



T.C.

AKSARAY ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

ANNE BABALARIN OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE ÇOCUKLARIN RİSKLİ
OYUNLARINA İZİN VERMELERİ İLE ÇOCUĞUN PROBLEM
DAVRANIŞLARI VE SOSYAL BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÜMMÜ GÜL ELMALLI

DANIŞMAN

DOÇ. DR. ŞÜKRAN KILIÇ

AKSARAY 2021

T.C.
AKSARAY ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

**ANNE BABALARIN OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE ÇOCUKLARIN RİSKLİ
OYUNLARINA İZİN VERMELERİ İLE ÇOCUĞUN PROBLEM
DAVRANIŞLARI VE SOSYAL BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÜMMÜ GÜL ELMALLI

DANIŞMAN
DOÇ. DR. ŞÜKRAN KILIÇ

AKSARAY 2021

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren(....) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Ümmü Gül

Soyadı : ELMALLI

Bölümü : Okul Öncesi Eğitimi

İmza :

Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Anne Babaların Okul Öncesi Dönemde Çocukların Riskli Oyunlarına İzin Vermeleri İle Çocuğun Problem Davranışları Ve Sosyal Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

İngilizce Adı : Investigation of the Relationship between Parents' Allowing Children to Play Risky in Preschool Period and Child's Problem Behaviors and Social Skills

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Ümmü Gül Elmallı

İmza:

T.C.
AKSARAY ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

JÜRİ ONAY SAYFASI

Ümmü Gül ELMALLI tarafından hazırlanan “ANNE BABALARIN OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE ÇOCUKLARIN RİSKLİ OYUNLARINA İZİN VERMELERİ İLE ÇOCUĞUN PROBLEM DAVRANIŞLARI VE SOSYAL BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ” başlıklı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Aksaray Üniversitesi Temel Eğitim Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

İMZA

Danışman: (Doç. Dr. Şükran KILIÇ)

(Temel Eğitim Anabilim Dalı, Aksaray Üniversitesi)

.....

Üye: (Doç. Dr. Yunus GÜNİNDİ)

(Temel Eğitim Anabilim Dalı, Aksaray Üniversitesi)

.....

Üye: (Doç. Dr. Özlem YURT TARAKÇI)

(Temel Eğitim Anabilim Dalı, Trabzon Üniversitesi)

.....

Tez Savunma Tarihi: 18/03/2021

Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulu’nun tarih ve sayılı kararı ile onaylanmıştır.

Öğrencinin Adı Soyadı

Ümmü Gül ELMALLI

Sosyal Bilimler Enstitü Müdürü

Doç. Dr. Sevilay USLU DİVANOĞLU

İMZA

İMZA

TEŞEKKÜR

Başta, yüksek lisans ders döneminden başlayarak tez döneminde artarak devam eden desteği, ilgisi ve geri dönütlerini hiç esirgemeyen danışmanım Doç. Dr. Şükran KILIÇ’a ve tez savunma komitesinde bulunan geri dönütleriyle çalışmama katkı sağlayan Doç. Dr. Yunus GÜNİNDİ ve Doç. Dr. Özlem YURT TARAKÇI’ya sonsuz teşekkür ederim.

Lisans dönemimde bana ilham ve model olan “Riskli Oyunlara İzin Verme Ölçeği” ni geliştiren ve kullanımında destek olan değerli hocam Prof. Dr. Perihan ÜNÜVAR’a ve “Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği”ni kullanımında destek olan Doç. Dr. Saide ÖZBEY’e teşekkürü borç bilirim.

Hayatımın her döneminde olduğu gibi tez döneminde de maddi manevi desteğini esirgemeyen, bana daima inanan başta canım babam olmak üzere anneme ve kardeşlerime sonsuz sevgi ve teşekkürlerimi sunuyorum.

Canım dostum, tez sürecinde desteğini hissettiğim Özge ADA’ya ve hayatımdaki en büyük destekçim olan, tez döneminde motivasyonumu yükselten, teze dair kaygılarımı kontrol altına almamı sağlayan ve takıldığım her noktada yardımını esirmeyen, varlığını her daim yanımda hissettiğim yol arkadaşım Ahmet BORA’ya sonsuz teşekkür ederim.

AKSARAY ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

ANNE BABALARIN OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE ÇOCUKLARIN
RİSKLİ OYUNLARINA İZİN VERMELERİ İLE ÇOCUĞUN
PROBLEM DAVRANIŞLARI VE SOSYAL BECERİLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

(Yüksek Lisans Tezi)

Ümmü Gül Elmallı, Aksaray 2021

ÖZET

Riskli oyun, okul öncesi dönemdeki çocukların birçok gelişim alanına katkı sağlayan bir oyun türüdür. Yurt dışında riskli oyun konusunda yapılan araştırmalar mevcuttur. Ancak ülkemizde bu alandaki araştırmaların sınırlı sayıda olduğu görülmüştür. Yapılan araştırma, riskli oyun alanındaki çalışmalara katkı sağlayabilmesi açısından ve ebeveynlerin riskli oyunlara izin verme düzeylerinin çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışları ile ilişkisinin yordanabilmesi açısından önemlidir. Bu bağlamda tezin amacı, okul öncesi eğitime devam eden çocukların ebeveynlerinin riskli oyunlara izin verme düzeylerinin çocukların sosyal becerilerini ve problem davranışlarını yordayıp yordamadığının incelenmesidir. Betimsel ve ilişkisel tarama modelinin kullanıldığı bu araştırmanın çalışma grubunu, İstanbul ili Sultangazi ilçesinde bulunan devlete bağlı bağımsız anaokulları ve ilkokula bağlı anasınıflarında okul öncesinde öğrenim gören 48-66 Aylık normal gelişim gösteren 253 okul öncesi dönem çocuğu ve çocukların ebeveynleri oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında veri toplama aracı olarak; Riskli Oyunlara İzin Verme Ölçeği ve Anasınıfı ve Anaokulu Davranış Ölçeğinin iki alt ölçeği olan Sosyal Beceri Ölçeği ve Problem Davranış Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; annelerin riskli oyunlara babalardan daha yüksek düzeyde, yükseköğretim mezunu ebeveynlerin de ilköğretim mezunu ebeveynlere oranla riskli oyunlara daha yüksek düzeyde izin verdiği araştırmanın bulgularındandır. Çocukların cinsiyetine ile ebeveynlerin riskli oyunlara izin verme düzeyleri arasında anlamlı farklılığa ulaşılamamıştır. Sosyal beceri düzeylerinde kız çocuklar ve yükseköğretim mezunu ebeveynler lehine; problem davranışlarında ise erkek çocuklar ve ilköğretim mezunu ebeveynler lehine anlamlı farklılığa ulaşılmıştır. Çocukların sosyal becerilerinin ve problem davranışlarının ebeveynlerin riskli oyunlara izin verme düzeylerini yordadığı ve ebeveynlerin riskli oyunlara izin verme düzeyleri ile sosyal beceri arasında pozitif, problem davranış ile arasında negatif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bilim Kodu : 11007

Anahtar Kelimeler : Riskli oyun, sosyal beceri, problem davranış, okul öncesi

Sayfa Adedi : 117

Danışman : Doç. Dr. Şükran KILIÇ



AKSARAY UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL OF SOCIAL SCIENCES

**INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN PARENTS'
ALLOWING CHILDREN TO PLAY RISKY IN PRESCHOOL
PERIOD AND CHILD'S PROBLEM BEHAVIORS AND SOCIAL
SKILLS**

(Master Thesis)

Ümmü Gül Elmallı, Aksaray 2021

ABSTRACT

Risky play is a type of play that contributes to many development areas of preschool children. There are researches on risky plays abroad. However, it has been observed that researches in this area are limited in our country. The research conducted is important in terms of contributing to the studies in the risky playground and in terms of predicting the relationship between parents' permission to risky plays and their children's social skills and problem behaviors. In this context, the aim of the thesis is to examine whether parents of children attending preschool education allow risky plays to predict their social skills and problem behaviors. The study group of this study, in which descriptive and relational screening model is used, consists of 253 pre-school children of 48-66 months of normal development and their parents who attend pre-school education in independent kindergartens affiliated to the state and primary schools in Sultangazi district of Istanbul. As a data collection tool within the scope of the research; The Allowance of Risky Plays Scale and the Social Skills Scale and Problem Behavior Scale, which are two subscales of Kindergarten and Kindergarten Behavior Scale, were used. According to the findings obtained from the research; It is one of the findings of the study that mothers permit risky plays at a higher level than fathers, and parents who are higher education graduates allow higher levels of risky plays than parents with primary education. No significant difference was found between the gender of the children and the parents' level of allowing risky plays. In favor of girls and higher education graduate parents in social skill levels; In problem behaviors, a significant difference was found in favor of boys and parents with primary education. It was concluded that children's social skills and problem behaviors predicted parents' level of allowing risky plays, and that there was a positive relationship between parents' level of allowing risky plays and social skills, and a negative relationship with problem behavior.

Science Code : 11007

Key Words :Risky play, social skills, problem behavior, preschool.

Page Number: 117

Supervisor :Doc. Dr. Şükran KILIÇ



İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI	iii
TEŞEKKÜR	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vii
TABLolar LİSTESİ.....	xii
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xiv
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Önemi	4
1.3. Araştırmanın Amacı	5
1.4. Araştırmanın Soruları	5
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	6
1.6. Varsayımlar	6
1.7. Tanımlar.....	6
BİRİNCİ BÖLÜM	7
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	7
2.1. Oyun Kavramı	7
2.2. Oyunun Önemi ve Sınıflandırılması	9
2.3. Risk Kavramı.....	13
2.4. Risk ve Tehlike Kavramlarının Farkı	17
2.5. Risk Yönetimi	18
2.6. Riskli Oyunun Tanımı, Kapsamı ve Yararları.....	22
2.7. Riskli Oyuna Etki Eden Faktörler.....	28
2.7.1. Çocuğa İlişkin Faktörler	28
2.7.2. Yetişkinine İlişkin Faktörler	29
2.7.3. Fiziksel Ortama İlişkin Faktörler.....	31
2.8. Riskli Oyunların Kategorileri ve Alt Kategorileri	31

2.9. Riskli Oyunlarda Çocukların Güvenliği	34
2.10. Sosyal Becerinin Tanımı ve Kapsamı	40
2.11. Sosyal Becerilerin Alt Boyutları	41
2.11.1. Sosyal İşbirliği Becerileri	41
2.11.2. Sosyal Etkileşim Becerisi	42
2.11.3. Sosyal Bağımsızlık Becerisi	42
2.12. Problem Davranışın Tanımı ve Kapsamı	42
2.13. İlgili Araştırmalar	46
2.13.1. Riskli Oyun Konusundaki İlgili Araştırmalar	46
2.13.1.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	46
2.13.1.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	51
2.13.2. Sosyal Beceri ve Problem Davranış Konusundaki İlgili Araştırmalar ..	55
2.13.2.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	55
2.13.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	57
İKİNCİ BÖLÜM	60
YÖNTEM	60
3.1 Araştırmanın Modeli	60
3.2 Çalışma Grubu	60
3.3 Veri Toplama Araçları	61
3.3.1 Kişisel Bilgi Formu	61
3.3.2 Riskli Oyunlara İzin Verme Ölçeği	61
3.3.3 Sosyal Beceri Ölçeği	62
3.3.4 Problem Davranış Ölçeği	62
3.4 Veri Toplama Yöntemi	63
3.5 Verilerin Analizi	63
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	65
BULGULAR	65
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	69
SONUÇ ve TARTIŞMA	69
ÖNERİLER	75
Uygulamaya Yönelik Öneriler	75
Araştırmaya Yönelik Öneriler	76
KAYNAKÇA	78
EKLER	108
EK 1. VALİLİK İZNİ BELGESİ	109
EK 2. ETİK KURUL İZİN BELGESİ	110

EK 3. ARAŞTIRMA GÖNÜLLÜ KATILIM VE VELİ ONAM FORMU.....	113
EK 4. RİSKLİ OYUNLARA İZİN VERME ÖLÇEĞİ ÖRNEK MADDELERİ.....	114
EK 5. ANAOKULU VE ANASINIFI DAVRANIŞ ÖLÇEĞİ ÖRNEK MADDELERİ	115
EK 6. VERİ TOPLAMA ARAÇLARININ DFA (CFA) DİYAGRAMLARI	116
EK 7. TEZ DEĞERLENDİRME FORMU.....	117



TABLÖLAR LİSTESİ

<u>Tablolar</u>	<u>Sayfa</u>
Tablo 1 Çalışma Grubunda Yer Alan Çocukların Özellikleri.....	53
Tablo 2 Çalışma Grubunda Yer Alan Ebeveynlerin Özellikleri	53
Tablo 3 Ölçeklerin Toplam Puanlarının Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları	56
Tablo 4 Ölçek Puanlarının Normallik Test Sonuçları	56
Tablo 5 Ebeveynlerin Cinsiyetlerine Göre Çocuklarının Riskli Oyunlarına İzin Verme Düzeylerine İlişkin Bağımsız t-testi Sonuçları.....	58
Tablo 6 Ebeveynlerin Eğitim Düzeylerine Göre Çocuklarının Riskli Oyunlarına İzin Verme Düzeylerine İlişkin One-Way ANOVA Sonuçları.....	58
Tablo 7 Ebeveynlerin Çocuklarının Cinsiyetlerine Göre Çocuklarının Riskli Oyunlarına İzin Verme Düzeylerine İlişkin Bağımsız t-testi Sonuçları	58
Tablo 8 Çocukların Cinsiyetlerine Göre Sosyal Becerilerine İlişkin Bağımsız t-testi Sonuçları	59
Tablo 9 Ebeveynlerin Eğitim Düzeylerine Göre Çocukların Sosyal Becerilerine İlişkin One-Way ANOVA Sonuçları	59
Tablo 10 Çocukların Cinsiyetlerine Göre Problem Davranışlarına İlişkin Bağımsız t-testi Sonuçları ...	60
Tablo 11 Ebeveynlerin Eğitim Düzeylerine Göre Çocukların Problem Davranışlarına İlişkin One-Way ANOVA Sonuçları	60
Tablo 12 Ebeveynlerin Riskli Oyunlara İzin Verme Düzeyleri ile Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Çocukların Sosyal Becerileri ve Problem Davranışları Arasındaki İlişkiye Ait Pearson Korelasyon Testi Sonuçları	60

Tablo 13	Ebeveynlerin Riskli Oyunlara İzin Verme Düzeylerinin Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	61
----------	--	----



SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

APA: Amerikan Psikoloji Birliği

DSM: Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

TDK: Türk Dil Kurumu

1. GİRİŞ

Bu bölümde; problem durumu, araştırmanın önemi, araştırmanın amacı, araştırmanın soruları, araştırmanın sınırlılıkları, varsayımlar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Oyun ve çocuk birbirlerini tamamlayan iki ögedir (Bodrova & Leong, 2007). Çocuk yaşlılarıyla ortak dili olan oyun aracılığıyla birçok beceri edinir. İşbirliğiyle hareket etme, arkadaş gruplarına katılma, sorumluluk üstlenerek onları gerçekleştirme, benmerkezci düşünceden uzaklaşarak toplumun üyesi olma oyun aracılığıyla edindiği becerilerdendir (Haktanır, 2015; Seyrek ve Sun, 1991). Oyun; mümkün olduğunca özgürce seçilmesi, kişisel olarak yönlendirilmesi ve özünde motive etmesi gereken bir aktivite ve Conway (2008) çocuğu hayata hazırlayan, çocuk için vazgeçilmez bir eğlence kaynağıdır (Bodrova & Leong, 2007).

Oyun türleri içerisinde fiziksel oyunun bir alt kategorisinin riskli oyun kavramı yer almaktadır (Sandseter, 2009b; Sandseter & Kennair, 2011). Riskli oyun kavramını ele almadan önce risk kavramını tanımlamanın gerekli ve işlevsel olacağı öngörülmektedir. Risk; zarar, kayıp veya kazançla sonuçlanabilecek tehlikeye maruz kalma olarak tanımlanır (Little, Sandseter, & Wyver, 2012). Risk alma terimi genellikle olumsuz olarak yorumlanır, riske ve tehlikeye eş anlamlı olarak bakılır (Lupton & Tulloch, 2002). Örneğin, gelişim psikolojisi literatüründe risk alma, genellikle bazı olumsuz sonuçların ortaya çıkma olasılığı ile ilişkili olan davranışlarda bulunma olarak tanımlanmaktadır (Boyer, 2006). Bununla birlikte, çoğu insan günlük yaşamlarında risk unsuru içeren durumlarla karşılaşır. Bireylerin bu riskleri karşılamaya ve onları yönetmeye hazırlıklı olmaya, deneyim yoluyla öğrenmeye ihtiyacı vardır (Sandseter & Kennair, 2011). Çalışmalar, erken çocukluk ortamında olumlu risk alma fırsatlarının, riskin yetişkinler tarafından nasıl izlendiği ile ilgili olduğunu vurgulamaktadır (Stephenson, 2003; Waters & Begley, 2007). Bu yüzden yetişkinlerin, tüm riskleri ortadan

kaldırmaksızın çocukların göremeyeceği veya yönetemeyeceği tehlikeleri gidermeye çalışmaları gerektiği ifade edilir. Böylece çocuklar zorluklarla başa çıkabilmeli ve nispeten güvenli oyun ortamlarında risk almayı seçmelidirler. Bu da öğrenmeyi teşvik eden riskler ile ciddi yaralanmalarla sonuçlanabilecek tehlikeler arasındaki dengeyi bulmak anlamına gelir (Little (2010)'dan aktaran Sandseter & Kennair, 2011). Risk almak, çocukların kendilerini kapasitelerinin sınırlarına kadar zorlamalarını sağlar ve ilerlemelerini teşvik eder. 'Yapabilirim' tutumunu göstermek, çocuklar için önemli bir özelliktir. Bununla birlikte çocukları zorluklardan zevk almaya teşvik etmenin, öğrenmenin kalıcılığını ve öğrenme yeteneğini arttırdığı belirtilmektedir (Sandseter, 2011).

Riskli oyun; çocuğa hem heyecan verici pozitif bir duygu kazandıran hem de çocuğu riske maruz bırakan bir dizi motive olmuş davranış kümesi olarak tanımlanır. Riskli oyun hem korku hem heyecan aynı zamanda da eğlenmeye ilişkin zıt duyguları içerir (Aldis, 1975; Sandseter, 2007a; Stephenson, 2003). Riskli oyun terimi sıklıkla “sosyal oyun” ya da “kaba saba oyun” gibi bir oyun kategorisindeymiş gibi anılmaktadır. Ancak durumun böyle olmadığı savunulmaktadır çünkü risk almak çocukların oyun oynarken yaptığı pek çok şeyden bir tanesidir. Oyunun içinde önemli bir miktar sınırları zorlamak ve kendini genişletmek olduğu için çoğu oyunun bir şekilde riskli olduğu ortaya çıkmaktadır. (Sandseter, 2011). Neşe ve korkunun ifadesi riskli oyunun duygusal hedefi gibi görünmektedir. Çocuklar riskli oyunlarda sürekli olarak daha fazla heyecan hissetme arayışındalarken saf korku hissetme ihtiyacı duymazlar (Sandseter, 2009a). Neşe, zevk ve eğlence gibi duyguların yaşanmasının büyük yüksekliklerdeki riskli oyun kategorisiyle, yüksek hızda oynamakla ilişkili olduğu ifade edilmektedir (Sandseter, 2007a). Riskli oyun çocuğun daha önce kaçındığı, korku duyduğu bir oyun olduğundan çocuk için daha teşvik edicidir (Sandseter & Kennair, 2011). Araştırmacılar dış mekân riskli oyunlarına daha fazla izin verilen ülkelerde zaman içerisinde yeni sınırlamalar getirildiğini belirtmişlerdir. Bu durumun nedenlerinin de artan sorumluluk korkusu, gelişimsel fırsatlara karşın güvenlik konusunu ön plana alma, yetişkinlerin deneyim düzeylerinin artması olabileceğini ifade etmişlerdir (Sandseter & Sando, 2016). Yine aynı araştırmacılar riskli oyunların yaralanma ve güvenlik konusu ile ilişkisine yönelik bulguları desteklemek amacıyla risk ve yaralanma değerlendirmesiyle ilgili bir çalışma yapmışlar ve sonucunda düşük yaralanma oranına rağmen birkaç yıl önce normal kabul edilen faaliyetlerin kısıtlandığını hatta yasaklandığını bulmuşlardır (Sandseter & Sando, 2016). Ayrıca, kişilerin riskli bir durumu doğrudan tecrübe etme deneyiminin artmasıyla, daha önce riskli olarak görülen durumun edinilen

tecrübeler ile daha az riskli değerlendirdikleri görülmüştür (Dilillo, Potts, & Himes, 1998). Buna göre muhtemelen deneyim kısmen riski yönetme yeteneğini sağlamaktadır (Adams, 2001). Bu sonucu destekler nitelikte Spencer & Wright (2014) çocuklar heyecan verici ve maceracı oyunlar için fırsatlara ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Eğer onlara ihtiyaç duydukları fırsatlar tanınırsa gittikçe daha zor ve karmaşık faaliyetlerde bulunurlar (Brown & Kaye, 2017). Çocuklara yeterli riskli oyun olanağı sağlanmadığında ise korku uyandıran durumlarla başa çıkma yeteneklerini yaşayamazlar (Sandseter & Kennair, 2011).

Çocukların gerekli ortam ve fırsata ihtiyaç duyan bir diğer yetenekleri ise sosyal becerileridir. Erken çocukluk döneminde edinilen deneyimler ve çevresel imkanlar sosyal becerileri olumlu yönde destekler nitelikte olmalıdır. Çünkü; bu dönemde edinilen bilgi, alışkanlıklar ve beceriler hayatlarının ilerleyen dönemlerini hem akademik hem de sosyal-duygusal yönden etkilemektedir (Ömeroğlu vd, 2014). Toplumda var olan diğer bireylerle etkileşimde bulunabilmek için gerekli olan tanımlama, oyun kurabilme, duygularını ifade edebilme, diğer insanlardan yardım isteme ve onlara yardımcı olma davranışlarının tümü sosyal becerileri kapsamaktadır (Saltalı, 2013). Okul öncesi dönemde çocuğun kazanacağı sosyal becerilerin okul, aile ve çevresinde tekrarlanması oldukça önem arz eder (McClelland & Morrison, 2003). Merrell (2003) sosyal becerileri; sosyal iş birliği, sosyal etkileşim ve sosyal bağımsızlık olmak üzere üç boyutta incelemiştir. Sosyal işbirliği, iki ya da daha fazla kişi arasında gerçekleşen hareket ve tepki olayları ve etkileşim olarak tanımlanmıştır (Merrell, 2003). Birden çok bireyin ortak bazı amaçlar için hareket ederek düşünmesi ve neticeye varması durumu da sosyal iş birliği olarak nitelendirilir. İş birliği becerisine sahip bireyler özgüvenlidirler. İş birliği aynı zamanda özsaygıyı da olumlu etkiler. Erken çocukluk döneminde edinilen sosyal iş birliği becerisi yetişkinlik dönemindeki sosyal statü için önemlidir (Aydemir, 2018). Diğer çocukların ve yetişkinlerin problemlerine karşı hassasiyet gösterme, haklarına saygılı davranma, okul ve ailedeki tartışmalara katılabilme sosyal etkileşim becerileri olarak dile getirilmektedir (Merrell, 2003). Sosyal etkileşim, en az iki kişinin iletişimiyle başlayan bir süreçtir ve bu süreç kişileri karşılıklı faaliyetlere götürür (Gökçe, 2001). Erken çocukluk döneminde çocuğun birden fazla akranıyla iletişim kurarak oyun oynaması yoluyla sosyal etkileşim gerçekleşir. Sosyal etkileşim becerisine sahip çocuklar; özür dileme ve paylaşma, akranları tarafından kabul görme ve sevilme, üzgün olan arkadaşlarını teselli etme gibi davranışlar gösterirler (Aydemir, 2018). Son olarak sosyal bağımsızlık becerilerine sahip çocuklar; özgüvenlidir, yalnız başına kaldığında oyun

kurabilir, istediği bir arkadaş grubunda bulunur, aynı zamanda istediğinde gruptan ayrılır ve ailesinden ayrı kalması gereken zamanlarda problem davranış sergilemezler (Merrell, 2003).

Problem davranış ise bireyin yaşadığı veya yaşayacağı sorunların devamlı hale gelerek kalıcılığı olarak tanımlanmıştır. Ancak gelişimin nöbetleşe devam eden bir süreç olduğu düşünüldüğünde çocuklar zaman zaman gelişim dönemlerinde problem yaşayabilirler. Bu nedenle yaşanabilecek olası problemler gelişimlerinin normal bir parçasıdır (Yavuzer, 2019). Çocukların sergiledikleri davranışların problem davranış olması için bazı ölçütler mevcuttur. Bu ölçütler, American Psychological Association APA (2013) tarafından belirli bir süre tekrar etmesi, en az iki mekânda ortaya çıkan davranışlar olarak tanımlanmıştır. Problem davranışların ortaya çıkış nedeni çok fazladır. Çevresel özellikler, çocuğun özellikleri, ailenin tutumu bu nedenlerden bazılarıdır. Oyuna müdahale edilmesi de bunlardan biridir. Gelişim üzerindeki etkisi yadsınamayacak derecede önemli olan oyun sırasında müdahale edilen veya kısıtlanan çocukların daha sık problem davranış gösterdiği ifade edilmektedir (Özdenk, 2007). Ayrıca yapılan çalışmalar; saldırganlık, depresyon, anti sosyal davranışlar ve anksiyete davranışlarının sosyal-duygusal gelişimi destekleyen programların kullanılmasıyla azaldığını göstermektedir Denham & Weisberg (2005)'den aktaran Özbey, 2009). Çocuklar iş birliği içinde çalışmayı öğrendiklerinde daha az ben merkezci olmayı da öğrenmektedirler (Uzmen, 2001). Tüm bu bulgular ışığında problem davranışın ve sosyal becerilerin oyun ile ilişkili olduğu söylenebilir. Riskli oyunun da problem davranışların azalmasında ve sosyal becerilerin üzerinde olumlu bir değişken olabileceği düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Önemi

İnsan yaşamının her döneminde yer alan oyun, erken çocukluk döneminde, çocuğun duygu ve düşüncelerini dile getirebilmesi, çevresiyle etkileşimde olması için en elverişli dildir (Oktay, 2002). Oyun erken çocukluk döneminde oldukça önemli yere sahip bir konudur. Çocuğun fiziksel, bilişsel, motor, sosyal-duygusal gelişimine hatta öz bakım becerilerine dahi katkı sağlayabilir. Oyunu engellenen bir çocuğun sağlıklı gelişim göstermediği vurgulanmaktadır (Davaslıgil, 1989). Çocuk oyun oynarken özgürdür. Erken yaşlarda akranlarıyla etkileşimde bulunarak oyun oynayan çocuğun sosyal becerileri de gelişir. Sosyal beceriler çocuğun toplumsallaşması için oldukça önemlidir. Hiçbir çocuk sosyal becerileri kazanmış şekilde doğmasa da çocukluk döneminden itibaren bu becerileri edinebilir (Dodson, 1995). Erken çocukluk döneminde sosyal beceri gelişimi

desteklenmeyen çocuklarda problem davranışlar ortaya çıkar. Oyun oynayan çocukların oyunlarının kısmen ya da tamamen engellenmesi durumunda çocukta problem davranışların sık görüleceği ve var olan olumsuz davranışları da artıracakları ileri sürülmektedir (Özdenk, 2007). Fiziksel aktivite oyunlarının alt başlıklarından olan riskli oyun da çocukların gelişim alanlarına büyük ölçüde destek sağlar. Riskli oyunun sosyal beceri ve problem davranışları etkileyebileceği düşünüldükçe bu çalışma yapılmıştır. Bunların yanında yapılan araştırma, riskli oyunların ebeveyn değerlendirmeleri ile çocukların gelişimlerine etkisinin incelendiği alandaki eksikliği giderebilmesi ve literatüre katkı sağlaması açısından önemlidir.

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı okul öncesi eğitime devam eden çocukların ebeveynlerinin riskli oyunlara izin verme düzeylerinin çocukların sosyal becerilerini ve problem davranışlarını yordayıp yordamadığını incelemektir. Aynı zamanda ebeveynlerin riskli oyunlara izin verme düzeylerinin, çocukların sosyal beceri ve problem davranışların çeşitli demografik değişkenlere göre nasıl farklılaştığını incelemektir.

1.4. Araştırmanın Soruları

“Ebeveynlerin okul öncesi dönem çocuklarının riskli oyunlarına izin verme düzeyleri, okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerileri ve problem davranışlarını yordamakta mıdır?” sorusu araştırmanın problem cümlesini oluşturmaktadır.

1. Ebeveynlerin okul öncesi dönem çocuklarının riskli oyunlarına izin verme düzeyleri ebeveynlerin;

1.a. Cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.b. Öğrenim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

2. Ebeveynlerin çocuklarının riskli oyunlarına izin verme düzeyleri çocukların cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3. Çocukların sosyal becerileri;

3.a. Çocukların cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3.b. Ebeveynlerinin öğrenim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

4. Çocukların problem davranışları;

4.a. Cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

- 4.b. Ebeveynlerinin öğrenim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Ebeveynlerin çocuklarının riskli oyunlarına izin verme düzeyleri ile okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerileri ve problem davranışları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. Ebeveynlerin çocuklarının riskli oyunlarına izin verme düzeyleri, okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerilerini ve problem davranışlarını yordamakta mıdır?

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma için İstanbul ili Sultangazi ilçesindeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-66 aylık çocuklardan 2019-2020 eğitim-öğretim yılında veriler toplanmıştır. Araştırma;

- İstanbul Sultangazi’de bulunan verilerin toplandığı okul öncesi eğitim kurumlarındaki 253 okul öncesi eğitime devam eden 48-66 aylık çocuklar ve ebeveynleri ile sınırlıdır.
- Araştırmadan elde edilen veriler araştırmada kullanılan “Riskli Oyunlara İzin Verme Ölçeği” ve “Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği” nin alt ölçekleri olan “Sosyal Beceri Ölçeği” ve “Problem Davranış Ölçeği” nde yer alan ölçütlerin kapsamıyla sınırlıdır.

1.6. Varsayımlar

- Ebeveynlerin ölçekleri objektiflik ve içtenlikle cevapladıkları varsayılmıştır.

1.7. Tanımlar

Risk: “Zarara uğrama tehlikesidir” (Türk Dil Kurumu (TDK), 2020).

Oyun: Belirli kurallara sahip, güzel zaman geçirten, zekâyı ve kabiliyetleri geliştiren bir eğlence türüdür (TDK, 2020). Oyun, çocukların keyif aldıkları, tüm gelişim alanlarına katkı sağlayan ve çocukları gerçek yaşama hazırlayan önemli etkenlerdendir (Ogelman, 2016).

Riskli Oyun: Zarar veya yaralanma ile sonuçlanma olasılığı olan (Ball, 2002). Daha önce hiç yapılmayan bir şeye teşebbüs etme oyununa riskli oyun denir (Stephenson, 2003).

Sosyal Beceri: Öğrenilen şartlar ve durumlar içinde sosyal yetkinlikte şekil alan davranışlar sosyal beceri olarak tanımlanmaktadır (Meadan & Monda-Amaya, 2008)

Problem Davranış: Kişinin kendisine aynı zamanda çevresine kötü sonuçları olan davranışlar ve yaşadığı toplumun toplumsal değerlerine uymadığından kişiyi sosyal mekânların dışında bırakan davranışlar problem davranış olarak tanımlanır (Kanlıkılıçer, 2005).

BİRİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1.Oyun Kavramı

Çocukların hayatında önemli bir rolü olan oyun hakkında araştırmacılar tarafından farklı tanımlar yapılmıştır. Tüm bu görüşlerin ve tanımların ortak paydası ise, çocuklar için oyunun en önemli uğraş olduğudur (Karadağ ve Çalışkan, 2008). Oyun aynı zamanda çocuk haklarından biridir ve bu özelliğiyle evrensel üstünlüğe sahiptir (Zembat, 2013). Birçok araştırmacı çok anlamlı ve karmaşık yapısından dolayı oyun kavramını tanımlarken zorlandıklarını, bu nedenle de herkesin hemfikir olacağı bir tanım yapmanın imkansız olduğunu ve en azından oyunun sınırlarını çizebilmek için oyunun niteliklerinin belirlenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir (Sutton-Smith, 2008; Henricks, 2008; Eberle, 2014).

Bütün dünyada insanlık var olduğu zamandan bugüne kadar çocukluk döneminin vazgeçilmez aktivitesi olan ve günümüzde yapılan çalışmalar ile de gelişimsel ve eğitimsel açıdan büyük öneme sahip olduğu ortaya çıkan oyun kavramı için önceki çalışmalarda yapılan tanım ve açıklamalardan bazıları oyunun fizyolojik ihtiyaç, enerji fazlasını atma ve rahatlama gibi nedenlerden dolayı ortaya çıktığını savunmuştur (Seyrek ve Sun, 2005) Ancak günümüzde oyunun bunlardan çok daha farklı boyutlarını ortaya koyan tanımlar yapılmaktadır. Oyunun tanımı yetişkin ve çocuklar açısından farklıdır. Yetişkinlere göre oyun; oynayış şekli ve gösterdiği özellikler açısından, güzel vakit geçirmeyi sağlayan, sanatsal değeri olan, zihin ve beden gücünü geliştirmeyi amaçlayan etkinlikler şeklinde tanımlanır. Seyrek ve Sun (2003)'e göre çocuklar için oyun; yaratma alanına sahip, gerçek yaşamda gördüklerini, duyduklarını deneyerek öğrendiklerini pekiştirmeye yarayan bir deney alanıdır. Çocukların en doğal öğrenme ortamı oyun alanıdır (Kale, 2003; Yavuzer, 2019).

Çocuklar, çocukluk dönemi süresince büyümelerinden ve başta ebeveynleri olmak üzere yetişkinlerin yaptıklarını taklit etme isteklerinden kaynaklı oyun oynarlar. Çocukların bütün oyunlarındaki güdü de bu istekten kaynaklanır. Çocuk oynadığı oyuna büyük ölçüde duygularını yükler ve oyunu çok ciddiye alır. Oyuna yüklediği bütün duygulara rağmen gerçek ile oyunu ayırt edebilmektedir (Freud, 1999). Çocukların eylemlerini adaptasyon kavramını dikkate alarak inceleyen Piaget, özümleme ve uyarlama süreçlerinin zihin gelişiminde önemli rol oynadığını ifade etmiştir. Fakat söz konusu oyun olduğunda, çevrenin dayatması ile oyunun gerçekleşmediğini, çocukların zihinlerinde oluşturdukları şemaları uyarlamak zorunda hissetmediklerini dile getirmiştir (Piaget, 1999). Oyun sayesinde çocuk kendine yönelik oyundan işbirliğine yönelik ortak temsillerden oluşan oyunlara geçer. Olgunlaşan çocukların oyunları da çevresinin görüş açısını ve toplum kurallarını da içine alacak şekilde gelişir (Piaget, 1999). Piaget'ten farklı olarak Vygotsky (1998) öğrenme gerçekleşirken bilhassa yakın çevre faktörünün etkili olduğunu ifade etmiştir. Vygotsky (1966) erken çocukluk döneminde oyunun sık karşılaşılan bir etkinlikten ve çocuklara keyif vermekten ötede gelişime önemli etkisi olan bir etkinlik olduğunu belirtmiştir. Vygotsky'ye göre oyun, kendiliğinden ortaya çıkar ve çocukların ihtiyaç ve istekleriyle ilişkilidir. Vygotsky bu durumu "Bana göre okul öncesi dönemdeki gereksinimlere dair bir gelişim söz konusu olmasaydı, oyun da olmazdı. Araştırmalar göstermektedir ki zihinsel olarak gelişim geriliği gösteren çocuklar ve duygusal olarak olgunlaşmamış çocuklarda oyun gelişimi de sekteye uğramaktadır." şeklinde ifade etmiştir (Vygotsky, 1966: 3).

Oyun için yapılan tanımlara bakıldığında; oyun çocukların keyif aldıkları, istedikleri zaman başlatıp bitirebildikleri bütün gelişim alanlarını etkileyen aynı zamanda da gerçek yaşama çocuğu hazırlayan önemli etkenlerdendir (Ogelman, 2016). Oyun çocuğun hayata gösterdiği tepkidir. Dolayısıyla hayat başladığında oyun da başlar (Oğuzkan ve Oral, 1996). Genellikle erken çocukluk döneminde oyun, çocukla çevresi arasındaki ilişkiden ziyade çocuğun karakteristik özelliği olarak kabul edilir (Little & Wyver, 2008). Oyun doğası gereği sonuçtan ziyade sürece odaklanarak; belirsizlik, yenilikçilik ve esneklik içerir (Caillois, 2001; Lester & Russell, 2008). Belli bir risk unsuru, bu öngörülemeyen ve yapılandırılmamış davranışla birlikte gelir (Little, Sandseter & Wyver, 2012).

Günümüzde yapılan oyun tanımlarından çıkarılabilecek oyunun özellikleri incelendiğinde; oyun çocukluğun temel amacıdır. İletişim kurma, tecrübe kazanma, yaratma, öğrenme ve yetişkinliğe hazırlayan bir araçtır. Haz veren, doğal ve özgür olarak kendiliğinden yapılan,

çocukları geliştiren ve eğlendiren bir etkinliktir. Çocukların zihinsel, duygusal gelişimi dahil tüm gelişim alanlarına etki eden ve duyularını geliştiren etkinliklerin tümüdür (Razon, 1985). Oyunun özellikleri incelendiğinde oyun oynayan çocuk, oyunda yer almak zorunda değildir. Oyun bu özelliğini yitirirse keyif verici olmaktan çıkar. Oyunların nasıl gelişip sonuçlanacağı önceden belli değildir. Oyunlar kurallı ise yeni bir şey üretilemez. Oyunda gerçek hayattaki var olan kuralların geçerliliği yoktur, oyunların kendine has kuralları vardır. Oyunda çocuk gerçek hayattan farklı bir konumda bulunur (Aral, Gürsoy ve Köksal Akyol, 2001).

2.2.Oyunun Önemi ve Sınıflandırılması

Yukarıda da açıklandığı üzere oyunun çok fazla tanımı vardır. Bu durum da aslında oyunun önemini açık ve net bir şekilde ortaya koymaktadır. 1977’de açıklanan Çocuk Oyun Hakları Malta Deklarasyonu’nda; beslenme, sağlık, barınma ve eğitimin yanında oyunun bütün çocukların sağlıklı gelişimi için hayati bir öneme sahip olduğunun üzerinde durulmuştur (Heseltine & Holborn, 1987). Her çocuğun hayatının önemli bir parçası olan oyunun önemi, Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi tarafından kabul edilmiştir. Madde 31, bir çocuğun dinlenme ve boş zaman hakkını ve çocuğun yaşına uygun oyun ve eğlence etkinliklerine katılmayı destekler (United Nations, 1990).

Oyun, en başta çocukların sağlıklı büyüyüp gelişmelerinde önemli bir rol oynar. Oyun çocukları hem yaşama hazırlar hem de çocuklar için büyük mutluluk kaynağıdır (Çalışandemir, 2014). Çocuklar oyun ile büyür ve gelişirler. Sheridan (2011) yüzyıllardır pek çok araştırmacının oyunun önemini anlatmak için iş birliği yaptıklarını ifade etmiştir. Fiziksel, bilişsel, sosyal-duygusal tüm alanlarda çocukluk boyunca optimal büyüme, öğrenme ve gelişme sağlamada oyunun hayati rolünü belgeleyen önemli araştırmalar olmuştur (Fisher, 1992; Isenberg & Quisenberry, 2002; Stine, 1997). Oyun, çocukların dünyalarını öğrenmeleri ve yetişkin yaşamı için gerekli becerileri kazanmaları için tehdit edici olmayan bir bağlam sağlar (Bjorklund, 1997; Bruner, 1972). Oyun sırasındaki çevre ile etkileşimleri sayesinde çocuklar, kontrol ve sonuçta çeşitli manipülatif ve motor becerilerin geliştirilmesiyle bedenlerinde ustalık kazanırlar. Yeni becerileri ve kavramları öğrenirler, dünyayı keşfederler ve çeşitli sosyal durumlarda etkileşimleriyle kendileri ve diğerleri hakkında bilgi edinirler. Oyun aynı zamanda dil gelişimini, yaratıcı düşüncüyü ve problem çözmeyi kolaylaştırır ve çocukların karmaşık ve rekabetçi duygularla başa

çıkmasına yardımcı olur (Dempsey & Frost, 1993; Wyver & Spence, 1999; Zeece & Graul, 1993).

Çocuğun kişilik gelişimine ve sosyal hayata uyum sağlamasında oyunun etkilerinin önemi son yıllarda giderek daha fazla anlaşılmaya başlamıştır (Arnold, 1995). Oyun insan yaşamındaki kişilik gelişimi için son derece önemli bir rol oynamaktadır (Akandere, 2013). Dolayısıyla çocukların büyümeleri, eğitimleri ve kişilik gelişimleri süresince oyun önemli bir yerdedir. Oyun ile çocukların kim oldukları, olaylara ve dünyaya bakış açıları oluşmaktadır (Sevinç, 2009). Çocuklar oyun vasıtasıyla kişilik özelliklerini öğrenir, anlamlandırmaya çabalar ve hayallerini gerçekleştirir (Kuru, 2009). Seyrek ve Sun (1991) oyunun kişilik oluşumuna direkt olarak katkıda bulunan bir meşguliyet alanı olduğunu söyler. Bunların beraberinde oyun çocuğun kendisini, çevresini ve dünyayı anlamlandırarak keşfetmesine olanak sağlar (Yavuzer, 2019). Erken çocukluk döneminde çocukların karşılaştığı olumsuz yaşantılar tüm yaşamını da olumsuz etkiler. Bu olumsuz etkiler oyun aracılığıyla erken fark edilebilir. (Koçyiğit, Tuğluk ve Kök, 2007).

Çocuğun olduğu her yerde oyun vardır ve oyun evrensel bir kavramdır. Oyun, en eski zamanlardan itibaren erken çocukluk döneminde vazgeçilmez bir öğrenme aracı olarak kullanılmaktadır (Koçyiğit, Tuğluk ve Kök, 2007). Oyun çocuklara; bilgi, beceri, kavram ve eğilimleri geliştirmeleri ve göstermeleri için bir araç sağlar (Dempsey & Frost, 1993; Isenberg & Quisenberry, 2002). Oyun aracılığı ile çocuklar kişi, olay ve durumlar hakkında bilgi edinerek aralarındaki neden-sonuç ilişkilerini anlama olanağını bulmaktadır. Buna istinaden çocuğun ilgisinin, merakının ve öğrenme arzusunun en üst düzeye ulaştığı oyunun bir “öğrenme laboratuvarı”na dönüştüğü söylenebilir (Pehlivan, 2005).

Ayrıca çocukların sosyalleşmesi ve toplumsallaşması için bazı gerekli becerileri öğrenmeleri gereklidir. Sırasını bekleme, paylaşma, duygularını sözcüklerle anlatma kendine güvenme bu becerilerden bazılarıdır. Bu sosyal ve duygusal becerilerle doğan hiçbir çocuk yoktur ancak çocuklar erken çocukluk döneminden itibaren bu becerileri öğrenmelidir (Dodson, 1995). Çocuğun yaşamında ve eğitiminde önemli bir rolü olan oyun da bu becerilerin gelişiminde oldukça önemli bir araçtır. Oyun ile büyüyen çocuklar, oyunsuz büyüyen çocuklara göre daha girişkendir, konuşma becerileri daha düzgündür, kelime dağarcığı daha zengin olur ve dolayısıyla daha rahat iletişim kurarlar (Davaslıgil, 1989). Çocuğun çevresi ile ilişki kurmasına ve duygu-düşüncelerini yansıtmaya da oyun aracılık eder (Aral, 2000). Oyun oynarken çocuklar, sosyal rolleri deneme ve yaşadığı duyguları dışa vurma fırsatı

bulur. Oyun sürecinde başka kişiler ile iletişimde olan çocuk, çevreye uyum sağlama, sorumluluk alma, empati kurabilme ve güç durumlara karşı koyabilme yeteneklerini de kazanır ve geliştirir (Yavuzer, 2019). Erken çocukluk alanında oyun uzun zamandır çocukların öğrenmesi ve gelişimi için önemli bir bağlam olarak kabul edilmiştir. Oyun, toplumun sosyal ve kültürel bağlamlarını yansıtan, çocukların hayatlarının önemli bir yönüdür. Bu bağlamlardaki değişiklikler, çocukların oyun deneyimlerinin hem doğasını hem de kalitesini etkiler (Little & Wyver, 2008). Bunlara ek olarak oyun; çocukların karmaşık duygular ile mücadele etmesine yardımcı olur, yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirir (Dempsey & Frost, 1993; Wyver & Spence, 1999).

Çocuğu oyun oynamaya yönlendiren nedenler ve oyunun çocuğun hayatındaki önemi oyunu sınıflandırma çabasını ortaya çıkarmıştır (Pehlivan, 2005). Bu sınıflandırma üç ana başlık etrafında incelenebilir: karakterlerine, kullanılan araca ve oynandığı yere göre oyunlar (MEB, 2014). Oynandığı yere göre oyunlar; açık hava oyunları ve salon oyunları olarak sınıflandırılmıştır (Parlak Rakap ve Rakap, 2014). Bu araştırmanın konusu olan riskli oyunlarla ilişkili olabilecek oyun türü oynandığı yere göre oyunlar başlığındaki açık hava oyunlarıdır. Bahçe, ormanlık arazi, kır, park, sokak, piknik alanı gibi yerlerde oynanan oyunlara açık hava oyunları denir.

Açık hava oyunları, çocukların zihinsel, sosyal, duygusal ve bedensel gelişimlerini destekler. Kum, toprak, su, çamur gibi malzemelerle oyun oynayan çocuklar, doğayı anlayarak öğrenmeye çabalarlar (Pehlivan, 2005). Açık hava alanlarında oyun, çocukların psikolojik gelişimine de büyük katkıda bulunur (Verenikina, Harris & Lysaght, 2003). Doğayla çocukların iç içe oldukları açık hava oyunlarında geniş bir alan kullanılır. Kapalı mekânlarda oynamak istemeyen ya da oynarken sıkılan çocukların açık havada daha rahat oynadıkları görülmüştür. Saklambaç, kovalamaca ve top oyunları gibi oyunlar açık havada çok daha rahat oynama imkânı sağlayan oyunlara örnektir (MEB, 2009). Açık havada hareket etmek ve aktif olmak, çocukların doğal çevreyi keşfetmeleri ve bunlarla ilgilenmeleri için bariz fırsatlar tanır. Ayrıca çocuklara kum ve su oyunu, inşaat ve taklit oyunu gibi açık hava etkinlikleri için de yetişkinler tarafından fırsatlar sunulmalıdır. Bunların yanında, dış ortamların sağladığı açıklık ve alan, akran etkileşimlerini kolaylaştırmak için nispeten sınırsız ve kendiliğinden bir bağlam sağlayabilir (Frost, Shin & Jacobs, 1998).

Açık hava oyunu, çocukların çok çeşitli motor becerileri öğrenmeleri ve yetenek kazanmaları için de fırsatlar sunar. Bu fırsatlar özellikle tüm alanlardaki önemli gelişimlerin

görüldüğü bir dönem olan erken çocukluk yıllarında daha önemlidir. Açık hava oyunları; yürüme, koşma, atlama, tırmanma, kayma ve üç tekerlekli bisiklet gibi temel lokomotor becerileri; fırlatma, yakalama, tekme atma, çarpma ve zıplama gibi manipülatif becerileri ve bükme, germe, sallanma, bükülme ve giriş yürüme dahil stabilite yetenekleri geliştirmeleri için çocuklara zaman sağlar (Gallahue, 1993; Poest, Martinez & Dedmon, 1990). Temel hareket becerileri, oyun, spor, dans, jimnastik vb. alanlarda ve daha sonra yaşamlarında yer alabilecekleri diğer açık hava eğitim ve dinlenme etkinliklerinde kullanılan daha özel becerilerin temelini oluşturur (Gallahue, Ozmun & Goodway, 2012; Hihiko, 2004).

Ancak son yıllarda, çocukların oyun oynama fırsatlarında ve özellikle de açık hava oyunlarında sürekli ve ciddi bir düşüş gözlemlenmiştir (Rivkin, 1995). Araştırmalar, düşük seviyede becerinin ve düşük seviyede hareket yeterliliğinin fiziksel aktivitenin azalması ile ilişkili olduğunu ve çocukların spora katılımının önündeki en büyük engel olduğunu göstermektedir (Hands & Martin, 2003). Düşük seviyede motor yeterliliğine sahip çocukların daha az sıklıkta aktif olduğunu, sosyal olarak akranlarıyla daha az etkileşime girdiğini, büyük oyun alanı ekipmanlarında daha az oynadıklarını ve daha az zaman harcadıklarını tespit etmişlerdir (Bouffard, Watkinson, Thompson, Dunn & Romanow (1996)'dan aktaran Hands & Martin, 2003). Çocukların bu tür aktivitelere tam olarak katılamaması, özgüveninin düşmesine, daha az arkadaş olma eğilimine ve fiziksel olarak hareketsizlik sonucu daha sonraki yaşamında sağlık sorunlarına yol açabilir (Hands & Martin, 2003; Poest, Williams, Witt & Atwood, 1990). Tüm bunlara ek olarak, düşük seviyede beceri ve güven eksikliği, çocukları daha fazla yaralanma riskine sokabilir (Sutterby & Frost, 2002).

Açık hava oyunu, tahmin edilemeyen ve zaman zaman riskli olan açık uçlu, dinamik, çeşitli fırsatlar sunar. Sağlığın teşviki ve geliştirilmesi için doğayla teması destekleyen unsurların gözden geçirilmesinde, açık hava oyunlarının fizyolojik faydaları tanımlanmıştır. Bu faydalar; zihinsel yorgunluk, yaralanma ve hastalığın iyileşme süresi, olumlu görünüm ve yaşam memnuniyetinde iyileşme ve stres ile başa çıkma yeteneği olarak sıralanmaktadır (Maller, Townsend, Pryor, Brown & Leger, 2005). Bununla birlikte, açık havada olmanın riskleri ve zorlukları; öğrenme, problem çözme ve sosyal yetkinliği geliştirme için zengin fırsatlar sağlar (Greenfield, 2004). Özgürce açık havada gerçekleşen oyunun sağlıklı çocuk gelişimi için temel olduğunun ve okul öncesi yıllarda serbest oyunun kısıtlanmasının, yaşam boyu süren etkileri olabileceği vurgulanmaktadır (Weikart, 1998). Çalışmalarda da sağlıklı

çocuk gelişimi için temel ve gerekli bir ihtiyaç olarak, dış mekanlarda serbest oyun oynama için bol miktarda fırsatı güçlü bir şekilde desteklemekte olduğu görülmüştür (Fjørtoft, 2001; Bruner, Jolly & Sylva, 1976). Açık hava oyunu, çocukların çevre tarafından sağlanan fırsatları daha az kısıtlı bir şekilde keşfetmeleri, deneyimlemeleri, hareket etmeleri, kendileri olmaları ve fırsatlardan en iyi şekilde yararlanmaları için önemli bir bağlam sağlar (Henniger, 1994; Rivkin, 1995). Bu bağlamda çocuklar doğal olarak dünya görüşlerini genişlettiklerinde, kendilerini ve başkalarını anladıklarında ve çok çeşitli becerilerde yetkinlik kazanmaya çalıştıkları için doğal olarak meydan okumakta ve risk almaktadırlar (Council, 2004). Bununla birlikte uzun zamandır yapılan çalışmalarda, pek çok gelişmiş toplumunun giderek daha fazla riskten kaçınması nedeniyle çocukların bağımsız hareketliliği ve açık havada oynama özgürlüğünün kısıtlandığına veya kontrol edildiğine dair artan bulgulara rastlanmaktadır (Gill, 2007; Kelley, Hood & Mayall, 1998; Madge & Barker, 2007; Soori & Bhopal, 2002; Valentine & McKendrick, 1997; Weir, Etelson & Brand, 2006).

2.3.Risk Kavramı

Risk kelimesi farklı insanlar için ve farklı ortamlarda birbirinden farklı ilişkiler ortaya çıkarır. Bu durum da geniş ve genel bir tanım yapma zorluğunu doğurur. Yine de literatürde risk ve risk alma konusunda bazı tanımlar yapılmıştır. Risk, günlük hayatta kullanılan anlamıyla “tahmin edilemeyen tehlike, yanlış ya da tehlikeye maruz kalma” olarak tanımlanmaktadır. Risk kelimesinin ilk olarak Orta Çağ’da deniz yolculuklarında yaşanabilecek tehlike ve felaket olasılıkları için kullanıldığı düşünülmektedir (Lupton (1999)’dan aktaran Tovey, 2007). Adams aynı zamanda nesnel bir risk olduğunu kabul etmiştir ancak bu riskin ölçülmesinin veya öngörülmesinin mümkün olmadığını vurgulamaktadır (Adams, 2001). Sübjektif risk algısı, bireyin tehlikeli bir şey olma olasılığını ve tehlikenin ne kadar yakın algılandığını nasıl değerlendirdiğidir (Boyesen, 1997). Bu görüşe göre objektif risk kriterlerini tanımlamak mümkündür, ancak riski hesaplamak veya tahmin etmek mümkün değildir (Sandseter, 2009d). Türk Dil Kurumu Büyük Türkçe Sözlük’te ise risk kavramı, “Zarara uğrama tehlikesi, riziko” olarak tanımlanmıştır. Riske girmek ya da risk almak ise “Zararı göze almak” şeklinde tanımlanmıştır (TDK, 2020). Neticesi bilinemeyen, alternatif davranış şekillerinin birinden ya da birkaçından yana tercih yapılması gereken durumlar da bir başka risk tanımıdır (Little,

2010; Little & Eager, 2010). Boyer (2006) istenmeyen neticelere sebep olabilecek davranışlarda bulunmayı risk alma olarak tanımlamıştır.

Uygulamalarda riskten kaçınılmasına neden olan sorunun bir kısmı “risk” tanımlarının genellikle çok dar bir bakış açısını benimsemesi ve olumsuz çağrışımlara sahip olmasından kaynaklıdır. Bununla birlikte Madge & Barker (2007) bir bağlamdan diğerine sosyal olarak inşa edilen hem kültürler içinde hem de kültürler arasında ve hem olumlu hem de olumsuz sonuçlara yol açabilecek “sonsuz davranış ve faaliyet yelpazesini” kapsayan risk kavramının karmaşıklığını vurgulamaktadır. Little (2006) risk kavramını; sonuçlarda belirsizliğin olduğu herhangi bir davranış olarak tanımlamaktadır.

Bir deneyimi riskli gösteren üç önemli unsur; daha önce hiç yapılmayan bir şeyi denemek, sık sık yükseklik veya hız nedeniyle kontrolden çıkma sınırında hissetmek ve korkunun üstesinden gelmek şeklinde vurgulanmıştır (Tovey, 2007). Risk, zarar veya zarar potansiyelidir; ancak risk, kazanç için fırsatlar da sunabilir. Riskte, sonuçların bilinmemesi, belirsizlik yaratması ve sonuçların tahmin edilebilme becerisinin azalması vardır. İnsanlar olarak biyolojik ve psikolojik gelişimimiz, önemli bireysel ve kolektif risk alma ve uyarlamalı tepkiler içermektedir (Gluckman, Hanson & Spencer, 2005).

Oyundaki risk kavramı çevrelerini keşfetme fırsatı olan çocukların öne çıkmasını sağlar (Gill, 2007). Risk almak, çocukların riski nasıl yöneteceklerini öğrenmelerini ve böylece güvenliği anlamalarını sağlar. Bunun yanında, kontrollü risk alma yoluyla çocukların doğuştan gelen risk isteklerini karşılar ve böylece kendileri için daha fazla yönetilmeyen riskleri arama ihtimalini azaltır. Ayrıca oyunda riske meydan okumaya ve araştırmaya cevap vermenin gelişim ve öğrenme için çok açık faydaları vardır (Little, Sandseter & Wyver, 2012). Koşmak, zıplamak, tırmanmak, sallanmak ve dokunmak konusunda özgür olmanın yanı sıra, çocukların küçük yaşlarda zamanlarının çoğunu harcadıkları ortamlarda doğayı deneyimlemeleri gerekir. Dört yaşın üstündeki çocukların saatlerce zaman harcadığı okullar; doğanın sunduğu keşif, macera yaşama ve hayal güçlerini kullanma fırsatlarına erişemez. Bu tür ortamlar, çocuklar için düşme riskinden çok daha büyük olan tam potansiyellerine uygun gelişme riski oluşturur (Sandseter, 2011).

Risk alma terimi sıklıkla olumsuz çağrışımlara sahip olsa da gerçek şu ki, riskli faaliyetlerde bulunmaya istekli olmak; yeni beceriler öğrenmek, yeni davranışlar denemek ve sonuçta potansiyelimize ulaşmak için fırsatlar sunmaktadır. Özellikle açık hava oyunlarında zorluk ve risk, çocukların fiziksel, entelektüel ve sosyal gelişimlerinin sınırlarını test etmelerini

sağlar (Little & Wyver, 2008). Risk kavramının oyundaki riskin yararlarına çok az vurgu yapan olumsuz bir kavram olarak odaklanması bu konuyla ilgili bir sorundur. Riskler hesaplanabilir ve kaza oranları ölçülebilir ancak oyunun faydalarını belirlemek daha zordur. Küçük çocukların oyun oynaması ve risk almanın değeri her zaman doğru tanınmaz ve iyi anlaşılmaz (Tovey, 2007). Buna benzer olarak; riskin genellikle toplumun olumsuz düşünceleri ve sonuçlarıyla ilişkili olduğu ileri sürülmüştür (Little, Wyver & Gibson, 2011). Çocukların kasıtlı olarak oyun sürecinde risk arama düşüncesi, yapılan araştırmalarda da sıklıkla vurgulanmıştır (Stephenson, 2003). Barker (2004) riskle ilgili olumlu görüşlere sahiptir; riskle ilgili deneyimlerin, çocukların riski uygun bir şekilde değerlendirmelerini ve doğru risk kararları vermelerini sağlayan karar verme becerilerini geliştirmelerini sağladığını iddia eder. Stephenson (2003) benzer şekilde, küçük çocukların açık havada fiziksel olarak risk almasının, çocukların kendi kendine güvenlerini arttırmanın ek yararına sahip olmasının yanı sıra, riski etkili bir şekilde değerlendirme potansiyeli taşıdığını da ifade eder (Brown & Kaye, 2017). Yetişkinlikte yaşama uyumu kolaylaştıran riskli durumlarla mücadele etme, kendi kapasite ve yeteneklerinin sınırlarını öğrenme, kendi karar ve davranışlarının sorumluluğunu alma vb. önemli beceri kazanımını risk alma sağlar (Alat, Akgümüş ve Cavali, 2012). Tüm bunların yanında çocuklar riskli durumlarla ilgili tecrübe sahibi ise riske karşı daha sorumluluk sahibi davranışlar geliştirmektedirler (Barker, 2004).

Çocuklar yaşamlarının ilk zamanlarından başlayarak risk alırlar. Bebeklik döneminde emekleme ile başlayan risk alma becerisi, ileriki dönemlerde hiç yapılmayı yapma ve korku ile baş edebilmek için kendi limitlerini zorlama ile devam eder (Jones, 2012; Stephenson, 2010). Gereğinden fazla güvenli ve korumaya alınmış bir oyun alanının çocukların sıkılmasına sebep olduğu savunulur. Bununla beraber canları sıkılan çocuklar çevrelerindeki araç-gereçleri amaç dışı kullanabilirler. Bu ise tehlikeye yol açabilecek bir durumdur (Özgüner ve Şahin, 2009). Geleneksel oyun alanları -sokaklar, bazen ev ve okulların arka bahçeleri bile- çoğu zaman artık çocuklar için güvensiz olarak görülmektedir (Stephenson, 2003). Tranter (2006) risklerin çocukların serbestçe oynamasına izin vermenin yararlarına karşı göz önüne alındığında, riskler trafik tehlikesi, oyun ekipmanlarından kaynaklanan yaralanmalar, kırık cam veya şırınga gibi çevresel tehlikelerden kaynaklanan yaralanmalar, daha büyük çocuklardan gelen zorbalıklar ve yabancı tehlikesi gibi ihtimalleri de barındırır. Öte yandan eğlenceli olması, bilişsel, duygusal, sosyal ve fiziksel gelişimi desteklemesi, bağımsızlık ve özerklik kazanmaya yardımcı olması risk almanın yararlarındandır (Little & Wyver, 2008).

Riskin birçok boyutu bulunmaktadır (Gill, 2010). Problem çözme becerilerine sahip olma ve yeni düşünceleri denemek için istekli olma durumu zihinsel risktir (Edgington, 2007). Kaygı ve korkunun bütün türlerini tecrübe etme ve onlarla baş edebilmeyi öğrenme duygusal risktir. Çocukların gerçek yaşamda karşılaştıkları sosyal problemleri çözmeyi öğrenirken karşılaştıkları sıkıntılar ise sosyal risk olarak tanımlanır (Gill, 2010). Bunların yanında çocukların mücadele fırsatlarına ve fiziksel riske ihtiyaçları vardır. Kayalar ya da kaygan yapraklar gibi doğal tehlikeler ile baş edebilmeyi öğrenme, ellerindeki malzemeleri ve araç-gereçleri amaçlı ve güvenli şekilde kullanmayı öğrenme bu duruma örnek olabilir (Edgington, 2007).

Risk alma ile çocukların refahı ve öğrenmesi arasında pozitif bir ilişki vardır. Risk almak, çocukların yeteneklerinin en uç noktasında öğrenmelerini sağlar, sınırları zorlar ve fırsatları geliştirir. Oyunda risk almak da çocukların yeni fikirleri denemek için tanıdıklarını değiştirmelerini sağlar (Tovey, 2007). Oyunda risk alma; duygusal refah, esneklik ve zihinsel sağlık ile pozitif ilişkili görülmüştür. İngiltere Ruh Sağlığı Vakfı tarafından yapılan bir araştırma, oyundaki risk eksikliğinin çocukların refahına ve esnekliğine zarar verdiğini ve profesyonel yardım gerektiren zihinsel sağlık sorunları olan çocukların sayısının artmasına yol açtığını savunmuştur: “Denetimsiz oyun, çocukların risk almalarını, kararlar üzerinde düşünmelerini, özgüvenlerinin artmasını ve daha fazla esneklik kazanmalarını” sağlıyor (Mental Health Foundation (1999)’dan aktaran Tovey, 2007). Çocukları risk alan kişiler olarak kabul etme fırsatlarını reddedersek, heyecan peşinde koşmalarına ya da güvende olma becerilerine sahip olmayarak, aynı zamanda eğilimden yoksun olmalarına dikkat etmeyen bir nesil çocuk yaratma riskiyle karşı karşıya kalabiliriz (Tovey, 2007). Stephenson (1998) çocuk oyununa ilişkin gözlemlerine göre, risk almak dış mekân fiziksel oyununun önemli ve gerekli bir parçasıdır. Ayrıca, risk almanın özgüven ve yaratıcı yetenek ile pozitif ilişkili olduğu da bulunmuştur (Goodyear-Smith & Laidlaw, 1999). Çocuklara açık hava oyunlarında risk alma fırsatlarının sağlanması, güvenliğin göz ardı edildiği anlamına gelmez. Aksine, ebeveynlerin ve öğretmenlerin tehlikelerin tam olarak farkında olmaları ve çevrenin güvenli olmasını sağlamak için gerekli tüm adımları atmaları gerektiği anlamına gelir (Henniger, 1994). Risk almak için hata yapmayı göze almalıyız ve küçük yaşta hatalar yapabilmek öğrenme ve gelişim açısından hayati önem taşımaktadır (Sandseter, 2011).

Eğer çocuklara risk alma fırsatları sunulmazsa oluşabilecek bazı problemler de mevcuttur. Bu problemlerden ilki, oyun alanındaki yetersiz zorluk ve yenilik, çocukların korkusuz bir şekilde heyecan aradıkça uygunsuz risk almasına neden olabilir (Greenfield, (2003)'den aktaran Yalçın, 2018). Bunun, risk alma ve kasıtsız yaralanma ile ilgili literatürde vurgulandığı gibi duyum arayışı ile bağlantıları vardır (Dilillo, Potts & Himes, 1998; Kafry, 1982; Potts, Martinez & Dedmon, 1995). Risk tazminat davranışı bireyin güvenlik önlemleri bir faaliyete uygulandığında bireylerin daha büyük riskli davranışlarda bulundukları düşünülmektedir (Pless, Magdalinos & Hagel, 2006). Diğeri, riskli durumlarla başa çıkma tecrübesi olan çocukların riske karşı sorumlu tutum geliştirmeleri daha olasıdır (Barker, 2004). Yetişkinler, çocuklara faydalı, pozitif riskler için fırsatlar vermezlerse, çocukların doğru risk değerlendirmeleri için gerekli karar verme becerilerini geliştirmelerini de önler. Çocukların hesaplanmış risk almayı öğrenmesi gerekir. Bu faktörler göreceli olarak istikrarlı olan yetişkinlerin aksine, beceri düzeyleri ve büyümeleri dinamik olduğundan çocuklar için zordur (Little & Wyver, 2008). Oyun alanlarında oynama, çocukların risk alma yoluyla risk değerlendirmesini ve risk durumlarına nasıl hâkim olacağını öğrendiklerini göstermiştir (Ball, 2002; Boyesen, 1997; Smith S. J., 1998). Warden (2011) 'in belirttiği gibi, tehlikeye duyarlı olmak, riskten kaçınmamak ve oyun temelli durumları değerlendirirken bir bakış açısı kullanmak önemlidir. Yetişkinlerin rolü, oyundaki riski değil, çocukların görmediği tehlikeleri ortadan kaldırmaktır.

2.4.Risk ve Tehlike Kavramlarının Farkı

Risk ve tehlike kavramları genellikle birbirlerinin yerine kullanılmaktadır (Ball, Gill & Spiegel, 2006). Bundan dolayı; risk denildiğinde çoğunlukla uzak durulması gereken durum ve olaylar düşünülerek akıllarda olumsuz bir çağrışım oluşur (Little, 2010; Little & Eager, 2010). Douglas (1992)'ın da söylediği gibi risk birçok insan için tehlike anlamına gelir. Yüksek risk denildiğinde de yüksek tehlike akla gelir. Fakat neticesi belirsiz olan durumlar risk; kötü sonuçlanarak zarar verme potansiyeli olan durumlar ve kaynaklar tehlike olarak tanımlanır (Ball, Gill & Spiegel, 2006). Sandseter & Kennair (2011) ve Tremblay vd. (2015) risk için olumlu bir gelişim yaklaşımı benimsemekte ve tehlikeleri (potansiyel olarak zararlı) risklerden (potansiyel olarak yararlı) ayırmaktadır. Dış mekandaki fiziksel oyun bağlamında pozitif risk alma, çocukların optimal sağlık ve gelişimlerini teşvik etmek için önemlidir. Buna rağmen, birçok gelişimsel açıdan yararlı faaliyetin tehlikeli ve kaçınılması gereken bir şey olarak görülmesi endişesi mevcuttur (Little, Sandseter & Wyver, 2012). Risk ve

tehlikenin eş anlamlı olarak kabul edildiği iddia edilmiştir (Lupton & Tulloch, 2002). Risk ve tehlike kavramları arasında bir ayrım yapan Lindon (2011) ise, zarar verme potansiyeli mevcut durumların tehlike; bu tehlikenin ortaya çıkarak birinin zarar görme ihtimaline ise risk demiştir. Risk alma kavramının hata yapmak anlamına gelmediğini de ifade etmiştir.

Oyunda risk almak, çocukların yetkinliğini kanıtlamalarına izin verir; tehlike ise güvenlik ve bazı planlama ve öngörüler hakkında anında karar verilmesini gerektirir. Nihayetinde kontrol çocuktur ve çocuğun güvenliği ne yaptığına bağlıdır (Tovey, 2007). Okul öncesinden başlayarak çocukların yararlandığı tüm eğitim kurumlarında riski engellemek yerine teşvik etmek gereklidir. Çocukların belli bir yükseklikten düşmesi değil o yükseklikten asfalta düşmesi tehlikelidir. Risk ve tehlike kavramlarının ayrımı için bu bir örnek olabilir. Böyle bir durum söz konusu ise, çocukların belli yüksekliklerden atlamasını yasaklamak yerine çocuğa uygun bir zemin hazırlanmalıdır (Armitage, 2011). Çocukların oyun oynadıkları alandan risk değil tehlike uzaklaştırılmalıdır. Çocukların doğal meraklarını, yenilik ve meydan okuma isteklerini tatmin edebilmelerini ve güvenliklerinden ödün vermeden risk almalarını sağlamak için tehlikesiz bir ortam gereklidir. Bu, tüm riskleri ortadan kaldırmak değil, öğrenmeyi teşvik edenler ile ciddi yaralanmalara neden olabilecekler arasında dengeyi bulmak ve uygun denetimi sağlamak anlamına gelir (Little & Wyver, 2008). Greenfield (2004)'e göre de bu terimler arasında bir ayrım yapılmalıdır ve tehlike çocuğun görmediği bir şey olarak tanımlanmalıdır. Greenfield (2004) risk terimini çocuğun istenen bir sonuca ulaşabilme konusundaki belirsizliği ile ilişkilendirmiş ve riskin almak ile almamak arasında bir karar gerektirdiğini belirtmiştir. Risk ve tehlike arasındaki ayrımı göz önünde bulundurarak, Oyun Güvenliği Formu tarafından belirtilen risk yönetimine bir yaklaşım, riskleri küçük çocuklar için mümkün olduğu kadar açık hale getirmektir (Play Safety Forum, 2008). Bu, yaralanma riskinin çocukların kolayca takdir edebileceği tehlikelerden kaynaklandığı (yükseklikler gibi) ve çocukların takdir edemeyeceği tehlikelerden ayırt etme anlamına gelir (Sandseter, 2011). Bu örneklerden de hareketle çocukların oyun alanlarından uzaklaştırılması gereken risk değil tehliktir sonucu çıkarılabilir. Bu durumda, riski ortadan kaldırmak yerine çocuklara riski yönetme becerisi kazandırılmalıdır (Cevher-Kalburan, 2014c).

2.5. Risk Yönetimi

Çocukları hayata hazırlamak okul öncesi eğitimin amaçlarından biridir. Tıpkı diğer önemli kazanımlarda uygulandığı gibi risk yönetimi de en kolay ve zararsız yol olan oyun ile

çocuklara verilmelidir. Risk ile karşılaşan çocuklar risk yönetimini öğrenebilir (Ünür ve Kanyılmaz, 2017). “Gerçek risk, hiç riskin olmamasıdır” (Bundy vd., 2009). Bununla birlikte gerçekte risk; görevin, ilgili risklerin, kişinin yetenekleri açısından başarı veya başarısızlık olasılığının ve olumlu sonuçlarla karşılaştırıldığında olumsuz sonuçların ciddiyetini gerektiren karmaşık bir konudur. Önemli olan risk yönetiminin çocuklara aşamalı olarak aktarılmasını sağlamak için bu deneyimlerin nasıl yapıldığıdır. Dikkatlice yönetilen risklere maruz kalmak yoluyla çocuklar, riskleri kendileri değerlendirmede sağlam bir karar alırlar. Bu nedenle güven, esneklik, özgüven kazanma ve nihai bağımsızlıkları için önemli olan nitelikleri edinebilirler (Council, 2004). Risk almak hayatın bir parçasıdır. Riski değerlendirip yönetebilmek ise hayatta kalmak için ihtiyaç duyduğumuz bir yaşam becerisidir. Riskin değerlendirilmesi ve yönetilmesi karmaşık ve çok katmanlıdır. Darbeler, morluklar ve düşmeler; çocukların ayakta durmayı, koşmayı, bisiklet sürmeyi ve kendilerini ve dünyayı tanımayı öğrenmelerinin bir parçasıdır. Risk yönetimi ve riski değerlendirmek; uygulanması, geliştirilmesi ve iyileştirilmesi gereken bir beceridir (Tovey, 2007). Risk insan çabasında doğaldır. İnsanlar riskleri değerlendirmeyi ve yönetmeyi öğrenerek eylemlerinin pozitif ve negatif sonuçları arasında elde edilecek dengeyi anlarlar (Moss & Petrie, 2002).

Çocuklar için hiçbir mekân tamamen güvenli değildir. Üstelik sürekli göz önünde duran çocuklar dahi kendilerini incitebilir (Lindon, 2011). Çocuklar için olanak ve imkânlar sağlanırsa, çocuklar oyunlarını oynarken risk farkındalığı oluşturmaya, risk almaya ve zamanla bu riski yönetmeyi öğrenmeye başlayacaklardır. Risk alma olumlu ve olumsuz sonuçlanabilir. Bu yüzden, uygun risk yönetimi için öncelikle riski iyi değerlendirmek gerekir. Yapılan etkinliklerin yarar ve zarar ihtimalleri ile zararın boyut ve şiddeti riski değerlendirirken dengelenmelidir (Edgington, 2007). Aynı zamanda Tovey (2007), Sandseter (2009c) ve Stephenson (2003) çocukların oyun sürecinde sık sık ve kasıtlı olarak risk ve zorluk aradıklarına dikkat çekmiştir. Buna ek olarak, küçük çocukların sadece doğal olarak riskli oyuna çekilmediğini, aynı zamanda çocukların risk yönetimi konusunda doğal motivasyona sahip olduğunu belirtmiştir. Buna benzer olarak; Wyver, Paul, Naughton & Little (2010) yetişkinlerin değil, çocukların en iyi risk hakimleri olduğunu ve risk almayı yönetmek için en iyi konumda olduklarını ileri sürmektedir.

Çocukların güvenliği ve risk yönetimi konusundaki birden çok araştırma çocukların kendilerine güvenilmesini istediklerini ortaya koymuştur (Valentine, 1997; Green, 1997; Christensen & Mikkelsen, 2008). Çocukların riskleri nasıl değerlendireceklerini öğrenmeleri

gerekir. Ancak deneyimsiz oldukları için, bazı zamanlarda daha deneyimli çocuklar ve yetişkinlerin yardımına ihtiyaç duyarlar (Tovey, 2007).

Çocukların uygun riskleri almaları için yetişkinler onları cesaretlendirmeli ve riskten kaçınmak yerine riski yönetmeye isteklendirmelidir (Knight, (2012)'den aktaran Cevher-Kalburan, 2014c). Çocukların riski tanınması ve yönetmesi için onlara doğal ortamlar sunmak oldukça önemlidir. Yetişkinler çocukların davranışlarının olası sonuçları üzerine düşünmeleri için onları cesaretlendirebilirler. Bu durum “Bıçağı karşındakine doğru tutarsan ne olur?” şeklinde örnekler ile olabilir. Risk yönetimini çocuklara kazandırmak için yetişkinlerin çocuklara kendi kararlarını kendilerinin vermelerine olanak sağlamaları da oldukça önemlidir (Cevher-Kalburan, 2014c). Çocukların, kendi risklerini kontrollü bir ortamda yönetebilmeleri için fırsatlar sağlayarak, yetişkinlik için gerekli hayati yaşam becerilerini öğrenecekleri ve dünyanın öngörülemeyen doğası ile yüzleşmek için gerekli deneyimi kazanmaları gerekmektedir. Gill, bu fırsatı reddetmenin, günlük durumlarla başa çıkamayan, riskten kaçınan bir vatandaş toplumu ile sonuçlanabileceğini savunur; ya da çocuklarda risk alma davranışlarını yerine getirmek için daha tehlikeli yerler bulduklarını ifade eder (Gill, 2007).

Çocuklar, seçkin ve karar verebilecek yetkinlikte, kendine güvenen ve yetenekli öğrenenlerdir. Yetişkinler, çocuklara değerli riskler için fırsat vermezlerse, çocukların doğru risk kararları almak için gerekli karar verme becerilerini geliştirmelerini de önlerler (Little & Wyver, 2008). Çocukların beceri düzeyleri ve yetkinlikleri, büyüdükçe ve geliştikçe sürekli değişmektedir; bu nedenle neler yapabileceklerini bilmeleri de zordur. Erken yıllarda ebeveynler ve eğitimciler, çocuklara bu amaç için tasarlanmış bir ortamda risk hakkında bilgi edinme fırsatlarını ve deneyimlerini sunmalıdırlar ve böylece çocukların başladıkları zamanlar da dâhil olmak üzere daha geniş olan dünya okulunda karşılaşacakları risklerle başa çıkmalarına yardımcı olmaları sağlanır (Sandseter, 2011).

Birçok çocuğun tırmanma, yüksekten atlama, hızlı kayma ve denge sağlama gibi aktiviteleri çekici bulduğu açıktır. Bu deneyimler, çocukların yeteneklerinin sınırlarını keşfetmelerini ve içerdiği riskleri değerlendirmeyi ve yönetmeyi öğrenmelerini sağlar (Christensen & Mikkelsen, 2008). Ball (2004)'e göre, yaralanmalara maruz kalma ve küçük yaralanmaların sürdürülmesi, çocukların davranışlarının sonuçlarını öğrendiği ve yeterliliklerini ve sınırlamalarını anladıkları çocukluk çağının evrensel bir parçasıdır. Riski değerlendirme ve olası istenmeyen sonuçlara karşı faydaları tartma yeteneği önemli bir yaşam becerisidir

(Boyer, 2006). Çocuklar, risk değerlendirmesini ve risk durumlarının nasıl üstesinden geleceğini öğrenerek daha sonraki yaşamlarında yanlarında yetişkinler bulunmadığında hayatta kalmaya yardımcı olabilecek sağlam bir risk duygusu geliştirirler (Aldis, 1975; Apter, 2007; Ball, 2002; Boyesen, 1997). Riskli oyun sayesinde çocuklar gerçek riskleri ve tehlikeleri ele almaya hazırlanırlar. Bu, ciddi bir risk yönetimi uygulamasıdır (Adams, 2001). Bu alıştırma, birkaç araştırmacı tarafından, çocukların hem çocukluk çağında hem de daha sonra acil durumlarda yetişkinler olarak yüzleşmek zorunda kalacakları riskleri aşmalarını sağlamanın yararlı etkisine hizmet eden önemli bir uyarlayıcı işlev olarak görülmektedir (Aldis, 1975; Smith, 2005; Sutton-Smith, 2001). Ayrıca yapılan araştırmalar çocukların kendi yeterliliklerine ve korkularına göre riski kademeli olarak düzenlediklerini göstermektedir (Adams, 2001; Aldis, 1975; Davidsson, 2006). Risk almanın çocukların duygusal refahını ve yaratıcı düşüncesini desteklemek için de önemli olduğunu belirtilmiştir (Tovey, 2007). Çünkü risk almak kabul edilenlerin, rutinin ve verilenlerin ötesine geçme isteği gerektirir (Yalçın ve Erden, 2018).

Çocuklar için fiziksel oyun fırsatları risklerden o kadar arındırılmış bir hale gelmiştir ki, çocuklar aslında aktiviteye bir miktar heyecan vermek için kendilerini daha büyük yaralanma riski altına sokabilirler (Department for Digital, Culture, Media & Sport [DCMS], (2004)'ten aktaran Little & Eager, 2010). Bu ortamlar, çocuklara riskler ve yaşadıkları toplulukların gerçek dünyasında nasıl yönetileceği hakkında bilgi edinme fırsatını da reddeder (Stepherd, 2004). Ayrıca, risksiz oynamak için daha fazla hareketsiz yaklaşım benimseyen çocukların aktivite düzeylerinin azalmasıyla bağlantılı kronik hastalıkların daha kötü risklerine maruz kalabilirler. Okul öncesi çocuklarla Smith & Hagan (1980) ve erken okul yıllarındaki çocuklarla Pellegrini & Davis (1993) yapılan deneysel kanıtlar, kısa süredir fiziksel aktiviteden yoksun bırakılmış çocukların, fırsat verildiğinde, çok daha yoğun ve sürdürülebilir fiziksel oyuna gireceklerini göstermektedir. Bu yoksunluk etkisinin erkeklerde kızlardan daha derin olduğu görülmüştür ve fiziksel oyunu kısıtlayan risk azaltma stratejilerinin oyunun kalitesini doğrudan etkileyebileceği öne sürülmektedir (Little & Wyver, 2008).

Riskli oyun deneyimlerinin bir sonucu olarak çocukların kendileri ve akranları için risk yönetimi stratejileri öğrendiğine dair kanıtlar da mevcuttur (Sandseter, 2009; Christensen & Mikkelsen, 2008). Son olarak Goodyear-Smith & Laidlaw (1999) ebeveynlerin çocuklarının esnek, kalıcı, problem çözme becerileri ve fiziksel yeterlilik geliştirmelerini istediklerini

savunmuştur. Onların sadece fiziksel ortamda değil, yaşamlarının her alanında kendi yararları için uygun kararlar ve sorumluluklar alan bireyler olmalarını, güvende olmalarını ve yaratıcı, bağımsız düşünürler olmalarını isterler. Bu sebeple eğer bu niteliklerin teşvik edilmesi ve geliştirilmesi gerekiyorsa, çocukların risk yönetimi sürecine ebeveynlerin de girmeleri gerektiği söylenebilir (Little & Wyver, 2008).

2.6.Riskli Oyunun Tanımı, Kapsamı ve Yararları

Riskli oyun Sandseter tarafından “fiziksel yaralanma riski içeren heyecan verici oyun şekilleri” olarak tanımlanmıştır (Sandseter, 2009a). Ayrıca heyecan verici ve riskli oyun, çocukların kontrol dışılık sınırında, genellikle yükseklik veya hız nedeniyle hissettiği, korkunun üstesinden geline, ilk etapta aktiviteyi heyecanlandıran, bilinmeyen üstesinden geldiği bir aktivitedir (Coster & Gleeve, 2008; Stephenson, 2003; Sandseter, 2010a). Riskli oyun genel olarak; sınırları keşfetme, meydan okuma olanakları, limitleri test etme ve risk hakkında öğrenme olanağı sağlayan oyun olarak da tanımlanabilir (Ball, 2002; Little & Wyver, 2008). Bir başka tanıma göre; zarar veya yaralanma ile sonuçlanma olasılığı olan ve daha önce hiç yapılmayan bir şeye teşebbüs etme oyununa riskli oyun olarak denir (Ball, 2002; Stephenson, 2003). Riskli oyun çocukların daha iyi motor kontrolü elde ettiği ve neyin tehlikeli olduğunu neyin tehlikeli olmadığını öğrendiği önemli bir oyun olarak da tanımlanmıştır (Sandseter, 2011). Riskli oyun, öncelikle zorlu ve maceracı fiziksel aktiviteler şeklinde, açık havada, yetişkinlerin düzenlediği oyunların aksine, çoğu zaman çocukların özgür oyunlarında meydana gelir (Sandseter, 2007b).

Literatürde üç ana serbest oyun türü tanımlanmıştır: fiziksel aktivite oyunu (örneğin, egzersiz oyunu, itiş-kakış oyunu); nesne oyunu (örneğin nesneleri, oyuncakları manipüle etme); ve -miş gibi oyun (örneğin, sosyo-dramatik oyun) (Smith, 2005). Riskli oyun; aktif, heyecan verici ve risk unsurları olan fiziksel oyunun bir alt kategorisindedir (Sandseter, 2009b; Sandseter & Kennair, 2011).

Literatürde yer alan son çalışmalarda riskli oyunun özellikleri tanımlanmıştır. Yeni Zelanda anaokullarında yapılan açık hava oyunlarının gözlemsel bir çalışmasında Greenfield (2004) dört yaşındaki çocukların “risk, hız, heyecan, belirsizlik ve meydan okuma” gibi etkinlikleri tercih ettiğini tespit etmiştir. Çocukların oyun ve görüşme cevaplarının gözlemlenmesinden ortaya çıkan ortak bir tema, çocukların yaşadıkları heyecan, coşku ve korku duygularını uyandırmasına veya yaralanma ile sonuçlanabileceğini kabul etmelerine rağmen bu tür deneyimleri bulma istekleridir (Sandseter, 2007a). Bu nedenle korkunun üstesinden gelme

ve kontrolden çıkma hissi riskli oyunun önemli bir unsurudur (Little, Sandseter & Wyver, 2012).

Sandseter (2009c) riskli oyunun özelliklerini tanımlamak için daha ileri çalışmalar yürütmüştür ve riskli oyunun riskli olmasını sağlayan özellikleri tanımlamayı amaçlamıştır. Oyunun ilgisi ve ilham kaynağı hem oyun ortamının özelliklerine hem de onu yorumlayan bireyin özelliklerine bağlıdır (Sandseter, 2011). Bu çerçevede çevresel özellikler ve bireysel özellikler olmak üzere iki kategori belirlemiştir. Çevresel özellikler, bir çocuğun tırmanabileceği ve aşağı kayabileceği, bir tepenin yüksekliği ve dikliği gibi oyundaki yaralanma olasılığını artıran özelliklerdir. Bir yetişkinin denetleme seviyesinin de çevresel bir özellik olduğu düşünülmüştür (Little, Sandseter & Wyver, 2012). Çocukların oynadığı fiziksel çevrenin özellikleri, çocukların oradaki eylemlerini etkiler. Oyun ortamındaki özellikler, çocukları belirli oyun türlerine davet eder ve ilham verir. Çocuklar çevrelerini işlevlerine göre algılar ve yorumlar. Bu durum, çocukların çevrelerini, orada neler yapabilecekleri ve oyun yaratmak için çevresel özellikleri nasıl kullanabilecekleri ışığında yorumlamaları anlamına gelir. Bu şekilde nitelikleriyle çevre belirli oyun türlerini verir. Oyun ortamının bu yorumu her bireye özgüdür ve çocuğun bireysel beden büyüklüğüne, gücüne, becerisine, cesaretine, korkusuna vb. bağlıdır (Heft, 1988). Riskli oyun fırsatları bu nedenle çocuklara sunulan oyun ortamlarına bağlıdır. Araştırmalar; ormanlar ve deniz kıyıları gibi doğal oyun ortamlarının standartlaştırılmış oyun alanlarından daha yoğun bir riskli oyun sağladığını göstermektedir (Sandseter, 2009b). Erken çocukluk eğitimi ve bakımında (EÇEB) uygulayıcılarla yapılan görüşmeler, kurumun fiziksel ortamının, çocukların oyunda risk almak için yeterli fırsatları elde etmelerindeki en önemli faktörlerden biri olarak belirtildiğini de göstermektedir. Bireysel özellikler ise, çocukların oyunda nasıl bir performans sergilediğini gösterir. Bu duruma, çocukların oyunlarında zorlanmalarını etkileyebilecek boy ve hızları, bedensel kontrolleri, oyundaki odak ve konsantrasyonları örnek verilebilir (Little, Sandseter & Wyver, 2012). Riskli oyun ve fiziksel risk alma istekliliği dürtüsü, birinin bir risk durumunu nasıl algıladığına bağlı olarak değişir (Cook, Peterson & Dilillo, 1999). Çocuklar da birbirinden farklıdır ve tüm çocuklar oyunlarında benzer miktarda risk aramazlar. Çocuklar, risk düzeyinde bireysel olarak farklılık gösterir ve kendilerini sevdikleri, rahat hissettikleri için heyecanlandırılabilir. Bunlar, çocukların mizaçlarındaki bireysel farklılıklardır (Putnam, Ellis & Rothbart, 2001). Yetişkin popülasyonu arasında heyecan arayışı ve risk alma kişilik olarak adlandırılan kavrama benzemektedir (Horvath & Zuckerman, 1993; Putnam, Ellis & Rothbart, 2001; Zuckerman,

1979; Zuckerman, 1994). Yine de çoğu çocuk sürekli olarak kendilerini ve çevrelerini kendi yeterlilik düzeyleri ve kabul edilebilir riskleri bakımından test etmektedir. Bu, çocukların dünyalarını tanıma ve neyin güvenli olup neyin güvenli olmadığını bulma şeklidir (Aldis, 1975; Smith, 1998). Yetkinliğin geliştirilmesinde mücadelenin önemi kabul edilse de oyun alanındaki zorluk, risk ile tekrarlama, güvenlik sağlama arasında korunması gereken bir denge vardır. Çocukların gelişimsel becerileri ve yetenekleri bireysel farklılıklar barındırdığı için bir çocuk için riskli olan bir olgu veya durum başka çocuklar için tehlike yaratabilir (Stine, 1997). Bu nedenle güvenliği sağlama ve risk ile tekrarlama özelliklerinin birlikte oyun sürecindeki riski etkilediği vurgulanmıştır (Sandseter, 2009d).

Çocukların keşifçi olmaları ve riskli oyunu hem aradıkları hem de tercih ettikleri gerçeği Ball (2002), Buss (1997), Pellegrini & Smith (1998), Smith (1998) ve Stephenson (2003) potansiyel olarak yaralanmalara neden olabileceği için zihin karıştırıcıdır (Sandseter, 2009a). Çocukların neden riskli oyun biçimlerine girdiğinin ise bazı olası açıklamaları şunlardır: neyin mümkün olup olmadığını test etmek, neyin tehlikeli olup olmadığını öğrenmek ve hem çevreleri hem de kendileri hakkında bilgi edinmek (Apter, 2007; Ball, 2002; Smith, 1998). Çocuklarla yapılan görüşmeler, çocukların eğlence, heyecan, gurur ve kendine güven gibi olumlu duyguları deneyimlemek için riskli oyunlara katıldığını göstermiştir (Coster & Gleeve, 2008). Çocuklar, görüşmeler yoluyla riskli oyunun amacının yoğun neşe ve saf korku arasındaki dengede olduğunu ifade etmişlerdir (Coster & Gleeve, 2008; Sandseter, 2010a). Önceki araştırmalara göre Aldis (1975), Sandseter (2007a), Sandseter (2009a) ve Stephenson (2003) çocuklar bilinçli bir şekilde korkudan ötürü bir heyecan hissi uyandırmak için oyunu daha riskli hale getirmenin yollarını aramışlardır. Aldis (1975) ve Sandseter (2009a) çocukların bu duyguları çığlık atarak, yüksek sesle gülererek ve bağırarak sık sık ifade ettiklerini bulmuş ve bu çalışmanın sonuçları çocukların çoğunluğunun hoş duyguların deneyimlerini tanımladığını göstermiştir. Çocuklar riskli oyunda ustalık hissi ve hoş bir coşku yaşadıkça kendilerini daha uzun süre bu duygusal durumda tutmak için tekrarlama eğilimine girmişlerdir (Sandseter, 2009a; Smith, 1998; Sutton-Smith, 1997). Çocuklar riskli oyuna olan ilgilerini yapılan çalışmalarda açıkça dile getirmişlerdir ve çocukların riskli oyun biçimlerini araştırmaya ve çalışmaya istekli olduğu önceki araştırmalarda da görülmüştür (Ball, 2002; Readdick & Park, 1998; Smith, 1998; Stephenson, 2003; Stine, 1997).

Riskli oyunda, oyunun sonucunun mutlaka olumlu olması gerekmez; oyun çocuğun riski yönetip yönetemeyeceğine bağlıdır. Eğer çocuk riski yönetmeyi başaramazsa oyun; korku, endişe ve bazen de yaralanma gibi hoş olmayan ve olumsuz deneyimlerle sonuçlanabilir. Öte yandan, yoğun pozitif coşkuyu deneyimlemek için heyecan seviyesinin yüksek olması gerekir; hâkim risk ne kadar korkutucu ve heyecan verici olursa, ustalık pozitifliği o kadar yoğun olur. Çocukların riskli oyunlarında, uyarılmanın artması öncelikle keşifler, zorluklar ve karşı karşıya kalma tehlikesi ile aranır. Çocuklar için risk almak, yetişkinlerin risk almasına kıyasla genellikle daha az aşırı bir eylem şekli alır. Yine de çocuklar heyecan, neşe ve korku gibi benzer duygusal deneyimler yaşarlar. Çocukların heyecanlanmak için bungee jumping yapmaya, paraşütle atlamaya veya derin okyanuslara dalmalarına gerek yoktur. Çocuklar yetişkinlerden farklı olarak oyun etkinlikleriyle heyecanlarını ararlar. Yine de güvenli bir ortamın ve koruyucu bir çerçevenin sağlanmasının önemi, bazı araştırmacılar tarafından riskli oyuna katılma ve istekli olmaları için önemli bir faktör olarak vurgulanmaktadır (Ball, 2002; Little, 2006; Smith, 1998; Stephenson, 2003). Çocukların oyunu neredeyse takıntılı bir şekilde tekrarlayıcıdır, çünkü deneyimledikleri heyecan, onların birkaç kez tekrarlamak istemelerine neden olacak kadar zevklidir (Sutton-Smith, 2001). Tüm bunlar çocukların riskli oyunda hem korku hem de heyecan yaşadıklarını ortaya koyan önceki araştırmaları destekler niteliktedir (Aldis, 1975; Sandseter, 2007a; Sandseter, 2009; Stephenson, 2003). Çocukların fiziksel doğal oyunlarının bir parçası zorlu, biraz korkutucu ve biraz riskli olan oyunlara katılmayı içerir. Çocuklar bu heyecan verici oyun türünü aktif olarak ararlar ve neredeyse tüm çocuklar, yönetebildiklerinde ya da davranışlarının sonuçlarının ne olacağını bilmedikleri bir şeyle karşılaştıklarında karınlarında uçuşan kelekleri severler. Başka bir deyişle, çocuklar zorlu ve riskli oyun biçimlerini aramaya devam etseler de çoğu zaman korku, heyecan duygusu ve zarar görme olasılığı ile yakından bağlantılıdır (Adams, 2001; Aldis, 1975; Smith, 1998; Stephenson, 2003). Ayrıca, çocuklar oyun oynarken en mutlu oldukları anın oyun oynadıkları zaman olduğunu da bildirmektedirler (Csikszentmihalyi & Hunter, 2003).

Riskli oyun çocuğu adım adım zorluk seviyesini arttırmaya teşvik eder (Kleppe, Melhuish & Sandseter, 2017). Çocuklar, yaptıkları şeylerin farkında olmadan, çevreleri içinde hareket etme ihtimallerini ve sınırlarını oyun yoluyla test ederler. Apter (2007) çocukların daha sonraki yaşamlarında yetişkinler bulunmadığında hayatta kalmaya yardım etmenin önemini ortaya koymaktadır. Riskli oyun yoluyla gerçek hayattaki riskli durumları ele almanın provası bu nedenle önemli bir konudur (Sandseter & Kennair, 2011). Risk dolu bir dünyada

olumlu sonuçlar elde etmek için çocukların risk almayı öğrenmesi ve riski yönetmesi gerektiği önerilmiştir (Eager & Little, 2011). Ayrıca çocuğun hayatındaki riskli oyun eksikliğinin risk açığı bozukluğuna yol açtığını, bunun da riski algılama ve üstesinden gelme yeteneklerinden ve bilgisinden yoksun oldukları anlamına geldiği iddia edilmiştir. Riskli oyunlardan tamamen yoksun bir çocuk; obezite, zihinsel sağlık sorunları, bağımsızlık eksikliği ve riskin oyundan çıkarılması ve kısıtlamalar da olduğunda ortaya çıkan öğrenme, algılama ve yargılama becerileri gibi problemlere daha yatkın bir çocuk olarak tanımlanmıştır (Sandseter & Kennair, 2011; Tremblay vd., 2015).

Riskli oyunda yaralanma riski açıktır. Riskli oyun, incinme şansı ve korku hissi ile ilgilidir (Stephenson, 2003). Psikologlar oyunun özellikle daha sert ve daha riskli formlarında, çocukların gelişimsel fobileri ele almalarına, tekrarlanan ve gittikçe zorlaşan deneyimlerle engellemeleri azaltmalarına izin verdiğine inandığı ifade edilmektedir (Sandseter & Kennair, 2011). Riskli oyun sayesinde çocuklar, riski tanımlamak, adapte etmek ve buna göre meydan okumak ve riski ileriki yaşamdaki fobileri veya sınırlamaları azaltacak şekilde yönetmek için evrimsel mekanizmalara erişebilirler (Sandseter & Kennair, 2011; Tremblay, vd., 2015). Kuşkusuz, bazı çocuklar risklerden daha fazla keyif alırlar (Morrongiello & Lasenby-Lessard, 2007; Mytton, Towner, Brussoni & Gray, 2009). Bununla birlikte, çocukların bir dereceye kadar riskli oyun oynama eğilimi evrensel görünmektedir (Sandseter & Kennair, 2011; Bruner, Jolly & Sylva, 1976). Oyunda risk almak, çocukların oyunlarının doğal bir parçasıdır (Smith, 1998).

Çocukların oyunda risk alma özgürlüğüne ihtiyaçları vardır. Çünkü riskli oyun; fiziksel, bilişsel ve duygusal gelişimlerinin sınırlarını sürekli test etmelerine izin verir (Tranter, 2006). Bunlara ek olarak, risk almakla ve zaman zaman başarısızlıklarla veya kararlarının olumsuz sonuçlarıyla baş etmek zorunda kalmalarıyla, çocuklar bu gibi durumlarla başa çıkma stratejileri edinerek esneklik ve özgüven de geliştirirler (Little, Sandseter & Wyver, 2012). Özellikle erken çocukluk dönemindeki çocuklar, zorluk çekmekten ve motor becerilerini test etmekten hoşlanırlar (Stephenson, 2003; Taylor & Morris, 1996). Doğa alanlarında zorlayıcı bir oyuna karışmış çocuklar, motor ve mekânsal becerilerinde gelişme gösterirler (Grah, Mårtensson, Lindblad, Nilsson & Ekman, 1997; Fjørtoft, 2004; Fiskum, 2004). Gill (2007)'nin öne sürdüğü iddialardaki gibi, risk almak çocukların fiziksel oyunlarının ortak bir yönüdür ve çocukların gelişimini ve refahını kolaylaştırmada önemli bir role sahiptir. Büyüyen bir araştırma grubu, hem çocukların bir dereceye kadar risk almayı

gerektiren zorlu bir oyun oynama isteğinin hem de pozitif risk almanın çocukların optimal sağlık ve gelişimini teşvik etmedeki rolünü kanıtlamıştır (Stephenson, 2003; Greenfield, 2004; Sandseter, 2007a; Sandseter, 2009a; Sandseter, 2009b; Waters & Begley, 2007). Fiziksel ve sosyal ortam, çocukların çevrelerini güvenli bir şekilde keşfetmelerine, deney yapmalarına, zorlukları kabul etmelerine ve risk almalarına izin verdiğinde, çocuğun gelişimi ve oyun kalitesi artar (Little, Sandseter & Wyver, 2012). Keşif ve riskli oyun sayesinde çocuklar çevrelerine, olasılıklara ve sınırlara aşina olurlar. Neyin tehlikeli olduğunu ve karşılaştıkları risklerle nasıl başa çıkacaklarını öğrenirler (Sutton-Smith, 1997; Smith, 1998; Adams, 2001; Apter, 2007). Oyun zamanında çocuklar hem eğlenir hem de tecrübeler kazanır. Şimdiye kadar kazanamadığı becerileri tekrar etme olanağı bularak başarmayı öğrenirler. Çocuklar şimdiye değin kazanamadığı becerilerin bulunduğu oyunlarda risk alırlar. Aldıkları risklerin de çocukların gelişimde önemli bir rolü vardır (Ünüvar ve Kanyılmaz, 2017).

Tüm bunlarla birlikte, çocukların riskli oyun fırsatlarının sınırlandırılması amacıyla potansiyel olarak bir dizi faktör çalışmaktadır. Özellikle Little & Wyver (2008) yetişkinlerin oyunda risk alma, düzenleyici ortam ve ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumlarına yönelik yasal süreçlere başvurmamasından kaynaklanan yararlı sonuçlar hakkındaki inançlarının riskli oyunun desteklenme veya reddedilme oranını etkilediğini öne sürmektedir. Kısıtlı güvenlik önlemleri ve riski azaltma stratejileri çocukların güvenliğini kısa vadede sağlayacak gibi gözükse de çocukların açık fiziksel oyunlarının niceliği ve kalitesi üzerindeki sonuçta ortaya çıkan etkinin, çocukların sağlığı ve gelişimi için diğer kısa ve uzun vadeli olumsuz sonuçlara katkısı olması muhtemeldir (Little, Sandseter & Wyver, 2012). Ülkemizde ise okul öncesi eğitim müfredatı bağlamında riskli oyunu teşvik eden bir kısıtlama veya özel bir vurgu bulunmamaktadır (MEB, 2003).

Bunlara ek olarak; eğlenceli olma, bilişsel, sosyal, duygusal ve fiziksel gelişime doğrudan katkı sağlama, özerkliği geliştirme, yeteneklerin ve vücutlarının sınırlarının bilincinde olmayı anlama, duygusal esneklik, risk durumlarını değerlendirme yeteneği, genel sağlık yararları, araç ve gereçlerin güvenli ve amaçlı bir şekilde nasıl kullanılacağını öğrenme, bedenlerinin kontrol ve koordinasyonunu geliştirme, becerikli ve yaratıcı olmayı öğrenme riskli oyunun faydalarındandır (Sandseter, 2011). Tüm bunlardan hareketle çok çeşitli açılardan fiziksel zorluğa sahip ve belki de riskli etkinliklere katılımdan kazanılacak

faýdalara olan inanç, eğitimcilerin ve ebeveynlerin endişelerinden büyük ölçüde ağır bastığı ifade edilmektedir (New, Mardell & Robinson, 2005).

2.7.Riskli Oyuna Etki Eden Faktörler

Risk algısı gibi riskli oyun da bazı faktörlerden etkilenmektedir. Riskli oyuna etki eden faktörler genel olarak üç başlık altında incelenebilir. Bunlar: çocuğa ilişkin faktörler, yetişkiye ilişkin faktörler ve fiziksel ortama ilişkin faktörlerdir.

2.7.1. Çocuğa İlişkin Faktörler

Oyunun kısa vadeli veya uzun vadeli gelişimsel yararları çocukların oyun oynama sebebi değildir. Ayrıca çocuklar ne oynayacaklarına ilişkin kararlarını yönlendirmez; temel düşünceleri oyundan elde ettikleri zevk ve heyecandır. Bu sebeple çocuklar doğal olarak riskli oyuna katılma isteği duyar çünkü riskli oyuna katılmaktan zevk alırlar (Yalçın ve Erden, 2018). Riskler mutlak değildir; gerçekte risk diye bir şey yoktur, sadece risk algıları vardır. Risk sosyal olarak yapılandırılmıştır ve bir bağlamda veya kültürde kabul edilebilir olan başka bir konuda kabul edilemez olabilir. Bir çocuk için kabul edilebilir bir risk olan bir başkası için tehlike olabilir. Riskli olarak algılanan şey mutlaka riskli olmayabilir, yine tam tersi gerçekten riskli olan durum riskli olarak algılanmayabilir (Sandseter & Kennair, 2011). Aldis (1975) çocukların oyunlarının çoğunun korku ile ilgili olduğunu ve küçük çocukların aktif olarak yüksek yerlerden sallanma ve zıplama gibi korku dolu durumların heyecanını aradıklarını belirtir. Sandseter (2009d)'e göre çocukların öznel risk algılarına dayalı risk alma eylemleri, oyun durumundaki nesnel riski etkilemektedir. Çocukların risk algısı, bireysel farklılıklara açık bir şekilde sahiptir ve risklerden dolayı heyecanlanan çocukların riskli oyunlara katılma olasılıkları daha yüksektir (Cook, Peterson & Dilillo, 1999; Miller & Byrnes, 1997). Sandseter (2007a)'in çalışmasındaki çocuklar, tırmanma, atlama ve dengeleme gibi yüksek tepelerde oynamanın hem korkutucu hem de eğlenceli olduğunu ve bu tür oyunda öznel bir risk algıladıklarını, ancak yine de yaşadıkları keyifli deneyimlere değđini belirtmişlerdir. Cinsiyet bu noktada önemli bir rol oynamaktadır. Araştırmalar, ebeveynlerin kabul edilebilir risk algılarının erkek çocuklarda kız çocuklardan daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır (Morrongiello & Hogg, 2004). Bir başka çalışma sonucunda da erkek çocukların kız çocuklardan büyük yüksekliklerde oyun, tehlikeli araçlarla oyun ve tehlikeli unsurların yakınında oyun kategorilerinde daha istekli olduğunu belirlemişlerdir (Yurt ve Keleş, 2019b). Erkek çocukların kız çocuklara oranla risk almaya ve riskli oyunlara katılmaya istekli olduğu sonucuna ulaşan başka araştırmalar da mevcuttur

(Ginsburg & Miller, 1982; MacDonald, 1995). Ancak Kanyılmaz (2016) riskli oyunlar ile çocuk cinsiyeti arasında bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bunların yanında yaş faktörü de riskli oyuna etki etmektedir. Çocukların risk alma davranışlarının gelişiminin incelendiği bir araştırmada; çocukların yaşları arttıkça, psikobiyolojik, duygusal ve bilişsel gelişimlerinin de katkısıyla risk alma davranışlarının arttığı saptanmıştır (Boyer, 2006). Çocukların risk alma davranışlarında bireysel farklılıklarını inceleyen Ginsburg & Miller (1982) çalışmalarında yaşı büyük olan çocukların daha küçük yaş grubundaki çocuklardan daha fazla risk aldığı sonucuna ulaşmıştır. Ancak Kanyılmaz (2016) riskli oyunların yaş faktörü ile ilişkili olmadığını araştırma sonucunda ifade etmiştir. Bu durumlarda da bireysel farklılıkların risk almada etkili olduğu göz önüne alınabilir (Morrongiello & Sedore, 2005). Ayrıca Hargreaves & Davies (1996) okul öncesi dönemde çocukların tehlike arz eden durumları saptayabildiklerini, ortamdaki tehlikeli öge ya da nesneleri fark edebildiklerini vurgulamıştır.

2.7.2. Yetişkin İlişkin Faktörler

Literatürdeki araştırmalar, ebeveynlerin çocukların risk alma davranışları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu öne sürerek çalışmalarında ebeveynlerin riskli oyuna yönelik görüşlerine, inançlarına, tutumlarına ve uygulamalarına odaklanmışlardır (Cevher Kalburan ve İvrendi, 2016; Lewis, DiLillo & Peterson, 2004; Little, 2015; Little, Wyver & Gibson, 2011; McFarland & Laird, 2018; Wyver, Paul, Naughton & Little, 2010). Bir başka çalışmada da riski kabul etme ve değerlendirmede kültürel çeşitliliğin olduğunu belirtilmiştir. Aynı zamanda riskli oyun fırsatlarının özellikle erken çocukluk eğitiminin sosyo-kültürel bağlamından etkilendiğini iddia etmişlerdir (New, Mardell & Robinson, 2005). Bu bağlamda bu duruma örnek olarak Aksoy, Kılıç ve Kahraman (2009) Asyalı ebeveynlerin daha koruyucu ve kontrol edici olma eğiliminde olduklarını öne sürmüşlerdir. Birçok çalışma da Cevher Kalburan (2014a), Deretarla-Gül (2012) ve Şişman ve Özyavuz (2010) Türk ebeveynlerin çocuk oyunlarında güvenlik konusunda artan bir endişe olduğunu ortaya koymuştur. Bu tür çalışmalar açık hava oyununun; ebeveyn kaygıları, sert hava koşulları, uygun ekipman eksikliği, giysiler ve uygun olmayan yetişkin-çocuk oranları gibi birçok nedenden dolayı erken çocukluk ortamlarında yaygın ve sıklıkla uygulanmadığını göstermektedir (Alat, Akgümüş ve Cavali, 2012; Yurt ve Cevher Kalburan, 2011; Erbay ve Durmuşoğlu Saltalı, 2012; Yalçın, 2015). Bu nedenle, çocukların erken çocukluk sezgilerinde riskli oyun fırsatlarına sahip olmasını beklemek makul olmayabilir. Ancak

bunların yanında Batı toplumunun artan riskten kaçınma ile nitelendirildiği iddia edilmiştir (Gill, 2007). Bununla birlikte Wyver, Paul, Naughton & Little (2010) oyun özgürlüğü üzerindeki kısıtlamaların mutlaka Batı ortamlarının bir ürünü olmadığını öne sürmektedir.

Backett-Milburn & Harden (2004) “risk ve risk kaygısının sosyal olarak inşa edildiğini” iddia ederler. Bu nedenle çocuklukta olduğu gibi, riskin sosyoekonomik, kültürel ve kurumsal çerçevelerdeki bağlam kapsamında ele alınması önemlidir. Örneğin, Avrupalı çocuklar daha fazla yaratıcı ve zorlu oyun ortamı çeşitliliği yaşamalarına izin veren oyun kısıtlamalarına sahiptir (Ball, 2002). Bu nedenle, çevrenin sağladığı zorlukları keşfetme ve bunlara cevap verme özgürlüğünün, erken çocukluk eğitim kurumlarında da ortaya çıkması muhtemeldir. Bunların yanında, doğal çevreye değer vermenin kültürün bir parçası olduğu Norveç gibi ülkelerde, birçok erken çocukluk ortamı çocuklara yürüyüş, ağaçlara tırmanma ve doğal su aktiviteleri gibi çok çeşitli deneyimler sunar (Fjørtoft & Sageie, 2000).

Ebeveynler her zaman çocuklarının güvenliği ve refahı için endişelenmişlerdir, ancak birçok yaygın çocukluk arayışında yer alan risklerin abartılması, çocukların öğrenmelerini ve gelişimlerini kolaylaştıracak birçok değerli aktiviteye katılma fırsatını reddetmesine neden olmuştur (Füredi, 2001). Riskli oyun etkinlikleri genellikle yüksek düzeyde fiziksel aktivite içeren etkinliklerdir ve Pellegrini & Smith (1998) ebeveynlerin çocuklarının bu tür etkinliklere katılmaları konusunda genellikle kararsız olduklarını iddia etmiştir. Çocuklar, oyun oynarken veya ne oynayacaklarına karar verirken oyunlarının o anki faydalarını veya ertelenmiş faydalarını bilinçli olarak düşünmezler. Oyunun keyfi veya heyecanı temel olarak çocukların oyunu için motivasyon temelidir (Smith, 1982). Çocuğun kişisel oyun sebebinin, uyarılma, heyecan, eğlence, neşe, kendinden geçme duyguları, ustalık ve yetkinlik gibi olumlu duygusal aşamaları deneyimlemeye yönelik içsel bir motivasyon olduğunu varsayma arasında bir çelişki olmadığı belirtilmektedir (Sutton-Smith, 2001).

Tüm bunların yanında; erken çocukluk eğitimi ve bakımı (EÇEB) hizmetlerindeki çocuklar için, sadece kendi risk algıları değil, aynı zamanda uygulayıcılar tarafından algılanan risk, çocukların riskli oyun oynama fırsatını etkilemektedir. Uygulayıcıların riske karşı tutumları, toleransları ve riskli oyunları nasıl yönettikleri bu nedenle oldukça önemlidir. Uygulayıcıların çocuk oyununa getirdiği kısıtlamalar, genellikle yetişkinlerin risk algılarına dayanır. Yetişkinler için amaç, çocukların büyüdükçe kaçınılmaz olarak karşılaştıkları günlük zorluklarla nasıl başa çıkacaklarını öğrenmelerine yardımcı bulunmak olmalıdır. Çocukları güvende tutmanın en iyi yolu da yetişkinler olarak kendileri adına daha fazla risk

almaya istekli olmaktan geçer (Sandseter, 2011). Yapılan bir araştırmada da yetişkinin durumdaki risk algısı, çocukların risk alma kabiliyetini etkilemiştir (Sandseter, 2007a).

2.7.3. Fiziksel Ortama İlişkin Faktörler

Riskli oyunlar çoğunlukla dış mekanlarda, doğal oyun alanlarında gerçekleşir. Çalışmalar doğal oyun alanlarının yapay veya inşa edilmiş oyun alanlarından daha fazla onarıcı (yani artan ilgi ve azaltılmış stres) olduğunu Bagot, Allen & Toukhsati (2015) ve doğal ortamlara erişimin birinin fiziksel aktiviteye katılımını yaşamları boyunca olumlu yönde etkilediğini göstermiştir (Calogiuri & Chroni, 2014). Çevresel özellikler, oyunda riski büyük ölçüde etkilemektedir. Yükseklik, diklik, zorlu yüzeyler gibi çevresel özellikler, düşme ihtimalini ve düşme sonucu oluşabilecek olası yaralanmaların ciddiyetini etkileyen fiziksel özelliklerdendir. Düzenleyici ortam, riskli oyunu desteklemek için dış ortamın sağlanmasını da potansiyel olarak etkiler. Doğru düzenlenmiş doğal ortamlar açık uçlu etkileşimleri, spontanlık, risk alma, keşif ve doğa ile bağlantıya davet eder (Department of Education Employment and Workplace Relations [DEEWR], 2009). Bir okul bahçesinde 11 hafta boyunca yapılan gözlemlerden oluşan bir deneysel bir çalışmada, okul bahçesine çocukların fiziksel ve sosyal olarak daha etkin olmalarına olanak sağlayan açık-uçlu materyaller (araba lastiği, kutular vb.) eklenmiştir. Çocukların önemli seviyede daha etkili oynadıkları çalışma sonunda belirlenmiştir. Hatta öğretmenler tarafından, bu değişiklik sonrasında çocukların daha dirençli, sosyal ve yaratıcı duruma geldikleri belirtilmiştir (Bundy vd., 2009). Yapılan bir çalışmada, erken çocukluk eğitimi ve bakımından sorumlu personel ile yapılan görüşmeler sonucunda, çocukların oyun esnasında risk almaları için olanak tanıyan bir çevrenin, kurumların fiziksel ortamının en önemli etkenlerinden olduğu belirtilmiştir (Sandseter, Little & Wyver, 2012).

2.8. Riskli Oyunların Kategorileri ve Alt Kategorileri

Riskli oyunun tanımı çok geniştir ve Sandseter (2007a) tarafından oluşturulan riskli oyun kategorilerini sunmak bu noktada anlamlı olabilir. Bu kategoriler düşme nedeniyle yaralanma tehlikesini de içeren büyük yükseklikte oynama; kontrolsüz tempo ve hız nedeniyle bir şeye çarpışma tehlikesini içeren yüksek hızda oynama; uygunsuz kullanım nedeniyle tehlikeleri içeren tehlikeli araçlarla oynama; bir şeye düşme tehlikesi içeren tehlikeli unsurların yakınında oynama; dövüşürken sakatlanma riskini içeren itiş-kakış oyunu ve denetlenememe nedeniyle çocukların kaybolabileceği oyun olmak üzere altı kategoriden oluşmaktadır. Bu kategoriler, genel olarak çocuk oyunlarında ve özellikle risk

alma oyunlarında önceki araştırmaları desteklemektedir (Aldis, 1975; Blurton Jones, 1976; Kaarby, 2004; Smith, 1998; Stephenson, 2003). Sandseter (2007a) yaptığı görüşmelerde, bazı kategorilerin hem çocuklar hem de personel (büyük yükseklikler, yüksek hız ve itiş-kakış oyunları) tarafından riskli olarak algılandığını; bazılarının sadece çocuklar tarafından (kaybolma-gözden uzaklaşma) riskli olarak algılandığını; diğerlerinin ise sadece personel (tehlikeli aletler ve tehlikeli unsurlar) tarafından riskli olarak algılandığını ortaya koydu.

Bu çalışmada kullanılan ölçeğin alt boyutları doğrultusunda bu bölümde üç boyut ele alınmıştır. Bunlar; büyük yükseklikler, tehlikeli aletler ve tehlikeli doğal unsurlara yakın oyundur.

Bu boyutlardan ilki olan *büyük yükseklikler*; düşerek yaralanma riski olarak tanımlanmıştır. Büyük yükseklikler kendi içinde; tırmanma, sabit veya esnek yüzeylerden atlama, yüksek objeler üzerinde dengede durma, büyük yüksekliklerden sarkma/sallanma olarak alt kategorilere ayrılmıştır. Yüksekliklerdeki en sık rastlanan riskli oyun türü tırmanmadır. Çocuklar; ağaçlar, çocuk oyun alanları, büyük kayaçlar, dik yamaçlar vb. tüm tırmanılabilir yer ve objelere tırmanırlar (Sandseter, 2007a; Sandseter, 2007b). Heft (1988), Readdick & Park (1998), Smith (1998), Kaarby (2004) ve Davidsson (2006) yaptıkları çeşitli çalışmalar da tırmanmanın çocuklar arasında çok popüler bir etkinlik olduğu sonucuna varmışlardır. Çalışmalarda çocuklar tırmanmaktan büyük zevk almışlar ve bu aktiviteyi olabildiğince sık aramışlardır (Kaarby, 2004; Readdick & Park, 1998; Stephenson, 2003). Oyun alanlarındaki en yaygın risk faktörü olarak ise salıncak bulunmuştur (Ball, 2002; Illingworth, Brennan, Jay, Al-Rawi & Collick, 1975). Yapılan araştırmalarda yüksekliklerden sert yüzeylere düşme, çocuklar arasındaki yaralanmaların en yaygın nedenlerinden biri olarak bulunmuştur (Ball, 2002; Illingworth, Brennan, Jay, Al-Rawi & Collick, 1975; Rosen & Peterson, 1990; Sawyers, 1994; Swartz, 1992). Büyük yüksekliklerde oynanan oyunların yararları ise ekolojiyi tanımak, çevreyi keşfetmek Bjorklund & Pellegrini (2002) ve kas gücü, dayanıklılık, iskelet kalitesi vb. geliştirmek için farklı motor/fiziksel beceriler geliştirmek ve uygulamak olarak sıralanabilir (Bjorklund & Pellegrini, 2000; Byers & Walker, 1995; Humphreys & Smith, 1987; Pellegrini & Smith, 1998). Tüm fiziksel uygulama ve eğitimler gelişmekte olan çocuk için uygundur. Büyük yüksekliklerde oyun aynı zamanda derinlik, biçim, boyut, hareket algısı Rakison (2005) ve genel mekânsal oryantasyon yetenekleri gibi algısal yetkinlikler konusunda eğitim içerir (Bjorklund & Pellegrini, 2002). Bunlar hem çocuklukta hayatta kalmak, yani acil faydaları, hem de yetişkinlikte önemli uyarılama

görevlerini, yani ertelenmiş faydaları, ele almak için önemli becerilerdir (Sandseter & Kennair, 2011).

Tehlikeli aletler ile oyun ikinci boyuttur. Kesme aletleri; bıçak, testere, balta ve bağlama aletleri; halat, ip olarak iki alt kategoride incelenen tehlikeli aletler yaralanma ve incinmelere neden olabilen bir risk olarak tanımlanır (Sandseter, 2007a; Sandseter, 2007b). Tehlikeli araçlarla oynamanın nesnel riski oldukça belirgindir. Çoğu kişi, bıçak veya balta ile oynayan çocukların istemeyerek kendilerine veya başkalarına zarar verebileceği konusunda açık bir risk olduğu konusunda hemfikirdir. Bu nedenle, tehlikeli araçlarla oyunda nesnel risk katı bir gözetim ve düzenleme ile azaltılmaya çalışılmalıdır. Çocukların tehlikeli araçlarla nasıl oynadıklarına dair bireysel risk özellikleri de hedefi etkilemektedir. Çocuğun aleti güvenli bir şekilde kullanma becerisi zayıfsa, yaralanma veya yaralanma riski elbette daha yüksektir. Benzer şekilde çocukların aracı kullandıkları odak ve konsantrasyon da mevcut risk için çok önemlidir. Sandseter (2009d)'nin çalışmasındaki gözlemlerinde sonuçlar, çocukların yakınlarda oynadıkları tehlikeli unsura dikkat etmek yerine oyunlarıyla meşgul olduklarını göstermiştir. Bu nedenle, çocuklar durumdaki öznel bir riski algılamamaktadır. Sandseter (2007a) çalışmasında iddia ettiği gibi, İskandinavya dışı ülkelerde tehlikeli aletler ile oyun oldukça nadir görülür. Ancak yine de bu tür araçların kullanımıyla ilgili çocukluk kazalarına ilişkin bir istatistik bulunamamıştır. Potansiyel olarak tehlikeli olan aletlerle oynama, yontmak için bir bıçak kullanma, dalları kesmek için bir testere, marangozluk için bir çekiç ve çivi ve odun kesmek için bir balta gibi aletler kullanmadır (Sandseter, 2007a; Sandseter, 2007b). Bu sadece yetişkinler açısından riskli algılanan kategorilerden biridir; çocuklar bunun sadece heyecan verici bir aktivite olduğunu düşünürler (Sandseter, 2007a). Ayrıca, bu davranışın çocuklar arasında çok daha tipik olduğunu ve sadece bir veya iki kuşak önce yetişkinler için riskli sayılmadığını da belirtmekte de fayda vardır (Sandseter & Kennair, 2011). Çocuklar tehlikeli aletler olarak adlandırdığımız materyalleri oyuncak yapımı veya doğrudan oyuncak olarak kullanabilirler. Böylece hem eğlenceli vakit geçirirken yaratıcılıkları ve hayal güçleri gelişir hem de küçük kas gelişimi desteklenir (Ünüvar ve Kanyılmaz, 2017).

Üçüncü ve son alt boyut olan *tehlikeli doğal unsurlara yakın oyun*; çocukların üzerine veya üzerinden düşebileceği yerler olarak tanımlanır (Sandseter, 2007a; Sandseter, 2007b). Sandseter (2007a ve 2007b)'nin çalışmalarında tehlikeli öğelerin yakınında oynama kategorisi, yüksek ve dik kayalıkların tepesinde oyun oynama, deniz kenarında derin suya

yakın oynama ve yanan bir ateş çukuru yakınındaki oyunları içeren alt kategorilere ayrılmaktadır. Tehlikeli araçlarla oynamada olduğu gibi, tehlikeli doğal unsurlara yakın oyun da yetişkin bakış açısıyla riskli kabul edilen bir kategoridir (Sandseter, 2007a). Diğer riskli oyun kategorilerinden bazılarına benzer şekilde, bu tür bir oyunun çevreyi keşfetme ve olasılıkları ve kısıtlamaları ile aşına olma işlevini yerine getirdiği varsayılabilir. Yine de araştırmalar, bazı çocukların tehlikeli bir unsurun yakınında oynadıklarına çok dikkat etmediklerini, aksine oyun ve faaliyetlerinde meşgul olduklarını göstermiştir (Sandseter, 2007b). Bu nedenle bu kategorideki oyunlarda potansiyel tehlike çocuklar tarafından genellikle algılanmaz (Sandseter, 2007a). Bu sebeple, tehlikeli unsurların yakınında oynama fonksiyonu dolaylı bir fonksiyon olabilir. Tehlikeli unsur oyunun kendisinin temel bir parçası değildir, yine de çocukların farklı çevresel özellikleri ve su, dik ve yüksek kayalıklar ve ateş gibi unsurları nasıl ele almayı öğrendiği üzerinde etkilidir. Çocukların tarihsel süreç içerisinde tehlikeli ekolojik öğelerle yakın temas ederek oyun oynadıkları; bu nedenle, çocukların gerçek risklerin farkında olma yeteneğini geliştirecek bir oyun olduğu varsayılabilir (Sandseter & Kennair, 2011). Özellikle İskandinav ve İskandinav ülkelerinde, çocuk bakım ortamlarının dış alanlarında ateş çukurları görmek yaygındır. Ateş, bu ülkelerde mumları aydınlatarak ve ateş yakarak aklınıza gelebilecek her şeyi kutlayan, özellikle önemli bir kültürel unsurdur. Ateşe karşı çok olumsuz bir tavrın olması ve başka kültürlerde yıkıcı ve zararlı görülmesine karşın İskandinav kültürlerinde yaşama dair önemli bir unsur olarak görülmektedir. Düzgün bir şekilde inşa edilmiş ve yerleştirilmiş bir ateş çukuru, çocukların bunu kontrollü bir şekilde deneyimlemelerine izin verebilir ve aynı zamanda dış mekân deneyimini, özellikle daha karanlık ve soğuk kış aylarında, çeşitli şekillerde zenginleştirebilir. Aslında burada en önemli unsur, yanan bir ateşin etrafında bir araya gelme duygusu ve sıcak bir atmosfer yaratan ateşin ürettiği ışık ve ısıdır (Sandseter, 2011).

2.9.Riskli Oyunlarda Çocukların Güvenliği

Yetişkinler, çocukların olacağı ve oyun oynamayı içeren durumlar da dahil olmak üzere tüm alanlarda çocukların güvenliğine odaklanmaktadır. Çocuk oyununda abartılı bir güvenlik odağı olması sorunlu bir konudur. Çünkü bir yandan çocuklar yaralanmalardan kaçınabilmeli bir yandan da hem fiziksel hem de zihinsel olarak normal gelişim için zorluklara ve çeşitli uyarmalara ihtiyaç duyabilirler (Ball, 2002; Ball, 2004; Little, 2006; Satomi ve Morris, 1996; Sawyers, 1994; Smith, 1998; Stephenson, 2003). Risk kaygısı

modern toplumun yaygın bir özelliği olsa da çocukların güvenliği konusundaki endişeler 19. yüzyıldan itibaren artarak devam eden açık bir sorundur (Tovey, 2007). Çocuk güvenliği konusundaki artan toplumsal kaygılar, özellikle trafikte yaşanan riskler ve çocukların ailelerin tanımadığı bireyler tarafından alıkonulması ile ilgili ebeveyn kaygılarını da artırmıştır (Valentine, 1997; Clements, 2004; Tandy, 1999; Carver, Timperio & Crawford, 2008).

Çocukların oyun ortamları için güvenlik mevzuatı, çocuklara sunulan oyun ortamlarını da etkilemektedir. Son yıllarda, çocuk güvenliğine odaklanma hem genel olarak hem de oyun alanları, okullar ve kreşler gibi oyun ortamlarında önemli ölçüde artmıştır. Pek çok Avrupa ülkesinde, her şeyin tehlikeli olduğu algısı ve artan bir güvenlik kavramı mevcuttur (Bundy, vd., 2009; Little, Sandseter & Wyver, 2012). Bu konuyla ilişkili olabilecek bir bulgu da çocukların dış mekân serbest oyuna katılma fırsatlarının ve coğrafi özgürlüklerinin son birkaç kuşak boyunca istikrarlı bir şekilde azaldığı yönünde önemli kanıtların var olmasıdır (Karsten, 2005; Hofferth, 2009; Valentine & McKendrick, 1997; Hofferth & Sandberg, 2001). Çocukların güvenliğine ilişkin risk kaygısının artmasının, 19. ve 20. yüzyıl boyunca modern toplumda ortak bir özellik olduğu belirtilmektedir (Tovey, 2007). Benzer şekilde Little (2006) aşırı korumacı ebeveynlik stillerinin, farklı sosyalleşme uygulamaları ile erken çocukluk kurumlarındaki uygulamaları etkileyebileceğini vurgulamıştır. Ancak yapılan çalışmalar da eğer çocuklar, kamu oyun alanlarında zorlu ve ilginç riskli oyun fırsatları elde edemediklerini algılasa, bu fırsatları başka yerde arayabileceklerini göstermiştir (Herrington, Lesmeister, Nicholls & Stefiuk; Copeland, Sherman, Kendeigh & Kalkwarf, 2012).

Yaralanmaları önleme, çocukları güvende tutmada kilit bir rol oynar. Ancak yine ortaya çıkan araştırmalar, çocukların riskli oyunlarına çok fazla kısıtlama getirmenin gelişimlerini engellediğini öne sürmektedir. Bu çerçevede sorunlu olan sadece risk kavramı değildir; güvenlik konusu da sorunludur. Çok sayıdaki ebeveynlik kitabı, çocuklarının bağımsızlığını ve gönüllü fiziksel risk alma fırsatlarını aşırı derecede azalttığı algılanan ebeveynleri birbirinden farklı şekilde tanımlamaktadır (Ungar, 2007; Skenazy, 2009; Honore, 2008; Marano, 2008). Bunlar, çocuk güvenlik koltukları veya gerekli denetleme Mackay, Vincenten, Brussoni, Towner & Fuselli (2011) gibi kanıtlanmış emniyet teşvik stratejilerine karşı bir geri tepme tetikleme potansiyeline sahiptir ve muhtemelen çocuk yaralanmalarını

azaltmada elde edilen önemli kazanımları tersine çevirir (Birken, Parkin, To & Macarthur, 2006; Gilchrist, Ballesteros & Parker, 2012).

Erken çocukluk ortamlarının çoğu, amaç beyanlarında güvenlikten bahsetmektedir. Tipik bir ifade olarak, çocukların gelişimleri ve öğrenimleri açısından güvenli bir alan sağlanmasının amaçlandığı beyanlarında sıklıkla ifade edilmektedir. Olası tüm zararlardan kaçınan bir ortam değil; keşfe fırsat tanıyan, bir şeyler deneme ve risk alma için güvenliğin sağlandığı ortamlara güvenli bir ortam denilmelidir. Bir ortam hiçbir zaman tamamen güvenli olduğunu iddia etmemelidir; çünkü kazalar her zaman mümkündür. Gerektiği kadar güvenli bir ortam; oyun değeri olmayan, risk ve risk bilincini aktif olarak teşvik eden tehlikeleri ortadan kaldırmaya çalışır. Ayrıca kazaların çocukların oyununun içsel bir parçası olduğunu ve risk almanın da oyunun değerinin bir parçası olduğunu da kabul eder (Tovey, 2007).

Çocukların doğal meraklarını, yenilik ve meydan okuma isteklerini tatmin edebilmelerini ve güvenliklerinden ödün vermeden risk almalarını sağlamak için tehlikesiz bir ortam gereklidir. Bu ortamı sağlamak tüm riskleri ortadan kaldırmak değil, öğrenmeyi destekleyenler ile ciddi yaralanmalara neden olabilecekler arasında dengeyi bulma ve uygun denetimi sağlama anlamına gelir (Little & Wyver, 2008). Oyun alanlarında gerçek riske maruz kalmanın, yararlı öğrenme deneyimleri ve heyecandan sonra aranan şeyleri sağladığı belirtilmektedir. Tamamen veya yalnızca güvenliğe odaklanmamak, güvenliği görmezden gelmek anlamına gelmemektedir. Bunun yerine, risklerin yanı sıra çocuklar için de yararları göz önünde bulunduran bir risk-fayda değerlendirmesi yapmak anlamına gelmektedir. Oyun Güvenliği Forumu, herhangi bir oyun koşulunda temel olan hedefleri ana hatlarıyla ortaya koymuştur: kabul edilemeyecek zararda risklere maruz kalmamalarını sağlayarak çocuklara zorlu, heyecan verici, ilgi çekici oyun olanakları sunmak (Play Safety Forum, 2008). Araştırmalar, ebeveynlerin çocuk oyunlarına ilişkin erken yaşta çocukları kısıtlamalarının, daha fazla bağımsızlık kazandıklarında, çocuklarını yüksek risk altında tutma potansiyeline sahip olduğunu bildiklerini tespit etmiştir (Valentine, 1997; Brussoni, Olsen, Pike & Sleet, 2012). Birkaç araştırma, çocukların riskleri ve güvenliği yönetme konusundaki kararlarla güvenilmek istediklerini göstermektedir (Valentine, 1997; Green, 1997; Christensen & Mikkelsen, 2008).

Geçtiğimiz on yıllar boyunca batı toplumlarında, genel olarak çocukların güvenliğine ve özellikle de çocukların oyunlarındaki ve oyun ortamlarındaki emniyete odaklanmaktadır. Çocukların oyunda riski ne kadar düzenlemesi gerektiği dünya çapında politikacılar,

ebeveynler ve çocuk bakımı alanında çalışan insanlar arasında devam eden bir tartışmadır (Füredi, 2001; Gill, 2007; Guldberg, 2009). Son zamanlarda, güvenlik konusuna abartılı bir odaklanmanın sorunlu olduğu, çünkü çocukları koruma ve ciddi yaralanmalardan kaçınmaya istekli olduğu için çocukların normal ve genel gelişimleri için önemli olan tecrübe ve uyarılarla kısıtlandığı ileri sürülmüştür (Ball, 2002; Boyesen, 1997; Sandseter & Kennair, 2011). Çocukların fiziksel güvenliği, herhangi bir çocuk çalışmasında önemli bir husustur Fine & Sandstrom (1988) ve bu husus riskli çocuk oyunlarında özellikle önemlidir. Tüm tehlikeleri (ciddi yaralanma veya ölüm tehlikesi olan durumlar) oyun alanından uzak tutma endişesi, istemeden de olsa, risk alma için tüm fırsatların kaldırılmasına neden olabilir (Stephenson, 2003).

Çocukların trafik kazasında ya da ev kazalarında açık havada oynamaya oranla çok daha fazla yaralanma olasılığı vardır (Ball, 2002). Çocukların beceriksiz olmaktan ziyade yetkin olarak görülmesi gerektiği vurgulanmıştır. Çocuk, zaten yapabildiğinden biraz daha fazlasını deneyecek ve tüm bu tehlikelerin üstesinden güvenli bir şekilde gelecektir. Gücünü ve onun üzerine taleplerini bilmeyen çocuk, tecrübesinin ötesine girip beklenmedik bir tehlikeye maruz kalan çocuktur (Lilley (1967)'den aktaran Tovey, 2007). Potansiyel risk ve tehlikeye maruz kalmanın hayatın bir parçası olarak görüldüğü çocukluk, çocukların korunması gereken bir şey değildir. Çocuklara güvenmek, çocukların niyetlerine saygı gösterme ve sorumluluk paylaşma istekliliği iletir. Böylece erken çocukluk ortamları, olası her türlü incinme kaynağının ortadan kaldırıldığı ve çocukların ne pahasına olursa olsun mutlu tutuldukları yerler mi olmalı, yoksa çocukluğun risklerin yaşamın bir parçası olduğu deneyimler yoluyla bir öğrenme zamanı olarak mı görülmeli sorusu bu noktada önem kazanmaktadır (Tovey, 2007).

Çok güvenli ve kısıtlayıcı bir eğitim ortamında veya çocukların bakımlarının ve gelişimlerinin desteklendiği etüt vb. merkezlerde çocukların sıkılması muhtemeldir ve bu durum çocukların ekipmanı ve kendileri için zorluk yaratma çabalarında, beklenmeyen ve gerçekten tehlikeli yollarla kullanmalarına neden olabilir (Walsh, (1993)'den aktaran Stephenson, 2003). Uzun vadede, çocuklar becerilerini geliştirme ve uygun fiziksel zorluklarla başa çıkma fırsatlarının eksikliği nedeniyle kendi fiziksel yeteneklerine güven duymadan büyüyebilir. Ayrıca, fiziksel güven ve yetkinlik art arda genel yetkinlik duygularıyla Duberry, (2001)'den aktaran Stephenson (2003) ve sadece erken çocukluk

döneminde değil, aynı zamanda orta çocukluk döneminde de pozitif sosyal statü ile ilişkilendirilmiştir (Zeece & Graul, 1993; Poest, Martinez & Dedmon, 1990).

Little ve Eager (2010) tekrar kullanılabilecek ve çocukların ilgi duyacağı bir yer olarak uygun bir oyun alanı önermiştir. Başarılı bir oyun alanı; çocukların farklı ilgi alanlarına ve yeteneklerine hizmet eden ve riskli oyunu teşvik eden farklı özellikler sunan çeşitli fırsatlar içermelidir. Ancak, tehlikeler gibi negatif risk içermemelidir. Bununla birlikte, sadece düzenlemeler değil, aynı zamanda uygun yetişkin gözetimi de riskli oyun için gelişimsel olarak uygun bir ortam yaratma gereklilikleri olarak sıklıkla dile getirilmiştir (Little, 2006; Little & Wyver, 2008). National Childcare Accreditation Council (2005) yetişkinlerin çocuklarının bilgisine başvurarak risk potansiyellerini değerlendirme yeteneğini edinmeleri gerektiğini söylemektedir. Yetişkinler, çocuğun risk aldığını düşündüğü bazı etkinliklerde destekleyerek her çocuğun bağımsızlığını ve yetkinliğini geliştirmesini sağlarken, gerektiğinde de zararı önlemelidir. Bu bağlamda; amaç riski ortadan kaldırmak için çalışmak yerine, riski yönetme yollarını bulmak olmalıdır. Çocukların fiziksel oyunlarını desteklemek en üst düzeyde düşünülmelidir (Little & Wyver, 2008). Çeşitli oyun organizasyonları tarafından hem yaralanma hem de çocukları mümkün olduğu kadar güvenli değil, gerektiği kadar güvenli tutma fikri desteklenmektedir (Play Safety Forum, 2008 & Playsafety, 2019). Amaç tüm riskleri ortadan kaldırmak değil, riski kontrol etmek ve çocuklara riskleri en iyi nasıl yöneteceklerini öğretmek olmalıdır (Playsafety, 2019).

1996 yılında, Norveç “Oyun Alanı Ekipmanının Güvenliği ile İlgili Yönetmelikler” i sunmuştur (DSB, 2014). Yönetmeliklerin amacı, tüm oyun alanı ekipmanlarının amaçlandığı gibi çalışmasını ve çocuklar için makul olmayan bir risk oluşturmamasını sağlamaktır. Diğer ülkeler; Avustralya Little (2006), Yeni Zelanda Greenfield (2004), İngiltere Ball (2002), Ball (2004) oyun alanı ekipmanları konusunda daha katı düzenlemelere sahiptir (Sawyers, 1994; Swartz, 1992; Wardle, 1997; Zeece & Graul, 1993). Tüm risklerin kontrol altına alındığı bu katı önlemlere rağmen birkaç ülkeden oyun kazaları istatistikleri incelendiğinde, oyun güvenliğini sağlamak için oyun ekipmanlarını yöneten son güvenlik mevzuatlarının, oyun kazalarını azaltmadığını göstermektedir (Ball, 2002; Briss, Sacks, Addiss, Kresnow & O'Neil, 1995; Phelan, Khoury, Kalkwarf & Lanphear, 2001). Çocukluk çağı yaralanmalarının niteliği üzerine yapılan araştırmalar aslında oyun alanlarındaki yaralanmalar için en yaygın risk faktörlerinin ekipmanın özellikleri olmadığını, bunun yerine çocukların eylemleri ve ekipmanın yanlış kullanımı olduğunu göstermektedir (Ball, 2002;

Coppens & Gentry, 1991; Illingworth, Brennan, Jay, Al-Rawi & Collick, 1975; Ordoñana, Caspi & Moffitt, 2008; Rosen ve Peterson, 1990). Ekipman ne kadar güvenli olursa olsun, çocuklar heyecanlanmaya ihtiyaç duyduklarında ekipmanları amacı dışında ve tehlikeli bir şekilde kullanmışlardır. Hatta en iyi oyun alanı tasarımcılarının bile bekleyemeyeceği riskleri aldıkları görülmüştür (Smith, 1998).

Gündelik hayat her zaman bir dereceye kadar risk içerir ve çocukların erken yaşlardan itibaren bununla nasıl başa çıkacaklarını öğrenmeleri gerekir. Hesaplanmış riskleri nasıl almaları gerektiğini öğrenmeleri ve bu öğrenmenin gerçekleşmesi için zorlu ve maceracı oyun oynama ve serbestçe hareket etme fırsatlarına ihtiyaçları vardır. Ancak çocukların eylemleri günlük yaşamda yetişkinler tarafından çok sık kısıtlanır: “düşeceksin, kendini bununla keseceksin, kirlenme” cümleleri bu duruma örnek olarak verilebilir. Çocukların zorlukları tecrübe etmesi gerekliliğini tam olarak anlamayan yetişkinler, çocukların yeterliği hakkındaki şüphelerini sürekli ifade eder. Çocukların çabalarını sabote etmelerinin yanı sıra, sadece olası tehlikeler hakkında basitçe söylemleri de yetersizdir. Ancak çocuklar dikkatli olmamanın sonuçlarını görmeli ya da deneyimlemelidir. Keşfe çıkarak, macera yaşayarak, risk alarak ve zorluklarla başa çıkarak, yapabileceklerini ve fiziksel yeteneklerinin sınırlarını öğrenebilirler. Meydan okumayı deneyimleme fırsatları sunmak, özellikle küçük çocukların beyinlerinin hala gelişmekte olduğu ilk yıllarda daha da önemlidir (Sandseter, 2011).

Jennie Lindon, “Her durumda neyin yanlış gidebileceği konusunda analiz eden yetişkinler, bazı çocuklarda endişe yaratma riski ve diğerlerinde umursamazlık risklerine neden olmaktadır” diyerek yetişkinleri uyarmaktadır (Lindon, 2011: 3). Çocukların kendilerine zarar vermesinden korkan birçok yetişkin, çocuklara zaman ve fırsat tanıyarak onları nasıl güvenle kullanacaklarını öğrenmelerine izin vermek yerine, eşyaları kolayca kaldırır. Küçük çocukların rahatça dinlenebileceği, öykülerini dinleyebileceği veya kitap okuyabileceği kanepelerin çocuklar zıpladıkları için kaldırıldığı ortamlar dahi mevcuttur (Sandseter, 2011). Çocuklar hem güvenli hem de zorlu bir ortamda tekrar keşfetme, risk alma ve deneme fırsatlarına sahip olduklarında, gelişmiş fiziksel yetenekler, hareketlilik, çeviklik, güven, bağımsızlık, el becerisi ve bunun sonucu olarak ortaya çıkan motor alıştırmalarına katılabilirler (Kernan, 2007). Güvenlik ve riske yönelik konuların bir diğer önemli yönü, çocuklara riskleri öğretmek ve kendi risk değerlendirmelerini yapmalarını ve eylemlerinin olası sonuçlarını düşünmelerini teşvik etmektir. Çocukların davranışlarına yönelik yaklaşımlara ilişkin açık ve kanıtlarla bilgilendirilmiş politikalar ve prosedürler

sadece yasal olarak gerekli değildir, aynı zamanda tüm yetişkinlerin çocukların uygun risk alma ve uygun şekilde desteklenmelerini ve bunu sağlamada tutarlı bir yaklaşıma sahip olmalarını sağlamak için de gereklidir. Risk değerlendirmeleri yapıldığı sürece ve çocukların nasıl denetlendiğiyle ilgili olarak güçlü politikalar ve prosedürler olduğu sürece, çocukların oyunlarında risk almaya teşvik edilmemesi için hiçbir neden yoktur. Böyle bir ortamda avantajlar, dezavantajlardan ağır basar ve çocuk her zaman kazanır (Sandseter, 2011).

2.10. Sosyal Becerinin Tanımı ve Kapsamı

Literatürde sosyal becerinin üç genel tanımı olduğu ifade edilmiştir. İlk genel tanımda sosyal beceri, olumlu dayanakların arttırılıp cezaların indirgenmesi yoluyla oluşturulan özel durumlardaki sorumluluktur. İkinci genel tanımda, çocukların akranlarının onayladığı davranışlar sosyal becerilerdir. Üçüncü ve son genel tanımda sosyal beceri, genellikle toplumda kabul edilme, onaylanma gibi olumlu neticelenen, yaşıtları içinde popüler olunan davranışlar olarak belirtilmiştir (Gresham & Elliott, (1984)’ten aktaran Caldarella & Merrell, 1997). Sosyal beceri; sosyal mekanlarda kabul gören, kişinin toplumun diğer bireyleriyle etkileşimini olası hale getiren ve toplumun diğer üyeleri aracılığıyla olumsuz tepkilerden kaçınmasına yardımcı bulunarak olumlu reaksiyon elde eden öğrenilmiş davranışlardır (Lin, 1996). Bir diğer tanımda sosyal beceriler; diğer insanlarla olumlu etkileşimler başlatıp sürdürmeye olanak sağlayan, kendini yönetme, akran ilişkileri, iletişim, karar verme ve problem çözme becerileri olarak ifade edilmiştir (Kapıkıran, İvrendi ve Adak, 2006). Durmuşoğlu Saltalı (2013)’e göre sosyal beceriler, toplumdaki diğer bireylerle etkileşimde olmak için gerekli duyguları açıklama, oyun kurabilme, tanımlama ve bireyler arasındaki iletişimde gerekli olan becerileri içine alan, uyumu sağlayan davranış biçimleri olarak tanımlanır. Sosyal beceriler aynı zamanda diğer bireylere yardım etme ve onlardan yardım isteme davranışlarını da içerir. Kapsamlı bir içeriğe sahip olduğundan genel olarak sosyal beceride tek bir tanım yapmanın imkânı yoktur. Ancak sosyal becerinin tanımlarının ortak özellikleri sıralanabilir. Bunlar; gözlenebilen, duyuşsal ve bilişsel taraflara sahip davranışlardan oluşmaları, bu davranışların bir amaca yönelik olarak sosyal durumlarda değişebilmeleri ve kabul edilebilir, onaylanan ve öğrenilebilir, bireylerle iletişim kurarken olumlu etkileşimlere sebep olabilen davranışlar olmalarıdır (Cartledge & Milburn, (1983)’ten aktaran Kalafat, 2006).

Okul öncesi dönemde sosyal becerinin geliştirilmesi için önemli olan araçlardan biri de oyundur. Çocukların iletişim kurmaya başladıkları zamandan başlayarak çevrelerini

tanımları, akranlarıyla etkileşimde bulunmaları oyun aracılığıyla gerçekleşir. Çocuk oyun sayesinde hem eğlenir hem de sosyal becerileri edinir. Çocukların fiziksel, bilişsel, sosyal ve duygusal gelişim alanları oyun ile olumlu yönde desteklenir (Brown, Odom & McConnell, 2008). Çocukların çevreleriyle etkileşimlerinde iki-dört yaşlarında artış olduğu gözlemlenmiştir. Çocukların akranlarıyla yetişkin müdahalesi ve desteği olmadan daha uzun süreli oyun oynayabildikleri bir dönemdir. Çocukların geliştirdiği birtakım sosyal beceriler bu oyunlar sayesinde (Roffery vd., (1994)'den aktaran Çetin, Alpa Bilbay ve Albayrak Kaymak, 2003). Okul öncesi eğitim çocuğu akranları ile bir araya getirerek çocuğun sosyalleşme sürecinin sağlıklı ilerlemesini sağlar. Aynı zamanda grup içi etkileşim ve gruplaşma olanağı da tanır. Bu grup oyunları aracılığıyla çocuklar kendilerini tanıyarak hem kendi haklarını savunur hem de başkalarının hak ve özgürlüklerine saygı duyar (Oğuzkan ve Oral, 2003).

2.11. Sosyal Becerilerin Alt Boyutları

Caldaralle ve Merrell, 1974-1994 yılları arasında 19 sosyal beceri davranış ölçeğini, yaptıkları meta analiz çalışması sonucunda; çocuklar ve ergenlerin sosyal becerilerinin ortak boyutlarını açıklamışlardır. Bu boyutlar; akranlara ilişkin beceriler (peer relations), kendini kontrol etme becerileri (self managment), akademik becerileri (academic), uyum becerileri (compliance), atılganlık becerileri (assertion) olarak tanımlanmıştır (Caldarella, 1995). Yukarıda bahsi geçen alt boyutlar dikkate alınarak sosyal becerileri üç bölümde incelemiştir (Merrell, 2003). Bu bölümler; sosyal iş birliği, sosyal etkileşim ve sosyal bağımsızlıktır. Merrell bu sınıflandırmayı yaparken Caldarella (1995)'in meta analiz sonuçlarını dikkate almıştır.

2.11.1. Sosyal İşbirliği Becerileri

Çocukların gerek akranlarıyla gerekse de yetişkinler ile uyum içerisinde olmasını gerekli kılan beceriler sosyal iş birliği becerileri olarak tanımlanmaktadır. Bu beceriler; kurallara uyum sağlama, grup ile verimli ve etkin çalışabilme, sırasını bekleme, paylaşımcı olma ve boş vakitlerini yararlı bir şekilde değerlendirme gibi becerileri içerir (Merrell, 2003). Olumlu iletişim modellerini geliştirmek, sosyal etkileşimi uygun yollarla başlatmak, çocukların karşılaştıkları problemleri çözerken zorlandıkları yerlerde destek sağlamak, yardım içeren ve yardıma teşvik eden davranışları kabul etmek ve olumlu disiplin yöntemlerinin kullanımlarını geliştirmek iş birliği becerilerinin güçlendirilmesinde etkilidir (Jewett, 1992).

2.11.2. Sosyal Etkileşim Becerisi

Sosyal etkileşim becerileri; diğer çocuklara karşı merhametli olma, yetişkinlerin problemlerine karşı hassas olma, okulda ve ailede tartışmalara katılma, diğer çocukların haklarına saygı duyma ve onlar tarafından oyunlarına çağırılma, hatalı bir davranışta bulunduğu özür dileme gibi becerileri kapsamaktadır (Merrell, 2003). İki ya da daha fazla çocuk arasında davranışsal, sözel; oyuncak veya diğer materyallerin karşılıklı paylaşılmasına sosyal etkileşim denir (Lin, 1996). Sosyal etkileşimin devamı için iletişim becerileri oldukça önemlidir. Akranlarının kabul ettiği çocuklar iş birliğine benzer olumlu davranışlar sergilerken; akranlarının dışladığı çocuklar saldırganlık gibi antisosyal davranışlar sergilemektedir. Çocuklar sevdikleri ve anlaştıkları yaştlarının başlattığı iletişimi devam ettirmeye olumlu yaklaşırlar. Bunun aksine sevmedikleri akranlarının başlattığı iletişimi ise sonlandırmak amaçlı davranışlar gösterirler. Buna örnek olarak; bir çocuk sevdiği bir arkadaşının oyun önerisini kabul ederken sevmediği bir arkadaşının önerisini bahaneler üreterek reddedebilir (Kemple, 1992).

2.11.3. Sosyal Bağımsızlık Becerisi

Çocukların ailede ebeveyn, kardeşleriyle ve okulda akranlarıyla kurdukları iletişim sonucunda öğrendikleri sosyal bağımsızlık becerileri; etkileşim sürecini başlatarak sürdürebilme, farklı gruplara katılarak grupta onaylanma, kendi kendine sorun çözebilme ve oyun oynayabilme aynı zamanda her sosyal çevrede özgüvenli olma, okula giderken ebeveynlerinden ve çevresinden ayrı kalma sorunu yaşamama becerilerini içermektedir (Merrell, 2003; Cook (2003)'den aktaran Özbey, 2009). Okul öncesi eğitimde yer alan okula gelme, selamlaşma, tuvalet, yemek gibi rutin etkinlikler çocukların sosyal bağımsızlık becerilerini geliştirmede önemlidir. Bu rutin etkinlikler sayesinde sanat, fen-doğa, oyun vb. etkinliklerde utangaç kalan bir çocuk bile belli bir zamandan sonra etkileşim kurma konusunda ilerleme kaydedebilir. Sürekliliği olan etkinlikler içinde yardım yoluyla sosyal etkileşim gerçekleşir (Bovey & Strain, 2003). İtme, vurma vb. saldırgan davranışlar sergilemek ise oyun veya etkinlik sürecinden dışlanmaya sebep olabilir. Bunun aksine uyumlu çalışmayı başarabilen çocuklar çeşitli oyun gruplarına kolaylıkla katılabilir (Kemple, 1992; McClellan & Kinsey, 1997; Palut, 2003).

2.12. Problem Davranışın Tanımı ve Kapsamı

Problem davranış, diğer bireylerin temel haklarının veya yaşına uygun toplumsal kural ya da normların bozulduğu, ısrarlı ve sürekli şekilde devam eden davranışlar olarak DSMV'te

(Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı) tanımlanmıştır (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2014). Kişinin kendisine aynı zamanda çevresine kötü sonuçları olan davranışlar ve yaşadığı toplumun toplumsal değerlerine uymadığından kişiyi sosyal mekanların dışında bırakan davranışlar problem davranış olarak bir başka kaynakta da tanımlanır (Kanlıklılıçer, 2005). Çocukların sergiledikleri davranışlar belirli bir süre tekrar ederse ve çocuğun gelişiminde aksaklıklara sebep olursa problem davranış olarak nitelendirilebilir (Campbell, 1995).

Problem davranışların bazı bedensel ve ruhsal sebeplerden kaynaklanabileceği ve kişinin içinde yaşadığı çatışmaların dışı vurumu olduğu ifade edilmektedir (Yörükoğlu, 2019). Çocuklarda görülen problem davranışların birçok sebebi olabilir. Doğan, Kelleci, Sabancıoğulları ve Aydın (2008) ve Küçük, Dolu ve Erdoğan (2009) yaptıkları çalışmada okula başlama yaşı küçük olan çocukların okula başlama yaşı büyük olanlara oranla daha sık problem davranış sergilediğini ifade etmişlerdir. Bowey (1995) ise babası ilgili çocukların daha az problem davranış sergilediğini belirtmiştir. Öngider (2013) çocuklarda gözlemlenen psikolojik problemlerin önemli bir sebebi olarak çocuğun gelişim, öğrenme ve bakım gibi alanlarında yeterli düzeyde olamamasını göstermiştir. Ebeveynlerin olumsuz tutum sergilemesi ile çocuklarda gözlemlenen psikopatolojilerin ilişkili olduğu belirtilmektedir. Aynı zamanda ebeveynlerin çocuklara verdiği kırııcı cezalar, çocuğa destek ve denetleme sağlanmaması durumunda da çocuklarda problem davranışların görülebileceği ve bu problem davranışların çocukluk döneminin devamında okul başarısızlığı, suça karışma şeklinde devam edebileceği dile getirilmektedir (Difilippo & Overholser, 2002). Zorbalık da problem davranışa neden olabilecek etkenlerdendir. Zorbalığa maruz kalma durumunda içselleştirilmiş davranış problemlerinin arttığı belirtilmiştir (Prinstein & Vernberg, 2002; Schwartz, 2000). Çocuklarda görülen problem davranışlarda anne-çocuk etkileşimi ve annelerin çocuklarına verdikleri duygusal tepkilerin niteliğinin önemi de literatürde vurgulanmıştır (Eisenberg vd., 1999). Ayrıca birçok araştırmacı şiddetli ve sıklıkla çatışma yaşayan ebeveynlerin çocuklarında problem davranışların daha sık görüldüğünü ifade etmişlerdir (Davies & Lindsay, 2004; Grych, 2005; Wong, McElwain & Halberstadt, 2009; Shelton & Harold, 2007). Yapılan başka bir çalışmada da empati düzeyi yüksek olan çocukların düşük olan çocuklardan daha az saldırgan davranışlarda bulunduğu dile getirilmiştir (Findlay, Girardi & Coplan, 2006). Bu sebeplere ek olarak; bebeklikte oluşan güvensizlik, düşük doğum kilosu, inatçılık, ilgisiz ve sevgisiz baba, çocuğun sergilediği ilk problem davranışa verilen tepki, çevre, düşük ekonomik koşullar vb. etkenler problem

davranışların sebepleri olarak belirtilmektedir (Holland, Malmberg & Peacock, 2017; Trunzo, 2006).

Problem davranışların yalnızca ergenlik ve yetişkinlik döneminde değil okul öncesi dönemde de başladığını yapılan bazı çalışmalar göstermektedir (Fischer, Rolf, Hasazi & Cummings, 1984; Studts & van Zyl, 2013). Ancak bu durumdan farklı olarak Crowther, Bond & Rolf (1981) yaptıkları çalışmalarında problem davranışların okul öncesi dönemden itibaren azaldığını ifade etmektedirler. Çocukların problem davranışlarını denetim altına almak eğitim ortamlarında etkin bir eğitim-öğretim için gerekli ilk basamaktır (Carr & Durand, 1985). İç ve dış mekân eğitim ortamları açısından yeterli olmayan okul öncesi kurumlarındaki yetersiz oyun araç-gereçleri, kalabalık sınıflar, bahçe ve sınıftaki yetersiz oyun alanları, bakıcı anne ve yardımcı öğretmen eksikliği vb. eğitimsel ve fiziksel şartlardaki yetersizliklerin problem davranışlarda artışa sebep olabileceği ifade edilmiştir (Arı, 2003). Erken çocukluk döneminde sosyal-duygusal gelişiminde gereken desteği göremeyen çocuklar okul öncesi döneme geldiklerinde bazı problem davranışlar sergileyebilir. Bu dönemde hızlı bir gelişim ve değişme yaşadıklarından bağırma, ağlama, umulmadık tepkiler gösterme, öfke nöbetleri geçirme vb. düzensiz davranışlar kısa ve belli bir süreliğine görülebilmektedir. Bu davranışları problem davranış olarak nitelendirebilmek için davranışların tekrar sıklığı çok önemlidir. Çünkü bu davranışlar gelişiminin bir süreci olabilir. Ancak devamlılık ve sıklık gösteren problem davranışlar çocukların okula uyum sağlamasını zorlaştırarak okuldan uzaklaşmasına dahi sebep olabileceği için önem arz etmektedir (Bierman & Furman, 1984; Robbins & Merrell, 1998; Leber , 2002; Holland, Malmberg & Peacock, 2017).

Son yıllarda artış gösteren problem davranışlara zorbalık, akranlarıyla alay etme, saldırganlık, takılma vb. davranışlar örnek verilebilir. Bu davranışları sıklıkla sergileyen çocuklar eğitimsel hatta gerekli görülürse psikolojik yardım alarak erken müdahale ile ergenlik ve yetişkinlik dönemlerine sağlıklı geçiş yapabilirler (Bierman & Furman, 1984; Robbins & Merrell, 1998; Leber , 2002; Holland, Malmberg & Peacock, 2017). Okul öncesi dönem istenmeyen problem davranış olarak nitelendirilebilecek davranışların ilerlemesini önlemek ve uygun gerekli sosyal davranışların edinimi için en etkili zamandır. Çocuklar erken çocukluk döneminde toplumda kabul gören ve görmeyen değerlerin reaksiyonlarını öğrenirken çocukların davranışsal örüntüleri oluşturulur. Bu durumu örneklendirecek olursak küçük yaşlarda çalışma için gönülsüzlük davranışını öğrenen bir çocuk erken

çocukluk dönemi, ergenlik ve yetişkinlikte de bu davranışı muhtemelen sürdürür. Bu yüzden çocukluk döneminde olumlu davranışları destekleyerek olumsuz davranışların da önüne geçmeye çalışarak uygun davranışlar çocuklara öğretilmelidir. Problem davranışların azaltılmasında okul öncesi dönemde en önemli ve uygun yollardan biri oyun olarak tanımlanabilir (Zirpoli, 2013). Erken çocukluk döneminden başlayarak çocukların istedik ve istenmeyen davranışlarının sıklığını, etkilerini incelemek ve olumlu sosyal davranışlarını pekiştirirken ilişkisel ve fiziksel saldırganlık şeklinde kendini gösteren davranışlarına uygun yollar ile müdahale edilmesi de oldukça önemlidir. Çocukların sergilediği istedik ve istenmeyen davranışlara gösterilen tepkilerin çocukların davranışlarını değiştirmelerini sağladığı ifade edilmiştir (Choi, 2000).

Problem davranış gösteren çocukları belirlemek için öncelikle davranışlarının normallliği ve anormallığının farkını ortaya koymak gereklidir. Bu durumu ortaya koyabilmek için de bazı etkenler vardır: davranış sıklığı ve yoğunluğu, kültürel etkenler, yaşa uygunluk ve cinsel rol beklentisi (Yavuzer, 2019). Literatür incelendiğinde problem davranışlar genel olarak iki başlık altında sınıflandırılmıştır. Bunlar: dışa yönelim problem davranışlar ve içe yönelim problem davranışlardır (Merrell, 2003).

Problem davranışlar, erken çocukluk döneminde bazı çocuklarda ürkeklik, içine kapanma gibi içsel davranış problemi biçiminde bazılarında ise karşı gelme ve öfke patlamaları gibi dışa yönelim davranış problemleri şeklinde ortaya çıkabilir (Keenan & Wakschlag, 2004). Davranışsal ve duygusal kontrolün yetersizliğiyle ilişkili olarak oluşan dışa yönelim problem davranışlar; çalma, vurma, itme, tehdit savurma ve rahatsızlık veren davranış türlerini içermektedir. Bu davranışlar gizli kalmazlar. Çünkü dışa yönelim problem davranışlar gözlenebilir ve yetersiz özdenetimin bir bölüm olarak gereğinden fazla hareketlilik, antisosyal davranışlar ve saldırganlık şeklinde ortaya çıkarlar (Merrell, 2008). Dışa yönelim problem davranışlarda erken farkındalık çok önemlidir. Çünkü bu davranışları sergileyen çocuklarda gerekli önlemler alınmazsa ciddi davranış bozukluklarına sebebiyet verebilir (Merrell, 2003). İçe yönelim problem davranışlar ise bedensel sızlanmalar, korku ve kaygı gibi anksiyete belirtileri, içe kapanıklık vb. davranışları içermektedir (Merrell, 1995). Dışa yönelim problem davranışlarda olduğu gibi bu davranışlarda da erken farkındalık oldukça önem taşır. Çünkü; erken tanımlanamayarak önlem alınamayan kişilerde sosyal izolasyon ve depresyon gibi ruhsal sorunlara sebep olabilmektedir (Merrell, 2003). Anksiyete ve utangaçlık gibi içe yönelim davranış problemleri; gerginlik, huzursuz olma, mutlu olamama,

korkma vb. karmaşık hisleri içeren, kişinin yeni sosyal durumlara uyumu için adapta olma mekanizmasını kullanabilmeyi gerektiren duygusal bir problem durumudur. Yapılan araştırmalar çocuğun mizacının, çevresel ve kültürel faktörlerin utangaçlığı etkilediğini göstermektedir. Çocuk yeni bir toplumsal duruma girdiğinde utangaçlık belirtisi gösteriyorsa bu normal bir durum olarak değerlendirilir. Ancak hiç tanışmadığı kişilerle iletişim kurma tecrübesini arttırdıkça utangaçlık da azalmalıdır. Utangaçlık, kendine güveni çok zayıfsa veya sosyal beceri eksikliği mevcutsa problem davranış olarak gösterilebilir (Hyson & Van Trieste, 1987).

2.13. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde; ebeveynlerin riskli oyunlara izin verme düzeyleri ile çocukların sosyal becerileri ve problem davranışlarla ilişkisini ve yordayıcı etkisini incelemeyi amaçlayan bu araştırma kapsamında yer alan riskli oyun, sosyal beceri ve problem davranışlar konusunda literatürde yapılan çalışmalara yer verilmektedir.

2.13.1. Riskli Oyun Konusundaki İlgili Araştırmalar

Riskli oyun yurt dışında uzun yıllardır çalışılan ve tartışılan bir konu olmasına rağmen ülkemizde son yıllarda önem kazanmaya ve çalışmalarda yer almaya başlayan bir konudur. Bu yüzden riskli oyun konusundaki ilgili araştırmalara yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmalar olarak iki ayrı başlıkta yer verilmektedir.

2.13.1.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Fanuscu (1997) “Çocuk Oyun Alanları” isimli nitel çalışmasında oyun alanı tasarlanırken çocukların beş duyusuna hitap eden, ulaşılabilir, sosyalleşmeye olanak sağlayan, doğal ve kültürel unsurların uyum içinde bulunduğu alanlar olması gerektiğini vurgulamıştır. Çocuk oyun alanlarında güvenliği ele aldıkları nitel çalışmalarında Bulut ve Kılıçaslan (2009) çocukların oyunlarını güvenle oynayabilmeleri için oyun alanlarında yapılan çalışmaların sistemli olması ve aynı zamanda planlama, tasarım ve yönetim akışı bir düzen içinde olması gerektiğini vurgulamışlardır. Topçu (2017) okul öncesi eğitim kurumlarında risk teşkil eden fiziksel ortamları belirlemeyi ve ortamlarda alınan önlemleri incelemeyi amaçladığı çalışmasında Çanakkale ili merkezinde bulunan 10 okul öncesi kurumundaki idareciler ve okul öncesi öğretmenlerinden yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla verilerini toplamıştır. Araştırma sonuçlarına göre çocukların en sık karşılaştığı riskler yaralanma ve kayarak düşmedir. Öğretmenler bir riskle karşılaştığında riski yönetmeyi değil risk yaratan

durumu idareye bildirerek önlem almayı tercih ettiklerini ve çocukların karşılaştıkları risklerin bireysel özelliklerine ve yaşlarına göre farklı algılandığını ifade etmiştir. Okulda öğretmenlerin benzer riskler ile karşılaştıkları ancak öğretmenlerin riske yaklaşımlarının farklı olduğu (idareye bildirme, yalnız bırakmama, sınıf düzenlemesi, bilinçlendirme vb.) da araştırmanın sonuçlarındandır. Çocuk oyun alanlarının risk içeren oyunları desteklemesi açısından incelenmesi amaçlı yaptıkları çalışmalarında Banko, Akdemir, Gemici Koşar ve Sevimli Çelik (2018) “Oyun Derecelendirme Ölçeği” ve yapılandırılmamış gözlem yöntemiyle 14 açık hava oyun alanını inceleyerek veri toplamışlardır. Yaptıkları çalışmada oyun alanlarının riskli oyunları desteklemediği sonucuna ulaşmışlardır. Buna ek olarak oyun alanlarının bakımsız ve çocukların gelişimlerini desteklemeyen alanlar olduğunu ifade etmişlerdir. Moralı (2019) bu çalışmalara benzer şekilde Denizli’de yer alan bağımsız okul öncesi eğitim kurumlarındaki bahçelerin riskli oyuna tanındığı olanakları öğretmen, yönetici ve fiziksel özellikler açısından incelemek amacıyla yaptığı çalışmada (Sandseter, 2007a; Sandseter, 2007b)’nin riskli oyun kategorilerini dikkate almıştır. Karma modelde yaptığı çalışmasına 19 okul öncesi öğretmeniyle 56 okul yöneticisi katılmıştır. Araştırma sonucunda oyun alanlarında risk yönetimi uygulamalarının yetersiz olduğunu, tehlikeli doğal unsurlarla oyun, tehlikeli araçlarla oyun ve çocukların kaybolabilecekleri oyunlara hem öğretmen hem yöneticilerin sınır koyduğunu ve bu alanlarda fiziksel yetersizlik olduğunu ifade etmiştir. İtiş-kakış ve yüksek hız oyunlarına izin verilmediğini ancak büyük yükseklikte oyunlara çocukların gelişimine katkı sağladığı düşünüldüğünden izin verildiği sonucuna ulaşmıştır. Bunlara ek olarak, bahçelerde ağaç, kaya, tırmanma duvarı, salıncak, paten ve bisiklet sürülebilecek alanlar bulunduğunu da ifade etmiştir.

Okul öncesi eğitimde açık hava etkinliklerine yönelik öğretmen görüş ve uygulamaları incelemek amacıyla Alat, Akgümüş ve Cavalı (2012) Karadeniz Bölgesi’nde yer alan bir ilde gerçekleştirdikleri nitel çalışmalarında, öğretmenlerin açık hava etkinlikleri için pozitif fikirlere sahip olmalarına karşın bazı sebeplerden dolayı programlarında yeterince açık hava etkinliklerine yer vermediklerini belirtmişlerdir. Verilere yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle ulaşmışlardır. Konuya dair ebeveynlerin olumsuz tutum içinde olmaları, yeterli güvenlik önlemlerinin olmaması, çocukların hastalanma ihtimalleri, nüfusu yüksek sınıflar, fiziksel koşulların yetersiz olması sonucuna ulaşmışlardır. Dış mekânda oyun fırsatları ve ebeveyn görüşlerini incelemeyi amaçlayan Cevher Kalburan (2014a) çalışmasında, ebeveynlerin çocuklara dış mekân oyunları için daha çok olanak sağlama isteklerine karşın bazı kaygılarından dolayı kısıtlamak zorunda kaldıklarını ifade etmiştir. Bu kaygıların trafik,

tehlike oluşturabilecek yabancılar ve nitelik olarak yetersiz oyun parkları olduğunu dile getirmiştir. Çocukların her gün bir kez bahçede veya parkta oynadıklarını ve bu süreçte bir yetişkin gözetiminde olduklarını ifade etmiştir. Cevher Kalburan (2014b) başka bir çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarına riskli oyuna bakış açılarını değiştirme amaçlı bir kurs vermiş ve kurs öncesi ve sonrasında aynı ölçme aracını adaylara uygulamıştır. Çalışma sonucunda kursun öğretmen adaylarının görüşlerini olumlu yönde değiştirdiğini, adayların riskli oyunlara yönelik pozitif bakış açısı kazandığını ifade etmiştir. Okul öncesi dönem çocuklarının “tehlike” kavramına ilişkin görüşlerine yer verdikleri nitel çalışmalarında Akşin ve Tunçeli (2015) çocukların okulda ve okul dışında tehlikeli olduğunu düşündükleri durumların genellikle fiziksel ve çevresel tehlikeleri içerdiği sonucuna ulaşmışlardır. Çalışma verilerine ulaşırken çocuklardan tehlike kavramıyla ilgili resim çizmelerini istemişlerdir ve yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanmışlardır. Bunlara ek olarak çalışmada yer alan çocuklar sosyal tehlikeler ile en sık akranlarıyla oyun sırasında karşılaşabileceklerini dile getirmişlerdir. Riskli oyuna yönelik okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerini değerlendirmeyi amaçlayan Güler ve Demir (2016) gerçekleştirdikleri nitel çalışmalarında, görüşme formu ve birebir görüşmeler ile öğretmenlerden toplanan veriler sonucunda; öğretmenlerin çocukların sağlığına önem verilmesi sebebiyle riskli oyunlara tedbirli yaklaştıklarını ifade etmişlerdir. Buna ek olarak belirtilen nedenler; öğretmenlerin riskli oyunları tehlikeli bulmaları, fiziksel yetersizlik, idareci ve ebeveynlerin riskli oyuna olan tutumlarıdır. Karaca ve Aral (2020) ise yaptıkları çalışmada anne babaların çocukların oynadıkları riskli oyun ile ilgili görüşlerini etkileyen etmenleri incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışma sonucunda; anne ve babaların riskli oyun hakkındaki görüşlerinde çocukların cinsiyetinin etkili olmadığına ancak anne ve babanın öğrenim durumu değişkeninde üniversite mezunu anne-babalar lehine anlamlı farklılığa ulaşılmıştır. Ailedeki çocuk sayısı değişkenine göre tek çocuklu anne babalar lehine anlamlı fark olduğunu ifade etmişlerdir.

Kanyılmaz (2016) okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocukların annelerinin riskli oyunlara izin verme düzeylerini incelemek amacıyla yaptığı çalışmada, öncelikle Riskli Oyunlara İzin Verme Ölçeği’ni geliştirmiştir. Devamında annelerin riskli oyunlara izin verme düzeyleri ile bazı değişkenlerin, ebeveyn tutumlarının ve yaşam doyumlarının ilişkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda; çocukların yaşı, cinsiyeti, doğum sırası ve çocuk sayısına göre anlamlı farklılaşmadığını ifade etmiştir. Buna karşılık yaş olarak büyük anneler lehine, eğitim fakültesi mezunu anneler lehine ve ilköğretim düzeyinde

eğitim gören anneler lehine anlamlı farklılıklara ulaşmıştır. Annelerin yaşam doyumu ile riskli oyunlara izin verme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığını ancak izin verici, demokratik ve aşırı koruyucu tutumlarla anlamlı ilişki bulunduğunu ifade etmiştir. Ünüvar ve Kanyılmaz (2017) riskli oyunlarla ilgili Türkçe nicel bir ölçme aracı eksikliğini gidermek amacıyla Sandseter (2007a ve 2007b)'nin riskli oyun kategorileri dikkate alınarak Burdur ilinde okul öncesi eğitime devam eden 4-6 yaş arası çocukların 19 öğretmeni ve 31 ebeveynin çalışma grubunu oluşturduğu çalışmada toplam 4 alt boyut ve 21 maddeden oluşan Riskli Oyunlara İzin Verme Ölçeği'ni geliştirmişlerdir. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarını yaparak ölçeğin toplam puanından elde edilen Cronbach Alpha değerini .88 olarak bulmuşlardır. Karaca ve Uzun (2020) yaptıkları çalışma sonucunda Okul Öncesi Öğretmenleri İçin Erken Çocukluk Riskli Oyun Değerlendirme Aracı- Öğretmen Formu'nu geliştirmişlerdir. Formu geliştirmek için verileri Afyonkarahisar'daki okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan 381 okul öncesi öğretmeninden elde etmişlerdir. Geliştirilen formun; beşli likert tipinde, dört faktörlü ve 25 maddeden oluştuğunu belirtmişlerdir. Ölçekte yer alan dört faktörün; Gereğine inanma, Riskli davranışlara tolerans, Kaygı duyma ve Riskli davranışları ayırt etme olduğunu dile getirmişlerdir. Riskli oyunlarda okul öncesi öğretmenleri ile ilgili yapılan bir başka çalışmada Keleş ve Yurt (2020) okul öncesi öğretmenlerinin çocukların riskli oyunlarını yönetirken kullandıkları stratejilerini ve riskli oyuna dahil olma durumlarını incelemek amaçlı yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılan çalışmaya 190 öğretmen katılmıştır. Çalışma sonucunda; öğretmenlerin yaralanma geçmişi, büyük yüksekliklerde oyunu yönetme stratejileri ve riskli oyun geçmişlerinin birbirinden farklı olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin çoğu çocukluklarında yüksek hızda oyun oynadığını dile getirmiştir. Öğretmenlerin yönetim stratejilerinin yüksek hızdaki riskli oyunlarda yaralanma geçmişlerine bağlı olduğu da çalışmanın sonucunda ifade edilmiştir.

Yurt ve Keleş (2019) 4-5 yaş çocuklarının yaralanma riski davranışlarının cinsiyet, yaralanma tipi ve bağlamı açısından incelenmesi amaçlı yaptıkları çalışmalarının iki bölümden oluştuğunu ifade etmişlerdir. İlk bölümde, 'Yaralanma Davranışı Kontrol Listesi'nin geçerlik ve güvenirliklerini yapmışlar, ikinci bölümde ise okul öncesi dönem çocuklarının annelerine 'Yaralanma Davranışı Kontrol Listesi'ni vermişler ve çocuklarla birebir çalışarak yaralı bir çocuk temalı çizim yapmalarını istemişlerdir. Araştırmada, yaralanma bağlamının yani park, sokak gibi ve cinsiyetin çocukların yaralanma riski davranışlarında belirleyici olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yurt ve Keleş (2019b) bir başka

alışmalarında, 4-5 yaşı çocuklarının riskli oyun isteği ile annelerinin algılanan riskli oyun izleme durumlarını araştırmayı amaçlamışlardır. Yaptıkları çalışmada araştırmacılar tarafından geliştirilen 12 çizim ve çizimlerle ilgili soruların olduğu bir veri toplama aracılığıyla 100 çocuktan veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda; çocukların yüksek hız kategorisindeki riskli oyunları ilk sırada, büyük yüksekliklerdeki riskli oyunları ise ikinci sırada tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Cinsiyete göre de erkek çocuklarının kız çocuklara oranla büyük yüksekliklerde oyun, tehlikeli araçlarla oyun ve tehlikeli unsurların yakınında oyun kategorilerinde daha istekli olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Cevher-Kalburan ve İvrendi (2016) ocukların riskli oyunlarındaki özelliklere ebeveynlik stillerinin etkisini incelemek amacıyla yaptıkları çalışması sonucunda, ebeveynlerin riskli oyunları yararlı bulmadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca ebeveynlik stillerinin riskli oyunlarla ilişkili olduğunu özellikle de demokratik ve izin verici ebeveynlik stillerinin ebeveynlerin riskli oyunların yararlarına yönelik düşüncelerini etkilediğini ifade etmişlerdir. İzin verici ve otoriter stillerin de riskli oyunlara ilişkin uygulamalarını yordadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bunlara ek olarak; cinsiyet, ocuk sayısı ve öğrenim durumunun da riskli oyun hakkında düşündüklerini ve uygulamalarında belirleyici rol aldıklarını belirtmişlerdir. Ebeveynlerin ğrenim düzeylerinin riskli oyun uygulamaları ile negatif ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Benzer bir çalışmayı, Sicim Sevim ve Bapoğlu Dümenci (2020) ocukların riskli oyunla ilgili algılarını ebeveynlerinin tutumları bağlamında incelemek amacıyla yapmışlardır. Çalışmada, ocukların çizimleri ve yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla okul öncesi eğitime devam eden 4-5 yaşı aralığındaki 30 çocuktan veriler toplamışlardır. 54 ebeveyne de Demir ve şendil (2008) tarafından geliştirilen ET uygulamışlardır. Araştırma sonucunda; ebeveynlerin genellikle demokratik tutuma sahip olmasına karşın çocukların riskli oyunlarına izin verme düzeylerinin düşük olduğunu belirlemişlerdir. Açık mekân oyunlarında çocukların en riskli gördüğü durum ise şimşek gibi hava olayları olmuştur. Ayrıca ocukların en tehlikeli gördüğü materyalleri de sivri uçlu aletler olarak belirtmişlerdir. Çocukların izim sonuçlarında da riskli yer olarak en fazla okul en az ev sonucuna ulaşmışlardır.

Yılmaz (2020) okul öncesi eğitime devam eden 60-66 aylık çocukların riskli oyun tercihlerini belirlemek amacıyla yaptığı nitel araştırmasında, Mersin'deki 100 okul öncesi çocuğuyla çalışmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme soruları ve riskli oyunun alt boyutlarından biri için bir illratrn çizimleri ile veriler toplanmıştır. Araştırma

sonucunda; çocukların riskli oyunları zarar görme, fiziksel yaralanma ve ebeveynlerinin tepkileri sebebiyle tercih etmediklerini belirtmiştir.

Yalçın ve Erden (2018) tarafından erken çocukluk döneminde riskli oyunlarla ilgili çalışmaları inceleyip taramak amacıyla yapılan çalışmada 2003-2017 yılları arasında yapılan birkaç web siteden alınan e-dokümanlar ve dergi makaleleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda riskin tehlike kavramı ile karıştırıldığı için olumsuz algılandığını, ailelerin aşırı korumacı tutuma sahip olduğunu bu yüzden riskli oyunların yaygınlaşmasında okul öncesi eğitim kurumlarının önemli yere sahip olduğunu belirtmişlerdir.

2.13.1.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Ginsburg & Miller (1982) “Sex Differences in Children’s Risk Taking Behavior” adlı çalışmalarında, erkek çocukların kız çocuklara oranla ve yaşı büyük olan çocukların da yaşı küçük olan çocuklara oranlara daha fazla risk aldıklarını belirtmişlerdir. MacDonald (1995) bu çalışmaya benzer olarak “Evolution, The Five Factor Model and Levels of Personality” isimli çalışmasında risk alma ve riskli oyun oynama konusunda erkek çocukların kız çocuklardan daha istekli olduğu sonucuna ulaşmıştır. Morrongiello & Sedore (2005) ise yaptıkları araştırmada çocukların bireysel özelliklerinin ve sosyal durumlarının (akran varlığı) risk almaya etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışma sonucunda risk almada bireysel farklılıklar olduğunu ve yanlarında akranı olan çocukların olmayanlara göre daha fazla risk aldığını ifade etmişlerdir. riskli oyunlara ilişkin algının erken çocukluk eğitimi uygulayıcısının yaşı, eğitimi ve kişiliğiyle ilişkisini ortaya koymayı amaçladığı araştırmasında Sandseter (2014) Norveç’teki %20’si erkek olan 116 uygulayıcıya kişilik testi, uygulayıcıların kişisel risk alma davranışlarını ve çocukların risk alma davranışlarına ilişkin algı ve tutumlarını değerlendiren anketler uygulanmıştır. Çalışma sonucunda, erkek uygulayıcıların kadın uygulayıcılara oranla çocukların riskli oyunlara katılmalarına daha fazla izin verdiklerini belirtmişlerdir. Obee, Sandseter & Harper (2020) çocukların riskli oyunlara sebep olan çevresel faktörleri kullanımlarını inceleme amaçlı yaptıkları çalışmalarına Norveç’teki bir anaokulunda eğitimine devam eden 3-4 yaş çocukları katılmıştır. Çalışmada gözlem notları ve video kayıtlarının gözlemlerinden yararlanılmıştır. Fiziksel çevresel faktörlerin çocukların riskli oyun da dahil olmak üzere tüm oyunlarına etkisi olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca riskli oyunların; risk değerlendirme becerilerini geliştirdiği, fiziksel aktivite ve dayanıklılığı arttırdığı ve sosyal yeterlilikleri desteklediği ifade edilmiştir.

Riskli oyunların aynı zamanda çocuklarda mevcut olan bazı sağlık sorunlarının iyileşmesine de yardımcı olabileceği belirtilmiştir.

Little, Wyver & Gibson (2011) yarı yapılandırılmış görüşmeler ve doğal gözlemler aracılığıyla yaptıkları araştırmalarında yetişkinlerin risk almaya yönelik tutumlarını ve çocukların riskli oyun tecrübelerinin oyunun oynandığı mekana göre değişip değişmediğini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, çocukların anneleri ve eğitimcilerinin riskli oyunun çocukların gelişimi ve öğrenmesinde önemli rolü olduğunu kabul ettiklerini ve riskli oyunları teşvik ettiklerini belirtmiştir. Ancak oyun merkezlerinde yapılan gözlemler oyun alanlarında riskli oyuna sınırlı imkan tanındığını göstermiştir. Oyun alanlarına güvenlik amacıyla getirilen düzenlemelerin de ortamdaki oyun kalitesine zararlı etkisi olduğunu ifade etmişlerdir. Ebeveynlerin riskli oyunlara bakış açısını değerlendirme amaçlı bir başka çalışmayı Bauer & Giles (2018) gerçekleştirmiştir. Çalışmalarında, Kuzey Kanadalı Inuit ebeveynlerinin riskli oyunlara bakış açısını inceleyen ilk çalışma olduğunu ve bu konuda literatürde eksiklik olduğunu belirtmişlerdir. Çalışmada Inuit ebeveynlerinin çocukları Inuit olmayan ebeveynlerin çocuklarıyla karşılaştırılmıştır. Genç nüfusa sahip olan Inuit halkında yaralanmaların ölüme neden olan etkenlerin başında geldiği ve bu yüzden yaralanma önleminin odak noktası olduğu, Inuit ebeveynlerinin çocuklarının tıbbi bakım almada sıkıntı yaşadığı ve bu yüzden ekstra dikkatli oldukları çalışma sonucunda ifade edilmiştir.

Sandseter (2007a) riskli oyunları kategorize etmek amacıyla Norveç'te bulunan iki anaokulundaki 3-5 yaş aralığındaki 38 çocukla gözlem yoluyla ve buna ek 8 çocuk, 7 personel ile yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla araştırmasını yapmıştır. Araştırma sonucunda 6 adet riskli oyun kategorisine ulaşmıştır. Bunlar; büyük yüksekliklerde oyun, yüksek hızda oyun, tehlikeli aletlerle oyun, tehlikeli doğal unsurların yakınında oyun, itiş-kakış oyunu ve çocukların kaybobileceği oyundur. Sandseter (2007b) bir önceki çalışmasının sonucunda ulaştığı riskli oyun kategorilerini doğrulayarak çalışmasını derinleştirme amacıyla yaptığı araştırmasına Norveç'teki dışarıda sık zaman geçiren iki anaokulunda eğitimine devam eden 4-5 yaşlarındaki 29 çocuk katılmıştır. Çocuklar oyun esnasında gözlemlenerek video kaydına alınarak verileri topladığını ifade etmiştir. Araştırma sonucunda önceki çalışmada bulunan altı kategori doğrulanmış ve birkaç alt kategori tanımlanmıştır.

Weinstein & Pinciotti (1988) riskli oyunu destekleyici ortamlar ile çocukların saldırganlığı arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan gözlemsel çalışmasında, riskli oyun ile saldırganlık

arasında pozitif bir ilişki bulunmadığını ifade etmiştir. Çocuk güvenliği, mizaç ve çocukların risk alma davranışları ile tipik bir evi temsil eden bir ortamdaki algı davranışları arasındaki ilişkiyi inceleme amaçlı yaptıkları çalışmalarında Boles, Roberts, Brown & Mayes (2005) erkek çocukların kız çocuklardan daha fazla yaralanma sorumluluğuna sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuca ek olarak, evde çocuğun bakımından sorumlu kişinin ve çocuğun mizacının risk alma davranışı ile ilişkili olduğunu, evde yapılacak çevresel düzenlemeler ile yaralanmaların azalabileceğini belirtmişlerdir. Brussoni, Olsen, Pike & Sleet (2012) çocuk gelişimi, oyun ve risk alma kavramları arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarında, çocukların açık hava oyunlarına katılımlarının ebeveynlerin ve toplumun kaygılarından etkilendiğini belirtmişlerdir. Çocukların riskli oyunlara karşı doğal bir eğilime sahip olduğunu ve çocukların risk almalarını ve riski yönetmelerini sağlayarak çocukların güvende olabileceğini ifade etmişlerdir. Çocukların dış mekandaki riskli oyunları ile çocukların motor beceri gelişimi, sosyal sağlığı, fiziksel aktiviteleri, yaralanmaları ve sosyal gelişimi dahil olmak üzere çocukların sağlığı arasındaki ilişkiyi inceleme amaçlı yaptıkları çalışmada Brussoni vd. (2015) konuyla ilgili 21 makale belirleyerek değerlendirmişlerdir. Makalelerde riskli oyunu destekleyen ortamlar ve üç riskli oyun türü (çocukların kaybolabileceği alanlarda oyun, büyük yükseklikler ve itiş-kakış oyunu) ele almışlardır. Çalışma sonucunda dış mekanda gerçekleşen riskli oyunun çocuğun sağlığı ve davranışları üzerinde olumlu etkisi olduğu ifade edilmiştir. Fiziksel ve zihinsel gelişim, dayanıklılık, tehlikeli durumlarla baş etme becerisi ve sosyal gelişimi desteklemesi bu olumlu etkilerden olduğu belirtilmiştir. Ayrıca artan güvenlik endişesi sebebiyle riskli oyunların azaldığı ancak çocukların gelişimlerine olumlu etkisi olduğu için riskli oyunların arttırılmasının teşvik edilmesi gerektiğini de dile getirmişlerdir.

Hart & Nagel (2017) erken çocukluk müfredatı ve pedagojisine riskli oyunları dahil etme konulu çalışmalarında, küçük çocukların oyunlarında ortaya çıkan risklerin gelişimin önemli bir yönü olduğunu ve antisosyal davranışların bastırılmasında rol oynayabileceğini ifade etmektedirler.

Stephenson (2003) 4 yaşındaki ve 4 yaşından küçük çocuklar için kabul edilebilir olan risklerin neler olduğunu ve artan güvenlik kaygısı sebebiyle çocuklarda riski azaltmanın etkilerini araştırmayı amaçladığı çalışmasının sonucunda, birçok çocuğun riski aradığını ve risk alarak edindiği deneyimlerden zevk aldığını ifade etmiştir. Daha önce açık havada oynayan çocukları gözlemlediğinde duyduğu “bu korkunç” sözü üzerine karar verdiği

çalışmada çocukların korkmasına sebep olabilecek unsurları araştırmıştır. Sonuç olarak, hız ya da yükseklik sebebiyle ‘kontrolden çıkma’ hissini yaşama, hiç yapılmayan bir şeyi deneme ve korkunun üstesinden gelme cevaplarını bulmuştur. Ayrıca fiziksel risk alma ile diğer öğrenme alanlarındaki risk alma arasında ilişki olduğunu ve çok sıkı alınan güvenlik önlemlerinin bu alanlara olumsuz etkisini dile getirmiştir.

Hüttenmoser (1995) denetlenmeyen açık hava oyun fırsatlarına hazır olan ve olmayan çocukları inceleyerek karşılaştırdığı kesitsel çalışmasına 5 yaşındaki çocuklar ve aileleri katılmıştır. Çalışma sonucunda; denetlenmeyen açık hava oyun fırsatlarına sahip çocukların diğer gruba oranla motor becerileri, sosyal davranışları, sosyal bağımsızlık becerileri ve çatışma çözme davranışlarının daha gelişmiş olduğunu dile getirmiştir. Çocukların riskli oyunlarının gelişimsel faydalarına yer verdiği çalışmasında Sandseter (2015) riskli oyunun akran ilişkisi, hakimiyet becerisi ve sosyal yeterliliği arttırdığını aynı zamanda da manipülasyon ve durumları yeniden tanımlama gibi karmaşık sosyal becerilerin uygulanmasını sağladığını ifade etmektedir. Bundy vd. (2009) yaptıkları çalışmalarında çocukları okul oyun alanlarında daha aktif hale getirmek için bir uygulama yapmışlardır. 5-7 yaş arası çocukların yer aldığı çalışmada 11 haftalık bir periyotta oyun alanlarına belirli bir amacı olmayan materyaller (araba lastikleri, kutular vb.) ekleyerek süreç sonundaki değişimleri öğretmenlerinin görüşleri aracılığıyla incelemişlerdir. Sonuç olarak öğretmenler, çocukların daha aktif, dirençli, yaratıcı ve sosyal olduğunu ifade etmişlerdir. Ancak bu gelişimsel farka rağmen öğretmenler bu süreçte çocukların yaralanmalarına sebep olabilecek artan bir risk algıladıkları için ikilemde kaldıklarını belirtmişlerdir. Bundy (2017) başka bir çalışmada benzer şekilde çocukların fiziksel aktivelerini, oyun kalitelerini ve sosyal becerilerini arttırmak amaçlı ‘Sydney Playground Project’ isimli bir proje uygulayarak sonuçlarını gözlemlediği çalışmada, 5-7 yaş aralığındaki 226 çocuk ile çalışmıştır. Proje öncesinde ve 13 haftalık oyun alanına müdahale sürecinden sonra olmak üzere iki defa veri toplanmıştır. Çalışma için deney ve kontrol grubu oluşturulmuştur. Deney grubunun oyun alanına geri dönüştürülmüş ve risk içeren materyaller(araba lastikleri, süt kasaları vb.) yerleştirilmiştir. Bu 13 haftalık süreçte çocukların ebeveynleri ve öğretmenleri de istekleri dahilinde risk değerlendirme konulu bir çalışmaya katılmıştır. Bir başka deyişle, çalışmaya katılan her çocuğun ebeveyni/öğretmeni çalıştayda yer almamıştır. Çalışma sonucunda, deney grubunda kontrol grubuna göre sosyal becerilerin arttığını ve yetişkinlerin riskli oyunlarda çocukların yaralanmalarından korktuklarını ifade ettiklerini belirtmiştir. Aynı zamanda riskli faaliyetlere maruz kalmanın çocukların risk değerlendirme yeteneklerini

geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Riskli oyunun fiziksel ve sosyal alandaki bir dizi gelişimsel fayda ile ilişkili olduğunu da belirtmiştir. erken çocukluk merkezlerinde doğa temelli riskli oyunların teşvik edilmesine yönelik bir müdahalenin etkilerini belirlemek amaçlı yaptıkları çalışmalarında Brussoni, Ishikawa, Brunelle & Herrington (2017) çocukların oyun alanlarına doğal malzemeler yerleştirmişlerdir. Ardından çocukların oyun, sosyal davranış, psikolojik refah ve fiziksel aktivitelerindeki değişimleri ölçmüşlerdir. Çalışmalarına 2-5 yaş aralığındaki 45 çocuk katılmıştır. Çalışma sonucunda; çocukların antisosyal davranışları ve depresif etkilerinde azalmalar görülürken prososyal davranışlarla oyun ve bağımsız oyunda artış olduğu belirtilmiştir.

Harper & Obee (2020) yaptıkları çalışmalarında 10 orman okulu uygulayıcısının riskli oyun algılarını incelemişlerdir. Çalışma sonucunda katılımcılar; riskli oyun konusundaki uygulamalarda kararlı olmanın önemi, risk değerlendirmesinin detaylı dokümanının tutulması ve ebeveynleri de riskli oyunlara davet etmenin gerekliliğini ifade etmişlerdir. Spencer vd. (2021) erken çocukluk eğitimcilerinin riskli oyun perspektiflerini incelemek amacıyla yaptıkları çalışmalarında dört tema belirlediklerini ifade etmişlerdir. Bu temalar; riskli oyunların eğitimci algılarındaki gelişime nasıl katkıda bulunduğu, eğitimcilerin risk algılarının kurumlar ve sistemlerle nasıl bağlantılı olduğu, eğitimcilerin riskli oyunu kolaylaştırmak için nasıl stratejiler geliştirdikleri ve eğitimcilerin riskli oyunu çocukların sağlıklı gelişimi için nasıl faydalı olarak algıladıklarıdır. Bu bağlamda Physical Literacy in the Early Years (PLEY) ismini verdikleri bir proje ile çalışmışlardır. Çalışma sonucunda katılımcıların, tüm temalarda kültürel farklılığa, oyunun zaman içindeki değişimine dikkat çektikleri belirtilmiştir. Buna ek olarak, katılımcılar kendi deneyim ve yetiştirildikleri tutumun riskli oyun algılarında etkili olduğunu ifade etmişlerdir.

Riskli oyun konusunda yapılan yurt içi ve yurt dışı çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde; ağırlıklı olarak nitel yöntemin kullanıldığı, oyun alanlarının, öğretmen/ebeveyn görüşlerinin ve riskli oyunların faydalarının incelenmesi alanında yoğunlaştığı görülmektedir.

2.13.2. Sosyal Beceri ve Problem Davranış Konusundaki İlgili Araştırmalar

Bu bölümde okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerileri ve problem davranışları ile ilgili yurt içi ve yurt dışı araştırmaları ele alınmıştır.

2.13.2.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Seven (2006) okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının bağlanmaları ile sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yaptığı, Muş şehrindeki 110 çocuğun katıldığı çalışmada; çocukların sosyal beceri düzeylerinin çocukların cinsiyetine ve anne-baba eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Kapıkıran, İvrendi ve Adak (2006) ise cinsiyete göre, erkek çocukların uyum becerilerinin kız çocuklardan yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca 4-6 yaş aralığında toplamda 343 çocuktan verilerin elde edildiği çalışmalarının sonucunda; öğretmen görüşlerine göre 5 yaş çocuklarının 4 yaş çocuklarına göre daha yüksek düzeyde sosyal becerilere sahip olduğunu ifade etmişlerdir. Elibol Gültekin (2008) okul öncesi eğitime devam eden 5 yaş çocuklarının sosyal becerilerini bazı değişkenlere göre incelemek amacıyla yaptığı çalışmada çocukların cinsiyetine göre; kendini ifade etme/atılmanlık, iş birliği, özdenetim alt ölçek ve toplam sosyal beceri puanlarında kız çocuklar lehine anlamlı bir sonuca ulaştığını ifade etmiştir. Buna ek olarak, anne öğrenim durumuna göre çocukların sosyal becerileri arasında anlamlı ilişkiye rastlamadığını belirtmiştir. Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocukların sosyal becerilerini çeşitli değişkenler açısından incelemek amacıyla Akdoğan (2011) yaptığı araştırmasında Elâzığ ilinde yaşayan toplam 330 5-6 yaş çocuğunun aileleri aracılığıyla verilerine ulaştığını ifade etmiştir. Çalışmasının sonucunda; anne ve babaların öğrenim düzeyleri arttıkça çocukların sosyal becerilerinin arttığını belirtmiştir. Cinsiyete göre, kız çocuklarının erkek çocuklara göre kızgınlık davranışlarını kontrol etme ve değişikliklere uyum sağlama becerilerinde, sonuçları kabul etme becerilerinde ve dinleme becerilerinde daha yetkin olduklarını ifade etmiştir. Kılınç (2016) okul öncesi dönemdeki 5-6 yaş çocuklarının oyun davranışları ile sosyal becerileri ve problem davranışları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yaptığı çalışmada; sosyal beceri düzeylerinin yaşa göre anlamlı farklılaşmadığını ancak cinsiyete göre, sosyal etkileşim ve sosyal iş birliği alt boyutlarında kız çocuklar lehine anlamlı farklılığa ulaştığını belirtmiştir.

Uyanık Balat, Şimşek ve Akman (2008) “Okul Öncesi Eğitim Alan Çocukların Davranış Problemlerinin Anne ve Öğretmen Değerlendirilmeleri Açısından Karşılaştırılması” isimli araştırmaları sonucunda; çocukların öğretmen değerlendirmeleri aracılığıyla elde edilen sonuçlarda erkek çocukların dışa yönelim problem davranışlarda kız çocuklarda daha yüksek puan aldığı, kız çocukların ise içe yönelim problem davranışlarda erkek çocuklardan daha yüksek puan aldığını belirtmişlerdir. Anneleri aracılığıyla elde edilen sonuçlarda çocukların cinsiyetleri ile sadece içe yönelim problem davranışlarında anlamlı ilişki olmadığını ifade

etmişlerdir. Dışa yönelim ve toplam problem davranış puanlarında annelerin görüşüne göre erkek çocuklar daha fazla problem davranış göstermektedir. Okul öncesi dönem çocuklarının annelerinin eğitim durumu ile çocukların problem davranışları arasında üniversite mezunu annelerin çocuklarına yönelik daha fazla problem davranış bildirdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Okul öncesi eğitime devam eden 60-72 aylık çocukların problem davranışlarının bazı değişkenlere göre belirlenmesi amacıyla yaptıkları çalışmada Özbey ve Alisinanoğlu (2009) çocukların cinsiyetlerine göre problem davranışlarında erkek çocukların kız çocuklardan daha yüksek puan aldığı sonucuna ulaşmıştır. Çocukların problem davranışları ile anne eğitim düzeyi arasında farklılığa ulaşılmadığı belirtmiştir. Elibol Gültekin (2008) çalışması sonucunda; dışsal davranışlar alt ölçeği ve toplam problem davranış ölçeğinde erkek çocuklar lehine anlamlı bir farklılığa ulaştığını belirtmiştir. İçselleştirilmiş davranışlar alt ölçeğinde cinsiyete göre anlamlı farklılığa ulaşmadığını; annelerin öğrenim durumuna göre ise kendini ifade etme/atılmanlık ve iş birliği alt boyutlarında üniversite mezunu anneler lehine anlamlı farklılığa ulaştığını ifade etmiştir. İçsel ve dışsal davranışlar alt ölçeği, toplam problem davranışlar ölçeği ve özdenetim alt ölçeklerinde anne öğrenim durumuna göre anlamlı ilişkiye rastlamadığını; baba öğrenim durumuna göre, dışsal davranışlar ve toplam problem davranışlarda üniversite mezunu olmayan babalar lehine anlamlı farklılığa ulaştığını belirtmiştir. Akdoğan (2011) çalışmasında, erkek çocukların kız çocuklara göre daha sık fiziksel saldırganlık kullandıkları sonucuna ulaşmıştır. Kılınç (2016) çalışmasındaki verileri Karabük şehrindeki 16 okul öncesi eğitim kurumunda öğrenimine devam eden 5-6 yaşlarındaki 250 çocuktan elde ettiğini belirtmiştir. Çalışma sonucunda, çocukların problem davranışlarında 5 yaş lehine benmerkezci davranış boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği ifade etmiştir. Buna ek olarak cinsiyete göre erkek çocukların kız çocuklara oranla daha sık dışa yönelim problem davranışlarını gösterdiklerini dile getirmiştir.

Kılınç (2016) okul öncesi dönemdeki 5-6 yaş çocuklarının oyun davranışları ile sosyal becerileri ve problem davranışları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yaptığı çalışmasında, oyunun alt boyutlarından olan itiş-kakış oyunu ile sosyal iş birliği arasında negatif; benmerkezci davranış ve problem davranış ile pozitif yönde ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgulara ek olarak da sosyal beceriler ve problem davranışların oyun davranışlarıyla ilişkili olduğunu ifade etmiştir.

2.13.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Elliott, Sheridan & Gresham (1989) “Ebeveyn ve Öğretmen Gözüyle Okul Öncesi Çocukların Sosyal Davranışlarının Değerlendirilmesi” isimli çalışmalarında problem davranışları gösterme sıklığı, sosyal beceriler ve dil becerilerinin demografik özellikler ve aile statüsü ile ilişkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışma sonucunda; erkek çocukların problem davranışları daha sık gösterdiğini, kız çocukların toplumda onaylanan davranışları daha sık gösterdiğini ifade etmişlerdir. Miller, Koplewicz & Klein (1997) çalışmalarında New York’taki 455 okul öncesi dönem çocuğu aracılığıyla verileri elde etmişlerdir. Sonuç olarak; cinsiyete göre, erkek çocukların kız çocuklardan daha fazla problem davranış gösterdiğini, yaş faktörüne göre küçük yaş çocukların büyük yaş çocuklardan daha sık problem davranış sergilediğini dile getirmişlerdir.

Dishion (1998) çocukluk ve ergenlik döneminde yaşanan problem davranışlarda ebeveyn izlemenin etkisini araştırdığı raporunda, yüksek riskli ortamlarda yaşayan çocuklar için ebeveyn izleme yönteminin problem davranışları azaltmada etkili bir yöntem olabileceğini, çocuğun adaptasyonuna olumlu etkisi olabileceğini ifade etmiştir.

Fantuzzo, Manz, Atkins & Meyers (2005) çalışmasında 82 Head-Start programına dahil olan ve içe dönük özellikler gösteren çocuklarla çalışmalarını yapmışlardır. Çalışmada, içe kapanık ve kötü muamele görmüş çocukların akran etkileşimi aracılığıyla tedavisi amaçlandığı belirtilmiştir. Çalışma sonucunda; çocukların akran etkileşimleri ve sosyal iş birliği becerilerinin serbest oyun zamanında arttığı ifade edilmiştir.

Chen (2008) dışsallaştırılmış problem davranışlara cinsiyetin etkisini incelemek amacıyla yaptığı çalışmasında 52 erkek ve 58 kız olmak üzere toplamda 110 çocuk ile çalışmıştır. Çalışma sonucunda; erkek çocukların kız çocuklardan daha sık dışsallaştırılmış problem davranış gösterdiğini ifade etmiştir.

Vahedi, Farrokhi & Farajian (2012) tarafından okul öncesi dönem çocuklarında problem davranış ve sosyal yetkinlikleri inceleme amaçlı yapılan araştırmada, 5-6 yaş aralığında 244 kız 255 erkek olmak üzere toplamda 499 çocuğun öğretmenleri aracılığıyla veri toplanmıştır. Çalışmalarının sonucunda, yaşla doğru orantılı olarak sosyal becerilerin arttığı ifade edilmiştir. Çalışmada erkek çocukların kız çocuklardan daha sık problem davranış sergilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bunlara ek olarak, cinsiyete göre kız çocukların erkek çocuklara göre sosyal olarak daha yetkin olduğunu belirtmiştir.

Li, Hestenes & Wang (2014) tarafından yapılan sosyal beceriler ile rol yapma oyunları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan çalışmada 28 çocuk açık havada oyun oynarken

gözlemlenmiştir. Her oyun 45 dakika-1 saat arası süreyle 2 hafta boyunca gözlemlenmiştir. Sosyal beceriler de öğretmenler tarafından iş birliği, öz kontrol ve atılganlık alt boyutlarında değerlendirilmiştir. Çalışma sonucunda; rol yapma oyun davranışları ile çocukların sosyal becerilerinin pozitif yönde ilişkili olduğunu ifade etmişlerdir.



İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, çalışma grubu veri toplama araçları veri toplama yöntemi ve verilerin analizi yer almaktadır.

3.1 Araştırmanın Modeli

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-66 aylık çocukların ebeveynlerinin riskli oyunlara izin verme düzeyleri ile çocukların sosyal beceri ve problem davranışları arasındaki ilişkinin yordanması amacıyla yapılan bu çalışmada betimsel ve ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İki ya da daha fazla değişken arasında beraber değişim olup olmadığını veya ne düzeyde değişim yaşandığını belirlemeyi amaçlayan modele ilişkisel tarama modeli denir (Karasar, 2017). Bu çalışmada da ebeveynlerin riskli oyunlara izin verme düzeyleri ve çocukların sosyal becerileri ile problem davranışları çeşitli değişkenlerle (ebeveyn cinsiyet ve eğitim durumu, çocuk cinsiyet) incelenerek betimsel taramalar; ebeveynlerin riskli oyunlara izin verme düzeyleri ile çocukların sosyal becerileri ve problem davranışları arasındaki ilişki de ilişkisel taramalar aracılığıyla yapılmıştır. Araştırmanın çerçevesinde ebeveynlerin riskli oyunlara izin verme düzeyleri bağımlı değişken, çocukların ve ebeveynlerin demografik özellikleri ve çocukların sosyal becerileri ile problem davranışları ise bağımsız değişken olarak belirlenmiştir.

3.2 Çalışma Grubu

Yapılan araştırmaya, amaçsal örnekleme yöntemi ile İstanbul ili Sultangazi ilçesinde bulunan devlete bağlı bağımsız anaokulları ve ilkokula bağlı anasınıflarında okul öncesinde öğrenim gören 48-66 Aylık normal gelişim gösteren 114 kız, 139 erkek çocuğu ve çocukların ebeveynleri katılmıştır. Ebeveynlerden 193'ü anne iken 60'ı babadır. Demografik değişkenlere ilişkin veriler Tablo 1 ve 2'de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubunda Yer Alan Çocukların Özellikleri

Cinsiyet	Kız		Erkek		Toplam	
	f	%	f	%	F	%
	114	45.1	139	54.9	253	100.0

Çalışmaya katılan çocukların cinsiyetleri Tablo 1’de verilmiştir. Araştırmaya katılan çocukların %45,1’ini kız çocuklar; %54,9’unu erkek çocukları oluşturmaktadır.

Tablo 2. Çalışma Grubunda Yer Alan Ebeveynlerin Özellikleri

Değişken	Grup	Cinsiyet					
		Anne		Baba		Toplam	
		f	%	f	%	F	%
Eğitim Durumu	İlköğretim	53	20.9	18	7.1	71	28.1
	Ortaöğretim	71	28.1	19	7.5	90	35.5
	Yükseköğretim	69	27.3	23	9.1	92	36.4
Çalışma Durumu	Çalışan	75	29.6	47	18.6	122	48.2
	Çalışmayan	118	46.9	13	5.1	131	51.8
Toplam		193	76.3	60	23.7	253	100.0

Tablo 2 incelendiğinde çalışmada yer alan ebeveynlerin eğitim durumları ve çalışma durumlarının yer aldığı görülmektedir. Ortaöğretim ve yükseköğretim mezunu ebeveynlerin sayısı birbirine oldukça yakinken ilköğretim mezunu ebeveynlerin sayısı nispeten daha azdır. Çalışan ve çalışmayan ebeveynlerin de toplam yüzdelerinin birbirine yakın olduğu görülmektedir.

3.3 Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada “Kişisel Bilgi Formu”, “Riskli Oyunlara İzin Verme Ölçeği” ve “Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği” aracılığıyla veriler toplanmıştır. Ölçeklerle ilgili detaylı bilgiler aşağıda yer almaktadır.

3.3.1 Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından çalışmada kullanılmak üzere hazırlanan kişisel bilgi formunda; çocuklar için çocuğun cinsiyeti yer alırken, ebeveynler için ebeveynin cinsiyeti ve eğitim durumu maddeleri yer almaktadır.

3.3.2 Riskli Oyunlara İzin Verme Ölçeği

Ünüvar ve Kanyılmaz (2017) tarafından geliştirilen ve 4-6 yaş çocuklarına uygun olan Riskli Oyunlara İzin Verme Ölçeği toplam 4 boyut ve 21 maddeden oluşmaktadır. Ölçek beşli likert tipindedir ve Hiç izin vermem (1) her zaman izin veririm (5) şeklinde derecelendirilmiştir. İlk boyut olan çok riskli yüksekliklerde oyun 9 maddeden, tehlikeli aletlerle oyun alt boyutu

6 maddeden, az riskli yüksekliklerde oyun alt boyutu 3 maddeden ve son alt boyut olan tehlikeli doğal unsurlara yakın oyun da 3 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten toplamda en az 21 en fazla 105 puan alınabilmektedir. Düşük puan almak riskli oyuna izin verme düzeyinin düşük olduğunu yüksek puan almak ise riskli oyuna izin verme düzeyinin yüksek olduğunu ifade etmektedir. Ölçeğin geliştirilme çalışmasındaki toplam puanın Cronbach Alfa değeri 0.88 iken bu araştırmada elde edilen ölçeğin toplam puan güvenirliği 0.90'dır. Bu değerler ölçeğin güvenirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir.

3.3.3 Sosyal Beceri Ölçeği

Ölçek; Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği'nin bağımsız iki alt ölçeğinden biridir ve 3-6 yaş çocuklarının sosyal becerilerini ölçme amacıyla 1994'te Kenneth W. Merrill tarafından geliştirilmiştir. Özbey (2009) tarafından tekrar incelenerek geçerlik ve güvenirlik çalışmaları tarafından yapılmıştır. Sosyal iş birliği becerileri, sosyal bağımsızlık ve sosyal kabul becerileri, sosyal etkileşim becerileri olmak üzere üç alt boyuttan ve toplam 23 maddeden oluşan Sosyal Beceri Ölçeği dörtlü likert tipindedir. Hiç (1) sıklıkla (4) şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçekten yüksek puan almak sosyal becerilerin yüksek; düşük puan almak sosyal becerilerin düşük olduğu anlamına gelmektedir. Ölçeğin uyarlama çalışmasındaki toplam puanın Cronbach Alfa değeri 0.94 iken bu araştırmada elde edilen ölçeğin toplam puan güvenirliği 0.87'dir. Bu değerler ölçeğin güvenirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir.

3.3.4 Problem Davranış Ölçeği

Problem Davranış Ölçeği, Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği'nin iki bağımsız alt ölçeğinden diğeridir ve 3-6 yaş çocuklarının problem davranışlarını ölçmek amaçlı 1994'de Kenneth W. Merrill tarafından geliştirilmiştir. Türkçe'ye uyarlaması yeniden gözden geçirilerek güvenirlik ve geçerlik çalışmaları Özbey (2009) tarafından yapılmıştır. Dışa yönelim, İçe Yönelim, Antisosyal ve Benmerkezci olmak üzere 4 alt boyuttan oluşan Problem Davranış Ölçeği dörtlü likert tipindedir ve hiç (1) sıklıkla (4) şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçek toplamda 27 maddeden oluşmaktadır. Bu ölçekten düşük puan almak problem daha az sıklıkta problem davranış gösterdiğini; yüksek puan almak ise daha sık problem davranış gösterdiği anlamına gelmektedir. Ölçeğin uyarlama çalışmasındaki toplam puanın Cronbach Alfa değeri 0.96 bulunurken bu araştırmada elde edilen ölçeğin toplam puan güvenirliği 0.86'dir. Bu değerler ölçeğin güvenirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir.

3.4 Veri Toplama Yöntemi

Araştırma için öncelikle Etik Kurul İzni devamında da İstanbul Valiliği'ne bağlı İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır. Araştırmada elde edilen veriler 114 kız ve 139 erkek çocuğunun 193 anne ve 60 baba olmak üzere toplamda 253 ebeveyninden toplanmıştır. Ebeveynlere araştırmaya katılmalarına yönelik onam formu verilmiştir. Gönüllü veliler tarafından hem kendi adlarına hem de çocukları adına doldurdıkları veri toplama araçları ile veriler toplanmıştır.

3.5 Verilerin Analizi

Bu araştırmada kullanılan ölçeklerin toplam puanları ile analizler yapılmış olup, alt boyutları bu çalışmada kullanılmamıştır. Ölçeklerin bu çalışma grubunda toplam puanın uygunluğunu görmek ve ölçeğin bu veri setinde kullanılabilirliğini test etmek amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizinin amacı önceden tanımlanan bir faktör modelinin elde edilen veriler ile uyuma yeteneğini ve ne derece uyum sağladığını saptamaktır. GFI, CFI, TLI, NFI VE NNFI değerleri 1'e yaklaştıkça RMSEA ve SRMR değeri 0.10'un altında olmak kaydıyla 0 değerine yaklaştıkça uyum göstergesinin yüksek olduğu kabul edilmektedir (Suhr, 2006; Hooper, Coughlan & Mullen, 2008; Kline, 2015). Doğrulayıcı faktör analizi JASP 0.14 isimli istatistik analiz programı ile gerçekleştirilmiştir.

Doğrulayıcı Faktör Analizi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Ölçeklerin Toplam Puanlarının Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Ölçekler	χ^2	df	GFI	CFI	TLI	NFI	NNFI	SRMR	RMSEA	p
Riskli Oyunlara İzin Verme Ölçeği	359.956	158	0.89	0.92	0.89	0.86	0.89	0.05	0.07	<.001*
Sosyal Beceri Ölçeği	364.790	201	0.89	0.91	0.88	0.82	0.88	0.06	0.05	<.001*
Problem Davranış Ölçeği	481.497	287	0.88	0.89	0.87	0.78	0.87	0.05	0.05	<.001*

Tablo 3 incelendiğinde Riskli Oyunlara İzin Verme Ölçeği'nin DFA sonucunda toplam puanın GFI değeri 0.89, CFI değeri 0.92, TLI değeri 0.89, NFI değeri 0.86, NNFI değeri 0.89, SRMR değeri 0.05 ve RMSEA değeri 0.07 saptanmıştır. Sosyal Beceri Ölçeği'nin DFA sonucunda toplam puanın GFI değeri 0.89, CFI değeri 0.91, TLI değeri 0.88, NFI değeri 0.82, NNFI değeri 0.88, SRMR değeri 0.06 ve RMSEA değeri 0.05 saptanmıştır. Problem

Davranış Ölçeği'nin DFA analiz sonucunda toplam puanın GFI değeri 0.88, CFI değeri 0.89, TLI değeri 0.87, NFI değeri 0.78, NNFI değeri 0.87, SRMR değeri 0.05 ve RMSEA değeri 0.05 olarak belirlenmiştir. Yapılan DFA analizleri sonucu tüm ölçeklerin toplam puan faktörlerinin CFI, TLI, NFI uyum indekslerinin 1'e yakın olduğu; RMSEA değerinin ise 0,10 değerinin altında olduğu görülmüştür. Bu nedenle tüm ölçeklerin yüksek ve kullanılabilir değerlere sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmadaki kullanılan diğer analizler SPSS 25.0 programı ile analiz edilmiştir. Analiz aşamasında ilk olarak normallik testi yapılmıştır. Verilere ait aritmetik ortalama, mod ve medyanın birbirlerine yakın olması, çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 1 sınırları içinde 0'a yakın olması verilerin normal dağılım gösterdiğine kanıt olarak sunulmaktadır (Büyüköztürk, Şekercioğlu ve Çokluk, 2014; McKillup, 2012). Normallik testi Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 4. Ölçek Puanlarının Normallik Test Sonuçları

Ölçekler	Mod	Medyan	$\bar{X}$	Çarpıklık	Basıklık
Riski Oyunlara İzin Verme	41.00	43.00	45.15	.679	.318
Sosyal Beceri	78.00	76.00	74.72	-.718	.701
Problem Davranış	51.00	53.00	52.58	-.000	.388

Tablo 4'te basıklık-çarpıklık katsayıları ve dağılımın betimleyici istatistikleri incelendiğinde ölçek puanlarına ait mod, medyan ve aritmetik ortalamaların birbirlerine yakın olması, çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 1 aralığında olması sebebi ile verilerin normal dağılım gösterdiği varsayılmıştır. Testler sonucunda verilerin normal dağıldığı görüldüğünden parametrik testlerden yararlanılmıştır. Bağımsız değişkenlere göre yapılan ikili karşılaştırmalarda Bağımsız T testi ve üç veya daha fazla karşılaştırmalar için de One-Way Anova testi kullanılmıştır. Normal dağılım gösteren iki değişkenin karşılaştırıldığı durumlar için de Pearson Correlation testi kullanılmıştır. Bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni yordayıp yordamadığını incelemek amacıyla çoklu doğrusal regresyon yapılmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu kısımda araştırmanın bulgularına ve bulgularına ait yorumlara yer verilmiştir. İlk olarak Tablo 5'te ebeveynlerin cinsiyetlerine göre çocuklarının riskli oyunlarına izin verme düzeylerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 5. Ebeveynlerin Cinsiyetlerine Göre Çocuklarının Riskli Oyunlarına İzin Verme Düzeylerine İlişkin Bağımsız t-testi Sonuçları

Ölçek	Ebeveyn	N	$\bar{X}$	S	sd	T	p
Riskli Oyunlara İzin Verme	Anne	193	46.21	14.18	251	2.17	.03*
	Baba	60	41.71	13.36			

Tablo 5 incelendiğinde ebeveynlerin riskli oyunlara izin verme düzeylerinin cinsiyetlerine göre anlamlı olarak bir farklılık görülmektedir ($t(251)=2,17$; $p<,05$). Bu farklılığın anneler lehine olduğu anlaşılmaktadır ($\bar{X}=46,21>41,71$).

Tablo 6. Ebeveynlerin Eğitim Düzeylerine Göre Çocuklarının Riskli Oyunlarına İzin Verme Düzeylerine İlişkin One-Way ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplararası	5203.06	2	2601.53	14.48	.00*	Yükseköğretim-Ortaöğretim-Yükseköğretim-İlköğretim
Gruplarıçi	44907.22	250	179.62			
Toplam	50110.29	252				

Ebeveynlerin riskli oyunlara izin verme düzeylerinin ebeveynlerin eğitim düzeylerine göre anlamlı şekilde farklılaştığı Tablo 6'da görülmektedir ($F(2, 250)=14,48$; $p<,05$). Farkın kaynağını anlayabilmek için posthoc testi yapılmıştır. Varyanslar homojen dağılmadığı için post-hoc

testlerinden olan Dunnet T3 testi gerçekleştirilmiştir. Yükseköğretim mezunu ebeveynlerin ($\bar{X}=51,13$) ilkököl mezunu ($\bar{X}=42,13$) ve ortaokul mezunu ($\bar{X}=41,22$) ebeveynlerden daha yüksek düzeyde riskli oyunlara izin verdiği görülmüştür.

Tablo 7. Ebeveynlerin Çocuklarının Cinsiyetlerine Göre Çocuklarının Riskli Oyunlarına İzin Verme Düzeylerine İlişkin Bağımsız t-testi Sonuçları

Ölçek	Çocuk Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	T	p
Riskli Oyunlara İzin Verme	Kız	114	45.54	14.97	251	.40	.69
	Erkek	119	44.82	13.38			

Tablo 7 incelendiğinde ebeveynlerin riskli oyunlara izin verme düzeylerinin çocuklarının cinsiyetlerine (kız $\bar{X}= 45,54$; erkek $\bar{X}= 44,82$) göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermediği görülmektedir ($t(251)=0,40$; $p>,05$).

Tablo 8. Çocukların Cinsiyetlerine Göre Sosyal Becerilerine İlişkin Bağımsız t-testi Sonuçları

Ölçek	Çocuk Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	T	p
Sosyal Beceri	Kız	114	76.00	9.15	251	1.93	.05*
	Erkek	139	73.66	9.87			

Tablo 8 incelendiğinde çocukların sosyal becerilerinin çocukların cinsiyetlerine göre anlamlı olarak bir farklılık görülmektedir ($t(251)=1,93$; $p \leq ,05$). Bu farklılığın kız çocukların lehine olduğu görülmüştür ($\bar{X}=76,00>73,66$).

Tablo 9. Ebeveynlerin Eğitim Düzeylerine Göre Çocukların Sosyal Becerilerine İlişkin One-Way ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplararası	1076.312	2	538.156	6.05	.00*	Yükseköğretim-İlköğretim
Gruplariçi	22216.320	250	88.865			
Toplam	23292.632	252				

Çocukların sosyal becerilerinin ebeveynlerin eğitim düzeylerine göre anlamlı farklılaştığı Tablo 9’da görülmektedir ($F(2, 250)=6,05$; $p<,05$). Farkın kaynağı varyanslar homojen dağıldığı için post-hoc testlerinden olan Tukey testi yapılmıştır. Ebeveyni yükseköğretim mezunu çocukların sosyal becerilerinin ($\bar{X}=76,95$) ebeveyni ilköğretim mezunu çocuklardan ($\bar{X}=71,77$) daha yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 10. Çocukların Cinsiyetlerine Göre Problem Davranışlarına İlişkin Bağımsız t-testi Sonuçları

Ölçek	Çocuk Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	T	P
Problem Davranış	Kız	114	51.12	10.31	251	-2.09	.03*
	Erkek	139	53.78	9.80			

Çocukların problem davranışları çocukların cinsiyetlerine göre anlamlı farklılaştığı Tablo 10’da görülmektedir ($t(251)= -2,09$; $p <,05$). Bu farklılığın erkek çocukların lehine olduğu görülmüştür ($\bar{X}=53,78>51,12$).

Tablo 11. Ebeveynlerin Eğitim Düzeylerine Göre Çocukların Problem Davranışlarına İlişkin One-Way ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplararası	831.561	2	415.780	4.17	.01*	İlköğretim-Yükseköğretim
Gruplarıçi	24903.862	250	99.615			
Toplam	25735.423	252				

Çocukların problem davranışlarının ebeveynlerin eğitim düzeylerine göre anlamlı farklılaştığı Tablo 11’de görülmektedir ($F(2, 250)=4,17$; $p<,05$). Farkın kaynağı varyanslar homejen dağıldığı için post-hoc testlerinden olan Tukey testi yapılmıştır. Ebeveyni ilköğretim mezunu çocukların problem davranışlarının ($\bar{X}=54,83$) ebeveyni yükseköğretim mezunu çocuklardan ($\bar{X}=50,36$) daha yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 12. Ebeveynlerin Riskli Oyunlara İzin Verme Düzeyleri ile Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Çocukların Sosyal Becerileri ve Problem Davranışları Arasındaki İlişkiye Ait Pearson Korelasyon Testi Sonuçları

İlişki	N	r	p
Riskli Oyunlara İzin Verme- Çocukların Sosyal Becerileri	253	0.38**	0.00*
Riskli Oyunlara İzin Verme- Çocukların Problem Davranışları	253	-0.41**	0.00*

Tablo 12’de araştırmaya katılan ebeveynlerin riskli oyunlara izin verme düzeyleri ile okul öncesi eğitime devam eden çocukların sosyal becerileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki görülmüştür ($r (n=253) = 0,38; p < ,05$). Ebeveynlerin riskli oyunlara izin verme düzeyleri ile problem davranışları arasında ise negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulgusu elde edilmiştir ($r (n=253) = -0,41; p < ,05$).

Tablo 13. Ebeveynlerin Riskli Oyunlara İzin Verme Düzeylerinin Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	SH _B	β	T	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	38.603	8.740	-	4.417	.00*	-	-
Sosyal Beceri	.408	.085	.278	4.787	.00*	.381	.290
Problem Davranış	-.455	.081	-.326	-5.614	.00*	-.414	-.335
R= .491		R ² = .241**					
F (2,250) = 39.639		p=.000					

Okul öncesi eğitime devam eden çocukların sosyal beceri ve problem davranış değişkenleri birlikte, ebeveynlerin riskli oyunlara izin verme düzeyleri ile düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir ($R = ,491; R^2 = ,241; p = ,000$). Tablo 13 incelendiğinde çocukların sosyal beceri ve problem davranış değişkenleri ile ebeveynlerin riskli oyunlara izin verme düzeylerindeki toplam varyansın %24’ünü açıklamaktadır. Modelde sosyal beceri ($\beta = -0.278; t = -4,787; p = 0.00$) ve problem davranış ($\beta = -0.378; t = -5,614; p = 0.00$) varyansa anlamlı katkı sağlamıştır. Bu katkı incelendiğinde; riskli oyunların çocukların sosyal becerilerine yönelik yordayıcı etkisinin pozitif yönde olduğu, problem davranışlar üzerinde de negatif yönde yordayıcı olduğu tespit edilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu bölümde; okul öncesi eğitime devam eden çocukların ebeveynlerinin riskli oyunlara izin verme düzeylerinin çocukların sosyal becerilerini ve problem davranışlarını yordayıp yordamadığını incelemeyi amaçlanmıştır ve araştırmanın problem cümleleri doğrultusunda sırasıyla araştırmanın sonuçlarına ve tartışmasına yer verilmiştir.

Bu çalışmada, okul öncesi eğitime devam eden çocukların ebeveynlerinin cinsiyetlerine göre çocuklarının riskli oyunlarına izin verme düzeylerinin annelerin lehine anlamlı farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Little, Wyver & Gibson (2011) bu çalışmada elde edilen sonucu destekler nitelikte, çocukların annelerinin riskli oyunun çocukların gelişimi ve öğrenmesinde önemli rolü olduğunu kabul ettiklerini ve riskli oyunları teşvik ettiklerini belirtmişlerdir. Buna benzer olarak, Kalburan-İvrendi (2016) yaptıkları araştırma sonucunda annelerin babalara oranla riskli oyunun çocuklara olumlu etkisi olduğunu daha fazla benimsediklerini belirtmişlerdir. Literatür incelendiğinde Sandseter (2014) yaptığı araştırmaya katılan babaların anne katılımcılara oranla çocukların riskli oyunlara katılmalarına daha fazla izin verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar incelendiğinde ebeveynlerin riskli oyunlara izin verme düzeyleri çeşitli çalışma gruplarına göre farklılaşabileceği anlaşılmaktadır.

Ebeveynlerin çocukların riskli oyunlarına izin verme düzeylerinin ebeveynlerin öğrenim düzeyleri ile ilişkili olduğu bu araştırmanın sonuçları arasındadır. Yükseköğretim mezunu anne-baba ile ortaöğretim mezunu anne-baba arasında yükseköğretim mezunu anne-baba lehine; yükseköğretim mezunu anne-baba ile ilköğretim mezunu anne-baba arasında yine yükseköğretim mezunu anne-baba lehine anlamlı farklılığa ulaşılmıştır. Bu bulguları destekler nitelikte Karaca ve Aral (2020) yaptıkları çalışmalarında anne babaların riskli oyun ile ilgili görüşlerinde riskli davranışları ayırt etme, gereğine inanma, destek verme ve eş/partner desteği alt boyutlarında üniversite mezunu anne-babalar lehine anlamlı farklılığa

ulaşmışlardır. Kanyılmaz (2016) Burdur ilinde yaptığı çalışmasında ilköğretim düzeyinde eğitim alan annelerin riskli oyunlara daha yüksek oranda izin verdiğini ifade etmiştir. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde eğitim düzeyi yükseldikçe ebeveynlerin riskli oyunlara izin verme düzeylerinin arttığı görülmüştür.

Bu çalışmada, çocukların cinsiyetine göre ebeveynlerin riskli oyunlara izin verme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucu destekler nitelikte Kanyılmaz (2016) yaptığı araştırmasında ebeveynlerin riskli oyunlara izin verme düzeyleri ile çocukların cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişkiye rastlamamıştır. Benzer şekilde Karaca ve Aral (2020) anne babaların riskli oyunlar ile ilgili görüşlerinde çocuk cinsiyeti açısından anlamlı farklılığa ulaşamamışlardır. Literatür incelendiğinde erkek çocukların kız çocuklara oranla risk almaya daha istekli oldukları MacDonald (1995) riskli oyunlara daha fazla katıldıkları Ginsburg & Miller (1982) yaralanma durumlarında daha fazla sorumluluk aldıkları Boles, Roberts, Brown & Mayes (2005) ve itiş-kakış oyunu, çatışmacı oyunlara daha fazla katıldığını daha yüksek düzeyde risk aldıkları (Santrock, 2014) görülmüştür. Çalışma sonuçları arasındaki farklılık çocukların bireysel hem de çalışma grupları arasındaki farklılıklarından kaynaklanıyor olabilir. Literatürde de bireysel farklılıkların risk almada etkili olduğu dile getirilmiştir (Morrongiello & Sedore, 2005).

Ebeveynlerin riskli oyunlara izin verme düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre farklılaştığı görülmüştür. Bu değişkenlerin farklılaşmasında çocuğun ve ebeveynin yaşadığı şehir, içinde bulunduğu kültür, eğitim düzeyleri ve bu değişkenlere bağlı ebeveynlerinin geliştirdikleri tutumların belirleyici olabileceği düşünülmektedir. Riskli oyunlara izin verme düzeylerinin farklı çalışma gruplarında değişkenlik göstermesi; yaşanan şehrin büyüklüğü, imkânları, taşıdığı öngörülebilir veya öngörülemez risklerden kaynaklanabilir. Bu araştırmanın çalışma grubunu İstanbul ilinde eğitim gören çocuklar oluşturduğu göz önüne alındığında metropol hayatının riskli oyunlara izin verme noktasında daha tutucu bir tutum sergilediği düşünülebilir. Örneğin şehir hayatı yaşayan ailelerin içinde bulunduğu çevre ve kültür, şehir yaşamının vermiş olduğu yoğunluk ve karmaşadan dolayı ebeveynlerin çocuklarına karşı daha koruyucu bir tutum sergilemesine neden olabilir. Kırsal bölgelerde ya da küçük kentlerde yaşayan çocukların ise büyük şehirlerde yaşayan çocuklara nazaran daha güvenli ve daha fazla özgürce hareket edebileceği açık alana sahip olmasından dolayı ebeveynleri riskli oyunlara izin verme noktasında daha esnek bir tutuma sahip olmasını sağlayabilir. Çocuğun yaşadığı kültür ve çevrenin araştırmasının çocuğun gelişiminde rol oynayan

etmenlerin anlaşılmasının önemini Ekolojik Sistemler Kuramında vurgulayan Bronfenbrenner (1979) çevresel ortamları katmanlara ayırmıştır. Bu katmanlar çocuğun en yakınından (aile, akranlar vb.) başlayarak en dışa doğru yaşanılan çevre ve kültür şeklinde genişlemektedir. Bu modele göre her katmanın arasında karşılıklı bir ilişki mevcuttur. Etkileşimlerin tamamı çocuğun gelişiminde etkilidir. Özetle sonuçlar arasındaki farklılık kültür, yaşanılan çevre, bireysel yaşantılardan kaynaklı olabilir. İstanbul çalışma grubundaki riskli oyunlara izin düzeyleri incelendiğinde çocukların riskli oyunlarına imkân sağlayacak ortamların oluşturulmasında eğitimin önemi araştırma sonuçları ile desteklenmektedir. Eğitim düzeyi yükseldikçe ebeveynlerin çocukların gelişimlerine katkı sağlayan faktörler hakkında daha fazla bilgi sahibi olabilir. Bu durumda da gelişimlerine önemli katkısı olan riskli oyunlara daha yüksek düzeyde izin vermiş olabilirler. Tüm bunlara ek olarak, çocukların açık havada oyun oynamalarında ebeveynlerinin hatta toplumun etkili olduğu literatürde ifade edilmiştir (Brussoni, Olsen, Pike & Sleet, 2012). Topçu (2017) de çocukların bireysel özelliklerine göre karşılaştıkları riskleri farklı algıladığını belirtmiştir.

Çocukların cinsiyetlerine göre çocukların sosyal becerilerinin kız çocuklar lehine anlamlı farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca benzer olarak Vahedi, Farrokhi & Farajian (2012) yaptıkları çalışmada cinsiyete göre kız çocuklarının erkek çocuklara göre sosyal olarak daha yetkin olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Elibol Gültekin (2008) yaptığı çalışmada bunu destekler nitelikte kız çocukların sosyal beceri puanlarının kendini ifade etme/atılmanlık, iş birliği, özdenetim alt ölçek ve toplam sosyal beceri puanlarında erkek çocuklara oranla daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Akdoğan (2011)'in çalışmada kız çocukların değişimlere uyum sağlama, dinleme, sonuçları kabullenme ve kızgınlık kontrolü becerilerinde erkek çocuklardan daha yüksek puan aldığı ifade edilmiştir. Literatür incelendiğinde bir başka çalışmada da cinsiyete göre, sosyal etkileşim ve sosyal iş birliği alt boyutlarında kız çocuklar lehine anlamlı farklılığa ulaşılmıştır (Kılınç, 2016). Ancak cinsiyet değişkenine göre çocukların sosyal becerilerinde anlamlı farklılığa ulaşılamayan bir çalışma da literatürde mevcuttur (Seven 2006). Erkek çocukların uyum becerilerinin kız çocuklara oranla yüksek olduğu sonucuna ulaşılmış bir çalışma da literatürde yer almaktadır (Kapıkıran, İvrendi ve Adak 2006). Literatürdeki çalışmaların genelinde kız çocukların erkek çocuklara oranla daha yüksek sosyal becerilere sahip olmalarının sebebi, daha kolay sosyal ilişkilerde bulunarak daha rahat arkadaş edinebilmeleri olabilir. Kız çocukların evcilik gibi sosyal becerilere katkısı olabileceği düşünülen oyunları tercih etmesi bir diğer sebep olabilir. Bunun yanında büyüdüğü çevre ve çocuğun yetiştirilme biçimi çocukların sosyal

beceri düzeylerinde farklılığa sebep olabilir. Ek olarak, gelişimde bireysel farklılıkların olduğu konusu da göz önünde bulundurulmalıdır.

Bu çalışmada; çocukların sosyal beceri düzeyleri ile ebeveynlerinin eğitim düzeyleri arasında ilköğretim mezunu ebeveynler ile yükseköğretim mezunu ebeveynler arasında yükseköğretim mezunu ebeveynlerin lehine anlamlı farklılığa ulaşılmıştır. Bu sonucu destekler nitelikte, Elibol Gültekin (2008) yaptığı çalışmada anne öğrenim durumunda üniversite mezunu anneler lehine çocukların sosyal becerilerinde toplam sosyal beceri ölçeği dışındaki boyutlarda anlamlı farklılığa ulaşılmıştır. Buna benzer bir sonuç olarak Akdoğan (2011) anne ve babaların öğrenim düzeyleri arttığında çocukların da sosyal becerilerinin arttığını ifade etmiştir. Seven (2006) bu sonuçlardan farklı olarak çocukların sosyal beceri düzeylerinin anne ve babalarının öğrenim düzeyleri ile anlamlı farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Ebeveynlerin çocuklarının sosyal becerilerini artıracak tutum ve faaliyetler konusundaki farkındalığının yüksek olmasında aldıkları eğitimin düzeyi önemli olabilmektedir. Ebeveynlerinin çocuklarının sosyal beceri faaliyetlerini desteklemesi ve çocuklara bu konuda imkan vermesi oldukça önemlidir. Bu farkındalığı kazanmalarında aldıkları eğitim düzeyinin bir değişken olabileceği düşünülmektedir.

Çocukların cinsiyetlerine göre erkek çocuklar lehine problem davranışlarda anlamlı bir farklılığa ulaşılmıştır. Literatür incelendiğinde bu sonucu destekleyen birçok çalışmaya rastlanmıştır (Miller, Koplewicz & Klein, 1997; Chen, 2008; Elibol Gültekin, 2008; Özbey ve Alisinanoğlu, 2009; Vahedi, Farrokhi & Farajian, 2012). Bu sonuçları destekleyecek nitelikte; erkek çocukların kız çocuklardan daha sık dışa yönelim problem davranış sergilediği Kılınç (2016) kız çocukların toplum tarafından onaylanan davranışları erkek çocukların ise problem davranışları daha sık gösterdiğini Elliott, Sheridan & Gresham (1989) kız çocukları içe yönelim davranışlarını erkek çocuklara oranla anlamlı düzeyde sık gösterirken erkek çocukların dışa yönelim ve toplam problem davranışları kız çocuklardan daha sık sergilediği Uyanık Balat, Şimşek ve Akman (2008) ve erkek çocukların kız çocuklara oranla daha sık fiziksel saldırganlık kullandıkları Akdoğan (2011) literatürden elde edilen sonuçlardandır. Bu sonucun sebebi; erkek çocuklarının kız çocuklara göre daha fazla özerklik yetiştirilmesi ve bunun sonucu olarak potansiyel problem niteliği taşıyan davranışların ebeveynleri tarafından çözüme kavuşturulmadan daha sık tolere edilmesi bir faktör olabilir. Bir diğer sebep ise; toplumda erkek çocukların daha sıklıkla oynadığı

oyuncakların (oyuncak silah vb.) saldırgan bir nitelik taşıması, bunu oyunlarına taşıması ve dolayısıyla da günlük hayatındaki ilişkilere yansıtması olabilir.

Bu çalışmada, çocukların problem davranışları ile ebeveynlerinin eğitim düzeylerinden ilköğretim mezunu ebeveynler ile yükseköğretim mezunu ebeveynler arasında ilköğretim mezunu ebeveynlerin lehine anlamlı farklılığa ulaşılmıştır. Elibol Gültekin (2008) yaptığı çalışmasında baba öğrenim durumuna göre dışsal davranışlar ve toplam problem davranışlarda üniversite mezunu olmayan babalar lehine anlamlı farklılığa ulaşılmıştır. Bu sonuç bu çalışmadaki sonucu destekler niteliktedir. Çocukların problem davranışları ile ebeveynlerin eğitim düzeyi arasında anlamlı farklılığa ulaşmayan çalışmalar da literatürde mevcuttur (Akdoğan, 2011; Seven, 2006; Özbey ve Alisinanoğlu, 2009). Çocukların problem davranışlarını inceleyen başka bir çalışmada ise üniversite mezunu annelerin lehine anlamlı farklılığa ulaşılmıştır (Uyanık Balat, Şimşek ve Akman, 2008). Problem davranışlarda erkek çocukların lehine ulaşılan bu sonucun sebebi, öğrenim düzeyi yükselen ebeveynlerin problem davranışları daha iyi tanımlayabilmesi ve ifade etmesinden kaynaklanıyor olabilir.

Ebeveynlerin çocuklarının riskli oyunlarına izin verme düzeylerinin, çocukların sosyal becerilerini yordadığı ve aralarında pozitif yönde ilişki olduğu tespit edilmiştir. Literatür incelendiğinde ebeveynlerin riskli oyunlara izin verme düzeyi ile çocukların sosyal becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışma bulgusuna rastlanmamıştır. Ancak Sandseter (2015) riskli oyunun gelişim açısından yararlarını konu edinen bir çalışmada riskli oyunun sosyal yetkinliği geliştirdiğini ve karmaşık sosyal becerilerden olan durumları yeniden tanımlama ve manipüle becerilerini arttırdığını ifade etmiştir. Bu olguyu destekler nitelikte literatürde mevcut çalışmalarda çocukların riskli oyununun sosyal gelişim alanında birçok fayda sağladığını ve sosyal becerilerini arttırdığı belirtilmiştir (Bundy, 2017; Brussoni vd., 2015). Çocukların oyun oynarken risk alarak sosyal yetkinliklerini geliştirmeyi öğrenebilecekleri dile getirilmiştir (Greenfield, 2004). Çocukların oyun ortamlarındaki riskin arttırılması ile sosyal becerilerinin desteklendiğini Bundy vd. (2009) ifade etmişlerdir. Kılınç (2016) da yaptığı çalışmasında sosyal beceriler ile oyun davranışları arasında pozitif yönlü bir ilişkiye rastladığını ifade etmiştir. Fantuzzo, Manz, Atkins & Meyers (2005) çocukların serbest oyun zamanında sosyal iş birliği becerilerinde ve akran etkileşimlerinde artış olduğunu belirtmiştir. Çocukların oyunlarında en sık risk alarak özgür olduğu oyunun serbest oyun zamanı olduğu düşünüldüğünde riskli oyunların sosyal iş birliği ve akran

etkileşimini geliştirdiği söylenebilir. Kahrıman Pamuk ve Ahi (2019) yaptıkları çalışmada orman okulu uygulamalarının çocuklara riskli oyun fırsatı sunduğunu ve orman okullarının çocukların sosyal becerilerinde olumlu gelişmeler sağlığını ifade etmişlerdir. (León Castro, 2012) riskli oyunların sosyal oyunla ilişkili olduğunu, bunun yanında riskli oyunların sosyal deneyimleri ve becerileri geliştirdiğini belirtmiştir. Sandseter & Kennair (2011) riskli oyunların sosyal beceri gelişimine katkıda bulunabileceğini dile getirmişlerdir. Açık hava aktivitelerinde yer alan çocukların sosyal becerilerinde ilerleme olduğu belirtilmektedir (California Department of Education, 2009). Ebeveynlerin müdahalede bulunmadığı açık hava oyunlarının, çocuklardaki bir gruba dahil olabilme, paylaşabilme gibi sosyal becerilerini geliştirdiği ifade edilmektedir (Waite, Rogers & Evans, 2013). Riskli oyunların çocukların sosyal gelişimine destek sağladığı başka kaynaklarda da vurgulanmaktadır (Route, 2012; Kleppe, 2018; Pellegrini, 1988; Pellis & Pellis, 2007). Bu çalışmalara ek olarak; Obee, Sandseter & Harper (2020) riskli oyunların sosyal yetkinlikleri desteklediğini ifade etmiştir.

Ebeveynlerin çocuklarının riskli oyunlarına izin verme düzeylerinin, çocukların problem davranışlarını yordadığı ve aralarında negatif yönde ilişki olduğu görülmüştür. Literatürde ebeveynlerin riskli oyunlara izin verme düzeyi ile çocukların problem davranışları arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırmaya rastlanamamıştır. Ancak Kılınç (2016) çocukların oyun davranışları ve problem davranışları arasında negatif yönlü ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bununla beraber; Brussoni, Ishikawa, Brunelle & Herrington (2017) yaptıkları çalışma sonucunda oyun alanına doğal malzemeler eklendiğinde ve risk artırıldığında antisosyal davranışların bu paralelde azaldığını gözlemlemişlerdir. Bu bulguyu destekler nitelikte Hart & Nagel (2017) antisosyal davranışların denetim altına alınmasında riskli oyunları müfredata ve erken çocukluk pedagojisine dahil etmenin etkili olabileceğini ifade etmiştir. Bu araştırmanın sonuçları incelendiğinde riskli oyunlara izin veren ebeveynlerin çocuklarının problem davranışlarının azaldığı görülmüştür. Riskli oyunların genellikle dış mekanlarda ve yer değiştirmeye dayalı hareketler içerdiği düşünüldüğünde çocuklar riskli oyun sırasında potansiyel olarak problem davranışa dönüşebilecek içsel enerjilerini atmasına olanak sağlayabileceği düşünülmektedir. Ayrıca riskli oyun genellikle yalnız başına değil bir arkadaş grubu ile oynandığından sosyal etkileşimi de içinde barındırdığı için çocuklarda içe kapanıklık, utangaçlık gibi içe yönelim problem davranışları azaltabilir.

Sonuç olarak, ebeveynlerin çocuklarının riskli oyunlarına izin verme düzeylerinin çocukların sosyal beceri ve problem davranışlarını yordadığı; çocukların sosyal becerileri ile pozitif yönde ve problem davranışları ile negatif yönde bir ilişki olduğu pearson korelasyon testi ve regresyon analizi sonuçları ile görülmüştür. Bu sonuçlar bir arada değerlendirildiğinde, riskli oyuna izin verme düzeyleri yüksek olan ebeveynlerin çocuklarının sosyal beceri puanlarının yüksek; problem davranış puanlarının düşük olması da öngürülebilir bir durumdur. Bu çalışmada elde edilen bu bulguların da alan yazınına destek olacağı düşünülmektedir.

ÖNERİLER

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda “uygulamaya yönelik” ve “araştırmaya yönelik” olmak üzere iki başlık altında önerilere yer verilmiştir.

Uygulamaya Yönelik Öneriler

Erken çocukluk döneminde çocukların gelişimlerinde yararları yadsınamayacak riskli oyuna karşı ebeveynlerin farkındalık ve bilgisini artırma amaçlı seminer, eğitim programları hazırlanabilir. Çalışmada elde edilen sonuçlardan hareketle çocuklarının riskli oyunlarına daha düşük düzeyde izin veren babalar ve ilköğretim mezunu ebeveynlere bu eğitimlerde öncelik verilebilir. Ebeveynlere çocuklarının pozitif riskler alması ile tehlikeli durum ve ortamlarda yer almasının farkları bu eğitimlerde anlatılabilir. Örnek olarak; İrlanda’da bulunan “Giraffe” isimli okul öncesi eğitim kurumunda “Risky Play – Teaching our children to trust themselves” isimli bir seminer düzenlenerek çocukların riskli oyunlara ebeveynleri gözetiminde katılması sağlanarak riskli oyunların faydaları anlatılmıştır (Giraffe, 2017).

Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukları olan ebeveynlerin ilk etapta kendi hayatlarında aldıkları kararlar, karşılaştıkları durumlar vb. risk alarak çocuklarına da rol-model olmaları gerektiği öğretmenler veya uzmanlar tarafından anlatılabilir.

Bu çalışmada ve literatürdeki birçok çalışmada okul öncesi dönemdeki erkek çocukların kız çocuklarına oranla sosyal becerilerinin düşük problem davranışlarının yüksek olduğu görülmüştür. Ebeveynlere çocuk gelişimi hakkında verilebilecek eğitici seminerlerde bu konuya dikkat çekilebilir.

Ebeveyn eğitim düzeyi yükseldikçe çocukların sosyal becerilerinin yükseldiği problem davranışlarının azaldığı çalışmada görülmüştür. Bunun için eğitim düzeyi düşük ebeveynlere yönelik programlar hazırlanarak ebeveynler bilgilendirilebilir. Velilere verilen eğitici

programlarda, çocukların sosyal beceri düzeylerini yükseltebilecek ve problem davranışlarını azaltabilecek öneriler verilebilir. Örneğin; gerekli durumlarda izin isteyebilme, zor durumlarda yardım isteyebilme veya yanlış yaptığında özür dileyebilme gibi kazanımların okul öncesi dönemdeki temel sosyal becerilerden olduğu Ömeroğlu vd. (2014) ve ebeveynlere verilen seminerde bu sebeple okul öncesi eğitimin ne denli önemli olduğu konusu üzerinde durulabilir. Bu becerilerin kazanılmasına etki eden faktörler ve becerilerin çocuklara nasıl kazandırılabilceğı de verilen eğitimin içeriğinde yer alabilir. Çocukların kendilerini en iyi şekilde ifade edebildiğı alanın oyun olduğu ve çocukların sergileyebileceğı problem davranışlar için nasıl önlemler almaları gerektiğı velilere verilecek eğitimin konusu olabilir.

Ebeveynlerin riskli oyunlara izin verme düzeyi yükseldikçe çocukların gelişimlerinde önemli etkisi olan sosyal becerilerin arttığı ve problem davranışların azaldığı yapılan çalışmanın sonuçlarındandır. Bu bağlamda, çocuklara riskli oyun fırsatlarını daha fazla sunabilmek adına bazı düzenlemeler yapılabilir. Okul öncesi eğitime devam eden çocuklara daha fazla riskli oyun fırsatı sunmak adına okullardaki oyun alanlarına uygun materyaller, aşama halinde artan riskli unsurlar ve doğal unsurlar dahil edilebilir. Çocukların güvenliğinden endişe etmeden riskli oyunlara katılabilmeleri için güvenli oyun alanları oluşturulabilir. Okul öncesi eğitim programına çocukların risk yönetme becerilerini destekleyecek kazanım ve kavramlar eklenebilir. Gerekli imkanlar ve güvenlik önlemleri sağlanarak çocukların orman veya açık havada oyun oynamaları desteklenebilir. Bu konuda ebeveyn, öğretmen ve okul yöneticileri işbirliği içinde çalışabilir.

Araştırmaya Yönelik Öneriler

Bu çalışma İstanbul ili Sultangazi ilçesine bağlı resmi anaokulları ve anasınıflarında yapılmıştır. Farklı demografik yapıya sahip çalışma grupları ile benzer araştırmalar yapılabilir. Yapılacak çalışmalarda karma yöntemler kullanılarak çalışmanın geçerlik ve güvenilirliği artırılabilir. Bunun yanında farklı demografik yapıya sahip çalışma grupları arasında karşılaştırmayı amaçlayan durum çalışmaları yapılabilir.

Okul öncesi dönemde önemli bir yere sahip olan riskli oyunun özellikle ülkemizdeki çalışmalarda çok az yer aldığı görülmüştür. Alana katkı sağlamak amacıyla riskli oyunun farklı gelişim alanlarına etkisini araştırmak adına boylamsal çalışmalar yapılabilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin riskli oyunlara izin verme düzeyleri öğretmen ve çocukların farklı demografik özellikleri açısından araştırılabilir.

Okul öncesi dönem çocukların riskli oyun algılarını değerlendirme amaçlı resimli öyküler içeren bir ölçme aracı geliştirilebilir.



KAYNAKÇA

- Adams, J. (2001). *Risk*. London: Routledge.
- Akandere, M. (2013). *Eğitici Okul Oyunları*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Akdoğan, S. (2011). *Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Beş-Altı Yaş Çocuklardaki Sosyal Becerilerin Bazı Özellikler Açısından İncelenmesi (Elazığ İli Örneği) (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aksoy, A. B., Kılıç, Ş. ve Kahraman, Ö. G. (2009). Asya Kültürlerinde Ebeveynlik Stilleri ve Uygulamaları. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14-25.
- Akşin, E. ve Tunçeli, H. İ. (2015). Okul öncesi dönem çocuklarının "tehlike" kavramına ilişkin görüşleri. *Uluslararası Katılımlı III. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi "Erken Müdahale"* (s. 599-609). Ankara: Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal.
- Alat, Z., Akgümüş, Ö. ve Cavalı, D. (2012). Okul Öncesi Eğitimde Açık Hava Etkinliklerine Yönelik Öğretmen Görüş ve Uygulamaları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47-62.
- Aldis, O. (1975). *Play Fighting*. New York: Academic Press.
- Amerikan Psikiyatri Birliği. (2014). *Dsm 5 Tanı Ölçütleri Başvuru El Kitabı (çev. Ertuğrul Köroğlu)*. Ankara: Hyb Yayıncılık (Hekimler Yayın Birliği).
- Apter, M. J. (2007). *Danger: Our quest for excitement*. Oxford: Oneworld.
- Aral, N. (2000). Çocuk Gelişiminde Oyunun Önemi. *Çağdaş Eğitim*, 25 265), 15 – 17.
- Aral, N., Gürsoy, F. ve Köksal Akyol, A. (2001). *Okul Öncesi Eğitimde Oyun*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Aral, N., Gürsoy, F. ve Köksal Akyol, A. (2001). *Okul Öncesi Eğitiminde Oyun*. Ankara: YA-PA.
- Arı, M. (2003). M. Sevinç içinde, *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar* (s. 31-35). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Armitage, M. (2011). Risky play is not a category—it's what children do. *ChildLinks. Children's Risky Play*, 3, 11-14.

- Arnold, A. (1995). *Çocuğunuz ve Oyun*. İstanbul: Denge.
- Association, A. P. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5. (5th edition)*. Arlington: American Psychiatric Association.
- Aydemir, B. (2018). *Tek ve Çift Ebeveynli Okul Öncesi Dönem Çocuklarının, Davranışsal Problemleri ve Sosyal Becerilerinin İncelenmesi*(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mersin: Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Backett-Milburn, K., & Harden, J. (2004). How Children and their Families Construct and Negotiate Risk, Safety and Danger. *Childhood*, 11(4), 429-447.
- Bagot, K. L., Allen, F. L., & Toukhsati, S. (2015). Perceived restorativeness of children's school playground environments: Nature, playground features and play period experiences. *Journal of Environmental Psychology*, 1-9.
- Ball, D. J. (2002). *Playgrounds - risks, benefits and choices*. London: Middlesex University for the Health and Safety Executive.
- Ball, D. J. (2004). Policy issues and risk–benefit trade-offs of ‘safer surfacing’ for children’s playgrounds. *Accident Analysis and Prevention*, 661–670.
- Ball, D., Gill, T., & Spiegel, B. (2006). *Managing Risk in Play Provision: Implementation guide*. 06 11, 2020 tarihinde Play Safety Forum: <https://playsafetyforum.wordpress.com/resources/> adresinden alındı
- Banko, Ç., Akdemir, K., Gemici Koşar, M., & Sevimli Çelik, S. (2018). The Investigation of Outdoor Playgrounds in terms of Supporting Risky Play. *İnönü University Journal of the Faculty of Education*, 406-417.
- Barker, M. (2004). *Outdoor education an actual reality experience*. Semantic Scholar: <https://www.semanticscholar.org/paper/Outdoor-education-an-actual-reality-experience.-Barker/e622e2d7022c8b0f1b0d6ed008c7675bc6a883cc#references> adresinden alındı
- Bauer, M. E., & Giles, A. R. (2018). The need for Inuit parents’ perspectives on outdoor risky play. *Polar Record*, 54: 237–240.
- Baykoç Dönmez, N. (1999). *Oyun Kitabı*. İstanbul: Esin Yayınevi.

- Bierman, K. L., & Furman, W. (1984). The Effects of Social Skills Training and Peer Involvement on the Social Adjustment of Preadolescents. *Child Development*, 151-162.
- Birken, C. S., Parkin, P. C., To, T., & Macarthur, C. (2006). Trends in rates of death from unintentional injury among Canadian children in urban areas: influence of socioeconomic status. *CMAJ*, 867–868.
- Bjorklund, D. F. (1997). The Role of Immaturity in Human Development. *Psychological Bulletin*, 153-169.
- Bjorklund, D. F., & Pellegrini, A. D. (2000). Child Development and Evolutionary Psychology. *Child Development*, 1687–1708.
- Bjorklund, D. F., & Pellegrini, A. D. (2002). *The Origins of Human Nature: Evolutionary Developmental Psychology*. Washington: American Psychological Association.
- Blurton Jones, N. (1976). Rough-and-tumble play among nursery school children. J. S. Bruner, A. Jolly, & K. Sylva içinde, *Play: Its Role in Development and Evolution* (s. 352-363). Harmondsworth: Penguin Books.
- Bodrova, E., & Leong, D. (2007). *Tools of the mind: the Vygotskian approach to early childhood education (2nd ed.)*. Columbus, Ohio: Merrill/Prentice Hall.
- Boles, R. E., Roberts, M. C., Brown, K. J., & Mayes, S. (2005). Children's Risk Taking Behaviors: The Role of Child-Based Perceptions of Vulnerability and Temperament. *Journal of Pediatric Psychology*, 562-570.
- Bovey, T., & Strain, P. (2003). Using Classroom Activities & Routines as Opportunities To Support Peer Interaction. What Works Briefs. *ERIC*, 1-6.
- Bowey, J. A. (1995). Socioeconomic Status Differences in Preschool Phonological Sensitivity and First-Grade Reading Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 476-487.
- Boyer, T. W. (2006). The development of risk-taking: A multi-perspective review. *Developmental Review*, 26, 291–345.
- Boyesen, M. (1997). *Den truende tryggheten (Unpublished Doctoral Thesis)*. Trondheim: The Norwegian University of Science and Technology Norway.

- Briss, P. A., Sacks, J. J., Addiss, D. G., Kresnow, M.-J., & O'Neil, J. (1995). Injuries from falls on playgrounds. Effects of day care center regulation and enforcement. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 149(8):906-911.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Brown, J. M., & Kaye, C. (2017). Where do the children play?: An investigation of the intersection of nature, early childhood education and play. *Early Child Development and Care*, 187:5-6.
- Brown, W. H., Odom, S. L., & McConnell, S. R. (2008). *Social Competence of Young Children: Risk, Disability, & Intervention*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Bruner, J. S. (1972). Nature and uses of immaturity. *American Psychologist*, 27, 687-708.
- Bruner, J. S., Jolly, A., & Sylva, K. (1976). *In Play—It's Role in Development and Evolution; Basic Books*. New York: Its Role in Development and Evolution.
- Brussoni, M., Gibbons, R., Gray, C., Ishikawa, T., Sandseter, E. H., Bienenstock, A., . . . Tremblay, M. S. (2015). What is the Relationship between Risky Outdoor Play and Health in Children? A Systematic Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 12, 6423-6454.
- Brussoni, M., Ishikawa, T., Brunelle, S., & Herrington, S. (2017). Landscapes for play: Effects of an intervention to promote naturebased risky play in early childhood centres. *Journal of Environmental Psychology*, 139-150.
- Brussoni, M., Olsen, L. L., Pike, I., & Sleet, D. A. (2012). Risky Play and Children's Safety: Balancing Priorities for Optimal Child Development. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 9, 3134-3148.
- Bulut, Z. ve Kılıçaslan, Ç. (2009). Çocuğa Özgüven Kazandırmada Önemli Bir İlke; Çocuk Oyun Alanlarında Güvenlik. *Artvin Çoruh Üniversitesi Orman Fakültesi Dergisi*, 10 (1):78-85.
- Bundy, A., Engelen, L., Wyver, S., Tranter, P., Ragen, J., Bauman, A., . . . Naughton, G. (2017). Sydney Playground Project: A Cluster-Randomized Trial to Increase Physical Activity, Play, and Social Skills. *Journal of School Health*, 87: 751-759.

- Bundy, A., Luckett, T., Tranter, P., Naughton, G., Wyver, S., Ragen, J., & Spies, G. (2009). The risk is that there is 'no risk': A simple, innovative intervention to increase children's activity levels. *International Journal of Early Years Education*, 17(1):33-45.
- Buss, A. H. (1997). Evolutionary perspectives on personality traits. R. Hogan, J. Johnson, & S. Briggs içinde, *Handbook of Personality Psychology* (s. 346-364). San Diego: CA: Academic Press.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Erkan Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Şekercioğlu, G. ve Çokluk, Ö. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve Lisrel uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Byers, J. A., & Walker, C. (1995). Refining the motor training hypothesis for the evolution of play. *The American Naturalist*, 146, 25-40.
- Caillois, R. (2001). *Man, Play and Games*. London: Thames & Hudson.
- Caldarella, P. (1995). *Common Dimensions of Social Skills of Children and Adolescents: A Review and Analysis of the Literature (Unpublished Theses)*. Salt Lake City: Utah State University.
- Caldarella, P., & Merrell, K. W. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviors. *School Psychology Review*, 26(2), 264-278.
- California Department of Education. (2009). *Perceptual and Motor Development Domain*. 10 07, 2020 tarihinde California Infant/Toddler Learning & Development Foundations: <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/itf09percmoddev.asp> adresinden alındı
- Calogiuri, G., & Chroni, S. (2014). The impact of the natural environment on the promotion of active living: An integrative systematic review. *BMC Public Health*, 14 (1), 873.
- Campbell, S. B. (1995). Behavior Problems in Preschool Children: A Review of Recent Research. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 113-149.
- Carr, E. C., & Durand, V. M. (1985). Reducing behavior problems through functional communication training. *Journal of applied behavior analysis*, 111-126.

- Carver, A., Timperio, A., & Crawford, D. (2008). Playing it safe: The influence of neighbourhood safety on children's physical activity—A review. *Health & Place*, 217-227.
- Cevher Kalburan, N. (2014a). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Dış Mekanda Oyun Fırsatları ve Ebeveyn Görüşleri. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 113-135.
- Cevher Kalburan, N. (2014b). Developing pre-service teachers' understanding of children's risky play. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 15:3, 239-260.
- Cevher Kalburan, N. ve İvrendi, A. (2016). Risky play and parenting styles. *Journal of Child and Family Studies*, 25(2), 355-366.
- Cevher-Kalburan, N. (2014c). Erken Çocukluk Döneminde Riskli Oyun. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 943 - 960.
- Chen, J. J. (2008). Gender differences in externalising problems among preschool children: implications for early childhood educators. *Early Child Development and Care*, 180: 4, 463 — 474.
- Choi, D. H. (2000). Changes of Preschool Children's Social Strategy (Cognition) and Social Behaviors after Participating in a Cognitive-Social Learning Model of Social Skills Training. *Issues in early childhood education: curriculum, teacher education, & Dissemination of Information; Proceedings of the Lilian Katz Symposium* (s. 295-300). University of Illinois at Urbana-Champaign: Proceedings of the Lilian Katz Symposium.
- Christensen, P., & Mikkelsen, M. R. (2008). Jumping off and being careful: children's strategies of risk management in everyday life. *Sociology of Health & Illness*, 30, 112–130.
- Clements, R. (2004). An Investigation of the Status of Outdoor Play. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 68–80.
- Conway, M. (2008). Playwork Principles. F. Brown, & C. Taylor içinde, *Foundations of Playwork* (s. 119-123). Maidenhead: Open University Press.
- Cook, S., Peterson, L., & Dilillo, D. (1999). Fear and Exhilaration in Response to Risk: An Extension of a Model of Injury Risk in a Real-World Context. *Behavior Therapy*, 30, 5-15.

- Copeland, K., Sherman, S. N., Kendeigh, C., & Kalkwarf, H. (2012). Societal Values and Policies May Curtail Preschool Children's Physical Activity in Child Care Centers. *Pediatrics*, 129, 265–274.
- Coppens, N. M., & Gentry, L. K. (1991). Video Analysis of Playground Injury -Risk Situations. *Research in Nursing&Health*, 14, 129-136.
- Coster, D., & Gleeve, J. (2008). *Give us a go! Children and young people's views on play and risk-taking*. London: Play England by the National Children's Bureau. 06 07, 2020 tarihinde www.playday.org.uk adresinden alındı
- Council, C. P. (2004). *Charter for Children's Play*. 06 03, 2020 tarihinde International Council for Children's Play: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:NGvgbVqVIqUJ:www.playengland.org.uk/media/71062/charter-for-childrens-play.pdf+&cd=2&hl=tr&ct=clnk&gl=tr> adresinden alındı
- Crowther, J. H., Bond, L. A., & Rolf, J. E. (1981). The incidence, prevalence, and severity of behavior disorders among preschool-aged children in day care. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 23-42.
- Csikszentmihalyi, M., & Hunter, J. (2003). Happiness in everyday life: The uses of experience sampling. *Journal of Happiness Studies*, 4: 185–199.
- Çalışandemir, F. (2014). Oyunun Önemi. H. G. Ogelman içinde, *Yaşamın İlk Yıllarında Oyun: Oyuna Çok Yönlü Bakış* (s. 17-30). Ankara: Pegem Akademi.
- Çetin, F., Alpa Bilbay, A. ve Albayrak Kaymak, D. (2003). *Araştırmadan Uygulamaya Çocuklarda Sosyal Beceriler*. İstanbul: Epsilon.
- Davaslıgil, Ü. (1989). Yaratıcılık ve oyun. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 13(71), 24–32.
- Davidsson, B. (2006). The schoolyard as a place of meaning - Children's perspectives. J. Brodin, & P. Lindstrant içinde, *Interaction in outdoor play environments - Gender, culture and learning* (s. 61-79). Stockholm: Stockholm Institute of Education.
- Davies, P. T., & Lindsay, L. L. (2004). Interparental Conflict and Adolescent Adjustment: Why Does Gender Moderate Early Adolescent Vulnerability? *Journal of Family Psychology*, 160-170.

- Demir, E. ve Şendil, G. (2008). Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ). *Türk Psikoloji Yazıları*, 11 (21), 15-25.
- Dempsey, J. D., & Frost, J. L. (1993). Play environments in early childhood education. O. Saracho, & B. Spodek içinde, *Handbook of Research on the Education of Young Children* (s. 306-321). New York: Macmillan.
- Department of Education Employment and Workplace Relations, (. (2009). *Belonging, Being & Becoming. The Early Years Learning Framework for Australia*. Canberra: Commonwealth of Australia.
- Deretarla-Gül, E. (2012). Ailelerin Çocuk Bahçelerine ve Çocuk Bahçelerindeki Materyallere Bakış Açılarının İncelenmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 261-274.
- Difilippo, J. M., & Overholser, J. C. (2002). Depression, Adult Attachment, and Recollections of Parental Caring During Childhood. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 663-669.
- Dilillo, D., Potts, R., & Himes, S. (1998). Predictors of children's risk appraisals. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 19, 415-427.
- Dishion, T. J. (1998). Parental Monitoring and the Prevention of Child and Adolescent Problem Behavior: A Conceptual and Empirical Formulation. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 61-75.
- Dodson, F. (1995). *Çocuk Yaşken Eğilir (S. Selvi, Çev.)*. İstanbul: Özgür Yayın Dağıtım.
- Doğan, S., Kelleci, M., Sabancıoğulları, S. ve Aydın, D. (2008). Bir İlköğretim Okulunda Öğrenim Gören Çocuklarda Ruhsal Uyum Sorunları. *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni*, 47-52.
- Douglas, M. (1992). *Risk and Blame: Essays in Cultural Theory*. London: Routledge.
- Drucker, J. (1994). Constructing metaphors: the role of symbolization in the treatment of children. A. Slade, & D. P. Wolf içinde, *Children at play: clinical and developmental approaches to meaning and representation* (s. 62-81). Oxford: Oxford University Press.
- DSB. (2014, 09 15). *Forskrift om sikkerhet ved lekeplussutstyr*. lovdata.no: <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/1996-07-19-703> adresinden alındı

- Durmuşoğlu Saltalı, N. (2013). Okul Öncesi Dönemde Duygusal Becerilerin Geliştirilmesi. *Yalova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(6); 107-119.
- Eager, D., & Little, H. (2011). Risk Deficit Disorder. *Risk Deficit Disorder. In Proceeding of IPWEA International Public Works Conference*. Canberra: Risk Deficit Disorder. In Proceeding of IPWEA International Public Works Conference.
- Eberle, S. G. (2014). The Elements of Play: Toward a Philosophy and a Definition of Play. *Journal of Play*, 6(2), 214-233.
- Edgington, M. (2007). *Supporting young children to engage with risk and challenge*. 06 06, 2020 tarihinde Early Years Update: <https://www.teachingexpertise.com/articles/supporting-young-children-to-engage-with-risk-and-challenge/> adresinden alındı
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Guthrie, I. K., Murphy, B. C., & Reiser, M. (1999). Parental Reactions to Children's Negative Emotions: Longitudinal Relations to Quality of Children's Social Functioning. *Child Development*, 513-534.
- Elibol Gültekin, S. (2008). *5 Yaş Çocuklarının Sosyal Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Elliott, S. N., Sheridan, S. M., & Gresham, F. M. (1989). Assessing and treating social skills deficits: a case study for the scientists-practitioner. *Journal of School Psychology*, 27, 197-222.
- Erbay, F. ve Durmuşoğlu Saltalı, N. (2012). Altı Yaş Çocuklarının Günlük Yaşantılarında Oyunun Yeri ve Annelerin Oyun Algısı. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 249-264.
- Ergün, M. (1980). Oyun ve Oyuncak Üzerine. *Milli Eğitim Dergisi*, 1 (1): 102-119.
- Fantuzzo, J., Manz, P., Atkins, M., & Meyers, R. (2005). Peer-Mediated Treatment of Socially Withdrawn Maltreated Preschool Children: Cultivating Natural Community Resources. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, Vol. 34, No. 2, 320-325.
- Fanuscu, E. M. (1997). Çocuk Oyun Alanları. *İstanbul Üniversitesi Orman Fakültesi Dergisi*, 145-153.

- Findlay, L. C., Girardi, A., & Coplan, R. J. (2006). Links Between Empathy, Social Behavior, and Social Understanding in Early Childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, 347–359.
- Fine, G. A., & Sandstrom, K. L. (1988). *Knowing Children: Participant Observation with Minors*. Beverly Hills, California: Sage.
- Fischer, M., Rolf, J. E., Hasazi, J. E., & Cummings, L. (1984). Follow-up of a preschool epidemiological sample: Cross-age continuities and predictions of later ad- patterns and children's behavior problems from injustment with internalizing and externalizing dimensions of behavior. *Child Development*, 137-150.
- Fisher, E. P. (1992). The impact of play on development: A meta-analysis. *Play & Culture*, 159-181.
- Fiskum, T. A. (2004). *Effekt av barnehagemiljø på motorisk og spatial kompetanse hos barn. En tverrsnittstudie av den motoriske og spatiale kompetansen hos barn i en friluftsbarnehage og barn i en tradisjonell barnehage (MA thesis)*. Norway: Nord-Trøndelag University College.
- Fjørtoft, I. (2001). The Natural Environment as a Playground for Children: The Impact of Outdoor Play Activities in Pre-Primary School Children. *Early Childhood Education Journal*, Vol. 29, No. 2, 111-117.
- Fjørtoft, I. (2004). Landscape as Playscape: The Effects of Natural Environments on Children's Play and Motor Development. *Children Youth and Environments*, 21-44.
- Fjørtoft, I., & Sageie, J. (2000). The natural environment as a playground for children Landscape description and analyses of a natural playscape. *Landscape and Urban Planning*, 83-97.
- Freud, S. (1999). *Sanat ve Edebiyat (Çev: Emre Kapkın, Aysen Teksen Kapkın)*. İstanbul: Payel Yayınevi.
- Frost, J. L., Shin, D., & Jacobs, P. J. (1998). Physical environments and children's play. *State University of New York Press*, 255-294.
- Füredi, F. (2001). *Paranoid parenting: Abandon your anxieties and be a good parent*. London: Penguin.

- Füredi, F. (2001). *Paranoid Parenting: Abandon Your Anxieties and be a Good Parent*. London: Penguin.
- Gallahue, D. L. (1993). Motor development and movement skill acquisition in early childhood education. O. Saracho, & B. Spodek içinde, *Handbook of research on the education of young children* (s. 24-41). New York: Macmillan.
- Gallahue, D. L., Ozmun, J. C., & Goodway, J. D. (2012). *Understanding motor development: Infants, children, adolescents, adults(7th ed.)*. New York: The McGraw-Hill Companies.
- Gilchrist, J., Ballesteros, M. F., & Parker, E. M. (2012). Vital signs: Unintentional injury deaths among persons aged 0-19 years - United States, 2000-2009. *MMWR*, 270–276.
- Gill, T. (2007). *No Fear: growing up in a risk averse society*. London: Calouste Gulbenkian Foundation.
- Gill, T. (2010). *Putting risk in perspective*. 06 06, 2020 tarihinde Early Years Update: <https://www.teachingexpertise.com/articles/putting-risk-in-perspective/> adresinden alındı
- Ginsburg, H. J., & Miller, S. M. (1982). Sex Differences in Children's Risk-Taking Behavior. *Society for Research in Child Development*, Vol. 53, No. 2, 426-428.
- Giraffe. (2017, 07 05). *Risky Play – Teaching our children to trust themselves*. 01 03, 2021 tarihinde [www.giraffe.ie](https://www.giraffe.ie/risky-play-teaching-children-trust/): <https://www.giraffe.ie/risky-play-teaching-children-trust/> adresinden alındı
- Gluckman, P. D., Hanson, M. A., & Spencer, H. G. (2005). Predictive adaptive responses and human evolution. *Trends in Ecology & Evolution*, 20 (10), 527–533.
- Goodyear-Smith, F. A., & Laidlaw, T. M. (1999). The Price of Safety at All Costs. *Nuance*, 1, 15-21.
- Gökçe, O. (2001). *İletişim Bilimine Giriş*. Turhan Kitabevi: Ankara.
- Grahn, P., Mårtensson, F., Lindblad, B., Nilsson, P., & Ekman, A. (1997). *Ute pådagis*. Alnarp: University of Agriculture in Sweden.
- Green, J. (1997). Risk and the construction of social identity: children's talk about accidents. *Sociology of Health & Illness*, Vol. 19 No. 4, 457-479.

- Greenfield, C. (2004). Can run, play on bikes, jump the zoom slide, and play on the swings': Exploring the value of outdoor play. *Australian Journal of Early Childhood*, 29(2), 1-5.
- Grych, J. H. (2005). Interparental conflict as a risk factor in child maladjustment: Implications for the development of preventing programs. *Family Court Review*, 97–108.
- Guldborg, H. (2009). *Reclaiming Childhood: Freedom and Play in an Age of Fear*. Oxon: Routledge.
- Güler, B. ve Demir, E. (2016). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Riskli Oyunlara Yönelik Görüş ve Algıları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 17(2), 97-116.
- Haktanır, G. (2015). *Okul Öncesi Eğitime Giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Hands, B., & Martin, M. (2003). Fundamental movement skills: Children's perspectives. *Australasian journal of early childhood*, 02-16.
- Hargreaves, D. J., & Davies, G. M. (1996). The Development of Risk-taking in Children. *Current Psychology*, Vol. 15, No. 1, 14-29.
- Harper, N. J., & Obee, P. (2020). Articulating outdoor risky play in early childhood education: voices of forest and nature school practitioners. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 1-11.
- Hart, J. L., & Nagel, M. C. (2017). Including playful aggression in early childhood curriculum and pedagogy. *Australasian Journal of Early Childhood*, 41-48.
- Heft, H. (1988). Affordances of children's environments: A functional approach to environmental description. *Children's Environments Quarterly*, 5(3), 29-37.
- Henniger, M. L. (1994). Planning for Outdoor Play. *Young Children*, Vol. 49, No. 4, 10-15.
- Henricks, T. (2008). The Nature of Play: An Overview. *American Journal of Play*, 1(2), 157-180.
- Herrington, S., Lesmeister, C., Nicholls, J., & Stefiuk, K. (tarih yok). *An informational Guide to Young Children's Outdoor Play Spaces*. 06 11, 2020 tarihinde sala.ubc.ca: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:witURgFeMV8J:https://sala.ubc.ca/sites/sala.ubc.ca/files/documents/7Cs.pdf+&cd=1&hl=tr&ct=clnk&gl=tr> adresinden alındı

- Heseltine, P., & Holborn, J. (1987). *Playgrounds: The Planning, Design and Construction of Play Environments*. New York: Nichols Publishing Company.
- Hihiko, K. (2004, 05 16). *An introduction to active movement*. 06 01, 2020 tarihinde sportnz.org.nz: <https://sportnz.org.nz/assets/Uploads/attachments/managing-sport/young-people/Active-Movement-An-Introduction-1.pdf> adresinden alındı
- Hofferth, S. L. (2009). Changes in American children's time—1997 to 2003. *Electronic International Journal of Time Use Research*, 6, 26–47.
- Hofferth, S. L., & Sandberg, J. F. (2001). How American Children Spend Their Time. *Journal of Marriage and Family*, 295-308.
- Holland, M. L., Malmberg, J., & Peacock, G. G. (2017). *Emotional and Behavioral Problems of Young Children: Effective Interventions in the Preschool and Kindergarten Years (Second Edition)*. New York: The Guilford Press.
- Honore, C. (2008). *Under Pressure: Rescuing Our Children from the Culture of Hyper-Parenting*. Canada: HarperCollins.
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. (2008). Structural Equation Modelling: Guidelines for Determining Model Fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.
- Horvath, P., & Zuckerman, M. (1993). Sensation seeking in risk appraisal, and risky behavior. *Personality and Individual Differences*, 14, 41-53.
- Humphreys, A. P., & Smith, P. K. (1987). Rough and tumble, friendship, and dominance in schoolchildren: Evidence for continuity and change with age. *Child Development*, 201-212.
- Hüttenmoser, M. (1995). Children and Their Living Surroundings Empirical Investigations into the Significance of the Living Surroundings for the Everyday Life and the Development of Children. *Dokumentationsstelle „Kind und Umwelt“ CH- 5630 Muri*, 1-16.
- Hyson, M. C., & Van Trieste, K. (1987). *The Shy Child*. ERIC.
- Illingworth, C., Brennan, P., Jay, A., Al-Rawi, F., & Collick, M. (1975). 200 injuries caused by playground equipment. *British Medical Journal*, 4, 332-334.

- Isenberg, J. P., & Quisenberry, N. (2002). A Position Paper of the Association for Childhood Education International PLAY: Essential for all Children. *Childhood Education*, 33-39.
- Jewett, J. (1992). Aggression and Cooperation: Helping Young Children Develop Constructive Strategies. *ERIC*, 1-6.
- Jones, E. (2012). Giving ourselves permission to take risks. *Exchange Magazine*, 34(4), 46-51.
- Kaarby, K. E. (2004). Children Playing in Nature. *CECDE conference: Questions of quality* (s. 121-129). Dublin Castle: Centre for Early Childhood Development & Education.
- Kaçar, S. (2016). *Okul Öncesi Normal Gelişim Gösteren 5-6 Yaş Grubu Çocukların Tercih Ettikleri Oyun Türlerinin Dil Gelişimi ve Problem Çözme Becerisi Üzerine Etkisinin İncelenmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kafry, D. (1982). Sensation seeking of young children. *Personality and Individual Differences*, 3(2), 161-166.
- Kahrman Pamuk, D. ve Ahi, B. (2019). Orman Okuluna Devam Eden Çocukların Okul Kavramına Yönelik Fenomenolojik Bir Araştırma. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 1386-1407.
- Kalafat, T. (2006). *Üniversite öğrencilerinin beden memnuniyeti düzeyleri ile sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi (Çanakkale ili örneği) (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü .
- Kale, R. (2003). *Okul Öncesi Dönemde Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kanlıklıçer, P. (2005). *Okul öncesi davranış sorunları tarama ölçeği: Geçerlilik güvenirlik çalışması*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kanyılmaz, E. S. (2016). *Riskli Oyuna İzin Verme Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Annelerin Riskli Oyunlara İzin Verme Düzeylerinin İncelenmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Burdur: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Kapıkıran, N. A., İvrendi, A. B. ve Adak, A. (2006). Okul Öncesi Çocuklarında Sosyal Beceri: Durum Saptaması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 19-27.
- Karaca, N. H. ve Aral, N. (2020). Anne Babaların Çocukların Oynadıkları Riskli Oyun İle İlgili Görüşlerini Etkileyen Etmenlerin İncelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 82-96.
- Karaca, N. H. ve Uzun, H. (2020). Okul Öncesi Öğretmenleri İçin Erken Çocukluk Riskli Oyun Değerlendirme Aracı-Öğretmen Formunun Geliştirilmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 247-258.
- Karadağ, E. ve Çalışkan, N. (2008). *Kuramdan-Uygulamaya İlköğretimde Drama “ Oyun ve İşleniş Örnekleriyle*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar İlkeler Teknikler*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- 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*, 275–290.
- Keenan, K., & Wakschlag, L. S. (2004). Are Oppositional Defiant and Conduct Disorder Symptoms Normative Behaviors in Preschoolers? A Comparison of Referred and Nonreferred Children. *Am J Psychiatry*, 356–358.
- Keleş, S. ve Yurt, Ö. (2020). “Biz Çocukluğumuzu Dolu Dolu Yaşadık”: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Riskli Oyun Anıları ve Riskli Oyunu Yönetim Stratejileri. *Yaşadıkça Eğitim*, 438-450.
- Kelley, P., Hood, S., & Mayall, B. (1998). Children, parents and risk. *Health and Social Care in the Community*, 6(1), 16-24.
- Kemple, K. M. (1992). *Understanding and Facilitating Preschool Children's Peer Acceptance*. 06 13, 2020 tarihinde ericdigests.org: <https://www.ericdigests.org/1992-3/preschool.htm> adresinden alındı
- Kernan, M. (2007). *Play as a context for Early Learning and Development: A research paper*. Dublin: National Council for Curriculum and Assessment (NCCA).

- Kılınç, N. (2016). *5-6 Yaş Çocuklarının Sosyal Beceri ve Problem Davranışları ile Oyun Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Karabük: Karabük Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Kleppe, R. G. (2018). *One-to-three-year-olds' Risky Play in Early Childhood Education and Care*. Oslo: Educational Sciences for Teacher Education Faculty and Education and International Studies OsloMet - Oslo Metropolitan University.
- Kleppe, R., Melhuish, E., & Sandseter, E. H. (2017). Identifying and characterizing risky play in the age one-to-three years. *European Early Childhood Education Research Journal*, 1-19.
- Kline, R. B. (2015). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling Fourth Edition (Methodology in the Social Sciences)*. New York: The Guilford Press.
- Koçyiğit, S., Tuğluk, M. N. ve Kök, M. (2007). Çocuğun Gelişim Sürecinde Eğitsel Bir Etkinlik Olarak Oyun. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 325-342.
- Kuru, O. (2009). *Dokuz Yaş Çocuklarının Psiko-motor Gelişimlerinde Oyunun Etkisi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Elazığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Küçük, A., Dolu, N. ve Erdoğan, H. (2009). İlköğretim Öğrencilerinde Yaş, Cinsiyet ve Sosyo-ekonomik Seviye Farklılıklarının Dikkat Düzeyine Etkileri. *Sağlık Bilimleri Dergisi*, 18-24.
- Leber , N. J. (2002). *Easy Activities for Building Social Skills*. New York: Scholastic Professional Resources.
- León Castro, E. L. (2012). *The Value of Risky Play at Natural Outdoor Environment to Develop Children's Relationship (Unpublished master's thesis)*. Oslo: Faculty of Education and International Studies Oslo and Akershus University College of Applied Sciences.
- Lester, S., & Russell, W. (2008). *Play for a Change. Play, Policy and Practice: a review of contemporary perspectives*. London: University of Gloucestershire.
- Lewis, T., DiLillo, D., & Peterson, L. (2004). Parental Beliefs Regarding Developmental Benefits of Childhood Injuries. *American journal of health behavior*, 1-8.

- Li, J., Hestenes, L. L., & Wang, Y. C. (2014). Links Between Preschool Children's Social Skills and Observed Pretend Play in Outdoor Childcare Environments. *Early Childhood Education Journal*, 44, 61–68.
- Lin, C.-S. (1996). *The Effects of Curriculum-Based Peer-Mediated Social Skills Training on The Possitive Peer Interactions of Preschool Children Whith Special Needs* (Unpublished PhD. Theses). Ann Arbor: The Ohio State University.
- Lindon, J. (2011). *Too Safe for Their Own Good (Second Edition)*. London: NCB.
- Little, H. (2006). Children's risk-taking behaviour: implications for early childhood policy and practice. *International Journal of Early Years Education*, 141-154.
- Little, H. (2010). Finding the balance: Early childhood practitioners' views on risk, challenge and safety in outdoor play settings. *Australian Association for Research in Education Conference Proceedings*, 1-12.
- Little, H. (2015). Mothers' beliefs about risk and risk-taking in children's outdoor play. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, Vol. 15, No. 1, 24–39.
- Little, H., & Eager, D. (2010). Risk, challenge and safety: Implications for play quality and playground design. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(4), 497-513.
- Little, H., & Wyver, S. (2008). Outdoor play: Does avoiding the risks reduce the benefits? *Australian Jornal of Early Childhood*, 33-40.
- Little, H., Sandseter, E. H., & Wyver, S. (2012). Early Childhood Teachers' Beliefs about Children's Risky Play in Australia and Norway. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 300-316.
- Little, H., Wyver, S., & Gibson, F. (2011). The influence of play context and adult attitudes on young children's physical risk- taking during outdoor play. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(1), 113-131.
- Lupton, D., & Tulloch, J. (2002). 'Life would be pretty dull without risk':voluntary risk-taking and its pleasures. *Health, Risk and Society*, 4, 113-124.
- MacDonald, K. (1995). Evolution, the Five Factor Model, and Levels of Personality. *Journal of Personality*, 63, 525-567.

- Mackay, M., Vincenten, J., Brussoni, M., Towner, E., & Fuselli, P. (2011). *Child Safety Good Practice Guide: Good Investments in Unintentional Child Injury Prevention and Safety Promotion—Canadian Edition*. Toronto: Safe Kids Canada.
- Madge, N., & Barker, J. (2007). *Risk and Childhood*. London: Risk Commission: Royal Society for the Encouragement of Arts, Manufactures & Commerce (RSA).
- Maller, C., Townsend, M., Pryor, A., Brown, P., & Leger, L. S. (2005). Healthy nature healthy people: 'contact with nature' as an upstream health promotion intervention for populations. *Health Promotion International*, Vol. 21 No. 1, 45-54.
- Marano, H. E. (2008). *A Nation of Wimps: The High Cost of Invasive Parenting*. New York: Crown Archetype.
- McClellan, D. E., & Kinsey, S. (1997). Children's Social Behavior in Relationship to Participation in Mixed-Age or Same-Age Classrooms. *ERIC*, 1-22.
- McClelland, M. M., & Morrison, F. J. (2003). The emergence of learning-related social skills in preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 18: 206–224.
- McFarland, L., & Laird, S. G. (2018). Parents' and Early Childhood Educators' Attitudes and Practices in Relation to Children's Outdoor Risky Play. *Early Childhood Education Journal*, 46:159–168.
- McKillup, S. (2012). *Statistic explained: An introductory guide for life scientists (Second Edition)*. United States: Cambridge University Press .
- Meadan, H., & Monda-Amaya, L. E. (2008). Collaboration to Promote Social Competence for Students With Mild Disabilities in the General ClassroomA Structure for Providing Social Support. *Intervention in School and Clinic*, 4/33, 158-167.
- MEB. (2014). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, Oyun Etkinliği-1*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Mermer, H. (2017). *Okul öncesi dönem çocuklarının kişilerarası sorun çözme becerilerini geliştirmede "sorunlarımızı çözebiliriz oyunu"nun ve serbest oyunun etkisinin incelenmesi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Merrell, K. W. (1995). Relationships Among Early Childhood Behavior Rating Scales: Convergent and Discriminant Construct Validity of the Preschool and Kindergarten Behavior Scales. *Early Education and Development*, 37-41.

- Merrell, K. W. (2003). *Behavioral, Social, and Emotional Assessment of Children and Adolescents*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Merrell, K. W. (2003). *Behavioral, Social, and Emotional Assessment of Children and Adolescents*. London: Hamilton Printing Company.
- Merrell, K. W. (2008). *Helping students overcome depression and anxiety: a practical guide (Second Edition)*. New York: The Guilford Press.
- Miller, D. C., & Byrnes, J. P. (1997). The Role of Contextual and Personal Factors in Children's Risk Taking. *Developmental Psychology*, Vol. 33. No. 5, 814-823.
- Miller, L. S., Koplewicz, H. S., & Klein, R. G. (1997). Teacher Ratings of Hyperactivity, Inattention, and Conduct Problems in Preschoolers. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 113–119.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2003). *Okul Öncesi Eğitimi Programı*. Ankara: MEB.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2007). *Oyun Etkinliği-I, Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi*. Ankara: MEB.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2009). *Mesleki eğitim ve öğretim sisteminin güçlendirilmesi projesi, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, Oyun Etkinliği-I*. Ankara: MEB.
- Moralı, D. İ. (2019). *Anaokullarında Sunulan Riskli Oyun Fırsatlarının Fiziksel Özellikler ve Yetişkin Yaklaşımları Bağlamında İncelenmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Morrongiello, B. A., & Hogg, K. (2004). Mothers' Reactions to Children Misbehaving in Ways That Can Lead To Injury: Implications for Gender Differences in Children's Risk Taking and Injuries. *Sex Roles*, 103-118.
- Morrongiello, B. A., & Lasenby-Lessard, J. (2007). Psychological determinants of risk taking by children: An integrative model and implications for interventions. *Injury Prevention*, 13:20–25.
- Morrongiello, B. A., & Sedore, L. (2005). The influence of child attributes and social-situational context on school-age children's risk taking behaviors that can lead to injury. *Applied Developmental Psychology*, 347-361.
- Moss, P., & Petrie, P. (2002). *From Children's Services to Children's Spaces: Public Policy, Children and Childhood*. London: Routledge.

- Mytton, J., Towner, E., Brussoni, M., & Gray, S. (2009). Unintentional injuries in school-aged children and adolescents: lessons from a systematic review of cohort studies. *Injury Prevention*, 15, 111–124.
- National Childcare Accreditation Council. (2005). *Quality Improvement and Accreditation System*.
- New, R. S., Mardell, B., & Robinson, D. (2005). Early childhood education as risky business: Going beyond what's 'safe' to discovering what's possible. *Early Childhood Research and Practice*.
- Obee, P., Sandseter, E. H., & Harper, N. J. (2020). Children's use of environmental features affording risky play in early childhood education and care. *Early Child Development and Care*, 1-19.
- Ogelman, H. G. (2016). *Yaşamın ilk Yıllarında Oyun: Oyuna Çok Yönlü Bakış*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Oğuzkan, Ş. ve Oral, G. (2003). *Okulöncesi Eğitimi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Oktay, A. (2002). *Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem*. İstanbul: Epsilon.
- Ordoñana, J. R., Caspi, A., & Moffitt, T. (2008). Unintentional Injuries in a Twin Study of Preschool Children: Environmental, Not Genetic, Risk Factors. *Journal of Pediatric Psychology*, 185-194.
- Ömeroğlu, E., Büyüköztürk, Ş., Aydoğan, Y., Çakan, M., Özyürek, A. ve vd. (2014). *Okul öncesi çocuklar için sosyal beceri destek eğitimi öğretmen rehber kitabı (OSBEP)*. Ankara: İstatistik Dünyası.
- Ömeroğlu, E., Büyüköztürk, Ş., Çakan, M., Aydoğan, Y., Kılıç Çakmak, E., Gültekin Akduman, G., . . . Karayol, S. (2014). Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği Anne-Baba Formuna Ait Norm Değerlerinin Belirlenmesi ve Yorumlanması. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4 (2), 102-115.
- Öngider, N. (2013). Anne-Baba ile Okul Öncesi Çocuk Arasındaki İlişki. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 420-440.
- Özbey, S. (2009). *Anaokulu ve anasınıfı davranış ölçeği'nin (Pkbs-2) geçerlik güvenirlik çalışması ve destekleyici eğitim programının etkisinin incelenmesi (Yayınlanmamış Doktora Tezi)*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Özbey, S. (2009). *Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği'nin (PKBS-2) geçerlik ve güvenirlik çalışması ve destekleyici eğitim programının etkisinin incelenmesi (Yayınlanmamış Doktora Tezi)*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özbey, S. ve Alisinanoğlu, F. (2009). Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Problem Davranışlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 494-517.
- Özdenk, Ç. (2007). *6 yaş grubu öğrencilerin psiko-motor gelişimlerinin sağlanmasında oyunun yeri ve önemi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Elazığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özgüner, H. ve Şahin, C. (2009). Isparta kent merkezindeki çocuk oyun alanlarının mevcut durumu ve çocukların bu alanlara karşı davranış biçimleri. *Süleyman Demirel Üniversitesi Orman Fakültesi Dergisi*, 129-143.
- Palut, B. (2003). Sosyal Gelişim ve Arkadaşlık İlişkileri. M. Sevinç içinde, *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar*. Morpa Kültür Yayınları.
- Parlak Rakap, A. ve Rakap, S. (2014). Oyun Türleri ve Çeşitli Örnekler. H. Ogelman içinde, *Yaşamın İlk Yıllarında Oyun: Oyuna Çok Yönlü Bakış* (s. 87-111). Ankara: Pegem Akademi.
- Pehlivan, H. (2005). *Oyun ve öğrenme*. Ankara: Anı.
- Pehlivan, H. (2005). *Oyun ve Öğrenme*. Ankara: Anı Yayınları.
- Pellegrini, A. D. (1988). Elementary-School Children's Rough-and-Tumble Play and Social Competence. *Developmental Psychology*, 802-806.
- Pellegrini, A. D., & Davis, P. D. (1993). Relations between children's playground and classroom behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 88-95.
- Pellegrini, A. D., & Smith, P. K. (1998). Physical activity play: the nature and function of a neglected aspect of play. *Child Development*, 69(3): 577-598.
- Pellis, S. M., & Pellis, V. C. (2007). Rough-and-Tumble Play and the Development of the Social Brain. *Current Directions in Psychological Science*, 95-98.

- Phelan, K. J., Khoury, J., Kalkwarf, H. J., & Lanphear, B. P. (2001). Trends and Patterns of Playground Injuries in United States Children and Adolescents. *Ambulatory Pediatrics*, 1: 227-233.
- Piaget, J. (1999). *Play, dreams and imitation in childhood*. New York: Routledge.
- Piaget, J. (1999). *The Construction Of Reality In The Child*. New York: Routledge.
- Play Safety Forum. (2008, February). *Managing Risk in Play Provision: A Position Statement*. 06 11, 2020 tarihinde [www.playengland.org.uk: http://www.playengland.org.uk/media/120462/managing-risk-play-safety-forum.pdf](http://www.playengland.org.uk:www.playengland.org.uk/media/120462/managing-risk-play-safety-forum.pdf) adresinden alındı
- Playsafety. (2019, 08 30). *Advice and information* ver. 6.0. 07 17, 2020 tarihinde Rospa: <https://www.rospa.com/play-safety/Advice.aspx> adresinden alındı
- Pless, I. B., Magdalinos, H., & Hagel, B. (2006). Risk-Compensation Behavior in Children. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 160(6), 610-614.
- Poest, C. A., Martinez, I. G., & Dedmon, A. (1990). Challenge me to move: Large muscle development in young children. *Young Children*, 45(5), 4-10.
- Poest, C. A., Williams, J. R., Witt, D. D., & Atwood, M. E. (1990). Challenge Me To Move: Large Muscle Development in Young Children. *Young Children*, Vol. 45, No. 5, 4-10.
- Potts, R., Martinez, I. G., & Dedmon, A. (1995). Childhood Risk Taking and Injury: Self-Report and informant measures. *Journal of Pediatric Psychology*, 20(1), 5-12.
- Prinstein, M. J., & Vernberg, E. M. (2002). Overt and Relational Aggression in Adolescents: Social-Psychological Adjustment of Aggressors and Victims. *Journal of Clinical Child Psychology*, 479-491.
- Putnam, S. P., Ellis, L. K., & Rothbart, M. K. (2001). The structure of temperament from infancy through adolescence. A. Elias, & A. Angleitner içinde, *Advances in Research on Temperament* (s. 165-182). Germany: Pabst Scientist Publisher.
- Rakison, D. H. (2005). Infant perception and cognition: An evolutionary perspective on early learning. B. J. Ellis, & D. F. Bjorklund içinde, *Origins of the social mind: Evolutionary psychology and child development* (s. 317-353). New York: Guilford Press.

- Razon, N. (1985). Okulöncesi Eğitimde Oyun ve Oyunda Yetişkinin İşlevi. *Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri* (s. 2-3). İstanbul/Lefkoşe: Ya-Pa.
- Readdick, C. A., & Park, J. J. (1998). Achieving Great Heights: The Climbing Child. *Young Children*, 14-19.
- Readdick, C. A., & Park, J. J. (1998). Achieving Great Heights: The Climbing Child. *Young Children*, 14-19.
- Rivkin, M. (1995). *The Great Outdoors: Restoring Children's Right to Play Outside*. Washington: DC: National Association for the Education of Young Children.
- Robbins, R., & Merrell, K. W. (1998). Cross Informant Comparisons of the Home and Community Social Behavior Scales and the School Social Behavior Scales. *Diagnostic*, 204-218.
- Rosen, B. N., & Peterson, L. (1990). Gender differences in children's outdoor play injuries: A review and an integration. *Clinical Psychology Review*, 10, 187-205.
- Route, A. (2012, 05 21). *Special Educational Needs*. 10 08, 2020 tarihinde Joining the big adventure: <https://senmagazine.co.uk/content/activities/outdoors/1073/joining-the-big-adventure-making-outdoor-play-accessible-to-all/> adresinden alındı
- Saltalı, N. D. (2013). Okul Öncesi Dönemde Duygusal Becerilerin Geliştirilmesi. *Yalova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(6), 107-119.
- Sandseter, E. B. (2007a). Categorising risky play—How can we identify risk-taking in children's play? *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(2), 237-252.
- Sandseter, E. B. (2009c). Risky play and risk management in Norwegian preschools: A qualitative observational study. *Safety Science Monitor*, 13(1), 1-10.
- Sandseter, E. H. (2007b). Risky play among four- and five year old children in preschool. *Paper presented at the meeting of Vision into Practice: Making Quality a Reality in the Lives of Young Children*, (s. 248-256). Dublin Castle.
- Sandseter, E. H. (2009). Risky play and risk management in Norwegian preschools - a qualitative observational study. *Safety Sci. Monitor*, 13, 1-12.
- Sandseter, E. H. (2009a). Children's expressions of exhilaration and fear in risky play. *Contemporary Issues in Early Childhood* 10(2), 92-106.

- Sandseter, E. H. (2009b). Affordances for risky play in preschool: The importance of features in the play environment. *Early Childhood Education Journal*, 36 (5), 439–446.
- Sandseter, E. H. (2009d). Characteristic of risky play Education and Outdoor Learning. *Journal of Adventure* , 9(1), 3-21.
- Sandseter, E. H. (2010a). ‘It tickles in my tummy!’ - Understanding children’s risk-taking in play through Reversal Theory. *Journal of Early Childhood Research*, 8(1), 67–88.
- Sandseter, E. H. (2011, January). *Children's Risky Play In Early Childhood Education And Care*. 05 28, 2020 tarihinde [https://www.researchgate.net: https://www.researchgate.net/publication/275039981_CHILDRENS_RISKY_PLAY_IN_EARLY_CHILDHOOD_EDUCATION_AND_CARE](https://www.researchgate.net/publication/275039981_CHILDRENS_RISKY_PLAY_IN_EARLY_CHILDHOOD_EDUCATION_AND_CARE) adresinden alındı
- Sandseter, E. H. (2014). Early childhood education and care practitioners' perceptions of children's risky play; examining the influence of personality and gender. *Early Child Development and Care*, 184:3, 434-449.
- Sandseter, E. H. (2015). Can Child Injury Prevention Include Healthy Risk Promotion; Developmental Benefits of Children's Risky Play(Web Supplement 1) . *BMJ Journal*, 21(5), 344-347. doi:<http://dx.doi.org/10.1136/injuryprev-2014-041241>
- Sandseter, E. H., & Kennair, L. O. (2011). Children's Risky Play from an Evolutionary Perspective: The Anti-Phobic Effects of Thrilling Experiences. *Evolutionary Psychology*, 9(2): 257-284.
- Sandseter, E. H., & Sando, O. J. (2016). “We don’t allow children to climb trees”: How a focus on safety affects Norwegian children’s play in early-childhood education and care settings. *American Journal of Play*, 8 (2), 178.
- Sandseter, E. H., Little, H., & Wyver, S. (2012). Do theory and pedagogy have an impact on provisions for outdoor learning? A comparison of approaches in Australia and Norway. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 167–182.
- Santrock, J. W. (2014). *Yaşam Boyu Gelişim; Gelişim Psikolojisi (Galip Yüksel çev.)*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sawyers, J. K. (1994). The preschool playground: Developing skills through outdoor play. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 65, 31-33.

- Schwartz, D. (2000). Subtypes of Victims and Aggressors in Children's Peer Groups. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 181-192.
- Sel, R. (1998). *Eğitsel Oyun*. Ankara: Öğretmen Yayınları.
- Seven, S. (2006). *6 Yaş Çocuklarının Sosyal Beceri Düzeyleri ile Bağlanma Durumları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi (Yayınlanmamış Doktora Tezi)*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sevinç, M. (2009). *Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitiminde Oyun*. Ankara: Morpa Kültür Yayınları.
- Seyrek, H. ve Sun, M. (1991). *Çocuk oyunları, okul öncesi eğitimde oyun dersi*. İzmir: Mey Yayınları.
- Seyrek, H. ve Sun, M. (2003). *Okul Öncesi Eğitiminde Oyun*. İzmir: Mey Yayınları.
- Seyrek, H. ve Sun, M. (2005). *Çocuk Oyunları (Okul Öncesi Eğitiminde)*. İzmir: Müzik Eserleri Yayınları.
- Shelton, K. H., & Harold, G. T. (2007). Marital Conflict and Children's Adjustment: The Mediating and Moderating Role of Children's Coping Strategies. *Social Development*, 497-512.
- Sheridan, M. D. (2011). *Play in early childhood (3rd edition)*. London and New York: Routledge.
- Sicim Sevim, B. ve Bapoğlu Dümenci, S. (2020). Çocukların Riskli Oyunla İlgili Algıları ile Ebeveyn Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 5:1, 1-15.
- Skenazy, L. (2009). *Free-Range Kids: Giving Our Children the Freedom We Had Without Going Nuts with Worry*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Smith, P. K. (1982). Does play matter? Functional and evolutionary aspects of animal and human play. *Behavioral and Brain Sciences*, 5, 139-184.
- Smith, P. K. (2005). Play: Types and Functions in Human Development. B. J. Ellis, & D. F. Bjorklund içinde, *Origins of the social mind. Evolutionary psychology and child development* (s. 271-291). New York: Guilford.

- Smith, P. K., & Hagan, T. (1980). Effects of deprivation on exercise play in nursery school children. *Animal Behavior*, 922-928.
- Smith, S. J. (1998). *Risk and Our Pedagogical Relation to Children: On the Playground and Beyond (Suny Series, Early Childhood Education) (SUNY series, Early Childhood Education: Inquiries and Insights)*. New York: State University of New York Press.
- Soori, H., & Bhopal, R. S. (2002). Parental permission for children's independent outdoor activities: Implications for injury prevention. *European Journal of Public Health*, 12, 104-109.
- Spencer, K. H., & Wright, P. M. (2014). Quality outdoor spaces for young children. *Young Children*, 69(5), 28-34.
- Spencer, R. A., Joshi, N., Branje, K., Murray, N., Kirk, S., & Stone, M. (2021). Early childhood educator perceptions of risky play in an outdoor loose parts intervention . *Public Health*, 213-228.
- Stephenson, A. (1998). *Opening up the outdoors: A reappraisal of young children's outdoor experiences (Unpublished Master of Education)*. Wellington: Victoria University.
- Stephenson, A. (2003). Physical Risk-taking: Dangerous or endangered? *Early Years*, Vol. 23, No. 1.
- Stephenson, M.-A. (2010). Fathers, Families and Work: Putting 'Working Fathers' in the Picture. *The Political Quarterly*, Vol. 81, No. 2, 237-242.
- Stepherd, W. (2004). Children's services: Dangerous places for children? *Rattler (Sydney)*, 69; 23-26.
- Stine, S. (1997). *Landscapes for Learning: Creating Outdoor Environments for Children and Youth*. New York: John Wiley & Sons.
- Studts, C. R., & van Zyl, M. A. (2013). Identification of Developmentally Appropriate Screening Items for Disruptive Behavior Problems in Preschoolers. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 41:851-863.
- Suhr, D. D. (2006). Exploratory or confirmatory factor analysis? . *SAS Users Group International Conference* (s. 1-17). Cary, North Carolina, U.S.: SAS Institute, Inc.
- Sutterby, J. A., & Frost, J. L. (2002). Making Playgrounds Fit for Children and Children Fit on Playgrounds. *Young Children*, 36-41.

- Sutton-Smith, B. (2001). *The Ambiguity of Play*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Sutton-Smith, B. (2008). Play Theory: A Personal Journey and New Thoughts. *American Journal of Play*, 1(1), 80-123.
- Swartz, M. K. (1992). Playground safety. *Journal of Pediatric Health Care*, 6, 161-162.
- Şişman, E. E. ve Özyavuz, M. (2010). Distribution and Use of Proficiency of Playgrounds: A Case Study Tekirdağ. *Tekirdağ Ziraat Fakültesi Dergisi*, 13-22.
- Tandy, C. A. (1999). Children's Diminishing Play Space: a Study of Intergenerational Change in Children's Use of their Neighbourhoods. *Australian Geographical Studies*, 37, 154-164.
- Taylor, S. I., & Morris, V. G. (1996). Outdoor Play in Early Childhood Education Settings: Is It Safe and Healthy for Children? *Early Childhood Education Journal*, 23(3), 153-158.
- Topçu, Z. K. (2017). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Risk Yönetimi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tovey, H. (2007). *Playing Outdoors: Spaces and Places, Risk and Challenge*. Maidenhead: Open University Press.
- Tranter, P. (2006). Strategies for building child friendly cities. *Creating Child Friendly Cities Conference*. Melbourne: Unicef.
- Tremblay, M. S., Gray, C., Babcock, S., Barnes, J., Bradstreet, C. C., Carr, D., . . . Brussoni, M. (2015). Position Statement on Active Outdoor Play. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 12 (6), 6475-6505.
- Trunzo, A. C. (2006). *Engagement Parenting Skills, and Parent-Child Relations As Mediators of The Relationship Between Parental Self-Efficacy and Treatment Outcomes for Children With Conduct Problems Ph. D.Theses*. University of Pittsburgh.
- Türk Dil Kurumu (TDK). (2020, 05 28). *Türk Dil Kurumu Sözlükleri*. Güncel Türkçe Sözlük: <https://sozluk.gov.tr> adresinden alındı
- Ungar, M. (2007). *Too Safe for Their Own Good: How Risk and Responsibility Help Teens Thrive*. Canada: McClelland & Stewart.

- United Nations, H. R. (1990, 09 02). *Convention on the Rights of the Child*. 06 01, 2020 tarihinde United Nations Human Rights: <https://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx> adresinden alındı
- Uyanık Balat, G., Şimşek, Z. ve Akman, B. (2008). Okul öncesi eğitim alan çocukların davranış problemlerinin anne ve öğretmen değerlendirilmeleri açısından karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 263-275.
- Uzmen, F. (2001). *Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Altı Yaş Çocuklarının Prososyal Davranışlarının Resimli Çocuk Kitapları İle Desteklenmesi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Ünüvar, P. ve Kanyılmaz, E. S. (2017). 4-6 Yaş Çocukları İçin Riskli Oyunlara İzin Verme Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 510-523.
- Vahedi, S., Farrokhi, F., & Farajian, F. (2012). Social Competence and Behavior Problems in Preschool Children. *Iran J Psychiatry*, 7: 126-134.
- Valentine, G. (1997). “Oh yes I can” “Oh no you can’t”: Children and parents’ understandings of kids’ competence to negotiate public space safely. *Antipode*, 29, 65–89.
- Valentine, G., & McKendrick, J. (1997). Children’s Outdoor Play: Exploring Parental Concerns About Children’s Safety and the Changing Nature of Childhood. *Geoforum*, 28(2), 219-235.
- Verenikina, I., Harris, P., & Lysaght, P. (2003). Child’s Play: Computer Games, Theories of Play and Children’s Development. *Australian Computer Society, Inc*, 99-106.
- Vygotsky, L. S. (1966). Play and its role in the mental development of the child (N. Veresov and M. Barrs, çev.). *International Research in Early Childhood Education*, 62–76.
- Vygotsky, L. S. (1998). *Düşünce ve Dil* (Çev. S. Koray). İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları.
- Waite, S., Rogers, S., & Evans, J. (2013). Freedom, flow and fairness: exploring how children develop socially at school through outdoor play. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 255–276.

- Warden, C. (2011, Autumn). Wild Things. *Rattler Community Child Care Cooperative (NSW)*. Quarterly Journal.
- Wardle, F. (1997). Outdoor Play: Designing, Building, and Remodeling Playgrounds for Young Children. *Early Childhood News*, 36-42.
- Waters, J., & Begley, S. (2007). Supporting the development of risk-taking behaviours in the early years: an exploratory study. *Education 3-13*, 35(4), 365-377.
- Weikart, D. P. (1998). Changing Early Childhood Development through Educational Intervention. *Preventive Medicine*, 27, 233–237.
- Weinstein, C. S., & Pinciotti, P. (1988). Changing a Schoolyard Intentions, Design Decisions and Behavioral Outcomes. *Environment and Behavior*, Vol. 20 No. 3, 345-371.
- Weir, L. A., Etelson, D., & Brand, D. A. (2006). Parents' perceptions of neighborhood safety and children's physical activity. *Physical Activity, Preventative Medicine*, 43, 212-217.
- Wong, M. S., McElwain, N. L., & Halberstadt, A. G. (2009). Parent, Family, and Child Characteristics: Associations With Mother and Father-Reported Emotion Socialization Practices. *Journal of Family Psychology*, 452–463.
- Wyver, S. R., & Spence, S. H. (1999). Play and Divergent Problem Solving: Evidence Supporting a Reciprocal Relationship. *Early Education and Development*, 10:4, 419-444.
- Wyver, S., Paul, T., Naughton, G., & Little, H. (2010). Ten Ways to Restrict Children's Freedom to Play: The Problem of Surplus Safety. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 11(3), 263–277.
- Yalçın, F. (2015). *A cross-cultural study on outdoor play: parent and teacher perspective (Unpublished master's thesis)*. Ankara: Middle East Technial University.
- Yalçın, F. (2018). *İlköğretim Online*, 1847-1860.
- Yalçın, F. ve Tantekin Erden, F. (2018). Risky Play in Early Childhood Education: A Risk Worth Taking. *Elementary Education Online*, 17(4): s. 1847-1860.
- Yavuzer, H. (2019). *Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Yılmaz, S. (2020). Preschool Children's Preferences to Take Risks in Outdoor Play: Turkish Sample. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, Vol: 5, Issue: 11, 580-595.
- Yörükoğlu, A. (2019). *Çocuk Ruh Sağlığı*. Ankara: Özgür Yayınları.
- Yurt, Ö. ve Cevher Kalburan, N. (2011). Early childhood teachers' thoughts and practices about the use of computers in early childhood education. *Procedia Computer Science*, 1562–1570.
- Yurt, Ö. ve Keleş, S. (2019). 4-5 Yaş Çocuklarının Yaralanma Riski Davranışlarının Cinsiyet, Yaralanma Tipi ve Bağlamı Açısından İncelenmesi. *ACU Sağlık Bilimleri Dergisi*, 10(4):581-588.
- Yurt, Ö. ve Keleş, S. (2019b). How about a risky play? Investigation of risk levels desired by children and perceived mother monitoring, *Early Child Development and Care*. *Early Child Development and Care*, 1-11.
- Zeece, P. D., & Graul, S. K. (1993). Grounds for Play: Sound, Safe, and Sensational. *Day Care and Early Education*, 20(4), 23-27.
- Zeece, P. D., & Graul, S. K. (1993). Grounds for Play: Sound, Safe, and Sensational. *Day Care and Early Education*, 23-27.
- Zembat, R. (2013). *Okul Öncesinde Özel Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Zirpoli, T. J. (2013). *Behavior Management Positive Applications for Teachers (Sixth Edition)*. Pearson.
- Zuckerman, M. (1979). *Sensation Seeking: Beyond the optimal level of arousal*. New Jersey: Hillsdale.
- Zuckerman, M. (1994). *Behavioral Expressions and Biosocial Bases of Sensation Seeking*. Cambridge: Cambridge University Press.



EKLER

EK 1. VALİLİK İZİN BELGESİ

	T.C. İSTANBUL VALİLİĞİ İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Sayı : 59090411-20-E.8938282	03/07/2020
Konu : Anket ve Araştırma İzin Talebi.	
VALİLİK MAKAMINA	
İlgi: a) Aksaray Üniversitesinin 23.06.2020 tarihli ve 517613 sayılı yazısı. b) Bakanlığımızın 21.01.2020 tarih ve 1563890/ 2020/2 No'lu genelgesi c) Müdürlüğümüz Araştırma ve Anket Komisyonunun 03.07.2020 tarihli tutanağı.	
Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi Ümmü Gül ELMALLI'nın "Anne Babaların Okul Öncesi Dönemde Çocukların Riskli Oyunlarına İzin Verme Düzeyleri ile Çocuğun Mizacı, Problem Davranışları ve Sosyal Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tezine dair araştırma çalışmasını Araştırma Gönüllü Katılım ve Kişisel Bilgi Formu, Riskli Oyuna İzin Verme Ölçeği, Gözden Geçirilmiş Ebeveyn Formu, Anaokulu ve Anasıfı Davranış Ölçeği ve Problem Davranış Ölçeği uygulama isteği hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri müdürlüğümüzce incelenmiştir. Araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarınıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun kamuoyuyla paylaşılmasını, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir. Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.	
Levent YAZICI İl Millî Eğitim Müdürü	
OLUR 03/07/2020 Dr. Hasan Hüseyin CAN Vali a. Vali Yardımcısı	
Ek: 1- Genelge. 2- Komisyon Tutanağı.	
	İstanbul Millî Eğitim Müdürlüğü - Strateji Geliştirme Şb.Md. Büyükdere Mah. İbrahim Öktem Cad. No:1 Sultanahmet-Fatih/İstanbul Elektronik Adres: istanbul.meb.gov.tr E-posta: ist.sgb34@gmail.com Bilgi için: Aykut ÇELİK Tel: 0 (212) 384 36 32 Faks: 0 () _____
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evrak.sorgu.meb.gov.tr adresinden 2851-99e1-3d12-bfdb-eea5 kodu ile teyit edilebilir.	

EK 2. ETİK KURUL İZİN BELGESİ

T.C.
AKSARAY ÜNİVERSİTESİ
İnsan Araştırmaları Etik Kurulu Kararı

Tarih	Toplantı Sayısı	Karar No	Sayfa
23.10.2019	10	2019/01-39	1-5

Üniversitemiz İnsan Araştırmaları Etik Kurulu 23.10.2019 tarihinde saat 11:00'da İslami İlimler Fakültesi Toplantı Salonunda kurula yapılan başvuruları görüşmek üzere toplanmış ve aşağıdaki kararı/kararları almıştır:

Karar 2019/10-01: Yürütücülüğünü Bilal KAYA'nın yaptığı "Üniversite Öğrencilerinin Kimlik Statüleri ile Saldırganlık ve Öfke Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı araştırma ile ilgili 2019/10-01 protokol numaralı başvuru kurulumuz tarafından incelenmiş, Üniversitemiz İnsan Araştırmaları Etik Kurul Yönergesi'nde belirtilen etik ilkelere **uygun olduğuna**, toplantıya katılan üyelerin oy birliği ile karar verilmiştir.

Karar 2019/10-02: Yürütücülüğünü Enes UYAR'ın yaptığı "Katarakt Cerrahisi Geçiren Hastalarda Biyometrik Parametreler, Efektif Fakoemülsifikasyon Süresi ve Ameliyat Sonrası Kornea Ödemi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı araştırma ile ilgili 2019/10-02 protokol numaralı başvuru kurulumuz tarafından incelenmiş, Üniversitemiz İnsan Araştırmaları Etik Kurul Yönergesi'nde belirtilen etik ilkelere **uygun olduğuna**, toplantıya katılan üyelerin oy birliği ile karar verilmiştir.

Karar 2019/10-03: Yürütücülüğünü Hasan ERDOĞAN'ın yaptığı "Ektopik Böbrekte Vasküler Yapıların Orijinlerinin Değerlendirilmesi" başlıklı araştırma ile ilgili 2019/10-03 protokol numaralı başvuru kurulumuz tarafından incelenmiş, Üniversitemiz İnsan Araştırmaları Etik Kurul Yönergesi'nde belirtilen etik ilkelere **uygun olduğuna**, toplantıya katılan üyelerin oy birliği ile karar verilmiştir.

Karar 2019/10-04: Yürütücülüğünü Ahmet ALGAN'ın yaptığı "2000-2015 Yılları Arası Özel Öğretimdeki Politik Yönelimlerin Analizi" başlıklı araştırma ile ilgili 2019/10-04 protokol numaralı başvuru kurulumuz tarafından incelenmiş, Üniversitemiz İnsan Araştırmaları Etik Kurul Yönergesi'nde belirtilen etik ilkelere **uygun olduğuna**, toplantıya katılan üyelerin oy birliği ile karar verilmiştir.

Karar 2019/10-05: Yürütücülüğünü Gül BİLEN'in yaptığı "Örgütsel Politika Algısı İle Politik Davranış Arasındaki İlişkide Karanlık Kişilik Özelliklerinin Aracılık Etkisi Ve Güç Mesafesinin Düzenleyici Rolünün İncelenmesi Üzerine Bir Araştırma" başlıklı araştırma ile ilgili 2019/10-05 protokol numaralı başvuru kurulumuz tarafından incelenmiş, Üniversitemiz İnsan Araştırmaları Etik Kurul Yönergesi'nde belirtilen etik ilkelere **uygun olduğuna**, toplantıya katılan üyelerin oy birliği ile karar verilmiştir.

Karar 2019/10-06: Yürütücülüğünü Serkan ÇAYIR'ın yaptığı "Ani İşitme Kaybı Olan Hastalarda Crp/Albumin ve Fibrinojen/Albumin Oranının Karşılaştırılması" başlıklı araştırma ile ilgili 2019/10-06 protokol numaralı başvuru kurulumuz tarafından incelenmiş, Üniversitemiz İnsan Araştırmaları Etik Kurul Yönergesi'nde belirtilen etik ilkelere **uygun olduğuna**, toplantıya katılan üyelerin oy birliği ile karar verilmiştir.

Karar 2019/10-07: Yürütücülüğünü Aylin SAĞLAM'ın yaptığı "Gebelikte ve Doğum Sonrasında Üriner İnkontinansın Değerlendirilmesi" başlıklı araştırma ile ilgili 2019/10-07 protokol numaralı başvuru kurulumuz tarafından incelenmiş, Üniversitemiz İnsan Araştırmaları Etik Kurul Yönergesi'nde belirtilen etik ilkelere **uygun olduğuna**, toplantıya katılan üyelerin oy birliği ile karar verilmiştir.

Karar 2019/10-16: Yürütücülüğünü Nurcan TEKİN'in yaptığı "Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Teknolojik Öz-yeterlik İnançları ile Teknolojiye ve Öğretim Teknolojileri Dersine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi" başlıklı araştırma ile ilgili 2019/10-16 protokol numaralı başvuru kurulumuz tarafından incelenmiş, Üniversitemiz İnsan Araştırmaları Etik Kurul Yönergesi'nde belirtilen etik ilkelere **uygun olduğuna**, toplantıya katılan üyelerin oy birliği ile karar verilmiştir.

Karar 2019/10-17: Yürütücülüğünü Cemile KÜTMEÇ YILMAZ'ın yaptığı "Hastanede Yatan Hastasına Bakım Veren Yakınlarının Evde Bakım Hizmetlerine İlişkin Tutumları" başlıklı araştırma ile ilgili 2019/10-17 protokol numaralı başvuru kurulumuz tarafından incelenmiş, Üniversitemiz İnsan Araştırmaları Etik Kurul Yönergesi'nde belirtilen etik ilkelere **uygun olduğuna**, toplantıya katılan üyelerin oy birliği ile karar verilmiştir.

Karar 2019/10-18: Yürütücülüğünü Ömmü Gül ELMALLI'nın yaptığı "Anne Babaların Okul Öncesi Dönemde Çocukların Riskli Oyunlarına İzin Verme Düzeyleri ile Çocuğun Mizacı, Problem Davranışları ve Sosyal Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı araştırma ile ilgili 2019/10-18 protokol numaralı başvuru kurulumuz tarafından incelenmiş, Üniversitemiz İnsan Araştırmaları Etik Kurul Yönergesi'nde belirtilen etik ilkelere **uygun olduğuna**, toplantıya katılan üyelerin oy birliği ile karar verilmiştir.

Karar 2019/10-19: Yürütücülüğünü Şükriye ULAŞKIN'ın yaptığı "Akademisyenlerde Çalışmanın Anlamı Üzerine Bir Araştırma" başlıklı araştırma ile ilgili 2019/10-19 protokol numaralı başvuru kurulumuz tarafından incelenmiş, Üniversitemiz İnsan Araştırmaları Etik Kurul Yönergesi'nde belirtilen etik ilkelere (yöntem kısmında örneklem gurubuna hangi yöntemle ulaşılabacağı açık olmadığından, ideolojik yönelimlerin sorulmasından etik ihlalinin oluşacağı düşünüldüğünden ve gizlilik ilkesinin ihmal edilmesi durumu ortaya çıkacağından) **uygun olmadığına**, toplantıya katılan üyelerin oy birliği ile karar verilmiştir.

Karar 2019/10-20: Yürütücülüğünü Şeyma Nur ÖZDEMİR'in yaptığı "Üniversite Öğrencilerinde Mahremiyet Algısı, Benlik Kurguları Ve Kendini Açma Arasındaki İlişkiler" başlıklı araştırma ile ilgili 2019/10-20 protokol numaralı başvuru kurulumuz tarafından incelenmiş, Üniversitemiz İnsan Araştırmaları Etik Kurul Yönergesi'nde belirtilen etik ilkelere **uygun olduğuna**, toplantıya katılan üyelerin oy birliği ile karar verilmiştir.

Karar 2019/10-21: Yürütücülüğünü Hüseyin MUTLU'nun yaptığı "Akut Karbon Monoksit Zehirlenmesinde Geçikmiş Nörolojik Sekelin Klinik Prediktörleri" başlıklı araştırma ile ilgili 2019/10-21 protokol numaralı başvuru kurulumuz tarafından incelenmiş, Üniversitemiz İnsan Araştırmaları Etik Kurul Yönergesi'nde belirtilen etik ilkelere **uygun olduğuna**, toplantıya katılan üyelerin oy birliği ile karar verilmiştir.

Karar 2019/10-22: Yürütücülüğünü Hüseyin MUTLU'nun yaptığı "Acil Servise Düşmeye Bağlı Kırıkla Başvuran Çocuklarda Dikkat Eksikliği-Hiperaktivite Bozukluğunun Araştırılması" başlıklı araştırma ile ilgili 2019/10-22 protokol numaralı başvuru kurulumuz tarafından incelenmiş, Üniversitemiz İnsan Araştırmaları Etik Kurul Yönergesi'nde belirtilen etik ilkelere **uygun olduğuna**, toplantıya katılan üyelerin oy birliği ile karar verilmiştir.

Karar 2019/10-23: Yürütücülüğünü Hüseyin MUTLU'nun yaptığı "Karbon Monoksit Zehirlenmesinde Kötü Nörolojik Sonuçlanım İçin Risk Faktörleri" başlıklı araştırma ile ilgili 2019/10-23 protokol numaralı başvuru kurulumuz tarafından incelenmiş, Üniversitemiz İnsan Araştırmaları Etik Kurul Yönergesi'nde belirtilen etik ilkelere **uygun olduğuna**, toplantıya katılan üyelerin oy birliği ile karar verilmiştir.

Karar 2019/10-24: Yürütücülüğünü Derya IŞIKLAR ÖZBERK'in yaptığı "Aile Sağlığı Merkezine Başvuran Yetişkinlerde Fizik Aktivite ve Beslenme Durumları ile Kardiyovasküler Hastalıklar Risk Faktörleri Bilgi Düzeyinin Değerlendirilmesi" başlıklı araştırma ile ilgili 2019/10-24 protokol numaralı başvuru kurulumuz tarafından incelenmiş, Üniversitemiz İnsan Araştırmaları Etik Kurul Yönergesi'nde belirtilen etik ilkelere **uygun olduğuna**, toplantıya katılan üyelerin oy birliği ile karar verilmiştir.

Karar 2019/10-34: Yürütücülüğünü Mehmet PERK'in yaptığı "Diyanet İşleri Başkanlığına Bağlı Kur'an Kurslarında Hafızlık Eğitiminin Problemleri (Kocaeli Örneği)" başlıklı araştırma ile ilgili 2019/10-34 protokol numaralı başvuru kurumumuz tarafından incelenmiş, Üniversitemiz İnsan Araştırmaları Etik Kurul Yönergesi'nde belirtilen etik ilkelere uygun olduğuna, toplantıya katılan üyelerin oy birliği ile karar verilmiştir.

Karar 2019/10-35: Yürütücülüğünü Dilek İŞCAN'ın yaptığı "Migren Tanılı Hastalarda Atakta ve Ataklar Arası Dönemlerde Akut Faz Reaktanlarındaki Değişiklikler ve Migren Obezite İlişkisi" başlıklı araştırma ile ilgili 2019/10-35 protokol numaralı başvuru kurumumuz tarafından incelenmiş, Üniversitemiz İnsan Araştırmaları Etik Kurul Yönergesi'nde belirtilen etik ilkelere (çalışmada hastalardan kan alma uygulamasında bulunacağı belirtilmiş olup, bu durum Aksaray Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'nun değerlendirme alanı dışında olduğundan) uygun olmadığına, toplantıya katılan üyelerin oy birliği ile karar verilmiştir.

Karar 2019/10-36: Yürütücülüğünü Funda ÇETİNKAYA'nın yaptığı "Sağlık Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Kendi Kendine Meme Muayenesini ile İlgili Bilgi ve Uygulama Durumlarının Değerlendirilmesi" başlıklı araştırma ile ilgili 2019/10-36 protokol numaralı başvuru kurumumuz tarafından incelenmiş, Üniversitemiz İnsan Araştırmaları Etik Kurul Yönergesi'nde belirtilen etik ilkelere (Araştırmaya katkı veren diğer araştırmacının "öğrenci" şeklinde belirtilmesine gerek yoktur. Diğer araştırmacılar bölümünde (4. Bölüm) araştırmacının öğrenci olduğu zaten anlaşılmaktadır. 7.a.'nın 200 kelime olması, metin içi atıfların soyadı ve yıla göre yapılması gerekmektedir. 8.b. hangi Sağlık Bilimleri Fakültesi olduğu açıklanmalı ve örnekleme ilişkin detaylar verilmelidir. 8.c. Proje/Araştırmada kullanılacak veri toplama araçları hakkında bilgi verilmelidir. Öneri formunun genelinde metinler iki yana yaslı olarak sunulmalıdır) uygun olmadığına, toplantıya katılan üyelerin oy birliği ile karar verilmiştir.

Karar 2019/10-37: Yürütücülüğünü Hatice GEDİK'in yaptığı "Akıllı Telefon ile İnsani Değerler Arasındaki İlişki" başlıklı araştırma ile ilgili 2019/10-37 protokol numaralı başvuru kurumumuz tarafından incelenmiş, Üniversitemiz İnsan Araştırmaları Etik Kurul Yönergesi'nde belirtilen etik ilkelere (Araştırmaya katkı verenler, tüm adı geçen yerlerde belirtilmelidir. 7.a. Literatür eşliğinde ve en az 200 kelime olarak yazılmalıdır. 8.b. ve 8.c. ye ilişkin açıklamalar yetersiz görülmektedir. Açıklamalara yer verilmelidir.) uygun olmadığına, toplantıya katılan üyelerin oy birliği ile karar verilmiştir.

Karar 2019/10-38: Yürütücülüğünü Emel Bahadır YILMAZ'ın yaptığı "Akran Danışmanlığı Programının Birinci Sınıf Hemşirelik Öğrencilerinin Stresle Başetme, Öğrenilmiş Güçlülük ve Psikolojik Sağlamlık Düzeylerine Etkisi" başlıklı araştırma ile ilgili 2019/10-38 protokol numaralı başvuru kurumumuz tarafından incelenmiş, Üniversitemiz İnsan Araştırmaları Etik Kurul Yönergesi'nde belirtilen etik ilkelere uygun olduğuna, toplantıya katılan üyelerin oy birliği ile karar verilmiştir.

Karar 2019/10-39: Yürütücülüğünü Doç. Dr. Hülya BAKIRTAŞ'ın yaptığı "Eğitim Alanında İnsansı Robot Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarısı ve Duyuşsal Özellikleri Üzerindeki Etkisi" başlıklı araştırma ile ilgili 2019/10-39 protokol numaralı başvuru kurumumuz tarafından incelenmiş, Üniversitemiz İnsan Araştırmaları Etik Kurul Yönergesi'nde belirtilen etik ilkelere uygun olduğuna, toplantıya katılan üyelerin oy birliği ile karar verilmiştir.

EK 3. ARAŞTIRMA GÖNÜLLÜ KATILIM VE VELİ ONAM FORMU

Bu çalışma, “Anne Babaların Okul Öncesi Dönemde Çocukların Riskli Oyunlarına İzin Verme Düzeyleri İle Çocuğun Mizacı, Problem Davranışları Ve Sosyal Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı bir yüksek lisans tez çalışmasıdır. Çalışma, “Okul Öncesi Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi Ümmü Gül ELMALLI” tarafından yürütülmektedir. İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nce denetlenmiş ve İstanbul Valiliği’nden araştırma izni alınmıştır. Çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır. Değerli vaktinizi bu bilimsel çalışmaya ayırdığınız için **teşekkür ederim**. Bu çalışmadaki sorulara **içtenlikle** cevap vermeniz çalışmanın amacına ulaşması için son derece önemlidir.

Çalışmanın amacı doğrultusunda, güvenirlilik-geçerlik çalışmaları yapılmış ölçekleri doldurmanız istenecektir. Lütfen isminizi **yazmayınız**. Verdiğiniz bilgiler **korunacak** ve **kesinlikle gizli tutulacaktır**. Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece **bilimsel amaçlar** doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada **kullanılmayacak**, gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla **paylaşılmayacaktır**. Araştırma bitiminde **arşivlenecek veya imha edilecektir**.

Talep ederseniz sonuçlar, araştırma sonuçlanınca tarafınıza e-mail yoluyla iletilecektir. Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim.

Ülkemizdeki erken çocukluk gelişimi adına yapılan bu bilimsel çalışmaya katkı sunduğunuz için şimdiden teşekkür ederim.

NOT: Gizliliğinizi sağlamak ve tereddütlerinizi gidermek adına şahsi imzanız yerine, paraf (yalnız adın ya da soyadın baş harfleriyle atılan kısa imza) atmanız rica olunur.

Bu araştırmaya tamamen kendi rızamla verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını velisi olarak okul öncesi dönem çocuğum ve şahsım adına kabul ediyorum.

Tarih:

Paraf:

Aile Bilgi Formu

1. Ebeveyn: Anne: () Baba: ()
2. Ebeveyn Eğitim Durumu: Okur Yazar () İlkokul () Ortaokul () Lise ()
Önlisans () Lisans () Lisansüstü ()

Çocuk Bilgi Formu

1. Okul Öncesi Çocuğun Cinsiyeti: Kız () Erkek ()

EK 4. RİSKLİ OYUNLARA İZİN VERME ÖLÇEĞİ ÖRNEK MADDELERİ

Riskli Oyuna İzin Verme Ölçeği

	Madde No	Çocuğumun;	Her zaman izin veririm	Genellikle izin veririm	Ara sıra izin veririm	Nadiren izin veririm	Hiç izin vermeyem
	1	Yüksek bir yerden atlamasına					
	7	Kapılara ya da kapı çerçevelerine tırmanmasına					
	11	Soyacak ile patates, salatalık vb. soymasına					
	16	Yalnız başına ev-apartman vb. merdivenlerinden inmesine					
	21	Orman, piknik alan vb. yerlerde kendi başına keşif yapmasına					

EK 5. ANAOKULU VE ANASINIFI DAVRANIŞ ÖLÇEĞİ ÖRNEK MADDELERİ

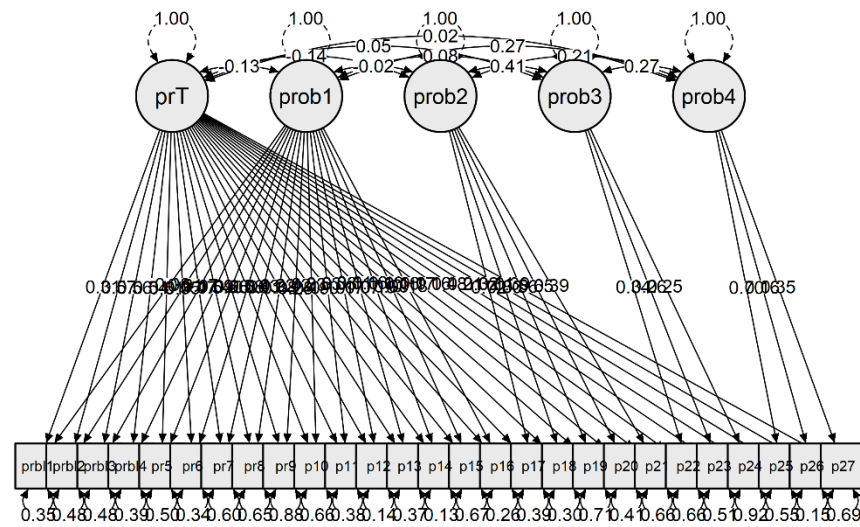
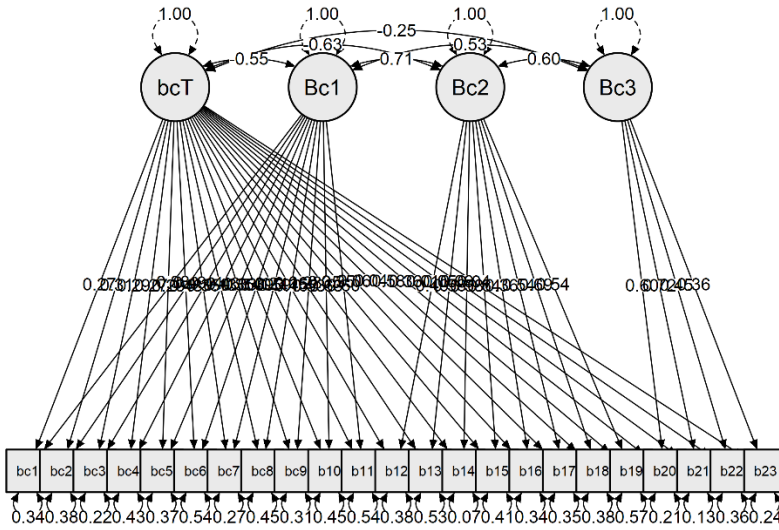
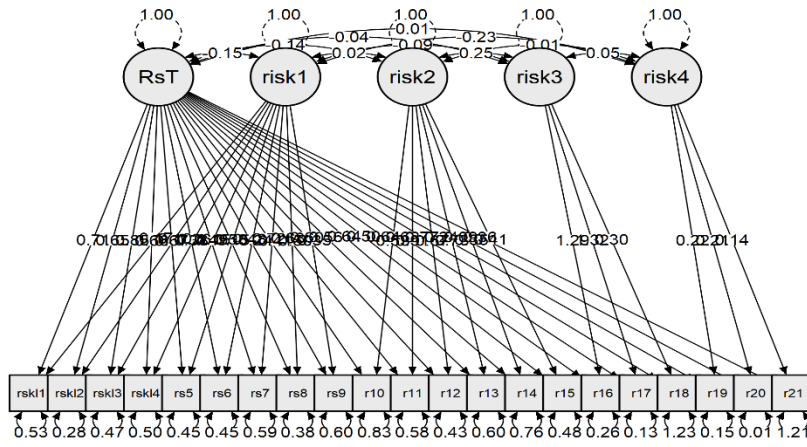
Sosyal Beceri Ölçeği

		Hiç	Nadiren	Bazen	Sıklıkla
	Faktör 1-Sosyal İşbirliği Becerileri				
1	Gerektiğinde tek başına oyun oynayabilir ya da çalışabilir				
	Faktör 2-Sosyal Bağımsızlık ve Sosyal Kabul Becerileri				
12	Farklı çocuklarla oyun oynar				
	Faktör 3-Sosyal Etkileşim Becerileri				
23	Başka çocuklara şefkat gösterir				

Problem Davranış Ölçeği

		Hiç	Nadiren	Bazen	Sıklıkla
	Faktör 1-Dışa Yönelim				
1	Başka çocuklara takılır ya da onlarla alay eder				
	Faktör 2-İçe Yönelim				
17	Başka çocuklarla oyun oynamaktan kaçınır				
	Faktör 3-Antisosyal				
22	Anaokulu ya da kreşe gitmeye karşı direnç gösterir				
27	Faktör 4-Ben Merkezci				

EK 6. VERİ TOPLAMA ARAÇLARININ DFA (CFA) DİYAGRAMLARI



EK 7. TEZ DEĞERLENDİRME FORMU

Aksaray Üniversitesi Tez Değerlendirme Formu		
Öğrencinin Adı Soyadı: ÜMMÜ GÜL ELMALLI		EVET
Kapak		
1	Tez Başlığı tutanaktaki başlıkla aynı mı?	X
2	Kapaktaki ay ve yıl savunmaya girilen tarihle tutarlı mı?	X
3	Kapak format kılavuzdaki kapak formatına uygun mu?	X
4	Kapakta yazılan tüm yazılar doğru olarak verilmiş mi?	X
İçindekiler		
5	Sayfa numaraları tam verilmiş mi?	X
6	Şekil, Çizelge vb. listeleri verilmiş mi? Sıralaması doğru mu?	X
7	Özet, Abstract, Giriş, Sonuçlar vb. bölümler var mı?	X
8	Yazım hataları kontrolü yapıldı mı?	X
Giriş		
9	Hazırlanan tezin önemini anlatıyor mu?	X
10	İkinci ve Üçüncü dereceden başlık içermemeli kuralına uyuldu mu?	X
Özet/Abstract		
11	Kılavuza uygun mu?	X
12	Ay ve yıl savunmaya girilen tarihle tutarlı mı?	X
13	Özet; tek sayfa, tek aralık, tek paragraf kuralına uygun olarak yazıldı mı?	X
14	Bilim kodu, sayfa adedi, anahtar kelimeler ve tez danışmanı yazıldı mı?	X
Kaynakça		
15	Kaynakların tamamına metin içinde atıf yapıldı mı?	X
16	Kaynak formatı Kılavuzdaki kaynak formatına uygun olarak hazırlanmış mı?	X
17	Atıf formatı kılavuzdaki atıf formatına uygun mu?	X
Atıf Yöntemi APA 6 ☒ CMS ☐		
Genel Değerlendirme		
18	Etik Beyan açıklaması okundu, uyuldu ve imzalandı mı?	X
19	Kabul/Onay sayfası kılavuzdaki formata uygun olarak düzenlenmiş mi?	X
20	Kabul /Onay sayfasında belirtilen oy birliği/oy çokluğu seçeneklerinden uygun olanı savunmayla tutarlı olacak şekilde belirlenmiş mi?	X
21	Sayfa kenar boşluklar ve sayfa numaraları kılavuzdaki formatına uygun mu?	X
22	Paragraf boşlukları ve metin satır aralığı kılavuza uygun olacak şekilde düzenlenmiş mi?	X
23	Başlık yazımları kılavuzdaki başlık formatlarına uygun mu?	X
24	Yazı tipi ve boyutu kılavuzdaki yazı tipi ve boyutu formatına uygun mu?	X
25	Şekil, Çizelge vb. açıklama ve numaralandırmaları kılavuzdaki formata uygun olarak	X

Bu tezin tarafımdan “Tez yazım kuralları” okunarak dikkatlice hazırlanmış olduğunu ve doğabilecek her türlü olumsuzluktan sorumlu olacağımı kabul ederim.

Öğrencinin imzası

Ümmü Gül ELMALLI