



Açık Hava Oyunları Üzerine Kültürlerarası Bir Çalışma: Öğretmenlerin İnanç ve Uygulamaları *

Fatma Yalçın ¹, Feyza Tantekin Erden ²

Öz

Bu çoklu durum çalışmasının amacı Türk ve Finli öğretmenlerin açık hava oyunlarına ilişkin inanç ve uygulamalarını incelemektir. Katılımcılar yedi Türk ve yedi Finli okul öncesi öğretmeninden oluşmuştur. Veriler, öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden ve öğretmenlerin açık hava oyun uygulamalarının gözlemlerinden elde edilmiştir. İki grup öğretmen arasındaki temel farkın açık hava oyunlarına ilişkin engellerle ve açık hava oyun uygulamalarıyla ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Türk öğretmenler açık hava oyunlarını uygulamak için birçok engelle karşılaştıklarını belirtirken, Finli öğretmenler böyle bir engelden bahsetmemişlerdir. Bu nedenle, Finli öğretmenler her mevsim düzenli olarak, Türk öğretmenler ise güzel havalarda açık hava oyunlarını uygulamaktadır.

Anahtar Kelimeler

Erken çocukluk eğitimi
Açık hava oyunları
Açık havada öğrenme
Kültürler arası çalışma

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 03.04.2020
Kabul Tarihi: 30.11.2020
Elektronik Yayın Tarihi: 06.01.2021

DOI: 10.15390/EB.2021.9640

Giriş

Açık hava oyunlarının çocukların gelişim ve öğrenmesi için kritik önemi pek çok çalışmayla ortaya koyulmuştur (Aasen, Grindheim ve Waters, 2009; Bento ve Dias, 2017; Fjørtoft, 2000; Louv, 2005). Ayrıca, bugün birçok yetişkine çocukluğu sorulduğunda, çok büyük ihtimalle park, sokak ve oyun alanı gibi açık alanlarda oynadığından bahsedecektir (Kemple, Oh, Kenney ve Smith-Bonahue, 2016; Louv, 2005). Ancak, son kırk yılda yapılan araştırmalar, hem yetişkinlerin hem çocukların açık alanlara erişiminin sınırlı olduğunu göstermiştir (Clements, 2004; Knight, 2009; Waller vd., 2017). Günümüzde pek çok çocuk farklı gerekçelerle kapalı alanlarda vakit geçirmek durumundadır. Çocukların açık alanlara erişim fırsatlarını azaltan nedenler, *Wild Network* tarafından, zaman (doğadan yoksun müfredat, zamanı olmayan ebeveynler, serbest oyun eksikliği), korku (yabancı tehlikesi, tehlikeli sokaklar, riskten kaçınma kültürü), teknoloji (ekran süresinin artması) ve alan (yeşil alanların azalması) olmak üzere dört gruba ayrılmıştır (The Wild Network, t.y. aktaran Waller vd., 2017).

Sonuç olarak, özellikle kentsel alanlarda yaşayan pek çok çocuk, açık hava ortamlarını keşfetme ve deneyimleme imkanına sahip olamamaktadır (Louv, 2005; Waller vd., 2017). Bu duruma ilişkin, Karsten (2005), önceki nesillere kıyasla açık havada nadiren, kapalı alanlarda sıklıkla (çoğunlukla dijital oyunlar) oynayan yeni tipte bir çocukluk olduğundan bahsetmiştir. Gill (2007) ise, çocukların doğayla etkileşimden yoksunluğunu vurgulamak amacıyla, günümüz çocuklarını kırılğan ve korunaklı olarak anlamı çevirebileceğimiz *the bubble-wrap generation* olarak isimlendirmiştir. Benzer şekilde Louv (2005), son yıllarda sıklıkla gözlenen dikkat eksikliği, depresyon ve duyuları uygun şekilde kullanamama gibi

* Bu makale Fatma Yalçın'ın Feyza Tantekin Erden danışmanlığında yürüttüğü "Dış mekan oyunlarına yönelik kültürler-arası bir çalışma: Aile ve öğretmen perspektifleri" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

¹ Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Türkiye, fay@metu.edu.tr

² Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Türkiye, tfezya@metu.edu.tr

eksikliklere atıfta bulunarak, 'doğa yoksunluğu sendromu' (*nature deficit disorder*) terimini ortaya atmıştır. Dolayısıyla, Waller, Sandseter, Wyver, Arlemalm-Hagser ve Maynard (2010), erken çocukluk eğitimcilerinin açık hava oyunlarına karşı duruş ve tutumlarını yeniden değerlendirmeleri gereken kritik bir dönemde olduğumuzu ileri sürmüştür.

Okul öncesi eğitim kurumlarının çocuklara açık havada oyun olanakları sağlamada önemli bir role sahip oldukları ileri sürülmektedir (Renick, 2009; Waller vd., 2010). Bu kapsamda, Erken Çocukluk (Eğitimi) Ortamları Derecelendirme Ölçeği (*The Early Childhood Environment Rating Scale [ECERS-R]*), (Harms, Clifford ve Cryer, 2005) ve Ulusal Küçük Çocukların Eğitimi Derneği (National Association for the Education of Young Children [NAEYC], 2014) akreditasyon kıstaslarına göre, yarım günlük eğitim veren programların 30, tam günlük programların ise en az 60 dakika açık havada oyuna yer vermesi gerekmektedir. Ancak birçok ülkenin erken çocukluk eğitimi programları incelendiğinde genellikle dil ve bilişsel becerilere odaklanıldığı görülmektedir. Örneğin, Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütüne bağlı ülkelerde ulusal erken çocukluk eğitim politikaları, okula hazırbulunuşluk üzerine yapılandırılmaktadır. Dolayısıyla okul binası ve sınıf gibi kapalı alanlar öğrenmenin gerçekleştiği temel alanlar olarak tasarlanmakta (OECD, 2006) ve çocukların bu kurumlardaki açık alanlara erişimi kurumun eğitim ve öğretim anlayışına bağlı olarak sınırlandırılmaktadır (Waite ve Pratt, 2011; Waller ve Davis, 2014). Benzer şekilde, Bae (2010) ve Waller ve Davis (2014), dünyadaki pek çok ülkenin okula hazırbulunuşluk ve performansa dayalı bir müfredat uyguladığını ve bunun sonucunda dışarıda daha az zaman geçirildiğini ileri sürmüşlerdir. Herrington, Brunelle ve Brussoni (2017), önceleri çocukların temel görevi olarak kabul edilen serbest oyunun, son zamanlarda çocukları akademik odaklı faaliyetlerden uzaklaştıran bir etkinlik olarak algılandığını ifade etmiştir. Benzer şekilde Dean (2019), akademik odaklı eğitimin içselleştirildiği İngiltere ve ABD gibi ülkelerin kültürlerinin oyun merkezli eğitimsel uygulamalarla çelişebileceğini belirtmiştir. Dean'ın (2019) ifade etmeye çalıştığı husus, Fritz, Smyrni ve Roberst (2014) tarafından birebir deneyimlenmiştir. Bu araştırmacılar, ABD'de doğa temelli bir programı (Almanya'nın Orman Anaokulu modeli-*Wildkindergarten*) yönetirken karşılaştıkları başlıca zorlukları belirlemek için bir çalışma yürütmüşlerdir. Bu çalışma sonunda iki kültürde erken çocukluk eğitiminin temel amacı (oyuna müfredatta yer vermek ve çocukların okula hazırbulunuşluğunu desteklemek) aynı olsa bile, toplumun erken çocukluk eğitimine yaklaşımı ve çocukların bu eğitimden faydalanma biçimlerinin farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacılar, erken çocukluk eğitimi anlayışının ve erken çocukluk eğitiminden beklentilerin kültürler arası farklılık göstermesinden dolayı, erken çocukluk eğitiminde oyuna karşı akademik etkinlik, öğretmenin rol tanımı, güvenliğe karşı riskli oyun, eğlence kavramı ve doğa ve çocukluk gibi birçok konuda zorluklarla karşılaşmışlardır.

Kültür ile ilgili olarak, Tovey (2007) ve Brussoni, Olsen, Pike ve Sleet (2012), 20. yüzyılda modern toplumun ortak bir özelliği olarak çocukların güvenliğiyle ilgili artan kaygıdan bahsetmiştir. Benzer şekilde Malone (2007), Little (2006) ve Waller ve diğerleri (2017), aşırı korumacı aile tutumlarının ve farklı sosyalleşme biçimlerinin, erken çocukluk eğitim kurumlarındaki eğitim ve öğretim uygulamalarını etkileyebileceğini vurgulamışlardır. Çünkü bu kurumlar toplumun değerlerini yansıtmaktadır. Öğretmenlerin açık havada oyun uygulamalarını inceleyen araştırmalar (Cevher-Kalburan ve Yurt, 2011; Çetken ve Sevimli-Çelik, 2018; Copeland vd., 2012; Ihmeideh ve Al-Qaryouti, 2016; Kos ve Jerman, 2013; McClintic ve Petty, 2015), Little (2006) ve Tovey (2007) 'in iddialarını desteklemiştir çünkü bu çalışmalardaki çoğu öğretmen, kötü hava koşulları ve güvenlik ile ilgili ebeveyn kaygılarını, okul öncesi dönemde açık havada oyun oynamanın önündeki engeller olarak tanımlamıştır. Aşırı korumacı ebeveynlik tutumlarına paralel olarak, son zamanlarda 'çocukluk' algısı da değişmiştir. Dayanıklı ve güçlü çocuk imajı, yerini sürekli korunmaya muhtaç savunmasız çocuk imajına bırakmıştır (Herrington vd., 2017). Ancak Waller ve diğerleri (2017) ve Garrick (2009) bu durumun dünyadaki tüm çocuklar için geçerli olmadığını iddia etmektedir. Örneğin Kuzey Avrupa ülkelerinde (İsveç, Finlandiya, Danimarka ve Norveç), bu ülkelerin kültürüyle yakından ilişkili olan ve bu ülkelerde yürütülen erken çocukluk eğitimi oldukça etkileyen farklı bir çocukluk imajı söz konusudur. Bu imaja göre, mutlu çocuk, mevsim ya da hava şartları ne olursa olsun zamanının çoğunu dışarıda oyun oynayarak geçiren çocuktur (Bennett, 2010; Borge, Nordhagen ve Lie, 2003). Sonuç olarak, İskandinav pedagojisinde, oyun, özellikle de açık havada oyun, çocuğa kendi öğrenme süreçlerini yapılandırma fırsatı tanıdığı için sıklıkla vurgulanmaktadır (Bennett, 2010; Lohmander ve Samuelsson,

2015). Bu nedenle, gerek okul bahçeleri için gereken fonu ayırarak, gerekse açık hava oyunlarını destekleyen politika ve uygulamalar geliştirerek, iç mekân ve dış mekânda gerçekleşen öğrenme deneyimlerine eşit oranda önem vermektedirler (Lysklett, 2017; Marttila, 2013; Waller vd., 2017). Ayrıca, Kuzey Avrupa ülkeleri, anlayışları ve geleneklerine bağlı olarak açık havada oyunu sadece okul bahçesiyle sınırlamaz, çocuğun doğa ile bağını güçlendirmek için açık hava oyun uygulamalarını orman veya benzeri çeşitli doğal alanlarda gerçekleştirirler (Amus, 2013; Lysklett, 2017). Martenson (2011, aktaran Lysklett, 2017), Kuzey Avrupa ülkelerinin çocuklara çeşitli doğal ortamlarda özgürce oynama fırsatı tanıma hususunda oldukça köklü bir geleneğe sahip olduklarını ileri sürmüştür. Bu ülkelerde birçok anaokulu haftalık olarak doğada oyun etkinlikleri gerçekleştirir. Birçok anaokulu ise hava koşullarına bakılmaksızın günlük olarak doğada oyun ve öğrenme etkinlikleri gerçekleştirmeyi gerektiren 'Orman Anaokulu Yaklaşımı' nı benimsemektedir. İskandinav kültürünün bir parçası olan ve bölgede yaşayan her insana doğada zaman geçirme hakkı tanıyan, bunu yaparken de doğaya saygı ve minnet duygularını geliştirmeyi hedefleyen '*Friluftsliv*—açık hava yaşamı' felsefesinin, Orman Okulu Yaklaşımının ortaya çıkmasında büyük rol oynadığı düşünülmektedir (Borge vd., 2003; Leather, 2018; Linde, 2010).

Açık hava oyunlarının, pek çok Batı (örn. Almanya, İngiltere ve Avustralya) ve Kuzey Avrupa ülkelerindeki gelişimle kıyaslandığında, gerek politika gerekse uygulama boyutuyla ülkemizde yeni gelişmekte olduğu görülür. Örneğin, uygulamaları inceleyen çalışmalarda da görüldüğü gibi, açık hava oyunlarının sıklığı, süresi ve niteliği kırsaldan kente, özel okuldan devlet okuluna, hatta öğretmenden öğretmene bile farklılık göstermektedir (Ata Doğan ve Boz, 2019; Tantekin-Erden ve Güner-Alpaslan, 2017). Okul bahçeleri sıklıkla güzel havalarda ve serbest oyun amacıyla kullanılmaktadır. Öğretmenler uygulamalarına bu şekilde yön vermelerine, çocuk-yetişkin oranının çok yüksek olmasını, ailelerin hastalığa ilişkin kaygılarını ve bahçede bulunan materyal ve donanımların yetersizliğini gerekçe göstermiştir (Aktaş-Arnas ve Tepebağ, 2017; Cevher-Kalburan ve Yurt, 2011; Çetken ve Sevimli-Çelik, 2018). Öte yandan, birçok farklı çalışmada ise, hizmet içi ve hizmet öncesi öğretmenlerin açık hava oyunlarını nispeten daha tehlikeli olarak algıladığı ve bu nedenle öğretmenlerin açık hava oyunlarına daha temkinli yaklaştığı bulunmuştur (Cevher-Kalburan, 2014, 2015; Cevher-Kalburan ve Ivrendi, 2016; İpek-Güler ve Ergül, 2016). Bu ve benzeri çalışmaların da işaret ettiği üzere açık hava oyunları Türk erken çocukluk eğitimi için yeni, fakat gelişmekte olan bir alandır. Ancak, özellikle çocuk ve doğa arasında yeniden bağ kurmayı amaçlayan orman ve doğa anaokullarına karşı giderek artan bir ilgi söz konusudur. Bu ilgiye bağlı olarak, son yıllarda orman ve doğa anaokullarına ilişkin birçok eğitimci eğitimi gerçekleştirilmekte ve ülkede açılan orman ve doğa anaokulları çoğalmaktadır. Orman anaokullarının giderek yaygınlaşmasına bağlı olarak, bu hususa ilişkin yürütülen bilimsel çalışmaların (örn. Dilek ve Atasoy, 2020; Eroğlu, 2018; Kahriman-Pamuk ve Ahi, 2019; Koyuncu, 2019; Paşlı, 2019) sayısında da artış görülmüştür. Ayrıca, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından başlatılan bir girişim söz konusudur. Bu konuda atılan önemli adımlardan olan bu girişim kapsamında öğretmenlerin müze, fabrika, botanik park ve kütüphane gibi sınıf dışı ortamlardan faydalanarak eğitim öğretim faaliyetlerini geliştirmesi hedeflenmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Avrupa ülkelerine kıyasla, bu gelişmeler oldukça yeni ve sınırlı olmakla beraber Türk Erken Çocukluk eğitimi için oldukça kayda değer ve faydalıdır.

Açık hava oyunlarına ilişkin bugüne kadar yapılan araştırmalar ve bilgi birikiminin de işaret ettiği üzere, söz konusu açık hava oyunları olduğunda ülkeler arasında oldukça keskin sınırlarla ayrılan bir fark olduğu görülmektedir. Bu farka neden olan muhtemel nedenler ise merak unsurudur. Bir tarafta, her koşulda ve düzenli olarak çocuğa açık havada oynama imkânı tanıyan İskandinav gelenek ve uygulamaları varken, diğer tarafta çocuğun hem okul hem okul dışı ortamlarda açık havaya erişimini sınırlandıran bir zihniyet söz konusudur. Bu noktada, çocuğun aktif öğrenen, girişken ve öz düzenleme becerilerine sahip olması gerektiğine inanan erken çocukluk eğitimcilerinin kendilerine sorması gereken soru şudur; bugün okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanmakta olan eğitim öğretim faaliyetleri, özellikle de açık hava oyun uygulamaları, post-modern çocuk imajıyla ne derece örtüşmektedir. Bu sorudan hareketle, bu araştırmayı yürüten araştırmacılar iki farklı ülkedeki (Türkiye ve Finlandiya) açık hava oyun uygulamalarına odaklanmışlardır. Ancak, Clark ve Peterson (1986)'ın işaret ettiği üzere, eğitim öğretim faaliyetleri ancak öğretmenlerin inanç ve uygulamaları aynı anda ele alındığında ve aradaki ilişki ortaya koyulduğunda daha net anlaşılabilir. Dolayısıyla, kendi

müfredatlarına yön veren ve sınıfının büyük ölçüde karar mercii olan öğretmenlerin, açık hava oyun uygulamaları da bu konudaki inançları ortaya koyulduğunda daha net anlaşılabilir.

Ayrıca çocukların çoğunlukla güzel havalarda dışarıda oynamasına izin verilen bir kültürden gelen araştırmacılar olarak, İskandinav kültüründe bu hususa ilişkin var olan farklı bakış açısı bizler için merak unsuru olmuştur. Kuzey Avrupa ülkelerine kıyasla daha sıcak olan Türkiye’de ve benzeri iklim koşullarına sahip birçok ülkede açık hava oyunları çoğunlukla güzel havalarda oynanırken, neden daha soğuk iklim koşullarına sahip olan Kuzey Avrupa ülkelerinde açık hava oyunlarının her türlü hava koşulunda oynanması gerektiğine inanılmaktadır? Bu soruya verilebilecek muhtemel cevaplar bu araştırma için motivasyon oluşturmuştur. Elbette bu ülkeler arasındaki tek fark iklim şartları değildir. Bu farka yol açan birçok neden söz konusudur. Bu nedenle, bu soruya hem İskandinav hem Türk perspektifinden cevap vermenin önem arz ettiği düşünülmektedir. Türkiye ve benzeri kültür, ebeveynlik tutumu ve erken çocukluk eğitimi uygulamalarına sahip birçok ülke için bu çalışma sonunda elde edilecek bulgular, sonuçlar ve buna bağlı öneriler bu alanda çalışan paydaşlar için yol gösterici olabilir. Dolayısıyla bu çalışmada Türk ve Finli okul öncesi öğretmenlerinin açık hava oyunlarına ilişkin inanç ve uygulamaları incelenmektedir. Kuzey Avrupa ülkeleri arasında, Finlandiya’nın seçimine gelince, bu hususa ilişkin iki gerekçe söz konusudur. Birincisi, Finlandiya’nın sahip olduğu kültür ve coğrafyanın eğitime yansımalarından ileri gelmektedir. Örneğin, diğer Kuzey Avrupa ülkeleri gibi, Finlandiya Avrupa Birliği’nin en büyük ormanlık araziye sahip ikinci ülkesidir (Ministry of the Environment, 2015), ve Finliler, yasalarca kendilerine tanınan doğal alanlara özgürce erişme hakkı doğrultusunda, serbest zamanlarını orman gibi doğal alanlarda geçirmekten keyif alırlar (Metsähallitus, 2018). Bu nedenle, Fin geleneklerinin bir parçası diyebileceğimiz açık hava ve doğa etkinlikleri (Karppinen, 2012) eğitimin her kademesine bütünleştirilmiş bir süreç niteliğindedir (Marttila, 2013). İkincisi ise, Finlandiya eğitim sisteminin uluslararası arenada elde ettiği başarıyla ilişkilidir. Finlandiya, birçok OECD ülkesiyle kıyaslandığında, iyi bir örnek olarak gösterilen güçlü ve köklü bir eğitim sistemine sahiptir (Kyrö, 2011; Määttä ve Uusiautti, 2012; OECD, 2012). Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı’nda (Program for International Student Assessment (PISA) yıllar boyunca elde ettiği başarı da (OECD, 2016; OECD PISA, 2012), bu eğitim sisteminin oldukça ün kazanmasını sağlamıştır. PISA’da elde edilen bu başarı, sıklıkla Fin erken çocukluk eğitimiyle ilişkilendirilmektedir (Kupiainen, Hautamaki ve Karjalainen, 2009; Valjarvi vd., 2007; Määttä ve Uusiautti, 2012). Dolayısıyla, bu çalışmaya bir Kuzey Avrupa ülkesi olan Finlandiya’yı dâhil etmek hem Fin erken çocukluk eğitimi hem de bu eğitimde açık hava oyunlarının yerini öğrenmek için oldukça iyi bir imkân sağlamaktadır. Bu gerekçeler doğrultusunda aşağıda yer verilen araştırma soruları ortaya atılmıştır.

1. Türk ve Finli öğretmenlerin açık hava oyunlarına ilişkin inançları nelerdir?
2. Türk ve Finli öğretmenlerin açık havada oyun uygulamaları nelerdir?
3. Türk ve Finli öğretmenlerin açık hava oyunlarına ilişkin inanç ve uygulamaları arasındaki benzerlikler ve farklılıklar nelerdir?

Yöntem

Bu çalışmada çoklu durum çalışması deseni kullanılmıştır. Bu araştırma için durum, açık hava oyunlarını uygulamaya elverişli dış mekânı bulunan anaokulunda çalışan bir grup okul öncesi öğretmenini temsil etmektedir. Merriam (2009) durum çalışmasını, bir ortamın, konunun, olayın veya dokümanların bütünü’nün ayrıntılı olarak incelenmesi olarak tanımlamıştır. Benzer şekilde Creswell (2007) durum çalışmasını, araştırmacının bir ya da birden fazla bütüncül ve sınırlı sistemi gözlem, görüşme, görsel-ışitsel materyal, doküman veya rapor gibi çeşitli kaynaklardan veri toplayarak incelediği bir nitel araştırma yaklaşımı olarak tanımlamıştır. Yin (2009), birden fazla bütüncül ve sınırlı sistem içeren çoklu durum çalışmalarının ise aynı veri toplama ve analiz yöntemlerinin kullanılarak sürecin tekrarlanması mantığına dayandığını ifade etmiştir. Çoklu durum çalışmasının bu çalışma için en uygun yöntem olduğu düşünülmektedir çünkü bu çalışmada belirli bir zaman aralığında (iki ay), bir olguya (okul öncesi eğitim kurumlarındaki açık hava oyunlarına ilişkin inanç ve uygulamalar), iki sınırlı ortamda (Ankara, Türkiye ve Helsinki, Finlandiya’dan iki devlet anaokulu) odaklanılmıştır. Durumu iki farklı perspektiften ele alabilmek için hem Türk hem Finli öğretmenlerle yapılan görüşmelerden ve onların gözlemlenmesinden faydalanılmıştır.

Katılımcılar

Bu çalışmada incelenecek durum seçilirken amaçsal örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde araştırmacı incelenecek durumu en iyi şekilde anlayıp açıklamasına olanak tanıyan ortam ve bireyleri seçer (Hatch, 2002; Merriam, 2009). Tipik durumların kullanılarak bir kültürü veya olguyu, bu olguya yabancı olan kişilere aktarmak için kullanılan örnekleme stratejisine 'tipik durum örnekleme stratejisi' denilmektedir ve bu çalışmada katılımcıların belirlenmesi için amaçsal örnekleme yöntemlerinden tipik durum stratejisi tercih edilmiştir. Bu stratejide amaç, bütün katılımcıların deneyimlerine ilişkin bir genelleme yapmak değildir (Patton, 2002). Daha önce de bahsedildiği gibi bu çalışmadaki olgu Türk ve Finli öğretmenlerin açık hava oyunlarına ilişkin inanç ve uygulamalarıdır. Bu çalışmanın katılımcılarını belirlenen anaokullarında çalışan 14 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Tablo 1'de Türk ve Finli öğretmenlerin demografik özellikleri detaylı olarak gösterilmektedir.

Tablo 1. Katılımcı Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Temalar	Kodlar	Türk	Finli
		f (n=7)	f(n=7)
Öğretmenlerin yaşı	20-30	1	1
	31-40	4	1
	41-50	2	3
	51-65	-	2
Eğitim düzeyi	Üniversite (Lisans)	7	3
	Politeknik (Lisans)	-	1
	Meslek Yüksek Okulları (Ön lisans)	-	3
Mesleki deneyimleri	1-10	2	1
	11-20	4	5
	21-30	1	-
	31-40	-	1
Çalıştıkları yaş grubu	2.5-4	-	1
	3-4	2	-
	3-5	-	2
	4-5	2	-
	5-6	2	4
Oyuna ilişkin eğitim	Lisans dersi	5	3
	Seminer	3	5
	Hizmet içi eğitim	2	4
	Atölye çalışması	-	5
Açık hava oyunlarına ilişkin eğitim	Lisans dersi	3	1
	Seminer	-	2
	Hizmet içi eğitim	-	3
	Atölye çalışması	-	4

Tablo 1'de de gösterildiği üzere katılımcıların çoğu 30 ve 50 yaş aralığındadır ve lisans derecesine sahiptir. Benzer şekilde çoğu katılımcı 10 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahiptir. Hemen hemen bütün öğretmenler aynı yaş grubunda olan çocuklara öğretmenlik yaparken, üç Finli öğretmen karma yaş grubuna eğitim vermektedir. Her iki gruptaki (Türk ve Finli) öğretmenler, oyunla alakalı lisans dersi, seminer, hizmet içi eğitim veya atölye çalışması benzeri en az bir eğitime katıldığını belirtmiştir. Ancak açık hava oyunlarına ilişkin eğitimlere katılma hususunda gruplar arasında farklılıklar söz konusudur. Türk öğretmenlerden sadece üçü açık hava oyunlarına ilişkin bir lisans dersi aldığını belirtirken, Finli öğretmenlerin hepsi açık hava oyunları ile alakalı lisans dersi, seminer, hizmet içi eğitim veya atölye çalışması gibi eğitimlerden en az birine katıldığını belirtmiştir.

Ankara, Türkiye ve Helsinki, Finlandiya'daki Anaokulları Ortamı

Bu çalışma biri Ankara, Türkiye ve biri Helsinki, Finlandiya olmak üzere iki farklı okulda yürütülmüştür. Tablo 2 bu okulların temel özelliklerine ilişkin bilgiler sunmaktadır.

Tablo 2. Ankara ve Helsinki'deki Okul Ortamlarının Özellikleri

	Ankara, Türkiye'deki anaokulu	Helsinki, Finlandiya'daki anaokulu
Kuruluş yılı	2006	2002
Hizmet verdiği yaş grubu	3-6 yaş	1-6 yaş
Öğrenci sayısı	150	110
Müfredat	MEB Okul Öncesi Eğitim Programı (MEB, 2013)	Erken Çocukluk Eğitim ve Bakımı Ulusal Müfredatı (Finnish National Board of Education, 2003) Ulusal Okul Öncesi Eğitim Çekirdek Müfredat (Finnish National Board of Education, 2010)
Uygulanan ek proje ve programlar	Eko-Okullar Projesi TEMA Kids	Metsamörri etkinlikleri (doğa ve çevre eğitim programı)
Okulun dış mekânının özellikleri	2,900 metre kare alan Zemin özellikleri <ul style="list-style-type: none"> • Toprak • Çakıl • Beton • Çim Oyun donanımları <ul style="list-style-type: none"> • Kaydıraklar, • Salıncaklar, • Tahterevalli, • Tırmanma barları, • Kum havuzu. Diğer alanlar <ul style="list-style-type: none"> • Bitki yetiştirme alanları, • Pergolalar, • Küçük bir hayvanat bahçesi. 	5,500 metre kare alan Zemin özellikleri <ul style="list-style-type: none"> • Toprak • Çakıl • Beton • Çim Oyun donanımları <ul style="list-style-type: none"> • Suni çim kaplı tepe, • Kaydıraklar, • Salıncaklar, • Ahşap ev, • Tahterevalli, • Banklar, • Kum havuzu • Farklı boyutlarda ahşap kütükler. Diğer alanlar <ul style="list-style-type: none"> • Bitki yetiştirme alanları.

Tablo 2'nin de işaret ettiği üzere her iki okul 2000 yılından sonra kurulmuştur. Ancak okullar hizmet verdiği çocuk grubu bakımından farklılaşmaktadır. Türk anaokulu 3-6 yaş grubu çocuklara eğitim verirken, Fin anaokulu 1-6 yaş grubu çocuklara eğitim vermektedir. Ayrıca, Türk anaokulunda eğitim verilen çocuk sayısı diğer anaokuluna kıyasla daha fazladır. Benzerliklere gelince, her iki okul da ülkesine ait ulusal erken çocukluk eğitim programını uygulamaktadır. Bunun yanı sıra her iki okulda da çeşitli çevre eğitim programları uygulanmaktadır. Örneğin, Türk anaokulunda, Eko-Okullar Projesi ve TEMA, Türkiye Erozyonla Mücadele, Ağaçlandırma ve Doğal Varlıkları Koruma Vakfı tarafından yürütülen ve küçük çocuklar için bir çevre eğitimi programı olan *TEMA Kids* uygulanırken, Fin anaokulunda *Metsamörri* etkinlikleri (*Metsamörri* ormanda yaşayan ve çocuklara çevresel farkındalık kazandırmak için oluşturulan hayali bir karakterdir) uygulanmaktadır. Her iki anaokulunun dış mekânlarına bakıldığında ise benzerlikleri kadar farklılıkları da olduğu görülür. Örneğin, Türk anaokulu diğerine kıyasla daha küçük bir bahçe alanına sahiptir. Öte yandan her iki anaokulunun bahçesinin çim, beton, toprak ve çakıl gibi farklı zemin türlerini içerdiği görülmektedir. Sahip olunan

oyun donanım ve materyalleri bakımında da çeşitli farklılıklar söz konusudur. Her iki okulda da kaydırak, salıncak, tahterevalli ve kum havuzu yer alırken, Fin anaokulunun bahçesinde ayrıca bir ahşap ev, banklar ve ağaç kütükleri yer almaktadır. Bunların yanı sıra, her iki okulda da bir ekim-dikim alanı vardır. Son olarak, Türk anaokulunun bahçesi küçük bir hayvanat bahçesine ve çardağa sahiptir.

Veri Toplama

Bu çalışmada veriler yarı yapılandırılmış görüşmeler ve gözlemler aracılığıyla toplanmıştır. Birinci yazar, ilgili alanyazın taraması sonucunda İngilizce ve Türkçe olarak yarı yapılandırılmış görüşme sorularını içeren protokolü oluşturmuş ve bu protokolü erken çocukluk eğitimi ve nitel araştırmalar alanında uzman olan iki akademisyenden görüş alarak revize etmiştir. Oluşturulan bu protokolün kullanılabilirliğini ve anlaşılabilirliğini değerlendirmek amacıyla, ana çalışmada yer almayan dört Türk öğretmenle pilot çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Bunun yanı sıra, Türkçe ve İngilizce görüşme sorularının anlamca eş değerliğini sağlamak amacıyla, görüşme soruları anadili İngilizce olan ve aynı zamanda Türkçe konuşan bir eğitimci tarafından kontrol edilmiştir. Gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra, İngilizce görüşme protokolünün de pilot çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Her iki kültürde gerçekleştirilen pilot çalışmalar araştırmacılara bazı soruları revize etmek ve bazı soruları tamamen çıkarmak gibi çeşitli olanaklar sağlamıştır. Pilot çalışma sonrasında, bazı soruların sırası veri kaybının önüne geçmek amacıyla değiştirilmiştir. Ayrıca, pilot çalışmalar sırasında bazı kelimelerin Fin erken çocukluk eğitimi terminolojisiyle eşleşmediği ya da farklı anlamlara geldiği görülmüştür. Bu nedenle, birinci yazar, bir Finli okulöncesi öğretmeni ve Finlandiya’da çalışan İngilizce ve Fince bilen bir Türk okul öncesi öğretmeninden oluşan bir komisyon kurulmuş ve bu komisyon tarafından protokolün kültürel uygunluğu değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme sonunda bazı kelimeler her iki kültürdeki terminolojik farklılıklardan dolayı benzer ya da farklı kelimeler kullanılarak yeniden düzenlenmiştir. Aşağıda birkaç örnek görüşme sorusu yer almaktadır.

- Açık hava oyunlarının amacı nedir? Bu amacı çocukların hayal gücü, sosyal becerileri, motor ve bilişsel gelişimleri açısından nasıl değerlendirirsiniz?
- Çocuklar okul bahçesindeyken sizin rolünüz nedir?
- Çocuklar için ideal olan bir anaokulu bahçesini/dış mekânını nasıl tanımlarsınız?

Yarı yapılandırılmış gözlemlerden elde edilen verileri doğrulamak amacıyla, ikinci bir veri toplama yöntemi olarak gözlem yönteminden faydalanılmıştır. İlgili alanyazın ve resmi olmayan gözlemler doğrultusunda birinci yazar, üç kısımdan oluşan bir gözlem formu oluşturmuştur. Daha sonra ikinci yazar hazırlanan formu gözden geçirmiş ve yeniden düzenlemiştir. Devamında ise açık hava oyunları alanında çalışmalar yürüten akademisyenlere uzman görüşü için başvurulmuştur. Pilot çalışmaları gerçekleştirilen gözlem formuna son olarak yansıtıcı saha notları (*reflective field notes*) başlığı altında ek bir bölüm eklenmiştir. Sonuç olarak dört bölümden oluşan gözlem formu, son şekli verilerek kullanılmıştır. Gözlem formunun ilk kısmına tarih, hava sıcaklığı, sahadaki öğretmen ve çocuk sayısı, gözlemin odağında olan öğretmenin ismi ve okulun ismi gibi ortama ilişkin genel bilgiler kaydedilmiştir. İkinci kısımda uygulanan açık hava oyun etkinliğinin türü, öğretmenin bu süreçteki rolü, kullanılan materyal, donanım ve serbest parçalar kaydedilmiştir. Üçüncü kısımda ise, açık havada geçirilen süreç boyunca gerçekleşen oyun, etkinlik, etkileşim ve diyaloglar herhangi bir yorum katılmaksızın betimlenmiştir. Buna ek olarak, son bölümde ise nitel araştırmalarda gerek veri toplama gerek verilerin analizi sürecinde önem arz ettiği düşünülen yansıtıcı saha notlarına yer verilmiştir (Bogdan ve Biklen, 1998).

Her iki araştırma ortamında da pilot ve ana çalışmalar öncesinde etik önlemler için gereken işlemler yerine getirilmiştir. Bu kapsamda, araştırmanın gerçekleştirildiği üniversitenin Uygulamalı Etik Araştırmalar Komisyonuna araştırmayı yürütebilmek amacıyla başvuruda bulunulmuştur. Bunun yanı sıra her iki grupta yer alan katılımcılar gönüllü katılım formları aracılığıyla araştırmanın amacı ve gönüllülük esasına dayandığı hususlarında bilgilendirilmiştir. Helsinki’deki veri toplama süreci şu şekilde bir akışta yürütülmüştür. Birinci yazar, pilot ve ana çalışmaların gerçekleştirileceği anaokullarını seçmek amacıyla Helsinki Üniversitesi Erken Çocukluk Eğitimi Bölümünden bir

akademisyen danışmanlığında Helsinki şehri Erken Çocukluk Eğitim ve Bakım Merkezleri Şubesiyle (*City of Helsinki's Department of Early Childhood Education and Care (ECEC)*) iletişime geçmiştir. Bahsi geçen kurum aracılığıyla, birinci yazar çalışmanın yürütüleceği okulların müdürleriyle e-posta yoluyla iletişime geçmiş ve izinlerini almıştır. Daha sonrasında Finlandiya'daki asıl çalışma kapsamında Finli öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiş ve öğretmenlerin açık hava oyun uygulamaları gözlemlenmiştir. Araştırmacı her bir katılımcı ile tek tek görüşerek araştırmanın amacı ve süreçler hakkında katılımcıları bilgilendirmiştir. Araştırmaya katılım hususunda gönüllü olan katılımcılara yaklaşık 30-40 dakika süren görüşmeler için gönüllü katılım formu imzalatılmış ve bu görüşmeler için uygun bir zaman ayarlanmıştır.

Gözlemlerden elde edilen veriler, Finli öğretmenlerin okul bahçesi ve diğer açık alanlarda gerçekleştirdiği açık hava oyun uygulamaları süresince toplanmıştır. Araştırmacı gözlemlerin süresini ve zamanını Fin anaokulunun günlük programında açık hava oyunlarına yer verme sıklığı ve süresine paralel olarak planlamıştır. Bu kapsamda araştırmacının gözlem için ayrılan günün tamamında anaokulunda bulunması, araştırmacıya açık hava oyunlarının her yaş grubu için süresi ve sıklığını kayıt etme imkânı sağlamıştır. Gözlemler, açık hava oyunları ve etkinlikleri için ayrılan süreye bağlı olarak değişmekle beraber, genellikle 1½-2 saat aralığında sürmüştür. Toplamda veri toplama sürecinin ne kadar süre olması gerektiğine ilişkin net bir bilgi olmadığı, her gözlem deneyiminin kendine özgü bir akış içerisinde gerçekleşebileceği ve dolayısıyla ideal bir toplam gözlem süresinden bahsedilemeyeceği ilgili alanyazında vurgulanmaktadır. Benzer şekilde çalışmanın amacına bağlı olarak gözlemlerin, daha kısa veya daha uzun süre yapılabileceğinden bahsedilmektedir (Merriam, 2009). Merriam'ın (2009) bu husustaki önerilerini göz önünde bulundurarak, araştırmanın amacı doğrultusunda ve araştırma sorularına kapsamlı bir yanıt verebilmek amacıyla her bir öğretmenin açık havada gerçekleşen en az üç uygulaması gözlemlenmiştir.

Veri Analizi

İlgili alanyazın ve araştırma desenine bağlı olarak, aynı olgu üzerine iki farklı durumdan elde edilen veriler iki aşamalı bir şekilde analiz edilmiştir. İlk olarak, Türk ve Finli öğretmenlerden toplanan veriler birbirinden bağımsız olarak ve her bir durumun kendine özgü özellikleri göz önünde bulundurularak kendi içinde derinlemesine analiz edilmiştir. Bu analiz sonucunda, her bir durum için bağlamsal değişkenler tespit edilmiştir. Daha sonra ise her iki durum arasındaki benzerlik ve farklılıkları ortaya koymak amacıyla çapraz durum sentezi gerçekleştirilmiştir. Çapraz durum sentezlerinde, araştırmacılar iki ya da daha fazla durum arasında karşılaştırma yapar, benzer ve farklı yönlerini ortaya koyarak ilişkilendirirler (Yin, 2009). Her duruma özgü bazı detaylar söz konusu olmakla birlikte, araştırmacılar bireysel olarak bu durumlara uyan birtakım genellemeler yapmaya çalışırlar (Stake, 2006; Yin, 2009).

Veri analiz sürecinde ilk olarak saha notları düzenlenerek yeniden yazılmış, ses kayıtları yazıya aktarılmış ve böylece toplanan veri organize edilerek analiz başlatılmıştır. Kodlama aşamasında erken çocukluk eğitimi alanında uzman iki araştırmacı eş zamanlı olarak çalışmıştır. Bu aşamada, araştırmacılar görüşmelerden elde edilen ve organize edilen veriyi bağımsız olarak incelemiş ve araştırma bağlamında anlamlı olan en önemli cümleleri kodlamışlardır. İkinci aşamada kodlayıcılar ortak temaları belirlemek için kodları karşılaştırmış ve bağımsız kodlama sürecinde ortaya çıkan olası temaları tartışmışlardır. Saha notları da, gözlem sürecinde rol alan ikinci bir araştırmacı tarafından kodlanmıştır. Görüşmelerden ve ilgili alanyazından elde edilen ön kodlar saha notlarının analizinde yol gösterici olarak kullanılmıştır. Saha notlarından elde edilen veriler herhangi bir temanın ortaya çıkıp çıkmadığını kontrol etmek amacıyla yeniden gözden geçirilmiştir. Analiz süresince görüşmelerden ve gözlemlerden elde edilen notlar birbirinden bağımsız olarak incelenmiştir. Araştırmanın iç geçerliliğini sağlamak amacıyla yöntem çeşitlenmesi, uzun süreli gözlem ve etkileşim ve zengin betimleme gibi çeşitli stratejilerden faydalanılmıştır. Ayrıca, araştırmanın güvenilirliğini arttırmak amacıyla verilerin analizi sürecine ikinci bir araştırmacı kodlayıcı olarak dâhil edilmiş, kodlar arası uyum sağlanmış ve etik unsurlar göz önünde bulundurulmuştur.

Sınırlılıklar

Bütün durum çalışmalarında olduğu gibi bu çalışma için de bazı sınırlılıklar söz konusudur. İlk olarak, çoklu durum çalışmasının doğası gereği, her durum farklı ortamlar için genellemeyi zorlaştıran bir takım kendine has özellikler barındırmaktadır. Ancak, daha önce de belirtildiği gibi, bu sınırlılığı hafifletmek amacıyla zengin betimleme stratejisinden faydalanılmıştır. İkinci olarak, iki farklı kültürde veri toplamak çalışmayı iki ay gibi bir süreyle sınırlandırmayı gerekli kılmıştır. Bu durum araştırmacının öğretmenlerin farklı mevsimlerde uyguladığı açık hava oyun etkinliklerini gözlemlemesine engel oluşturmuştur ve dolayısıyla diğer mevsimlerde yapılan etkinliklere ilişkin veriler, öğretmenlerin görüşmelerinden elde edilen verilerle sınırlıdır. Bu nedenle yapılacak farklı araştırmalarda, öğretmenlerin farklı mevsimlerde yürüttüğü açık hava oyun uygulamaları gözlemlenebilir.

Bulgular

Görüşmelerden elde edilen veriler analiz edilmiş ve çeşitli temalar ve alt temalar içeren üç ana kategori (inançlar, kendi söylemlerine dayanan uygulamalar ve gözlemlenen uygulamalar) altında sunulmuştur. Şekil 1’de bahsi geçen kategoriler, temalar ve bazı alt temalar özetlenmiştir.

Açık Hava Oyunları		
İnançlar	Kendine Söylemlerine Dayanan Uygulamalar	Gözlemlenen Uygulamalar
Açık Hava Oyunlarının Önemi <ul style="list-style-type: none"> Etkili Öğrenme Sağlıklı Gelişim 	Açık Hava Oyunlarının Sıklığı	Etkinlikler <ul style="list-style-type: none"> Hava Durumu Sıklığı Süresi Etkinliğin Türü En Sık Uygulanan Etkinlikler
İdeal Dış Mekan <ul style="list-style-type: none"> Doğa ve Doğal Bileşenler Materel Çeşitliliği Hayvanlar ve Küçük bir Hayvanat Bahçesi (T) Geniş Alan 	Açık Hava Oyunlarının Süresi	Öğretmenin Rolü <ul style="list-style-type: none"> Kolaylaştırıcı Rol Olumsuz Öğretmen Rolü
Açık Hava Oyunlarına Engel Teşkil Eden Faktörler (T) <ul style="list-style-type: none"> Aileler ile ilişkili Faktörler (T) Öğretmenlerden Kaynaklanan Faktörler (T) Anaokulunun İmkanlarından Kaynaklanan Faktörler (T) Diğer Faktörler (T) 	En Sık Uygulanan Açık Hava Etkinlikleri	Çocukların Rolü <ul style="list-style-type: none"> Aktif Katılım Pasif Katılım
	İçeriden Dışarı Taşınan Materyaller	Materiyel ve Donanımlar <ul style="list-style-type: none"> Sabit Park Donanımları Serbest Parçalar
	Öğretmenin Açık Hava Oyunlarındaki Rolü	İletişim ve Etkileşim <ul style="list-style-type: none"> Çocuklara Bakım ve Kollama Etkinliğin Aşamalarını Açıklama ve Materyalleri Tanıtma Etkinliğin İçeriğine İlişkin Sorular Sorma Güvenliği Sağlamak İçin Yeniden Yönlendirme

Not. T = Durum 1 ‘Türkiye’; F = Durum 2 ‘Finlandiya’; Yalnızca bir durumda ortaya çıkan tema ve alt temalar, ilgili durumların baş harfi parantez içinde belirtilerek verilmiştir.

Şekil 1. Açık Hava Oyunlarıyla İlgili İnançlar, Bildirilen ve Gözlemlenen Uygulamalara İlişkin Kategoriler, Temalar ve Alt Temalar

Okul Öğretmenlerinin Açık Hava Oyunlarına İlişkin İnançları

Görüşmelerden elde edilen verilerin analizi ve elde edilen temaların iki durum arasında kıyaslanmasına bağlı olarak, öğretmenlerin inançlarına ilişkin iki tema ortaya çıkmıştır. Ancak, alt temaların iki durum arasında çeşitlendiği bulunmuştur. Ortak temaların yanı sıra, Türk öğretmenlerle yapılan görüşmelerde çeşitli alt temalar içeren farklı bir tema ortaya çıkmıştır. Tablo 3 bu kategori altında yer alan ortak ve farklı temaları özetlemektedir.

Tablo 3. Her İki Gruptaki Öğretmenlerin Açık Hava Oyunlarıyla İlgili İnançlarına İlişkin Tema ve Alt Temalar

Açık hava oyunlarının önemi	İdeal dış mekân	Açık hava oyunlarına engel teşkil eden faktörler (T)
Sağlıklı gelişim <ul style="list-style-type: none"> Hareket özgürlüğü Enerji atma Sağlığa ilişkin faydalar Doğa ile yakın ilişkiler geliştirme (T) Sosyalleşme (F) Hayal Gücü (F) Motor beceriler (F) 	Doğa ve doğal bileşenler	Ailelerden kaynaklanan faktörler (T) <ul style="list-style-type: none"> Olumsuz ebeveyn tutumları(T) Ebeveynlerin güvenlik ve sağlıkla ilgili kaygıları(T) Medya ve haberlerin olumsuz etkileri (T)
Etkili öğrenme <ul style="list-style-type: none"> Yaparak yaşayarak öğrenme İçsel motivasyon (T) Kalıcı öğrenme (T) 	Materyal çeşitliliği	Öğretmenlerden kaynaklanan faktörler (T) <ul style="list-style-type: none"> Öğretmenlerin rehabeti ve üsengeçliği(T) Öğretmenlerin güvenliğe ilişkin endişeleri (T) Açık hava oyunlarına ilişkin pratik bilgi eksikliği (T)
	Geniş alan	Anaokulunun imkânlarından kaynaklanan faktörler (T) <ul style="list-style-type: none"> Ek personel eksikliği (T) Uygun donanım ve materyaller eksikliği (T)
	Hayvanlar ve küçük hayvanat bahçesi (T)	Diğer faktörler (T) <ul style="list-style-type: none"> Kötü hava koşulları (T)

Not. T = Durum 1 'Türkiye'; F = Durum 2 'Finlandiya'; Yalnızca bir durumda ortaya çıkan tema ve alt temalar, ilgili durumların baş harfi parantez içinde belirtilerek verilmiştir.

Tablo 3'te de görüldüğü gibi, açık hava oyunlarının önemi ve ideal bir dış mekân temaları her iki durumda görülen ortak temalar, açık hava oyunlara ilişkin engeller sadece birinci durumda (Türkiye'deki öğretmenler) ortaya çıkmıştır. Her bir temaya ilişkin detaylar, alt temalar ve bu temaların katılımcılar arasında görülme sıklığı aşağıdaki tablolarda yer almaktadır.

Tema 1: Açık Hava Oyunlarının Önemi

Tablo 4. Öğretmenlerin Açık Hava Oyunlarının Önemine İlişkin İnançları

Temalar	Kodlar	Türk f(n=7)	Finli f(n=7)
Sağlıklı gelişim	Hareket özgürlüğü	5	5
	Enerji atma	4	4
	Sağlığa ilişkin faydalar	4	3
	Doğa ile yakın ilişkiler geliştirme	4	-
	Sosyalleşme	-	4
	Hayal Gücü	-	4
	Motor beceriler	-	4
Etkili öğrenme	Yaparak yaşayarak öğrenme	6	3
	İçsel motivasyon	4	-
	Kalıcı öğrenme	4	-

Tablo 4'te görüldüğü üzere, her iki kültürdeki öğretmenler açık hava oyunlarının, çocukların sağlığı ve gelişimi için önemli olduğunu düşünmektedir. Ancak, bu oyunların çocuklar için neden

önemli olduğu hususunda ortak ve farklı birtakım inançlara sahiplerdir. Beş Türk ve beş Finli öğretmen dış mekânın iç mekâna kıyasla çocuklara daha özgürce hareket etme alanı sunduğu için, açık hava oyunlarının önem arz ettiğini ifade etmiştir. Örneğin, birinci Türk Öğretmen (TÖ1): ‘Sınıfta sınırlı bir alana sahipsiniz ve bu yüzden hareketleriniz kısıtlanır. Ancak, dış mekân çocukların özgürce hareket edebileceği açık bir alan sağlar’ demiştir. Benzer şekilde, dört Türk ve dört Finli öğretmen çocukların dışarıdayken özgürce koşup enerjilerini atabileceği hususunda hemfikirdir. Türk öğretmenlerden biri çocukların enerjilerini atmasına ilişkin bu görüşünü, bu durumun aynı zamanda onların zihnini öğrenmeye de hazırladığını söyleyerek dile getirmiştir:

Çocuklar dışarıya çıktığında üzerlerindeki her türlü baskıdan sıyrılmış şekilde özgür hissedyolar. Negatif enerjilerini de attıkları için rahatlıyorlar... Eğer çocukların açık havada oynamalarına izin vermezsek, tekrar sınıfa dönmek ve sınıf içinde yapılacak hiçbir etkinliğe katılmak istemiyorlar ya da çok çabuk şekilde sıkılıyorlar (TÖ4).

Ayrıca, açık hava oyunlarının çocukların sağlığı için önemi dört Türk ve üç Finli öğretmen tarafından vurgulanmıştır. Finli öğretmenlerden bir tanesi kültürel olarak temiz havayı özellikle önemsediklerinden bahsetmiştir : ‘Finlandiya’da biz temiz havanın çocukların sağlığı için iyi olduğuna inanırız’ (Dördüncü Finli Öğretmen-FÖ4). Türk öğretmenler, açık hava oyunlarının çocuklar için önemine farklı bir boyut katarak, açık hava oyunlarının, çocukların doğa ile etkileşim kurmalarını sağladığından bahsetmişlerdir. Bu kapsamda bir Türk öğretmen ‘Açık hava oyunlarının ve doğanın çocukları iPad, bilgisayar, ailelerin telefonu ve televizyon gibi teknolojik aletlerden uzak tuttuğu için önemli olduğuna inanıyorum’ demiştir (TÖ1). Türk öğretmenlerden farklı olarak Finli öğretmenler, açık hava oyunlarının öneminden bahsederken, sosyalleşme, hayal gücü ve motor beceriler gibi kavramlara değinmişlerdir. Örneğin, FÖ6 bu duruma ilişkin görüşlerini kendi gözlemlerine dayanarak anlatmıştır:

Çocuklar hayal güçlerini kullanabileceklerini öğrenirler. Örneğin bahçede bir ağacımız var, görüyorsunuz. Bazen orada bir ormandaymış gibi oyunlar oynar ve hayal güçlerini kullanırlar. Örneğin ormanda mangal yapmakla ilgili bir oyun yaratırlar. Çocuklar dışarıdayken hayal güçlerini kullanırlar.

Hayal gücünün yanı sıra, dört Finli öğretmen açık hava oyunlarının sosyalleşme için bir araç olduğuna inandıklarını belirtmiştir. Bu duruma ilişkin FÖ1 aşağıdaki örneği vermiştir:

İlk olarak, bahçe çocuklara büyük gruplar şeklinde oynama imkânı tanıyor. Dışarıdayken, içeride olduğundan daha farklı gruplarla oynuyorlar. Mesela içeride birlikte oynamayan çocuklar dışarıda daha büyük gruplarla oynadığı için birlikte oynuyorlar (FÖ1).

Beş Finli öğretmen ise açık havada oynamanın ve bahçede bulunan oyun donanım ve materyallerinin çocukların motor becerilerini geliştirdiğini belirtmiştir. FÖ1 içeride oyun oynamaya kıyasla, açık havada ve geniş alanda oynamanın çocukların motor becerilerini nasıl geliştirdiğini şu şekilde betimlemiştir: ‘Eğer dışarıda koşabiliyorsan, zıplayıp tırmanabiliyorsan tabi ki motor beceriler gelişir... Dışarıda zemin düz değil, sizi zorlayabilecek dikkat etmeniz gereken tepeler ve kayalar var.’

Öğretmenler, açık havada oynamanın gelişimsel faydalarının yanı sıra, etkili öğrenme için de oldukça önemli bir araç olduğuna inanmaktadır. Bununla ilişkili olarak, altı Türk ve dört Finli öğretmen açık hava oyunlarının çocuklara yaparak yaşayarak öğrenme imkânı tanıdığından bahsetmiştir. Bir Türk öğretmen bu durumu şu şekilde özetlemiştir:

Açık havadayken, çocuklara birçok kavramı kâğıt kalem kullanmadan gerçek ve doğal materyaller kullanarak öğretebilirsiniz... Örneğin, taşlar toplayarak onları sayabilir veya yapraklar toplayıp onları koyudan açığa doğru sıralayabilirsiniz (TÖ1).

Benzer şekilde FT1, açık hava oyunları ve öğrenme arasındaki ilişkiyi şu şekilde açıklamıştır:

Dışarıdayken gerçekleşen öğrenme daha çok yaparak yaşayarak öğrenme şeklinde... İçeride ise daha çok öğretmeni dinleme ve belirli görevleri yapmak şeklinde. Ama dışarıda doğadan öğreniyorsunuz.

Finli öğretmenlerden farklı olarak Türk öğretmenlerden bazıları açık havada oyun ve öğrenmeden bahsederken yaparak yaşayarak öğrenme sonucunda oluşan kalıcı öğrenmeden bahsetmiştir. Örneğin, TÖ2 bu duruma ilişkin şunları söylemiştir:

Şunu açıkça söyleyebilirim ki açık havada oyun, öğrenme üzerinde daha etkili çünkü çocuklar yaparak yaşayarak öğreniyorlar. Gerçekleri resimlere bakarak ya da o duruma ilişkin anlatımları dinleyerek değil gözlemleyerek öğreniyorlar. Dolayısıyla kendi bilgilerini yapılandırıyorlar. Bu nedenle, dışarıda olmanın kalıcı öğrenmeyi sağladığına inanıyorum.

Türk öğretmenler ayrıca çocukların açık havada olmaya ilişkin doğal bir isteklerinin olduğundan ve dolayısıyla açık hava oyunlarının çocukları öğrenmeye daha motive ettiğinden bahsetmiştir. TÖ4 şunları söyleyerek bu durumu açıklamıştır:

...Etkinlik öncesinde çocuklara etkinliği içeride mi dışarıda mı yapmak istediklerini sordum. Hep bir ağızdan dışarıda olmak istediklerini söylediler ve etkinliği tamamladıktan sonra serbest oynayıp oynamayacaklarını sordular. Açık havadayken etkinliklere katılmaya daha istekli oluyorlar.

Tema 2: İdeal Dış Mekân

Tablo 5. Öğretmenlerin İdeal Bir Dış Mekâna İlişkin İnançları

Temalar	Kodlar	Türk	Finli
		f(n=7)	f(n=7)
İdeal dış mekân	Doğa ve doğal bileşenler	7	6
	Materyal çeşitliliği	5	4
	Hayvanlar	3	-
	Geniş alan	3	3

Tablo 5'in de gösterdiği gibi Türk ve Finli öğretmenler, ideal bir dış mekânın nasıl olması gerektiğine ilişkin birçok ortak inanca sahip olmakla birlikte birkaç noktada da farklılaşan inançlara sahiptirler. Örneğin, yedi Türk ve altı Finli öğretmen ideal bir dış mekânın mümkün olduğunca doğayla iç içe ve doğal materyallerden oluşması gerektiğini ileri sürmüşlerdir. Bu duruma ilişkin bir Finli öğretmen 'Bence ideal bir dış mekân birçok ağaç, çalı, çimen, çiçek ve benzeri doğal materyallerle dolu olan yerdir' (FÖ1) demiştir. Buna ek olarak, beş Türk ve dört Finli öğretmen ideal bir dış mekânın oyunu geliştirebilecek çeşitli materyal ve donanımlar içermesi gerektiğini bildirmiştir. Ayrıca, Türk ve Finli öğretmenler ideal bir dış mekânın farklı türde oyunlara elverişli olacak şekilde geniş olması gerektiği konusunda hemfikirdir. Ancak, Finli öğretmenlerden farklı olarak, üç Türk öğretmen ideal dış mekânı tanımlarken hayvanlardan da bahsetmiştir. Örneğin TÖ2 ideal dış mekânı; '...Çocukların gözlem yapabileceği ve çeşitli hayvanları barındıran bir alan...' olarak tanımlamıştır. Aynı şekilde TÖ4; '...Buna ek olarak, ideal bir dış mekân birkaç hayvan ve çeşitli bitkiler içermeli. Bu hayvan ve bitkilerin sorumluluğu çocuklara verilebilir' demiştir.

Tema 3: Açık Hava Oyunlarına Engel Teşkil Eden Faktörler

İki grup öğretmen arasındaki temel fark açık hava oyunlarının gerçekleştirilmesini olumsuz şekilde etkileyen faktörlere ilişkindir. Türk öğretmenler açık hava oyunlarını daha fazla uygulayabilmek için birçok engelle karşılaştıklarını belirtirken, Finli öğretmenler böyle bir engelden bahsetmemişlerdir.

Bir öğretmen hariç, Türk öğretmenlerin hemen hemen hepsi açık hava oyunlarını engelleyen faktörler üzerine uzun uzun konuşmuş ve uygulamalarının önünde engel teşkil ettiğine inandıkları faktörleri detaylı olarak anlatmışlardır. Bu faktörler, ailelerden, öğretmenlerden, anaokulundan ve diğer nedenlerden kaynaklanan geniş bir yelpazedeki oluşmaktadır. Tablo 6, Türk öğretmenler tarafından dile getirilen bu engelleri özetlemektedir.

Tablo 6. Açık Hava Oyunlarına Engel Teşkil Eden Faktörler

Temalar	Kodlar	Türk f (n=7)
Ailelerden kaynaklanan faktörler	Olumsuz ebeveyn tutumları	6
	Ebeveynlerin güvenlik ve sağlıkla ilgili kaygıları	3
	Medya ve haberlerin olumsuz etkileri	1
Öğretmenlerden kaynaklanan faktörler	Öğretmenlerin rehaveti ve üşengeçliği	3
	Öğretmenlerin güvenliğe ilişkin endişeleri	1
	Açık hava oyunlarına ilişkin pratik bilgi eksikliği	3
Anaokulunun imkânlarından kaynaklanan faktörler	Ek personel eksikliği	1
	Uygun donanım ve materyaller eksikliği	3
Diğer faktörler	Kötü hava koşulları	7

Tablo 6'nın işaret ettiği üzere hemen hemen bütün öğretmenler tarafından engel olarak ifade edilen iki temel unsur, soğuk hava ve ailelerden kaynaklanan faktörlerdir. Öğretmenler çok soğuk ve çok sıcak havalarda dışarıya çıkmak yerine okulun spor salonuna gitmeyi tercih ettiklerini söylemişlerdir. Öğretmenler soğuk havaları çocukların sağlığı ve ailelerin hastalık ile ilgili kaygılarıyla ilişkilendirmişlerdir. Öğretmenler, ailelerin yazın güneş çarpması veya çok terleme gibi durumlardan, kışın ise uygun kıyafetlerinin olmamasından dolayı kaygılı olduklarından bahsetmişlerdir. Bu durumu bir öğretmen şu şekilde açıklamıştır:

Benim grubumda normalde on sekiz çocuk var ama kış döneminde hastalık nedeniyle sekiz, on veya on iki çocuk okula gelebiliyor. Aileler çocuklarının sağlığı konusunda çok kaygılı ve sürekli bize 'aman benim çocuğum terlemesin, aman benim çocuğum üşümesin' şeklinde telkinde bulunuyorlar. Bu nedenle kış döneminde bahçemizi kullanamıyoruz (TÖ1).

Öğretmenler ayrıca ailelerin dış mekânda gerçekleşebilecek kazalara ilişkin de endişelerinin olduğundan bahsetmiştir. Örneğin TÖ7 'Çocuklar dışarıdayken daha çok kaza yaşanabiliyor ve ailelerden tepki alıyoruz' demiştir. Başka bir öğretmen, medyada yer alan kötü haberlerin ailelerin tutumunu etkilediğinden bahsetmiştir:

Türkiye'de son zamanlarda anaokullarında kötü şekilde sonuçlanan birkaç kaza medyada yer almıştır. Bu gibi durumlar ailelerin bu konuya bakış açılarını etkiliyor, haliyle çocuklarının güvenliğiyle alakalı daha çok endişeleniyorlar (TÖ2).

Bütün öğretmenler velilerin kaygılı tutumlarının ve buna bağlı gelişen düşmanca tavırlarının kendilerini ve uygulamalarını olumsuz etkilediğini söylemiştir. TÖ2 bu etkiden şu şekilde bahsetmiştir: 'Ailelerin bu husustaki kaygıları ve baskısı bizi de kaygılandırıyor. Bu nedenle bahçeye çıkmakta problem yaşıyoruz.' TÖ1 ise 'Ailelerden bu şekilde tepkiler aldıkça dışarıya çıkmak konusunda daha az istekli oluyoruz' diyerek TÖ2'nin görüşünü desteklemiştir.

Öğretmenlerden üçü kendileriyle alakalı da birtakım engellerin olduğundan bahsetmiştir. Özellikle küçük yaş grubunda çalışan öğretmenler, bu yaş grubunda giyinip hazırlanma süreci daha çok zaman ve yardım gerektirdiği için, bu durumun onlara bir engel oluşturduğundan bahsetmiştir. TÖ3 bu duruma ilişkin; 'Dürüst olmak gerekirse, yirmiden fazla öğrencimiz var. Dışarıya 20 çocukla çıkmalıyız. Bazıları kendi kendine montlarını ve botlarını giyinmiyor... Bu da bize bir engel oluşturuyor. O yüzden içeride kalmayı tercih ediyoruz' demiştir.

Üç öğretmen sınıflarındaki çocuk sayısının fazla olduğundan, yanlarında çalışan yardımcı personel sayısının yetersizliğinden ve bu durumun dışarıdayken kendilerinde güvenlik kaygısı oluşturduğundan bahsetmiştir. TÖ2 bu kaygısını şu şekilde dile getirmiştir:

Bize dışarıda yardımcı olabilecek başka bir personel olsa, çocukların güvenliğine ilişkin daha az kaygılanabilirim. Aksi takdirde, çocuklar bahçedeyken onları gözlemlemek ve kontrol etmekte güçlük çekiyorum. Bu nedenle eğer sınıfta bir stajyer öğrenci veya yardımcı personel yoksa dışarıya çıkmamayı tercih ediyorum.

Bazı öğretmenler kendi rahat ve pasiflikleri nedeniyle açık hava oyunlarına planlarında yer vermediklerini ifade etmişlerdir. Teoride açık hava oyunlarının önemini farkında olmalarına rağmen pratikte açık havada oyun ve öğrenme etkinliklerini yürütmekte yeterli bilgi ve deneyime sahip olmadıklarını dile getirmişlerdir. TÖ1 bu duruma ilişkin şunları söylemiştir:

...Her gün plan yazmıyorum. Hazır planlar üzerinde küçük değişiklikler yaparak kullanıyoruz. Siz de incelerseniz görürsünüz, hazır planlarda da genellikle açık hava etkinlikleri olmuyor. Esasında biz de biraz tembeliz ve sanırım bu hepimiz için geçerli.

Bütün öğretmenler çalıştıkları anaokulunun bahçesinin belirli bölümlerinin geliştirilmesi gerektiğini gündeme getirmiştir. Ayrıca üç öğretmen dış mekânda bulunan donanım ve materyallerin yetersizliğinin kendilerine bir engel oluşturduğunu dile getirmiştir. Örneğin, TÖ3:

Çocukları tüm gün kumda tutamayız. Ailelerden kova ve kürek istiyoruz. Ama bunlar yeterli değil. Materyal önemli ve bizim bahçemizin çocukların özgürce kullanabilecekleri açık uçlu materyalleri olması gerekiyor. Mesela çocuklarla bitki yetiştirebiliriz ama bu sefer de su olmaması nedeniyle sorun yaşıyoruz

demidir.

TÖ3 ayrıca şunları eklemiştir.

Okul bahçemizde çeşitli materyaller olsaydı, açık havada etkinlikler planlayabilirdik. Materyal derken, her şeyin mükemmel olmasını kastetmiyorum ama en azından çocukların özgürce kullanabileceği açık uçlu materyaller olmalı.

TÖ1 ise şunları ifade etmiştir:

Okul bahçemizin uygun materyallere sahip olduğunu düşünmüyorum. Orada bir tema park var ama ne kadar güvenli? Çocuklar orada yarım saat oynadığında ben kendimi çok yorgun hissediyorum. Asılıyolar, zıplıyorlar vesaire. Zeminde ise çakıl taşları döşeli. Yumuşak bir zemin yok. Çocuklar düşebilir ve yaralanabilir, yani açıkçası güvenli olduğunu düşünmüyorum.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Açık Hava Oyunlarına İlişkin Kendi Söylemlerine Dayanan Uygulamaları

Öğretmenlerin görüşmelerde kendi uygulamalarına ilişkin sorulara verdikleri cevaplar analiz edilmiş ve çapraz durum sentezi yapılarak çeşitli alt temalar içeren beş temel tema belirlenmiştir. Tablo 7 ortaya çıkan bu temalar ve alt temaları göstermektedir.

Tablo 7. Her İki Gruptaki Öğretmenlerin Kendi Beyanlarına Dayanan Uygulamalarına İlişkin Tema ve Alt Temalar

Temalar	Kodlar (Durum 1)	Kodlar (Durum 2)
Açık hava oyunlarının sıklığı	Güzel havalarda	Her gün
Açık hava oyunlarının süresi	15-60 dakika	2-3 saat
En sık uygulanan açık hava etkinlikleri	Serbest oyun Çevre eğitimi etkinlikleri Keşif etkinlikleri Kurallı oyunlar	Serbest oyun Haftada bir ormanda serbest oyun Alan gezileri
İçeriden dışarıya taşınan materyaller	Büyüteçler Sanat materyalleri Kova ve kürek Toplar Böcek toplama ve inceleme kutusu	Sanat materyalleri Kalem ve kâğıt Kumaşlar Toplar Tebeşirler Atlama ipleri Hulahop Büyüteçler
Öğretmenin açık hava oyunlarındaki rolü	Gözlemci Oyun arkadaşı	Gözlemci Oyun arkadaşı Oyun lideri

Not. T = Durum 1 'Türkiye'; F = Durum 2 'Finlandiya'

Tema 1: Açık Hava Oyunlarının Sıklığı

Tablo 7 Türk ve Finli öğretmenlerin kendilerinin bildirdikleri açık hava oyun uygulamalarına ilişkin benzerlik ve farklılıkları özetlemektedir. Türk öğretmenler planlarında açık hava oyunlarına sadece güzel havalarda yer verdiklerini söylerken, Finli öğretmenler açık hava oyunlarının günlük akışlarının bir parçası olduğunu bildirmiştir. Bu bağlamda, TÖ1 'planlarımızda açık hava oyunlarına yer vermeye çalışıyoruz ama ailelerin kaygıları ve oyun alanımızın yapısı nedeniyle sıklıkla yer verdiğimizizi söyleyemem' demiştir. Ancak, Finli bir öğretmen (FT1) şöyle söylemiştir:

Genellikle günde dört saatimizi açık havada geçiririz. Örneğin altı yaş grubumuz, öğleden sonra 12-14 saatleri arasında dışarıdadır. Sonra genellikle saat 16 civarı tekrar dışarı çıkarlar...

Tema 2: Açık Hava Oyunlarının Süresi

Türk öğretmenler güzel havalarda 15 ile 60 dakika açık havada vakit geçirdiklerini söylerken, Finli öğretmenler kışın 2-3 saat kadar, yazın ise neredeyse tüm günü açık havada geçirdiklerini ifade etmiştir. Örneğin FÖ3:

Her gün, en az iki saat açık havada olmaya çalışırız ve genellikle yaklaşık 2-3 saat açık havada vakit geçiririz. Eğer yaz ya da bahar dönemiye dışarı çıkmak daha kolaylaşır. O zaman da günlük yaklaşık iki ila dört saat aralığında açık havada vakit geçiririz

demiştir.

Tema 3: Açık Havada En Sık Yapılan Etkinlikler

Hem Türk hem Finli öğretmenler açık havada en sık yapılan etkinliğin, serbest oyun etkinliği olduğunu belirtmiştir. Örneğin TT2 'Genellikle keşif veya serbest oyun etkinlikleri yaparız' demiştir. Ancak, Finli öğretmenler, okul bahçesindeki serbest oyun etkinliklerinin yanı sıra ormanda da serbest oyun etkinlikleri yaptıklarından bahsetmişlerdir. Finli bir öğretmen, tipik bir açık hava oyun sürecinin aşağıdaki gibi olduğunu bildirmiştir:

Eğer sıradan bir gün ise çocuklar neler olabileceğini bilirler. Bazıları sadece gidip saklanmak veya tırmanmak ister. Kış mevsimiye, kartopu, kardan pasta ve buna benzer şeyler yaparlar. Ama yaz mevsimiye, genellikle kumla oynarlar. Ayrıca, her mevsim Çarşamba günleri ormana gideriz. Tabi ki yaz döneminde oradaki parka da gidebiliriz. Orada (okulun yakınındaki bir alanı işaret eder) bir oyun parkı var (FÖ6).

Türk öğretmenler ayrıca, sıklıkla çevre eğitim etkinlikleri uyguladıklarından bahsetmiştir:

Okulumuzda Minik TEMA ve Eko-Okullar projesini uyguluyoruz. Etkinliklerin hepsi bahçe kullanımını gerektirdiği için, projelerin bir parçası olarak bahçeyi çok etkin kullanıyoruz. Bu nedenle etkinliklerimizi bahçede uygulayacak şekilde planlıyoruz (TÖ5).

Bazı öğretmenler ise bir takım kurallı oyunlar oynattıklarını ifade etmiştir: 'Benim grubum beş yaş grubu çocuklardan oluştuğu için biz basketbol ve yakar top gibi her türlü kurallı oyunu oynayabiliyoruz' (TÖ4).

Tema 4: İçeriden Dışarıya Taşınan Materyaller

Her iki kültürdeki öğretmenler içeriden dışarıya nadiren materyal çıkardıklarını bildirmiştir. Finli öğretmenler içeriden dışarıya materyal çıkarmamalarına, hijyen kurallarını gerekçe göstermiştir. Ayrıca, bahçe materyalleri için bir depolarının olduğunu ve bahçe materyallerini de içeri taşımadıklarını belirtmişlerdir. Ancak, yaz mevsiminde bazen kâğıt, kalem, boya ve top gibi birkaç materyali dışarı çıkarabildiklerini ifade etmişlerdir:

Hijyenik olmadığı için biz asla içeriden dışarıya materyal çıkarmayız. Materyallerle beraber içeriye kum girebiliyor ki bu hiç hoş değil. Bizim burada içeri ve dışarı için ayrı materyallerimiz var. Sadece küçük veya büyük topları dışarıya çıkarırız. Ancak yazın bazen çocuklar resim yapım diye büyük resim kâğıtları çıkarıp dışarıdaki duvarlara yapıştırır ya da başka yerlere koyarız (FT6).

Türk öğretmenler de nadiren de olsa boya, büyüteç ve kum oyuncakları gibi materyalleri içeriden dışarıya çıkarabildiklerini bildirmiştir.

Tema 5: Öğretmenin Açık Hava Oyunlarındaki Rolü

Her iki gruptaki öğretmenler açık hava oyunlarında genellikle gözlemci ve oyun arkadaşı rollerini üstlendiklerini belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra, bazı Finli öğretmenler zaman zaman oyun lideri rolünü de üstlendiklerini ifade etmişlerdir. Bu duruma ilişkin TÖ3 şöyle söylemiştir:

Bahçedeyken eğer bir kurallı oyun oynuyorsak ben de onlarla oynarım ya da rehberlik yaparım. Ama serbest oyun oynanıyorsa ben gözlemciyimdir (TÖ3).

Benzer şekilde bir Finli öğretmen (FÖ1) şu şekilde söylemiştir:

Ben genellikle çocukların oyunlarını izlerim ve her şey yolunda mı ve güvenli mi diye bakarım ve eğer her şey yolundaysa çocukların oyunu iyi gidiyorsa o zaman ben de kış sporları, kumdan pastalar ve buna benzer şeyler yapmak için onlara katılırım.

Bazı Finli öğretmenler, çocukların yaş grubuna bağlı olarak farklı roller üstlenebildiklerinden bahsetmişlerdir. FÖ4 bu durumu şu şekilde örneklendirmiştir:

Rolüm duruma göre değişir. İlk baktığım şey güvenlidir. İkinci olarak, eğer ne yapacağımı bilmeyen bir çocuk varsa ona, atlarla oynayabilirsin, kumdan bir pasta yapabilirsin şeklinde ne yapabileceğini söyler, örnekler verir ve onu desteklerim veya yakalamaca ya da saklama gibi bir oyun oynamak ister misin diye sorarım. Yaş grubuna göre benim rolüm değişir, eğer oyunda ne yapmaları gerektiğini anlamazlarsa, oyun lideri olarak mesela 'onu al ve koş' diyebilirim. Yani, ne yapmaları ve nasıl yapmaları gerektiğini söylemem gerekir (FÖ6).

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Açık Hava Oyun Uygulamaları

Bu bölüm öğretmenlerin açık hava oyun uygulamaları sırasında gözlemlenen öğretmen ve çocuk rollerine, materyal ve donanımlara, etkileşim ve iletişime ilişkin bulguları içermektedir. Tablo 8, her iki kültürden öğretmenlerin açık hava oyun uygulamalarından ortaya çıkan tema ve alt temaları içermektedir.

Tablo 8. Her İki Gruptaki Öğretmenlerin Gözlemlenen Uygulamaları

Temalar	Kodlar (Durum 1)	Kodlar (Durum 2)
Hava durumu	8 °-18 ° santigrat	-4 ° - +3 ° santigrat
Açık hava oyunlarının sıklığı	Belirli bir program yok	Her gün
Açık hava oyunlarının süresi	15-90 dakika	2-3 saat
En sık uygulanan açık hava etkinlikleri	Serbest oyun, Kurallı oyunlar, Çevre eğitimi etkinlikleri	Serbest oyun Haftada bir ormana alan gezisi
Öğretmenin açık hava oyunlarındaki rolü	Kolaylaştırıcı öğretmen rolü: İzleyici Olumsuz öğretmen rolü: Katılmayan, oyun yöneticisi Direkt stratejiler	Kolaylaştırıcı öğretmen rolü: İzleyici Kolaylaştırıcı öğretmen rolü: Oyun arkadaşı
Çocukların rolü	Aktif katılım Pasif katılım	Aktif katılım Pasif katılım
Materyal ve donanımlar	Sabit park donanımları <ul style="list-style-type: none"> • Kaydırak • Tırmanma barı • Salıncaklar • Tahterevalli 	Sabit park donanımları <ul style="list-style-type: none"> • Kaydırak • Salıncaklar • Tahterevalli • Ahşap ev • Amfi tiyatro

Tablo 8. Devamı

Temalar	Kodlar (Durum 1)	Kodlar (Durum 2)
Materyal ve donanımlar	Serbest parçalar <ul style="list-style-type: none"> • Toplar, • Basket potaları • Etkinliğe özgü materyaller • Kum havuzunda yer alan kum, • Küçük dal parçalar • Geri dönüştürülebilir materyaller 	Serbest parçalar <ul style="list-style-type: none"> • Kızaklar, • Kayak takımları, • Buz hokeyi sopaları, • Dramatik oyun materyalleri • Kum oyuncakları • Kum havuzunda yer alan kum, • Ağaç kütükleri
İletişim ve etkileşim	Çocuklara bakma/kollama Etkinliğin aşamalarını açıklama ve materyalleri tanıtmaya Etkinliğin içeriğine ilişkin sorular sorma Güvenlik için yeniden yönlendirme	Çocuklara bakma/kollama Güvenlik için yeniden yönlendirme

Not. T = Durum 1 'Türkiye'; F = Durum 2 'Finlandiya'

Tablo 8'de görüldüğü gibi Türkiye'de gözlemlerin yapıldığı dönemde hava sıcaklığı 8-21 °C aralığındayken, Finlandiya'da yapılan gözlemler sırasında hava sıcaklığı -4+3°C aralığında değişmiştir. Gözlemler tamamlandığında bazı Finli öğretmenler (FÖ1, FÖ5 ve FÖ7), hava sıcaklığı -15°C veya altında ise dışarıya çıkmadıklarından bahsetmişlerdir. Fin anaokulunda, açık hava oyunlarının günlük rutinin bir parçası olduğu görülürken, Türk okulunda bu durumun öğretmenin planına göre değişiklik gösterdiği ve günlük akışta rutin olarak belirlenen bir zamanı olmadığı görülmüştür. Bu nedenle gözlemlerin zamanı ve süresi öğretmenlerin o günkü planına göre değişmiştir. Aynı şekilde, Türk anaokulunda bahçede yürütülen etkinlikler, etkinliğin türüne göre 10 dakikayla 30 dakika arasında değişen sürelerde gerçekleştirilmiştir. Ancak Finli öğretmenlerin 2-3 saatlik sabit sürelerde açık havada vakit geçirdikleri gözlemlenmiştir.

Açık havada gerçekleşen etkinliklerin içeriğine gelince, Türk öğretmenler genellikle yapılandırılmış bir etkinlikle başlayıp sonrasında çocukları serbest oynamaları için bırakmışlardır. Benzer şekilde, Finlandiya'da, serbest oyun en sık gözlemlenen etkinlik türü olarak görülmüştür. Ayrıca, Finlandiya'da rutin olarak ormanda gerçekleştirilen ve çocuklara doğanın onlara sundukları dışında hiçbir materyal sunulmayan serbest oyun etkinlikleri gözlemlenmiştir. Çocukların buz patenine götürülmesi de gözlemlenen açık hava etkinlikleri arasında olmuştur (FÖ4, FÖ5 ve FÖ6 çocukları buz patenine götürmenin kışın uygulanan ve rutin olmayan bir etkinlik olduğunu belirtmiştir).

Her iki grupta da etkinliğin türüne bağlı olarak üstlenilen öğretmen rolleri değişmiştir. Finlandiya'da yapılan gözlemler süresince, her zaman uygun yetişkin-çocuk oranının sağlanması amacıyla birden fazla yetişkinin aynı anda dış mekânda olduğu görülmüştür.

FÖ7 bir grup çocukla buz hokeyi oynuyor. Çocukların bir kısmı ise bahçenin diğer tarafında serbest oynuyorlar. Onları gözlemleyen başka bir yetişkin daha var. FÖ7 buz hokeyi oynayan çocuklara oyun arkadaşı olarak katılıyor. FÖ7 oyun oynamayı bıraktığında, oyun odağını kaybetti ve çocuklar oyunu bitirdi. Daha sonra, bir grup çocuk kartopu yaparak okulun duvarına atmaya başladı ve FÖ7 de onlara oyun arkadaşı olarak katıldı.

Materyallere ilişkin gözlemler ise şu şekildedir: Her iki ülkede de çocuklar, dışarıda buldukları süre boyunca bahçede bulunan sabit park materyallerini, rahatça hareket ettirebildikleri diğer materyalleri ve serbest parçaları kullanmışlardır. Ancak, bu donanım ve materyallerin farklı çeşitlerde olduğu görülmüştür. Ormanda gerçekleştirilen serbest oyun etkinliklerinde ise, doğanın sundukları dışında hiçbir yapılandırılmış materyal çocuklara verilmemiştir.

FÖ2 ve FÖ3 çocukları oyun için hazırladı. Ormana gitmeyi planlıyorlardı, ormanda çocuklar serbest oynarken oyunlarına katılmadılar. Ancak, güvenliğe ilişkin bir durum söz konusu olduğunda

çocukları sözel olarak uyardılar. Tırmanırken yardıma ihtiyaç duyan çocuklara, fiziksel yardımda bulundular.

Çocukların oyundaki rollerine dair gözlemlere gelince, her iki durumda da eğer serbest oyun söz konusuysa çocukların kendi kurdukları oyunla aktif bir şekilde oynayıp, oyunu sürdürebildikleri gözlemlenmiştir. Bazı çocukların bireysel olarak oynadıkları görülürken, bazılarının kız ya da erkek çocukları içeren küçük gruplar şeklinde oynadıkları görülmüştür. Finlandiya'dan farklı olarak Türkiye'de öğretmen yapılandırılmış bir etkinlik yürütüyorsa çocukların pasif katılım gösterdiği gözlemlenmiştir.

Türkiye'de öğretmenler ve çocuklar arasındaki etkileşim ve iletişim, sıklıkla bir planlanmış etkinlik söz konusu olduğunda görülmüştür. Ancak serbest oyun oynanıyorsa, öğretmenler genellikle katılmayan olarak ifade edilen, öğretmenin oyunla ilişkili olmadığı (diğerleriyle konuşmak gibi) ya da izleyici rolünü üstlenmişlerdir. Dolayısıyla bu süreçlerde çocuklarla aralarında sınırlı bir etkileşim görülmüştür.

Çocuklara Bakmak/Kollamak

36 aylık çocuklarla çalışan TÖ1, anaokulunun girişinde dışarıya çıkmak için kıyafetlerini giyinen çocukların montlarının fermuarlarını kapatarak çocuklara yardımcı oldu.

Aktivitenin Aşamalarını Açıklama ve Materyalleri Tanıtma

TÖ7saksidan çıkardığı çiçekleri çocuklara göstererek, 'Çocuklar, bunun bir ağaç olduğunu hayal edelim' dedi. Daha sonra, 'Toprağın altında ağaçların neyi olur?' diye sordu. Ancak, çocuklar cevap veremedi. Bu noktada öğretmen 'kökleri olur değil mi?' diyerek yönlendirdi. Çocukların tek tek yanlarına giderek çiçeğin köklerini incelemelerini sağladı. Eline aldığı bir şişe suyu çiçeğin yapraklarına ve üzerine döktü.

Güvenliği Sağlamak ve Kuralları Hatırlatmak Amacıyla Yeniden Yönlendirme

Bahçede çocuklar ikindi kahvaltısında mısır patlağı yedi. Mısırlarını bitiren çocuklar, boş mısır kutularının içine çakıl taşı koyarak birbirlerine atmaya başladılar. Çocukları bankta oturarak uzaktan izleyen öğretmen ayağa kalkıp, 'Hayır, Hayır, Hayır. Bu şekilde oynamanıza izin vermiyorum' diyerek müdahale etti.

Finli öğretmenler ve çocuklar arasındaki iletişim Fince konuşmalarından dolayı genellikle kaydedilememiştir. Ancak bazen öğretmenler araştırmacıya çocuklarla aralarında geçen diyalogları tercüme etmiştir. Etkileşim olarak ise, öğretmenler genellikle çocukların bakımını yaparken veya onları belirli bir odağa ilişkin yeniden yönlendirirken gözlemlendi.

Çocuklara Bakmak/Kollamak

Çocuklar dışarı kıyafetlerini giyinirken çocuklardan bazıları giyinmekte zorlandı ve FÖ6 ihtiyaç duyan çocuklara yardımcı oldu.

Açık havada oyun sona erdiğinde, FÖ1 çocuklar ıslak çoraplarını değiştirsün diye kuru çoraplar verdi.

...Açık havada oyun sona erdiğinde, çocukların ıslanan eldivenleri ve bereleri kurutucuya asmaları gerekiyor. FÖ3 ıslak ve kumlu eldivenleri çocuklar kurutucuya asmadan önce çırparak temizledi.

...Bahçede oynayan çocuklardan biri öğretmenin yanına gelerek karnının ağrıdığını söyledi, FÖ1 çocuğun elinden tutarak içeri götürdü.

Yeniden Yönlendirme

Çocuklar ormanda serbest şekilde oynuyor ve öğretmenler onları izliyor. İki çocuk diğer çocukların oynadığı alandan biraz uzaklaştı. FÖ2 belirlenen oyun alanından uzaklaşmalarını için onları uyardı.

Çocuklardan bazıları bahçedeki tepeden ayakta kaymaya çalışıyor. FÖ1 'Kayarken dizlerinizi biraz bükerseniz, daha kolay olur' dedi.

Tartışma

Clark ve Peterson (1986) öğretim sürecinin ancak öğretmenlerin inanç ve uygulamaları birlikte ele alındığında ve aradaki ilişki ortaya koyulduğunda bütünüyle anlaşılabilceğini ileri sürmüştür. Bu görüş doğrultusunda yürütülen bu çalışmanın amacı Türk ve Finli öğretmenlerin açık hava oyunlarına ilişkin inanç ve uygulamalarını incelemektir. Bu amaca bağlı olarak yürütülen bu çalışmada, her iki kültürdeki öğretmenlerin açık hava oyunlarının önemli olduğuna inandıkları bulunmuştur. Bu önemi farklı perspektiflerden açıklayan öğretmenler, açık hava oyunlarının neden önemli olduğunu ilişkin görüşlerini açık havada uygulama yaparken gözlemledikleri durumlara dayandırmıştır. Öğretmenlerin bu görüşleri ilgili alanyazınla doğrudan ilişkili olmakla birlikte (örn. Aasen vd., 2009; Bento ve Dias, 2017; Louv, 2005; Fjertoft, 2000), öğretmenler kendi görüşlerini herhangi bir bilimsel bulguya dayandırmamıştır. Açık hava oyunlarının çocukların sağlığı üzerindeki olumlu etkisi söz konusu olduğunda ise, Finli öğretmenler bu durumu kendi kültürleriyle yakından ilişkili olan açık havada yaşam felsefesiyle ilişkilendirmiştir. Aşağıdaki bölümlerde daha detaylıca açıklandığı gibi, Fin kültüründe açık havada eğitim ve açık havada yaşamın oldukça önemli bir yeri vardır (Karppinen, 2012; Marttila, 2013).

Bir anaokulunun sahip olması gereken ideal bir dış mekânın nasıl olması gerektiğine ilişkin inançlara gelince, her iki kültürdeki öğretmenlerin hemen hemen aynı inançlara sahip olduğu görülmüştür. Öğretmenler, doğa ile iç içe, doğal materyaller içeren, çocuklara özgürlük tanıyan açık ve geniş alanlara sahip ve materyal ve donanım bakımından zengin olan bir anaokulu bahçesinin ideal bir dış mekân olduğuna inanmaktadır. Her ne kadar öğretmenler bu inançlarını bilimsel verilere dayandırmasa da, dış mekânların tasarımı, o alanın oyun değerini de belirlemektedir. Örneğin, Olsen (2013), nitelikli bir dış mekânı, doğa ve keşif, dramatik ve yapı inşa oyunları gibi farklı türde oyunları destekleyen çeşitli oyun donanım ve materyalleri içeren alan olarak tanımlamıştır. Benzer şekilde, Herrington, Brunelle, Mountain ve Brussoni (2015) çocukların oyun alanlarının tasarımına rehberlik edecek bir kılavuz yayınlamıştır. Bu kılavuza göre çocuğun bütünsel gelişimini destekleyen bir oyun alanının, karakter, bağlam, bağlantı, netlik, değişim ve güçlük/zorluk olarak ifade edilen yedi özelliğe sahip olması gerekmektedir. Buna ek olarak, Woolley ve Lowe (2013) doğayla iç içe olan ve serbest parçalar gibi açık uçlu materyaller bakımından zengin olan oyun alanlarının, Uçurtma, Çit ve Halı (KFC-Kite, Fence and Carpet) mantığıyla tasarlanan oyun alanlarına kıyasla oyun değerinin daha yüksek olduğunu bulmuşlardır. Ayrıca birçok farklı çalışmada, doğayla iç içe olan ve çeşitli serbest parçalar içeren oyun alanlarının çocuklar arası olumlu sosyal etkileşimi (Flaningen ve Dietze, 2017; Maxwell, Mitchell ve Evans, 2008), yaratıcılığı (Kiewra ve Veselack, 2016) ve farklı düşünebilme becerisini (Houser, Roach, Stone, Turner ve Kirk, 2016) geliştirdiği bulunmuştur. Bunun yanı sıra, doğayla iç içe olan ve çeşitli serbest parçalar içeren oyun alanlarının çocukları yapı inşa, dramatik ve keşif oyunları gibi farklı türde oyunlara yönlendirdiği, çocukların stereotipik cinsiyet davranışlarını ve yaşa bağlı dışlanmayı azalttığı bulunmuştur (Flaningen ve Dietze, 2017; Houser vd., 2016). Bu çerçeveden bakıldığında, her iki kültürden öğretmenlerin ideal olarak ifade ettikleri dış mekânların, ilgili alanyazında vurgulanan ideal dış mekân özelliklerine oldukça benzer olduğu söylenebilir. Ayrıca, her iki kültürden gelen öğretmenlerin kendi söylemlerine dayanan uygulamaları ve gözlemlenen uygulamaları arasında bir tutarlılık olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin uygulamaları kıyaslandığında ise, benzerlikler olduğu kadar farklılıklar da bulunmuştur. Örneğin açık hava oyunlarına günlük akışta yer verme sıklığı ve süresi bu farklardan biridir. Finli öğretmenler açık hava oyunlarına planlarında yer vermelerine ya da her mevsim uygulamalarına ilişkin herhangi bir engelden söz etmezken, Türk öğretmenler zorluklarla mücadele etmek zorunda olduklarından bahsetmiş, ailelerin kaygıları, soğuk hava şartları, öğretmenlerin rehabeti/üşengeçliği, personel sayısının, materyal ve donanımların ve açık hava oyunlarına ilişkin bilgi ve donanım yetersizliği gibi birçok zorluk ve engelle karşı karşıya kaldıklarını bildirmişlerdir. Bu çalışmada elde edilen bu bulgunun, açık hava oyunlarına ilişkin yapılan farklı çalışmalardan (Ihmeideh ve Al-Qaryouti, 2016; Kos ve Jerman, 2013; McClintic ve Petty, 2015) elde edilen bulgularla tutarlı olduğu görülmüştür. Önceki çalışmalarda da öğretmenler, kötü hava koşullarını, öğretmen rehabetini ve gelişimsel olarak uygun ve yeterli materyal olmamasını açık hava

oyunlarına engel olarak belirtmişlerdir (Ihmeideh ve Al-Qaryouti, 2016; McClintic ve Petty, 2015). Ancak, bu çalışmanın katılımcıları, önceki çalışmalarda tespit edilen ortak kullanımda olan alanların eksikliği, öğretmenlerin dışarıdan kaçınma arzusu (örn. sıcak/soğuk havadan, kirlenmekten veya oyun alanında olan kaotik ortamdaki hoşlanmama) ve öğretmenlerin kişisel tutumları (örn. düşük öz-yeterlik inancı) gibi engellerden bahsetmemiştir (Copeland vd., 2012; McClintic ve Petty, 2015).

Bu çalışmada olduğu gibi, farklı çalışmalarda da araştırmacılar çocukların soğuk havalarda dışarıda olmasını istemeyen ve bu durumdan kaygılanan ebeveynlerin, açık hava oyunlarına engel oluşturabileceklerini bulmuştur (Copeland vd., 2012; Kos ve Jerman, 2013; McClintic ve Petty, 2015). Bu durum birkaç farklı bakış açısıyla açıklanabilir. İlk olarak, ilgili alanyazında da sıklıkla ifade edildiği gibi yükselişte olan aşırı korumacı aile tutumları ve değişmekte olan sosyal ve çevresel şartlar, çocukların okul öncesi eğitim kurumlarındaki açık hava oyunlarına erişimini etkilemektedir (Brussoni vd., 2012; Malone, 2007; Waller vd., 2017). Ancak, Türkiye'nin de dâhil olduğu birçok ülkede post-modern bakış açısına sahip olan erken çocukluk eğitimcileri, mutlu çocuğun okul kurallarıyla kısıtlanmayan, aktif, özgür ve oyundan keyif alan çocuk olduğuna inanmaktadır. Buna karşın, son yıllarda birçok toplumda çocuk imajının ve çocukluk algısının giderek değiştiği görülmektedir. Bu duruma ilişkin, Herrington ve diğerleri (2017) dayanıklı ve güçlü çocuk imajının, yerini sürekli korunmaya muhtaç savunmasız çocuk imajına bıraktığını iddia etmiştir. Bu değişimin, özellikle kentsel alanlarda yaşayan Türk toplumu için de geçerli olduğu ileri sürülebilir. Özellikle kentsel alanlarda kadınların iş yaşamında daha fazla yer almasına bağlı olarak, doğum oranlarında düşüş görülmüştür (Koç, 2013; Ünalın, 2005). Ailelerin giderek tek ya da iki çocuk sahibi olmaları, onları daha korumacı aile tutumlarına yöneltmiş olabilir. Zira ilgili alanyazında Türk toplum yapısındaki değişim ve bu değişimin açık hava oyunları üzerindeki olumsuz etkilerinden bahsedilmektedir (Cevher-Kalburan ve Ivrendi, 2016; Erbay ve Saltalı, 2012). Örneğin, Türk toplumunda aşırı korumacı aile tutumunun yaygın olduğu ileri sürülen bir çalışmada (Yavuzer, 1993, aktaran Cevher-Kalburan ve Ivrendi, 2016) araştırmacılar riskli oyunlar ve ebeveynlik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu çalışmada aşırı korumacı aile tutumunun riskli oyunların faydalarıyla ters orantılı olduğu bulunmuştur. İkinci olarak, Türk ailelerin bu kaygılarının altında ekonomik nedenler de yatıyor olabilir. Çünkü çocuğun hasta olması ebeveynlerden birinin evde kalıp işe gidememesine neden olabilir ve bu durum ailelere ekonomik bir yük getiriyor olabilir. Çocukların sık hastalanmasına bağlı oluşan ilaç ve tedavi masraflarının yanı sıra, özellikle kış dönemi için uygun kıyafetlerin sağlanması da ayrıca bir ekonomik yük getiriyor olabilir. Bu gibi nedenlere bağlı olarak aileler, açık hava oyunlarının soğuk havalarda yapılmaması gerektiğine ilişkin bir kanaat oluşturmuş olabilirler. Zira Finlandiya ve Türkiye'de kişi başına düşen gayri safi milli hâsıla kıyaslandığında, Türkiye'de bu rakamın 28,455 dolarken Finlandiya'da 50,712 dolar olduğu görülmektedir (OECD, 2020). Dolayısıyla, Türk aileler için tedavi ve uygun kıyafetleri sağlamak için gereken harcamalar ekonomik bir yük oluşturuyor olabilir. Amerika'da yürütülen bir çalışmada da benzer bir bulguya rastlanmış ve kış için uygun kıyafet sağlamanın ailelere ekonomik bir yük getirdiği bulunmuştur (Copeland, Sherman, Kendeigh, Saelens ve Kalkwarf, 2009).

Şaşırtıcı bir şekilde, neredeyse yılın yarısında çetin kış şartları geçiren Finlandiya'da öğretmenler soğuk hava ve buna bağlı gelişen aile tutumlarından ve bu durumların kendilerine bir engel teşkil ettiğinden bahsetmemiştir. Bu durumun İskandinav kültürüyle yakından ilişkili olduğu düşünülmektedir. Eski ve yaygın bir söyleyiş olan 'Kötü hava diye bir şey yoktur sadece yanlış kıyafet vardır' sözü, esasında İskandinav kültüründe soğuk havaya bakış açısını ortaya koyan en net örneklerden olabilir. Diğer bir deyişle, Finli öğretmenler soğuk havanın etkilerinin uygun giyinilerek ortadan kaldırılabileceğine inanıyor olabilirler. Bunun yanı sıra, Kuzey Avrupa kökenli araştırmacılar (Borge vd., 2003) anaokulunda çocukların açık hava oyunlarını deneyimlemelerinin, eğlenceli ve sağlıklı olmasının yanı sıra, çocukları bu ülkelerin çetin kış şartlarına da hazırladığını ileri sürmektedir. Hatta eğer çocuklara böyle bir yaşantı sağlanmazsa, hayatlarının geri kalanında bu ülkelerde yaşamının çocuklar için sıkıntı verici olabileceğini iddia etmektedirler. Bu çerçeveden bakıldığında, kültür ve coğrafyanın, bizim erken çocukluk eğitiminden ne beklediğimiz ve onu nasıl uyguladığımızı etkileyen iki önemli faktör olduğu ileri sürülebilir. Dean'ın (2019) söylemleri bu varsayımı destekler niteliktedir. Dean'e göre kültür ve tarihin farklı olduğu coğrafyalar, eğitime, özellikle de açık havada

eğitime bakışımızı etkilemektedir. Dean bu varsayımını, İskandinav kültürüne özgü bir felsefe olan 'Friluftsliv –açık hava yaşamı' felsefesine ve bu felsefenin açık havada eğitim ve özellikle Orman Okulu Yaklaşımı üzerindeki etkilerine vurgu yaparak desteklemiştir. 'Friluftsliv –açık hava yaşamı' doğanın içinde vakit geçirerek ve doğayla etkileşerek, saygı ve minneti içeren manevi ilişkiler geliştirmek üzerine kurulu bir yaşam felsefesidir (Gelter, 2000, aktaran Leather, 2018). Kuzey Avrupa ülkeleri benzer kültürlere sahip oldukları için, Fin kültüründe de açık hava ve eğitim arasında oldukça yakın bir ilişki söz konusudur. Örneğin, Karppinen (2012), Fin kültüründeki açık havada eğitime ilişkin şöyle söylemiştir:

Her kültürün sağlıklı ve mutlu olma ve doğayla ilişkiler geliştirmeye ilişkin kendine özgü söylemleri vardır. Finliler için de aynı durum geçerlidir. Finlandiya'da vahşi doğadaki yaşama ilişkin kültürel bir kavram olan 'Era' kelimesinin anlamını ele alalım. Ancak, bu kelimenin günümüz modern dünyasında yerini açık havada eğitime bıraktığını görüyoruz - Seikkailukasvatus'. (s. 1).

Karppinen'in (2012) bu sözleri açık havada eğitimin Finliler için yeni bir kavram olmadığını ve kültürlerinin bir parçası olduğunu göstermektedir. Ayrıca Finlilerin zihniyet ve yaşam biçimlerini etkilediği ileri sürülen coğrafi özellikleri incelendiğinde, %77'si ormanlarla kaplı topraklarıyla, sayısı 188,000 olarak bildirilen gölleriyle Avrupa'nın doğal güzellikler bakımından süper güçlerinden biri olduğu ifade edilmektedir (Karppinen, 2012). Bunun yanı sıra her fırsatta doğada olmaktan keyif alan Finlilerin bu doğal güzelliklere erişme hakkı, yasalarla koruma altına alınmıştır (Marttila, 2013). Bu bulgular ışığında, Finli öğretmenlerin neden her mevsim düzenli olarak açık havada oyun uygulamaları yaptığını ve bunu orman gibi alanlara taşıdığını açıklamak mümkün olabilir. Ancak, bu bulguyu coğrafyanın zihniyet ve uygulama üzerindeki etkisi perspektifinden açıklamanın yanı sıra, İskandinav pedagojisi üzerinde oldukça etkili olan İskandinav kültüründeki çocuk imajına da değinmek yerinde olacaktır. İskandinavlara göre mutlu çocuk mevsim ya da havanın durumu ne olursa olsun günün çoğunu dışarıda oynayarak geçiren çocuktur (Borge vd., 2003). Tüm bunların işaret ettiği gibi, İskandinav pedagojisi için açık havada gerçekleştirilen erken çocukluk eğitimi, güçlü kültürel ve coğrafi kökleri olan yaygın bir uygulamadır (Leather, 2018).

Türk öğretmenlerin kendilerine engel teşkil ettiğini düşündüğü diğer durumlara gelince, McClintic ve Petty'nin (2015) araştırmasında olduğu gibi bu çalışmada da öğretmenlerin rehabeti ve okul bahçesinde yer alan oyun donanım ve materyallerinin yetersizliği açık hava oyunlarına engel olarak belirtilmiştir. Bunun yanı sıra, önceki çalışmalardan farklı olarak bu çalışmada dışarıya çıkarken geçen hazırlık süresinin (giyinme vb. durumlar için) açık hava oyunlarına engel olarak görüldüğü bulunmuştur. Türk öğretmenler özellikle kış döneminde dışarı çıkmak için gereken hazırlığın çok uzun sürdüğünü ve bu nedenle dışarıya çıkma hususunda isteksiz olduklarını bildirmişlerdir. Esasında Finli çocukların da dışarı çıkmak için yaptıkları hazırlıklar (kar ve yağmur tulumları, botlar, atkı, bere, eldiven giyinmek) oldukça uzun sürmektedir, ancak bu süreç orada bir engel olarak düşünülmemektedir. Türk ve Finli öğretmenlerin bu duruma ilişkin farklı bakış açılarına sahip olmaları, okul öncesi eğitim kurumlarındaki yetişkin-çocuk oranının farklı olmasıyla ilişkilendirilebilir. Çünkü Finlandiya'da sınıflarda, üç yaş altı çocuklarda her dört çocuğa bir öğretmen, üç yaş üstü çocuklarda ise her yedi çocuğa bir öğretmen olacak şekilde çocuk-yetişkin oranı ayarlanmaktadır (Karila ve Kinos, 2012). Diğer taraftan Türkiye'de bir anaokulunda bir öğretmen 10 ila 25 arasında değişen çocuğa öğretmenlik yapmak durumunda kalabilmektedir (MEB, 2014).

Türkiye ve Finlandiya grupları arasında bir diğer fark ise açık hava oyun materyallerine ilişkindir. Finli bazı öğretmenler kendi anaokullarının bahçesinin ideal anaokulu bahçesi olduğunu dile getirmiştir. Ayrıca, Fin anaokulunun sadece açık hava oyun materyallerinin konulduğu depolara sahip olduğu, ancak Türk anaokulunda ise bazı materyallerin içeriden dışarıya taşındığı görülmüştür. Ülkeler arasındaki bu farkın erken çocukluk eğitim politikaları ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Zira Fransa ve İngiltere konuşulan birçok OECD ülkesinde okul öncesi eğitimin odağında okula hazır bulunuşluk ve akademik etkinlikler olduğu için okul binaları ve sınıflar, temel öğrenme alanları olarak görülmekte ve finansal kaynaklar bu alanlar için kullanılmaktadır. Öte yandan, İsveç, Finlandiya,

Danimarka ve Norveç gibi Kuzey Avrupa ülkeleri sınıf içi ve açık havada gerçekleşen öğretim sürecine eşit orada önem vermektedirler. Dolayısıyla hem iç mekânlara hem de dış mekânlara bütçe ayırmakta ve açık hava oyunlarına ilişkin politikalar geliştirip bunu uygulamaya yansıtılmaktadırlar (Lysklett, 2017; Marttila, 2013; OECD, 2006; Waller vd., 2017). Benzer şekilde, Bennett (2010), İskandinav erken çocukluk pedagojisini anlattığı çalışmasında, oyunun İskandinav pedagojisinin temelini oluşturduğunu ileri sürmüştür. Bu nedenle gerek iç mekânda gerek açık havada yürütülen oyunlara oldukça önem verildiğini, hatta açık havada oyunun organizasyonuna ve gerekli materyallerin sağlanmasına ekstra önem verildiğini ve dolayısıyla paydaşlar tarafından daha fazla yatırım yapıldığını iddia etmiştir (Bennett, 2010; Waite ve Goodenough, 2018). Bu açıdan bakıldığında ise, öğretmenlerin kendi anaokullarının bahçesini ideal olarak görmelerinin ve bahçe materyalleri için özel olarak yapılmış depolarının bulunmasının makul olduğu düşünülebilir. Ancak, toplumun erken çocukluk eğitiminden beklentileri de, bu eğitimin şekillenmesinde oldukça önemli bir rol oynayabilmektedir. Bu duruma ilişkin Fritz ve diğerleri (2014) tarafından yürütülen bir çalışma oldukça çarpıcı bir örnek oluşturmaktadır. Alman ve Amerikan kültüründe erken çocukluk eğitime bakış açısını kıyasladıkları çalışmalarında araştırmacılar, Amerikalıların oyunu erken çocukluk eğitiminin önemli bir parçası olarak gördüğünü, ancak Almanların oyunu erken çocukluk eğitiminin en önemli parçası olarak gördüğünü iddia etmişlerdir. Aynı şekilde, Almanlara göre erken çocukluk eğitimi çocuğun bütünsel gelişimini destekleyerek okula hazırlarken, Amerikalılara göre okula hazırlanışlık akademik öğrenmeler ve kavramların çocuğa kazandırılmasıdır. Erken çocukluk eğitime bakış açısındaki ve erken çocukluk eğitiminden beklentilere ilişkin bu farklılıklar başka kültürler için de geçerli olabilir. Örneğin Kanadalı araştırmacılar Herrington ve diğerleri (2017), önceden serbest oyunun çocuğun en temel görevi olarak belirtildiğini, ancak son zamanlarda oyundan ziyade akademik etkinliklerin çocuğun gelecekteki başarısı için kritik olarak görüldüğünü iddia etmişlerdir.

Türkiye’de ise erken çocukluk eğitiminde açık hava oyunlarına ilişkin artan bir ilgi olmasına rağmen, bu alanda geliştirilen politika ve düzenlemeler oldukça sınırlıdır (Tantekin-Erden ve Güner-Alpaslan, 2017). Güncel okul öncesi eğitim müfredatında oyun oldukça vurgulanmış ve öğretmenler etkinliklerini mümkün olduğunca açık havada gerçekleştirmeleri hususunda cesaretlendirilmişlerdir (MEB, 2013). Bunun yanı sıra, okul öncesi eğitim kurumlarının sağlıklı, güvenli ve gelişimsel olarak uygun bir okul bahçesine sahip olması gerektiği, ulusal okul öncesi eğitim kurumları yönetmeliğinde belirtilmiştir (MEB, 2014). Ancak bu yönetmelik ve düzenlemelere karşın açık hava oyunlarının uygulanmasında kırsal kesimden kentsel bölgelere, okuldan okula hatta öğretmenden öğretmene bile farklılıklar olduğu görülmektedir (Ata Doğan ve Boz, 2019; Tantekin-Erden ve Güner-Alpaslan, 2017). Ancak, yine de son yıllarda özellikle orman ve doğa anaokullarına karşı artan bir ilgi söz konusudur. Bu ilgiyi biraz açmak gerekirse, Türkiye’de bulunan doğa ve orman anaokullarında yapılan araştırmalar, bu okulların daha çocuk merkezli bir yaklaşım sergilediği gerekçesiyle tercih edildiğini bulmuştur (Eroğlu, 2018; Koyuncu, 2019). Bu ilginin yanı sıra, ulusal olarak Milli Eğitim Bakanlığı tarafından eğitimin tüm kademelerinde başlatılan ve öğretmenleri müze, park, fabrika, kütüphane gibi alanları öğrenme alanı olarak kullanmaları hususunda teşvik eden bir girişim de söz konusudur (MEB, 2018). Bu gibi girişim ve gelişmeler, Türk erken çocukluk eğitimi için oldukça ümit verici olmakla birlikte, politika geliştiriciler, eğitimciler ve akademisyenler olarak tüm paydaşlar cephesinden daha yapılması gereken çok şey olduğunu söylemek mümkündür.

Öğretmenlerin kendi beyan ettikleri ve gözlemlenen uygulamaları arasında bazı küçük çelişkiler olduğu bulunmuştur. Finli öğretmenler bahçede kendilerinin öncelikli rollerinin gözlemci olduğunu söylemişlerdir. Bu bulgu önceki yapılan çalışmalarla da örtüşmektedir (Chakravarthi, 2009; Davies, 1997; McClintic ve Petty, 2015). Örneğin, Davies (1997) öğretmenlerin dış mekânda rollerinin oyun için ortamı hazırlamak, çocukları izlemek ve güvenli ve uygun olan davranışlara çocukları yönlendirmek olduğunu bulmuştur. Benzer şekilde Chakravarthi (2009) ve McClintic ve Petty (2015) açık hava oyunları süresince öğretmenlerin materyalleri hazırlamak ve çocukları yönlendirmek gibi roller üstlendiğini bulmuşlardır. Bu çalışmada da Finli öğretmenler çocuklar açık havada serbest oynarken genellikle gözlemci rolünü üstlenmiş, güvenlik söz konusu olduğunda çocukları uygun olan davranışlara yönlendirmişlerdir. Finli öğretmenler zaman zaman oyun lideri olabildiklerinden

bahsetmiş olmalarına rağmen, gözlemlerde bu rolü üstlendikleri görülmemiştir. Bu bulgu yine kültürel olarak oyun, öğrenme ve öğretmene rollerine bakış açılarıyla ilişkili olabilir. Zira İskandinav pedagojisinde, çocukların serbestçe oyun oynamalarına müsaade edildiğinde, kendi öğrenmelerini en iyi şekilde yapılandırabileceklerine inanılır. Dolayısıyla, kendi öğrenme sürecinin mimarı olarak görülen çocuklara saygı göstermek İskandinav pedagojisinde çok önemli bir yer tutar. Yine bu kapsamda öğretmene biçilen rol daha az müdahale, daha çok gözlem ve sadece ihtiyaç duyulduğunda destek olmak şeklindedir (Bennett, 2010; Lohmander ve Samuelsson, 2015). Bu durumun Finli öğretmenlerin neden sıklıkla serbest oyuna yer verdiklerini ve bu süreçte genellikle gözlemci rolünü üstlendiklerini açıklayan önemli bir etken olabileceği düşünülmektedir. Öte yandan Türk öğretmenler, açık hava oyunlarında birincil rollerinin 'rehberlik', ikincil rollerini ise 'oyun arkadaşı' olduğunu ifade etmişlerdir. Ancak, gözlemlerde eğer bir serbest oyun söz konusuysa 'sıklıkla katılmayan' rolünü, eğer yapılandırılmış bir etkinlik söz konusuysa 'yönlendiren' rolünü üstlendikleri gözlemlenmiştir. Bu bulguya ilişkin ilginç bir durum söz konusudur. Açık havada öğretmen rollerine odaklanan farklı zaman ve kültürlerde yapılan çalışmaların hemen hemen hepsinde (Chakravarthi, 2009; Davies, 1997; Ihmeideh ve Al-Qaryouti, 2016; McClintic ve Petty, 2015) aşağı yukarı aynı bulguya ulaşıldığı görülebilir. Bu çalışma da dâhil olmak üzere bahsi geçen çalışmaların hepsinde öğretmenler açık havada gerçekleştirilen oyunlarda oyunu geliştirme veya oyun arkadaşı olarak oyuna katılma çabası içerisinde nadiren girmiştir (Chakravarthi, 2009; Davies, 1997; Ihmeideh ve Al-Qaryouti, 2016; McClintic ve Petty, 2015). Bu durum birkaç farklı açıdan yorumlanabilir. İlk olarak, bu sonuç öğretmenlerin dış mekân algılarıyla ilişkili olabilir. Öğretmenler sınıf ortamını öğrenmenin gerçekleştiği yer olarak algılayarak, okul bahçesini eğlence ve enerji atmak için bir araç olarak görüyor olabilirler. Maynard ve Waters (2007)'in bulguları da bu varsayımı tutarlıdır. Araştırmacılar öğretmenlerin dış mekânı eğlence, temiz hava, özgürlük gibi kavramlarla ilişkilendirdiklerini bulmuşlardır. Bu bulgularına dayanarak, Maynard ve Waters (2007) öğretmenlerin açık hava ortamlarının öğretim süreci için sunduğu birçok fırsatı kaçırdıklarını iddia etmiştir. Öte yandan ilgili alanyazına bakıldığında, öğretmenin oyunu geliştirici roller üstlenmesinin, çocukların oyununu zenginleştirdiğini ve oyunda tekrara düşen davranışları azalttığını ileri süren pek çok çalışma olduğu görülmektedir (Garrick, 2009; Olsen, Thompsen ve Hudson, 2014). Benzer şekilde, Kiewra ve Veselack (2016) açık hava oyunlarında destekleyici öğretmen rollerinin çocukların yaratıcılık becerilerini destekleyen dört temel faktörden bir tanesi olduğunu bulmuştur. Öğretmenlerin oyunu geliştirmekten kaçınan bu rollerini açıklayan ikinci perspektife gelince, öğretmenler dışarıdayken birincil sorumluluklarının güvenliği sağlamak olduğuna inandıkları için katılmayan veya yönlendiren rollerine eğilimli olabilirler. Bazı kültürlerde yükselişte olan aşırı korumacı ebeveyn tutumları nedeniyle, bazı aileler için en ufak bir yaralanma bile kabul edilebilir olmayabilir (Nah, 2017). Ayrıca, Cevher-Kalburan'ın (2015) ifade ettiği gibi 'öğretmenlere emanet çocuklar' olgusu, Türkiye gibi ülkelerde yaygınlaşmaktadır. Dolayısıyla öğretmenler kendilerine karşı oluşabilecek herhangi olumsuz bir tepkinin önüne geçebilmek amacıyla bilerek veya bilmeyerek bahsi geçen rolleri tercih ediyor olabilirler.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada ulaşılan temel sonuç şudur; kültür ve coğrafya kişilerin inanç ve uygulamalarını etkileyen önemli faktörlerdendir. Bir kültürde iyi ve uygun olarak görülen bir durum, başka bir kültür için kabul edilebilir olmayabilir. Bu çerçeveden bakıldığında, bir bölgedeki erken çocukluk eğitimi uygulamalarını yorumlarken, o uygulamanın kültür ve coğrafyadan etkilenmesi muhtemel pedagojik köklerine bakmak gerekebilir. Örneğin bu çalışmada Finli öğretmenler her mevsim açık hava oyunlarının uygulanması gerektiğini düşünürken, Türk öğretmenler ailelerin kaygılarından dolayı sadece güzel havalarda açık hava oyunlarını uygulayabildiklerini bildirmiştir. İnanç ve uygulamalardaki bu farklılıkların ancak kültür ve coğrafyanın pedagoji üzerindeki etkisiyle birlikte ele alındığında daha sağlıklı bir değerlendirme yapılabileceği görülmüştür. Ancak, ilgili alanyazının ortaya koyduğu gibi, sadece güzel havalarda mı yoksa her mevsim mi çocuğa açık havada oynama fırsatı tanınmalı konusunu tartışmaya gerek yoktur.

Burada önemli olan çocuğu aktif ve bağımsız öğrenen olarak tanımlayan post modern çocuk algısını ve farklı ülkelerde hali hazırda yürütülen erken çocukluk eğitiminin bu algıyla ne derece örtüştüğünü tartışmaktır. Pek çok ülkede, uzun yıllar boyunca çocukların, birçok kavramı ve beceriyi, bir yetişkinin gözetiminde ve kapalı alanlarda kazanması beklenmiştir. Benzer şekilde, çocukların aynı bilgi ve beceriyi, aynı hız ve ritimde öğrenmesi beklenmektedir. Ancak, günümüzde çocuğun nasıl geliştiği ve öğrendiğine ilişkin bilimsel çalışmalardan edinilen bulgular, öğretime ilişkin bu geleneksel anlayışla ters düşmektedir (Ashmann, 2018). Buna karşın, çocuğa kendi öğrenme hızında, aktif ve özgürce öğrenme olanağı tanıyan açık havada serbest oyun, sınıf dışı eğitim, doğa ve orman pedagojisinin, post modern çocuk imajıyla oldukça iyi örtüşen uygulamalar olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle Türkiye gibi aşırı korumacı ebeveynlik tutumlarının yükselişte olduğu ülkelerde, bu gibi uygulamaların daha da yaygınlaşması için daha fazla çaba sarf edilmesine ihtiyaç vardır. Tüm paydaşların kültürel ve coğrafi koşulları hesaba katarak birtakım iyileştirmeler yapması gerekmektedir. Bu noktada, bu çalışmadan elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunulmuştur.

Her mevsimde ve farklı hava koşullarında açık hava oyunlarını gerçekleştirebilmek için öğretmenlerin ailelerle iletişim ve işbirliği içerisine girmesi gerekmektedir. Dolayısıyla, ailelerin kaygıları çeşitli seminerler veya bireysel görüşmeler aracılığıyla giderilebilir. Ancak, bu seminer ve toplantıların gerçekleştirilip amacına ulaşabilmesi için öncelikle öğretmenlerin açık hava oyunlarının önemi ve gereğine ilişkin akademisyen ve uzman kişilerden eğitim ya da bilgi alması gerekmektedir. Ayrıca ailelerin soğuk hava ve hastalığa ilişkin kaygıları doğru giyinmeye ilişkin verilen eğitimlerle ve gerekli donanımların okullara sağlanmasıyla giderilebilir.

Kuzey Avrupa ülkelerinin bu husustaki olumlu uygulamaları Türk öğretmenlerin motivasyonlarını arttırmak amacıyla kullanılabilir. Ayrıca, bu ülkelerde okulların sahip olduğu imkânlar Türkiye ve benzeri ülkelerdeki anaokullarını düzenleyip geliştirmek noktasında iyi bir rol model oluşturabilir. Doğru giyinme, bahçeye özel materyal ve donanımlar, bahçe materyalleri için oluşturulan depolar, ıslak kıyafetler için kullanılan kurutucular bahsi geçen imkânlara örnek teşkil etmektedir. Ayrıca ailelerin ve öğretmenlerin güvenliğe ilişkin kaygıları, giyinme sırasında geçen süre, öğretmenlerin rehaveti gibi endişeler okul öncesi eğitim kurumlarında yetişkin sayısının artırılıp uygun yetişkin-çocuk oranının sağlanmasıyla azaltılabilir.

Kaynakça

- Aasen, W., Grindheim, L. T. ve Waters, J. (2009). The outdoor environment as a site for children's participation, meaning-making and democratic learning: Examples from Norwegian kindergartens. *Education 3-13*, 37(1), 5-13.
- Aktaş-Arnas Y. ve Tepebağ D. (2017). Examination of preschool teachers concerning the use for educational purposes the school yards. *International Journal of Early Childhood Education Studies*, 2, 50-67.
- Amus, G. (2013). An alternative journey into forest kindergartens and Reggio Emilia approach. U. Harkönen (Ed.), *Reorientation of teacher education towards sustainability theory and practice* içinde (Cilt 7, s. 5-25). Joensuu: Publications of University of Eastern Finland.
- Ashmann, S. (2018) Developing a nature-based four-year-old kindergarten program: OAK learning center at bay beach wildlife sanctuary in green bay, WI (USA). *The International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 6(1), 35-43.
- Ata Doğan, S. ve Boz, M. (2019). An investigation of pre-school teachers' views and practices about pre-school outdoor play. *Elementary Education Online*, 18(2), 1305-1351.
- Bae, B. (2010). Realizing children's right to participation in early childhood settings: Some critical issues in Norwegian context. *Early Years*, 30(3), 205-218.
- Bennett, J. (2010). Pedagogy in early childhood services with special reference to Nordic approaches. *Psychological Science and Education*, 3, 16-21.
- Bento, G. ve Dias, G. (2017). The importance of outdoor play for young children's healthy development. *Porto Biomedical Journal*, 2(5), 157-160.
- Bogdan, R. C. ve Biklen, S. K. (1998). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods* (3. bs.). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Borge, A. I., Nordhagen, R. ve Lie, K. K. (2003). Children in the environment: Forest day-care centers: Modern day care with historical antecedents. *History of the Family*, 8(4), 605-618.
- Brussoni, M., Olsen, L. L., Pike, I. ve Sleet, D. A. (2012). Risky play and children's safety: Balancing priorities for optimal child development. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 9(9), 3134-3148.
- Cevher-Kalburan, N. (2014). Young children's opportunities and parent's opinions regarding outdoor play. *Journal of Studies on Social Policy*, 32, 113-135.
- Cevher-Kalburan, N. (2015) Developing pre-service teachers' understanding of children's risky play. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 15(3), 239-260. doi:10.1080/14729679.2014.950976
- Cevher-Kalburan, N. ve Ivrendi, A. (2016). Risky play and parenting styles. *Journal of Child and Family Studies*, 25(2), 355-366. doi:10.1007/s10826-015-0236-1
- Cevher-Kalburan, N. ve Yurt, Ö. (2011). *School playgrounds as learning environments: Early childhood teachers' beliefs and practices*. 7th International Conference on Education etkinliğinde sunulmuş bildiri, INEAG, Samos-Greece.
- Chakravarthi, S. (2009). *Preschool teachers' beliefs and practices of outdoor play and outdoor environments* (Yayımlanmamış doktora tezi). The University of North Carolina, Greensboro.
- Clark, C. M. ve Peterson, P. L. (1986). Teachers' thought processes. M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* içinde (s. 255-296). New York: Macmillan.
- Clements, R. (2004). An investigation of the status of outdoor play. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 5(1), 68-80.
- Copeland, K. A., Kendeigh, C. A., Bria, E., Saelens, B. A., Kalkwarf, H. J. ve Sherman, S. N. (2012). Physical activity in child-care centers: Do teachers hold the key to the playground?. *Health Education Research*, 27(1), 81-100.

- Copeland, K. A., Sherman, S. N., Kendeigh, C. A., Saelens, B. E. ve Kalkwarf, H. J. (2009). Flip flops, dress clothes, and no coat: Clothing barriers to children's physical activity in child-care centers identified from a qualitative study. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 6, 74.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çetken, H. Ş. ve Sevimli-Çelik, S. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin dış mekân oyunlarına karşı bakış açılarının incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 11(2), 318-341.
- Davies, M. (1997). The teacher's role in outdoor play: Preschool teachers' beliefs and practices. *Journal of Australian Research in Early Childhood Education*, 1, 10-20.
- Dean, S. (2019). Seeing the forest and the trees: A historical and conceptual look at Danish forest schools. *The International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 6(3), 53-63.
- Dilek, Ö. ve Atasoy, V. (2020). Forest school applications in pre-school period: A case study. *International Electronic Journal of Environmental Education*, 10(2), 195-215.
- Erbay, F. ve Saltalı, N. D. (2012). Altı yaş çocuklarının günlük yaşantılarında oyunun yeri ve annelerin oyun algısı. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 249-264.
- Eroğlu S. B. (2018). *İstanbul'da bir devlet anaokulundaki orman okulu programının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Finnish National Board of Education. (2003). *National curriculum guidelines on early childhood education*. <http://www.thl.fi/thl-client/pdfs/267671cb-0ec0-4039-b97b-7ac6ce6b9c10> adresinden erişildi.
- Finnish National Board of Education. (2010). *National core curriculum for pre-primary education*. http://www.oph.fi/download/153504_national_core_curriculum_for_preprimary_education_2010.pdf adresinden erişildi.
- Fjørtoft, I. (2000). *Landscape and play space. Learning effects from playing in a natural environment on motor development in children* (Yayımlanmamış doktora tezi). Norwegian School of Sport Science, Oslo.
- Flanigen, C. ve Dietze, B. (2017). Children, outdoor play, and loose parts. *Journal of Childhood Studies*, 42(4), 53-60.
- Fritz, R. W., Smyrni, K. ve Roberts, K. (2014). The Challenges of bringing the Waldkindergarten concept to North America. *Children, Youth and Environments*, 24(2), 215-227.
- Garrick, R. (2009). *Playing outdoors in the early years* (2. bs.). London: Continuum.
- Gill, T. (2007). *No fear: Growing up in a risk adverse society*. Calouste London: Gulbenkian Foundation.
- Harms, T., Clifford, R. ve Cryer, D. (2005). *Early childhood environment rating scale* (Gözden geçirilmiş baskı). New York: Teachers College Press.
- Hatch, J. (2002). *Doing qualitative research in educational settings*. Albany, New York: State University of New York Press.
- Herrington, S., Brunelle, S. ve Brussoni, M. (2017). Outdoor play spaces in Canada: As if children mattered. T. Waller, E. Arlemaalm-Hagser, E. B. H. Sandseter, L. Lee-Hammond, K. Lekies ve S. Wyver (Ed.), *The Sage handbook of outdoor play and learning* içinde (s. 242-250). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Herrington, S., Brunelle, S., Mountain, J. ve Brussoni, M. (2015). *7Cs evaluation of children's outdoor play spaces*. Vancouver, BC: University of British Columbia.
- Houser, N. E., Roach, L., Stone, M. R., Turner, J. ve Kirk, S. F. L. (2016). Let the children play: Scoping review on the implementation and use of loose parts for promoting physical activity participation. *AIMS Public Health*, 3(4), 781-799. doi:10.3934/publichealth.2016.4.781

- Ihmeideh, F. M. ve Al-Qaryouti, I. A. (2016). Exploring kindergarten teachers' views and roles regarding children's outdoor play environments in Oman. *Early Years*, 36(1), 81-96.
- İpek-Güler, B. ve Ergül, D. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin riskli oyunlara yönelik görüş ve algıları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(2), 97-118.
- Kahrıman-Pamuk, D. ve Ahi, B. (2019). A phenomenological study on the school concept of the children attending the forest school. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(4), 1386-1407.
- Karila, K. ve Kinos, J. (2012). Acting as a professional in a Finnish early childhood education context. L. Miller, C. Dalli ve M. Urban (Ed.), *Early childhood grows up: Towards a critical ecology of the profession* içinde (s. 55-69). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Karppinen, S. (2012). Outdoor education in Finland: Old experiential method in a new concept. *Pathways: The Ontario Journal of Outdoor Education*, 24(4), 30-33.
- Karsten, L. (2005). It all used to be better? Different generations on continuity and change in urban children's daily use of space. *Children's Geographies*, 3(3), 275-290.
- Kemple, K. M., Oh, J., Kenney, E. ve Smith-Bonahue, T. (2016). The power of outdoor play and play in natural environments. *Childhood Education*, 92(6), 446-454.
- Kiewra, C. ve Veselack, E. (2016). Playing with nature: Supporting preschoolers' creativity in natural outdoor classrooms. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 4(1), 70-95.
- Knight, S. (2009). *Forest schools and outdoor learning in early years*. London: Sage Publications.
- Koç, İ. (2013). Changes in fertility rates and its pattern in Türkiye: 1968-2011. M. Turgut ve S. Feyzioğlu (Ed.), *Research on family structure in Turkey: Findings, and recommendations* içinde (s. 172-190). İstanbul: T.R. Ministry of Family and Social Policies.
- Kos, M. ve Jerman, J. (2013). Provisions for outdoor play and learning in Slovene preschools. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 13(3), 189-205.
- Koyuncu, M. (2019). *Okul öncesi eğitimde alternatif yaklaşım: Orman okullarında öğretmen, veli ve yönetici görüşlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Ankara.
- Kupiainen, S., Hautamaki, J. ve Karjalainen, T. (2009). *The finnish education system and PISA* (Ministry of Education Publications, No. 46). Finland: Ministry of Education. http://www.pisa2006.helsinki.fi/files/The_Finnish_education_system_and_PISA.pdf adresinden erişildi.
- Kyrö, M. (2011). *International comparisons of some features of the Finnish education and training system*. http://www.oph.fi/english/publications/2012/international_comparisons_of_some_features_of_finnish_education_and_training_2011 adresinden erişildi.
- Leather, M. (2018). A critique of "forest school" or something lost in translation. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 21(1), 5-18. doi:10.1007/s42322-017-0006-1
- Linde, S. (2010) *The Skogsmulle concept*. <http://www.friluftsfamjandet.se/documents/3187811/3338348/Rationale+for+Skogsmulle+concept.pdf> adresinden erişildi.
- Little, H. (2006). Children's risk-taking behavior: Implications for early childhood policy and practice, *International Journal of Early Years Education*, 14(2), 141-154.
- Lohmander, K. M. ve Samuelsson, I. P. (2015). Play and learning in early childhood education in Sweden. *Psychology in Russia: State of the Art*, 8(2), 18-24.
- Louv, R. (2005). *Last child in the woods: Saving our children from nature-deficit disorder*. Chapel Hill, NC: Algonquin Books.

- Lysklett, O. B. (2017). Nature preschools in Denmark, Sweden, Germany and Norway: Characteristics and differences. T. Waller, E. Arlemaalm-Hagser, E. B. H. Sandseter, L. Lee-Hammond, K. Lekies ve S. Wyver (Ed.), *The Sage handbook of outdoor play and learning* içinde (s. 242-250). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Määttä, K. ve Uusiautti, S. (2012). How do the Finnish family policy and early education system support the well-being, happiness, and success of families and children?. *Early Child Development and Care*, 182(3-4), 291-298.
- Malone, K. (2007). The bubble-wrap generation: Children growing up in walled gardens. *Environmental Education Research*, 13(4), 513-527.
- Marttila, M. (2013). Finnish education and outdoor life. *Pathways: The Ontario Journal of Outdoor Education*, 25(3), 26-29.
- Maxwell, L. E., Mitchell, M. R. ve Evans, G. W. (2008). Effects of play equipment and loose parts on preschool children's outdoor play behavior: An observational study and design intervention. *Children Youth and Environments*, 18(2), 36-63.
- Maynard, T. ve Waters, J. (2007). Learning in the outdoor environment: A missed opportunity?. *Early Years*, 27(3) 255-265.
- McClintic, S. ve Petty, K. (2015). Exploring early childhood teachers' beliefs and practices about preschool outdoor play: A qualitative study. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 36(1), 24-43.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (Gözden geçirilmiş baskı). San Francisco: Jossey-Bass, Inc.
- Metsähallitus. (2018). *Open air exercise*.
<http://www.nationalparks.fi/en/hikinginfinland/healthandwellbeing/openairexercise> adresinden erişildi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: MEB.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2014). *Regulation of early childhood education and primary school education institutions*.
http://mevzuat.meb.gov.tr/html/ilkveokuloncyon_0/ilkveokuloncyon_0.html adresinden erişildi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Güçlü yarınlar için 2023 eğitim vizyonu*.
https://www.gmka.gov.tr/dokumanlar/yayinlar/2023_E%C4%9Fitim%20Vizyonu.pdf adresinden erişildi.
- Ministry of the Environment. (2015). *Nature*. <http://www.ymparisto.fi/en-US> adresinden erişildi.
- Nah, K. (2017). The rise of outdoor play and education issues in preschools in South Korea. T. Waller, E. Arlemaalm-Hagser, E. B. H. Sandseter, L. Lee-Hammond, K. Lekies ve S. Wyver (Ed.), *The Sage handbook of outdoor play and learning* içinde (s. 242-250). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- National Association for the Education of Young Children. (2014). *NAEYC early childhood program standards and accreditation criteria and guidance for assessment*. Washington, DC: Author.
www.naeyc.org adresinden erişildi.
- OECD. (2006). *Starting Strong II early childhood education and care*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2012). *Education at a glance 2012: OECD indicator*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2016). *PISA 2015 results (Volume II): Policies and practices for successful schools*. doi:10.1787/9789264267510-
- OECD. (2020). *Gross domestic product (GDP) (indicator)*. <https://data.oecd.org/gdp/gross-domestic-product-gdp.htm> adresinden erişildi.
- OECD PISA. (2012). *PISA 2012*. <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results> adresinden erişildi.

- Olsen, H. (2013). Creating and enriching quality and safe outdoor environments. *Dimensions of Early Childhood*, 41(3), 11-17.
- Olsen, H., Thompson, D. ve Hudson, S. (2014). Outdoor learning supervision is more than watching children play. *Dimensions of Early Childhood*, 42(1), 32-39.
- Paslı, A. M. (2019). *Doğal çevre, kent ve çocuk ilişkisini yeniden kurmak: "İskandinavya'da doğa temelli eğitim ve İsveç Orman Okulu örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Şehir Üniversitesi, İstanbul.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Renick, S. E. (2009). *Exploring early childhood teachers' beliefs and practices about preschool outdoor play: A case study* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Texas Women's University, Denton.
- Stake, R. E. (2006). *Multiple case study analysis*. New York: Guilford Press.
- Tantekin-Erden, F. ve Güner-Alpaslan, Z. (2017). Gender issues in outdoor play. T. Waller, E. Arlemaalm-Hagser, E. B. H. Sandseter, L. Lee-Hammond, K. Lekies ve S. Wyver (Ed.), *The Sage handbook of outdoor play and learning* içinde (s. 348-361). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Tovey, H. (2007). *Playing outdoors spaces and places, risks and challenge*. New York: Open University Press.
- Ünalın, T. (2005). Changing family structure in Turkey, 1968-1998. S. Tuljapurkar, I. Pool ve V. Prachuabmoh (Ed.), *Population, resources and development* içinde (s. 181-201). Netherland: Springer.
- Valijarvi, J., Kupari, P., Linnakyla, P., Reinikainen, P., Sulkunen, S., Törnroos, J. ... Arffman, I. (2007). *The finnish success in PISA - and some reasons behind it 2. PISA 2003*. Jyvaskyla: Institute for Educational Research.
- Waite, S. ve Goodenough, A. (2018). What is different about forest school? Creating a space for an alternative pedagogy in England. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 21, 25-44.
- Waite, S. ve Pratt, N. (2011). Theoretical perspectives on learning outside the classroom - relationships between learning and place. S. Waite (Ed.), *Children learning outside the classroom from birth to eleven* içinde (s. 1-15). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Waller, T. ve Davis, G. (2014). *An introduction to early childhood* (3. bs.). London: Sage.
- Waller, T., Arlemaalm-Hagser, E., Sandseter, E. B. H., Lee-Hammond, L., Lekies, K. ve Wyver, S. (2017). Introduction. T. Waller, E. Arlemaalm-Hagser, E. B. H. Sandseter, L. Lee-Hammond, K. Lekies ve S. Wyver (Ed.), *The Sage handbook of outdoor play and learning* içinde (s. 1-21). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Waller, T., Sandseter, E. H., Wyver, S., Arlemalm-Hagser, E. ve Maynard, T. (2010). The dynamics of early childhood spaces: Opportunities for outdoor play?. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(4), 437-443.
- Woolley, H. ve Lowe, A. (2013). Exploring the relationship between design approach and play value of outdoor play spaces. *Landscape Research*, 38(1), 53-74.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and method* (4. bs.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.