

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN OKUL DIŞI ÖĞRENMEYİ
DÜZENLEMELERİ İLE RİSKLİ OYUN DEĞERLENDİRMELERİ ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SENA GÜR

DANIŞMAN

DR. ÖĞR.ÜYESİ ESRA BETÜL KÖLEMEN

HAZİRAN 2025

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN OKUL DIŞI ÖĞRENMEYİ
DÜZENLEMELERİ İLE RİSKLİ OYUN DEĞERLENDİRMELERİ ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SENA GÜR

DANIŞMAN

DR. ÖĞR.ÜYESİ ESRA BETÜL KÖLEMEN

HAZİRAN 2025

BİLDİRİM

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tez-Proje Yazım Kılavuzu'na uygun olarak hazırladığım bu çalışmada:

- Tezde yer verilen tüm bilgi ve belgeleri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi ve sunduğumu,
- Yararlandığım eserlere atıfta bulunduğumu ve kaynak olarak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değiştirmede bulunmadığımı,
- Bu tezin tamamını ya da herhangi bir bölümünü başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

Sena GÜR

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

Sena GÜR tarafından hazırlanan “Okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenmeyi düzenlemeleri ile riskli oyun değerlendirmeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi” adlı tez çalışması 04.07.2025 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi **Bilim Dalı**’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Jürisi

Jüri Başkanı: Doç. Dr. Hilal İlknur TUNÇELİ
Sakarya Üniversitesi

Jüri Üyesi (Danışman): Dr. Öğr. Üyesi Esra Betül KÖLEMEN
Sakarya Üniversitesi

Jüri Üyesi: Dr. Öğr. Üyesi Emine BOZKURT POLAT
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi

İTHAF

*Hayallerimi gerçekleştirmemde her zaman arkamda duran
CANIM ANNEME...*

ÖNSÖZ

Hayallerimi gerçekleştirdiğimin bir kanıtı olan bu çalışmanın değeri benim için hep ayrı olacak. En unutulmazı da olacaktır. Bu tezi yazarken bazen öğretemdim, bazen öğrenci. Ama sonucunda başarmış bir bilim uzmanıyım. Yol uzundu, yokuştu, bazen sisliydi... Ama yürümeye devam eden ayaklarıma, susmayıp yazmaya devam eden ellerime ve yılmayan yüreğime teşekkür ederim. Sabırla, inatla ve umutla yürüdüğüm bu yolu tamamladım.

Teşekkürlerimin en büyüğü, hiçbir zaman beni bırakmayan, desteklerini esirgemeyen, elinden geleni değil, fazlasını yapan, her daim saygı ve sevgiyle anacağım, değeri ölçülemeyecek kadar çok olan tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Esra Betül KÖLEMEN'e;

Bilgi ve deneyimleriyle tez savunmama katkı sunan, kıymetli zamanlarını ayırarak beni dinleyen ve değerlendiren değerli jürilerim Doç. Dr. Hilal İlknur TUNÇELİ ve Dr. Öğr. Üyesi Emine Bozkurt POLAT hocalarıma;

Bugünlerden de önce, bugünüme gelebilmem için geçmişteki dünümün kurtarıcısı, öğretmenliğin adını sonuna kadar yaşatan, her şeyden önce doğru bir insan olmayı öğreten, her zaman minnetle anacağım değeri sonsuz hocam Naim PARLAK'a;

Başta Elif Tuğçe ATAKAN ALICIOĞLU ve Elif AÇIKGÖZ SÖĞÜT olmak üzere her zaman destek içerisinde olduğumuz yüksek lisans sınıf arkadaşlarıma;

Her zaman, her şeye rağmen yanımda, arkamda ve önümde olan en değerlim, annem Sevgi GÜR ve desteklerini sonuna kadar esirgemeyen babam Bilal GÜR, ağabeyim Muhammet Kasım GÜR, kardeşlerim Fatma Zeynep GÜR ve Ahmet Furkan GÜR'e;

Önümde başarılı bir model ve manevi destekçim olan dedem Hüseyin ERDOĞAN, anneannem Rahime ERDOĞAN ve anne yarisı teyzelerime;

Veri toplama sürecimde araştırmama katılarak bana destek olan tüm okul öncesi öğretmenlerimize;

Teşekkürlerimi borç bilirim.

Sena GÜR

ÖZET

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN OKUL DIŞI ÖĞRENMEYİ DÜZENLEMELERİ İLE RİSKLİ OYUN DEĞERLENDİRMELERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Sena GÜR, Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Esra Betül KÖLEMEN

Sakarya Üniversitesi, 2025.

Eğitim, doğum ile başlayıp, tüm hayatta sürekliliğini gösteren bir süreçtir. Eğitim, yalnızca okullardan ibaret olmayacak kadar geniş bir yelpazeye sahiptir. Okul dışı ortamlar, sınıf içerisindeki etkinliklerin, dört duvarın dışına çıkabilmesini sağlayan ortamlardır. Dış mekânda planlanan etkinliklerde risk alma durumu da önemli olmaktadır. Çocukların zamanının çoğunu oyun oynayarak geçirdiği okul öncesi dönem, oyunların özelliği dolayısıyla risk almayı, problem çözmeyi de içermektedir. Çevrelerini deneyimleme arzusu içinde olan çocuklar, bunu gerçekleştirirken, sınırlarını test ederek, risk alma çabası içine girmektedirler. Eğitimde karar verici rolün, öğretmende olması dolayısıyla, riskli oyunla ilgili görüşlerinin, yaklaşımlarının incelenmesi ve öğretmen davranışlarının, doğal ortamda gözlemlenmesi, uygulamalarına yönelik daha doğru fikirler edinilebilmesi açısından önemlidir. Bu çalışma, okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenmeyi düzenlemeleri ile riskli oyun değerlendirmeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelinde yürütülmüştür. Örneklem grubu kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Çalışmaya 228 kadın 32 erkek olmak üzere toplam 260 öğretmen katılmıştır. Çalışmada veriler araştırmacı tarafından geliştirilen “Demografik Bilgi Formu”, Bolat ve Köroğlu tarafından 2020 yılında geliştirilen “Okul Dışı Öğrenme ve Okul Dışı Öğrenmeyi Düzenleme Ölçeği” ve Karaca ve Uzun tarafından 2020 yılında geliştirilen “Okul Öncesi Öğretmenleri İçin Erken Çocukluk Riskli Oyun Değerlendirme Aracı- Öğretmen Formu” ile toplanmıştır. Veriler SPSS-27 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Sosyodemografik sorular için frekans tablosu oluşturulmuştur. Değişkenlerin grup ortalamalarındaki farklılıkları görebilmek için 2 gruplu değişkenlerde bağımsız örneklem t-test, 3 ve daha fazla gruplu değişkenlerde One-Way ANOVA uygulanmıştır. Ölçeklerin birbirleri arasındaki ilişkinin yönünü ve gücünü tespit edebilmek için Pearson korelasyon analizi uygulanmıştır. Bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisini görmek üzere doğrusal regresyon analizi uygulanmıştır. Yapılan analizler

sonucunda, Okul Dışı Öğrenmeyi Düzenleme Ölçeği ile Erken Çocukluk Riskli Oyun Değerlendirme Aracı-Öğretmen Formu toplam puanları arasında pozitif yönlü ve zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu durum, okul öncesi öğretmenlerin okul dışı öğrenmeyi düzenleme süreçleri ile çocukların riskli oyunlarına ilişkin algıları arasında sınırlı fakat anlamlı bir ilişkinin varlığını göstermektedir. Elde edilen bulgular doğrultusunda yapılacak diğer araştırmalar için önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Risk, Riskli oyun, Okul dışı öğrenme, Okul öncesi öğretmenleri, Erken çocukluk.



ABSTRACT

EXAMINING THE RELATIONSHIP BETWEEN PRESCHOOL TEACHERS' ORGANISATION OF OUT-OF-SCHOOL LEARNING AND RISKY PLAY ASSESSMENTS

Sena GÜR, Master's Thesis

Advisor: Assist. Prof. Dr. Esra Betül KÖLEMEN

Sakarya University, 2025.

Education is a process that begins at birth and continues throughout life. Education encompasses a wide range of activities that go beyond schools. Out-of-school environments are places that allow classroom activities to extend beyond the four walls of the classroom. Taking risks is also important in activities planned outdoors. The pre-school period, during which children spend most of their time playing, involves risk-taking and problem-solving due to the nature of play. Children, who are eager to experience their surroundings, test their limits and engage in risk-taking behaviour while doing so. Since teachers play a decisive role in education, it is important to examine their views and approaches to risky play and to observe their behaviour in a natural environment in order to gain a more accurate understanding of their practices. This study was conducted using a correlational survey model, one of the quantitative research methods, with the aim of examining the relationship between preschool teachers' organisation of out-of-school learning and their assessment of risky play. The sample group was determined using the convenience sampling method. A total of 260 teachers, including 228 women and 32 men, participated in the study. The data were collected using the 'Demographic Information Form' developed by the researcher, the 'Out-of-School Learning and Out-of-School Learning Organisation Scale' developed by Bolat and Köroğlu in 2020 and the 'Early Childhood Risky Play Assessment Tool for Preschool Teachers - Teacher Form' developed by Karaca and Uzun in 2020. The data were analysed using the SPSS-27 programme. A frequency table was created for sociodemographic questions. To determine differences in group means for variables, an independent samples t-test was applied for two-group variables, and a one-way ANOVA was applied for three or more groups. Pearson correlation analysis was applied to determine the direction and strength of the relationship between the scales. Linear regression analysis was applied to examine the effect of the independent variable on the dependent variable. As a result of the analyses, a positive and weakly significant relationship was found between the total scores of the Out-of-School Learning Regulation Scale and the Early Childhood Risky

Play Assessment Tool-Teacher Form. This indicates that there is a limited but significant relationship between preschool teachers' perceptions of out-of-school learning regulation processes and children's risky play. Recommendations have been made for further research based on the findings obtained.

Keywords: Risk, Risky play, Out-of-school learning, Preschool teachers, Early childhood.



İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM.....	i
JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI.....	ii
İTHAF	ii
ÖNSÖZ.....	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar LİSTESİ	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xii
KISALTMALAR.....	xiii
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	2
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi	5
1.3. Problem Cümlesi	6
1.4. Alt Problemler	7
1.5. Varsayımlar.....	7
1.6. Sınırlılıklar	7
1.7. Tanımlar.....	7
BÖLÜM II.....	9
ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	9
2.1. Riskli Oyun	9
2.1.1. Okul öncesi dönemde riskli oyun.....	10
2.1.2. Riskli oyunun gelişimsel etkileri.....	11
2.1.3. Riskli oyunu etkileyen faktörler	12
2.2. Okul Dışı Öğrenme	13
2.2.1. Formal, informal ve nonformal öğrenme	15
2.2.2. Okul öncesinde okul dışı öğrenme	16
2.2.3. Okul dışı öğrenmenin yeri ve önemi	17
2.2.4. Okul dışı öğrenme ortamları.....	19
2.3. Riskli Oyun ve Okul Dışı Öğrenme ile İlgili Yapılan Araştırmalar	21
2.3.1. Riskli oyun ile ilgili yapılan araştırmalar	21

2.3.1.1. Yurt içinde yapılan araştırmalar.....	21
2.3.1.2. Yurt dışında yapılan araştırmalar.....	23
2.3.2. Okul dışı öğrenme ile ilgili yapılan araştırmalar.....	24
2.3.2.1. Yurt içinde yapılan araştırmalar.....	24
2.3.2.2. Yurt dışında yapılan araştırmalar.....	26
BÖLÜM III	28
YÖNTEM.....	28
3.1. Araştırmanın Yöntemi	28
3.2. Çalışma Grubu.....	28
3.3. Veri Toplama Araçları.....	29
3.3.1. Kişisel bilgi formu.....	29
3.3.2. Okul dışı öğrenme ve okul dışı öğrenmeyi düzenleme ölçeği (ODÖDÖ)	30
3.3.3. Okul öncesi öğretmenleri için erken çocukluk riskli oyun değerlendirme aracı-öğretmen formu (EÇRODA-ÖF).....	30
3.4. Veri Toplama Süreçleri.....	31
3.5. Verilerin Analizi.....	32
BÖLÜM IV	33
BULGULAR	33
4.1. Alt Problemlere İlişkin Bulgular	34
BÖLÜM V.....	46
SONUÇ, TARTIşMA VE ÖNERİLER.....	46
5.1. Sonuç ve Tartışma	46
5.2. Öneriler.....	51
5.2.1. Araştırma sonuçlarına dayalı öneriler.....	51
5.2.2. Gelecek araştırmalara yönelik öneriler.....	51
KAYNAKLAR.....	53
EKLER	63

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kişisel Bilgi Formu Tablosu	28
Tablo 2. EÇRODA-ÖF ve ODÖDÖ Normallik Varsayımı Analizi ve Güvenilirlik Analizi...	33
Tablo 3. ODÖDÖ VE EÇRODA-ÖF Ölçekleri ile Cinsiyet Değişkeni T-Test Tablosu	34
Tablo 4. ODÖDÖ ve EÇRODA-ÖF Ölçekleri ile Mesleki Deneyim Süresi Değişkeni Tek Yönlü ANOVA Analizi.....	36
Tablo 5. ODÖDÖ ve EÇRODA-ÖF Ölçekleri ile Eğitim Durumu Değişkeni Tek Yönlü ANOVA Analizi.....	37
Tablo 6. ODÖDÖ ve EÇRODA-ÖF Ölçekleri ile Okul Türü Değişkeni Tek Yönlü ANOVA Analizi	39
Tablo 7. ODÖDÖ ve EÇRODA-ÖF Ölçekleri ile Yaş Değişkeni Tek Yönlü ANOVA Analizi	40
Tablo 8. EÇRODA-ÖF ve ODÖDÖ Korelasyon Analizi.....	42
Tablo 9. Regresyon Analizi (ODÖDO)	44
Tablo 10. Regresyon Analizi (EÇRODA)	45

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Araştırmanın veri toplama süreci	32
---	----



KISALTMALAR

BM : Birleşmiş Milletler

EÇRODA- ÖF: Erken Çocukluk Riskli Oyun Değerlendirme Aracı-Öğretmen Formu

MEB : Millî Eğitim Bakanlığı

ODÖDÖ : Okul Dışı Öğrenme ve Okul Dışı Öğrenmeyi Düzenleme Ölçeği

ODÖO : Okul Dışı Öğrenme Ortamları

SPSS : Statistical Package for the Social Sciences
(Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı)

BÖLÜM I

GİRİŞ

Eğitim, doğum ile başlayıp, tüm hayatta sürekliliğini gösteren bir süreçtir. Eğitim, yalnızca okullardan ibaret olmayacak kadar geniş bir yelpazeye sahiptir (Tösten, 2020). Dış mekânın tarihsel süreci incelendiğinde, eski zamanlardan beri var olduğu ve oldukça önemli olduğu görülmektedir (Kölemen, 2021).

Günlük hayat içerisinde karşılaşılan problemleri çözmek için formal öğrenmenin olduğu ortamlar yeterli değildir ve bu ortamlara informal öğrenmenin de dahil edilmesi gerekmektedir (Yürümezoğlu, Karabey, Yiğit Koyunkaya ve Enginoğlu, 2019). Çakır İlhan (2019) okul dışı öğrenmeyi, pedagojik yöntemlerin kullanılarak gelişimi desteklemeyi amaçlayan kültürlenme süreci olarak tanımlamaktadır.

Çocukların doğaya yönelik olumlu tutum geliştirebilmeleri ve önceki korkularından arınabilmeleri için, doğada olumlu yaşantılar kazanmaları, doğa sevgisi hissetmeleri, doğada özgürce keşif yapmaları onlara olumlu katkı sağlamaktadır. Ancak günümüzde bunu sağlayacak imkanlar yeterli olmamaktadır (Taşçı,2023). Okul dışı öğrenme ortamlarının özellikle çocukların özgüvenlerini geliştirmeleri, çeşitli beceriler kazanmaları, çevre bilinci ve saygısı kazanmalarına yönelik amaçları bulunmaktadır (Barrable and Arvanitis, 2018). Doğal öğrenme ortamı olan doğa hem çocuklar için hem de yetişkinler için önem arz etmektedir. Doğada, çocuğun keşfetme duygusunu desteklemek ve tatmin etmek için sunduğu birçok fırsat bulunmaktadır. Bu dönemde çevresel uyaranlar çocukların gelişimi için önemli katkılar sağlamaktadır. Uyaranların daha iyi alınabilmesi için de çocukların doğadan uzak kalmamaları gerekmektedir. Doğa ile iç içe olan çocuğa, öğrenme ortamı hazır olarak gelmiş olmakta ve yetişkinin sunmasına gerek kalmamaktadır (Taşçı,2023).

Çocukların zamanının çoğunu oyun oynayarak geçirdiği okul öncesi dönem, oyunların özelliği dolayısıyla risk almayı, problem çözmeyi de içermektedir (Bundy vd., 2009). Çevrelerini deneyimleme arzusu içinde olan çocuklar, bunu gerçekleştirirken, sınırlarını test ederek, risk alma çabası içine girmektedirler (Lavrysen vd., 2017). Yetişkinlerin rolü riskli oyuna karşı engelleyici değil teşvik edici olmalıdır. Riskli oyun, çocukların sınırları tanıması ve keşfetmesine olanak tanımaktadır ve gelişimlerinin parçası olmaktadır (Delen vd., 2023).

Araştırmacılar riskli oyuna dair bilgilerini diğer araştırma sonuçlarına dayanarak oluştururken, öğretmenler süreç içerisindeki uygulamalar ile kendi tanımlarını oluşturmaktadır (Liu and Birkeland, 2022). Eğitimde karar verici rol, öğretmende olduğu için, riskli oyunla ilgili görüşlerinin, yaklaşımlarının incelenmesi ve öğretmen davranışlarının, doğal ortamda gözlemlenmesi, uygulamalarına yönelik daha doğru fikirler edinilebilmesi açısından önemlidir (Deniz,2023). Riskli oyun ile açık hava etkinlikleri, bedensel hareketlilik ve öğrenme alanları birbiri ile ilişkilidir (Dodd and Lester, 2021). Riskli oyun ile okul dışı öğrenme ortamlarının birlikte ele alınarak, öğretmen tutumlarının çok boyutlu olarak değerlendirilmesi, çocukların gelişimsel ihtiyaçlarına uygun öğrenme ortamlarının oluşturulmasında önemli bir katkı sağlayacaktır.

1.1. Problem Durumu

Çocuğun okul öncesi dönemde yaşadığı deneyimler, alışkanlıklarını, temel bilgi ve becerilerini geleceğe taşımasını sağlamaktadır ve bu dönemde alacağı eğitim oldukça önemlidir (Dere,2022).

Çocuk oyun oynarken aynı zamanda kendine ve dünyaya dair çıkarımlarda bulunmaktadır. Oyun, çocuğun fiziksel kapasitesini geliştirirken, iletişim kurmada, problem çözmede ve yaratıcılık gibi birçok yönden de gelişimini desteklemektedir. Bu desteğin çocuklara ulaşması için oyun ortamlarının da nitelikli olması ve yeterli zaman verilmesi önemli olmaktadır (Cevher Kalburan, 2014b). Çocukların özgür olarak deneyimler yaşadığı ve rahatça hareket ettikleri ortamlar, iyi gelişmelerine ve becerilerini sergilemelerine yardımcı olmaktadır. Bu ortamlar sadece sınıf içi olarak değil, dış mekânda da planlanmalıdır (MEB,2024).

Eğitim ve öğrenme sürecini sadece sınıftaki mekanla kısıtlamak doğru bulunmamaktadır. Öğrenme çok geniş kapsamlıdır. Bu açıdan değerlendirildiğinde, çocukların bilgilenmesi, yaşama dair becerilerinin gelişmesi, bilimsel yönden ilgilerinin ve tutumlarının doğru eğitilmesi, kitapların veya öğretim programının tek başına gerçekleştirebileceği bir olgu olmamaktadır. Sınıfın dışında açık alana çıkılarak gerçekleştirilen eğitimin çocuklar için oldukça önemli olduğu görülmektedir. (Civelek ve Akamca, 2018; Şen, 2019).

Okul dışı öğrenmenin olduğu ortamlarda çocukların öğrenmenin sorumluluğunu alabildikleri, birden çok duyu organını kullanarak ilk elden deneyim kazanabildikleri,

çevredeki yaşantıları sayesinde sosyal beceri kazanabildikleri, bu esnada okuldaki öğrendikleri bilgileri destekledikleri, meslek seçimleri konusunda bilgi sahibi olabildikleri göz önüne alındığında öğrenim sürecinde olabilecek sınırlılıklarla ilgili çözüm önerilerinin uygulanması gerekmektedir (Yaşar Çetin, 2021). Okul dışı deneyimle çocuklar, gerçek hayata karşı deneyim kazanmakta, anlamlı ve kalıcı öğrenme gerçekleştirebilmektedirler. Günlük yaşamdaki becerilerine katkı sağlayıp, soyut bilgilerini somutlaştırabilmektedirler (Çetin ve Yalçinkaya, 2019; Arslan, 2023). Nesneler ve olaylarla etkileşim daha birebir olduğu için yaparak yaşayarak öğrenme, en kalıcı olarak, okul dışı öğrenmenin olduğu ortamlarda gerçekleşmektedir (Bakioğlu ve Karamustafaoğlu, 2020). Süreç içindeki bu tecrübelerin edinirken sorgulanması, iş birliği ile çalışılması, yaparak yaşayarak kalıcı öğrenmeler kazanılmasını sağlamaktadır. Bu kazanımların sadece anlatım ve yönlendirmenin olduğu öğrenmelerle okul içinde karşılanması oldukça güç olmaktadır. Bu kazanımlar göz önünde bulundurulduğunda, okul dışı öğrenme, okul dışı öğrenme ortamı ve uygulamaları daha çok önem kazanabilmektedir. Özellikle okul dışı öğrenme ortamları bu konuda ön planda olmaktadır (Şen, 2019; Tösten, 2020; Dere,2022).

Okul dışı öğrenmeyi, okul içerisinde gerçekleştirilen öğrenmenin dışında, dış mekandaki öğrenme etkinliklerini yapılandıran bir liderin yürütmesi ve bunun sonucunda öğrenmelerin gerçekleşmesi oluşturmaktadır (Çetin ve Yalçinkaya, 2019; Koçak,2022). Öğretmen yetiştirme programlarında, bazı bölümler harici okul dışı öğrenme için özel olarak ders ve uygulama bulunmamaktadır. Öğretmenlerin pedagojik olarak bu eğitimi alarak yeterlik kazanmaları, planlama yapabilmeleri ve öğretim süreçlerini buna göre düzenleyebilecek becerileri kazanmaları önem arz etmektedir (Altun ve Kasalak, 2019).

Günümüzde internetin yaygın kullanımı ve teknolojinin hızlı ilerlemesi, eğitim anlayışında değişimlere neden olmaktadır. Bu gelişmeler, okul dışı öğrenme ortamlarının daha fazla önem kazanmasını sağlamaktadır. Artık öğrenme yalnızca sınıf ortamıyla sınırlı kalmamaktadır. İnternet üzerinden düzenlenen çevrimiçi kurslar, dijital kütüphaneler, sanal müzeler veya artırılmış gerçeklik (AR) ve sanal gerçeklik (VR) gibi teknolojiler, deneyimsel öğrenme süreçlerini zenginleştirirken, öğrenme ortamlarını daha etkileşimli ve etkileyici hale getirmektedir (Arslan,2023).

Okul dışı öğrenmenin olduğu ortamlar tarihi, kültürel ve doğal olarak ayrılmaktadır. Bu ortamları gelecek nesillerin tanınması, çocukların programda yer alan kazanımları yaparak yaşayarak öğrenmesi ve somutlaştırabilmesi, dikkat ve motivasyon konusunda gelişmeler

göstermeleri, bu kazanımları elde ederken sosyalleşmeleri, okul dışı öğrenme ortamlarının aktif kullanımı ile kazanılmaktadır (MEB,2019b).

Millî Eğitim Bakanlığı'nın yayınlamış olduğu okul öncesi eğitim programları incelendiğinde, 2013 okul öncesi eğitim programının da (Kölemen, 2021) 2024 programının da okul dışı öğrenmeyi desteklediği, süreç içerisinde yer verdiği görülmektedir (MEB, 2024). Program haricinde, MEB 2019'da okul dışı öğrenme ortamları kılavuzunu yayınlarak bu konunun önemine bir kez daha dikkat çekmektedir (MEB, 2019a).

Barrable ve Arvanitis (2018) çalışmasında, okul dışı etkinliklere yer verildiğinde, çocukları psikolojik olarak desteklediği sonucuna varmıştır. Okul dışı öğrenmenin olduğu alanlar sadece çocukların değil, öğretmenlerinde ilgisini çekmektedir. Okul dışı öğrenme ortamları, öğretmenlerin gelişimini de olumlu olarak etkilemektedir (Uçar, 2019, s.53). Okul dışı öğrenmeyle ilgili verimlilik, etkililik ve bütünlük konusunda ilerleme sağlamak için öğretmenlerin, çocukların, velilerin de görüşlerinin incelenmesi olumlu yönde etki sağlamaktadır (Yaşar Çetin,2021).

Dış mekânda planlanan etkinliklerde risk konusuna da dikkat edilmesi gerekmektedir (Sizhan, 2022). Oyun, içerisinde risk almayı ve problem çözmeyi içermektedir. Öğrenmenin büyük çoğunluğu oyun esnasında deneme-yanılma yoluyla edinilmektedir (Bundy and diğ., 2009). Literatür incelendiğinde çocukların oynadığı riskli oyunla, bağlı oldukları kültür, oyun ortamlarının özellikleri ve yetişkin tutumları arasındaki ilişkinin varlığı görülmektedir (Deniz,2023). Çocuk bakımında ebeveynlerin ve eğitimcilerin en dikkat ettiği konu çocukların güvende kalmalarıdır. Özellikle son dönemlerde ebeveynler çocukların güvenliği konusuna daha çok yoğunlaşmaktadırlar. Ancak bu ortamlardaki risk, güvenlik sebebi ile engellenmemeli, yönetilmelidir. Abartılan güvenlik, kısıtlamalara yol açmaktadır ve engellenilen risk, çocuklara daha çok zarar vermektedir. Risk ile tehlike birbirine karıştırılmamalıdır (Karakuzu, 2023; Ünüvar ve Kanyılmaz, 2017; Cevher Kalburan, 2014a). Riskli oyunda fiziksel yaralanmalar olabilmektedir. Ancak bu durum, riskli oyunu engellememelidir. Yetişkinlerin oyun esnasındaki riskler konusunda düşüncelerinin değişmesi, çeşitli oyun fırsatlarının artması yönünde olumlu bir katkı sunmaktadır. Bu düşünceler değişmedikçe, oyunlar azalacaktır ve kısa süreli sorun çıkaracak çürük ve sıyrıkların olması, oyunun azalması sonucu ortaya çıkacak zararlar kadar kötü olmamaktadır. Çünkü riskin olmaması asıl risk olarak görülmektedir (Bundy and diğ., 2009; Moralı, 2019). Çocuklar için öğrenmenin ve zamanın büyük çoğunluğu okullarda geçmektedir. Okullarda öğrenmenin öncüsü öğretmenlerin riskli oyuna bakış açısı, ilgisi, tutumu, değerlendirme

biçimi bu zamanı daha da önemli kılmaktadır. Riski kontrol etmek, benimsemek oldukça zordur. Öğretmenlerin risk alma konusunda güvenliğe yönelik endişeleri, belirsizlikleri ve gerginlikleri olabilmektedir (Porsanger and Sandseter, 2021; Karakuzu, 2023). Bu doğrultuda, bu araştırma ile, okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarını ne düzeyde planlayıp uyguladıkları ve bu süreçte riskli oyunlara ilişkin değerlendirme biçimlerinin nasıl şekillendiği ortaya çıkarılarak, riskli oyun ve okul dışı öğrenme arasındaki ilişkinin boyutunun belirlenmesi amaçlanmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bireyin yaşam boyu gelişiminde önemli bir aşama olan okul öncesi eğitim dönemi oldukça önemlidir. Bu sebeple çocukların desteklenmesi adına çeşitli uyaranlarla zenginleştirilmiş bir çevre ve farklı öğrenme ortamlarının sunulması, çeşitli değişkenlerle desteklenmelerinin sağlanması gerekmektedir (Mart vd., 2021). Şen (2019) okul dışı ortamı ‘‘ Okulun dünyaya açılan kapısı’’ olarak tanımlamaktadır. Okul dışı ortamlar, sınıf içerisindeki etkinliklerin, dört duvarın dışına çıkabilmesini sağlayan ortamlardır. İlk olarak okul öncesi eğitim döneminde çocukların ezber dışı, yaparak yaşayarak öğrenebildiği, çevresinde bulunan kurumlarla ve kişiler ile etkileşime geçerek öğrenebileceği ortamlar hazırlanarak, çocuğun merkezde olduğu eğitim süreçleri sağlanmalıdır. Buradan yola çıkarak, bu dönemde bulunan alan gezileri oldukça önem arz etmektedir (Kızıltaş ve Sak, 2018). Bütün bunları beraber değerlendirdiğimizde, okul öncesi dönemde, dış mekân uygulamalarının sunulmasının önemi görülmektedir. Bu uygulamalar yapılırken, öğretmenlere önemli görevler düşmektedir (Temel ve Kölemen, 2021).

Yetişkinlerin riskli oyuna bakış açısı da değişkenlik gösterebilmektedir. Teşvik edici tutumun yanında, engelleyici tutumlarla da karşılaşılabilir (Dereobalı ve Çandır, 2021). Her oyun, doğası gereği belli bir düzeyde risk içermektedir (Güler ve Demir, 2016). Çocuklar, çevre deneyimlerinde ve oyunlarında risk almaya ihtiyaç duymaktadırlar. Çünkü risk aldıkları oyunlar, zihinsel, duygusal ve fiziksel gelişimlerinde sınırlarını devamlı olarak sınamaları konusunda yardımcı olmaktadır. Riski deneyimleyen çocuklar, sonuçları ile karşı karşıya kaldıkça, risk alma konusunda daha sorumlu bireyler olmaktadır (Little and Wyver, 2008). Oyun ortamında güvenlik sağlamak, riski tamamen yok etmek demek değildir, tehlikenin uzaklaştırılmasıdır (Cevher Kalburan, 2014a). Çocuklar riskler alarak

kendilerine karşı olan güvenlerini arttırmaktadır ve korku yerine heyecan ve keşfetme duygusunu yaşamaktadırlar (Yılmaz,2020). Montessori eğitiminde özgürlükle birlikte güvenlik sınırlamaları da bulunmaktadır. Bahçeye çıkmak isteyen çocuğun, kartını bahçe alanına taşıması gerekmektedir. Bu şekilde öğretmen çocuğun konumu bilmektedir (Güral,2015). Montessori materyalleri, çocuğun dünyayı keşfetmesi için fırsatlar sunmaktadır. Bu materyaller, çocuğun rahatça kullanabileceği boyut ve güvenlikle tasarlanmakla birlikte, özellikle gerçek yaşamla uyumlu ve gerçekçi özellikler taşıyacak şekilde hazırlanmıştır (Erişen ve Güleş, 2007). Örneğin çocuk gerçek bıçak kullanarak arkadaşlarına meyve kesmektedir. Bu uygulama ile çocuğun kontrollü bir ortamda risk alma özgürlüğü desteklenirken, öğretmenin gözetimiyle güvenlik dengesi de korunmaktadır.

Türkiye’de risk alma ve okul dışı öğrenme konusunda son zamanlarda çeşitli araştırmalar yapıldığı görülmektedir (Güler ve Demir, 2016; Mart vd., 2021; Temel ve Kölemen, 2021; Tandoğan, 2022; Cevher Kalburan vd., 2023; Karakuzu, 2023; Karaca vd.,2023). Ancak yapılan çalışmalar yeterli sayıda değildir ve okul öncesi dönemde öğretmenlerin riskli oyun ile ilgili görüşleriyle, okul dışı öğrenmeleri arasındaki ilişkinin birlikte incelendiği çalışmaların çok nadir olması sebebiyle özgün bir çalışmadır. Bu konunun önemine dikkat çekmek, riskli oyuna ve okul dışı öğrenme alanlarına yönelik teşviği arttırabilmek ve referans olması için daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulduğu düşünülmektedir.

Bu çalışma, okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenmeyi düzenlemeleri ile riskli oyun değerlendirmeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Öğretmenlerin rolleri, riskli oyun değerlendirmeleri, dış mekân uygulamaları, çalışmanın ana konusunu oluşturmaktadır. Çocukların desteklenmesi amacıyla çeşitli uyaranlarla zenginleştirilmiş bir çevre ve öğrenme ortamlarında risk alma durumları incelenmiştir. Oyunun, çocukların risk alma ve problem çözme becerilerini geliştiren bir unsur olduğu ve çocukların çevrelerini deneyimlemeleri alt konuları üzerinde durulmaktadır.

1.3. Problem Cümlesi

Okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenmeyi düzenlemeleri ile çocukların oynadıkları riskli oyun değerlendirmeleri arasında ilişki var mıdır?

1.4. Alt Problemler

- Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların riskli oyun değerlendirmeleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenmeyi düzenleme süreçleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenmeyi düzenleme süreçleri ile çocukların riskli oyun değerlendirmeleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenmeyi düzenleme süreçleri ile riskli oyun değerlendirmeleri birbirini etkilemekte midir?

1.5. Varsayımlar

Araştırmaya katılacak öğretmenlerin uygulanacak Okul Dışı Öğrenme ve Okul Dışı Öğrenmeyi Düzenleme Ölçeği ve Okul Öncesi Öğretmenleri İçin Erken Çocukluk Riskli Oyun Değerlendirme Aracı-Öğretmen Formuna samimiyetle doğru cevaplar verdikleri varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

- 260 okul öncesi öğretmenin katılımı ile sınırlıdır.
- Yalnızca “Okul Dışı Öğrenme ve Okul Dışı Öğrenmeyi Düzenleme Ölçeği” ve “Okul Öncesi Öğretmenleri İçin Erken Çocukluk Riskli Oyun Değerlendirme Aracı- Öğretmen Formu” ölçeklerinin değerlendirilmesi ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

- *Risk*: Çocuğun bir zorluğu fark edip değerlendirebileceği ve bir eylem planına karar verebileceği durum (Brussoni vd.,2015).

- *Riskli oyun:* Çocuğa canlandırıcı olumlu duygu veren hem de çocuğu daha önce korktuğu uyaranlarla karşı karşıya getiren bir dizi motive edici davranıştır (Sandseter and Kennair,2011).
- *Okul Dışı Öğrenme:* Öğretim programında yer alan kazanımların belirli bir plan ve hazırlık çerçevesinde okulun dışında çeşitli etkinliklerle öğrenilmesi olarak tanımlanır (MEB,2019b).
- *Okul Dışı Öğrenme Ortamı:* Eğitim/öğretim programları kapsamında yer alan konu ve kazanımlar doğrultusunda öğrencilerin kendi bölgelerinin üretim, kültür, sanat ve coğrafi kapasitesini keşfetmesine; bitki ve hayvan türlerini, yöresel özelliklerini, oyun ve folklorunu tanımasına; derslerle bütünleşik veya ders dışı etkinlik olarak yaparak ve yaşayarak öğrenmelerine imkân sağlamak amacıyla eğitim ve öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirildiği yerlerdir (MEB, 2019a).

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Riskli Oyun

Brussoni ve diğerleri (2015) risk kavramını “Çocuğun bir zorluğu fark edip değerlendirebileceği ve bir eylem planına karar verebileceği durum” olarak tanımlarken, Sandseter ve Kennair (2011) riskli oyunu “Çocuğa canlandırıcı olumlu duygu veren hem de çocuğu daha önce korktuğu uyaranlarla karşı karşıya getiren bir dizi motive edici davranış” olarak tanımlamaktadır. Uygulamalarda riskten sakınılmasına yol açan sorunlardan biri, "risk" tanımlarının çoğu zaman dar bir perspektife dayalı olması ve bu terimin genellikle olumsuz çağrışımlar uyandırmasıdır (Elmallı,2021).

Risk içeren oyunlar ve küçük çocukların risk almasıyla ilgili yapılan araştırmalar, henüz yeni bir alan olmasına rağmen, son yıllarda araştırmacılar bu tür oyunların çocukların gelişimi ve öğrenmesi üzerindeki potansiyel faydalarını incelemeye başlamıştır (Sandseter, Kleppe and Sando, 2021a). Çocuklar, çevreleriyle etkileşimde bulunurken farkında olmadan, oyun aracılığıyla hareket etme yeteneklerini ve sınırlarını keşfederler. Oyun, çocukların çeşitli riskleri ve fırsatları denemelerini sağlamaktadır (Elmallı,2021).

Çocukların gelişimsel yetkinliklerini üst düzeye çıkarmalarına yardımcı olma arzusu ile onları zararlardan koruma gerekliliği arasında bir denge kurmak, hangi risklerin çocukların gelişimine katkı sağlayacağı ve hangi risklerin ciddi zararlara yol açabileceği konusunda karar verirken başlıca bir ikilem oluşturur (Van Rooijen and Newstead, 2016). Hırvatistan da riskli oyunu destekleyen ve çevresel risklerin tanımlanması, keşfedilmesi ve bununla baş edilebilmesi için riskli oyunu kullanan anaokulları bulunmaktadır (Višnjić Jevtić, Sadownik and Halavuk, 2021).

Çocukların savunmasız ve korunma ihtiyacı duyan bireyler olarak görülmesi, risk yeterliliği kavramını (çocukların oyunlarında karşılaştıkları riskleri fark etme, bunlara katılma ve değerlendirme becerisi) içermeyen bir bakış açısına yol açabilir. Bu yaklaşım, profesyonellerin çocukların risk değerlendirme yeteneklerini göz ardı etmelerine ve oyunlarındaki uygun risk seviyelerine ilişkin geçerli kararlarını geçersiz kılmalarına neden

olabilir. Sonuç olarak, bu durum çocukların kendi kararlarını verme çabalarını engellemektedir (Van Rooijen and Newstead, 2016).

Çocukların, çevresindeki kültürde riskten kaçınılıyorsa, büyüdüğü ortamlarda, riskli oyunlara olan ilgisini ve tercihini anlamak büyük bir önem taşır. Bu nedenle, çocukların risk içeren oyunlara olan ilgisini doğru anlamak, onların sağlıklı gelişimlerine katkı sağlamak için kritik bir adım olabilmektedir (Yılmaz,2020).

2.1.1. Okul öncesi dönemde riskli oyun

İnsan yaşamında kritik bir dönem olan üç ile altı yaş aralığı, çocukların fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimlerini temelden etkileyen bir süreçtir. Bu evre çocukların sağlıklı bir şekilde büyüüp gelişmeleri açısından oldukça önemlidir. Oyun, okul öncesi dönemde çocuğun gelişiminde merkezi bir rol oynamaktadır (Arıtürk, 2022). Erken Çocukluk Eğitimi ve Bakımı (ECEC) kurumlarında bulunan fiziksel oyun alanları, çocukların katılabileceği oyun türleri ve oyun süreçleri açısından büyük bir öneme sahiptir (Sandseter, Sando and Kleppe, 2021b). Oyun, erken çocukluk döneminde öğrenmenin temel unsurlarından biridir. Çocuklar, oyun esnasında doğal olarak risk alma eğilimi gösterirler. Risk alma, çocukların normal gelişim sürecinin ayrılmaz bir parçasıdır ve oyunla onların büyüme ve öğrenme deneyimlerini zenginleştirebilir (Yılmaz,2020). Belirlenen bir düzeyde tehlike içeren, özellikle açık hava da bulunan oyunlar, riskli oyunu oluşturmaktadır. Riskli oyunda çocuklar, temel hareket becerileri ve motor becerilerini daha rahat kullanarak geliştirebilecekleri bir fırsat yakalamaktadır (Dereobalı ve Çandır, 2021).

Çocuklar oyunla yeni deneyimler kazanırken, başarısız oldukları becerileri tekrarlayarak başarılı olma ihtimallerini arttırmakta ve başarı duygusunu tatmaktadırlar. Bu sırada bazı risklerle de karşılaşmaktadırlar ancak karşılaşılan riskler gelişimlerinin bir parçasıdır. Çocukların aslında oyunda aradıkları şey tehlike değil, sınırların keşfedilmesine olanak sağlayan, birçok duyguyu barındıran risktir. Çocuklar meydan okuma, mücadele etme gibi bazı içsel ihtiyaçları, karşılaştıkları zorluklarla karşılamaya çalışmaktadırlar (Ünüvar ve Kanyılmaz,2017; Delen vd., 2023).

Çocuk bakımı ve eğitim ortamları, çeşitli ilişkiler, kültürel normlar, teoriler, uygulamalar ve yasallaştırmalarla iç içe geçmiş karmaşık bir yapıyı oluşturmaktadır. 'Doğru olanı' yapma arayışındaki, oyunda risk almayı ve çocukların gelişimini desteklemeyi amaçlayan

öğretmenler, çocukların risk almalarına izin verme konusunda, neyin gerçekten doğru olduğu konusunda belirsizlik yaratan kültürel öncelikler, düzenleyici, mesleki ve kişisel çelişkiler arasında zorlanabilmektedirler (Van Rooijen and Newstead, 2016).

2.1.2. Riskli oyunun gelişimsel etkileri

Hırvatistan'da 2014'te yayınlanan Erken ve Okul Öncesi Eğitim Ulusal Müfredatı'nda oyunun, öğrenme için en uygun ortam olarak tanımlandığı belirtilmektedir. Bu belge, oyunun yalnızca öğrenme süreci için değil, aynı zamanda bireyin kişiliğinin gelişimi için de önemli bir alan olduğunu vurgulamaktadır (Višnjić Jevtić, Sadownik and Halavuk, 2021). Çocuklara yönelik öğrenme süreçlerini güçlendirebilmek ve deneyimlerini zenginleştirmek amacıyla, çocukları oyun oynamaya teşvik eden bir ortam sağlamak büyük önem taşımaktadır (Aktaş Arnas, 2017). Geleneksel Türk oyunları incelendiğinde birçok oyunun açık alan içinde oynandığı; strateji, hareket, risk, dayanışma ruhu, çekişme ve grup bilinci gibi hem düşünsel açıdan çocukları harekete geçirici hem de fiziksel gelişimlerini destekleyici oyunlar olduğu gözlemlenmektedir (Moralı,2019).

Riskli oyun çocukların zihinsel ve kaba motor becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır (Turgut Kurt, 2022). Çocukların riski öğrenmesi, buna yönelik kendi değerlendirmelerini yapması, önlemlerini alması, davranışlarının sorumluluğunu almaları yönünde onlara katkı sağlamaktadır (Cevher Kalburan, 2014a). Çocukların riskli durumlarla karşılaştıklarında vermeleri gereken tepkiyi öğrenebilmeleri için, riskli deneyimlere maruz kalmaları gerekmektedir bu durum oldukça önemlidir (Gözün Kahraman vd.,2024).

Bu yüzden, çocukların oyunlarında riskle yüzleşmelerine alan açmak adına yetişkinlerin desteklenmesi oldukça önemlidir. Ancak bu süreç, sadece riskin avantajları ve dezavantajları üzerinden yapılan yüzeysel bir değerlendirme ile sınırlı kalmamalıdır. Oyundaki riskleri değerlendirme aşamasında, profesyonellerin karşı karşıya kaldığı içsel çatışmaları ve karar vermede yaşadıkları belirsizlikleri göz önünde bulunduran daha derinlikli ve kapsamlı bir yaklaşım benimsenmelidir (Van Rooijen and Newstead, 2016).

2.1.3. Riskli oyunu etkileyen faktörler

Çocukların riskli oyun oynamalarının sınırlandırılmasının bazı sebepleri bulunmaktadır (Elmallı,2021). Çocukların riskli ortam ve durumlarla karşılaşması dayanıklılık becerilerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır. Çocukların risk içeren olayları deneyimleyip deneyimlememesi konusundaki kararlar ise genellikle yetişkinler tarafından verilmektedir (Erol,2023). Yetişkin tutumları riskli oyunu etkilemektedir (Deniz,2023). Aile tutumları, çocukların risk alması yönünde oldukça etkili olmaktadır (Sicim Sevim ve Bapoğlu Dümenci, 2020). Okul öncesi öğretmenin riskli oyuna dair anlayışı da oldukça önemlidir. Çünkü eğitim sürecini planlarken, bu görüşleri de sürece dahil olup etkilemektedir. Okul dışında yapılan etkinliklerin, sınıf içinden daha çok risk barındırdığı gerekçesi ile, öğretmenler okul dışı öğrenme ortamlarını tercih etmede çekimser kalabilmektedirler. Bu ortamları tercih etme durumları değişkenlik göstermektedir (Yaşar Çetin,2021; Karakuzu,2023). Çok ilgi çekici bir şekilde, yetişkinlerin riske karşı tutumları, cinsiyet gibi faktörlerden de etkilenebilir. Toplumda var olan kültürel ve sosyal normlar, erkeklerin ve kadınların risk algılarının farklı şekillerde şekillenmesine neden olabilir (Van Rooijen and Newstead, 2016).

Çocuklar oynarken risk alabilecekleri durumları denetlemeye yönelik yapılan müdahaleler, onların bu tür oyunları oynama fırsatlarını doğrudan etkilemektedir. Çocukların dışarıda nasıl ve ne kadar risk alarak oynayacakları, yetişkinlerin onları ne oranda denetlediğine bağlı olarak değişebilmektedir. Denetimin arttırılması, riskli oyun fırsatlarını azaltabilir veya şekillendirebilir (Brussoni vd., 2015). Kontrollü olarak yetişkin gözetiminin olduğu okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocuklar, evde ebeveynleriyle birlikte yapılandırılmış ortamlarda vakit geçiren çocuklara oranla daha az yaralanma riskiyle karşılaşmaktadır (Yumru,2022).

Öğretmenlerin tutumları, toplumsal ve kurumsal bağlamlardan etkilenecek şekilde şekillenmektedir. Bu süreç, öğretmenlerin riskli oyunlara karşı daha temkinli ve dikkatli bir yaklaşım benimsemelerine yol açmaktadır. Ayrıca, öğretmenlik eğitimleri ve iş deneyimleri süresi içinde katılmış oldukları çeşitli etkinlik ortamları, onların mesleki becerilerini ve motivasyonlarını geliştirmelerine fırsat tanımıştır (Višnjić Jevtić, Sadownik and Halavuk, 2021). Birden fazla durumda, bakım hizmeti vermekte olan kuruluşların lisans almak için uyması gereken yukarıdan aşağıya doğru yapılan düzenlemeler, bu kuruluşların oyun

alanında riskle ilgili kendi politikalarını oluşturma konusunda sınırlamalar getirebilmektedir. Bu durum, kurumların daha yaratıcı ve gelişimsel açıdan faydalı oyun ortamları oluşturma çabalarını kısıtlayabilir (Van Rooijen and Newstead, 2016).

Öğretmenlerin, belgelenmiş güvenlik kuralları çerçevesinde mesleki kararlar almaları genellikle zorlaşmaktadır. Ancak, erken çocukluk eğitimi (ECE) ortamlarında güvenlik planları oluşturma sorumluluğu, öğretmenlere öğrenme alanı içinde riskli oyunlara yer verme, çevredeki çok çeşitli riskleri keşfetme ve tehlikeleri fark ederek öğrencilere güvenli davranışları öğretme fırsatı sunmaktadır (Višnjić Jevtić, Sadownik and Halavuk, 2021). Yetişkinlerin riskli oyunlara karşı duyduğu tutumlar, çocukların oyun davranışlarını ve risk alma eğilimlerini doğrudan etkilemektedir. Ebeveynlerin veya öğretmenlerin riskli oyunlar hakkındaki görüşleri, çocukların bu tür oyunlara yaklaşımlarını şekillendirmektedir. Bu nedenle, yetişkinlerin riskli oyunlara dair tutumları anlaşılmalı ve değerlendirilmelidir (Yılmaz ve Çığ, 2022).

2.2. Okul Dışı Öğrenme

Oyun, 20 yıl öncesine kadar yalnızca kapalı alanlarda, özellikle sınıf ortamında gerçekleştirilen bir etkinlik olarak algılanmıştır. Oyuna dair geliştirilen düzenlemeler, yapılan araştırmalar ve belirlenen standartlar genellikle iç mekân koşulları göz önünde bulundurularak gerçekleştirilmiştir. (Yalçın ve Sevimli Çelik, 2020, s.91). Teknoloji ve bilimde yaşanan hızlı gelişmeler, değişen toplum yapısı, bireylerin ihtiyaçları, öğrenme-öğretme yaklaşımlarında ortaya çıkan gelişme ve yenilikler, pek çok alanda olduğu gibi “öğrenme ortamı” kavramının da kapsamını önemli ölçüde etkilemiş ve değiştirmiştir. Önceden yalnızca okul ve sınıf gibi fiziksel mekânlarla sınırlı olan öğrenme ortamları, bu gelişmelerin etkisiyle daha geniş bir perspektifle ele alınmaya başlanmıştır. Artık öğrenme, sadece geleneksel okul yapılarında değil, okul dışı çeşitli ortamlarda da gerçekleşebilen bir süreç olarak kabul edilmektedir (MEB,2018; Erten ve Taşçı, 2016).

Merak eğitim öğretim faaliyetleri için çok önemlidir. Etkili öğrenim için buna dikkat edilmektedir. Özellikle doğaya duyulan merak, bilginin kazanılması, deneyimlenebilmesi ve yapılandırılabilmesi için güzel bir fırsat oluşturmaktadır. Bu sayede çocukların daha bilinçli, doğaya yönelik sorumluluklarını yerine getiren bireyler olabilmeleri desteklenmektedir (Karbeyaz, 2023). Okul öncesi eğitimde, ilk zamanlardan beri çocuklar doğa ile etkileşim

halindedir. Froebel, 19. Yüzyıl içinde “Kindergarden” adını verdiği, Türkçe’ye “Çocuk Bahçesi” olarak geçen anaokulunun açılışı ile anaokullarına öncü olmaktadır (Nawrotzki, 2006; Deniz, 2023).

Sınıfta yapılan etkinliklerin, sınıf dışında yapılması okul dışı öğrenmedir (Şen, 2019). Bazı görüşlere göre, okul içi öğrenme resmi bir süreçken, okul dışı öğrenme gayri resmi bir öğrenme olarak kabul edilmektedir (Eshach, 2007). Dış mekânda, çocuğun kendi seçimleri ve rehberliğinde, yapılandırılmamış bir öğrenme alanında deneyim imkânı bulması son yıllarda öğretmenlerin ve ailelerin dikkatini çekmektedir (Erol,2023). Yapılan araştırmalar, okul dışı alanlara gezi düzenleme sürecinde öğretmenlerin birtakım zorluklarla karşılaştıklarını göstermektedir. Bu zorluklar, gezilerin planlanması, öğrenci güvenliği, lojistik düzenlemeler ve öğrenme hedeflerinin gerçekleştirilmesi gibi çok çeşitli alanda ortaya çıkabilmektedir. Bu sorunların üstesinden gelebilmek, öğretmenlerin okul dışı etkinlikleri daha etkili ve verimli bir şekilde yönetmelerini sağlamak ve okul dışı öğrenmelerin verimliliğini artırmak için öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının profesyonel bir eğitim alması önem taşımaktadır (Bozdoğan, Okur ve Kasap, 2015). Türkiye’de bulunan üniversitelerin okul öncesi öğretmenliği lisans eğitimi programlarına bakıldığında, 2019 yılından önce okul dışı öğrenme ile ilgili herhangi bir derse rastlanmamaktadır (Karaoğlu,2024).

Çocukların sınıf dışında, açık havada oynayacakları oyun alanları tasarlanırken bütün gelişim özelliklerine dikkat edilmesi gerekmektedir (Derin, 2024). Okul dışı öğrenme ortamlarının müfredattaki kazanımlar ile harmanlanması önemli bir adım olsa da, bu ortamları kullanarak düzenlenecek etkinlikler ve gezilerin planlanması ve uygulanması daha büyük bir öneme sahiptir. Bu tür etkinliklerin öğrencilerin öğrenme süreçlerine katkı sağlaması için sadece iyi bir planlama değil, aynı zamanda öğretmenlerin bu süreci benimsemesi ve etkin bir şekilde kullanması gerekmektedir (Aslan ve Demircioğlu, 2019). Öğretmenlerin dış mekâna, doğaya karşı olumlu bir tutum sahibi olmaları için gereken temel, henüz öğretmen adayı olduklarında atılmalıdır. Öğretmenlerin bu şekilde gerçekleştirilen eğitimin avantajlarını fark etmeleri, olumlu bir görüşe sahip olmaları ve etkinliklerinde kullanabilmeleri için oldukça kritik öneme sahiptir (Karaoğlu,2024). Öğretmenlerin, okul dışı ortamları öğretim sürecine dahil etme konusundaki yetkinlikleri, uygulamanın başarısını doğrudan etkileyen bir faktördür. Bu nedenle, öğretmenlerin bu tür öğrenme fırsatlarını etkin ve verimli bir şekilde kullanmaları, öğrencilerin kazanımlarını artırmak açısından kritik bir rol oynamaktadır (Aslan ve Demircioğlu, 2019).

Öğretmenlerin bireysel inançları, okulun sosyal ortamından ve kendi deneyimlerinden etkilenirken aynı zamanda birbirlerini de etkilemektedir. Bu sebeple öğretmenlerin okul dışı öğrenmeye yönelik görüşleri oldukça önemlidir (Oudatzis, Tzikas and Poulos, 2023).

2.2.1. Formal, informal ve nonformal öğrenme

Öğrenme süreci, sadece okul içerisinde, öğretmenlerin rehberliği ile ve belirli bir müfredat çerçevesinde gerçekleşen yapılandırılmış bir etkinlik olarak değerlendirilmemelidir (Aslan ve Demircioğlu, 2019). Öğrenme, yaygın, formal ve informal olarak farklı biçimlerde gerçekleşir. Her biri kendine özgü yöntemlere ve süreçlere sahip olsa da bu öğrenme biçimleri, birbiriyle etkileşim içinde olup, birbirlerini tamamlayıcı özellik göstermektedir (Karademir, 2018, s. 427).

Formal öğrenme, belirli bir içerik ve müfredat doğrultusunda, öğrencilerin belirli bir programa bağlı olarak yürütülen öğrenme etkinliklerini kapsamaktadır (Eshach, 2007). Genellikle belirli bir plan ve hedef doğrultusunda yapılan formal öğrenmenin dışındaki informal ve non-formal öğrenme ile okul dışı öğrenme kavramı sıkça karıştırılmaktadır. Bu kavramların daha iyi anlaşılabilmesi için, öncelikle informal ve non-formal öğrenmenin ne anlama geldiği bilinmelidir (Çetin ve Yalçınkaya, 2019).

İnformal öğrenme, genellikle kendiliğinden gelişen bir süreçtir ve bireylerin yaşadıkları deneyimler ve günlük yaşantıları sonucunda ortaya çıkmaktadır. Bu tür öğrenme, formal öğrenmeden farklı olarak, yapılandırılmamış bir formda, plan ve program olmadan gerçekleşmektedir. İnformal öğrenme, kendiliğinden meydana geldiğinden dolayı ev, park, sokak, bahçe gibi günlük yaşam içinde yer alan alanlarda ve hatta okulda, özellikle teneffüs aralarında gerçekleşme ihtimali daha fazla olmaktadır. Bu tür öğrenme, bireylerin normal yaşam akışında, sosyal etkileşimler veya günlük aktiviteler aracılığıyla gerçekleşmektedir (Eshach, 2007).

Non-formal öğrenmenin, formal öğrenmeye benzer şekilde planlı, amaçlı ve esnek bir yapısı vardır. Ancak bu öğrenme türü, mekân sınırlaması olmayan, daha esnek ve özgür bir yapıya sahiptir. Non-formal öğrenme, genellikle belirli bir eğitim programına dayansa da sınıf dışında ve çeşitli ortamlarda uygulanabilmektedir. Örneğin, açık öğrenme ve uzaktan eğitim, non-formal öğrenmenin örnekleri olarak verilebilmektedir. Non formal öğrenme, katılımcıların ilgi ve isteği doğrultusunda gelişmektedir, bu da öğrenmeyi daha

özelleştirmektedir ve bireysel hale getirmektedir. Bu öğrenme türü, örgün eğitimle benzer bir rol üstlenmektedir ancak öğrenme motivasyonu tamamen çocuğa bağlıdır. (Çetin ve Yalçinkaya, 2019; Eshach,2007).

Okul dışı öğrenme, formal, informal ve yaygın öğrenimden bağımsız değildir. Aksine, okul dışı öğrenme, informal eğitimi bilinçli olarak kullanarak formal eğitime katkıda bulunmayı amaçlamaktadır. Bu süreç, öğretim programlarının hedeflerine uygun olarak okul dışı alanların etkin bir şekilde kullanılması prensibine dayanmaktadır (Karademir, 2018, s. 432).

2.2.2. Okul öncesinde okul dışı öğrenme

Okul dışı eğitimde kullanılacak ortamlarda öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Bu ortamların daha etkili kullanılması için öğretmenlerin görüşlerinin, uyguladıkları aktivitelerin ve karşılaşılan zorlukların belirlenmesi önemlidir (Ocak ve Korkmaz, 2018).

Okul öncesi dönemde, öğrenme ve gelişim hızla ilerlemektedir ve çocuklara çeşitli çevresel imkanlar sunabilmek için okul dışı öğrenme ortamlarını en etkili şekilde kullanmak büyük önem taşımaktadır (Yıldız,2022).

Doğaları gereği çocuklar, enerji doludur ve bu şekilde hareket etmek, yükseklere tırmanmak, sallanmak, zıplamak, çevreyi keşfederek deneyimler edinmek ve elleriyle dokunarak dünyayı yakın çerçeveden tanımak isterler. Bu tür etkinlikler, onların çevreleriyle etkileşime geçmelerine ve doğal dünyayı keşfetmelerine fırsat vermektedir. Çocuklar, doğayla vakit geçirdiklerinde doğanın bir parçası olduklarını hissetmektedirler. Bu süreçte, çevrelerindeki diğer canlıların varlığını fark ederek onları gözlemler ve bu etkileşimler sayesinde sevmek, tanıma, empati kurma, keşfetme ve hissetme gibi önemli becerileri kazanmaktadırlar. Bu beceriler, çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerine katkı sağlarken dünyayı daha geniş bir perspektiften anlamalarını sağlamaktadır (Dilek,2019). Özellikle küçük çocuklar hem tek başlarına hem de arkadaşlarıyla beraber oynarken, çeşitli fiziksel aktiviteler için açık havada vakit geçirebilmektedirler. Bu ortamlarda oynanan oyunlar, çocuklara sadece fiziksel gelişim sağlamakla kalmamaktadır, aynı zamanda sosyal etkileşimlerde bulunma ve bilişsel becerilerini geliştirme fırsatları da sunmaktadır. Çocuklar, bu tür oyunlarda sosyal ilişki ve farklı beceriler kazanmaktadırlar (Turgut Kurt, 2022).

Okul öncesi dönemdeki çocukların hem fiziksel hem de zihinsel açıdan daha sağlıklı, mutlu, sosyal, iletişim becerileri güçlü ve çözüm odaklı bireyler olarak yetişmesi için dış mekân

alanlarının etkin şekilde kullanılması ve bu alanların farklı açılardan değerlendirilmesi oldukça önemlidir. Çocukların doğayla bağ kurması, açık alanlarda gerçekleştirilmesi gereken temel bir ihtiyaçtır. Eğitim sürecinde edinilen deneyimlerle çocuklar, çevrelerine daha kolay uyum sağlayabilir. Bu nedenle, uygun eğitim yaklaşımlarıyla çocukların gelişim süreçleri desteklenmelidir (Sizhan, 2022).

2.2.3. Okul dışı öğrenmenin yeri ve önemi

Dünya’da değişen koşullar ile, çocukların fiziksel oyun alanları giderek daha da daralmış, evde sunulan oyun fırsatları genellikle ekrana dayalı hale gelmiştir. Bu durum, çocukların hareket etmelerini ve fiziksel gelişimlerini destekleyecek fırsatları sınırlayarak, onların motor becerileri ve sosyal etkileşimleri gibi, gelişimleri üzerinde olumsuz etkiler yaratmıştır. Çocukların sağlıklı gelişimi için gerekli olan açık hava oyun alanları, artık bir alternatif değil, zorunlu durum haline gelmiştir (Derin, 2024). Türkiye’de yeni önem kazanmaya başlayan, ancak dünyada oldukça değerli olan sınıf dışı eğitimin tanınması, özellikle eğitimcilerin bu yaklaşımdan yararlanabilmesi için oldukça önemlidir. (Çakar, 2021, s.1). Günümüz şartlarında çocukların eğitim ihtiyaçlarının karşılanmasının yanı sıra, araştırma yapma, bilimsel yöntemleri kullanma ve eleştirel düşünme gibi önemli becerilerin kazandırılması için yalnızca okullar değil, okul dışı ortamlar da giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Eğitim artık sadece sınıflarda ve okullarda sınırlı kalmamış; evde, okulda, işyerlerinde ve günlük yaşamın her alanında, her fırsatta devamı olan bir süreç hâline gelmiştir. Bu durum, öğrenmenin yaşam boyu sürdüğünü ve sürekli olduğunu göstermektedir (Bozdoğan, Okur ve Kasap, 2015).

Bu bağlamda, sınıf ortamı, laboratuvar çalışmaları ve okul dışı öğrenme alanlarının birlikte kullanılması, kalıcı ve anlamlı öğrenme açısından bir gereklilik olarak değerlendirilebilmektedir. Farklı öğrenme ortamlarının bir arada kullanılması, çocukların konuları teorik olarak öğrenmelerinin haricinde aynı zamanda uygulamalı ve deneyimleyerek öğrenmelerine olanak tanır. Özellikle öğrencilerin yaşadıkları çevreyi daha yakından tanımaları, çevresel sorunlara duyarlılık geliştirmeleri, fen bilimleri konularının doğal yaşamla iç içe olduğunu kavramaları ve genel olarak dünyayı daha derinlikli bir şekilde anlamlandırmaları için okul dışı öğrenme ortamlarının eğitim süreçlerine dahil edilmesi büyük bir önem taşımaktadır (Aslan ve Demircioğlu, 2019). Erten ve Taşçı’nın

(2016) yapmış olduğu çalışmada okul dışı öğrenme ortamlarının çocuklarda bilimsel süreç becerilerinin gelişimine katkı sağladığı belirlenmiştir (Erten ve Taşçı, 2016). Bununla birlikte, öğrenirken eğlenmek ve öğrenmekten keyif almak, bilgilerin kalıcılığını sağlayan en önemli faktörlerden biridir. Öğrenme süreci, eğlenceli ve etkileşimli hale geldiğinde, çocuklar bilgileri kalıcı olarak öğrenmektedir (Sönmez ve Oktay, 2019).

Okul dışı öğrenme ortamları, çocukların okulda kazandıkları bilgileri pekiştirmelerine büyük katkı sağlamaktadır. Ayrıca, teorik bilgiler ile günlük yaşam arasındaki bağlantıyı kurmalarına olanak tanımaktadır ve böylece kalıcı öğrenme desteklenmektedir. Okul dışı öğrenme alanları, öğrencilerin öğrendiklerini daha anlamlı olarak deneyimlemelerini sağlayarak, bilgilerin günlük yaşamla entegrasyonunu kolaylaştırmaktadır. Bu süreç, öğrenmenin kalıcılığını artırmaktadır (Saylan Kırmızıgül, Kızılay ve Sevgi, 2019). Okul dışı öğrenme ortamlarında, çocukların kazandıkları kavramları günlük yaşamla aktarmaları açısından önemli bir rol oynadığı düşünülmektedir. Okul dışı öğrenmeler, öğrencilere bilgiyi yalnızca teorik olarak değil, günlük yaşamda nasıl uygulayabileceklerine yönelik katkılar sağlamaktadır (Aslan,2019).

Okul bahçeleri, çocukların oyun ve fiziksel aktivitelerle etkileşimde bulunmalarını sağlayan önemli bir alan olarak öne çıkmaktadır (Derin, 2024). Açık hava sınıfları, öğretmenlere göre çocukların öğrenimi ile refahlarının artması yönünde de oldukça umut verici bir araçtır (Guardino, Hall, Wight and Hubbuch, 2019).

Okul dışı öğrenme ortamları, öğrencilerin derslerde edindikleri bilgileri günlük yaşamla bağdaştırmalarına olanak tanımaktadır ve öğrenme sürecine vereceği katkıların önemli olacağı düşünülmektedir (Aslan ve Demircioğlu, 2019). Bu katkılardan birisi de çocuğun yaşama dair tecrübe kazanmasıdır. Gerçek hayata dair deneyim kazanmaları için müze gibi alanlara düzenlenen gezilerin tek fonksiyonu bilgi kazanımı olmamaktadır. Okul dışı öğrenme ortamlarının birden fazla fonksiyonu bulunmaktadır (Bulut, 2023). Açık alan etkinlikleri çocukların risk alma becerisi ile, bağımsızlık duygusu, sorumluluk, sosyal iletişim ve çevre tanıma becerisini de geliştirmektedir (Derin, 2024).

Dış mekânların, erken çocuklukta çocukların genel gelişimine ve öğrenme süreçlerine olan etkisi, birçok araştırma tarafından ortaya konulmaktadır. Bu araştırmaların sonuçları, doğayla uyumlu ve çocuğun ihtiyaçlarına göre tasarlanmış dış alanlarda yapılan serbest ya da planlı etkinliklerin, akademik öğrenmelere de zemin hazırladığını göstermektedir (Yalçın

ve Sevimli Çelik, 2020, s. 92-93). Özellikle öğretmenler, okul yöneticileri ve hatta veliler bu tür uygulamaların “zaman kaybı” olmadığına kanaat getirmelidirler.

Okullarda, dış mekânın çocukların gelişimsel kazanımları üzerindeki etkisi göz önünde bulundurularak, gerekli düzenleme ve dönüşümlerin yapılması gerekmektedir. Ayrıca dış mekân etkinliklerinin günlük rutinin bir parçası haline getirilmesi gerekmektedir (Yumru,2022).

2.2.4. Okul dışı öğrenme ortamları

Zengin uyaranların bulunduğu öğrenme ortamları, çocukların gelişimini ve öğrenim hayatını desteklemesi konusunda önemli bir alternatif olarak ön plana çıkmaktadır (Aktaş Arnas,2017). Erken çocukluk eğitiminde okul dışı öğrenme ortamlarının kökeni oldukça eskiye uzanmaktadır. Doğa, çocukların doğal gelişim süreçlerinde yer alarak, her zaman erken çocukluk eğitiminde önemli bir rol oynamaktadır (Burçak,2018). Çocuğun etkileşimde bulunduğu çevrenin kalitesi, neyi ve ne kadar öğreneceği konusunda büyük bir önem taşımaktadır. Oyun alanları ve öğrenme ortamlarının tasarımı, çocuğun öğrenme sürecine olan katkısını doğrudan etkilemektedir (Aktaş Arnas,2017).

Çocukların doğrudan deneyim kazandıkları, bilgi edinmede birçok duyu organlarını kullandıkları, nesneleri, varlıkları veya olayları doğal olarak gözlemleyebildikleri ortamlar, okul dışı öğrenme ortamlarıdır (Uludağ,2017). Okul dışı öğrenme ortamları 2000 yılından sonra daha sık kullanılmaktadır (Dere,2022).

Çocuklar her koşulda ve her yerde oyun oynayabilir; ancak tüm yeteneklerini geliştirebilmeleri için çeşitlilik sunan ve serbestçe hareket etmelerine olanak tanıyan alanlara ihtiyaç duyarlar. Bu nedenle okul dışı öğrenme alanları, onlara özgür bir hareket ortamı sunarak farklı gelişim süreçlerine katkı sağlamaktadır (Yıldırım, 2017).

Geleneksel öğretimde öğrenme sınıf içindedir ve öğretmenin merkezde olduğu bir eğitim gerçekleşir. Okul dışı öğrenme ortamlarında ise çocuklar etkinliklerde daha aktiftir (Sevgi, 2019). Okul dışı öğrenme alanlarının, farklı öğrenme türlerinin uygulanması için oldukça uygun ortamlar sunduğu söylenebilmektedir. Okul dışı öğrenme ortamlarında gerçekleştirilen öğrenme faaliyetlerinin değerlendirilme ölçütleri, etkinlik odaklı öğrenmenin gereksinimleriyle büyük ölçüde örtüşmektedir (Aslan,2019).

Okul dışı öğrenme, diğer öğrenme türlerinin dışında bağımsız bir öğrenme biçimi olarak yer almaktadır. Bu tür öğrenme, sınıfın duvarlarını aşarak, okul dışındaki farklı mekanlarda gerçekleştirilen tüm öğrenme süreçlerini kapsamaktadır. Parklar, hastaneler, müzeler, bilim merkezleri gibi yerlerde yapılan eğitim faaliyetleri, okul dışı öğrenme türüne örnek verilebilmektedir (Şen, 2019). Okul dışı ortamlardan açık havanın kullanılması, çocukların fiziksel aktivitelerinin de artmasına imkân tanımaktadır. Bu ortamların kullanılması, öğretmenlerin, ebeveynlerin, okul yönetimi gibi birçok kişinin sorumluluğunda bulunmaktadır (Dereobalı ve Çandır, 2021).

Çocukların sahip oldukları potansiyeli tam anlamıyla ortaya koyabilmeleri ve var olan yeteneklerini en üst düzeyde kullanabilmeleri için farklı türde öğrenme ve oyun ortamlarına ihtiyaç duydukları bilinmektedir. Bu bağlamda, dış mekân oyun alanları çocuklar için önemli fırsatlar sunan zengin ve doğal ortamlardır. Okul dışı öğrenme ortamları, çocuklara fiziksel açıdan daha geniş hareket alanı sunarken aynı zamanda onların kendilerini daha özgür hissetmelerine imkân tanımaktadır. Bu özgürlük duygusu, çocukların gelişimine katkılar sağlamaktadır. Tüm bu yönleriyle dış mekân oyun ortamları, çocuk gelişimini çok boyutlu olarak destekleyen ve zenginleştiren bir rol üstlenmektedir (Aritürk, 2022).

Okulun dışına çıktığımızda bizi birçok okul dışı öğrenme alanı beklemektedir. En sık tercih edilen alanlara örnek olarak; okul bahçesi, bilim merkezleri, akvaryumlar, hayvanat bahçeleri, milli parklar, botanik bahçeleri, planetaryumlar, müzeler, bilim şenlikleri ve sağlık kurumları verilebilmektedir (Kölemen, 2021; Yaşar Çetin, 2021). Orman okulları, çocuğun merakını, etrafındaki dünyayı keşfederek öğrenme eğilimini doğal bir ortam oluşturarak beslemektedir (Barrable and Arvanitis, 2018). Bilim merkezleri üzerine yapılan eleştirilere rağmen ziyaretçiler, bilim merkezlerine yaptıkları ziyaretler sırasında yalnızca bilgi edinmekle kalmaz bu merkezlerin çoğunun, ziyaretçilerin deneyimlerini zenginleştirdiği ve onlara değerli bilgi ve beceriler kazandırdığı görüşü yaygın olmaktadır (Eshach, 2007).

Çocukların sınıftaki pasifliklerinin artması ve yeterince oyun oynayamamaları, okul öncesi sınıflarının adeta bir baskı ve stres alanına dönüşmesine yol açmaktadır. Bu nedenle informal öğrenme ortamı olarak çocuk müzeleri verimli bir kaynak olarak kullanılabilir (Aktaş Arnas, 2017; Türkmen, Kartın ve Yalçın, 2019). Çağdaş müzeler, farklı yaşlardan gruplara hitap eden, bireysel gelişimi destekleyen, kültürel etkileşime teşvik eden ve toplumsal barış ile kalkınmaya destek olan, dinamik ve özgün kurumlar haline gelmiştir. Bu dönüşümle birlikte, müzeler koleksiyonlarını yalnızca tarihi eserlerle sınırlı tutmakla kalmayıp, hedef

kitlelerine uygun şekilde şekillendirerek, her yaş grubuna hitap eden eğitim içerikli programlar hazırlamaktadır (Okyuran ve Karadeniz,2019).

Çocuk müzelerinin temel misyonu, çocuklara dokunarak hissedebilecekleri, keşfederek deneyimleyebilecekleri fırsatlar sunmaktır. Bu müzeler, yetişkinlere hitap eden müzelerden farklı bir yapıya sahiptir ve çocukların öğrenme süreçlerinde aktif bir şekilde katılım sağlayarak gerçekleştirmelerini amaçlamaktadır. Çocuklara yönelik hazırlanan bu müzelerin felsefesi doğru bir şekilde anlaşılmalı ve bu tür müzelerin ülkemizde daha yaygın hale getirilmesi önerilmektedir (Aktaş Arnas,2017). Müzeler ile bilim merkezleri, okul dışı öğrenme ortamlarının yalnızca bir örneğini teşkil etmektedir ve bu anlayış, benzer diğer öğrenme alanlarına da uygulanabilmektedir (Eshach, 2007).

2.3. Riskli Oyun ve Okul Dışı Öğrenme ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Bu bölümde riskli oyun ve okul dışı öğrenme ile ilgili alan yazında yer alan araştırmalar araştırma soruları kapsamında incelenmiştir. Yurt içinde yer alan araştırmalar ve yurt dışında yapılan araştırmalar olarak iki ayrı başlık halinde sunulmuştur.

2.3.1. Riskli oyun ile ilgili yapılan araştırmalar

Bu bölümde riskli oyun ile ilgili Türkiye’de ve yurt dışında yapılan araştırmalar incelenmiştir.

2.3.1.1. Yurt içinde yapılan araştırmalar

Karaca vd. (2023) araştırmasında okul öncesi öğretmenlerinin, eğitimde, çocukların riskli oyunlarına yönelik fiziksel ortamların, algılarına etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklem grubunu 2021-2022 yıllarında Afyonkarahisar'da MEB'e bağlı 344 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Veriler “Erken Çocukluk Riskli Oyun Değerlendirme Aracı Öğretmen Formu (EÇRODA-ÖF)” ile toplanmıştır. Form Karaca ve Uzun (2020) tarafından geliştirilmiştir. Kişisel bilgilerin toplanması için “Genel Bilgi Formu”

kullanılmıştır. Veriler analiz edildiğinde normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Analizler için Mann Whitney U Testi iki değişken, Kruskal Wallis H Testi ikiden fazla değişken için kullanılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre araç gereç ve oyun odasında anlamlı farklılık saptanmazken, yardımcı personel, okul türü ve sınıf mevcudu değişkenlerinde anlamlı farklılık vardır. Çocukların daha güvenli bir ortamda riskli oyun oynayabilmeleri için öğretmenlerle birlikte okul yöneticilerinin gerekli önlemleri alması, fiziksel şartların riskli oyunu desteklemesi için iyileştirilmesi, gerekli eğitimlerin alınması, kalabalık sınıf mevcutları ve yardımcı personel konusunda destek verilmesi, öğretmenlerin çocukları riskli oyuna yönlendirmesi, buna uygun olan kurumlara geziler düzenlenmesi, ortak bir proje çalışması yürütülmesi önerilmektedir.

Dereobalı ve Çandır (2021) riskli oyunun, motor gelişim üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Derleme makale olarak gerçekleştirilen çalışmada alan yazındaki riskli oyuna dair çalışmalar derlenerek, erken çocukluktaki önemi tartışılmıştır. Ek olarak motor gelişimle ilişkisi incelenmiştir. Bu inceleme doğrultusunda, çocuklara hızlarını kontrol edebilecekleri, daha farklı ortamlarda becerilerini kullanabilecekleri fırsatların olduğu riskli oyunlara yönlendirilmesi, riskli oyunun eğitimciler tarafından öneminin fark edilmesi, riskin yönetilmesi için okul içinde güvenli oyun bölgeleri oluşturulması ve bu konuda ailelerin bilinçlendirilmesi, erken çocukluk eğitimi programı bünyesinde program geliştirme uzmanları tarafından riskli oyuna yer verilmesi, kamudaki yerel yetkililerin, çocukların riskli oyun deneyimi kazanması için özellikle kentsel bölgelerde buna uygun ortamlar sağlaması önerilmektedir.

Güler ve Demir (2016) araştırmasında riskli oyuna yönelik okul öncesi eğitimde aktif olarak çalışan öğretmenlerin görüşlerini ve algılarını incelemeyi amaçlamıştır. Nitel araştırma yöntemi ile yürütülen çalışma açımlayıcı desende gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklem grubunu 2015-2016 yılı eğitim öğretim döneminde Ankara'nın 6 farklı anaokulunda görev yapan 25 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Veriler, birebir görüşmeler ve araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan görüşme formu ile toplanmıştır. Görüşmelerden elde edilen dökümler ile dokümanlar oluşturulup belgeler taranmıştır. Görüşler üzerinde sıklık dağılımları incelenerek analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucuna göre öğretmenler riskli oyuna temkinli yaklaşmaktadır. Çocukların fiziksel olarak zarar görme düşüncesi, öğretmenlerin risk almalarına engel olmaktadır. Öğretmenlerin bu düşüncesi, risk kavramının zarar veren bir unsur, tehlikeli olduğunun düşünülmesinden

kaynaklanabilmektedir. Velilerin, öğretmenlerin, idarecilerin görüş ve tutumları, fiziksel alt yapılarıdaki sorunlar riskli oyunu engelleyen diğer etkenlerdir.

2.3.1.2. Yurt dışında yapılan araştırmalar

Liu ve Birkeland (2022) çalışmasında, Norveç ve Çin'deki anaokulu öğretmenlerinin riskli oyuna dair algılarını karşılaştırmıştır. Araştırma, kültürel ve pedagojik farklılıkların öğretmenlerin riskli oyun kavramına yaklaşımını etkilediğini ortaya koymaktadır. Araştırmada nitel yöntemler kullanılmış; yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılarak öğretmenlerin riskli oyun anlayışları ve yaklaşımları derinlemesine incelenmiştir. Norveçli öğretmenlerin riskli oyunu çocuk gelişimi için önemli ve desteklenmesi gereken bir deneyim olarak gördüğü, Çinli öğretmenlerin ise güvenlik endişeleri ve riskten kaçınma eğilimi daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgular, erken çocukluk eğitiminde riskli oyun anlayışının kültürel bağlama göre şekillendiğini göstermektedir.

LeMasters ve Vandermaas-Peeler (2021) araştırmasında anaokulu öğretmenlerinin riskli oyuna yönelik tutumlarını değerlendirmek amacıyla *Tolerance for Risk in Play* ölçeğini kullanmıştır. 58 öğretmenden elde edilen verilere göre, 0 ile 100 puan arasında değişen ölçek üzerinden ortalama puan 29 olarak belirlenmiştir. Riskli oyun türleri arasında öğretmenler, en fazla fiziksel temas içeren oyunlara (örneğin güreşme, koşma, itişme gibi) olumlu yaklaşırken; tehlikeli aletlerle oynanmasına en az toleransı göstermektedirler. Ayrıca yapılan odak grup görüşmelerinde öğretmenler, aşırı kısıtlayıcı güvenlik düzenlemeleri hakkında endişelerini belirtmişlerdir. Bulgular, öğretmenlerin riskli oyun konusundaki bilgi düzeylerinin ve farkındalıklarının artırılmasına yönelik eğitim ihtiyaçlarını ortaya koymaktadır.

Brussoni ve diğerlerinin (2015) araştırmasında riskli olan açık hava oyunlarının çocukların sağlıklarına yönelik yararları ve zararları arasındaki ilişkiyi sistematik olarak incelemek amaçlanmıştır. Bu amaca yönelik GRADE çerçevesinde 21 makale belirlenerek değerlendirilmiştir. Belirlenen makalelerin içeriği üç tür riskli oyun ve riskli oyunları destekleyici ortamlarda sağlık göstergeleri ile davranışlarına yönelik etkileri barındırmaktadır. İncelemeler sonucunda açık hava oyunlarında öncelikle fiziksel aktivite, sonrasında saldırganlık ve yaralanmalarda, sosyal sağlık ve davranışlarda, sağlığa yönelik göstergeler ve davranışlarda olumlu etkiler tespit edilmiştir. Ancak buna rağmen son yıllarda

açık havada riskli oyun fırsatları yeterince değerlendirilememekte, bu fırsata yönelik harekete geçirmeli ve desteklenmelidir. Yapılan araştırmaya göre çocukların sağlıklı gelişimi için riskli hava oyunlarının teşvik edilmesi ve desteklenmesi, bu çalışma haricinde iyi kaliteye sahip başka araştırmaların da yapılması önerilmektedir.

Orestes (2015) araştırmasında yetişkinlerin değer ve inançlarının çocukların oyunlarındaki risk alma fırsatlarına yönelik etkilerini ve riskin, gelişimlerine yönelik faydalarını incelemiştir. Araştırmada 2 sorunun cevabı aranmıştır. "Riskli oyunun çocukların gelişimine yönelik faydaları nelerdir?" ve "Yetişkin tutumlarının çocukların oynadığı riskli oyun fırsatlarına etkileri nelerdir?". Toplumda risk kaçınılan, olumsuz bir şey olarak görülmektedir ancak yapılan literatür çalışmasında anaokulu personelinin risk hakkındaki görüşlerinin yeniden yapılandırılması için çeşitli mesleki gelişim atölyeleri düzenlenmiştir. Personeller, riskin çocukların gelişimine olumlu katkısı olduğunu düşündüklerinde, çocukları oyunlarında zorluklarla mücadele etmede ve risk almalarında desteklemeleri daha yüksek oranda gerçekleşecektir.

2.3.2. Okul dışı öğrenme ile ilgili yapılan araştırmalar

Bu bölümde okul dışı öğrenme ile ilgili Türkiye’de ve yurt dışında yapılan araştırmalar incelenmiştir.

2.3.2.1. Yurt içinde yapılan araştırmalar

Arslan (2023) okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesini amaçlamaktadır. Çalışma karma yöntem ile gerçekleştirilmiştir ve açıklayıcı tasarım modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini 522 okul öncesi öğretmeni oluşturmuş olup, öğretmenler Türkiye’de görev yapmaktadır. Araştırmanın verileri, ‘‘Kişisel Bilgiler Formu’’, ‘‘Okul Öncesi Eğitimde Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Görüşlerini Belirleme Formu’’ ve yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun verileri betimsel analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Diğer iki formun soruları kapalı uçludur ve istatistik programı ile yüzde ve frekansları alınarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin, alan gezilerinin çocukların fiziksel zarar görmemeleri için gereken güvenlik, ulaşım ve uygun

mekân bulunması konusunda sorun yaşadıklarından dolayı sıkça gezi düzenleyemedikleri, alan gezisi düzenlemelerinde sorumluluklar ve ekonomik sebeplerden dolayı isteksiz oldukları, okul dışı öğrenme ortamlarının okul öncesi eğitim düzeyi için yeterli veya uygun olmadığı görüşünde oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Bulut (2023) araştırmasında okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenmeye dair uygulamalarını ve etkinliklerine yönelik öz yeterlik inançlarını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma karma desen yönteminde yürütülmüştür. Araştırmanın nicel bölümü için 241 okul öncesi öğretmene “Okul Öncesi Öğretmeni Kişisel Bilgi Formu” ile “Okul Dışı Öğrenme Faaliyetlerine Yönelik Öğretmen Öz Yeterlik İnançları Ölçeği” uygulanırken, nitel boyutu için 15 öğretmene “Okul Dışı Öğrenme Uygulamaları Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu” uygulanmıştır. Görüşme formunu araştırmacı geliştirmiştir. Öğretmenler, Ankara’nın 6 merkez ilçesinde Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı remi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapmaktadırlar. Araştırma sonucunda öğretmenlerin okul dışı öğrenmeye ilişkin eğitim alma durumlarıyla, faaliyette bulunmalarına yönelik öz yeterlilik inançlarının puanları arasında anlamlı fark vardır. Okul dışı öğrenmeye yönelik eğitim alma konusunda öğretmenler olumlu düşüncelere sahiptir ancak uygulama ve planlamayla ilgili zorluk yaşamaktadırlar. Okul dışı öğrenme faaliyetlerinin daha kaliteli ve daha sık olması gerektiğini önermektedirler.

Dere (2022) öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamlarını kullanmaları hakkındaki görüşlerinin incelenmesini amaçlamıştır. Araştırma kapsamında öğretmenlerin deneyimleri, görüşleri ve algıları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada fenomenoloji deseni ile gerçekleştirilmiştir. Örneklem grubu ölçüt örnekleme yöntemi ile Konya’da bulunan anaokullarda görev yapan 20 okul öncesi öğretmeni belirlenmiştir. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır ve içerik analizi ile incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamlarını “gezi gözlem” olarak tanımlayıp çok fazla tercih etmedikleri, ziyaretlerinin çoğunluğunu fabrikalara, fen etkinlikleri için gerçekleştirdikleri, çocuklara kalıcı ve yaparak yaşayarak öğrenme gibi birçok faydasının olduğu görüşüne katıldıkları, bu ortamları tercih edememe sebeplerinin çoğunlukla velilerden kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacı idare, veli, öğretmen arası ilişkilerin geliştirilerek bu ortamların daha etkin olarak kullanılmasını önermektedir.

Koçak (2022) araştırmasında okul öncesinde okul dışı öğrenme ortamlarının kullanımına yönelik çeşitli algıların incelenmesini amaçlamıştır. Nitel araştırma yöntemi ile yürütülen çalışma, olgubilim deseninde gerçekleştirilmiştir. Örneklem grubunu 2021-2022 yıllarında

Ankara merkezde bulunan ve MEB'e bağı 4 okul öncesi eğitim kurumundaki veliler, öğretmenler, okul idaresi ve okul dışı öğrenme ortamı yetkilileri oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan velilerin çocuklarının yaş grubu 60-72 ay arasındır. Araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. 25 katılımcı vardır. Ek olarak alan gezileri ve 60-72 ay çocuklar da gözlemlenmiştir. MEB 2013 okul öncesi eğitim programı kapsamında yer alan okul dışı öğrenme kavramları da incelenerek doküman analizi yapılmıştır. Veriler NVIVO 12 programı kullanılarak betimsel analiz yöntemi ile incelenmiştir. Araştırma sonucunda gezi-gözlem etkinliklerinin zenginleştirilerek okul dışı öğrenme ortamlarında daha sık gerçekleştirilmesi gerektiğı, programda bu konuyla ilgili sınırlı yer verildiğı ve öğrenme ortamları ile bağlantısının dar olduğı, okulların ve gezilerin düzenlenmesinden sorumlu yetkililerin arasındaki iş birliğinin daha etkili olması, gezilerin düzenlenmesi ve desteklenmesi konusunda değişikliklerin yapılması gerektiğı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacı örneklem grubundaki kişilerin birlikte çeşitli çalışmalar yapmaları gerektiğini, okul dışı etkinlikler kapsamında çeşitli kurumların desteklerinin artırılması ve iyileştirme çalışmaları yapılması gerektiğini, öğretmenlere okul dışı öğrenme ile ilgili hizmet içi eğitim verilebileceğini, sağlık ve güvenlik sebebiyle duyulan endişelerin giderilmesi adına okul öncesindeki çocuklara özel bir alan ayrılması ve bu alanda vakit geçirilmesi adına düzenlemeler yapılması, gezilerde rehber yer verilmesi önermektedir.

2.3.2.2. Yurt dışında yapılan araştırmalar

Guardino (2019) çalışmasında karma yöntem kullanarak, iki adet anaokulu öğretmeni ile 5-6 yaş aralığındaki 37 anaokulu öğrencisi ile çalışmıştır ve 6 hafta sürmüştür. Geleneksel yapıdaki kapalı sınıfla, daha yeni düzenlenen açık sınıf ortamlarında öğretim ve öğrenime dair algılar incelenmiştir. Araştırma, Amerika Birleşik Devletleri'nin güneydoğusundaki bir sözleşmeli okulda gerçekleştirilmiştir. Gözlemler, her iki sınıf ortamında da okuma-yazma süreci ile teneffüs veya serbest zaman etkinlikleri sırasında yapılmıştır. Ayrıca çocuklar ve öğretmenlere anket ve mülakatlar uygulanmıştır. Çalışmada yer alan 37 öğrenciden beşi özel gereksinimlere sahiptir. Öğrenme ortamının engelli ve engelli olmayan çocuklara etkilerini karşılaştırmak için nicel gözlemler ile nitel görüşme verileri analiz edilmiştir. Bulgular, öğretmen ve öğrencilerin açık sınıf ortamında daha fazla keyif, ilgi ve refah algıladığını

ortaya koymuştur. Araştırmacılar, açık sınıfta engelli çocukların dikkat dağınıklığının azaldığını ve görevlerini daha etkin tamamladığını da gözlemlemiştir.

Muela vd. (2019) araştırmasının amacı, okul öncesi dış mekân ortamlarının standartlarının, öğretmen, ebeveyn ve çocuk katılımının olduğu bir müdahale ile nasıl geliştirilebileceğini belirlemektir. İspanya'nın Bask Bölgesi'ndeki yedi farklı anaokulunda eğitim gören 3 ila 6 yaş arasındaki 1001 çocuk, 94 öğretmen ve 54 ebeveyn araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Veri toplama sürecine, görüntü, gözlem, çizim ve fotoğrafların haricinde öğretmenler, ebeveynler ve çocuklarla yapılan sohbetler ve görüşmeler de dahildir. Okulun dış mekân kalitesi, Okul Öncesi Dış Ortam Ölçüm Ölçeği aracılığıyla analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları, müdahalelerin okul dış mekânında iyileşmelere neden olduğunu ortaya koymuş ve bu durum, çocukların yer aldığı yöntemlerin değerini bir kez daha ortaya çıkarmıştır.

Tuuling vd. (2019) araştırmasının amacı, öğretmenlerin öğrenme etkinlikleri ve açık havadaki öğrenimden faydalanma yönündeki görüşlerini belirlemektir. Verilerin toplanması için anket kullanılmıştır ve kullanılan anket açık uçludur. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin açık havada öğrenmenin önemini vurguladıklarını ancak bu yöntemi sıklıkla uygulamadıklarını göstermektedir. Özellikle okul öncesi öğretmenlerinin, açık hava öğrenimini uygulama konusundaki algıları ve bu yöntemin çocukların gelişimini nasıl desteklediğine dair görüşleri incelenmiştir. Çalışmanın bulguları, açık hava öğreniminin öğretmen eğitimi sürecine dahil edilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Yöntemi

Okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenmeyi düzenlemeleri ile riskli oyun değerlendirmeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen çalışmada, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. “İlişkisel tarama modelleri, iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırmalardır” (Bedir Erişti vd., 2013). Bu amaçla uygulanan iki ölçek arasındaki ilişki incelenmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Çalışmanın örneklemini kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Katılımcılarda okul öncesi öğretmenliğini halen aktif bir şekilde yapıyor olmak şartı aranmıştır. Araştırmaya 228 kadın 32 erkek olmak üzere toplam 260 öğretmen katılmıştır. Yaş ortalaması 35,36’dır. Lisans eğitimi mezunu öğretmenler ortalamanın üzerindedir. Kişisel bilgiler Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kişisel Bilgi Formu Tablosu

Değişkenler	Grup	n	%
Cinsiyet	Kadın	228	87,7
	Erkek	32	12,3
Eğitim Durumu	Ön Lisans	24	9,2
	Lisans	198	76,2
	Lisansüstü	38	14,6
Okul Türü	Bağımsız Anaokulu	123	47,3
	İlkokula Bağlı Anasınıfı	63	24,2
	Özel	27	10,4
	Diğer	47	18,1
Yaş	20-29	85	32,7
	30-39	86	33,1
	40-49	67	25,8
	50 ve üzeri	22	8,5
Mesleki Deneyim	0-9	140	54,7
Süresi	10-19	78	30,5
	20 ve üzeri	38	14,8
		$\bar{X}$	SS

Tablo 1’de, araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyet, yaş, eğitim durumu, görev yaptıkları okul türü ve mesleki deneyim süresi gibi kişisel özelliklerine ilişkin bilgiler yer almaktadır. Bu araştırmaya katılan toplam 260 kişinin demografik özelliklerine bakıldığında, katılımcıların büyük çoğunluğunu kadınların oluşturduğu görülmektedir (%87,7); erkek katılımcı oranı ise %12,3 ile en düşük grubu temsil etmektedir. Eğitim düzeyi incelendiğinde, katılımcıların çoğunluğu lisans mezunudur (%76,2) ve ardından lisansüstü (%14,6) ve önlisans mezunları (%9,2) gelmektedir. Görev yapılan okul türlerine bakıldığında, katılımcıların en çok bağımsız anaokullarında görev yapmakta olduğu (%47,3), ardından ilkokula bağlı anasınıflarında (%24,2), diğer okul türlerinde (%18,1) ve özel okullarda (%10,4) çalışmakta oldukları görülmektedir. Yaş dağılımı incelendiğinde, en yüksek oranın 30–39 yaş grubuna ait olduğu (%33,1), bunu 20–29 yaş grubu (%32,7), 40–49 yaş grubu (%25,8) ve 50 yaş ve üzeri grubu (%8,5) izlediği belirlenmiştir. Mesleki deneyim süresi açısından, katılımcıların çoğunluğunun 0–9 yıl arası deneyime sahip olduğu (%54,7), bunu 10–19 yıl (%30,5) ve 20 yıl ve üzeri deneyime sahip olanların (%14,8) takip ettiği görülmektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde, araştırmaya katılan bireylerin büyük bir kısmının kadın, lisans mezunu, bağımsız anaokullarında görev yapmakta olan, 30–39 yaş aralığında ve mesleki açıdan daha az deneyime sahip kişilerden oluştuğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen ‘‘Kişisel Bilgi Formu’’, Bolat ve Köroğlu tarafından 2020 yılında geliştirilen ‘‘Okul Dışı Öğrenme ve Okul Dışı Öğrenmeyi Düzenleme Ölçeği’’ ve Karaca ve Uzun tarafından 2020 yılında geliştirilen ‘‘Okul Öncesi Öğretmenleri İçin Erken Çocukluk Riskli Oyun Değerlendirme Aracı- Öğretmen Formu’’ kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel bilgi formu

Katılımcıların cinsiyet, eğitim durumu, okul türü, yaş ve mesleki deneyim sürelerinin toplanması amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Araştırmada kişisel bilgiler hazırlanan bu form ile toplanmıştır.

3.3.2. Okul dışı öğrenme ve okul dışı öğrenmeyi düzenleme ölçeği (ODÖDÖ)

Bolat ve Köroğlu tarafından 2020 yılında, farklı branşlarda görev yapan 340 öğretmenin katılımı ile geliştirilmiştir. Barlett's Sphericity testi, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), Cronbach's Alpha, madde toplam korelasyonu, Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA), Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır ve ölçek dört faktörlüdür. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları kapsamında hem açımlayıcı (AFA) hem de doğrulayıcı faktör analizleri (DFA) uygulanmıştır. Açımlayıcı faktör analizinde ölçek 29 madde ve dört faktör (bilgi, planlama, uygulama, değerlendirme) olarak yapılandırılmış olup; KMO değeri 0.88 ve Bartlett testi anlamlı bulunarak veri yapısının faktör analizine uygun olduğu belirlenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizinde ise χ^2/sd oranı 1.356, CFI, NFI ve NNFI değerleri yaklaşık 0,95'in üzerinde çıkmış; bu da modelin veriyle iyi düzeyde uyum sağladığını göstermektedir. Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı 0,87'dir. Ölçeğin alt faktörleri Bilgi, Planlama, Uygulama, Değerlendirme'dir. Alt boyutlara ilişkin güvenirlik düzeyleri Bilgi boyutu için 0,86, Planlama boyutu için 0,81, Uygulama boyutu için 0,73 ve Değerlendirme boyutu için 0,77 olarak belirlenmiştir. Bu güvenirlik değerleri, ODÖDÖ'nün ve alt boyutlarının yeterli düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir.

Bilgi alt boyutu öğretmenlerin okul dışı öğrenme konusundaki uygulama ve kuramsal bilgi düzeylerini değerlendirmektedir. Planlama alt boyutu öğretmenlerin, etkinlikleri organize etme sürecini değerlendirmektedir. Uygulama alt boyutu okul dışı etkinliklerin, alanda etkili ve verimli olarak yürütülme sürecini değerlendirmektedir. Değerlendirme alt boyutu ise yapılan etkinliklerin verimliliği, etkililiği, çocuğun kazanımları ne derecede alabildiği gibi konuları değerlendirmektedir.

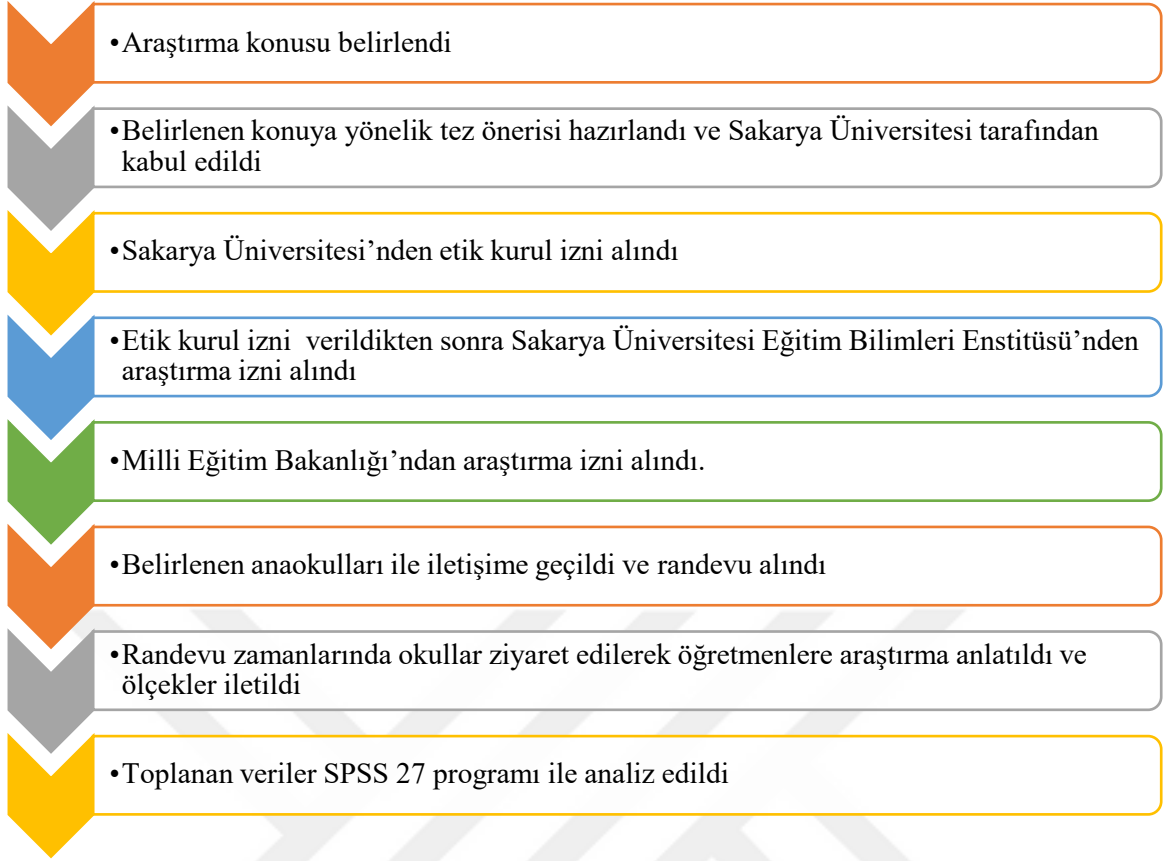
3.3.3. Okul öncesi öğretmenleri için erken çocukluk riskli oyun değerlendirme aracı-öğretmen formu (EÇRODA-ÖF)

Karaca ve Uzun tarafından 2020 yılında, 381 okul öncesi öğretmenin katılımı ile geliştirilmiştir. Öğretmenler, 2019-2020 eğitim öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı anaokulu ve anasınıflarında görev yapmaktadır. Form geliştirilirken literatür taraması sonrası beşli likert tipine sahip 44 maddenin oluşturduğu madde havuzu oluşturulmuştur. 11

uzmanın (akademisyen, ölçme değerlendirme uzmanı, öğretmen) görüşüne sunulduktan sonra son hali verilmiştir. Veri analizi için SPSS ve AMOS programları kullanılmıştır ve yapılan analizlerin sonucunda ölçme aracının güvenilir olduğu belirlenmiştir. Yapı geçerliğini belirleme amacı ile açımlayıcı faktör analizi (AFA) uygulanmıştır ve Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem yeterliliği değeri 0,91 olup, Bartlett testi ($\chi^2 = 5752,65$; $df = 325$; $p < ,001$) faktör analizine uygunluk göstermiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarında ise RMSEA = 0,085, NFI = ,95, CFI = ,95, GFI = ,91 ve AGFI = ,86 sonuçları ile kabul edilebilir uyum göstermektedir. Ölçeğin genel güvenilirlik katsayısı Cronbach's Alpha = ,869'dur. Alt boyutların iç tutarlılık değerleri Gereğine İnanma $\alpha = ,949$; Riskli Davranışlara Tolerans $\alpha = ,846$; Kaygı Duyma $\alpha = ,777$; Riskli Davranışları Ayırt Etme $\alpha = ,768$ olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlar, ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğunu, alt boyutların da yeterli düzeyde iç tutarlılık sağladığını göstermektedir. İlk faktördeki 14 madde “Gereğine İnanma” alt boyutunu oluşturmaktadır ve bu alt boyut ile öğretmenlerin riskli oyunların çocukların hangi yetkinliklerini geliştirdiğine dair düşünceleri ve bakış açıları değerlendirilmektedir. İkinci faktördeki 4 madde “Riskli Davranışlara Tolerans” alt boyutunu oluşturmaktadır. Bu alt boyut ile çocukların hangi riskli oyunları oynayabileceklerine yönelik öğretmenlerin izin verme durumu değerlendirilmektedir. Üçüncü faktördeki 4 madde “Kaygı Duyma” alt boyutunu oluşturmaktadır. Bu alt boyut ile öğretmenlerin riskli oyunlara onay vermeleri ile hangi duyguları hissettikleri değerlendirilmektedir. Dördüncü faktördeki 3 madde ise “Riskli Davranışları Ayırt Etme” alt boyutunu oluşturulmaktadır. Bu alt boyut ile öğretmenlerin riskli oyunların hangilerine izin verdikleri değerlendirilmektedir (Karaca ve Uzun, 2020).

3.4. Veri Toplama Süreçleri

Araştırma izni için Sakarya Üniversitesi Etik Kurul'a başvuru yapılmıştır. Verilen izin sonrasında MEB Araştırma ve Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Modülü üzerinden başvuru yapılmış ve onay verilmesinin ardından verilerin toplanması için belirlenen anaokulları ile iletişime geçilerek randevu saati, öğretmen sayısı gibi bilgiler alınmıştır. Randevu saatinde okulda bulunan öğretmenlerle görüşülerek araştırma hakkında bilgi verilmiş ve ölçekler iletilmiştir. Araştırmaya katılım için gönüllük esası alınmış ve kimlikleri ile ilgili hiçbir bilginin yer almayacağı bildirilmiş olup, araştırma gizlilik içerisinde yürütülmüştür.



Şekil 1. Araştırmanın veri toplama süreci

3.5. Verilerin Analizi

Veriler SPSS-27 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Kişisel bilgi formu soruları için frekans tablosu oluşturulmuştur. Verilerin normal dağılım gösterme durumlarının belirlenmesi için normallik varsayımı analizi ve ölçekler için güvenilirlik analizleri uygulanmıştır. Normallik varsayımı sonucunda verilerin normal dağılım gösterdikleri belirlenmiştir ve parametrik testler kullanılmıştır. Değişkenlerin grup ortalamalarındaki farklılıkları görebilmek için 2 gruplu değişkenlerde bağımsız örneklem t-test, 3 ve daha fazla gruplu değişkenlerde One-Way ANOVA testi uygulanmıştır. Ölçeklerin birbirleri arasındaki ilişkinin yönünü ve gücünü tespit edebilmek için Pearson korelasyon analizi uygulanmıştır. Bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisini görmek üzere doğrusal regresyon analizi uygulanmıştır. Analizler $\alpha=0,05$ düzeyinde uygulanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen verilerin analiz sonuçları yer almaktadır. Sonuçlar tablo haline getirilerek yorumlanmıştır.

Tablo 2.

EÇRODA-ÖF ve ODÖDÖ Normallik Varsayımı Analizi ve Güvenilirlik Analizi

Boyutlar	n	$\bar{X}$	SS	Kolmogorov Smirnov (p)	Çarpıklık	Basıklık	Cronbac's Alpha
Bilgi	260	32,58	6,086	,000	-,815	,857	,932
Planlama	260	31,52	6,543	,000	-,524	,076	,942
Uygulama	260	24,66	4,723	,000	-,819	,765	,945
Değerlendirme	260	28,35	5,565	,000	-,689	,393	,947
ODÖDÖ	260	117,11	21,726	,000	-,685	,727	,981
Toplam							
Gereğine	260	56,78	10,465	,000	-1,020	1,628	,960
İnanma							
Riskli	260	14,53	4,361	,000	-,725	-,218	,864
Davranışlara							
Tolerans							
Karşı Duyma	260	8,98	3,554	,000	,907	,714	,784
Riskli	260	12,48	2,286	,000	-1,025	1,303	,694
Davranışları							
Ayırt Etme							
EÇRODA-ÖF	260	91,61	16,292	,001	-,869	1,228	,916
Toplam							

*p>0,05

Araştırmada kullanılan ölçeklere ilişkin normallik varsayımı ve güvenilirlik düzeyleri Tablo 2’de sunulmuştur. Normallik varsayımı için Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarına göre tüm ölçeklerde elde edilen p değerleri ,05’ten küçük olduğu için değişkenlerin normal dağılım göstermediği anlaşılmaktadır. Ancak çarpıklık ve basıklık katsayıları dikkate alındığında, verilerin büyük oranda normal dağılıma yakın olduğu görülmektedir. Ölçeklerin basıklık ve çarpıklık değerleri -2; +2 sınırını arasında olduğunda parametrik testler kullanılmaktadır (George and Mallery, 2010). Tablo 2 incelendiğinde alt boyutlarda -2; +2

sınırının aşılmadığı görülmektedir ve analizlerde parametrik testler kullanılmıştır. Ölçeklerin güvenilirlikleri yeterli düzeydedir. Cronbach Alpha katsayısının 0,60 ile 0,80 arasında olması ölçeğin orta güvenilir, 0,80 ile 1,00 arasında olması ise ölçeğin yüksek güvenilir olduğunu göstermektedir (Kalaycı, 2006).

4.1. Alt Problemlere İlişkin Bulgular

Araştırmada yer alan cinsiyet, mesleki deneyim süresi, eğitim durumu, okul türü ve yaş değişkenleri ile ODÖDÖ ve EÇRODA-ÖF’nden elde edilen veriler analiz edilmiştir.

Tablo 3.

ODÖDÖ VE EÇRODA-ÖF Ölçekleri ile Cinsiyet Değişkeni T-Test Tablosu

Boyutlar	Grup	n	$\bar{X}$	SS	t	Sd	p	Cohen’s d
Bilgi	Kadın	228	32,85	5,913	1,861	258	,064	
	Erkek	32	30,72	7,026				
Planlama	Kadın	228	31,81	6,438	1,928	258	,055	
	Erkek	32	29,44	7,011				
Uygulama	Kadın	228	24,98	4,605	2,926	258	,004*	,552
	Erkek	32	22,41	5,015				
Değerlendirme	Kadın	228	28,61	5,438	2,051	258	,041*	,387
	Erkek	32	26,47	6,170				
ODÖDÖ Toplam	Kadın	228	118,24	21,171	2,263	258	,024*	,427
	Erkek	32	109,03	24,184				
Gereğine İnanma	Kadın	228	56,94	10,297	,636	258	,525	
	Erkek	32	55,68	11,718				
Riskli Davranışlara Tolerans	Kadın	228	14,59	4,330	,605	258	,546	
	Erkek	32	14,09	4,631				
Karşı Duyma	Kadın	228	8,82	3,380	-1,901	258	,058	
	Erkek	32	10,09	4,518				
Riskli Davranışları Ayırt Etme	Kadın	228	12,60	2,272	2,158	258	,032*	,407
	Erkek	32	11,67	2,256				
EÇRODA-ÖF Toplam	Kadın	228	91,85	16,007	,630	258	,529	
	Erkek	32	89,91	18,385				

*p<0,05

Katılımcıların cinsiyet değişkenine göre ölçek alt boyutlarına ilişkin puanlarının anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Bağımsız Örneklem T-Test Analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Bilgi ($p = ,064 > 0,05$) ve Planlama Puanı ($p = ,055 > 0,05$) açısından Cinsiyet Değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > ,05$).

Cinsiyet değişkenine göre Uygulama Puanı istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir ($p = ,004 < 0,05$). Kadınların Uygulama Puanı ortalaması, erkeklerin Uygulama Puanı ortalamasından anlamlı bir şekilde farklı ve büyüktür. Cohen's d etki büyüklüğü orta büyüklükte etkiye sahiptir (Cohen's $d = ,552$)

Cinsiyet değişkenine göre Değerlendirme Puanı istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir ($p = ,041 < 0,05$). Kadınların Değerlendirme Puanı ortalaması, erkeklerin Değerlendirme Puanı ortalamasından anlamlı bir şekilde farklı ve büyüktür. Cohen's d etki büyüklüğü küçük büyüklükte etkiye sahiptir (Cohen's $d = ,387$)

Cinsiyet değişkenine göre ODÖDÖ Toplam Puanı istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir ($p = ,024 < 0,05$). Kadınların ODÖDÖ Toplam Puanı ortalaması, erkeklerin ODÖDÖ Toplam Puanı ortalamasından anlamlı bir şekilde farklı ve büyüktür. Cohen's d etki büyüklüğü küçük büyüklükte etkiye sahiptir (Cohen's $d = ,427$)

Cinsiyet değişkenine göre Gereğine İnanma ($p = ,525 > 0,05$), Riskli Davranışlara Tolerans ($p = ,546 > 0,05$) ve Karşı Duyma ($p = ,058 > 0,05$) ve EÇRODA-ÖF Toplam Puanı ($p = ,529 > 0,05$) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermemektedir.

Cinsiyet değişkenine göre Riskli Davranışları Ayırt Etme Puanı istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir ($p = ,032 < 0,05$). Kadınların Riskli Davranışları Ayırt Etme Puanı ortalaması, erkeklerin Riskli Davranışları Ayırt Etme Puanı ortalamasından anlamlı bir şekilde farklı ve büyüktür. Cohen's d etki büyüklüğü küçük büyüklükte etkiye sahiptir (Cohen's $d = ,407$)

Tablo 4.

ODÖDÖ ve EÇRODA-ÖF Ölçekleri ile Mesleki Deneyim Süresi Değişkeni Tek Yönlü ANOVA Analizi

Boyutlar	Grup	n	$\bar{X}$	SS	SD	F	p	Fark (Eta-Kare)
Bilgi	a) 0-9	140	32,74	5,844	2	,200	,819	
	b) 10-19	78	32,35	6,068				
	c) 20 ve üzeri	38	32,13	7,212				
	Toplam	256	32,53	6,111				
Planlama	a) 0-9	140	31,67	6,391	2	,345	,708	
	b) 10-19	78	31,58	6,480				
	c) 20 ve üzeri	38	30,68	7,397				
	Toplam	256	31,50	6,557				
Uygulama	a) 0-9	140	25,13	4,518	2	1,931	,147	
	b) 10-19	78	24,32	4,730				
	c) 20 ve üzeri	38	23,55	5,436				
	Toplam	256	24,65	4,745				
Değerlendirme	a) 0-9	140	28,64	5,454	2	,627	,535	
	b) 10-19	78	27,96	5,621				
	c) 20 ve üzeri	38	27,68	5,978				
	Toplam	256	28,29	5,576				
ODÖDÖ Toplam	a) 0-9	140	118,18	20,949	2	,601	,549	
	b) 10-19	78	116,21	21,806				
	c) 20 ve üzeri	38	114,05	24,945				
	Toplam	256	116,96	21,802				
Gereğine İnanma	a) 0-9	140	57,09	11,477	2	,573	,565	
	b) 10-19	78	56,64	9,102				
	c) 20 ve üzeri	38	55,04	9,244				
	Toplam	256	56,65	10,475				
Riskli Davranışlara Tolerans	a) 0-9	140	14,29	4,396	2	1,389	,251	
	b) 10-19	78	15,23	4,131				
	c) 20 ve üzeri	38	14,13	4,616				
	Toplam	256	14,55	4,357				
Karşı Duyma	a) 0-9	140	8,94	3,549	2	1,406	,247	
	b) 10-19	78	8,64	3,441				
	c) 20 ve üzeri	38	9,82	3,882				
	Toplam	256	8,98	3,573				
Riskli Davranışları Ayırt Etme	a) 0-9	140	12,86	2,030	2	9,937	,000*	a,b>c
	b) 10-19	78	12,48	2,128				
	c) 20 ve üzeri	38	11,07	2,871				$\eta^2=$
	Toplam	256	12,48	2,277				,073
EÇRODA-ÖF Toplam	a) 0-9	140	92,49	16,318	2	2,158	,118	
	b) 10-19	78	92,08	13,989				
	c) 20 ve üzeri	38	86,42	20,113				
	Toplam	256	91,46	16,353				

*p<0.05

Katılımcıların mesleki deneyim sürelerine göre ölçek puanlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Bilgi ($p=,819>0,05$), Planlama ($p=,708>0,05$), Uygulama ($p=,147>0,05$), Değerlendirme ($p=,535>0,05$) ve ODÖDÖ Toplam Puanı ($p=,549>0,05$) açısından Mesleki Deneyim Süresi Değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>,05$). Bu durum, mesleki deneyim süresinin bu değişkenler üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermektedir. Bu bulgulara göre örneklemdaki katılımcıların mesleki deneyimleri arttıkça bilgi ya da planlama gibi alt boyutlardaki puanlarında sistematik bir değişim gözlenmemektedir. Benzer şekilde, Gereğine İnanma ($p=,565>0,05$), Riskli Davranışlara Tolerans ($p=,251>0,05$), Karşı Duyma ($p=,247>0,05$) ve EÇRODA-ÖF Toplam Puanı ($p=,118>0,05$) da Mesleki Deneyim Süresi Değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir ($p>,05$). Bu bulgular, mesleki deneyim süresinin bu değişkenlerde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olmadığını göstermektedir.

Bununla birlikte, Riskli Davranışları Ayırt Etme puanları açısından mesleki deneyim süresi grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p=,000<0,05$). Yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda, 0-9 yıl ve 10-19 yıl deneyime sahip olan katılımcıların puanlarının, 20 yıl ve üzeri deneyime sahip olan katılımcılardan anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, deneyim süresi arttıkça riskli davranışları ayırt etme düzeyinin azaldığını göstermektedir. Eta-Kare etki büyüklüğü orta düzeyde etkiye sahiptir ($\eta^2=,073$)

Tablo 5.

ODÖDÖ ve EÇRODA-ÖF Ölçekleri ile Eğitim Durumu Değişkeni Tek Yönlü ANOVA Analizi

Boyutlar	Grup	n	$\bar{X}$	SS	SD	F	p	Fark (Eta-Kare)
Bilgi	a) Önlisans	24	31,75	7,456	2	,285	,752	
	b) Lisans	198	32,72	5,835				
	c) Lisansüstü	38	32,42	6,546				
	Toplam	260	32,58	6,086				
Planlama	a) Önlisans	24	30,42	8,059	2	,444	,642	
	b) Lisans	198	31,56	6,228				
	c) Lisansüstü	38	32,00	7,196				
	Toplam	260	31,52	6,543				
Uygulama	a) Önlisans	24	23,29	5,797	2	1,113	,330	
	b) Lisans	198	24,80	4,428				
	c) Lisansüstü	38	24,82	5,437				
	Toplam	260	24,66	4,723				
Değerlendirme	a) Önlisans	24	26,96	7,292	2	,914	,402	
	b) Lisans	198	28,56	5,178				
	c) Lisansüstü	38	28,13	6,278				
	Toplam	260	28,35	5,565				

Tablo 5. (Devamı)

Boyutlar	Grup	n	$\bar{X}$	SS	SD	F	p	Fark (Eta-Kare)
ODÖDÖ	a) Ön Lisans	24	112,42	27,647	2	,617	,540	
Toplam	b) Lisans	198	117,63	20,308				
	c) Lisansüstü	38	117,37	24,848				
	Toplam	260	117,11	21,726				
Gereğine	a) Ön Lisans	24	53,32	15,899	2	1,451	,236	
İnanma	b) Lisans	198	57,15	9,389				
	c) Lisansüstü	38	57,05	11,475				
	Toplam	260	56,78	10,465				
Riskli	a) Ön Lisans	24	14,38	4,322	2	,172	,842	
Davranışlara	b) Lisans	198	14,62	4,277				
Tolerans	c) Lisansüstü	38	14,18	4,898				
	Toplam	260	14,53	4,361				
Karşı Duyma	a) Ön Lisans	24	7,88	3,083	2	3,589	,029*	c>b
	b) Lisans	198	8,88	3,397				
	c) Lisansüstü	38	10,21	4,319				$\eta^2=$
	Toplam	260	8,98	3,554				,027
Riskli	a) Ön Lisans	24	11,75	3,179	2	1,365	,257	
Davranışları	b) Lisans	198	12,55	2,109				
Ayırt Etme	c) Lisansüstü	38	12,59	2,496				
	Toplam	260	12,48	2,286				
EÇRODA-ÖF	a) Ön Lisans	24	85,54	19,972	2	1,845	,160	
Toplam	b) Lisans	198	92,24	15,374				
	c) Lisansüstü	38	92,16	18,040				
	Toplam	260	91,61	16,292				

*p<0.05

Katılımcıların eğitim durumlarına göre farklı ölçeklerden aldıkları puanlarda anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Tablo 5'e göre; Bilgi ($p=,752>0,05$), Planlama ($p=,642>0,05$), Uygulama ($p=,330>0,05$), Değerlendirme ($p=,402>0,05$), ODÖDÖ Toplam ($p=,540>0,05$) Puanı açısından Eğitim Durumu grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>,05$). Bu bulgular, eğitim düzeyinin bu değişkenler üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermektedir. Gereğine İnanma ($p=,236>0,05$), Riskli Davranışlara Tolerans ($p=,842>0,05$), Riskli Davranışları Ayırt Etme ($p=,257>0,05$) ve EÇRODA-ÖF Toplam Puanı ($p=,160>0,05$) açısından eğitim durumu grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>,05$). Bu bulgular, eğitim düzeyinin bu değişkenler üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermektedir. Bununla birlikte, Karşı Duyma puanları eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p=,029<0,05$). Yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda, lisansüstü eğitim düzeyine sahip katılımcıların Karşı Duyma puanlarının, lisans mezunu katılımcılara kıyasla anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir. Eta-Kare etki büyüklüğü küçük düzeyde etkiye sahiptir ($\eta^2=,027$)

Tablo 6.

ODÖDÖ ve EÇRODA-ÖF Ölçekleri ile Okul Türü Değişkeni Tek Yönlü ANOVA Analizi

Boyutlar	Grup	n	$\bar{X}$	SS	SD	F	p
Bilgi	a) Bağımsız Anaokulu	123	33,02	6,116	3	,860	,462
	b) İlkokula Bağlı Anasınıfı	63	31,68	6,206			
	c) Özel	27	31,93	6,294			
	d) Diğer	47	33,04	5,741			
	Toplam	260	32,58	6,086			
Planlama	a) Bağımsız Anaokulu	123	32,20	6,362	3	1,260	,289
	b) İlkokula Bağlı Anasınıfı	63	30,59	6,645			
	c) Özel	27	30,19	6,984			
	d) Diğer	47	31,74	6,569			
	Toplam	260	31,52	6,543			
Uygulama	a) Bağımsız Anaokulu	123	24,90	4,719	3	,474	,701
	b) İlkokula Bağlı Anasınıfı	63	24,35	4,847			
	c) Özel	27	23,89	5,048			
	d) Diğer	47	24,89	4,449			
	Toplam	260	24,66	4,723			
Değerlendirme	a) Bağımsız Anaokulu	123	28,85	5,543	3	,713	,545
	b) İlkokula Bağlı Anasınıfı	63	27,75	5,430			
	c) Özel	27	27,67	5,929			
	d) Diğer	47	28,23	5,642			
	Toplam	260	28,35	5,565			
ODÖDÖ Toplam	a) Bağımsız Anaokulu	123	118,96	21,481	3	,879	,453
	b) İlkokula Bağlı Anasınıfı	63	114,37	21,905			
	c) Özel	27	113,67	23,378			
	d) Diğer	47	117,91	21,241			
	Toplam	260	117,11	21,726			
Gereğine İnanma	a) Bağımsız Anaokulu	123	57,87	8,884	3	2,101	,101
	b) İlkokula Bağlı Anasınıfı	63	55,38	10,856			
	c) Özel	27	59,18	9,956			
	d) Diğer	47	54,44	13,329			
	Toplam	260	56,78	10,465			
Riskli Davranışlara Tolerans	a) Bağımsız Anaokulu	123	14,74	4,468	3	,576	,631
	b) İlkokula Bağlı Anasınıfı	63	14,78	3,994			
	c) Özel	27	14,11	4,560			
	d) Diğer	47	13,89	4,493			
	Toplam	260	14,53	4,361			
Karşı Duyma	a) Bağımsız Anaokulu	123	8,85	3,495	3	,260	,854
	b) İlkokula Bağlı Anasınıfı	63	9,30	3,688			
	c) Özel	27	8,78	3,004			
	d) Diğer	47	9,02	3,881			
	Toplam	260	8,98	3,554			
Riskli Davranışları Ayırt Etme	a) Bağımsız Anaokulu	123	12,52	2,108	3	,095	,963
	b) İlkokula Bağlı Anasınıfı	63	12,35	2,507			
	c) Özel	27	12,52	2,242			
	d) Diğer	47	12,54	2,508			
	Toplam	260	12,48	2,286			
EÇRODA-ÖF Toplam	a) Bağımsız Anaokulu	123	92,43	16,126	3	,638	,591
	b) İlkokula Bağlı Anasınıfı	63	91,51	14,787			
	c) Özel	27	93,00	16,855			
	d) Diğer	47	88,79	18,400			
	Toplam	260	91,61	16,292			

*p<0.05

Katılımcıların görev yaptıkları okul türüne göre ölçek puanlarında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 6’da sunulmuştur.

Yapılan analiz sonucunda, tüm ölçek ve alt boyutlarda okul türüne göre puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>,05$). Bu sonuç, katılımcıların görev yaptıkları okul türünün (bağımsız anaokulu, ilkokula bağlı anasınıfı, özel kurumlar ve diğer kurumlar) okul dışı öğrenmeyi düzenleme becerileri ile riskli oyunlara ilişkin değerlendirmeleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermektedir. Katılımcılar görev yaptıkları kurumların türü ne olursa olsun, ölçeklerde benzer değerlendirmeler yapmış durumdadırlar.

Tablo 7.

ODÖDÖ ve EÇRODA-ÖF Ölçekleri ile Yaş Değişkeni Tek Yönlü ANOVA Analizi

Boyutlar	Grup	n	$\bar{X}$	SS	SD	F	p	Fark (Eta-Kare)
Bilgi	a) 20-29	85	32,78	5,760	3	,122	,947	
	b) 30-39	86	32,66	5,146				
	c) 40-49	67	32,45	7,080				
	d) 50 ve üzeri	22	31,95	7,662				
	Toplam	260	32,58	6,086				
Planlama	a) 20-29	85	31,74	6,155	3	,258	,856	
	b) 30-39	86	31,80	5,883				
	c) 40-49	67	31,06	7,542				
	d) 50 ve üzeri	22	30,91	7,489				
	Toplam	260	31,52	6,543				
Uygulama	a) 20-29	85	25,04	4,272	3	,766	,514	
	b) 30-39	86	24,90	4,496				
	c) 40-49	67	24,21	5,171				
	d) 50 ve üzeri	22	23,68	5,818				
	Toplam	260	24,66	4,723				
Değerlendirme	a) 20-29	85	28,69	5,440	3	,489	,690	
	b) 30-39	86	28,40	5,088				
	c) 40-49	67	28,25	5,842				
	d) 50 ve üzeri	22	27,09	7,023				
	Toplam	260	28,35	5,565				
ODÖDÖ Toplam	a) 20-29	85	118,25	20,371	3	,349	,790	
	b) 30-39	86	117,76	19,185				
	c) 40-49	67	115,97	24,553				
	d) 50 ve üzeri	22	113,64	27,451				
	Toplam	260	117,11	21,726				
Gereğine İnanma	a) 20-29	85	58,34	10,330	3	1,234	,298	
	b) 30-39	86	56,19	10,841				
	c) 40-49	67	56,45	10,107				
	d) 50 ve üzeri	22	54,08	10,394				
	Toplam	260	56,78	10,465				

Tablo 7. (Devamı)

Boyutlar	Grup	n	$\bar{X}$	SS	SD	F	p	Fark (Eta-Kare)
Riskli Davranışlara Tolerans	a) 20-29	85	14,04	4,241	3	,960	,412	
	b) 30-39	86	14,98	4,464				
	c) 40-49	67	14,82	4,101				
	d) 50 ve üzeri	22	13,82	5,151				
	Toplam	260	14,53	4,361				
Karşı Duyma	a) 20-29	85	9,18	3,346	3	,377	,769	
	b) 30-39	86	8,78	4,080				
	c) 40-49	67	8,82	2,828				
	d) 50 ve üzeri	22	9,50	4,217				
	Toplam	260	8,98	3,554				
Riskli Davranışları Ayırt Etme	a) 20-29	85	13,15	1,757	3	8,727	,000	a,b>c,d $\eta^2= ,093$
	b) 30-39	86	12,74	1,966				
	c) 40-49	67	11,81	2,406				
	d) 50 ve üzeri	22	10,95	3,507				
	Toplam	260	12,48	2,286				
EÇRODA-ÖF Toplam	a) 20-29	85	94,59	13,649	3	2,304	,077	
	b) 30-39	86	91,70	17,211				
	c) 40-49	67	89,70	16,681				
	d) 50 ve üzeri	22	85,55	19,212				
	Toplam	260	91,61	16,292				

*p<0.05

Katılımcıların yaş değişkenine göre farklı ölçeklerden aldıkları puanlarda anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 7’de sunulmuştur.

Bilgi ($p = ,947 > ,05$), Planlama ($p = ,856 > ,05$), Uygulama ($p = ,514 > ,05$), Değerlendirme ($p = ,690 > ,05$) ve ODÖDÖ Toplam puanı ($p = ,790 > ,05$) açısından yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sonuç, bireylerin yaşlarının bu boyutlara ilişkin algı ya da uygulamaları üzerinde belirleyici bir etkisi olmadığını göstermektedir. Benzer şekilde, Gereğine İnanma ($p = ,298 > ,05$), Riskli Davranışlara Tolerans ($p = ,412 > ,05$), Karşı Duyma ($p = ,769 > ,05$) ve EÇRODA-ÖF Toplam puanı ($p = ,077 > ,05$) açısından da Yaş Değişkenine göre anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Yaş değişkeninin bu değişkenler üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Riskli Davranışları Ayırt Etme puanları yaş gruplarına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir ($p=,000<0,05$). Yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda, 20-29 ve 30-39 yaş grubundaki katılımcıların puanlarının, 40-49 ve 50 ve üzeri yaş grubundaki katılımcılardan anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre daha genç yaş grubundaki bireylerin riskli davranışları ayırt etme becerilerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Eta-Kare etki büyüklüğü orta düzeyde etkiye sahiptir ($\eta^2=,093$)

Tablo 8.

EÇRODA-ÖF ve ODÖDÖ Korelasyon Analizi

Ölçekler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Bilgi (1)	1									
Planlama (2)	,884** ,000	1								
Uygulama (3)	,852** ,000	,867** ,000	1							
Değerlendirme (4)	,838** ,000	,854** ,000	,892** ,000	1						
ODÖDÖ Toplam (5)	,946** ,000	,956** ,000	,946** ,000	,942** ,000	1					
Gereğine İnanma (6)	,259** ,000	,254** ,000	,216** ,000	,257** ,000	,262** ,000	1				
Riskli Davranışlara Tolerans (7)	,186** ,003	,178** ,004	,144* ,020	,151* ,015	,176** ,005	,288** ,000	1			
Karşı Duyma (8)	-,134* ,030	-,120 ,054	-,136* ,028	-,138* ,026	-,139* ,025	,086 ,168	,200** ,001	1		
Riskli Davranışları Ayırt Etme (9)	,236** ,000	,244** ,000	,240** ,000	,219** ,000	,248** ,000	,271** ,000	,328** ,000	,079 ,202	1	
EÇRODA-ÖF Toplam (10)	,248** ,000	,244** ,000	,218** ,000	,229** ,000	,249** ,000	,770** ,000	,636** ,000	,355** ,000	,421** ,000	1

**p<0,01 *p<0,05

Katılımcıların farklı değişkenler arasındaki ilişkilerini belirlemek amacıyla Pearson Korelasyon Analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 8’de sunulmuştur.

ODÖDÖ ile alt boyutları olan Bilgi ($r = ,946$; $p < ,01$), Planlama ($r = ,956$; $p < ,01$), Uygulama ($r = ,946$; $p < ,01$) ve Değerlendirme ($r = ,942$; $p < ,01$) arasında pozitif yönde ve çok güçlü düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Bu sonuç, bu dört alt boyutun, ölçeğin toplam yapısıyla oldukça tutarlı olduğunu ve birbirini desteklediğini göstermektedir.

Gereğine İnanma değişkeni ile Bilgi ($r = ,259$; $p < ,01$), Planlama ($r = ,254$; $p < ,01$), Uygulama ($r = ,216$; $p < ,01$), Değerlendirme ($r = ,257$; $p < ,01$) ve Toplam Puan ($r = ,262$; $p < ,01$) arasında anlamlı, ancak zayıf düzeyde pozitif korelasyonlar tespit edilmiştir. Bu bulgu, bireylerin riskli oyunlara ilişkin gereğine inanma düzeylerinin, okul dışı öğrenme süreçlerindeki etkinlik düzeyleri ile anlamlı düzeyde ilişkili olduğunu göstermektedir.

Riskli Davranışlara Tolerans ile Bilgi ($r = ,186$; $p < ,01$), Planlama ($r = ,178$; $p < ,01$), Uygulama ($r = ,144$; $p < ,05$), Değerlendirme ($r = ,151$; $p < ,05$) ve Toplam Puan ($r = ,176$; $p < ,01$) arasında pozitif ve zayıf düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Bu sonuçlar, tolerans düzeyinin öğrenme sürecine yansımalarını sınırlı ancak anlamlı bir biçimde etkilediğini düşündürmektedir.

Karşı Duyma değişkeni ile Bilgi ($r = -,134$; $p < ,05$), Uygulama ($r = -,136$; $p < ,05$), Değerlendirme ($r = -,138$; $p < ,05$) ve Toplam Puan ($r = -,139$; $p < ,05$) arasında negatif yönde çok zayıf düzeyde anlamlı ilişkiler belirlenmiştir. Bu durum, bireylerin karşı duyma eğilimleri arttıkça, okul dışı öğrenmeyi düzenleme becerilerinin azaldığını göstermektedir.

Riskli Davranışları Ayırt Etme ile Bilgi ($r = ,236$; $p < ,01$), Planlama ($r = ,244$; $p < ,01$), Uygulama ($r = ,240$; $p < ,01$), Değerlendirme ($r = ,219$; $p < ,01$) ve Toplam Puan ($r = ,248$; $p < ,01$) arasında pozitif yönde ve zayıf düzeyde anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Bu durum, bireylerin riskli durumları ayırt etme becerilerinin, öğrenme sürecindeki etkinlik düzeyleriyle ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Son olarak, EÇRODA-ÖF Toplam Puanı ile diğer tüm değişkenler arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Gereğine İnanma ($r = ,770$; $p < ,01$) ve Riskli Davranışlara Tolerans ($r = ,636$; $p < ,01$) ile güçlü düzeyde ilişki gösterirken, Riskli Davranışları Ayırt Etme ($r = ,421$; $p < ,01$) ile orta düzeyde pozitif bir ilişki, Karşı Duyma ($r = ,355$; $p < ,01$) ile zayıf düzeyde bir ilişki gözlemlenmiştir. Bu bulgular, riskli oyunların değerlendirilmesinin hem bireysel inanç ve tutumlarla hem de ayırt etme becerileriyle yakından ilişkili olduğunu göstermektedir.

Tablo 9.

Regresyon Analizi (ODÖDÖ)

Yordanan (Bağımlı)	Yordayan (Bağımsız)	Std. Olm.		Std. B	t	p	F (p)	R AdjR ²
		B	S.H.					
ODÖDÖ	(Sabit)	75,710	9,024		8,389	,000	10,379 (0,000*)	0,374 (0,127)
	Gereğine İnanma	,420	,128	,202	3,271	,001*		
	Riskli Davranışlara Tolerans	,486	,319	,097	1,523	,129		
	Karşı Duyma	-1,158	,363	-,189	-3,195	,002*		
	Riskli Davranışları Ayırt Etme	1,674	,596	,176	2,810	,005*		

Tablo 9’da ODÖDÖ Puanını yordama durumunun incelenmesi amacıyla uygulanan doğrusal regresyon analizinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bağımsız değişkenler, ODÖDÖ’nün %12,7’sini açıklamaktadır.

Bireysel değişkenlerin katkısı incelendiğinde, “Gereğine İnanma” değişkeninin regresyon katsayısı ($\beta = .202$; $p = ,001$) pozitif ve anlamlı bulunmuştur. Bu durum, bireyin okul dışı öğrenmeyi gerekli gördükçe, öğrenmeyi düzenleme düzeyinin arttığını göstermektedir. “Karşı Duyma” değişkeni ise negatif ve anlamlı bir yordayıcı olarak ortaya çıkmıştır ($\beta = -.189$; $p = ,002$). Bu bulgu, karşı duyma düzeyi arttıkça öğrenmeyi düzenleme düzeyinin azaldığını göstermektedir. “Riskli Davranışları Ayırt Etme” değişkeninin de anlamlı ve pozitif yönde bir etkisinin bulunduğu görülmektedir ($\beta = .176$; $p = ,005$). Bu durum bireylerin tehlikeli davranışları fark edebilme becerisi arttıkça okul dışı öğrenme süreçlerini daha iyi düzenlediklerini göstermektedir. “Riskli Davranışlara Tolerans” değişkeni anlamlı bir yordayıcı olarak belirlenmemiştir ($p = ,129$).

Tablo 10.

Regresyon Analizi (EÇRODA)

Yordanan (Bağımlı)	Yordayan (Bağımsız)	Std. Olm.		Std. B	t	p	F (p)	R AdjR ²
		B	S.H.					
EÇRODA- ÖF	(Sabit)	69,868	5,558		12,572	,000	4,441 (0,002*)	0,255 (0,050)
	Bilgi	,400	,379	,149	1,056	,292		
	Planlama	,277	,374	,111	,741	,460		
	Uygulama	-,223	,531	-,065	-,420	,675		
	Değerlendirme	,193	,426	,066	,453	,651		

Tablo 10’da EÇRODA-ÖF Puanını yordama durumunun incelenmesi amacıyla uygulanan doğrusal regresyon analizinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bağımsız değişkenler, EÇRODA-ÖF’ün %5’ini açıklasa da Erken Çocukluk Riskli Oyun Değerlendirme puanını yordamamaktadırlar ($p < 0,05$). “Bilgi” değişkeni pozitif bir katsayıya sahip olmasına rağmen ($\beta = .149$; $p = ,292$), anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır. Benzer şekilde, “Planlama” ($\beta = .111$; $p = ,460$), “Uygulama” ($\beta = -.065$; $p = ,675$) ve “Değerlendirme” ($\beta = .066$; $p = ,651$) değişkenleri de modelde anlamlı katkılar sunmamaktadır.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışma okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenmeyi düzenlemeleri ile riskli oyun değerlendirmeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin, çocukların oynadıkları riskli oyun değerlendirmeleri ile okul dışı öğrenmeyi düzenlemeleri arasında ilişki var mıdır? Sorusuna cevap aranmıştır. Bu amaçla örneklem grubu kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi ile belirlenerek, katılımcılarda Türkiye’de okul öncesi öğretmenliğini halen aktif bir şekilde yapıyor olmaları şartı aranmıştır. Araştırmaya katılan 260 öğretmenin 228’i kadın 32’si erkektir. Yaş ortalaması 35,36’dır. Eğitim durumu olarak, lisans mezunu öğretmenler çoğunluğu oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre okul öncesi öğretmenlerinin çocukların oynadıkları riskli oyun ile ilgili görüşleri ile okul dışı öğrenmeyi düzenleme süreçleri arasındaki ilişki farklı değişkenler ile incelenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular literatürdeki diğer çalışmalar ile karşılaştırılarak yorumlanmıştır. Araştırma sonuçları göz önünde bulundurularak, diğer çalışmalara yönelik öneriler sunulmuştur.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın birinci alt problemi, okul öncesi öğretmenlerinin çocukların riskli oyun oynamaları ile ilgili görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı yönünden incelenmiştir. Araştırma sonucunda EÇRODA-ÖF alt boyutları ile (Gereğine İnanma, Riskli Davranışlara Tolerans, Karşı Duyma, Riskli Davranışları Ayırt Etme) Cinsiyet değişkeni karşılaştırıldığında, Gereğine İnanma, Riskli Davranışlara Tolerans, Karşı Duyma ve Ölçeğin Toplam Puanı ile arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken, Riskli Davranışları Ayırt Etme arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Kadınların, erkeklere göre riskli davranışları ayırt etmeleri daha yüksek ve anlamlıdır. Kadınların toplumsal cinsiyet rolleri gereği çocukların duygusal ve fiziksel durumlarına ilişkin daha hassas bir farkındalığa sahip olmaları, risk içeren davranışları daha kolay ayırt edebilmelerine sebep olabilmektedir. Sandseter (2014) çalışmasında öğretmenlerin cinsiyetleri ile riskli oyuna izin vermeleri

arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Erkek öğretmenlerin, kadın öğretmenlere göre riskli oyuna izin verme durumlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Mesleki deneyim süresi incelendiğinde, Gereğine İnanma, Riskli Davranışlara Tolerans ve Karşı Duyma ve Ölçeğin Toplam Puanı ile arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken, Riskli Davranışları Ayırt Etme arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. 0-9 ve 10-19 yıl arası mesleki deneyime sahip öğretmenlerin ortalaması, 20 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip öğretmenlerden daha yüksek ve anlamlıdır. Bu durumun sebebi, 0–19 yıl arası mesleki deneyime sahip öğretmenlerin, riskli davranışları ayırt etme konusunda daha güncel eğitimler alması veya çağdaş yaklaşımlara daha yakın olmalarıyla açıklanabilir. Eğitim fakültelerinde ve hizmet içi eğitimlerde son yıllarda riskli oyun, güvenli risk alma gibi konularda daha fazla vurgu yapılmaktadır. Buna karşın 20 yıl ve üzeri deneyime sahip öğretmenlerin daha geleneksel yaklaşımlarla yetişmelerinden kaynaklı olarak, riskli davranışları ayırt etme becerileri, yeni nesil öğretmenlere kıyasla daha sınırlı kalmış olabilir. Yokum (2018) çalışmasında öğretmenlerin mesleki deneyim süresi ile riskli oyuna dair algıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Karaca vd. (2025) ise çalışmasında öğretmenlerin mesleki deneyim süresi ile riskli oyuna dair algıları arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. 11 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip öğretmenler, 10 yıl altı deneyime sahip öğretmenlere göre, riskli oyuna dair daha olumlu tutuma sahiptir.

Eğitim Durumu incelendiğinde Gereğine İnanma, Riskli Davranışlara Tolerans, Riskli Davranışları Ayırt Etme ve Ölçeğin Toplam Puanı ile arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken, Karşı Duyma arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Lisansüstü mezunu öğretmenlerin Karşı Duyma ortalaması, lisans mezunu öğretmenlerden daha yüksek ve anlamlıdır. Lisansüstü mezunu öğretmenlerin, riskli oyunlara karşı daha fazla olumsuz duygu ve endişe beslemeleri; bu konuya yaklaşımlarının teorik olarak ileri seviyede olmalarına rağmen, uygulama noktasında, riskli oyuna karşı daha temkinli yaklaşımlarından kaynaklanabilmektedir. Lisan eğitim alan öğretmenlerin ise riskli oyunu daha iyi anlayarak, duygularını daha dengeli yönetebildikleri görülmektedir. Višnjić Jevtić, Sadownik ve Halavuk (2021) araştırmasında bu araştırma ile benzer bir sonuca ulaşarak öğretmenlerin eğitim düzeyi ile riskli oyunlara yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu belirlemiştir. Liu ve Birkeland (2022) araştırmasında okul öncesi öğretmenlerinin farklı eğitim durumlarına sahip olmasına rağmen, riskli davranışlara tolerans genelinde

destekleyici bir tutum sergiledikleri sonucuna ulaşmıştır. Yokum (2018) ise çalışmasında öğretmenlerin eğitim durumları ile riskli oyuna dair algıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Okul Türü Değişkeni incelendiğinde Gereğine İnanma, Riskli Davranışlara Tolerans, Karşı Duyma, Riskli Davranışları Ayırt Etme ve Ölçeğin Toplam Puanı ile arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu durumun sebebi tüm okul türlerinde benzer eğitim politikaları ve öğretmen yeterliliklerinin olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Karaca, Aydoğuş ve Yavuz (2023) çalışmasında okul türü ile riskli oyun arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşmıştır. Anasınıflarında görev yapan öğretmenlerin ortalamaları, anaokulunda görev yapan öğretmenlerin puanlarında anlamlı ve yüksektir. Bu bulgu, mevcut araştırmanın sonuçlarından farklılık göstermektedir. Bu farklılık, iki çalışmanın örnekleminin dağılım oranındaki ayrılıklarından ve veri toplama döneminden kaynaklanabilmektedir.

Yaş değişkeni incelendiğinde, Gereğine İnanma, Riskli Davranışlara Tolerans, Karşı Duyma ve Ölçeğin Toplam Puanı ile arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken, Riskli Davranışları Ayırt Etme arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. 20-29 ve 30-39 yaş arasındaki öğretmenlerin ortalaması, 40-49 ve 50 yaş ve üzeri öğretmenlerden daha yüksek ve anlamlıdır. Bu farklılık, genç öğretmenlerin çağdaş eğitim yaklaşımlarına daha aşina olmaları ve çocukların gelişimsel ihtiyaçlarına ilişkin güncel bilgilere daha yakın olmalarına karşın daha deneyimli öğretmenlerin geleneksel yaklaşımlara bağlı kalmaları ve risk algılarının daha temkinli olmasından kaynaklanabilmektedir. Sandseter (2014) çalışmasında öğretmenlerin yaşları ile riskli oyuna dair tutumları veya izin vermeleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Karaca vd. (2025) çalışmasında ise öğretmenlerin yaşları ile riskli oyuna dair algıları arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. 40 yaşının üzerindeki öğretmenler, daha genç öğretmenlere göre riskli oyunlara karşı gerekli olduğuna inanmaları sebebi ile olumlu tutum sergilemektedirler ve kaygı düzeyleri daha düşüktür.

Araştırmanın ikinci alt problemi, okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenmeyi düzenleme süreçleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı yönünden incelenmiştir. Araştırma sonucunda ODÖDÖ alt boyutları ile (Bilgi, Planlama, Uygulama, Değerlendirme) Cinsiyet değişkeni karşılaştırıldığında, Bilgi, Planlama ile arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken Uygulama, Değerlendirme ve Ölçeğin Toplam Puanı arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlere kıyasla, okul dışı öğrenme etkinliklerini daha sık uyguladığı, bu süreçleri daha dikkatli değerlendirdiği ve genel olarak

bu alanda daha yüksek düzeyde yeterlilik gösterdiği görülmüştür. Bu fark, kadın öğretmenlerin alana yönelik daha fazla duygusal bağlılık, deneyim ya da ilgi göstermelerinden kaynaklanabilmektedir.

Mesleki deneyim süresi incelendiğinde, Bilgi, Planlama, Uygulama, Değerlendirme ve Ölçeğin Toplam Puanı ile arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu beceriler daha çok alınan hizmet içi eğitimler, kişisel ilgi, kurum kültürü ve güncel yaklaşımlara açıklık gibi faktörlerden etkilenmesi sebebi ile deneyim süresi tek başına belirleyici bir etken olmamıştır. Bu araştırmadan farklı olarak Temel ve Kölemen (2021) çalışmasında öğretmenlerin mesleki deneyim süreleri ile alan gezisi düzenlemeye yönelik öz yeterlilik inançları arasında anlamlı bir fark bulunduğu sonucuna ulaşmıştır. 1-5 yıl arası deneyime sahip öğretmenlerin puan ortalamalarının, 6 yıl ve üzeri deneyime sahip öğretmenlerden daha yüksektir.

Eğitim Durumu incelendiğinde Bilgi, Planlama, Uygulama, Değerlendirme ve Ölçeğin Toplam Puanı ile arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu durum, öğretmen yetiştirme programlarında okul dışı öğrenmenin yeterince vurgulanamamasıyla açıklanabilmektedir. Yani lisans ya da yüksek lisans eğitimi alan öğretmenler, farklı eğitim düzeylerinde olsalar da okul dışı öğrenmeye yönelik özel bilgi ve beceri yönünden benzer bir düzeyde gösterebilmektedirler. Bulut (2023) çalışmasında öğretmenlerin eğitim durumları ile okul dışı öğrenmeye yönelik öz yeterlilik inançları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Okul Türü Değişkeni incelendiğinde Bilgi, Planlama, Uygulama, Değerlendirme ve Ölçeğin Toplam Puanı ile arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. İlkokula bağlı anasınıfları, bağımsız anaokulları ya da diğer okul türlerinde görev yapan öğretmenler, benzer eğitim politikalarını, müfredatı ve kaynakları kullanmaları sebebi ile okul dışı öğrenme süreçlerine yaklaşımları da benzerlik gösterebilmektedir. Bulut (2023) okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenmeye yönelik inanç ve uygulamalarını incelediği çalışmasında bu araştırma sonucu ile benzerlik göstererek öğretmenlerin görev yaptığı okul türü ile okul dışı öğrenmeye yönelik öz yeterlilik inançları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Yaş değişkeni incelendiğinde Bilgi, Planlama, Uygulama, Değerlendirme ve Ölçeğin Toplam Puanı ile arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu durum, öğretmenlerin kişisel motivasyonu, aldığı çevresel destek, uygulama deneyimi ve mesleki gelişim fırsatları gibi farklı etkenlerden kaynaklanabilmektedir. Temel ve Kölemen (2021) çalışmasında öğretmenlerin yaşları ile alan gezisi düzenlemeye yönelik öz yeterlilik inançları arasında

anlamli bir fark bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç mevcut araştırmanın sonucu ile benzerlik göstermektedir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi, okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenmeyi düzenleme süreçleri ile çocukların riskli oyun oynamaları hakkındaki görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı yönünden incelenmiştir. Yapılan analizin sonucunda, ODÖDÖ ile EÇRODA-ÖF toplam puanları arasında pozitif yönlü ve zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu durum, okul öncesi öğretmenlerin okul dışı öğrenmeyi düzenleme süreçleri ile çocukların riskli oyunlarına ilişkin algıları arasında sınırlı fakat anlamlı bir ilişkinin varlığını göstermektedir. Literatürdeki çalışmalar incelendiğinde, sadece okul dışı öğrenmeyi inceleyen (Arslan, 2023; Bulut, 2023; Şeker ve Savaş, 2023; Demir ve Çetin, 2022; Dere, 2022; Koçak, 2022; Guardino vd., 2019; Burçak, 2018; Ocak ve Korkmaz, 2018) veya sadece riskli oyunu inceleyen çalışmalar (Karaca vd., 2025; Deniz, 2023; Karakuzu, 2023; Porsanger and Sandseter, 2021; Morali, 2019; Lavrysen vd., 2017; Güler ve Demir, 2016; Cevher Kalburan, 2014a) bulunmaktadır ancak riskli oyun ve okul dışı öğrenmeyi bir arada inceleyen çalışmaların (Tandoğan, 2022; Little, 2022; Sandseter vd., 2021a; Little and Wyver, 2008) çok kısıtlı olduğu belirlenmiştir. Bu açıdan, yapılan araştırmanın alana katkı sunacağı düşünülmektedir. Erol (2023) çalışmasında yetişkinlerin riskli oyunu tehlikeli olarak görmesinin, orman okulu uygulamalarına yansıdığı sonucuna ulaşmıştır. Güler ve Demir (2016) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin riskli oyuna ilişkin görüş ve algıları incelenmiştir. Çalışma sonucunda öğretmenlerin belirlenen riskli oyunların bazılarına izin verirken, bazılarına izin vermedikleri ve dolayısıyla riskli oyuna temkinli yaklaştıkları, çocukların fiziksel zarar görmelerinden endişe duydukları sonucuna ulaşılmıştır. Sandseter, Kleppe and Sando (2021a) çalışmasında, riskli oyunun, dış mekanla arasında olumlu bir ilişki bulunduğu sonucuna ulaşmıştır. Şeker ve Savaş (2023) çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarının öneminin farkında oldukları ve destekledikleri sonucuna ulaşmıştır. Deniz (2023) çalışmasında eğitimcilerin riskli oyun sırasında süreci kontrol etme, çocukların güvenliğini sağlama, gözlem yapma gibi durumların hepsinin bir arada yürütülmesinin güçlüğünden dolayı riskli oyuna izin verme yönünde kararsızlık yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır.

5.2. Öneriler

5.2.1. Araştırma sonuçlarına dayalı öneriler

- Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ile riskli oyun arasında sınırlı bir ilişki kurduğu belirlenmiştir. Riskli oyun ve okul dışı öğrenmenin önemi göz önüne alınarak, öğretmenlerin okul dışı alanlarda riskli oyunlara daha fazla yer vermeleri önerilebilir.
- Öğretmenlerin riskli oyuna karşı olumlu tutum geliştirilmesi desteklenmelidir. Öğretmenlere, çocukların gelişimlerinde riskli oyunun yeri ve önemi anlatılarak kontrollü risk alındığında öğrenme sürecine katkılarının vurgulanması önerilebilir.
- Çocukların okul dışı öğrenme ortamlarına katılımı ve riskli oyunlara dâhil olabilmeleri yalnızca öğretmenlerin tutumlarıyla sınırlı değildir; ailelerin inanç ve tutumları da bu konuda belirleyici olabilmektedir. Ailelerin riskli oyuna yönelik yanlış düşüncelerini düzeltmek, kaygılarını azaltmak ve çocukların gelişiminde oldukça önemli bir rolü olduğunu kavramalarını sağlamak amacıyla, veli toplantıları, bilgilendirici seminerler, okul-aile iş birliğini güçlendiren etkinlikler ve broşürler düzenlenmesi önerilmektedir.
- Riskli oyun ve okul dışı öğrenme deneyimlerinin desteklenebilmesi için okulların fiziksel alanları ve materyallerinin yeniden düzenlenmesi önemlidir. Okul bahçeleri sadece geleneksel oyun alanları olarak değil, aynı zamanda çocukların kontrollü risk alarak, keşfederek ve deneyimleyerek öğrenebileceği alanlar olarak tasarlanmalıdır. Doğal unsurların (ağaç kütükleri, doğal ve farklı taşlar vb.) bulunduğu oyun alanları, çocukların gelişim alanlarının desteklenmesinde oldukça önemlidir. Ek olarak, okul idaresi ve eğitim görevlilerinin, okul dışı öğrenmeyi desteklemek için, çevredeki doğal ve kültürel alanlarla iş birliği yaparak, çocukların okul dışı öğrenme fırsatlarını arttırması önerilmektedir.

5.2.2. Gelecek araştırmalara yönelik öneriler

- Literatür incelendiğinde, riskli oyun ve okul dışı öğrenmenin bir arada çalışılan araştırmaların kısıtlı olduğu belirlenmiştir. Uygulamaların geliştirilmesi için bu konuda nitel ve nicel yeni araştırmalar yapılması önerilmektedir.

- Öğretmenlerin okul dışı öğrenmeyi düzenlemeleri ve riskli oyun değerlendirmelerinin incelendiği bu araştırma 260 okul öncesi öğretmenin katılımı ile sınırlıdır. Gelecekte yapılacak araştırmaların, çalışma grubunu arttırarak geniş bir örnekleme incelemeleri önerilir.
- Öğretmenlerin dışında çocukların, idare ve velilerin de inanç ve tutumları eklenerek incelenmesi önerilir.
- Yerel eğitim politikaları, kültürel normlar, aile tutumları ve toplumsal beklentiler öğretmenlerin riskli oyun kavramına dair görüşlerini önemli ölçüde etkilemektedir. Öğretmenlerin riskli oyunu değerlendirmelerinde, kültürel bağlam dikkate alınarak farklı coğrafi bölgelerde karşılaştırmalı olarak incelenmesi önerilir.
- Farklı ülkelerde uygulanan okul dışı öğrenme programları ve riskli oyun politikaları karşılaştırmalı olarak incelenebilir. Bu tür karşılaştırmalı eğitim çalışmaları, eğitimde örnek modeller geliştirmek için yol gösterici olarak önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Aktaş Arnas, Y. (2017). Oyun, öğrenme ve deneyimin birleşimi: çocuk müzeleri. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 12(2), 17-30. <https://doi.org/10.21612/yader.2017.010>
- Altun, A., Kasalak, İ. (2019). Bilişim Teknolojileri- Robotik Kodlama. Şen, A.İ. (Ed.), *Okul dışı öğrenme ortamları içinde* (s.69-89). Ankara: Pegem Akademi.
- Aritürk, S. (2022). *3-6 yaş çocuklarının sosyal-duygusal gelişiminde dış mekânda oyun fırsatlarının önemine ilişkin ebeveyn görüşleri* (Tezsiz Yüksek Lisans Projesi). Pamukkale Üniversitesi.
- Arslan, Z. (2023). *Okul öncesi eğitimde okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 774890).
- Aslan, A. (2019, Kasım 1-3). Okul dışı öğrenme ortamları faaliyetleri: Trabzon ili örneği. *1. Uluslararası Informal Öğrenme Kongresi*, 38-46, 2019.
- Aslan, A., & Demircioğlu, G. (2019, Kasım 1-3). Kimya öğretmenlerinin sınıf dışı öğrenme ortamlarına yönelik görüşlerinin belirlenmesi. *1. Uluslararası Informal Öğrenme Kongresi*, 28-37, 2019.
- Bakioğlu, B. ve Karamustafaoğlu, O. (2020). Okul dışı öğrenme ortamlarının öğretim sürecinde kullanımına ilişkin öğrenci görüşleri. *Informal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 5(1), 80-94. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1207527>
- Barrable, A., and Arvanitis, A. (2018). Flourishing in the forest: looking at forest school through a self-determination theory lens. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 22, 39-55. <https://doi.org/10.1007/s42322-018-0018-5>
- Bedir Erişti, S. D., Kuzu, A., Kabakçı Yurdakul, I., Akbulut, Y., ve Kurt, A. A. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (1. Baskı b.). (A. A. Kurt, Ed.) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Bolat, Y., & Köroğlu, M. (2020). Okul dışı öğrenme ve okul dışı öğrenmeyi düzenleme ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Eğitim Teknolojisi ve Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 5(13), 1630-1663. <http://dx.doi.org/10.35826/ijetsar.258>
- Bora, Ü. G., ve Kılıç, Ş. (2023). Anne babaların okul öncesi dönemde çocukların riskli oyunlarına izin vermeleri ile çocukların problem davranışları ve sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (66), 683-700. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.1166359>

- Bozdoğan, A.E., Okur A., Kasap, G. (2015). Planlı bir alan gezisi için örnek uygulama: Bir fabrikası gezisi. *Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6, 1-12. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/149860>
- 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. <https://doi.org/10.3390/ijerph120606423>
- Bulut, E. (2023). *Okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme etkinliklerine yönelik öz-yeterlilik inançları ve uygulamaları* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 789970).
- Bundy, A. C., Lockett, T., Tranter, P. J., Naughton, G. A., Wyver, S. R., Ragen, J., and 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. <https://doi.org/10.1080/09669760802699878>
- Burçak, F. (2018). *Okul öncesi eğitim ortamlarındaki dış mekân kalitesi ile dış mekân ortamlarına ilişkin öğretmen algıları ve kullanımlarının belirlenmesi* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez no. 515951).
- Cevher Kalburan, N. (2014a). Erken çocukluk döneminde riskli oyun. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3), 943-960. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/209894>
- Cevher Kalburan, N., Pamuk, D. K., ve Koşan, Y. (2023). Açık hava oyun parklarında riskli oyuna çok yönlü bakış. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 23(59), 235-261. <https://doi.org/10.21560/spcd.vi.1117010>
- Cevher-Kalburan, N. (2014b). Okul öncesi dönem çocuklarının dış mekânda oyun fırsatları ve ebeveyn görüşleri. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 32, 113-135. <https://doi.org/10.21560/spcd.21616>
- Civelek, P., Özyılmaz-Akamca, G. (2018). Açık alan etkinliklerinin okul öncesi dönemdeki çocukların bilimsel süreç becerilerine etkisi. *Kastamonu Education Journal*, 26(6), 2011-2019. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2297>
- Çakar, S. (2021). *Doğadan hayata: Erken çocukluk döneminde orman okulu etkinlikleri*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Çakır İlhan, A. (2019). Müzeler. Şen, A.İ. (Ed.), *Okul dışı öğrenme ortamları içinde* (s.21-46). Ankara: Pegem Akademi.

- Çetin, O. ve Yalçinkaya, E. (2019, Kasım 1-3). Fen bilgisi ve sosyal bilgiler eğitimi öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme tercihlerinin bulanık çok kriterli karar verme ile değerlemesi. *1. Uluslararası İnfomal Öğrenme Kongresi*, 184-195, 2019.
- Delen, H., Kaya, Ü.Ü., Ahmetoğlu, E. (2023). Risk çocuğun oyununun doğal bir parçası: risk almaya değer. Yıldız, E.P., Kayıran, D. (Ed.), *Eğitim Bilimlerinde Akademik Analiz ve Tartışmalar* içinde (s.77-92). Gaziantep: Özgür.
- Demir, E., ve Çetin, F. (2022). Öğretmenlerin okul dışı öğrenme faaliyetlerine yönelik tutumları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(2), 1443-1461. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gefad/issue/72357/1053412>
- Deniz, U. H. (2023). *Riskli oyunun Türkiye ve Almanya'daki doğa temelli anaokullarında karşılaştırmalı olarak incelenmesi* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez no. 834402).
- Dere, F. (2022). *Okul öncesi eğitiminde okul dışı öğrenme ortamlarının kullanımı hakkında öğretmenlerin görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez no. 728472).
- Dereobalı, N., ve Çandır, T. (2021). Erken çocukluk döneminde motor gelişim ve riskli oyun ilişkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (60), 560-581. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.951824>
- Derin, E. (2024). *Aksaray ilindeki bağımsız anaokulu bahçelerinin özelliklerinin belirlenmesi ve öğretmen uygulamalarının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez no: 856177).
- Dilek, Ö. (2019). *Orman okulu uygulamalarının çocukların gelişimine yönelik katkısının değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez no: 536936).
- Dodd, H. F., and Lester, K. J. (2021). Adventurous play as a mechanism for reducing risk for childhood anxiety: A conceptual model. *Clinical child and family psychology review*, 24(1), 164-181. <https://doi.org/10.1007/s10567-020-00338-w>
- Elmallı, Ü. G. (2021). *Anne babaların okul öncesi dönemde çocukların riskli oyunlarına izin vermeleri ile çocuğun problem davranışları ve sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez no. 669022).
- Erişen, Y., & Güleş, F. (2007). Montessori materyallerinin tasarım kalitesi özelliklerinin değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (18), 287-305. <https://dergipark.org.tr/en/pub/susbed/issue/61794/924237>

- Erol, M. (2023). *Türkiye’de orman okulu yaklaşımını uygulayan okul öncesi kurumlarındaki yetişkinlerin uygulama sürecine dair risk algılarının ve deneyimlerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez no. 786939).
- Erten, Z., ve Taşçı, G. (2016). Fen bilgisi dersine yönelik okul dışı öğrenme ortamları etkinliklerinin geliştirilmesi ve öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine etkisinin değerlendirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 638-657. <https://doi.org/10.17556/jef.41328>
- Eshach, H. (2007). Bridging in-school and out-of-school learning: FOrmal, non-formal, and informal education. *Journal of science education and technology*, 16(2), 171-190. <https://doi.org/10.1007/s10956-006-9027-1>
- George, D., and Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference*, 17.0 update (10a ed.) Boston: Pearson.
- Gözün Kahraman, Ö., Yazgan, E., Sökmez, D., & Karagöz, M. (2024). Okul öncesi çocuğa sahip annelerin oyunda risk alma toleranslarının çocuğun mizacı ve çocuğa ait değişkenler bağlamında incelenmesi. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(2), 454-466. <https://doi.org/10.33206/mjss.1219041>
- Guardino, C., Hall, K.W., Wight, L. E., and Hubbuch, C. (2019). Teacher and student perceptions of an outdoor classroom. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 22, 113–126. <https://doi.org/10.1007/s42322-019-00033-7>
- Güler, B. İ., ve Demir, E. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin riskli oyunlara yönelik görüş ve algıları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(02), 97-118. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.246484>
- Güral, M. (2015). Montessori eğitim yaklaşımında çocuğun özgürlüğü. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 7(37), 447-457. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2937>
- İnce, S., ve Akçanca, N. (2021). Okul öncesi eğitimde okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik ebeveyn görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (58), 172-197. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.886446>
- Kalaycı, Ş. (Ed.) (2006). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Karaca, N. H., ve 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. <https://doi.org/10.47477/ubed.1263998>

- Karaca, N. H., ve Uzun, H. (2020). Okul öncesi öğretmenleri için erken çocukluk riskli oyun değerlendirme aracı-öğretmen formunun geliştirilmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30(2), 247-258. <https://doi.org/10.18069/firatsbed.735897>
- Karaca, N. H., Yavuz, Ş., Baybars, F., Çolak, M., Karaer, H., Alkan, Ş., Güven, M. ve Leblebiciler Aydoğuş, H. (2025). Çocukların riskli oyun oynamalarına ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin algılarında kıdem ve yaş değişkenlerinin etkisi. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi*, 8(1), 32-42. <https://doi.org/10.47477/ubed.1555871>
- Karademir, E. (2018). Okul dışı ortamlarda fen öğretimi. O. Karamustafaoğlu, Ö. Tezel ve U. Sarı, (Ed.), *Güncel Yaklaşım ve Yöntemlerle Etkinlik Destekli Fen Öğretimi*. içinde (s.426-449). Ankara: Pegem Akademi.
- Karakuzu, E. (2023). *Okul öncesi öğretmenlerine yönelik mesleki gelişim programı: Riskli oyun ile ilgili anlayış geliştirme* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez no. 782571).
- Karaoğlu, S. (2024). Doğa temelli erken çocukluk eğitimi: Okul öncesi öğretmen adaylarının perspektifinden. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 565-584. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.1527656>
- Karbeyaz, A. (2023). *Okul dışı öğrenme ortamlarının öğrencilerin hayat bilgisi dersindeki akademik başarı, tutum ve çevreye yönelik davranışlarına etkisi* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez no. 801480).
- Kesicioğlu, O.S., ve Alisinanoğlu, F. (2013). Okul öncesi dönem çocuklarının okul dışı (informal) matematik öğrenme süreçlerine ilişkin aile görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(7), 671-685. <https://doi.org/10.9761/JASSS1765>
- Kızıltaş, E. ve Sak, R. (2018). Anne-babaların perspektifinden alan gezisi etkinlikleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 8(3), 468-480. <https://doi.org/10.24315/trkefd.332847>
- Koçak, M. (2022). *Okul öncesi eğitimde okul dışı öğrenme ortamlarının kullanımına yönelik bir olgubilim çalışması* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez no. 741559).
- Kölemen, E.B. (2021). *Okul dışı öğrenme ortamlarında gerçekleştirilen etkinliklerin 60-72 aylık çocukların sosyal beceri düzeylerine etkisi* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez no. 693014).
- Lavrysen, A., Bertrands, E., Leyssen, L., Smets, L., Vanderspikken, A., and De Graef, P. (2017). Risky-play at school. Facilitating risk perception and competence in young children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(1), 89-105. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2015.1102412>

- LeMasters, A.C., and Vandermaas Peeler, M. (2021). Exploring outdoor play: A mixed-methods study of the quality of preschool play environments and teacher perceptions of risky play. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 23(1), 1-13. <https://doi.org/10.1080/14729679.2021.1925564>
- Little, H. (2022). “It’s about taking the risk”: Exploring toddlers’ risky play in a redesigned outdoor space. *Education sciences*, 12(10), 677. <https://doi.org/10.3390/educsci12100677>
- Little, H., and Wyver, S. (2008). Outdoor play: Does avoiding the risks reduce the benefits. *Australian Journal of Early Childhood*, 33(2), 33. <https://doi.org/10.1177/183693910803300206>
- Liu, J., and Birkeland, Å. (2022). Perceptions of risky play among kindergarten teachers in Norway and China. *International Journal of Early Childhood*, 54(3), 339–360. <https://doi.org/10.1007/s13158-021-00313-8>
- Mart, M., Arslan, E. ve Temel, M. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf dışı etkinlikler kapsamındaki bilişsel gelişim inançları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(2), 1037-1059. <https://doi.org/10.37217/tebd.904527>
- MEB. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: Milli Eğitim Yayınları.
- MEB. (2018). *Kimya dersi öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Yayınları.
- MEB. (2019a). *Millî Eğitim Bakanlığı okul dışı öğrenme ortamları kılavuzu*. Ankara: Milli Eğitim Yayınları
- MEB. (2019b). *Okulum Kars okul dışı öğrenme ortamları*. Kars: Milli Eğitim Yayınları
- MEB. (2024). *Türkiye yüzyılı maarif modeli okul öncesi eğitim programı*. Ankara: Milli Eğitim Yayınları.
- Morali, D. İ. (2019). *Anaokullarında sunulan riskli oyun fırsatlarının fiziksel özellikler ve yetişkin yaklaşımları bağlamında incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez no. 566656).
- Muela, A., Larrea, I., Miranda, N., and Barandiaran, A. (2019). Improving the quality of preschool outdoor environments: Getting children involved. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(3), 385-396. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2019.1600808>
- Nawrotzki, K. D. (2006). Froebel is dead; long live Froebel! The National Froebel Foundation and English education. *History of Education*, 35(2), 209-223. <https://doi.org/10.1080/00467600500528503>

- Ocak, İ., ve Korkmaz, Ç. (2018). Fen bilimleri ve okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamları hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Field Education*, 4(1), 18-38. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/492395>
- Okvuran, A. & Karadeniz, C. (2019, Kasım 1-3). Okul dışı öğrenme sürecinde müzelerde kullanılan yöntem ve teknikler. *1. Uluslararası İnfomal Öğrenme Kongresi*, 139-145, 2019.
- Orestes, L. A. (2015). *The benefits of risky play and adult influence in children's risky play* (MSc Thesis). University of Winnipeg.
- Oudatzis, N., Tzikas, K., & Poulos, C. (2023). 'What are the goals of Kindergarten?' Consistency of teachers' and parents' beliefs about kindergarten goals. *Journal of Childhood, Education & Society*, 4(1), 95-113. <https://doi.org/10.37291/2717638X.202341231>
- Porsanger, L., and Sandseter, E. B. H. (2021). Risk and safety management in physical education: Teachers' perceptions. *Education Sciences*, 11(7), 321. <https://doi.org/10.3390/educsci11070321>
- Sahrakhiz, S., Harring, M., and Witte, M. D. (2018). Learning opportunities in the outdoor school—empirical findings on outdoor school in Germany from the children's perspective. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 18(3), 214-226. <https://doi.org/10.1080/14729679.2017.1413404>
- 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. <https://doi.org/10.1080/03004430.2013.794797>
- Sandseter, E. B. H., and Kennair, L. E. O. (2011). Children's risky play from an evolutionary perspective: The anti-phobic effects of thrilling experiences. *Evolutionary psychology*, 9(2), 257-284. <https://doi.org/10.1177/147470491100900212>
- 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. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01074-0>
- Sandseter, E. B. H., Sando, O. J., & 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), 3354-3369. <https://doi.org/10.3390/ijerph18073354>

- Saylan Kırmızıgül, A., Kızılay, E. Sevgi, S. (2019, Kasım 1-3). Fen bilgisi öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin görüşleri. *1. Uluslararası İnfomal Öğrenme Kongresi*, 152-157, 2019.
- Sella, E., Bolognesi, M., Bergamini, E., Mason, L., and Pazzaglia, F. (2023). Psychological benefits of attending forest school for preschool children: A systematic review. *Educational Psychology Review*, 35(1), 29. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09750-4>
- Sevgi, S. (2019, Kasım 1-3). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının müzede matematik öğretimine ilişkin görüşleri. *1. Uluslararası İnfomal Öğrenme Kongresi*, 164-169, 2019.
- 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. <https://doi.org/10.37754/652841.2020.511>
- Sizhan, A. (2022). *3-6 Yaş çocuklarının dış mekânda oyun fırsatlarının ebeveyn görüşlerine göre incelenmesi* (Tezsiz Yüksek Lisans Projesi). Pamukkale Üniversitesi.
- Sönmez, E. & Oktay, Ö. (2019, Kasım 1-3). Bilim, astronomi ve kayak eğitimi (BAK) kampı'na katılan ortaokul öğrencilerinin deneyimlerinin incelenmesi. *1. Uluslararası İnfomal Öğrenme Kongresi*, 177-183, 2019.
- Şeker, P. T. ve Savaş, Ö. (2023). Okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 7(1), 64-83. <https://doi.org/10.34056/aujef.1118257>
- Şen, A. İ. (2019). Okul dışı öğrenme nedir? A. İ. Şen (Ed.), *Okul dışı öğrenme ortamları* içinde (s. 1-21). Ankara: Pegem Akademi.
- Tandoğan, O. (2022). Riskli oyun ve macera oyun alanları. *Megaron/Yıldız Technical University, Faculty of Architecture E-Journal*, 17(2), 389-408. <https://doi.org/10.14744/megaron.2022.63496>
- Taşçı, T. (2023). *60-72 aylık çocukların biyofili (doğaya yakınlık) seviyeleri ile empati becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez no. 820014).
- Temel, F., ve Kölemen, E. B. (2021). Okul öncesi öğretmenlerin alan gezisi düzenlemeye ilişkin öz-yeterlilik inançlarının incelenmesi. *International Primary Education Research Journal*, 5(1), 46-58. <https://doi.org/10.38089/iperj.2021.45>

- Tösten, R. (2020). Okul dışı eğitim ve öğrenme. A. Küçüköğlu ve H. İ. Kaya (Ed.), *Kuramdan uygulamaya okul dışı öğrenme ortamları* içinde (s. 1-22). Ankara: Pegem Akademi.
- Turgut Kurt, R. (2022). *Risky play in outdoor early childhood settings: Teacher attitudes and views* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez no. 765157).
- Tuuling, L., Õun, T., and Ugaste, A. (2019). Teachers' opinions on utilizing outdoor learning in the preschools of Estonia. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 19(4), 358-370. <https://doi.org/10.1080/14729679.2018.1553722>
- Türkmen, H., Kartın, N., Yalçın, H.A. (2019,Kasım 1-3). Müze eğitimcilerinin müzelerin eğitim amaçlı kullanımı hakkındaki görüşleri: evrensel çocuk müzesi örneği 1. *Uluslararası İnfomal Öğrenme Kongresi*, 90-102, 2019.
- Uçar, S. (2019). Girişimcilik eğitimi ve okul dışı öğrenme ortamları. Köseoğlu, F. (Ed.), *Okul duvarlarının ötesine öğrenme yolculuğu* içinde (s.45-63). Ankara: Nobel.
- Uludağ, G. (2017). *Okul dışı öğrenme ortamlarının fen eğitiminde kullanılmasının okul öncesi dönemdeki çocukların bilimsel süreç becerilerine etkisi* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez no. 484098).
- Ünüvar, P., ve Kanyılmaz, E. S. (2017). 5-6 Yaş çocukları için riskli oyuna izin verme ölçeğinin geliştirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(22), 510-523. <https://doi.org/10.20875/makusobed.318028>
- Van Rooijen, M., & Newstead, S. (2016). 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. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1204607>
- Višnjić Jevtić, A., Sadownik, A. R., and Halavuk, A. (2021). Early childhood education teachers' attitudes towards risky play as developed through teacher education and impeded by safety procedures: A report from Croatia. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 22(2), 135-147. <https://doi.org/10.1080/14729679.2021.1894952>
- Yalçın, F., ve Sevimli Çelik, S. (2020). Doğa temelli müfredat modelleri. R. Olgan (Ed.), *Erken Çocukluk Eğitiminde Çevre Eğitimi* içinde (s.75-113). Ankara: Pegem Akademi.
- Yaşar Çetin, B. (2021). *Okul yöneticilerinin, öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin okul dışı öğrenmeye ilişkin görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez no. 685728).

- Yıldırım, M. (2017). *Bağımsız anaokulu öğretmenlerinin dış mekân oyun alanlarına ve uygulamalarına ilişkin görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez no. 463467).
- Yıldız, E. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarını kullanma durumlarının değerlendirilmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(33), 94-127. <https://doi.org/10.35675/befdergi.826566>
- 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. <https://doi.org/10.35826/ijetsar.137>
- Yılmaz, S., & 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), 196-216. <https://doi.org/10.15285/maruaebd.992823>
- Yokum, C. (2018). *Early childhood education and care practitioners' beliefs and perceptions about preschool children's risky play* (MSc thesis). Kansas State University.
- Yumru, G. (2022). *Okul öncesi dönemdeki çocukların ebeveynlerinin dış mekânda oyuna karşı tutumlarının geliştirilmesi* (Tezsiz Yüksek Lisans Projesi). Pamukkale Üniversitesi.
- Yürümezoğlu, K., Karabey, B., Yiğit Koyunkaya, M., ve Enginoğlu, T. (2019). Okul dışı öğrenme ortamlarında özel yetenekli öğrenciler için eğitim uygulamaları. Köseoğlu, F. (Ed.), *Okul duvarlarının ötesine öğrenme yolculuğu* içinde (s.311-332). Ankara: Nobel.

EKLER

Ek 1. Etik Kurul Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 07.06.2024-E.368517



T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Kurulu



Sayı : E-61923333-050.99-368517
Konu : 32/05 Sena GÜR

07.06.2024

Sayın Sena GÜR

İlgi : 29.05.2024 tarihli ve E--050.99-0 sayılı yazınız.

Üniversitemiz Eğitim Araştırmaları ve Yayın Etik Kurulu'nun 05.06.2024 tarihli ve 32 sayılı toplantısında alınan "05" nolu karar ile Sena GÜR'ün başvurusu **uygun** görülmüş ve karar örneği ekte sunulmuştur.

Bilgilerinizi rica ederim.

Prof. Dr. Murat İSKENDER
Eğitim Araştırmaları ve Yayın Etik
Kurulu Başkanı

Ek: Karar Yazısı (1 Sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Doğrulama Kodu : BSUL0SNYEK Pin Kodu : 02992

Belge Takip Adresi : <https://turkiye.gov.tr>

BSUL0SNYEK&eS=368517

Adres: Esentepe Kampüsü 54187 Serdivan SAKARYA / KEP Adresi:

Bilgi için: Hanife

Unvanı: Birim Evrak Sorumlusu

Telefon No: (0264) 310 10 00 No: 31

e-Posta: ozelkalem@sakarya.edu.tr Elektronik Ağ: www.sakarya.edu.tr



Ek 2. Katılım Kabul Formu

Sayın Katılımcımız

Katılacağınız bu çalışma, Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocukların Oynadıkları Riskli Oyun ile İlgili Görüşleri İle Okul Dışı Öğrenmeyi Düzenleme Süreçleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi ” adıyla, Sena Gür tarafından 01.09.2023-01.05.2025 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların oynadıkları riskli oyun ile ilgili görüşleri ile okul dışı öğrenmeyi düzenleme süreçleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmanın Nedeni: O Bilimsel araştırma X Tez çalışması

Araştırmanın Yapılacağı Yer(ler):

Araştırma Uygulaması: X Anket

O Gözlem

O Görüşme

O.....

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı’nın ve okul/kurum yönetiminin izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çalışmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Veriler sadece araştırmada kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

Uygulamalar, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakabilirsiniz.

Katılımı onaylamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Sena Gür

İletişim Bilgileri :

Yukarıda bilgileri bulunan araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

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

İsim-Soyisim İmza:

Katılımcı Adı-Soyadı :

Telefon Numarası :

Ek 3. Erken Çocukluk Riskli Oyun Değerlendirme Aracı- Öğretmen Formu (EÇRODA-ÖF)

		HAYIR	*****	KARARSIZIM	*****	EVET
	ÖĞRENCİLERİM RİSKLİ OYUN OYNADIĞINDA;					
1	Özgüven duygusu gelişir					
2	*****					
3	Cesaret duyguları artar					
4	*****					
5	*****					
6	*****					
7	Mücadele etmesini öğrenirler.					
8	*****					
9	Daha çok beceriyi kendi başına yapabilirler.					
10	*****					
11	Problem çözme becerileri gelişir.					
12	*****					
13	*****					
14	Riskli oyun oynarken müdahale etmemeye çalışırım.					
	ÖĞRENCİLERİM;					
15	Ağaçlara tırmanabilir.					
16	*****					
17	*****					
18	*****					
	ÖĞRENCİLERİMİN RİSKLİ OYUN OYNAMASINA İZİN VERMEK İSTEDİĞİMDE;					
19	*****					
20	*****					
21	Birinin öğrencilerime zarar vermesinden (akranları tarafından saldırıya uğraması, zorbalık yaşaması veya kaçırılması) korkuyorum.					
22	*****					
	ÖĞRENCİLERİM;					
23	Yağmurlu havalarda su birikintisi ile oynayabilir.					
24	*****					
25	*****					

- 1-14: *****
- 15-18: RİSKLİ DAVRANIŞLARA TOLERANS
- 19-22: *****
- 23-25: RİSKLİ DAVRANIŞLARI AYIRT ETME

Ek 4. Okul Dışı Öğrenmeyi Düzenleme Ölçeği

IJETSAR(International Journal of Education Technology and Scientific Researches) (ISSN: 2587-0238)

Cilt / Vol: 5 Sayı /Issue: 13 Yıl / Year: 2020

EK 1. Okul Dışı Öğrenmeyi Düzenleme Ölçeği (ODÖDÖ)

A.	Bilgi
1.	
2.	Okul dışı öğrenme ortamları hakkında bilgi sahibiyim.
3.	
4.	Okul dışı öğrenme ortamlarının anlamlı öğrenme üzerindeki etkisini bilirim.
5.	
6.	
7.	Okul dışı öğrenmenin gerekliliği hakkında bilgi sahibiyim.
8.	
B.	Planlama
9.	Bir okul dışı öğrenme planlayabilirim.
10.	Uygun okul dışı öğrenme ortamlarını seçebilirim.
11.	
12.	
13.	
14.	
15.	Okul dışı öğrenme süreciyle ilgili yeni öğrenci davranışları planlayabilirim.
16.	
C.	Uygulama
17.	
18.	
19.	
20.	
21.	Okul dışı öğrenme için gerekli araç-gereçleri kullanabilirim.
22.	Okul dışı öğrenme ortamlarında öğrenciye kazandırılacak eğitimsel davranışı gerçekleştirebilirim.
D.	Değerlendirme
23.	Okul dışı öğrenme için yapılan planlamanın başarısı düzeyini belirleyebilirim.
24.	Okul dışı öğrenmenin öğrenciye kazandırdığı sosyal becerilerin gerçekleşme düzeyini belirleyebilirim.
25.	Okul dışı öğrenmede gerçekleşmeyen hedef davranış(lar) tespit edebilirim.
26.	
27.	
28.	
29.	Okul dışı öğrenme ile ilgili uygun ölçme ve değerlendirme yapabilirim.

Ek 5. Ölçek Kullanım İzinleri

25.05.2025 01:39

Gmail - Okul Dışı Öğrenme ve Okul Dışı Öğrenmeyi Düzenleme Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması Kullanım İzni



Sena Gur

Okul Dışı Öğrenme ve Okul Dışı Öğrenmeyi Düzenleme Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması Kullanım İzni

3 ileti

18 Ocak 2024 13:35

İyi günler. Ben Sena GÜR. Sakarya Üniversitesi'nde Okul öncesi öğretmenliği alanında tezli yüksek lisans yapıyorum. Okul Dışı Öğrenme ve Okul Dışı Öğrenmeyi Düzenleme Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması adlı makalenizi inceledim ve etik izinler dahilinde, geliştirmiş olduğunuz ölçeği tezimde kullanmak için izninizi istiyorum. Saygılarımla.

18 Ocak 2024 18:49

Merhaba,
Ölçeği çalışmanızda kullanabilirsiniz.
İyi çalışmalar dilerim.

Dr. Öğr. Üyesi Mustafa KÖROĞLU
Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Türkçe Eğitimi Bölümü

Asst. Prof. Dr. Mustafa KÖROĞLU
Hatay Mustafa Kemal University
Faculty of Education
Department of Turkish Language Education
Antakya/HATAY

Sena Gur < > şunları yazdı (18 Oca 2024 14:35):

[Alıntılanan metin gizlendi]

20 Ocak 2024 23:17

Teşekkür ederim hocam.

18 Oca 2024 Per 19:49 tarihinde Mustafa Köroğlu
[Alıntılanan metin gizlendi]

şunu yazdı:



Sena Gur

EÇRODA-ÖF Kullanım izni

4 ileti

16 Aralık 2023 23:10

İyi günler. Ben Sena GÜR. Sakarya Üniversitesi'nde Okul öncesi öğretmenliği alanında tezli yüksek lisans yapıyorum. Okul Öncesi Öğretmenleri İçin Erken Çocukluk Riskli Oyun Değerlendirme Aracı- Öğretmen Formunun Geliştirilmesi adlı makalenizi inceledim ve etik izinler dahilinde, geliştirmiş olduğunuz formunuzu tezimde kullanmak için izninizi istiyorum.

Saygılarımla.

Hamiden Karaca <

20 Aralık 2023 07:48

Alıcı: Sena Gur <

Merhaba Sena. Çalışmalarında başarılar diliyorum. Ölçek ve Bilgileri ekte.

Sena Gur <, 17 Ara 2023 Paz, 00:11 tarihinde şunu yazdı:

[Alıntılanan metin gizlendi]

--
Nezhat Hamiden KARACA
Afyon Kocatepe Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı
Afyonkarahisar

**EÇRODA-ÖF ÖLÇEK SON faktörlü.docx**
15K

20 Aralık 2023 07:50

Çok teşekkür ederim hocam. İyi günler dilerim.

20 Ara 2023 Çar 08:47 tarihinde Hamiden Karaca < şunu yazdı:

[Alıntılanan metin gizlendi]

Ek 6. MEB Araştırma İzin Onayı

