



Okul Öncesi Eğitiminde Fiziksel Ortamların Çocukların Riskli Oyun Oynamalarına İlişkin Öğretmen Algılarına Etkisinin İncelenmesi

Nezahat Hamiden KARACA^{1*} & Rasim AYDOĞUŞ² & Şenay YAVUZ³

Öz

Bu çalışma Okul Öncesi Eğitiminde Fiziksel Ortamların Çocukların Riskli Oyun Oynamalarına İlişkin Öğretmen Algılarına Etkisinin İncelenmesi amacı ile yapılmıştır. Çalışmanın örneklemini 2021-2022 eğitim öğretim yılında Afyonkarahisar İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı 344 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmada, veri toplama aracı olarak okul öncesi öğretmenlerinin kişisel bilgilerinin yer aldığı "Genel Bilgi Formu" ve Karaca ve Uzun (2020) tarafından geliştirilen "Erken Çocukluk Riskli Oyun Değerlendirme Aracı-Öğretmen Formu (EÇRODA-ÖF)" kullanılmıştır. Araştırmanın analizinde, elde edilen verilerin normal dağılmadığı belirlenerek, iki değişken için Mann Whitney U Testi ile ikiden fazla değişkenler için Kruskal Wallis H Testi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, okul türü, sınıf mevcudu ve yardımcı personelde anlamlı fark bulunmuş, oyun odası ve araç gereç değişkenlerinde anlamlı farklılık saptanamamıştır. Araştırma sonucunda eğitimcilere, araştırmacılara ve yöneticilere önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: risk, riskli oyun, öğretmen, okul öncesi dönem

Investigation of the Effects of Physical Environments on Teachers' Perceptions of Children's Risky Play in Preschool Education

Abstract

This study aims to Investigation of the Effects of Physical Environments on Teachers' Perceptions of Children's Risky Play in Preschool Education. The study sample consisted of 344 preschool teachers affiliated with the Afyonkarahisar Provincial Directorate of National Education in the 2021-2022 academic year. The "General Information Form" containing personal information of preschool teachers and the "Early Childhood Risky Play Assessment Tool-Teacher Form (ECPAT-TF)" developed by Karaca and Uzun (2020) were used as data collection tools. In the analysis of the research, it was determined that the obtained data were not normally distributed, and the Mann-Whitney U Test was used for two variables and the Kruskal-Wallis H Test was used for more than two variables. As a result of the research, significant differences were found in school type, class size, and teacher assistant, while no significant differences were found in the variables of playroom and equipment. Recommendations were made to educators, researchers, and administrators based on the research findings.

Key Words: risk, risky play, teacher, preschool period

^{1*}**Corresponding Author:** Doç. Dr., Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar, Türkiye, nhamiden@gmail.com, ORCID: 0000-0002-7424-7669

² MEV Koleji Özel İzmir Bornova Okulları, İzmir, Türkiye, rasimayd@gmail.com, ORCID: 0000-0003-2299-3173

³ Erkmen TOKİ Nurullah Oymak İlkokulu, Afyonkarahisar, Türkiye, senayyavuz59@gmail.com, ORCID: 0009-0000-4126-5118

Giriş

Çocuklar için oyun, hangi türü olursa hayatlarının her alanında var olan ve günlük yaşantılarında önemli bir etkinliktir (Ball, 2002). Çocuk, kendini ve dünyayı oyun yoluyla tanır (Cevher-Kalburan, 2014). Erken çocukluk döneminde hareketli oyunlar ve fiziksel aktiviteler önemlidir. Çocuklar oyun ve etkinlikler esnasında yaptıkları etkinliklerle yeteneklerinin farkına varmakta, yaratıcılıklarının ve problem çözme becerilerinin gelişmesine katkı sağlamaktadırlar (Brussoni, Ishikawa, Brunelle ve Herrington, 2017). Okul öncesi dönemde, zaman geçirmek için oyun büyük öneme sahiptir. Oyun oynanırken problem çözme becerisini geliştirirken ayrıca risk alınmış olur (Bundy ve diğ., 2009).

Riskli oyun, çocukların motor becerilerinin geliştirilmesine olanak sağlayan, bedenlerini kullanarak kendi neler yapabileceğinin farkına varmayı sağlayan oyun çeşididir (Little ve Wyver, 2008). Riskli oyunlar, büyük ve küçük motor becerilerinin kullanıldığı, yapılan hareketler esnasında kendi kontrolünün sağlandığı oyunlardır (Sando, Kleppe ve Sandseter, 2021). Riskli oyunun amacı bir şeyi ilk defa denemek, yüksek bir yerden hız kullanarak hareket ederek heyecan duygusunu yaşamaktır (Stephenson, 2003). Riskli oyunlar, özellikle açık havada çocuklara zorlu ve anlamlı deneyimler sağlamak ve çocuklara macera ve zorlu deneyimler sağlamaktadır (Dereobalı ve Çandır, 2021; Brussoni, Gibbons, Gray, Ishikawa, Sandseter, Bienenstock ve Tremblay, 2015). Sandseter (2010) ve Stephenson, (2003)'ün çocukların risk içeren oyunları oynadıklarını gösteren çalışmaları bulunmaktadır. Ayrıca oyunlarda riskli hareketlerin çocukların gelişimi açısından olumlu katkısının olduğunu gösteren çalışmalara rastlanmaktadır (Fjortoft, 2000; Ball,2002; Fiskum, 2004; Dereobalı ve Çandır, 2021).

Riskli oyunlarda riskler yükseklerde oynama, kontrolsüzce koşma, boğuşarak oynama olarak sıralanabilir. Riskli oyun oynarken, çocuklar kaba motor becerilerini (tırmanmak, koşmak, atlamak vb.) ve ince motor becerilerini (bağlamak, kesmek vb.) kullanarak ve geliştirmektedir. Boğuşarak oynama kısmında gücünü ve koordinasyonunu kontrol etmeyi öğrenmektedir. (Dereobalı ve Çandır, 2021). Riskli oyunlar, çocukların fiziksel hareketlerini desteklediği gibi sosyal etkileşimlerinin ve yaratıcılıklarının geliştirilmesine, çocukların daha sağlıklı olmasına katkı sağlamaktadır (Brussoni, Gibbons, Gray, Ishikawa, Sandseter, Bienenstock ve Tremblay, 2015). Riskli oyunlar sayesinde çocuklar, riskli bir durumda ne yapacaklarını öğrenmeye başlamış olurlar. Bu aşamayla ileriki yaşlarda gerekli hayat deneyimlerini öğrenmeye başlarlar. Yaşamın bilinmeyen yüzüyle karşılaşmak için gerekli beceriyi kazanmaya hazırlanılır (Gill, 2007).

Risk içeren oyun oynayan bir çocuklar farkına varmadan "yaşam derslerini" öğrenmeye başlamış olurlar (Sandseter, 2010). Riskli oyunlar sayesinde çocuklar kendine güvenmeyi ve bağımsız hareket etmeyi geliştirir, kaygı ve korkuları ile başa çıkmayı öğrenmeye başlarlar (Knight,2012; Sandseter ve Kennair, 2011). Çocuklar tek başına yapabileceklerini deneyerek, kendini kontrol edebilen kendine güvenen, yeteneklerinin farkına vararak gelecek için hazırlanmış olurlar (Ball,2002).

Açık havada oynanan risk içeren hareketli oyunlar farklı yerlerde (ev, mahalle, park, okul vb.) oynanmaktadır ve bu yerler oyunlar için farklı olanaklar içermektedir (Little ve diğ., 2011). Çocuklar gelişimi gereği risk içeren oyun oynamayı arzulamaktadır. Oyun oynanacak yerin şartları oynanan oyunun şartlarını da belirlemektedir (Sandseter, 2009). Çocuğun oyun oynadığı yerin fiziksel şartları risk içeren oyunları etkilemektedir. Çocuğun doğal ortamda çevrede istedikleri gibi araştırma yapabilmeleri, deneme-yanılma yöntemiyle öğrenme fırsatı bulabilmeleri ve keşif duygusunu yaşayabilmeleri önemlidir. Doğal ortamlar çocuğa çok farklı deneyim yaşayabileceği fırsatlar sunmaktadır. Ayrıca doğal ortamdaki etkinlikler sayesinde risklerle karşılaştıklarında zorluk karşısında mücadele etmeyi öğrenmektedirler (Cevher-Kalburan, 2014). Açık alan oyun ortamları çocukların çevrede farklılıkları görmesini sağlayacak, eğlenceli bir şekilde heyecan

duygusuyla rahat hareket edebileceği bir yer olmalıdır. Oyun alanlarındaki araç-gereçlerin çocuğun farklı yeteneklerine ve ilgi alanlarına hitap etmelidir. Çocuklar oyun alanlarında karşılaşabilecekleri fark edilmeyen tehlikelerle (boğulma, sıkışma, gibi) karşılaşmamalı; kapasiteleriyle orantılı istedikleri etkinlikleri deneyebilme fırsatı bulmalıdırlar (Little ve Eager, 2010).

Okul öncesi eğitim kurumu, öncelikle güvenli, sağlıklı ve çocukların ilgisini çekecek şekilde tasarlanmalıdır. Tasarımlar çocukların kolayca hareket edebilmelerini sağlayan, muhtemel tehlikelerin en aza indirildiği, merdiven sorunu olmayan, tek katlı, enine doğru geniş yapılar olmalıdır (MEB, 2015). Okul öncesi eğitim ortamlarında sınıf tasarımları yapılırken sınıf büyüklüğü, çocuk sayısı, sınıfta kullanılacak oyuncaklar ve diğer malzemelerin kapsadığı alanlar dikkate alınmalıdır. Çocuk başına, küçük çocuklar için 1,5 m², daha büyük çocuklar için 3m² kullanım alanı olmalıdır. Çocuk sayısıyla paralel olarak diğer alanlarla (yemek odası, uyku odası, gibi.), birlikte büyüklük 35 m² 'ye ulaşmaktadır (Decker ve Decker, 2005). Okul öncesi eğitim kurumları çocuklara bahçede doğa ile iç içe olabileceği, açık havada farklı etkinlikler yapabileceği, oyunlar oynayabileceği imkanlar sunmalıdır. Okul öncesi eğitim programlarında farklı alanlarda gerçekleştirilecek etkinliklere yer verilmelidir. Farklı alanlarda yapılan etkinlikler çocukların sağlıklarının katkı sağlarken, doğayı sevmelerine ve doğayı korumalarına yönelik algılarına katkı sağlayacaktır (Alat, Akgümüş ve Cavalı, 2012).

Okul öncesi eğitim kurumlarında özellikle iç mekânlarda alanların yeterli olmaması nedeniyle çocuklar atlama, koşma, vb. oyunları oynamada, grup halinde hareket gerektiren oyunları oynamada sıkıntı çekilmektedir. Bu nedenle çocukların risk almayı gerektiren vücut gelişimini destekleyen hareketleri yapamamalarına sebep olmaktadır. Ayrıca çocukların İç mekânda bulunan sandalye ve masa vb. malzemelerden dolayı hareketleri de kısıtlanmaktadır. Dış mekânlara bakıldığında da yetersizlik görülmektedir. Okul bahçelerinin daha çok düz beton zeminlerden oluştuğu, tepelerin, yeşil alanların çok az olduğu görülmektedir. Okul bahçelerinde de riskli oyun oynamaya yönelik alanların ve materyalleri kısıtlı olduğu görülmektedir (Güler ve Demir, 2016; Babaroğlu, 2018; Duman ve Koçak, 2013; Lavrysen ve diğ. 2017). Fiziksel mekânların önemi ve okul öncesi kurumları fiziki yetersizliklerini gösteren birçok çalışma mevcuttur (Kalemci, 1998; Yazıcı, Yellice ve Özer, 2003; Yıldız ve Perihanoğlu, 2004; Baran, Yılmaz ve Yıldırım, 2007; Karaküçük, 2008). Bundy, Luckett, Tranter, vd. (2009) yaptıkları çalışmada, okul bahçesine kutu, araba lastiği vb. malzemeler yerleştirmiş ve 11 hafta bahçede gözlem yapmışlardır. Gözlem sonucunda çocukları fiziksel ve sosyal olarak daha aktif oynadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerde çocuklarda sosyal, yaratıcılık gibi becerilerin geliştiğini ifade etmişlerdir. Little ve diğerleri (2011) anne ve öğretmenlerle görüşme yapmışlar, çevrelerindeki oyun mekânları ve okullarda riskli oyun için şartların yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir.

Yetişkinler çocukların riskli oyun oynamalarında fazlasıyla etkilidirler. Gerek anne babalar gerekse öğretmenler çocukların bağımsız hareket ederken fiziksel olarak zarar göreceği; oyun alanlarındaki güvenlik tedbirlerinin eksikliği, gözden kaybolma olasılığı gibi güvenlik endişesiyle çocukların riskli oyun oynamalarını kısıtlamaktadırlar (Lester ve Russell 2008; Güler ve Demir, 2016;) Ancak riskli oyunun zararı yerine yararlarının da çok olduğu için verilmesi gerektiği, buradan hareketle Okul öncesi dönem çocuklarının riskli oyun oynamalarında okullarının fiziksel ortamlarının öğretmen algılarına etkisinin araştırılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Okul öncesi öğretmenlerine göre okul türlerinin çocukları riskli oyun oynamalarına yönelik algıları nedir?
2. Okul öncesi öğretmenlerine göre sınıf mevcutlarının çocukları riskli oyun oynamalarına yönelik algıları nedir?
3. Okul öncesi öğretmenlerine göre oyun odasının olup/olmamasının çocukların riskli oyun

- oyunmalarına yönelik algıları nedir?
4. Okul öncesi öğretmenlerine göre oyun riskli oyun için araç- gerecin varlığı/yokluğunun çocukları riskli oyun oynamalarına yönelik algıları nedir?
 5. Okul öncesi öğretmenlerine göre yardımcı personelin var olup olmadığının çocukları riskli oyun oynamalarına yönelik algıları nedir?

Yöntem

Okul Öncesi Eğitiminde Fiziksel Ortamların Çocukların Riskli Oyun Oynamalarına İlişkin Öğretmen Algılarına Etkisinin incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, bir durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan ve sadece günümüzdeki değil geçmişteki durumları da kapsamaktadır (Karasar 2005).

Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini, Afyonkarahisar İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı okul öncesi kurumlarındaki öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme ise 2021-2022 eğitim öğretim yılında tesadüfi/seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden olan uygun örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Uygun örnekleme yöntemi, araştırma için gerekli olan örneklem için en yakın, uygun ve kolay şekilde ulaşım sağlanacak gruba ulaşmayı amaçlamaktadır (Cohen ve Manion, 1998; Ravid, 1994, akt. Büyüköztürk, 2019). Buradan hareketle çalışmada Afyonkarahisar İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı 344 okul öncesi öğretmeni çalışma grubunu oluşturmaktadır.

Tablo 1. Araştırmaya dahil edilen örnekleme ilişkin demografik bilgiler

| Cinsiyet | F | % | Okul Türü | f | % |
|--------------------------|-----|------|--------------------------|-----|------|
| Kadın | 344 | 100 | Anaokulu | 286 | 83,1 |
| | | | Anasınıfı | 58 | 16,9 |
| Mesleki Kıdem | | | Sınıf Mevcudu | | |
| 1-10 yıl | 242 | 70,3 | 10-15 arası | 148 | 43,0 |
| 11-20 yıl | 86 | 25,0 | 16-20 arası | 110 | 32,0 |
| 21 yıl ve üzeri | 16 | 4,7 | 21 çocuk ve üzeri | 86 | 25,0 |
| Oyun Odası | | | Araç Gereç Durumu | | |
| Var | 221 | 64,2 | Var | 292 | 84,9 |
| Yok | 123 | 35,8 | Yok | 52 | 15,1 |
| Yardımcı Personel | | | Yaş Grubu | | |
| Var | 195 | 56,7 | 36-48 Ay | 86 | 25,0 |
| Yok | 149 | 43,3 | 48-60 Ay | 149 | 43,3 |
| | | | 60-72 Ay | 79 | 23,0 |
| | | | Karışık grup | 29 | 8,4 |

Tablo 1'e göre, Erken Çocukluk Riskli Oyun Değerlendirme Aracı- Öğretmen Formu'nun geliştirilmesine dahil edilen öğretmenlerin; tümünün (n=344) kadın, %70,3'ü 1-10 yıl, %25'i 11-20 yıl ve %4,7'si 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olduğu belirlenmiştir. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin %83,1'inin anaokullarında, %16,9'unun ilkokulların bünyesindeki anasınıflarında görev yaptıkları; çoğunun 48-60 aylık yaş grubunda öğretmenlik yaptıkları; %43,0'ünün sınıf mevcudunun 10-15 çocuk arasında olduğu; %64,2'sinin okulunda oyun odası olduğu; büyük çoğunluğunun okulunda yeterli araç gerece sahip olduğu ve %56,7'inin yardımcı bir personele sahip olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak okul öncesi öğretmenlerinin kişisel bilgilerinin yer aldığı “Genel Bilgi Formu” ve Karaca ve Uzun (2020) tarafından geliştirilen “Erken Çocukluk Riskli Oyun Değerlendirme Aracı-Öğretmen Formu (EÇRODA-ÖF)” kullanılmıştır.

Genel Bilgi Formu: Araştırmacılar tarafından geliştirilen formda; öğretmenin cinsiyeti, kıdemi, sınıftaki çocuk sayısı, görev yaptığı okul türü, okulda bağımsız odanın varlığı, oyun etkinliği için araç-gereç varlığı, yardımcı personelin olup olmamasına yönelik sorular yer almaktadır.

Erken Çocukluk Riskli Oyun Değerlendirme Aracı-Öğretmen Formu (EÇRODA-ÖF): Erken Çocukluk Riskli Oyun Değerlendirme Aracı-Öğretmen Formu (EÇRODA-ÖF) Karaca ve Uzun (2020) tarafından geliştirilmiştir. 25 maddeden olukta olan ölçme aracı likert tipidir. Karaca ve Uzun (2020) tarafından geliştirilen ölçeğe faktör analizi yapılmış ve ölçek analizi sonucunda, Gereğine İnanma, Riskli Davranışları Tolerans, Kaygı Duyma ve Riskli Davranışları Ayırt Etme şeklinde dört faktöre ayrılmıştır. EÇRODA-ÖF'nin güvenilirlik çalışmaları Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısıyla hesaplanmış; ölçeğin toplamı için güvenilirlik katsayısı $\alpha=0.869$ olarak belirlenmiştir. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin güvenilirlik katsayıları ise Gereğine İnanma faktörü için $\alpha=0.949$, Riskli Davranışları Tolerans faktörü için $\alpha=0.846$, Kaygı Duyma faktörü için $\alpha=0.777$, Riskli Davranışları Ayırt Etme faktörü için ise $\alpha=0.768$ olarak saptanmıştır. Ölçekten alınabilecek en yüksek toplam puan 125 ve en düşük toplam puan 25'tir. Ölçekten yüksek puan alınması öğretmenlerin riskli oyunu daha çok desteklediklerini, düşük puan alınması ise riskli oyunu daha az desteklediklerini göstermektedir. Elde edilen değerler ölçme aracının güvenilir olduğu ve kabul edilebilir psikometrik özelliklere sahip olduğunu göstermiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada genel bilgi formunda yer alan kişisel bilgileri frekans ve yüzde dağılımları halinde verilmiştir. “Erken Çocukluk Riskli Oyun Değerlendirme Aracı-Öğretmen Formu (EÇRODA-ÖF)”ndan elde edilen verilerin analizinde; öncelikle Kolmogorov-Smirnov (K-S) Testi verilerin normal dağılıp dağılmadığı incelenmiş ve sonucunda; değerlerin 0.05'ten küçük olduğu, normal dağılım göstermediği (Bütüner, 2008) ve buradan hareketle çalışmanın analizinde, iki değişkenli için Manny Whitney U Testi ile ikiden fazla değişkenler için Kruskal Wallis H Testi kullanılarak analiz edilmiştir.

BULGULAR

Okul öncesi eğitiminde fiziksel ortamların çocukların riskli oyun oynamalarına ilişkin öğretmen algılarına etkisinin incelendiği çalışmada araştırma bulguları tablolar halinde sunulmuştur.

Okul türü değişkenine göre Erken Çocukluk Riskli Oyun Değerlendirme Aracı-Öğretmen Formuna verilen cevaplara ilişkin bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Erken Çocukluk Riskli Oyun Değerlendirme Aracı Öğretmen Formu'ndan Aldıkları Puanların Okul Türü Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

| Alt Boyutlar | Okul Türü | N | \bar{X} | ss | Sıra Ort. | z | p |
|------------------------------|-----------|-----|-----------|-------|-----------|--------|-------|
| Gereğine İnanma | Anaokulu | 286 | 4,033 | 0,892 | 170,591 | -0,791 | 0,429 |
| | Anasınıfı | 58 | 4,139 | 0,777 | 181,914 | | |
| Riskli Davranışlara Tolerans | Anaokulu | 286 | 3,254 | 1,321 | 173,729 | -0,511 | 0,610 |
| | Anasınıfı | 58 | 3,181 | 1,304 | 166,440 | | |
| Kaygı Duyma | Anaokulu | 286 | 3,872 | 0,844 | 173,741 | -0,517 | 0,605 |

| | | | | | | | |
|--------------------------------|-----------|-----|-------|-------|---------|--------|-------|
| | Anasınıfı | 58 | 3,810 | 0,845 | 166,379 | | |
| Riskli Davranışları Ayırt Etme | Anaokulu | 286 | 3,228 | 1,115 | 166,647 | -2,437 | 0,015 |
| | Anasınıfı | 58 | 3,621 | 0,990 | 201,362 | | |

Tablo 2'deki bulgular incelendiğinde; Okul öncesi öğretmenlerinin çalıştıkları okul türünün çocukların riskli oyun oynamalarına yönelik algılarının Erken Çocukluk Riskli Oyun Değerlendirme Aracı alt faktörlerinden Riskli Davranışları Ayırt Etme alt faktöründe istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturduğu görülmektedir ($p<.05$). Riskli davranışları ayırt etme alt faktörüne öğretmenlerin verdikleri cevaplar incelendiğinde Anaokullarında görev yapan öğretmenlerin puan ortalamalarının İlkokullar bünyesinde bulunan anasınıfı öğretmenlerin puanlarından daha düşük olduğu ve bu durumun anasınıfı öğretmenlerinin lehine anlamlı bir fark oluşturduğu söylenebilir.

Sınıf mevcudu değişkenine göre Erken Çocukluk Riskli Oyun Değerlendirme Aracı-Öğretmen Formuna verilen cevaplara ilişkin bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Erken Çocukluk Riskli Oyun Değerlendirme Aracı Öğretmen Formu'ndan Aldıkları Puanların Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

| Alt Boyutlar | Sınıf Mevcudu | N | \bar{X} | S.S | Sıra Ort. | χ^2 | Kruskal-Wallis H | |
|--------------------------------|--------------------|-----|-----------|-------|-----------|----------|------------------|---|
| | | | | | | | P | Anlamlı Farklılık |
| Gereğine İnanma | 10-15 Öğrenci | 148 | 4,106 | ,847 | 179,43 | | | |
| | 16-20 Öğrenci | 110 | 4,061 | ,865 | 173,15 | 2,141 | 0,343 | |
| | 21 Öğrenci ve Üstü | 86 | 3,941 | ,927 | 159,75 | | | |
| Riskli Davranışlara Tolerans | 10-15 Öğrenci | 148 | 3,440 | 1,292 | 188,04 | | | |
| | 16-20 Öğrenci | 110 | 3,184 | 1,301 | 167,52 | 7,555 | 0,023 | 10-15 öğrenci ile 21 öğrenci ve üstü arasında |
| | 21 Öğrenci ve Üstü | 86 | 2,973 | 1,336 | 152,12 | | | |
| Kaygı Duyma | 10-15 Öğrenci | 148 | 3,984 | ,747 | 185,13 | | | |
| | 16-20 Öğrenci | 110 | 3,745 | ,849 | 157,66 | 4,953 | 0,084 | |
| | 21 Öğrenci ve Üstü | 86 | 3,796 | ,965 | 169,75 | | | |
| Riskli Davranışları Ayırt Etme | 10-15 Öğrenci | 148 | 3,150 | 1,173 | 162,39 | | | |
| | 16-20 Öğrenci | 110 | 3,309 | 1,097 | 173,80 | 3,748 | 0,154 | |
| | 21 Öğrenci ve Üstü | 86 | 3,523 | ,949 | 188,25 | | | |

Tablo 3'teki bulgular incelendiğinde; Okul öncesi çocuklarının buldukları sınıf mevcutlarının riskli oyun oynamalarına yönelik algılarına ilişkin öğretmen görüşlerinin ölçüldüğü Erken Çocukluk Riskli Oyun Değerlendirme Aracı alt faktörlerinden Riskli Davranışlara Tolerans alt faktöründe istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturduğu görülmektedir ($p<.05$). Riskli davranışa tolerans alt faktörüne öğretmenlerin verdikleri cevaplar incelendiğinde sınıf mevcudu 10-15

arasında olan öğretmenlerin puan ortalamalarının sınıf mevcudu 21 ve üstü olan öğretmenlerin puanlarından daha yüksek olduğu ve bu durumun sınıf mevcudu 10-15 olan öğretmenlerinin lehine anlamlı bir fark oluşturduğu söylenebilir.

Oyun odası değişkenine göre Erken Çocukluk Riskli Oyun Değerlendirme Aracı-Öğretmen Formuna verilen cevaplara ilişkin bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Erken Çocukluk Riskli Oyun Değerlendirme Aracı Öğretmen Formu'ndan Aldıkları Puanların Oyun Odası Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

| Alt Boyutlar | Oyun Odası | n | \bar{X} | ss | Sıra Ort. | z | p |
|--------------------------------|------------|-----|-----------|-------|-----------|--------|-------|
| Gereğine İnanma | Var | 221 | 4,087 | ,845 | 175,95 | -,864 | 0,388 |
| | Yok | 123 | 3,984 | ,922 | 166,30 | | |
| Riskli Davranışlara Tolerans | Var | 221 | 3,176 | 1,329 | 167,97 | -1,136 | 0,256 |
| | Yok | 123 | 3,359 | 1,289 | 180,64 | | |
| Kaygı Duyma | Var | 221 | 3,795 | ,883 | 165,76 | -1,694 | 0,090 |
| | Yok | 123 | 3,979 | ,755 | 184,61 | | |
| Riskli Davranışları Ayırt Etme | Var | 221 | 3,211 | 1,128 | 164,96 | -1,896 | 0,058 |
| | Yok | 123 | 3,444 | 1,046 | 186,05 | | |

Tablo 4'teki bulgular incelendiğinde; Okul öncesi öğretmenlerin görev yaptığı okulda oyun odası bulunup bulunmama durumunun çocukların riskli oyun oynamalarına yönelik algılarına ilişkin öğretmen görüşlerinin ölçüldüğü Erken Çocukluk Riskli Oyun Değerlendirme Aracına verdikleri cevaplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmadığı belirlenmiştir ($p>.05$). Ancak kaygı duyma alt faktöründe oyun odası olmayan okullardaki öğrencilerin ortalamalarının oyun odası olan okullardaki öğrencilerin puanlarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Yeterli araç gereç değişkenine göre Erken Çocukluk Riskli Oyun Değerlendirme Aracı-Öğretmen Formuna verilen cevaplara ilişkin bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Erken Çocukluk Riskli Oyun Değerlendirme Aracı Öğretmen Formu'ndan Aldıkları Puanların Yeterli Araç-Gereç Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

| Alt Boyutlar | Yeterli Araç Gereç | n | \bar{X} | ss | Sıra Ort. | z | p |
|--------------------------------|--------------------|-----|-----------|-------|-----------|--------|-------|
| Gereğine İnanma | Var | 292 | 4,065 | ,874 | 174,80 | -1,017 | 0,309 |
| | Yok | 52 | 3,971 | ,876 | 159,60 | | |
| Riskli Davranışlara Tolerans | Var | 292 | 3,213 | 1,327 | 170,67 | -,811 | 0,417 |
| | Yok | 52 | 3,403 | 1,249 | 182,77 | | |
| Kaygı Duyma | Var | 292 | 3,835 | ,845 | 169,36 | -1,395 | 0,163 |
| | Yok | 52 | 4,004 | ,824 | 190,13 | | |
| Riskli Davranışları Ayırt Etme | Var | 292 | 3,258 | 1,136 | 169,84 | -1,182 | 0,237 |
| | Yok | 52 | 3,500 | ,879 | 187,44 | | |

Tablo 5'teki bulgular incelendiğinde; Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarındaki araç gereçlerin yeterli olup olmama durumunun çocukların riskli oyun oynamalarına yönelik algılarının belirlenmeye çalışıldığı Erken Çocukluk Riskli Oyun Değerlendirme Aracı alt faktörlerinden Riskli Davranışları Ayırt Etme alt faktöründe istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmadığı belirlenmiştir($p>.05$).

Yardımcı personel değişkenine göre Erken Çocukluk Riskli Oyun Değerlendirme Aracı-Öğretmen Formuna verilen cevaplara ilişkin bulgular Tablo 6'da verilmiştir

Tablo 6. Öğretmenlerin Erken Çocukluk Riskli Oyun Değerlendirme Aracı Öğretmen Formu'ndan Aldıkları Puanların Yardımcı Personel Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

| Alt Boyutlar | Yardımcı Personel | n | \bar{X} | ss | Sıra Ort. | z | p |
|--------------------------------|-------------------|-----|-----------|-------|-----------|--------|------|
| Gereğine İnanma | Var | 195 | 4,086 | ,860 | 176,71 | -,899 | ,369 |
| | Yok | 149 | 4,004 | ,891 | 166,99 | | |
| Riskli Davranışlara Tolerans | Var | 195 | 3,220 | 1,297 | 170,16 | -,502 | ,616 |
| | Yok | 149 | 3,270 | 1,344 | 175,57 | | |
| Kaygı Duyma | Var | 195 | 3,826 | ,870 | 169,71 | -,598 | ,550 |
| | Yok | 149 | 3,906 | ,8082 | 176,15 | | |
| Riskli Davranışları Ayırt Etme | Var | 195 | 3,121 | 1,149 | 157,93 | -3,127 | ,002 |
| | Yok | 149 | 3,521 | 1,001 | 191,57 | | |

Tablo 6' daki bulgular incelendiğinde; Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında yardımcı personel olup olmama durumunun Erken Çocukluk Riskli Oyun Değerlendirme Aracı alt faktörlerinden Riskli Davranışları Ayırt Etme alt faktöründe istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturduğu görülmektedir($p<.05$). Riskli davranışları ayırt etme alt faktörüne öğretmenlerin verdikleri cevaplar incelendiğinde sınıfında yardımcı personeli olan öğretmenlerin puan ortalamalarının sınıflarında yardımcı personeli bulunmayan öğretmenlerin puanlarından daha yüksek olduğu ve bu durumun yardımcı personeli olmayan öğretmenlerinin lehine anlamlı bir fark oluşturduğu söylenebilir.

TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Okul öncesi dönemde, çocuklar zamanlarının çoğunu oyun oynayarak geçirmektedirler. Oyun yolu ile çocuk, tüm gelişim alanlarını olumlu yönde gelişmesini (Aral ve diğ., 2000; Sevinç, 2004; Poyraz, 2003; Kadim, 2012; Durualp ve Aral, 2010; Ergün, 2003; Özkesemen, 2008; Erbay, 2008; Toluç, 2008; Demir, 2011; Turan, 2013; Çelebioğlu Markoç ve Aktan Acar, 2014) sağlayarak kendisini ve dünyayı tanımaktadır. Çocuğun hayatında vazgeçilmez bir etkinlik olan oyunun katkılarının sayısız olduğu da bilinen bir gerçektir. Ancak günümüzde çocukların oynadıkları oyun türleri ve ortamlarının değiştiği, daha çok güvenilir olarak bilinen kapalı ortamda oynadıkları görülmektedir. Oysa ki çocuklar açık hava olarak nitelendirilen doğal ortamlarda oyun oynamayı sevdiikleri çalışmalar ile vurgulanmaktadır (Sandseter, 2010; Stephenson, 2003; Brockman, Jago ve Fox, 2011; Brussoni ve diğ., 2012; Karaca ve Aral, 2020).

Riskli oyunda açık havada oynanan bir oyun türüdür ancak riskli oyunun faydadan çok zararına odaklanıldığında oynatılmayan bir oyun türü olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu süreçte çocuk bakımından sorumlu olan tüm kişi, fiziksel ortam ve şartların etkili olduğu vurgulanmaktadır. Özellikle ebeveynler güvenlik endişesi ve sosyal faktörler nedenler ile

oynatmamayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir (Morrongiello ve Lasenby-Lessard, 2007). Play England (2011) tarafından yapılan çalışmada, çocukların son yıllarda dışarıda oynamak için harcadıkları sürenin giderek azaldığını vurgulamışlardır. Bu nedenlerden dolayı yetişkinlerin çocukları daha fazla kapalı alanlarda oyun oynamaya yönettikleri ve bu alanlarda çocuğa sayısız katkısı olan riskli oyun oynatma yerine neler yapılabileceği sorusu gündeme gelmiştir. Çocukların özellikle günlerinin çoğunu okulda geçirdikleri düşünüldüğünde çocukların hem tüm alanlardaki gelişimlerine katkısından hem de yaşam becerilerini kazanmalarından mahrum bırakmış olmaktadır. Okul ortamında ebeveyn ve yönetici yanında öğretmenlerin çocukların oyun alanlarını düzenlemede en etkili kişiler oldukları ve riskli oyunları okulda bulanan ya da bulunmayan fiziksel ortam ve özelliklerinin de etkilediği bir gerçektir. Buradan hareketle bu çalışmada okul öncesi eğitiminde fiziksel ortamların çocukların riskli oyun oynamalarına ilişkin öğretmen algılarına etkisinin incelenmesi amaçlanmış ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Çalışmada ilk olarak okul öncesi öğretmenlere okul türlerinin çocukları riskli oyun oynamalarına yönelik algılarının etkisi incelenmiştir. Bulgulara göre, öğretmenlerin riskli oyun algılarında riskli davranışları ayırt etme alt boyutunda ilkokulda görev yapan öğretmenlerin anaokullarında görev yapan öğretmenlere göre lehine anlamlı fark belirlenmiştir. Çünkü anaokullarında oyun alanlarının riskli oyuna daha elverişli olması ve müfredat gereği imkanlara sahip oldukları söylenebilir. Çocuğun yaşam alanlarına bakıldığında, bulunduğu açık ve kapalı alanlar, ev okul ortamları, bahçe ve parklar yani kısaca iç ve dış mekanların özellikleri oyunlarının niteliğini de etkileyebilmektedir. Bu nedenle çocuğun yaşam boyu kazanacağı tüm becerilerde ve gelişim alanlarının desteklenmesinde sunulan ortamların niteliği büyük önem taşımaktadır. Sandseter (2012), çocukların riskli oyun oynamalarında oyun ortamı ve niteliklerinin doğasını ve kapsamını etkilediğini, Cevher-Kalburan (2014) ise bu ortamların çocukların ilgi, gereksinim ve isteklerine göre düzenlenmesi gerektiğini belirtmiştir. Özellikle bu ortamların riskli oyun oynamaları için, çocukları zorlayan, merak duygularını geliştiren, zorlayıcı ve teşvik edici özelliklere sahip olmasının önemli olduğu vurgulanmaktadır (Moser ve Martinsen, 2010; Little ve Eager, 2010). Çünkü çocukları riskli oyun ortamından korumanın çocukları gelişimsel olarak engellediği (Glave,2008), bu nedenle riskten korumak yerine risk yönetim becerisini kazandırmak gerekliliğidir. Bu becerinin kazandırılmasında yetişkinin rolü ise, çocuklara uygun riskleri almalarını sağlamak için yeterince güvenli ortamlar sağlamaktır (Knight,2012; Gill,2010; Ball ve diğ., 2008). Sandseter'in (2009), biri sıradan anaokulu bahçesi diğeri de doğal bir oyun bahçesine sahip olan iki farklı okulun dış mekanlarında riskli oyunun sınırlarını niteliksel olarak araştırdığı çalışmasında, anaokulunda tehlikeli unsurların bulunmadığını, ancak doğa okulunda bulunduğunu, doğal oyun bahçesi bulunan doğa okullarının çocukların riskli oyunlarına yüksek derecede katkı sağladığı bulunmuştur. Buradan hareketle yapılan çalışmada anaokulu ve ilkokulların bünyesinde bulunan anasınıfları karşılaştırılmış anaokullarının oyun alanlarının riskli oyuna daha elverişli olduğu saptanmıştır. Bu doğrultuda okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin çocukların riskli oyun oynamaları için yeterince güvenlik önlemleri almaları ve riskli oyunu destekleyecek ortamlar için fiziksel şartları iyileştirmeleri önerilebilir. Bu konuda gerekli eğitim almaları sağlanabilir.

Çalışmada ikinci olarak okul öncesi öğretmenlere sınıf mevcutlarının çocukları riskli oyun oynamalarına yönelik algılarının etkisi incelenmiştir. Bulgulara göre, öğretmenlerin riskli oyun algılarında riskli davranışlara tolerans alt boyutunda 10 ile 15 arasında sınıf mevcudu olan öğretmenlerin 21 ve üstü mevcuda sahip öğretmenlerin lehine anlamlı fark saptanmıştır. Sınıf mevcudunun az olması öğretmenlerin çocukları gözlemlene ve çocukları riskli davranışlarda kontrol etmelerini kolaylaştırdığı, dolayısı ile riskli oyunları daha fazla oynamalarında imkan sağlamaya çalıştıkları söylenebilir. Çünkü sınıf mevcudunun fazla olması öğretmenin çocukları güvenlik ve riskli davranışlarını kontrol etmelerini olumsuz yönde etkileyebilir. Ayrıca çalışmada okul öncesi öğretmenlere yardımcı personelin olup/olmamasının çocukların riskli oyun oynamalarına yönelik algılarının etkisi incelenmiştir. Bulgulara göre, öğretmenlerin riskli oyun

algılarında riskli davranışları ayırt etme alt boyutunda yardımcı personeli olmayan öğretmenlerin olan öğretmenlere göre anlamlı ve daha yüksek puana sahip oldukları saptanmıştır. Sınıf mevcudu değişkeninde de olduğu gibi yardımcı personelin varlığı ile sınıfın kontrolü ve güvenliğinin kolaylaştığı, dolayısı ile yardımcı personelin varlığında riskli davranışlara izin verildiği yokluğunda ise kontrol ve endişelerden dolayı oynatmadığı söylenebilir. Çalışma bulguları doğrultusunda, sınıf mevcudunun yüksek olması ve yardımcı personelinin olmaması çocuklar için riskli oyun fırsatını engelleyen önemli etkenler arasında görüldüğü söylenebilir. Little (2010) ve Maynard (2007) yaptıkları çalışma sonucunda oyun alanlarında güvenliği sağlamanın öğretmenin sorumluluğunda olduğunu ve çocuk sayısının fazla olmaması gerektiğini belirtmişlerdir. Cevher-Kalburan ve İvrendi (2016) ebeveyn tutumlarının çocuklarının riskli oyun oynamalarında etkili olduğunu ve sınıftaki çocuk sayısının fazlalığının çocuklarının riskli oyun oynamalarındaki güçlü bir belirleyici olduğunu savunmuşlardır. Buradan hareketle yapılan çalışmada sınıf mevcudunun fazla olması ve yardımcı personelin olmamasının öğretmenlerin çocuklara riskli oyun oynamalarında olumsuz bir etken olduğunu, bu konuda Milli Eğitim Bakanlığının iyileştirme çalışmaları yapmasının gerekliliğini ortaya çıkartmaktadır. Özellikle sınıf mevcudu ve yardımcı personel ile ilgili yetkili olan yöneticilerin bu konu üzerinde iyileştirme çalışmaları yapmaları önerilebilir.

Çalışmada üçüncü olarak okul öncesi öğretmenlere oyun odasının olup/olmamasının çocukların riskli oyun oynamalarına yönelik algılarının etkisi incelenmiştir. Bulgulara göre, öğretmenlerin riskli oyun algılarında alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Ancak kaygı duyma alt boyutunda oyun odası olmayan öğretmenlerin daha yüksek ortalama puana sahip oldukları belirlenmiştir. Riskli oyun oynama ortamları düşünüldüğünde, riskli oyunun açık alanda oynanan bir oyun türü olduğu ve dolayısı ile öğretmenlerin açık alandaki korku ve endişeleri (kaçırılma, güvenlik, yaralanma..vb.) bir kenara bırakıldığında oyun odası olan öğretmenlerin bu alanlarda riskli oyun oynatma konusunda kendilerini daha rahat hissettikleri, ancak olmayan öğretmenlerin oyun alanları olmadığı için açık ve kapalı alanlarda riskli oyun oynatmadıkları söylenebilir. Çalışmada dördüncü olarak okul öncesi öğretmenlere oyun riskli oyun için araç-gerecin varlığı/yokluğunun çocukları riskli oyun oynamalarına yönelik algılarının etkisi incelenmiştir. Bulgulara göre, öğretmenlerin riskli oyun algılarını riskli oyun için araç-gerecin varlığı/yokluğunun etkilemediği, dolayısı ile anlamlı farkın olmadığı belirlenmiştir. Riskli oyun oynamak için araç gerece ihtiyaç olmadığı, doğadaki tüm materyallerin riskli oyun için kullanabileceği, bu nedenle riskli oyun için araç-gerecin varlığı/yokluğunun çocukları riskli oyun oynamalarına yönelik algılarının etkisinin olmadığı söylenebilir. Çalışma bulguları doğrultusunda, çocukların riskli oyun oynamalarında öğretmen algılarına göre oyun odasının varlığı olumlu yönde etki ederken araç-gereç varlığı/yokluğu etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Sandseter, çocukların katıldığı riskli oyunların öncelikle açık havada gerçekleştiğini belirtmiştir (Sandseter, 2009). Çünkü çocuk doğası gereği dünyaya merak, keşif ve yaratıcılık becerileri ile gelmektedir. Çocuklar bu becerilerin ise oyun oynama, büyüme ve öğrenme ile yakından ilişkili olduğu vurgulanmaktadır. Çocuklar oyun içerisinde; el değmemişe dokunmak, koklamadıklarını koklamak, tatmadıklarını tatmak isterler. Örneğin, bir bezin altında ya da büyük bir kayanın ardında ne gizlendiğini görmek isterler. Etraflarında neler olup bittiğini anlamak için hem bilinçli hem de bilinçsiz seviyelerde ek ipuçları arayabilir veya alternatif yorumlar geliştirebilirler. Sonuç olarak, oyun ve oyun ortamları ayrılmaz bir şekilde ilişkili olduğu belirtilmiştir (Frost, 2010). Bu doğrultuda son yıllarda yapılan araştırmalar, çocukların riskli oyun oynamalarının belirsizlik taşıdığı ve güvenlik endişeleri nedeni ile oynatılmadığını (Brussoni, Olsen, Pike ve Sleet, 2012; Gill, 2007; Wyver ve diğerleri, 2010; Little, 2010; Morrongiello ve Dawber, 1999; Morrongiello ve Lasenby-Lessard, 2007), riskli oyunun faydalarını görmezden gelerek çocukları en küçük tehlikelerden bile korumanın daha büyük tehlikelere yol açacağını (Skenazy,2010), risk oyunlarının azalması çocuklarda hareketsizlik ve kendilerine güven eksikliği doğurabileceğini (Little ve Wyver,2008) sağlık sorunlarına neden olabileceğini (Eager ve Little,2011) savunmaktadırlar. Bu araştırmalar doğrultusunda çocukların olumsuz ruhsal ve biyolojik sağlık sorunları endişeleri ortaya çıkmış ve alternatif bir açık havada

öğretme ve öğrenme kültürü geliştirmek için gittikçe artan projeler yapılmaya başlamıştır (Beames, Higgins ve Nicol, 2011; Waite, 2011). Özellikle çocukların riskli oyunlarındaki riskler ve faydalar arasındaki denge, son yirmi yılda oldukça tartışılan bir konu haline gelmiş ve çocukların zorlu dış mekan oyunları için sahip olduğu fırsatların azalması konusuna ilginin arttığı vurgulanmıştır (Clements 2004; Gill 2007; Hughes 1990; Jambor 1998; Lester 2007).

Buradan hareketle çocuklara riskli oyun için sunulan oyun alanlar ve araç-gereçlere bakıldığında çocuklar için doğal oyun alanlarının öneminin daha da arttığı söylenebilir. Okullarda ve parklarda doğal kamusal alanlarda çocuklara ve gençlere yönelik sıfır tolerans yönünde artan bir küresel eğilim olduğuna dair kanıtlar görülmektedir (Malone, 2001). Çocuklar dışarıda geçirdikleri zamanın daha azını harcadıkça, doğal dünyayla ve beraberinde getirdikleri riskli deneyimlerle büyülerini kaybetme tehlikesi altındadırlar. Okullardaki oyun alanlarının varlığı bir nebze bu korkuyu azaltır gibi görünse de riskli oyun oynamak için yeterli olmadığı görülmektedir. Riskli oyunun açık havada oynanan bir oyun türü olması ve açık havada her türlü materyali oyun için kullanılabileceği düşünüldüğünde çalışmanın bulgularını desteklediği söylenebilir. Bu konuda Maynard (2007) orman okullarının çocuklara doğal bir ortamda oyun, risk alma ve pratik, öğrenme olanakları sağlayabildiğini belirtmiştir. Dolayısı ile oyun odası, oyun alanları çocukların riskli oyun oynamalarını etkileyen önemli etkenler arasında yer aldığı görülmektedir. Sonuç olarak, çocukları riskli oyun ortamlarından mahrum etmek yerine ve zarardan çok faydalarına odaklanabilmek adına okul ortamlarında öğretmenlerin daha çok riskli oyuna çocukları yönlendirmesi ve ortamın hazırlanması gerekliliği için öğretmenlere eğitim verilmesi önerilebilir. Hatta riskli oyun oynamaya daha çok uygun olan okullara (doğa, orman...gibi) gezi yapmaları, o okullar ile proje yapmaları önerilebilir.

KAYNAKLAR

- Alat, Z., Akgümüş, Ö. ve Cavalı, D. (2012). Okul öncesi eğitimde açık hava etkinliklerine yönelik öğretmen görüş ve uygulamaları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 47-62.
- Aral, N., Gürsoy F. ve Köksal A. (2000). *Okul öncesi eğitiminde oyun*. İstanbul: Turan Ofset.
- Babaroğlu, A.(2018).Eğitim ortamları açısından okul öncesi eğitim kurumları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (3), 1313-1330.
- Ball, D. J., Gill, T., & Spiegel, B. (2008). *Managing risk in play provision: implementation guide*. The Department for Children, Schools and Families (DCSF) and the Department for Culture, Media and Sport (DCMS).
- Ball, D. J. (2002). *Playgrounds—risks, benefits and choices*. London: Health & Safety Executive (HSE) contract research report, Middlesex University
- Baran, M., Yılmaz, A. ve Yıldırım, M. (2007). Okul öncesi eğitimin önemi ve okul öncesi eğitim yapılarındaki kullanıcı gereksinimleri (Diyarbakır Huzurevleri Anaokulu örneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* 8, 27-44.
- Beames, S., Higgins, P., & Nicol, R. (2011). *Learning outside the classroom: Theory and guidelines for practice*. New York, NY: Routledge.
- Brockman, R.,Jago, R. ve Fox,K.R. (2011). Children's active play: self-reported motivators, barriers and facilitators. *BMC Public Health*, 11, 461.
- Brussoni,M., Ishikawa, T., Brunelle, S., &Herrington, S. (2017). Landscapes for play: effects of an intervention to promote nature-based risky play in early childhood centres. *Journal of Environmental Psychology*, 54, 139–150. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2017.11.001>
- Brussoni, M., Gibbons, R., Gray, C., Ishikawa, T., Sandseter, E., Bienenstock, A., ... & 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.
- Brussoni, M., Olsen, L. L., Pike, I., & Sleet, D. A. (2012). Risky play and children's safety: Balancing priorities for optimal child development. *International Journal Of Environmental Research And Public Health*, 9(9), 3134-3148.
- Bundy, A. C., Lockett, T., Tranter, P. J., Naughton, G. A., Wyver, S. R., Ragen, J., et al. (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.
- Bütüner, S.Ö. (2008). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: kitap incelemesi. *İlköğretim online*, 7(1),6-8.
- Büyüköztürk, Ş. (2019). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (25. Baki). Ankara: Pegem Yayınevi
- Cevher-Kalburan, N., & Ivrendi, A. (2016). Risky play and parenting styles. *Journal of Child and Family Studies*, 25(2), 355-366
- Cevher- Kalburan, N. (2014). Denizli ilinde bulunan resmi ve özel anaokulu bahçelerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (18), 99-113.
- Clements, R. (2004). An investigation of the status of outdoor play. *Contemporary Issues Early Child*, 5(1), 68-80. doi:10.2304/ciec.2004.5.1.10.
- Çelebioğlu Markoç, Ö. & Aktan Acar, E. (2014). 4-5 yaş grubu çocuklarına yönelik çok amaçlı erken müdahale programının etkililiğinin belirlenmesi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(5), 1835-1860
- Decker, C.A., and Decker, J.R. (2005). *Planing administering early childhood programs*. Pearson New Jarsey: Merril Prentice.
- Demir, S. (2011). Okul öncesi dönemde dil gelişimi ve sorunları. *Gazi Üniversitesi Türkçe Eğitim Araştırmaları Akademik Öğrenci Dergisi*, 1(1), 38 - 49.
- Dereobalı N, Çandır T. (2021). Erken çocukluk döneminde motor gelişim ve riskli oyun ilişkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Dergisi* 60,560-581.
- Duman, G., ve Koçak, N. (2013). Çocuk oyun alanlarının biçimsel özellikleri açısından değerlendirilmesi (Konya İli Örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 64-81.
- Durualp E. ve Aral N. (2010). Altı yaşındaki çocukların sosyal becerilerine oyun temelli sosyal beceri eğitiminin etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 160-172.
- Eager, D., & Little, H. (2011). Risk deficit disorder. Retrieved from https://www.academia.edu/1479794/Risk_deficit_disorder
- Erbay, E. (2008). *Okul öncesi eğitim alan ve almayan 1. Sınıf öğrencilerinin sosyal becerilere sahip olma düzeyleri*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Ergün, S. (2003). *Okul öncesi eğitim alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin matematik yetenek ve başarılarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- Fiskum, T. (2004). *Effekt av barnehagemiljø på motorisk og spatial kompetanse hos barn. En tverrsnittstudie av den motoriske og spatiale kompetansen hos barn i en friluftsbarnhage og barn i en tradisjonell barnhage [The effect of kindergarten's environment on children's motor and spatial competence]* (Master thesis). Nord-Trøndelag University College, Norway, Levanger.
- Fjørtoft, I. (2000). *Landscape and playscape. Learning effects from playing in a natural environment on motor development in children* (Doctoral thesis). Norwegian School of Sport Science, Norway, Oslo.
- Gill, T. (2010). *Putting risk in perspectives. Early Years Update*. <http://www.teachingexpertise.com/articles/putting-risk-perspective-10522>
- Gill, T. (2007). *No fear. Growing up in a risk averse society*. London: Calouste Gulbenkian Foundation.

- Güler, B. İ. ve Demir, İ. (2016), Okul öncesi öğretmenlerinin riskli oyunlara yönelik görüş ve algıları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel eğitim Dergisi*, 17(2), 97-116.
- Hughes, B. (1990). Children's play—a forgotten right. *Environment Urbanization*, 2(2), 58–64. doi:10.1177/095624789000200207.
- Jambor, T. (1998). *Challenge and risk-taking in play*. In D. P. Fromberg & D. Bergen (Eds.), *Play from birth to twelve and beyond. Contexts, perspectives and meanings* (pp. 319–323). New York: Garland Publishing, Inc./Taylor & Francis.
- Kadim, M. (2012). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyun Öğretimine İlişkin Öz Yeterliklerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu
- Kalemci, F. (1998). *Okul öncesi eğitim kurumlarının çevre düzenlemesi ve çalışan eğitimci personelin nitelikleri yönünden incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- 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. ve Aral, N.(2020). Anne babaların çocukların oynadıkları riskli oyun ile ilgili görüşlerini etkileyen etmenlerin incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 5(2), 82-96. DOI: 10.37754/775458.2020.525
- Karaküçük, S. A. (2008). Okul öncesi eğitim kurumlarında fiziksel/ mekânsal koşulların incelenmesi: Sivas ili Örneği. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 32 (2), 307-320.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (17. Baskı). İzmir: Nobel Yayınevi.
- Knight, S. (2012). Why adventure and why risk in the early years. *ChildLinks*, 3, 15-18
- Lavrysen, A., Bertrands, E., Leyssen, L., Smets, L., Vanderspikken, A., & De Graef, P. (2017). Risky-play at school. facilitating risk perception and competence in young children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(1), 89-105
- Lester, S., & Russel, W. (2008). *Play for a change. Play, Policy and Practice: a Review of Contemporary Perspectives*, by Play England. <http://www.playengland.org.uk/resources-list>
- Lester, S. (2007). *Risky play, risky playwork. Conference proceedings*, Spirit of Play Conference 2007, Skills Active South East England's annual conference, Accessed 1 November 2008. Retrieved from <http://www.playworksoutheast.org.uk/extrainfo/stuartnotes.pdf>.
- Little, H., Wyver, S., & Gibson, F. (2011). The influence of play context and adult attitudes on young children's physical risk-taking during outdoor play. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(1), 113-131.
- Little, H. (2010). Relationship between parents' beliefs and their responses to children's risk-taking behaviour during outdoor play. *Journal of Early Childhood Research*, 8(3), 315-330.
- Little, H., & Eager, D. (2010). Risk, challenge and safety: Implications for play quality and playground design. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(4), 497-513.
- Little, H., & Wyver, S. (2008). Outdoor play: Does avoiding the risks reduce the benefits?. *Australian Journal of Early Childhood*, 33(2), 33.
- Malone K (2001) Children, youth and sustainable cities. *Local Environment* 6: 5–12.
- Maynard, T. (2007). Encounters with Forest School and Foucault: a risky business?. *Education* 3–13, 35(4), 379-391.
- MEB.(2015). *2015 Eğitim yapıları asgari tasarım standartları kılavuzu*. Ankara, MEB. İnşaat ve Emlak Dairesi Başkanlığı.
- Morrongiello, B. A., & Lasenby-Lessard, J. (2007). Psychological determinants of risk taking by children: an integrative model and implications for interventions. *Injury Prevention*, 13(1), 20-25.
- Morrongiello, B. A., & Dawber, T. (1999). Parental influences on toddlers' injury-risk behaviors: Are sons and daughters socialized differently? *Journal of Applied Developmental Psychology*, 20(2), 227–251.

- Moser, T., & Martinsen, M. T. (2010). The outdoor environment in Norwegian kindergartens as pedagogical space for toddlers' play, learning and development. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(4), 457-471.
- Özkesemen, A. (2008). *Okul öncesi eğitim alan ve almayan 1. Sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının yeni müfredat programına göre değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- Play England. (2011). *Outdoor play in danger of disappearing*. Retrieved from <http://www.playengland.org.uk/news/2011/07/new-research-outdoor-play-in-danger-of-disappearing.aspx>.
- Poyraz, H. (2003). *Okulöncesi Dönemde Oyun ve Oyuncak*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sando, O. J., Kleppe, R. Sandseter, E.B.H. (2021). Risky Play and Children's Well-Being, Involvement and Physical Activity. *Child Indicators Research* 2021, 1–17. <https://doi.org/10.1007/s12187-021-09804-5>
- Sandseter, E.B. H. (2012). Children's risky play in early childhood education and care. *Childlinks*, 3, 2-6.
- Sandseter, E. B. H., & 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.
- Sandseter, E.B.H. (2010) *Scaryfunny. A qualitative study of risky play among preschool children*. PhD thesis, Norwegian University of Science and Technology, Trondheim, Norway.
- Sandseter, E. B. H. (2009). Affordances for risky play in preschool: The importance of features in the play environment. *Early Childhood Education Journal*, 36(5), 439-446.
- Sevinç, M. (2004). *Erken çocukluk gelişimi ve eğitiminde oyun*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Skenazy, L. (2010). *Free-range kids: How to raise safe, self-reliant children (without going nuts with worry)*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Stephenson, A. (2003). Physical risk-taking: dangerous or endangered? *Early Years* 23 (1), 35–43.
- Toluç, Z. (2008). *İlköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin gelişim becerilerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Turan, S. B. (2013). *60-77 aylar arasındaki okul öncesi eğitim alan ve almayan çocukların matematik yeteneği ile sosyal becerilerinin incelenmesi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya
- Waite, S. (Ed.). (2011). *Children learning outside the classroom*. London: Sage
- Wyver, S., Tranter, P., Naughton, G., Little, H., Sandseter, E. B. H., & Bundy, A. (2010). Ten ways to restrict children's freedom to play: The problem of surplus safety. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 11(3), 263-277.
- Yazıcı, Z., Yellice, B. ve Özer, D. (2003). *Okul öncesi eğitim ortamlarının değerlendirilmesi üzerine bir inceleme*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Yıldız, R. ve Perihanoglu, P. (2004). Okul Öncesi Eğitimde Araç-Gereç Bulunma Düzeyi ile Öğrencilerin Gelişim Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Yüzüncüyıl Üniversitesi Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(II), 1-15

EXTENDED SUMMARY

In pre-school education, the environments to be provided to children are classified as in-class and out-of-class. It is necessary to organize both environments in a way to ensure high benefit for all developmental areas of children. This is because both of these environments are effectively utilized in the activity settings and education programs provided to children in pre-school education. The importance of physical environments in

schools increases even more, considering that risky play is a type of play that is more suitable for outdoor settings outside the classroom, and should be encouraged. In the literature, it is emphasized that children's playgrounds being located in closed spaces rather than open areas cause negativities in supporting the developmental areas of children and don't allow for games such as risky plays. Risk is defined as a negative word. Risky play, on the other hand, is characterized by terms such as danger, injury, fear, and anxiety. Due to the fact that it contains negative terms, it is stated that both parents and teachers do not practice it today and focus only on its negative aspects. However, when the literature is examined, it is observed that in the short term, it may be beneficial for adults not to let children engage in risky play due to their worries and concerns, but in the long term, it is also debated that this negatively affects the physical, individual, and spiritual development of children, and the debates are increasing day by day. Based on this, in the present study, it was aimed to examine the effect of physical school environments on teachers' perceptions of pre-school children engaging in risky play. In line with this purpose, answers to the following questions were sought.

6. What are the perceptions of pre-school teachers on children engaging in risky play based on school types?
7. What are the perceptions of pre-school teachers on children engaging in risky play based on classroom size?
8. What are the perceptions of pre-school teachers on children engaging in risky play based on the presence/absence of playrooms?
9. What are the perceptions of pre-school teachers on children engaging in risky play based on the presence/absence of tools and equipment for risky play?
10. What are the perceptions of pre-school teachers on children engaging in risky play based on the presence/absence of auxiliary personnel?

In the present study, which aims to examine the Effect of Physical Environments in Preschool Education on Teachers' Perceptions of Children Engaging in Risky Play, the general survey model was used. The study population consists of teachers in pre-school institutions affiliated to the Afyonkarahisar Provincial Directorate of National Education. The study sample was designated using the random/non-random convenience sampling method in the 2021-2022 academic year. Based on this, 344 pre-school teachers affiliated to the Afyonkarahisar Provincial Directorate of National Education formed the study group.

The "General Information Form" containing the personal information of the pre-school teachers and the "Scale for the Attitudes towards Risky Play at Early Childhood (SATRPEC) - Teacher Form" developed by Karaca & Uzun (2020) were used as data collection tools.

In the study, personal information included in the General Information Form was presented in frequency and percentage distributions. In the analysis of the data obtained from the "Scale for the Attitudes towards Risky Play at Early Childhood (SATRPEC) - Teacher Form", first, the Kolmogorov-Smirnov (K-S) Test was used to examine whether the data were normally distributed, and as a result, the values were found to be less than 0.05 and not normally distributed (Bütüner, 2008). Based on this, the data were analyzed

using the Mann Whitney U Test for two variables and the Kruskal Wallis H Test for more than two variables.

The following findings were obtained as a result of the study;

It is observed that the type of school in which the pre-school teachers work creates a statistically significant difference ($p < .05$) in the Distinguishing Risky Behaviors sub-factor of the Early Childhood Risky Play Assessment Tool.

-It is seen that the class size variable created a statistically significant difference in the Tolerance to Risky Behaviors sub-factor of the Early Childhood Risky Play Assessment Tool, in which teacher views on the perceptions towards pre-school children engaging in risky play are measured ($p < .05$).

- It was determined that the presence or absence of a playroom in the schools of the pre-school teachers did not create a statistically significant difference in their answers to the Early Childhood Risky Play Assessment Tool ($p > .05$).

- It was determined that the sufficiency of classroom equipment did not create a statistically significant difference in the Distinguishing Risky Behaviors sub-factor of the Early Childhood Risky Play Assessment Tool ($p > .05$).

- It is observed that the presence of auxiliary staff created a statistically significant difference in the Distinguishing Risky Behaviors sub-factor of the Early Childhood Risky Play Assessment Tool ($p < .05$).

Based on the findings obtained, it is seen that there is evidence of a growing global trend for zero tolerance towards children and young individuals in natural public spaces in schools and parks (Malone, 2001). As children spend less time outdoors, they are in danger of losing their fascination with the natural world and the risky experiences that come with it. Although the presence of playgrounds in schools seems to reduce this fear to some extent, it is not enough to engage in risky play. Considering that risky play is a type of play performed outdoors and all kinds of materials can be utilized in outdoor spaces, it can be said to support the findings of the study. In this context, Maynard (2007) stated that forest schools can provide children with opportunities to play, take risks, practice, and learn in a natural environment. Therefore, it is seen that the presence of playrooms and playgrounds are among the important factors affecting children's engagement in risky play. In conclusion, instead of depriving children from risky play environments and in order to focus on the benefits rather than the harm, it can be suggested that teachers encourage children to engage more in risky play in school environments and that teachers be trained on the necessity of preparing the environment. Furthermore, it can be suggested to make trips to school environments that are more suitable for risky play (such as nature, forests, etc.) and to cooperate in projects with these schools.