



T.C.

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

İlköğretim Anabilim Dalı

Okul Öncesi Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı

**RİSKLİ OYUNA İZİN VERME ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ VE
ANNELERİN RİSKLİ OYUNA İZİN VERME DÜZEYLERİNİN
İNCELENMESİ**

Elif Süreyya KANYILMAZ

Danışman

Doç. Dr. Perihan ÜNÜVAR

Yüksek Lisans Tezi

Burdur, 2016

T.C.
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Anabilimdalı
Okul Öncesi Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı

RİSKLİ OYUNA İZİN VERME ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ VE
ANNELERİN RİSKLİ OYUNA İZİN VERME DÜZEYLERİNİN
İNCELENMESİ

Elif Süreyya KANYILMAZ

Danışman
Doç. Dr. Perihan ÜNÜVAR

Yüksek Lisans Tezi

Burdur, 2016

BİLDİRİM SAYFASI

Hazırladığım tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

X Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

Tezim/Raporum sadece Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.

Tezimin/Raporumun ... yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

28/04/2016

Elif Süreyya KANYILMAZ

ÖZET

Riskli Oyuna İzin Verme Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Annelerin Riskli Oyunlara İzin Verme Düzeylerinin İncelenmesi

Elif Süreyya KANYILMAZ

Bu araştırma, 5-6 yaş çocuğu olan annelerin çocuklarının riskli oyunlarına izin verme düzeylerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Annelerin çocuklarının riskli oyunlarına izin verme düzeylerini saptamak için araştırmacı tarafından “Riskli Oyuna İzin Verme Ölçeği” geliştirilmiştir. Ölçek geliştirilirken madde havuzu oluşturmak amacıyla Burdur il merkezindeki okul öncesi kurumlarda öğretmenlik yapan 19 okul öncesi öğretmeni ve çocukları bu kurumlarda eğitim alan 31 veliden kişisel bilgi formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak veriler toplanmış ve içerik analizi yapılmıştır. Geliştirilen ölçeğin pilot uygulaması 359 veliye uygulanmış, açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin dört faktörlü bir yapı gösterdiği tespit edilmiştir. Ölçeğin toplam puanından elde edilen Cronbach Alpha değeri .88 olarak bulunmuştur.

Ölçeğin uygulandığı bu araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Burdur İl Merkezindeki okul öncesi eğitim kurumlara devam eden 5-6 yaş çocukların anneleri (310 anne) oluşturmaktadır. Araştırmaya ilişkin veriler, “Kisisel Bilgi Formu”, araştırmacı tarafından geliştirilen “Riskli Oyuna İzin Verme Ölçeği”, “Ebeveyn Tutum Ölçeği” (ETÖ) ve “Yaşam Doyum Ölçeği” ile elde edilmiştir. Araştırmanın verileri SPSS 21 programı ile analiz edilmiştir. Annelerin çocuklarının riskli oyunlarına izin verme puanlarıyla ebeveyn tutumları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını görmek için basit doğrusal korelasyona bakılmıştır. Annelerin çocuklarının riskli oyunlarına izin verme puanlarıyla yaşam doyumları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakmak için bağımsız örnekler için t-testi yapılmıştır. Annelerin ebeveyn tutumlarının çocuklarının riskli oyunlarına izin vermelerini yordayıp yordamadığına bakmak için basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Bağımsız değişkenlere göre ölçülen özellik bakımından grupların farklılık gösterip göstermediğine ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve bağımsız örnekler için t-testi ile bakılmıştır. Ayrıca anlamlı farklılığın hangi gruplar lehine olduğunu belirlemek için post-hoc testler kullanılmıştır.

Elde edilen bulgulara göre, annelerin 5-6 yaş çocuklarının riskli oyunlarına izin verme düzeylerinin annelerin yaşına göre yaşça büyük annelerin lehine, annelerin eğitim durumlarına göre ilköğretim düzeyi lehine, annelerin mesleklerine göre de eğitimci annelerin lehine farklılaşmakta olduğu; annelerin yaşam doyumuna, çocuk sayısına, çocuklarının cinsiyetine, yaşına ve doğum sırasına göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmüştür. Annelerin ebeveyn tutumlarından demokratik, izin verici ve aşırı koruyucu tutum puanlarıyla riskli oyuna izin verme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve demokratik, izin verici ve aşırı koruyucu ebeveyn tutum puanlarının annelerin riskli oyuna izin verme düzeylerini yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Anne, ebeveyn tutumları, okul öncesi, oyun, riskli oyun

ABSTRACT

Developing Risky Game Allowance Scale and Analysis of Mothers' Levels of Allowing Risky Game

Elif Süreyya KANYILMAZ

This research is carried out to determine levels of allowing risky games among mothers of 5-6 age children. "Risky Game Allowance Scale" has been developed by the researcher to determine mothers' levels of allowing risky games for their children. While developing the scale, data were collected from 19 preschool teachers working in preschool institutions in Burdur City Center and 31 parents whose children attended these institutions by using semi-structured interview forms with a view to establish an item pool, and content analysis was applied. Pilot application of the scale was implemented among 359 parents, it has been identified that the scale shows a four-factor structure as a result of exploratory and confirmatory factor analysis. Cronbach Alpha value obtained from total score of the scale was found to be .88.

Study group of the scale in which the scale is applied consists of mothers (310 mothers) of 5-6 year-old children who attended preschool educational institutions in Burdur Province Center as of 2015-2016 academic year. Research data were collected using "Personal Information Form" and "Risky Game Allowance Scale" developed by the researcher and "Parental Attitude Scale" (PES) and "Life Satisfaction Scale". Research data were analyzed with the SPSS 21 software. Simple linear correlation was taken into consideration to see whether there is a significant relationship between mothers' allowing risky games level scores and their parent attitudes. T-test was carried out for independent samples to review whether there is a significant different between mothers' allowing risky games scores and their life satisfaction. Simple linear regression analysis was carried out to see if mothers' parental attitudes predicted their allowing of children to risk games. One-Way Analysis of Variance (ANOVA) was carried out to see if groups show differences in terms of characteristics measured as per independent variables, and t-test was carried out for independent samples. Post-hoc tests were used to determine in favor of which groups this different occurs.

According to obtained findings, it has been observed that levels of mothers' allowing risky game for 5-6 year-old children differ in favor of senior mothers when considered in terms of ages of mothers, in favor of primary education in terms of their education status and in favor of educator mothers in terms of mothers' professions; and there are not any significant differences according to mothers' life satisfaction, number of children, children's gender, age and birth order. It has been concluded that there is a significant relationship between mothers' levels of risky game allowance and their scores in democratic, permissive and over protective attitudes among parent attitudes, and mothers' democratic, permissive and over protective attitude scores predict their levels of allowing risky games.

Keywords: Mother, parental attitudes, preschool, game, risky game

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	i
ABSTRACT	iii
KISALTMALAR	vii
TABLOLAR DİZİNİ.....	viii
ŞEKİLLER DİZİNİ	x
TEŞEKKÜR	xi
BÖLÜM I.....	1
Giriş	1
1.1.Problem Durumu	1
1.2.Problem Cümlesi	5
1.3.Alt Problemler.....	5
1.4. Araştırmanın Amacı.....	6
1.5.Araştırmanın Önemi	6
1.7.Sınırlılıklar	9
1.8.Tanımlar	9
II.BÖLÜM.....	10
Kuramsal Çerçeve Ve İlgili Araştırmalar.....	10
2.1.Kuramsal Çerçeve.....	10
2.1.1.Oyun.....	10
2.1.2.Oyunun Özellikleri.....	13
2.1.3.Oyunun Tarihçesi.....	14
2.1.4.Oyun Türleri ve Evreleri	17
2.1.5.Oyun Kuramları.....	26
2.1.6.Oyunun Önemi.....	29
2.1.7.Oyunun Gelişimsel Katkıları.....	30
2.1.8.Oyuncağın Tanımı ve Sınıflandırılması	39
2.1.9.Oyuncağın Önemi.....	41
2.1.10.Oyun Alanları	42
2.1.11.Risk	52
2.1.12.Riskli Oyun ve Özellikleri.....	52
2.1.13.Riskli Oyunun Önemi	57

2.1.14.Riskli Oyuncaklar	60
2.2.İlgili Araştırmalar.....	62
2.2.1.Yurtdışı Araştırmalar	63
2.2.2.Türkiye’de Yapılan Araştırmalar	68
BÖLÜM III.....	74
Yöntem	74
3.1.Araştırmanın Modeli	74
3.2.Çalışma Grubu	74
3.2.1. Ölçek Geliştirme Nitel Çalışma Grubu.....	74
3.2.2. Ölçek Geliştirme Nicel Çalışma Grubu	76
3.2.2. Ölçeğin uygulandığı çalışma grubu	77
3.3. Veri toplama araçları	78
3.3.1.Kişisel Bilgi Formu	78
3.3.2.Riskli Oyunlara İzin Verme Ölçeği.....	78
3.3.3.Ebeveyn Tutum Ölçeği.....	79
3.3.4.Yaşam Doyumu Ölçeği	79
3.4. Verilerin Toplanması	80
3.5. Verilerin Analizi	80
BÖLÜM IV	82
Bulgular ve Yorum	82
BÖLÜM V	113
Sonuç, Tartışma Ve Öneriler	113
5.1.Sonuç ve Tartışma	113
5.2.Öneriler	119
5.2.1.Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	119
5.2.2.Akademik Çalışmalara Yönelik Öneriler	120
KAYNAKÇA.....	121
EKLER.....	135
EK- 1:Kişisel Bilgi Formu.....	135
EK- 2:Riskli Oyuna İzin Verme Ölçeği	136
ÖZGEÇMİŞ SAYFASI	137

KISALTMALAR

X : Aritmetik Ortalama

Ss : Standart Sapma

sd: Serbestlik Derecesi

p: Anlamlılık Derecesi

f : Frekans

%: Yüzde



TABLOLAR DİZİNİ

<u>Tablo</u>	<u>Sayfa No</u>
Tablo 1.Riskli Oyunun Kategorileri Ve Alt Kategorileri (Sandseter, 2007a, 2007b'den Uyarlanmıştır; Akt. Cevher Kalburan, 2014)	53
Tablo 2.Ölçek Geliştirme Nitel Veri Çalışma Grubunun Özellikleri.....	75
Tablo 3.Ölçek Geliştirme Nicel Çalışma Grubu Özellikleri.....	76
Tablo 4.Ölçeğin Uygulandığı Çalışma Grubunun Özellikleri	77
Tablo 5.KMO Ve Bartlett's Testi Sonuçları.....	83
Tablo 6.Ölçek Maddelerinin Faktör Yükleri	84
Tablo 7.Riskli Oyuna İzin Verme Ölçeğinin Alt Boyutlarının Güvenirliği.....	85
Tablo 8.Riskli Oyun Ölçeğinin Ayırt Edebilirliği (Alt-Üst %27'lik Grup)	85
Tablo 9.Riskli Oyunlara İzin Verme Ölçeğinin Puanlarının Yaşlara Göre Betimsel İstatistiği.....	90
Tablo 10.Annelerin Yaşlarına Göre, 5-6 Yaş Çocuklarının Riskli Oyunlarına İzin Verme Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	91
Tablo 11.Riskli Oyunlara İzin Verme Ölçeğinin Puanlarının Eğitim Durumlarına Göre Betimsel İstatistiği.....	92
Tablo 12.Annelerin Eğitim Durumlarına Göre, 5-6 Yaş Çocuklarının Riskli Oyunlarına İzin Verme Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	93
Tablo 13.Riskli Oyunlara İzin Verme Ölçeğinin Puanlarının Çocuk Sayılarına Göre Betimsel İstatistiği.....	95
Tablo 14.Annelerin Çocuk Sayılarına Göre, 5-6 Yaş Çocuklarının Riskli Oyunlarına İzin Verme Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	96
Tablo 15.Riskli Oyunlara İzin Verme Puanlarının Annelerin Mesleklerine Göre Betimsel İstatistiği.....	97
Tablo 16.Annelerin Meslek Gruplarına Göre, 5-6 Yaş Çocuklarının Riskli Oyunlarına İzin Verme Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	98
Tablo 17.Riskli Oyunlara İzin Verme Ölçeğinin Puanlarının Çocukların Cinsiyetine Göre Betimsel İstatistiği Ve T Testi Sonuçları	99
Tablo 18.Riskli Oyunlara İzin Verme Ölçeğinin Puanlarının Çocukların Yaşlarına Göre Betimsel İstatistiği Ve T Testi Sonuçları	100

Tablo 19.Riskli Oyunlara İzin Verme Ölçeğinin Puanlarının Çocukların Doğum Sıralarına Göre Betimsel İstatistiği Ve T Testi Sonuçları	101
Tablo 20.Riskli Oyunlara İzin Verme Ölçeğinin Puanlarının Annelerin Yaşam Doyum Puanlarına Göre Betimsel İstatistiği	102
Tablo 21.Ebeveyn Tutumları İle Riskli Oyunlara İzin Verme Puanları Arasındaki Korelasyon	102
Tablo 22.Annelerin Ebeveyn Tutumları, 5-6 Yaş Grubu Çocuklarının Çok Riskli Yüksekliklerdeki Oyunlarına İzin Verme Düzeylerinin Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	106
Tablo 23.Annelerin Ebeveyn Tutumları, 5-6 Yaş Grubu Çocuklarının Tehlikeli Aletlerle Oyunlarına İzin Verme Düzeylerinin Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	107
Tablo 24.Annelerin Ebeveyn Tutumları, 5-6 Yaş Grubu Çocuklarının Az Riskli Yüksekliklerdeki Oyunlarına İzin Verme Düzeylerinin Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	108
Tablo 25.Annelerin Ebeveyn Tutumları, 5-6 Yaş Grubu Çocuklarının Tehlikeli Doğal Unsurlara Yakın Oyunlarına İzin Verme Düzeylerinin Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	110
Tablo 26.Annelerin Ebeveyn Tutumları, 5-6 Yaş Grubu Çocuklarının Riskli Oyunlarına İzin Verme Düzeylerinin Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	111

ŞEKİLLER DİZİNİ

<u>Şekil</u>	<u>Sayfa No</u>
Şekil 1.Riskli Oyun Ölçeğinin Çok Boyutlu Modeli İçin Gizil Değişkenlerin Gözlenen Değişkenleri Açıklama Oranlarının Manidarlık Düzeyleri.....	86
Şekil 2.Yol Şemasında Hata Varyanslarının İncelenmesi.....	87
Şekil 3.Riskli Oyun Ölçeğinin İkinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi İle Elde Edilen Yol Şeması.....	88



TEŞEKKÜR

Bu araştırmanın başından sonuna kadar planlanması, yürütülmesi ve sonuçlandırılması sırasında benden değerli yardımlarını ve desteğini esirgemeyen danışmanım Sayın Doç. Dr. Perihan ÜNÜVAR'a ve araştırmamın istatistikleri konusundaki yardımları için de çok sevgili oda arkadaşım Arş. Gör. Burcu AKSEKİOğLU'na sonsuz teőekkürlerimi sunarım.

Ayrıca, bu günlere gelirken benim için elinden gelen her şeyi yapan, azla yetinmeyip daha yükseği hedeflemem konusunda ufkumu açan annem Hülya KANYILMAZ'a; her zaman desteğini hissettiğim, pes etmeye en yakın olduğum zamanlarda elimden tutup beni başarabileceğime inandıran babam şefik KANYILMAZ'a ve tez yazım aşamasında yaşadığım tüm sıkıntılarda uzakta olmasına rağmen manevi desteğini benden esirgemeyen beni rahatlatmak için elinden geleni yapan sevgili eşim Mehmet Emin CANLI'ya şükranlarımı sunmayı bir borç bilirim.

Elif Süreyya KANYILMAZ

BÖLÜM I

Giriş

1.1.Problem Durumu

Çocukların en temel uğraşısı ve öğrenme yolu olan oyun, bebeklik yıllarından itibaren ortamı ve materyalleri değişse de çocuğun hayatının odak noktası olmaya devam eder. Ebeveynler ve çocuğun çevresindeki diğer yetişkinler ona uygun oyun ortamları sağlayarak temel beceriler edinmesine çalışırlar. Son yıllarda koruyucu ebeveyn tutumunun yaygın olarak görülmesine bağlı olarak ebeveynler, çocukları için sıfır risk taşıyan oyunları ve oyun alanlarını tercih etmeye başlamışlardır. Öğretmenler ve ebeveynler okul öncesi dönem çocuklarının oyunlarında önceliği güvenliğe vermektedirler. Güvenliğin abartılı şekilde odak noktası haline getirilmesi, sıfır risk taşıyan oyunların ve oyun alanlarının tercih edilmesi, çocuklar açısından deneyim yetersizliğine ve uyarıcı yoksunluğuna sebep olmaktadır. Halbuki zarara uğrama tehlikesi olarak tanımlanan risk, çocuklar tarafından fark edilip iyi yönetildiğinde yaşam becerileri açısından son derece katkı sağlayıcıdır. Ebeveynler bu durumun farkında olmalarına rağmen güvenlik kaygısıyla çocuklarını mahrum bıraktıkları oyun ve riskli oyunun bireyin gelişimi için bir çok faydası bulunmaktadır.

Oyun belli bir amacı olan veya olmayan, kurallı ya da kuralsız olabilen, her durumda çocuğun isteğine bağlı olan ve çocuğu mutlu eden, tüm gelişim alanlarını destekleyen, çocuğun en kalıcı öğrenme şekli olan etkinliklerin tümüdür (Öztürk, 2001; Baykoç Dönmez, 1999). Çocuğun kendini en iyi ifade ettiği, bilişsel, dil, duygusal, sosyal ve psikomotor olmak üzere tüm gelişim alanlarında geliştirme fırsatı bulunduğu bir etkinliktir. Oyun çocuğun bilişsel gelişimine, bellekte tutma, eşleştirme, sınıflandırma yapmayı, mantık yürütmeyi, sebep-sonuç ilişkisi kurmayı, dikkatini toplamayı, sorunları algılamayı ve çözüm üretmeyi öğreterek katkı sağlar (Öztürk, 2001). Dil gelişimi için de, çocuğun kelime hazinesi yeni sözcükler katarak, rahat konuşma ve düşüncelerini açıklama becerisi kazandırarak, beden dilini kullanmayı ve masal, şarkı, tekerlemelerle dilini daha iyi kullanmayı öğreterek destek olur (Oktay, 2004). Duygusal gelişimine, özbenlik ve özgüven oluşturmalarını sağlayarak, duygusal tepkilerini denetlemeyi öğreterek, problemleriyle yüzleşebilmeyi ve nasıl çözeceğini öğreterek katkı sağlamaktadır

(Koroğlu, 2006; Bulut ve Kılıçaslan, 2009). Sosyal gelişimine, toplumsallaşmayı, yardımlaşmayı, paylaşmayı, dürüstlüğü, önder veya üye olmayı, toplumsal roller, konuşmayı, konuşarak anlaşmayı öğreterek destek olur (Çoban ve Nacar, 2006). Psikomotor gelişimine de, büyük ve küçük kaslarının gelişimini sağlayarak, esnekliklik, çeviklik kazanmasına yardımcı olarak, gücünü keşfetmesini ve kontrol etmeyi öğreterek, vücut sistemlerinin doğru ve düzenli çalışmasını sağlayarak katkı sağlar (Çoban ve Nacar, 2006; Öztürk, 2001; Kazan ve Kazan Kırçık, 2006).

Çocuk oyun sayesinde eğlenirken aynı zamanda yeni deneyimler kazanır, henüz başaramadığı becerileri tekrarlama fırsatı bulur ve başarıyı tadar. Bu küçük gelişimler onun için oldukça önemlidir ve onu hayata hazırlar. Eğer bu deneyim fırsatları çocuğun elinden alınırsa ileride gerçek durumlarla karşılaştığında savunmasız kalacaktır (Hazar, 2000; Baykoç Dönmez, 1999). Çocuğun henüz başaramadığı becerileri içeren bazı oyunlar aynı zamanda bir takım riskler de taşırlar ve bu riskler onun gelişimi için gereklidir. Eğer fırsat verilirse çocuklar oyunları içerisinde riskler alacak ve bu riskleri yönetmeyi öğreneceklerdir.

Oyunların, fiziksel yaralanma ihtimali taşıyan, heyecan verici ve mücadele gerektiren formları riskli oyun olarak tanımlanır (Sandseter, 2007a; 2009). Riskli oyun büyük yükseklikler, yüksek hız, tehlikeli aletler, tehlikeli doğal unsurlar, itiş-kakış ve kaybolma/gözden uzaklaşma olmak üzere altı kategoride incelenmiştir. Bu altı kategorinin içerdiği riskler ve alt kategorileri şu şekilde açıklanmıştır; Büyük yükseklikler kategorisi düşerek yaralanma riski taşır, alt kategorileri ise, tırmanma, sabit veya esnek yüzeylerden atlama, yüksek objeler üzerinde dengede durma, büyük yüksekliklerden sarkma/sallanmadır; Yüksek hız kategorisi birşeyle veya birisiyle çarpışmayla sonuçlanabilecek şekilde kontrol edilemeyen hız ve tempo riski taşır alt kategorileri ise, yüksek hızda sallanma, yüksek hızda kayma (kaydırdaktan kayma veya kızakla kayma), yüksek hızda kontrolsüz şekilde koşma, yüksek hızda bisiklet sürme, yüksek hızda paten kayma ve kayak yapmadır; Tehlikeli aletler kategorisi yaralanma ve incinmelere sebep olabilir ve alt kategorileri, bıçak, testere, balta gibi kesme aletleri ve ip, halat gibi bağlama aletleridir; Tehlikeli doğal unsurlar kategorisi çocukların üzerine veya üzerinden düşebileceği yerlerdir, alt kategorileri büyük kayalık, derin su veya buzlu su ve ateştir; İtiş-kakış kategorisi çocukların birbirlerini itebilecekleri yerleri içerir ve alt

kategorileri gremek/boğumak, çubuklarla vb. kılıç oyunu oynamak, dvme oyunu oynamaktır; Kaybolma/gözden uzaklaşma kategorisi de çocukların yetişkin denetiminden uzak, tek balarına kaybolmaları riskini taşır ve alt kategorileri de tek başına araştırma yapmaya gitme, tanımadığı ortamlarda yalnız başına oynamadır (Sandseter, 2007a; 2007b).

Genel olarak riskli oyun çocuklara; mücadele etme, yeni deneyimler elde etme, kendini tanıma, sınırlarını test etme, yaralanma ve risk hakkında öğrenme fırsatları sunar (Little ve Wyver, 2008). Okul ncesi dönemden itibaren çocuklara risk alma fırsatları sunulması halinde çocukların; riski nasıl yöneteceklerini öğrendiği, yönetilmesi zor olan daha büyük risklerle ba etme becerilerinin geliştiği, koordinasyon denge ve baa çıkma davranışlarında yetkinlik kazandığı, kararlılık ve zgven gibi özelliklerinin geliştiği belirtilmektedir (Gill, 2007; Akt. Cevher Kalburan, 2014). EĞer ocuklara mücadele edebilecekleri oyun ortamları sunulmazsa, sahip oldukları kapasite ile ilgili yanlış değerlendirmeler yapacakları ve bunun sonucunda aşırı risk alma ya da aşırı temkinli davranma şeklinde programlanmış olacakları iddia edilmektedir (Knight, 2012). Riskli oyun esnasında çocuklar yasakları, zorlukları, duygusal ve fiziksel risk almayı test ederler. Korku ve memnuniyet arasında bir denge üretirler (Tovey, 2007; Sandseter, 2010). İlişkisel olmayan (non-associative) anksiyetenin etiyolojisine göre, çocuklar ykseklilikler ve yabancılar gibi bazı uyaranlara karşı korkular geliştirirler ki bu da onları doğal olarak çocukluk sebebiyle baa çıkmak için yeterli olgunluğa ulamadıkları durumlardan korur. Riskli oyun çocuğu önceden korktukları uyarana maruz bırakan ve aynı zamanda neelendirici pozitif bir duygu sağlayan motive edici davranışlar dizisidir. Çocuğun baa çıkma becerilerinin gelişimi için, bu durumlar ve uyaranlar yönetilebilir ve artık korkutucu olmaz. Böylece, olgunlaşma ve yaa uygun doğal ket vurmadan kaynaklanan korku, ocuk yaına uygun zorlu bir görevi yönetmeyi öğrenirken motive eden heyecan verici bir uygulama deneyimlediği için azalır. Ve eğer çocuklar yaına uygun riskli oyunlarda yer almaktan kaçınırlarsa; toplumda psikopataloji ya da nevroitiklik (duygusal dengesizlik)de artış gözlenebilir (Sandseter ve Kennair, 2011).

Dış mekan oyun alanları riskli oyuna daha çok imkan verdiği için riskli oyun dendiğinde akla yapılandırılmış veya yapılandırılmamış (doğal) dış mekan oyun alanları gelmektedir. Riskli oyun bu sebeple aynı zamanda hem hareketli oyunların sağladığı

faydaları hem de dış mekanda oynanan oyunların sağladığı faydaları içermektedir. Dış mekanda yani açık havada oynanan oyunlar çocukların temiz hava almasını ve güneşten faydalanmasını bu sayede D vitamini emilimini artırarak, uyku ve yeme düzenini sağlayarak, terleme ve bol su içme yoluyla bedenlerini toksinlerden arındırarak, vücut sistemlerinin düzenli çalışmasını sağlayarak bedensel gelişimi destekler (Seyrek ve Sun, 1998; Çoban ve Nacar, 2006). Aynı zamanda bağışıklık sistemi için oldukça önemli olan “biyolojik saati” düzenleyen ve bireyin daha mutlu olmasını sağlayan beyin epifizini de çalıştırır (Cevher Kalburan, 2014b). Bunların yanı sıra dış mekanda oyun çocuğun ses kaygısı olmadan istediği gibi bağırmasına, deşarj olmasına, doğal maddelerle (kum, su, taş, toprak vb.) etkileşime geçebilmesine de fırsat tanıyarak çocuğun özgürlük duygusunu tatmasını sağlarken özerklik ve bağımsızlık duygularının gelişimini de destekler. Doğal maddelerle oyun aynı zamanda çocukların yaratıcılıklarını da desteklemektedir.

Riskli oyunların kategorileri olan tehlikeli aletlerle oyun ve doğal unsurlara yakın oyun çocuğun doğal maddelerle oynamasını içeren kategorilerdir. Oyuncak seçimi de çocuk için oldukça önemli bir konudur. Tehlikeli aletler olan kesme (bıçak, testere, balta vb.) ve bağlama materyalleri (halat,ip), tehlikeli doğal unsurlar olan taş, toprak, kum, su, ağaç dalları ile birlikte düşünüldüğünde çocuk için harika oyun araçları olmaktadır ve riskli oyun kategorilerinde kullanılmaları sebebiyle riskli oyuncaklar olarak adlandırılmıştır. Çocuklar bu materyalleri hem oyuncak olarak hem de oyuncak yapmak için kullanabilirler. Bu durum onların hem küçük kaslarını hem de hayal gücü ve yaratıcılıklarını geliştirecektir. Bu doğal materyaller çocuğun hayal gücünü kullanabileceği, çocuğun yaratıcılığını geliştiren ve ona fırsat veren materyallerdir. Çocuğun riskli oyuncaklar olarak bahsettiğimiz kesme (bıçak vb.) - bağlama (ip, halat vb.) materyalleri ve taş, toprak, kum, su, ağaç dallarıyla oynaması; kendi dışındaki çevreyi tanımasını ve kendi deneyimlerini oluşturmasını, yaratıcı yeteneğini ortaya çıkarmasını ve bir yetişkin gibi davranabilmesini ve becerilerini geliştirmesini sağlamaktadır. Ayrıca çocuklar hayal gücünü destekleyen bebek ve hayvan figürlerini bu malzemeleri kullanarak yapabilirler ve inşaat malzemesi olarak taş, toprak, kum, su vb. maddeleri kullanabilirler. Bu sebeple de bu materyallerin ya da başka bir deyişle bu riskli oyuncakların, çocuğun hayal dünyasına hitap ettiğini ve hem bedensel hem de zihinsel yeteneklerinin gelişimini desteklediğini söyleyebiliriz.

Oyun ve riskli oyun çocuğun gelişimi için bu kadar önemliken ve güvenlik kaygıları bu kadar gündemdeyken ebeveynlerin çocuklarının riskli oyunlarına izin verip vermedikleri incelenmek istenmiştir. Okul öncesi dönem çocukları gün içerisinde daha çok anneleriyle birlikte olduklarından çalışma annelerle yapılmıştır.

1.2.Problem Cümlesi

Riskli Oyuna İzin Verme Ölçeği'nin psikometrik özellikleri nelerdir ve annelerin 5-6 yaş grubu çocuklarının riskli oyunlarına izin verme düzeyleri çeşitli değişkenlere göre nasıldır?

1.3.Alt Problemler

1.Geliştirilen "Riskli Oyuna İzin Verme Ölçeği"nin psikometrik özellikleri nelerdir?

2.Annelerin, 5-6 yaş grubu çocuklarının riskli oyunlarına izin verme düzeyleri bazı değişkenlere göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

Annelerin, 5-6 yaş grubu çocuklarının riskli oyunlarına izin verme düzeyleri;

- a. Annelerin yaşlarına göre,
- b. Annelerin eğitim durumlarına göre,
- c. Annelerin çocuk sayılarına göre,
- d. Annelerin mesleklerine göre
- e. Annelerin yaşam doyumu düzeylerine göre,
- f. Çocuğunun cinsiyetine göre,
- g. Çocuğunun yaşına göre,
- h. Çocuğunun doğum sırasına göre farklılaşmakta mıdır?

3.Annelerin, 5-6 yaş grubu çocuklarının riskli oyunlarına izin verme düzeyleri ile anne-baba tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

4. Annelerin ebeveyn tutumları, 5-6 yaş grubu çocuklarının riskli oyunlarına izin verme düzeylerinin yordayıcısı mıdır?

1.4. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı öncelikli olarak alanda ihtiyaç olduğu hissedilen riskli oyuna izin verme ölçeği geliştirmektir. Devamında ise Burdur il merkezindeki 5-6 yaş çocuğu olan annelerin çocuklarının riskli oyunlarına izin verme düzeylerinin; annelerin yaşına, eğitim durumlarına, çocuk sayısına, mesleğine, çocuğun cinsiyetine, çocuğun yaşına, çocuğun doğum sırasına ve annelerin yaşam doyumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmaktır. Ayrıca Burdur il merkezindeki 5-6 yaş çocuğu olan annelerin çocuklarının riskli oyunlarına izin verme düzeyleri ile annelerin çocuk yetiştirme tutumları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını ve bu annelerin çocuk yetiştirme tutumlarının, çocuklarının riskli oyunlarına izin verme düzeylerini yordayıp yordamadığını araştırmaktır.

1.5.Araştırmanın Önemi

Oyun, çocuğun gelişiminde göz ardı edilemeyecek derecede önemlidir çünkü çocuğun tüm gelişim alanlarını destekler. Büyük-küçük kas gelişimini, koordinasyon becerilerini, esneklik çeviklik becerilerini destekleyerek psikomotor gelişimini destekler. Oyun ortamları çocuğun sahip olduğu ilk sosyal çevreleri de içerdiğinden sosyal becerilerinin gelişimi için katkı sağlar. Çocuk oyun içerisinde özgür olması sebebiyle duygusal yönden kendini rahat hisseder, özbenlik geliştirir ve başarılarıyla özgüveni geliştirir ki bu da çocuğun duygusal gelişimi için önemlidir. Aynı zamanda çevresindeki her şey yeni olan çocuk için zengin uyaranlar içeren oyun ortamları çocuğun bilişsel gelişimi için de oldukça katkı sağlayıcıdır.

Oyunun birçok türü olmakla beraber faydası kadar üzerinde durulmayan riskli oyun türleri de hem çocuğun gelişim alanlarını destekler hem de risk yönetimi konusunda çocukların deneyim kazanmasına yardımcı olur. Ancak riskli oyunların risk içermeleri sebebiyle, ebeveynler ve öğretmenler tarafından çok sevilmeyen ve tercih edilmeyen etkinlikler oldukları görülmüştür. Bunun sebebi son yıllarda güvenlik konusunun odak noktası haline gelmiş olmasıdır. Son yıllarda ebeveynler ve öğretmenler okul öncesi çocukları ile ilgili konularda öncelikle güvenliğe önem vermektedirler. Söz konusu oyun olduğunda da durum değişmemektedir. Ancak güvenliğin abartılması ve güvenlik amacıyla çocuğun kısıtlanması çocuk için zarar olarak geri dönmektedir. Risk her ne kadar zarara uğrama tehlikesi olarak tanımlansa da, risk ve tehlikeyi birbirinden ayırt

etmek gerekmektedir. Riskli oyunlarda çocuğun kazanacaklarının riskten daha fazla olduğu görülmüştür. Fırsat verilirse çocuklar oyunları içerisinde riskler alacak ve bu riskleri yönetmeyi öğreneceklerdir. Hiçbir riskli durumla karşılaşmayan çocuk hayata atıldığı anda karşılaşacağı riskleri yönetmekte zorlanacaktır.

Riskli oyunlar, fiziksel yaralanma ihtimali taşıyan, heyecan verici ve mücadele gerektiren formları olarak tanımlanır (Sandseter, 2007a; 2009). Riskli oyun büyük yükseklikler, yüksek hız, tehlikeli aletler, tehlikeli doğal unsurlar, itiş-kakış ve kaybolma/gözden uzaklaşma olmak üzere altı kategoride incelenmiştir. Bu altı kategorinin içerdiği riskler ve alt kategorileri şu şekilde açıklanmıştır; Büyük yükseklikler kategorisi düşerek yaralanma riski taşır, alt kategorileri ise, tırmanma, sabit veya esnek yüzeylerden atlama, yüksek objeler üzerinde dengede durma, büyük yüksekliklerden sarkma/sallanmadır; Yüksek hız kategorisi birşeyle veya birisiyle çarpışmayla sonuçlanabilecek şekilde kontrol edilemeyen hız ve tempo riski taşır alt kategorileri ise, yüksek hızda sallanma, yüksek hızda kayma (kaydırdan kayma veya kızakla kayma), yüksek hızda kontrolsüz şekilde koşma, yüksek hızda bisiklet sürme, yüksek hızda paten kayma ve kayak yapmadır; Tehlikeli aletler kategorisi yaralanma ve incinmelere sebep olabilir ve alt kategorileri, bıçak, testere, balta gibi kesme aletleri ve ip, halat gibi bağlama aletleridir; Tehlikeli doğal unsurlar kategorisi çocukların üzerine veya üzerinden düşebileceği yerlerdir, alt kategorileri büyük kayalık, derin su veya buzlu su ve ateştir; İtiş-kakış kategorisi çocukların birbirlerini itebilecekleri yerleri içerir ve alt kategorileri güreşmek/boğuşmak, çubuklarla vb. kılıç oyunu oynamak, dövüşme oyunu oynamaktır; Kaybolma/gözden uzaklaşma kategorisi de çocukların yetişkin denetiminden uzak, tek başlarına kaybolmaları riskini taşır ve alt kategorileri de tek başına araştırma yapmaya gitme, tanımadığı ortamlarda yalnız başına oynamadır (Sandseter, 2007a; 2007b).

Genel olarak riskli oyun çocuklara; mücadele etme, yeni deneyimler elde etme, kendini tanıma, sınırlarını test etme, yaralanma ve risk hakkında öğrenme fırsatları sunar. Çocuklara risk alma fırsatları sunulması çocukların; riski nasıl yöneteceklerini öğrenmesini, yönetilmesi zor olan daha büyük risklerle baş etme becerileri geliştirmesini, koordinasyon denge ve başa çıkma davranışlarında yetkinlik kazanmasını kararlılık ve özgüven gibi özellikler geliştirmesini sağlamaktadır. Eğer çocuklara mücadele

edebilecekleri oyun ortamları sunulmazsa, sahip oldukları kapasite ile ilgili yanlış değerlendirmeler yapacak ve bunun sonucunda ya aşırı risk alma davranışları ya da aşırı temkinli davranışlar sergileyeceklerdir.

Riskli oyun esnasında çocuklar yasakları, zorlukları, duygusal ve fiziksel risk almayı test ederler. Korku ve memnuniyet arasında bir denge üretirler. İlişkisel olmayan (non-associative) anksiyetenin etiyojisine göre, çocuklar yükseklikler ve yabancılar gibi bazı uyaranlara karşı korkular geliştirirler ki bu da onları doğal olarak çocukluk sebebiyle başa çıkmak için yeterli olgunluğa ulaşmadıkları durumlardan korur. Riskli oyun çocuğu önceden korktukları uyarana maruz bırakan ve aynı zamanda neşelendirici pozitif bir duygu sağlayan motive edici davranışlar dizisidir. Çocuğun başa çıkma becerilerinin gelişimi için, bu durumlar ve uyaranlar yönetilebilir ve artık korkutucu olmaz. Böylece, olgunlaşma ve yaşa uygun doğal ket vurmada kaynaklanan korku, çocuk yaşına uygun zorlu bir görevi yönetmeyi öğrenirken motive eden heyecan verici bir uygulama deneyimlediği için azalır. Ve eğer çocuklar yaşına uygun riskli oyunlarda yer almaktan kaçınırlarsa; toplumda psikopatoloji ya da nevroz (duygusal dengesizlik)de artış gözlenebilir.

Okul öncesi eğitimin bir amacı da çocukları yaşama hazırlamak olduğundan risk yönetimi de diğer önemli konular gibi çocuğa en zararsız ve en kolay yoldan oyunla verilmelidir. Ancak ülkemizde bu konu ile ilgili hali hazırda çok az çalışma bulunduğu ve konunun önemli olmasından dolayı araştırmacılar bu konuya eğilmeye karar vermişlerdir ve okul öncesi öğretmen ve velilerinin çocuklarının riskli oyunlarına yönelik görüşleri, çocuklarının riskli oyun kategorilerindeki oyunlarını oynamalarına imkân verip vermedikleri ve sebepleri araştırılmıştır. Okul öncesi dönemde çocuklar daha çok anneyle vakit geçirmektedirler bu sebeple çalışma grubumuzun büyük çoğunluğunu anneler oluşturmuştur. Çıkan sonuçlar analiz edilmiş ve sonuçlar çalışmada sunulmuştur. Elde edilen sonuçlar diğer araştırmalara örnek teşkil edecek ve bu konunun önemi konusunda bilinç kazandıracaktır.

1.7.Sınırlılıklar

Çalışma Burdur il merkezi ve 5-6 yaş grubu çocuklar ile sınırlıdır.

1.8.Tanımlar

Riskli oyun: Fiziksel yaralanma riski taşıyan, heyecan verici ve mücadele gerektiren bir oyun türüdür (Sandseter, 2007a). Riskli oyunla ilgili ayrıntılı bilgi kuramsal çerçevede verilmiştir.

5-6 yaş grubu çocuk: Bu araştırmada Burdur ile merkezindeki okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocuklar anlamında kullanılmıştır.

Yaşam doyumu düşük anneler: Bu araştırmada yaşam doyumu ortalamanın altında olan anneleri tanımlamaktadır.

Yaşam doyumu yüksek anneler: Bu araştırmada yaşam doyumu ortalamanın üstünde olan anneleri tanımlamaktadır.

II.BÖLÜM

Kuramsal Çerçeve Ve İlgili Araştırmalar

2.1.Kuramsal Çerçeve

2.1.1.Oyun

Literatürde birçok tanımı bulunan oyunun bütün çeşitlemeleri bir kişilik yaratma süreci üzerine kurgulanmıştır (Bulut ve Kılıçaslan, 2009). Oyun üzerine bu kadar çok ve çeşitli tanım olmasının sebebi ise farklı bakış açılarıdır (Hazar, 2000).

Oyun en geniş anlamıyla, belli bir amaca yönelik olan veya olmayan, kurallı ya da kuralsız gerçekleştirilebilen, her durumda çocuğun isteyerek yer aldığı, fiziksel, bilişsel, dilsel, duygusal ve sosyal gelişimin temeli olan, gerçek hayatın bir parçası ve çocuk için en etkin öğrenme süreci olarak tanımlanır (Öztürk, 2001; Baykoç Dönmez, 1999).

Poyraz (2003), oyunu “Çocukluk döneminin temel amacı öğrenme, yaratma, tecrübe kazanma, iletişim kurma ve yetişkinliğe hazırlanma aracı, duyguları ifade etme yolu sıkıntılardan kurtuluş, özgürce yapılan haz veren mutluluk kaynağı olan çocuğu geliştiren ve eğlendiren, çocuğun tüm gelişim alanlarını destekleyen etkinliklerin tümüdür.” şeklinde tanımlamıştır. Aksoy ve Dere Çiftçi (2014) de oyunu genel olarak rahatlama, fazla enerjinin atılması, uygulama yapma, isteklerin yerine getirilmesi, zevk alma ve öğrenme şekli olarak tanımlamıştır.

Lazarus (1883) oyunu kendiliğinden ortaya çıkan, hedefi olmayan ve mutluluk getiren serbest bir aktivite olarak tanımlarken, Montaigne “çocukların en gerçek uğraşları” olduğunu söylemiştir (Çakmak ve Elibol, 2011). Montaigne’i destekler nitelikte, Montessori de oyunu çocuğun işi olarak nitelendirmiştir (Çakmak ve Elibol, 2011). Ayrıca Montessori çocukta mutluluk duygusu oluşumunu düzen ‘her nesnenin çevre içindeki yerini ve nerede olması gerektiğini belirleme’ isteğine bağlamış ve çocuğun oyunda bu düzen mutluluğunu yaşadığını belirtmiştir (Yalçınkaya, 1996). Bruner de oyunu ciddi bir etkinlik olarak ele almış ve çocukların oyunu, sonuçları için oynamadıklarına ya da sonuçları için endişelenmediklerine dikkat çekerek oyunda sonuçların değil sürecin önemsendiğini belirtmiştir (Uluğ, 2014).

Frobel, insanın eğitimine ve yetiştirilmesine özenle seçilmiş gerçek bir oyun ile başlanmasının gerekliliğine dikkat çekmiş (Çelebi Öncü ve Özbay, 2009) ve oyunu çocuğun kendiliğinden ortaya çıkan doğal bir ifade biçimidir ve en önemli başarısı olarak tanımlamıştır (Seven, 2014). Pestalozzi'ye göre de oyun kendiliğinden ortaya çıkmaktadır ve çocuğun bireysel hareketlerine dayalıdır (Seven, 2014). Erbay ve Durmuşoğlu Saltalı (2012) da çocuğun gerekli ortam ve malzemeyle bulunduğu bedeniyle, hareketleriyle, duyuları, duyguları algılaması ve anlatımıyla her zaman yeni şeyler üretmeye yöneldiğini bunun sebebi olarak da oyunun çocuğun yaratma ortamı olduğunu belirtmiştir. Jean Jacques Rousseau'a göre de insanlar doğuştan iyidirler ve bu doğallığın korunması ve yeteneklerin ortaya çıkması için çocuklar özgür bırakılmalıdır (Seven, 2014).

Huizinga (2006) "Oyunun Toplumsal İşlevi Üzerine Bir Deneme" adlı kitabında oyunu kültürün temeli olarak görmüş ve insanı "homo ludens" (oyun oynayan insan) olarak tanımlamıştır. Huizinga'nın belirlediği oyun kavramında iki ayrı görünüm vardır; oyun, ya bir yarışmaya benzer ya da bir şeye en iyi benzemek için yarışır.

Baykoç Dönmez (1999) oyunu çocuğun gerçek yaşantısından daha çok içinde yaşadığı, daha çok benimsediği ve mutlu olduğu dünya olarak tanımlarken, Hazar (2000), oyunla başlayıp oyunla bitmesi sebebiyle hayatı çok renkli oyun olarak tanımlamıştır. H. Spencer'a göre oyun çocukların, harcanmamış, birikmiş bir enerji tüketimidir (Güneş ve Güneş, 2011).

Oyun ve çocuk birbirini tamamlayan iki öğedir. Çocuk için oyun, hem neşe ve eğlence kaynağı bir eylem hem de onun yaşama hazırlanmasında en büyük yardımcı rehberdir (Çalışandemir, 2014). Freud'a göre çocuk için oyun "Korkuların engellenmesinin ve sosyal çatışmanın üstesinden gelme yoludur." (Öztürk, 2001). Yalçinkaya (1996), oyunun çocuğun küçük dünyası ile hayatın karmaşık yapısı arasında bir köprü görevi olduğuna dikkat çekmiş, Gross da oyuna benzer bir düşünceyle yaklaşmış ve oyunun, çocuğun yetişkin olduğunda karşılaşılabilecek durumlarda kullanacağı davranış biçimlerini elde ettiği bir pratik olduğunu söylemiştir (Baykoç Dönmez, 1999). Yine Hazar (2000) da oyunu benzer bir düşünceyle ele almış yetişkin hayata hazırlık olarak görmüş ve

çocuğun duyduklarını, gördüklerini sınavı denediği; öğrendiklerini pekiştirdiği; yanlışlarını düzelttiği bir deney odası olarak tanımlamıştır (Hazar, 2000).

Selvi Bener (2013) oyunu sadece çocuklar için ele almamış daha genel bir tanımla insanların tek başlarına ya da birlikte eğlenmek ve vakit geçirmek için düzenledikleri, belli kuralları olan etkinlikler olarak tanımlamıştır.

Oyun çocukları isteklerine kavuşturan en etkili araçlardan biridir (Çoban ve Nacar, 2006). Vygotsky oyunu, çocuğa haz veren etkinlik olarak tanımlamayı doğru bulmaz çünkü çocuğa daha çok haz veren şeyler de olduğuna dikkat çekerek oyunu anlamak için sadece hazzı değil çocukların ihtiyaçlarını, eğilimlerini, ve güdülerini de incelemek gerektiğine vurgu yapmıştır (Uluğ, 2014). Sel (1967)'e göre de etkili bir oyun çocuğun sağlığına olumlu olarak katkı sağlamalı, çocuğa neşe ve haz kazandırmalı, çocuğa güven ve sorumluluk vb. gibi duygular vermelidir. Dogbeh ve N'Diaye Bloom'un sınıflamasına uygun olarak oyunun amaçlarını şu şekilde belirlemişlerdir; 1)Doğrudan bilgilenme, 2)Anlama, 3)Uygulama, 4)Analiz, 5)Sentez, 6)Değerlendirme, 7)Yaratma, keşfetme (Baykoç Dönmez, 1999).

Oyun bizim kültürümüzde de farklı kültürlerde de desteklenmiştir, atasözlerimiz ve oyunla ilgili verilen sözler buna kanıt olabilir (Arsunar, 1955; Güneş ve Güneş, 2011; Güneş,2003).

“Oynayan çocuk, canlılığın ve sevincin sembolüdür.” Herbel

“Oyun, çocuğun tımarıdır.”

“Oynamayan tay, at olmaz.”

“Oynamayan çocuk toprağa hayırlı olmaz.”

“Oyun aslında akıldadır; ancak çocuk oyunla akıllanır.” Mevlana

“Topla oynayan top gibi oynanmaz.” Ferdinand Stangel

2.1.2.Oyunun Özellikleri

Oyunun özellikleri bir çok kaynakta farklı şekillerde ele alınmıştır. Özhan (1997) oyunun özelliklerini açıklarken Johan Huzinga ve Roger Coilloise'in açıklamalarından yola çıkmış, Barnett (1991) Lieberman'ın oyun özelliklerinden esinlenmiş, Öztürk (2001) ve Baykoç Dönmez (1999) Caillois'in, Çalışandemir (2014) ise hem Caillois'in hem de Hurwitz'in dikkat çektiği özelliklere dikkat çekmiştir. Bu kaynaklardan hareketle oyunun özelliklerini şu şekilde sıralayabiliriz;

1. Oyun özgür, serbest bir eylemdir, zoraki değildir, çocuğun isteği üzerine, istediği zaman ve istediği nesneyle çocuk tarafından başlatılır çocuğun yaratılışına göre harekete geçer (Özhan, 1997; Aksoy ve Dere Çiftçi, 2014; Barnett, 1991; Çalışandemir, 2014; Baykoç Dönmez, 1999; Öztürk, 2001)
2. Oyun ciddi bir iştir, daha çok aklın bir faaliyetidir, keşfetme, inceleme, sorgulama gibi aktif zihin süreçlerini içerirken (Özhan, 1997; Çalışandemir, 2014) aynı zamanda birçok kavramı da içinde barındırır (Barnett, 1991).
3. Oyun oynanıp bitirildikten sonra yeniden tekrar tekrar oynanabilir (Özhan, 1997)
4. Oyunların gerçek yaşamda geçerli olmayan kuralları vardır ve bu kurallara uygun oynamak zorundadır, mantıklı ya da mantıksız olan bu kurallar oyun içinde test edilir (Özhan, 1997; Aksoy ve Dere Çiftçi, 2014; Çalışandemir, 2014; Baykoç Dönmez, 1999; Öztürk, 2001). Kurallı oyunlarda yeni bir şey üretilmez (Çalışandemir, 2014; Baykoç Dönmez, 1999; Öztürk, 2001)
5. Oyunlar önceden belirlenmiş bir mekan ve zamanda oynanır (Özhan, 1997)
6. Oyunda gerilim vardır (Özhan, 1997; Çalışandemir, 2014; Baykoç Dönmez, 1999; Öztürk, 2001).
7. Oyun semboliktir, yaşamdan farklı bir konum söz konusudur, çocuk oyunda istediği her şey olabilir (Aksoy ve Dere Çiftçi, 2014; Çalışandemir, 2014; Baykoç Dönmez, 1999; Öztürk, 2001)

8. Oyun, değişime açıktır, nasıl gelişeceği ve sonuçlanacağı belli değildir (Aksoy ve Dere Çiftçi, 2014; Çalışandemir, 2014; Baykoç Dönmez, 1999; Öztürk, 2001).
9. Oyunlarda ritim, uyum söz konusudur ve belli bir sıralama vardır (Özhan, 1997; Öztürk, 2001) Çocuk büyüdükçe beden durgunlaşır ve oyunlar daha sakin ve zihinsel beceriler ve bedenin uyumunu içerir (Öztürk, 2001; Barnett, 1991).
10. Oyuncular oyunda aktif rol alırlar ve bu aktiflik çocuğun fiziksel, sosyal ve zihinsel aktivitelerini içerir (Aksoy ve Dere Çiftçi, 2014; Barnett, 1991; Çalışandemir, 2014).
11. Oyun zevklidir, keyif verir (Aksoy ve Dere Çiftçi, 2014; Barnett, 1991)
12. Oyun bir süreçtir ve bu süreç sonuçtan daha önemlidir (Çalışandemir, 2014).
13. Çocuk büyüdükçe dikkat süresi uzadığından, ilgi duyduğu ve daha iyi becerdiği oyunlarda daha çok zaman harcadığı için oyun etkinliklerinin sayısı ve çeşitliliği çocuğun yaşıyla ters orantılıdır (Öztürk, 2001).

2.1.3.Oyunun Tarihçesi

Oyun tarih boyunca toplumsal hayatın içinde yer tutmuş, insanların bir araya gelip sosyalleşmesini sağlamıştır (Selvi Bener, 2013). Eğitim tarihine bakıldığında ilkçağdan itibaren oyun, özellikle küçük çocuklar için önemli ve gerekli görülmüş; felsefe, tarih, din, tıp, eğitim ve psikoloji gibi farklı disiplinler de oyunla ilgilenmiştir (Ramazan ve Adak Özdemir, 2015).

Oyuncaklar ve oyunlar geleneklerdeki yavaş ve hızlı değişimleri izler (Yalçınkaya, 1996). Oyunların biçimi, özellikleri, oyun araç-gereçleri çağdan çağa, kültürden kültüre değişse de çocuğun olduğu yerde mutlaka oyun vardır ve evrendeki tüm çocuklar oyun oynar (Baykoç Dönmez, 1999). Ayrıca hangi oyunların hangi kurallarla oynandığı toplumsal ilişkilerin aynası gibidir. Dolayısıyla bir toplumda yaygın olan oyunları belirlemek ve incelemek o toplumu değerlendirebilmenin anahtarlarındandır (Selvi

Bener, 2013). Eğer tarih boyunca varolan oyuncakların koleksiyonu yapılışaydı, insanların yaşamları boyunca neyi düşledikleri kolayca anlaşılabilirdi (Yalçınkaya, 1996).

Arkeologlar tarafından bulunan belge, bulgu ve buluntulara göre oyunun tarihinin insanlık tarihi kadar eski olduğu ve eski çağlarda oynanan oyunların halen oynandığı ortaya konulmuştur (Baykoç Dönmez, 1999). Örneğin; Antik Mısır ve Roma'da saklambaç, halat çekme, yakalamaca gibi günümüzdekine benzer oyunlara ait kanıtlar bulunmuştur. Antik Yunan'da çocuk oyunları toplum tarafından kabul edilmiş ve yetişkinliğe hazırlık olarak görülmüştür (Seven, 2014).

And (1997), çocukların oynadığı bir çok oyunun aslında büyüklerin eskiden ritüel olarak başvurdukları şeyler olduğunu belirtmiştir. Örneğin; yerle gök arasında ilişki sağlamak amacıyla, Japonya ve Çin'de uçurtma uçuruluyorken, Hindistan'da salıncakların kullanılıyordu. Yine Körebe veya Körçebiç oyunlarının bir ritüelin kalıntıları olduğuna kanıt olarak gösterilebilecek bir olay da, eskiden keçi kılığına giren bir rahibin gözlerini kapatıp insanlar arasından bir günah keçisi seçip "yandın" diye bağırması ve o kişinin gerçekten yakılmasıdır (Özhan, 1997).

Oyun geçmişten günümüze; şekil, biçim, oynanan ortam, oynanılacak kişi sayısı ve gerekli araç gereçler bakımından değişim göstermiştir (Tuğrul, Ertürk, Özen Altınkaynak ve Güneş, 2014). İkel toplumlarda en önemli toplu etkinliklerden olmasına rağmen, modern toplumda bireysel etkinliklere dönüşmüştür (Hazar, 2000). Sosyal düzeydeki değişimlerden de etkilenen oyun, günümüzdeki hızlı ve organize olmuş yaşam tarzından da etkilenmiş ve serbest oyunların yerini yapılandırılmış etkinlikler almıştır (Aksoy ve Dere Çiftçi, 2014).

Tandy (1999), iki kuşadı karşılaştırdığı çalışmasında çocukların bir önceki kuşakla karşılaştırıldığında ailelerin denetim ve kontrolünde zamanlarının çoğunu evde ve evdeki etkinliklerle geçirdiklerini belirtmiştir Çocuklar evde oynamalarına rağmen, dışarda zaman geçirmeyi, hareketliliği ve özgürce hareket edebilmelerine olanak tanıyan ev dışındaki etkinlikleri daha fazla tercih etmişlerdir.

Artar, Onur ve Çelen (2004) tarafından yapılan bir araştırmada da çocukların oynadığı oyunların sayısının, oyun türlerinin ve grup oyunlarının gittikçe azaldığı; oyun araçlarının doğal materyallerden yapılandırılmış fabrikasyon materyallere doğru değiştiği görölmüştür.

Clements (2004)'in 800 Amerikalı anneyle yaptığı araştırmada; çocukların annelerine göre dışarıda daha az oyun oynadığını ve daha az dış mekan etkinliğine katıldıklarını ve daha çok iç mekan oyun etkinliklerini tercih ettiklerini ortaya koymuştur. Clements, annelerin dış mekan oyunlarının değerinin farkında olduğunu ancak dış mekan oyunlarına engel olan pek çok etken olduğunu (TV, bilgisayar gibi) ve annelerin çocukların güvenliğinden endişe duyduklarını belirtmiştir.

Karsten (2005), 1950,1960 ve 2003 yıllarında çocukların oyunlarındaki değişimi incelediği araştırmasında, 1950 ve 1960 yıllarında oyun oynamanın “dışarıda oyun oynamak” anlamına geldiğini ayrıca bu kuşakta çocukların özgürce hareket etme, arkadaşlık kurma ve çoğu halka açık mekanı oyun alanı olarak kullandıklarını belirtmektedir. 2003 yılına bakıldığında çocukların özgürce hareketi sınırlanmış, arkadaş sayısı azalmış ve dış mekanlardan çok ailelerin etkisi ile iç mekan oyunlarına yönlendirilmiştir.

Tuğrul, Ertürk, Özen Altınkaynak ve Güneş (2014), yaptıkları bir çalışmada oyunun değişimini araştırmış ve oyunların sayısının ve türlerinin azalması, bireyselleşmesi, oyunu aktarma yönteminin değişmesi ve sahip olunan oyuncak sayısının artması yönünde değişiklikler olduğunu ancak oyunun öğrenildiği kaynağın aynı olması, oyun alanlarının değişmemesi, şarkılı tekerlemeli oyunların aynı kalması, ana babaların oyuna katılmaması ve karışmaması durumlarının oyunlarda bir sürekliliği olduğunu gösterdiğini belirtmişlerdir. Çalışmada büyük anne ve büyük babalar, torunlarının oyun tercihlerinin çoğunlukla bilgisayar oyunları olduğunu ve fiziksel aktiviteye dayalı dış mekân oyunları yerine iç mekânlarda oynanan bireysel oyunları tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Ünüvar (2014), günümüzde oyunların değişime uğradığını belirtmiş, yüzyıllardır çeşitli bölgelerde oynanan gelenekselleşmiş oyunlarımız unutulmaya yüz tuttuğuna dikkat çekmiştir. Geleneksel çocuk oyunlarımızın yaşatılması ve gelecek nesillere aktarılması kültürel mirasımızın korunması açısından da önemlidir.

2.1.4.Oyun Türleri ve Evreleri

Çocuk oyuna nesnelere oynayarak başlar ve büyüdükçe ev ortamının içine daha sonra da ev dışına yani bahçeye, sokağa ve parka vb. doğru bir oyun ortamı arayışına girer (Ulutaş ve Şimşek, 2014). Oynandığı ortama, materyale, çocuğun yaşına ve gelişimine göre değişen oyun birçok kişi tarafından sınıflandırılmıştır.

Parlak Rakap ve Rakap (2014) oyunu kuram temelli ve uygulama temelli olarak sınıflandırmış ve birçok kişinin sınıflandırmasını bir araya toplamıştır.

2.1.4.1.Kuram temelli oyun türleri.

2.1.4.1.1.Gelişimsel özelliklere dayalı sınıflandırma (oyunun evreleri).

a. Hutt (1976)

- Epistemik Oyun: çocuğun bilgiye ulaşmak için tüm duyu organlarını kullandığı oyun türüdür.
- Oyuncu Oyun: çocuğun gelişen dil dağarcığı, somuttan soyuta ilerleyen düşünce sistemi ile birlikte gelecekte olabilecekleri “miş gibi yaparak” oynamasıdır.
- Kurallı Oyun: çocukların kendi basit oyunlarını anlaşmalı kurallar ekseninde planlamasıdır.

b. Piaget (1951)

- Duyu-Motor Dönemi Alıştırma Oyunu (0-2 yaş): Bu dönem çocuğun uzanma, yakalama, vurma, nesnelere atma gibi yeni kazandığı motor becerileri içeren oyunlar oynadıkları dönemdir (Çakmak ve Elibol,2011). Bu oyunlar gürültülü, sert ve karıştırıcı oyunlar olarak da görülür (Aksoy ve Dere Çiftçi, 2014). Piaget bu dönem oyununu “bilinen eylemlerin mutlu gösterimi” olarak tanımlamıştır (Uluğ, 2014).
- İşlem Öncesi Dönem Sembolik Oyun (2-7 yaş): Bu dönemde çocuk gerçeği geçici olarak durdurur (Aksoy ve Dere Çiftçi, 2014). Çocuk 2-4 yaşları arasında çevresindeki olayları o kişilerin veya nesnelere yerine kendisini koyarak temsil eder. Örn; sopayı at gibi kullanma ya da kendisinin at gibi dörtnala koşması. Çocuk 4-7 yaşlarına geldiğinde sembolik oyun sosyal bir nitelik kazanır ve gerçeğin tam taklidi yapılmaya

çalışılır. Örn; evcilik oyununda anne-baba-çocuk vb. rolleri (Çakmak ve Elibol,2011).

- Somut İşlemler Dönemi Kurallı Oyun (7-12 yaş): Çocuğun sembolik oyunlarında azalma görüldüğü bu dönemde oyunlar kurallarla doludur, roller daha gerçekçi ve ayrıntılar önemlidir (Çakmak ve Elibol,2011). Bu sayede çocuklar kuralları oluşturmayı, bunları izlemeyi ve oyunlarda uzlaşmaya varmayı öğrenir (Aksoy ve Dere Çiftçi, 2014). Piaget'e göre kurallı oyunlar, hem alıştırmaya oyunlarının hem de sembolik oyunlarının toplumsallaşmasının sonucu oluşur (Uluğ, 2014).

c. Parten (1932)

- Hiçbir oyuna katılmama
- Yalnız oyun(Tek başına oyun): Çocuk bu dönemin başında kendi uzuvlarıyla, birkaç aylık olunca çevresindeki uyarıcılarla daha sonra da oyuncaklarıyla yalnız başına oynamaktadır (Çakmak ve Elibol,2011). Bu aşamada çocuk aktif ve hareketlidir fakat gözle görülür şekilde amaçsızdır, sosyal etkileşim oldukça düşük düzeydedir ve başkalarının oyunları ile ilgili değildir (Aksoy ve Dere Çiftçi, 2014). Bunun nedeni kas, denge, dil ve bilişsel yönden henüz yeterli olgunlukta olmayışıdır (Poyraz, 2012). Bu dönemde çocuk kendini çevresini gözleriyle, elleriyle, bedeniyle tanımaya çalışır, gördüğü bazı şeyleri taklit ederek dener ve tekrar tekrar yapar. Yaptığı işi dikkatle inceler, sevinir, kızar, kendi kendine söylenir. Bu dönemin en belirgin özelliği çocuğun çevresindeki hiçbir şeyden etkilenmeden oyununa devam etmesidir (Öztürk, 2001).
- Oyunu İzleme: Bu dönemde çocuk diğer çocuklarla ilişki kurmaz ancak onların oyunlarını izler ve oyuna katılmadan soru sorabilir (Çakmak ve Elibol,2011). Çocuk bu evrede diğerlerinin oyunları ile ilgilenebilir, diğer oyuncularla

konuşabilir fakat oyunlarında doğrudan katılımcı değildir (Aksoy ve Dere Çiftçi, 2014).

- Paralel oyun: Çocuklar bu evrede aynı ortamda oynarlar, aynı oyuncakları kullanırlar fakat birbirlerinden bağımsız oynarlar (Çakmak ve Elibol,2011). Oyun hakkında paylaşım ve konuşma da yoktur (Aksoy ve Dere Çiftçi, 2014). Ancak bir oyuncacı istemek gibi çok az da olsa etkileşim içinde olurlar, birbirlerinin elindeki oyuncacı almaya kalkışırlar, paylaşamaz, inatlaşırlar (Öztürk, 2001).
- Birlikte oyun: Bu dönemde çocuklar grup şeklinde, birbirleriyle etkileşim halinde oyun oynar ve fikir ve oyuncak alışverişi yaparlar ancak hala aynı oyunu oynamamaktadırlar (Çakmak ve Elibol,2011). Bu aşamada çocuklar küçük gruplarla oynarlar (Aksoy ve Dere Çiftçi, 2014).
- İşbirlikçi (Kooperatif) oyun: Bu dönemde çocuklar arası gerçek sosyal bir etkileşim vardır tüm çocuklar aynı oyunun amacına ulaşmak için örgütlenmişlerdir (Çakmak ve Elibol,2011). Sosyal etkileşimin en fazla olduğu, iş bölümünün yapıldığı, ortak amaç ve materyaller sebebiyle grup olma fikrinin baskın olduğu evredir (Aksoy ve Dere Çiftçi, 2014).

d. Erikson (1963)

- Kişisel-evrensel oyun: İlk yıl çocukların bedenlerini ve duyularını keşfettiği en önemli gelişimsel dönemdir.
- Mikro-küresel oyun: İki yaş civarı çocuğun nesnelere oynamaya başladığı ve çevre üzerinde etkisinin olduğunu anlamaya başladığı dönemdir.
- Makro-küresel oyun: Üç yaş civarında çocuğun sosyal çevreyi keşfettiği ve oyunlarına dahil etmeye başladığı dönemdir.

e. Sheridan (1977)

- Aktif oyun: Çocukların fiziksel gelişimini destekleyen oyun türüdür.
- Keşfe ve manipülasyona dayalı oyun: Çocuğun çevresindekileri manipüle edebildiği oyun türüdür.
- Taklide dayalı oyun: Çocuğun bir hareketi veya aktiviteyi taklit etmesidir.
- Yapısal oyun: Çocuğun edindiği becerilerle yapılar inşa edebildiği oyun türüdür.
- Yapı-inşa oyunu: Çocukların geçmişte kazandıkları deneyimleri kullandıkları spontane senaryolar geliştirip oynadıkları türdür.
- Kurallı oyun: Çocuğun kuralları anlamasını, kabullenmesini gerektiren oyunlardır.

f. Smilansky (1968)

- Fonksiyonel (İşlevsel) oyun: Fonksiyonel oyun, genellikle kas etkinlikleri içeren, içindeki materyallerin ve kendisinin belli bir amacı olmayan oyun türüdür (Baykoç Dönmez, 1999). Davranışlarda tekrar, manipülasyon ve kendiliğinden taklit davranışları ile tanımlanır ve ilk iki yıl baskın olmakla beraber sonlanmaz, devam eder (Aksoy ve Dere Çiftçi, 2014). Çocuk fiziksel ve dilsel becerilerin alıştırmalarını yapıp çevreyi araştırmaya ve nesnelere amacına uygun kullanmaya çalışırlar (Çakmak ve Elibol,2011).
- Yapısal (Yapı-İnşa) oyun: Çocuğun yapı araçlarından bir yapı oluşturmak amacıyla oynadığı oyun türüdür (Baykoç Dönmez, 1999). Çocuk bu evrede var olan materyalleri önce manipüle eder sonra da bu materyallerin dışında bir şeyler oluşturur (Aksoy ve Dere Çiftçi, 2014). Çocuklar bu evrede nesnelere kullanarak bir şeyler inşa etme isteği ile, bloklar, küpler, legolar, yap-bozlar, kova, kürek vb. materyaller kullanarak bir yapı ürünü oluştururlar (Çakmak ve Elibol,2011). Çocukların

oluşturdukları bu ürünler kendilerine özgüdür ve çocuğa bir işi başarı ile tamamlama duygusunu yaşatır (Aksoy ve Dere Çiftçi, 2008).

- Dramatik (Sembolik) oyun: Bu evrede çocuklar hayallerinde yaşadıklarını canlandırmaya çalışır ve bunun için uygun materyaller kullanırlar (Çakmak ve Elibol,2011). Çocuklar özgürce yaratıcılıklarını, fiziksel yeteneklerini ve sosyal farkındalığını ortaya çıkarır. Dramatik rol oyunları: aile rolleri, karakter rolleri ve işlevsele roller olmak üzere üçe ayrılır (Aksoy ve Dere Çiftçi, 2014). Çocuğun bazen araç kullandığı bazen de kullanmadığı hayali durumlar yaratarak oynadığı oyundur (Baykoç Dönmez, 1999).
- Kurallı oyun: Çocuklar önceden belirlenmiş kurallar çerçevesinde sınırları bilerek ve sorumlulukları doğrultusunda davranırlar (Çakmak ve Elibol,2011). Oyun başlamadan önce çocuklar kurallarda uzlaşır, diğerlerine uyum sağlar, sosyal anlaşma yaparlar (Aksoy ve Dere Çiftçi, 2014).

g. Bühler

- Fonksiyonel oyunlar,
- Hayali oyunlar,
- Pasif oyunlar,
- Yaratıcı oyunlar (Baykoç Dönmez, 1999).

2.1.4.1.1.Sosyal etkileşime dayalı sınıflandırma.

- a. Hughes (1999) oyunu 15 sınıfa ayırmıştır. Bunlar; (Sheridan, 2011; Akt. Parlak Rakap ve Rakap, 2014)
 - i. Kıran Kırana oyunu: Gıdıklama, dokunma ve göreceli güç gerektiren oyunlardır.
 - ii. Sosyo-dramatik oyun: Gerçek ya da gerçekleşebilecek, insana özgü deneyimlerin çocuklar tarafından canlandırıldığı oyun türüdür.

- iii. Sosyal oyun: Sosyal sorumluluk için kurallarla oynama olarak tanımlanmıştır.
- iv. Yaratıcı oyun: Pek çok olası sonuç veya cevaba imkan sağlayan oyun türüdür. Çocukların daha önceden belirlenmiş metinlere ya da kurallara bağlı olmaksızın, gelişim düzeylerine uygun, değişik şartlarda tek başlarına veya gruplar halinde kendi koydukları kurallarla oynadıkları serbest oyundur (Oğuzkan, Tezcan, Tür ve Demiral, 1999).
- v. İletişimsel oyun: Kelimeleri, nüansları veya vücut hareketlerini kullanarak oynanan oyundur.
- vi. Dramatik oyun: Çocuğun doğrudan katılmadığı, olayların dramatize edildiği oyun türüdür.
- vii. Sembolik oyun: Bir şeyin diğeri yerine geçebildiği oyundur.
- viii. Derin oyun: Çocuğun riskli deneyimlerine imkan tanıyan oyun türüdür.
- ix. Keşif türünden oyun: Nesne ya da kavramlar hakkında gerçeklere dayalı bilgi edinmeye yönelik oyunlardır.
- x. Hayali oyun: Maddesel dünyada oynanmayan geleneksel kuralları kontrol eden oyun türüdür.
- xi. Lokomotor oyun: Herhangi bir yöne ya da her yöne yapılan oyundur.
- xii. Kontrol oyunu: Çevrenin maddesel ve manevi içeriklerini kontrol eden oyun türüdür.
- xiii. Nesne oyunu: El-göz manipülasyonları ve hareketlerin sınırsız ve ilginç sıralamalarını kullanan oyun türüdür.
- xiv. Rol oyunu: Varlığı çeşitli yollarla arama oyunudur.
- xv. Özetleyici oyun: Çocuğun, soy, tarih, ritüeller, ateş ve karanlığı araştırmasına izin veren oyunlardır.

2.1.4.2.Uygulama temelli oyun türleri.

Poyraz (2012)'in çocukların yaşlarına göre tercih ettikleri oyunlara bakarak oluşturduğu bir sistemle oyunları sınıflama şekli olan öz yapılarına göre, oynandığı yere göre ve araç içerip içermemesine göre oyunları Parlak Rakap ve Rakap (2014)'in kuramsal ve uygulama temelli oyun türleri sınıflamasının uygulama temelli oyun türleri başlığında incelediği görülmektedir.

2.1.4.2.1.Öz yapılarına göre oyunlar.

- a. İşlev Oyunları (0-3 yaş): Çocuğun 0-3 yaşları arası doğal olarak yaptığı devinimler ve oynadığı oyunlardır.
 - i. Süt çağı dönemi oyunları (0-1yaş): Çocuğun süt çağında bilinçsiz ve içgüdüsel hareketlerine denir.
 - ii. Özerklik dönemi oyunları (1-3 yaş): 1-3 yaş döneminde çocuğun, saldırganlık, kirletme, kırma gibi içgüdülerinin doyumu ile ilgili olarak oynadığı oyunlara denir.
- b. Ben Oyunları (3-6 yaş): Çocuğun kendini merkeze alarak oynadığı oyunlardır ve çocuğun kendisini tanımasına ve becerilerinin gelişimine yardımcı olur.
- c. Hayal Oyunları (3 ve sonrası): Hayali oyunlar çocukların okul öncesi dönemde sıkça oynadığı belli bir objeyi başka bir objenin yerine koyarak kurduğu ya da bir olguyu başka bir olgu gibi düşündükleri düş gücü oyunlarıdır (Çakmak ve Elibol, 2011).
- d. Küme Oyunları (5 yaş ve sonrası): Çocukların topluca oynadığı her oyun küme oyunudur ve açık hava ya da sınıf, oyun salonu gibi yerlerde oynanabilir (Çakmak ve Elibol, 2011).

2.1.4.2.2.Oynandığı yere göre oyunlar.

- a. Açık hava oyunları: Bahçe, kır, sokak, orman gibi açık yerlerde oynanan oyunlardır.
- b. İçeride oynanan oyunlar: Salon, sınıf gibi kapalı yerlerde oynanan oyunlardır.

2.1.4.2.3.Araç içerip içermemesine göre oyunlar.

- a. Araçsız oyunlar: Herhangi bir araç gerektirmeyen oyunlar araçsız oyunlardır.

- b. Araçta oynanan oyunlar: Belli bir aracın üzerinde yapılan oyunlardır.
- c. Araç ile oynanan oyunlar: Çeşitli araçların kullanılmasıyla oynanan oyunlardır.

Hazar (2000), Avedon ve Simith'in sınıflamasıyla Caillois'in sınıflamasını incelemiş genel hatlarıyla oyunu dört kategoride sınıflandırmıştır. Birinci kategori, şans oyunları kategorisidir ve kâğıt, zar, fal, rulet oyunları gibi oyunlar içerir. İkinci kategori, gösteri-rol oyunları kategorisidir ve meddah, tiyatro, orta oyun, opera, sinema gibi oyunları içerir. Üçüncü kategori macera-heyecan oyunları kategorisidir ve motorlu sürat yarışları, dağcılık, sallanma, treiking vb. oyunları içerir. Dördüncü kategori de mücadele-yarışma oyunları kategorisidir bu kategori de fiziksel beceri oyunları, fiziksel beceri ve strateji oyunları, strateji oyunları, strateji ve şans içeren fiziksel beceri oyunları gibi oyunlar içerir.

Yalçınkaya (1996) oyunu, alıştırma oyunu -çocuğun henüz gelişmediği ve kaslarını kullanamadığı zamanlardaki hareketler- , eğlence oyunu -zihnin gelişimi ve sosyal hayat, çocuğa çalışmayı, gücünü bir amaca göre harcamayı, yeni amaçları düzenlemeyi, anlamları kavramayı öğrettiğinde oynanan oyun- olmak üzere iki grupta incelemiştir.

Katleen Marning ve Ann Sharp (1989) ise oyunları kullanılan materyale göre; ev oyunları, yapı oyunları, hayal taklit oyunları, doğal materyallerle oyun, dışarıda oyun olarak beş gruba ayırmıştır (Akt. Baykoç Dönmez, 1999; Çakmak ve Elibol,2011).

Stern'e göre oyun türleri, bireysel oyun ve toplumsal ya da sosyal oyun olarak iki kategoride ele almıştır. Bireysel oyun, vücutla ilgili etkinliklerde kas kontrolü kazanma, ve nesne ve insanları taklit etme becerilerini içerirken; toplumsal ya da sosyal oyun, çocuğun içinde bulunduğu toplumun yaşadığı savaş, ticaret, eğitim gibi olaylardan etkilenen oyun çeşididir (Baykoç Dönmez, 1999).

Öztürk (2001) en çok kullanılan oyun sınıflandırma şeklini 5 kategoride ele almıştır. İlk kategori olarak oyunu öz yapılarına göre ele almış bu kategoriyi de hayali ve kurallı olmak üzere iki alt kategoride incelemiştir. İkinci olarak oyunu oynandıkları yerlere göre

ele almış bu kategoriyi de sınıf-salon oyunları ve açık hava oyunları olmak üzere iki alt kategoriye ayırmıştır. Üçüncü kategori araç kullanımına göre olup alt kategorileri araçla yapılan, araçsız yapılan ve araçta yapılan oyunlardır. Dördüncü kategori olarak oyunun hareketlilik derecesine bakmış bunu da ısındırıcı, hareketli ve dinlendirici (sakin) oyunlar olmak üzere alt kategorilere ayırmıştır. Son olarak beşinci kategori olarak da müzik oyunları ve rontları ele almıştır.

Aksoy ve Dere Çiftçi (2014) oyun türlerini; fiziksel/hareket oyunu, nesne oyunu, hayali/mış gibi oyun, dil oyunu ve kurallı oyun olmak üzere beş kategoride incelemiştir; Fiziksel/hareket oyunu, fiziksel oyunlar, fiziksel etkinlikleri içermektedir. Çocuklar kaslarının gelişip güçlenmesi için bu tip oyunlara ihtiyaç duyarlar. Boz ve Güngör Aytar (2012), okul öncesine devam eden çocuklarda Temel Hareket Programının, hareket becerilerine etkisinin incelenmiş ve programa katılan çocukların yer değiştirme ve nesne kontrol becerilerinde anlamlı farklılık elde etmişlerdir. Pellegrini ve Smith (1998), fiziksel hareket içeren oyunların üç aşamadan olduğun belirtmiştir ki bunlar; ritmik stereotip -fiziksel hareket oyun tanımına benzeyen kolları sallama, tekme atma gibi becerileri içeren kaba motor hareketlerdir-, alıştırmaya (egzersiz) oyunu -oyunun yapısında yer alan fiziksel kuvvet içeren kaba lokomotor hareketlerdir-, itiş kakış (boğuşma) oyunu -güreşme, yuvarlanma, yakalama, tekmeleme gibi kuvvet isteyen davranışlar itiş kakış oyunlarıdır ve çoğunlukla baba ve akranlarla oynanır, kısa sürelidir, izleyicisi yoktur ve oyuncular birbirlerine yumuşak vuruşlar yapar-.

Nesne oyunu, çocuğun çevresiyle bağlantı kurmasına yardım eder, çocuğun duygu ve ilgilerini açığa çıkarmasını sağlar ve çocuğun diğer çocuklar ve yetişkinlerle sosyal iletişim kurmasının yolunu oluşturur. Çocukların nesnelere yaratıcı olarak kullanmaları için öncelikle nesnelere tanımlarına ve keşfetmelerine izin verilmelidir.

Hayali / mış gibi oyun, duyu-motor dönemin sonuna doğru araba sürme, uyuma, yemek yeme gibi taklitlerle aşına olduğu etkinlikleri, yeniden oynayarak -mış gibi yapma oyunlarına dönüşen oyunlardır. Bu tür oyunlar çocukların diğer bireyleri anlamasına, sosyal problemlere çözümler bulmasına, yaratıcılıklarını geliştirmesine, duyguları ile baş edebilmesine ve iletişim becerilerini geliştirmesine yardımcı olur.

Dil oyunu, seslerle oyun, dilbilimi ile oyun ve sosyal oyun olarak üçe ayrılır. Çocuklar tek başlarına oynarken kendileriyle, yaşlılarıyla oynarken iletişim kurmak için dili kullanırlar. Dil ve iletişim çocukların hayal dünyalar yaratıp paylaşımlarına, birlikte hikâyeler oluşturmalarına fırsat sağlar ve işbirliğini ve arkadaşlığı destekler.

Kurallı oyun, oyuna kuralların eşlik etmesi veya belli bir özellik taşıyan oyundur, bu oyunlar basit düzeyde başlar ve gittikçe karmaşıklaşır. Çocuklar oyun içinde kurallar oluşturur, bu kurallara uyar, aralarında anlaşmaya varırlar ve oyunun kuralı bozulduğunda bir yaptırım uygulanır. Okul dönemi çocukları kurallı oyunların yapısında var olan baskı ve sınırlara karşı çıkabilir, üstesinden gelebilir. Birçok oyunun temelinde çocuğun yeteneğinin denemeden geçirilmesi vardır.

2.1.5.Oyun Kuramları

2.1.5.1.Helenko sistem kuramı.

Kişi oyun ortamını oluşturup dışardan gelen olumsuz etkenleri ortadan kaldırabilir. Çocuk böyle bir yeteneğe sahiptir. Helenko oyun oynamayı kişi ile çevresi arasında ilişki olarak ele alır (Poyraz, 2012).

2.1.5.2.Berlyne modeli.

Bu yaklaşıma göre oyun, keşfetme davranışına bağlı ve uyarılma durumlarının dengelenmesi olarak ele alınmaktadır. Bu durumlar içten güdümlü davranışlara yol açar. Berlyne'e göre fizyolojik ihtiyaçlar dışarıdan sağlanan işlevsel ödüllere giderildiği halde içten gelen dürtüler, fizyolojik temeli olmayıp yapılan davranış kendi içerisinde tatmini de beraberinde getirir. Berlyne oyunundaki uyarılma mekanizmasının organizma tarafından kontrol edildiğini ve işlem sonunda haz verici bir duygu yaşandığını belirtmiştir (Poyraz, 2012).

2.1.5.3.Klasik kuramlar.

2.1.5.3.1.Fazla enerji kuramı. Alman şair F. Schiller ve İngiliz filozof H. Spencer tarafından ortaya konan bu kurama göre insanlar doğuştan etkindir ve enerjileri depolar, diğer ihtiyaçlar giderildikten sonra kalan enerji aşırı enerjidir ve çocuk bu gerginlik yaratan enerjileri atabildiğinde sağlıklı bir dengeye kavuşur (Aksoy ve Dere

Çiftçi, 2014). Bu teoriye göre oyun, kalıtım yoluyla gelen ilkel ve gereksiz davranışların organizma tarafından terk edilmesi ve kişinin çalışmaya hazırlanmasıdır ve bu teori sonradan kazanılmış özelliklerin kalıtımla geçebileceğine inanmaktadır. Çocuk oyunlarındaki yenilikleri ve gelişmeleri açıklamada yetersizdir (Poyraz, 2012).

2.1.5.3.2.Yeniden yaratma / rahatlama kuramı. Alman şair M. Lazarus'un görüşlerini içeren bu kuram Fazla Enerji Kuramı'nın tam tersidir ve oyun oynamanın çalışırken kullanılan enerjinin tamamen doldurulmasını sağladığı görüşüne dayanır (Aksoy ve Dere Çiftçi, 2014). Bu kurama göre amaç çalışırken tükenen enerjiyi tekrar kazanmaktır (Uluğ, 2014). Heckhausen'e göre birey bir iç gerginlik yaşarsa ve korku ya da engellemelerden kurtulmak isterse oyunu seçer ve oyunda rahatlamak ister (Poyraz, 2012).

2.1.5.3.3.Alıştırma/ hazırlık/ ön egzersiz kuramı. Bu kuram Baykoç Dönmez (1999)'in "Oyun Kitabı"nda Öncül Deneme Kuramı olarak da geçmektedir. Filozof K. Groos tarafından ortaya konan bu kuram aynı zamanda İçgüdü Kuramı olarak da bilinir ve oyunun çocukları kendi kültürlerinde gereksinim duyacakları sorumluluklara ve gelecekteki rollerine hazırladığı görüşünü savunur (Aksoy ve Dere Çiftçi, 2014). Bu teoriye göre geçmişte edindiğimiz içgüdüsel alışkanlıklarımız, gelecekte edineceğimiz içgüdüsel alışkanlıkların oluşmasında rol oynar (Poyraz, 2012). Gross oyunu biçim ve amaçlarına göre deneyimsel oyun (kurallı oyun) ve sosyonomik oyun (taklit, drama, itip-kakma) olmak üzere iki gruba ayırmıştır (Uluğ, 2014).

2.1.5.3.4.Tekrarlama kuramı. Hall, Darwinin evrim kuramına dayandırarak bu kuramı geliştirmiştir ve Groos'un kuramını kısmi ve yetersiz bulmuştur (Uluğ, 2014).Bu kuramı ortaya koyan G. S. Hall'e göre çocuklar hayvan, yabani insan, kabile üyesi gibi insan evriminin gelişimsel dönemlerini canlandırır (Aksoy ve Dere Çiftçi, 2014).

2.1.5.4. Modern kuramlar.

2.1.5.4.1.Psikoanalitik kuram. Freud'a göre çocukların oyunları rastgele oluşmamaktadır. Oyun, bireyin farkında olduğu veya olmadığı duyguları belirtmektedir. İnsanın duyguları, arzuları denetimden uzak olan oyunda ortaya çıkar. Oyun çocuğun

hoş olmayan, rahatsız edici olay veya duruma karşı geliştirdiği hareketle ona egemen olmasını sağlar. Ayrıca Freud, oyunun rahatlatıcı yönünü ele almış ve egonun gelişmesinde oyunun birinci derecede etkin rolü olduğunu vurgulamıştır (Baykoç Dönmez, 1999). Psikoanalitik teorisyenler oyunu çocuğu anlamada çok değerli bulmuşlar ve ruhsal tedavide etkili bir yöntem olarak kullanmışlardır (Poyraz, 2012). Oyun çocuğa gerçek hayatı askıya alıp, kötü deneyimleri yaşatan kişi rolüne bürünmesine izin verir ve eğer oyunun sağladığı bu arınma olmazsa çocuklar tüm hayatı boyunca travmatik olayların ve olumsuz duyguların etkilerinden kurtulamayabilirler (Uluğ, 2014).

2.1.5.4.2.Haz arama kuramı. Berlyne (1969) tarafından geliştirilmiş olan bu kuram daha sonra Ellis (2011) tarafından da öne sürülmüştür. Berlyne “heyecan arama” kavramını ortaya koymuştur. Bu kurama göre organizma hareketsiz durmak yerine aktif olarak çevresi ile etkileşim içindedir. Berlyne çocukların sinir sisteminin hazzı en uygun seviyede tutan bir işlevi olduğundan bahseder ve garip bir nesnenin gösterimi gibi aşırı uyaranlar haz seviyesini rahatsız edici bir şekilde yükseltirken, yetersiz uyaranlar da haz seviyesini oldukça düşürür ve çocuğun sıkılmasına yol açar (Uluğ, 2014).

2.1.5.4.3.Üst iletişim kuramı. Gregory Bateson’un ortaya attığı bu kurama göre oyun oynayan tüm canlılar eylemin gerçek olup olmadığına dair gönderilen sinyalleri anlar. Bireylerin oyun oynadıkları konusundaki aralarında fikir birliği oluşturmak için verdikleri sinyaller, mesajlar, birbirleriyle görüşmeleri ve kullandıkları beden dili gözlemci ve katılımcılara yeterli açıklamayı yapmaktadır. Garvey (1993) de bu kuramdan yola çıkarak gözlemler yapmış ve oyun sırasında öğrencilerin oyunun çevresini anlatan dilsel sinyaller kullandıklarını görmüştür (Uluğ, 2014).

2.1.5.4.4.Bilişsel kuramlar. Piaget’in oyun kuramı bilişsel gelişime dayanmaktadır ve insan zekâsının gelişimi özümleme (assimilation) ve uyum (accomodation) işlemlerine bağlıdır. Bu iki işlem birbirini tamamlar çünkü zihinsel işlem organizma ve çevresinin uyumlu etkileşimidir. Oyun da dış dünyadan alınanların bu sisteme yerleştirilme yoludur (Baykoç Dönmez, 1999).

2.1.6.Oyunun Önemi

Oyun önemini iki ayrı işlevi yerine getirmekten alır; 1)Toplumsallaşma, 2)Kişilik gelişimi (Yalçinkaya, 1996). Çocuğa başka çocuklarla birlikte oynamayı, oyuncak ve diğer eşyaları paylaşmayı öğreterek toplumsallaşma işlevini, bedenlerini tanımalarını, kullanmalarını ve bedenlerinin kapasitesini öğrenmeyi, kaslarının gelişmesini, yeteneklerini test etmeyi, en önemlisi de hayal kurma becerilerinin gelişmesini sağlayarak da kişilik gelişimi işlevini yerine getirir (Biol, 2008). Çocuğu kendi bencilliğinden çıkarıp insan olmasına yardım eder (Yalçinkaya, 1996).

Oyun, çocuğun ruhsal ve bedensel olarak gelişmesini, çevresini tanımmasını, birtakım deneme yanılma yöntemleriyle yaşamı ve başa çıkma yollarını öğrenmesini, korkularından kurtulmasını, alet kullanmayı öğrenmesini, işbirliği ve dayanışma duygularının gelişmesini ve dikkatini toplayabilmesini, davranış biçimlerini ve neden-sonuç ilişkisini öğrenmesini sağlayarak gelişimine katkıda bulunur (Koroğlu, 2006; Şişman, Erdinç ve Özyavuz, 2010).

Aksoy ve Dere Çiftçi (2008) de oyunu; çocukların güçlü ve sağlıklı gelişimine yardımcı olduğu için, çocuklara çevrelerindeki nesnelere anlamını öğrenmelerini sağladığı için, çocukların insanlar hakkında bilgi edinmesine yardımcı olduğu için, çocuklara kendileri hakkında olumlu duygular geliştirmeyi öğrettiği için ve büyümenin bir uygulaması olduğu için önemli bulmuşlardır. Aynı zamanda oyun çocuğun bedensel ve zihinsel gelişimine katkıda bulunur, çocuğun duygu ve düşüncelerini ifade edebileceği bir fırsat sağlar, çocuğa iyi davranışlar ve alışkanlıklar kazandırarak onu hayata hazırlar. (Çoban ve Nacar, 2006) Çocuğun daha yücelmiş içgüdü doyumlarına ulaşmasını sağlar (Zulliger,2000).

Charlotte Buhler oyun oynamayan çocuğun ileriki yaşantısında birçok güçlükle karşılaşma olasılığının yüksek olduğunu söylemiş (Baykoç Dönmez, 1999), McArdle (2001) da sağlıklı, sağlam kişilikli ve mutlu nesiller ancak çocuklara oyun oynama fırsatları sunulursa yetişebileceğine dikkat çekmiştir (Çelebi Öncü ve Özbay, 2009).

Çocuk oyun sırasında kendi dünyasını yaratır ve oyun süresince gerçek dünya ile bu dünyayı yer değiştirir. Aynı zamanda anlamlı taklitler için durumlar yaratır. Üstelik, aynı

oyunun defalarca kez oynansa da, oyun sonundaki çıktılar asla aynı değildir (Maley, 2010). Çocuk oyun içindeki davranışlarından nasıl bir aile eğitimi aldığı, çekingenliği, saldırganlığı, sevecenliği, soğukluğu kısaca pek çok kişilik özelliği anlaşılabilir. Sürekli olarak başarmaya güdülenen çocuk, oyunu fizik gücüyle de olsa kazanmaya çalışır, düşük sosyo-ekonomik düzeyli ailelerin çocukları kazanmayı çalışmada değil şansa arar ve şans oyunlarına yönelir, toplumsallaşma açısından zayıf çocuklar aldatmacalı oyunları tercih ederler (Yalçınkaya, 1996).

Aynı zamanda çocuklar oyun oynarken kendileri için bir şey yapma, kontrol sağlayabilme, becerilerini test edip kullanabilme ve kendilerine güvenebilme gücü kazanırlar (Aksoy ve Dere Çiftçi, 2014).

Frobel, “ Çocuk oyunlarının hayatın bir gerçeği olduğunu ve bütün insanların orada gelişip, büyüdüğünü ve oluştuğunu belirtmiştir. İnsanın en güzel ve olumlu yeteneklerinin oyunda geliştiğini söyleyen (Çetin, 2008) Frobel, oyunun öğretici yönüne de dikkat çekerek oyun içinde edinilen bilgilerin çocukta daha iyi yerleştiğini, çocuğa her şeyin canlı oyun ortamı içinde öğretilmesi gerektiğini savunmuştur (Yalçınkaya, 1996). Montessori de oyunun eğitimsel işlevi üzerinde durmuş, “hiçbir insanın başka bir insanı eğitemeyeceği” ilkesiyle hareket etmiş ve oyunun çocuğa kendi kendini eğitime fırsatı verdiğini savunmuştur (Seven, 2014).

2.1.7.Oyunun Gelişimsel Katkıları

Oyun oynayan çocuk, oynamayan çocuğa nazaran daha sağlıklı ve daha çabuk gelişirken oyun oynaması engellenen çocuk sağlıklı bir gelişim gösteremez (Seyrek ve Sun, 1998; Öztürk, 2001; Çoban ve Nacar, 2006). Oyun bir çocuğun gelişmesi için sevgiden sonra ikinci önemli olgudur, oyun oynayan çocuklar sağlıklı ve mutlu olurlar. Oyun çocuğun en doğal öğrenme ortamıdır (Çakmak ve Elibol, 2011) ve çocuğun bilişsel, duygusal, sosyal, psikomotor ve dil gelişimine katkıda bulunur.

Bilişsel gelişim; dünya hakkında bilgi toplamayı içermektedir. (Çelebi Öncü, 2011). Birçok çalışma oyun ile çocuğun bilişsel yeteneklerinin gelişimi arasındaki doğru orantıya dikkat çekmektedir (Aksoy ve Dere Çiftçi, 2014). Bilişsel yetenekler; tanıma, sınıflama, sıralama, gözlemlenme, ayırt etme, tahmin yürütme, sonuç çıkarma,

karşılaştırma ve neden sonuç ilişkisi kurabilme becerilerini kapsamaktadır ve bu bilişsel yetenekler çocuğun ilerideki akademik alanlardaki başarısının temelini hazırlar (Aksoy ve Dere Çiftçi, 2014).

Çocuk oyun sayesinde; büyüklük, şekil, renk, boyut, ağırlık, hacim, ölçme, sayma, tartma, zaman, mekan, uzaklık, uzay gibi kavramları kazanır; erime, kuruma, buharlaşma, soğuma gibi doğa olaylarını öğrenir; eşleştirme, sınıflama, analiz, sentez, değerlendirme, problem çözme gibi zihinsel süreçlerin işleyişini hızlandırır (Baykoç Dönmez, 1999). Çocuk oyun oynarken, dünyayı ve çevresini keşfeder, merak duygusunu tatmin eder. Bellekte tutma, hatırlama, isimlendirme, eşleştirme, sınıflandırma gibi yetenekleri gelişir aynı zamanda mantık yürütmeyi, sebep-sonuç ilişkisi kurmayı, dikkatini toplamayı, sorunları görmeyi ve bu sorunlara çözüm önerisi getirebilmeyi öğrenir (Öztürk, 2001).

Ayrıca hayal gücü ve rol yapmayı gerektiren oyunlar çocukların sembolik düşünce gelişimini ve yaratıcılığını da desteklemektedir (Aksoy ve Dere Çiftçi, 2014). Oyun esnasında çocuklar yaratıcılığın sınırlarını zorlarken aynı zamanda zeka kapasitelerinin sınırlarını da zorlamış olurlar (Köroğlu, 2006). Vygotsky de, çocukların oyun esnasında bir şeyleri denerken, bir rolü yapmaya çalışırken ve elindeki malzemelerden yararlanma konusunda özgür oldukları için “yakınsak gelişim” alanlarının (normal beceri sınırlarının) da üzerine çıkabildiklerini vurgulamıştır (Aksoy ve Dere Çiftçi, 2014).

Beyin gelişimi ile ilgili yapılan çalışmalarda çocuğun nöral yapısının gelişmesi için oyunun bir araç olduğu ve çocuğun ileriki yıllarda ihtiyaç duyacağı tüm becerileri kazandırdığı kanıtlanmıştır (Isenberg ve Quisenberry, 2002; Akt. Çelebi Öncü ve Özbay, 2009). Okul öncesi dönem çocuklarının sağlıklı beyin gelişimleri için, çocukların kendilerini güvende hissedebilecekleri, güvenlik önlemleri alınmış, zengin uyarıcı bir çevre ve öğrenme fırsatlarına ihtiyaçları vardır (Özkubat, 2013). Bruner, çocuğun çevresindeki insan ve nesnelerin çoklu duyu deneyimleri oluşturduğunu ve bu durumun zihin gelişimini desteklediğine dikkat çekmiştir (Aksoy ve Dere Çiftçi, 2014). Piaget de oyunun dış dünyadan alınan uyaranları özümleme ve uyum sistemine yerleştirme yolu olduğunu savunmuş, oyunun çocuğun zihinsel gelişimine etkisi üzerinde önemle durmuştur (Çakmak ve Elibol, 2011).

Çocuk oyun yoluyla çevresi hakkında bilgi toplar ve oyun sayesinde duyduklarını, gördüklerini tekrar kendi kontrolünde yaşayarak, deneyip öğrendiklerini deneme yanılma alanı olan oyunla pekiştirir ve bu deneyimler sonucu kazandığı bilgiyle, kendine özgü gerçekler oluşturur ve yapılandırır (Sevinç, 2004). Çocuğun çevresi hakkında kazandığı bu deneyimlerle ve bu deneyimleri anlamlandırıp daha da geliştirmesi ile öğrenme gerçekleşmiş olur. (Çelebi Öncü, 2011). Oyunla öğrenme, etkin ve yaparak yaşayarak öğrenmedir. Çocuk oyun sırasında dokunur, görür, duyar ve hisseder böylece kolay ve kalıcı bir şekilde öğrenme sağlanmış olur (Çakmak ve Elibol, 2011).

Hareket, çocukların yaparak öğrenmeyi gerçekleştirdiği bir öğrenme ortamıdır (Sevinç, 2004). Hareketli oyunlar, çocuğun çevresini, yaşadığı dünyayı keşfetmesini; doğayı, doğadaki canlı-cansız nesnelere tanımasını sağlar. Ayrıca hareket gerektiren oyunlar, çocuğun algısal gelişimiyle de ilişkili olup, atlama, koşma, tırmanma vb. pek çok hareket ile çocuğun mekan, uzaklık, boyut algıları gelişir; denge, ağırlık, hacim gibi pek çok kavramı doğal şekilde öğrenmiş olur (Baykoç Dönmez, 1999). Fiziksel oyun, çocukların beden, mekan ve alan farkındalığının gelişmesine yardım eder (Aksoy ve Dere Çiftçi, 2014).

Aynı zamanda oyun hız, mesafe algısı, engellerle baş edebilme, problem çözme, başkalarıyla eşgüdüm sağlama, tasarım yapma, inşa etme vb. sürekli hareket değişimine yer verdiği için yaratıcılık özelliklerini de taşır (Sevinç, 2004). Oktay (2004) oyunun, çocuğun deney yoluyla düşünmesi ve canlılık anlamına gelen yaratıcılığın sürekli göstergesi olduğunu ifade etmiştir. Çocuk oyun sürecinde tekrarlama ve taklit etmeyle kalmayıp kendinden bir şeyler katma, değiştirme davranışları da gösterir bu değişiklik ve bileşimler onun özgün ve farklı ifadeler yaratmasına yardımcı olur (Sevinç,2004).

Oyun öğrenmeye sinir hücreleri arasındaki bağlantı oluşumu yoluyla beyni uyararak yardım eder. (Anderson-McNamee and Bailey,2010; Akt. Gülay Ogelman,2014) Bütün çocuklar duyuları ile öğrenirler (Darica, 2011). Oyun sırasında çocuğun duyuları çok iyi çalışır, hareket becerileri zeka ve mantık yürütme merak, anlama ve becerileri de gelişir (Poyraz,2003). Jensen (1998) da bebeklikten itibaren öğrenmeyle hareketin bağlantılı

olduğunu vurgulamaktadır. (Çelebi Öncü, 2011). Oyun oynamak çocukların zihinsel açıdan yeni kavramlar öğrenmesi, bellek, dikkat ve problem çözme becerilerinin ve hayal güçlerinin gelişmesini sağlamaktadır (Güven,2003;Baykoç Dönmez,1992; Çelebi Öncü, 2011).

Çocuk oyun içerisinde sürekli olarak, oyunun kurallarını, rakip oyuncuların durumlarını, kendi yeteneklerini takip etmek durumundadır ve beyin, organları bu yönde organize eder. Oyunda çocuğun içerisine girmiş olduğu bu zihinsel çalışma algılama, yorumlama, değerlendirme ve karar verme gibi zihinsel yeteneklerin gelişmesini ve çocuğun yaptığı işe kendini vermesini sağlar (Hazar, 2000).

Dil gelişimi; Çocuğun yaşama başlamasıyla önce alıcı sonra ifade edici dili gelişir (Öztürk, 2001; Baykoç Dönmez, 1999). Her oyunda hareket ve konuşma vardır ve bu canlı oyun ortamı çocuğun dil gelişimini ve kelime dağarcığını artırır (Köroğlu, 2006; Öztürk, 2001; Baykoç Dönmez, 1999). Beş yaşından sonra oynanan oyunların tamamında, çocuklar birbiriyle iletişime geçer, bazı oyunlarda şarkı, tekerleme vb. söylerler (Özhan, 1997). Masal tekerlemeleri, ezgili oyunlar, karşılıklı diyaloglar çocukların; ses tonu, vurgu, durak ayarlamalarını yapabilmelerini sağlayarak ileriki yaşlarda düzgün ve etkileyici konuşma alışkanlığı kazanmalarına yardımcı olur. Bu yapılanlar aynı zamanda çocuğun karşısındakini dinleme-anlama yeteneğini kazanmasını da sağlar (Özhan, 1997).

Çocuk oyun esnasında sözlü ifadeleri anlama, yeni sözcükler kazanma, duygu ve düşüncelerini anlatma, problem durumunu çözümleyebilme, tahminlerde bulunma, bilgi aktarma amacıyla dili kullanır ve tüm bunlar çocuğun dil gelişimine katkıda bulunur. (Doğanay,2002; Akt. Pehlivan,2005) Aynı zamanda çocuk oyunda hareket eder, düşünür, planlar yapar ve bunları sözleri ve hareketleriyle ifade ederek beden dilini kullanmayı da öğrenir (Oktay,2004).

Oyun, çocuğa, rahat konuşma ve düşüncelerini açıklama alışkanlığı kazandırır, sözlü olarak anlaşmayı ve sorunlarını konuşarak çözmeyi öğretir (Öztürk, 2001; Baykoç Dönmez, 1999). Oyunun çocuğun dil gelişimine katkıları şunlardır; 1)Sözlü olarak ifade edilenleri anlama (alıcı dil gelişimi), 2)Yeni sözcükler kazanma (kelime dağarcığının

artması), 3)Oyundaki olaylarda çeşitli zaman çekimleri, 4)Oyun süresince dili kullanma, soru sorma, 5)Dili, muhakeme için kullanma, 6)Komut verme, 7)Hayali durumlar için dili kullanma, 8)Geçmiş deneyimlerden söz etme, 9)Problem durumunu çözmek için, 10) Tahminlerde bulunmak için, 11)Bir olayı değerlendirmek ve sonuç çıkarmak için, 12)Sahiplenmeyi belirtmek için, 13)Öneride bulunmak için, 14) Bilgileri aktarma için (Baykoç Dönmez, 1999).

Duygusal gelişim; “Bir çocuğun bedensel ve ruhsal yönden sağlıklı gelişimi ve eğitimi için oyun beslenme ve uyku kadar önemli bir ihtiyaç ve sevgiden sonra gelen en önemli ruhsal besindir.”(Aral,2000; Akt. Pehlivan, 2005). Çocuklar okul öncesi dönemde oyunu gerçek yaşamdan tam olarak ayıramazlar ve kızgınlık, düşmanlık, öfke veya sevgi, mutluluk gibi gizledikleri gerçek duygularını oyunlarında ortaya koyabilirler. (Çoban ve Nacar, 2006) Oyun üzerine çalışan uzmanlar, çocuğun duygu, düşünce ve gelişim düzeyini anlamanın en iyi yolunun onu oyun sırasında gözlemlemek olduğunu belirtmişlerdir. (Oktay,2004) Oyun, çocuğun ruhsal sorunlarını görme ve çözmede yardımcı olur, çocuk oyun yoluyla farkında olmadan iç dünyasını açar (Öztürk, 2001). Oyunda gerilimler serbest bırakıldığı için çocuklar yaşamın sorunlarıyla başa çıkabilmektedirler. (Gülay Ogelman, 2014). Oyun sayesinde duygu ve düşüncelerini ifade fırsatı bulabildikleri için, çok kere yine oyun esnasında bize problemini nasıl çözebileceğimiz hakkında da faydalı ipuçları verirler (Oktay,2004) .

Oyun çocuğun duygusal gelişimine, çocuğa duygusal tepkileri denetlemeyi öğreterek, onu sürekli ilgi beklemekten kurtararak, sorunlarından uzaklaşmasını ve duygusal sorunlarını ortaya koymasını sağlayarak, sevinç ve hoşlanma duymasını sağlayarak, kendine güvenini ve estetik algısını geliştirerek, sevgi gereksinmesi sağlayarak katkı sağlar (Çoban ve Nacar, 2006). Aynı zamanda oyun duygusal gelişimde önemli olan çocuğun mücadele etme, bir işi bitirme ve başarıma duygularını tatmasını da destekler (Çelebi Öncü, 2011). Çocuklara birikmiş gerilimleri ve aşırı fiziksel enerjiyi boşaltma izni verir (Gülay Ogelman, 2014). Çocuk oyun sırasında gerçek hayattan uzaklaşıp kendi hayal dünyasına dahil olmaktadır bu dünyada duygu, düşünce ve isteklerini rahatlıkla gerçekleştirebilir (Özhan, 1997), kendi dünyasında bağımsız, başına buyruk, özgür hareket ederek duygusal rahatlamayı sağlayabilir (Poyraz,2003). Oyun bitip gerçek

yaşama döndüğünde de ikisinin aynı şeyler olmadığını görür böylece gerçek yaşamla hayal dünyasının ayırımına varır (Özhan, 1997).

Oyun sürecinde kişilik özelliklerine ve becerilere bağlı gerilimler, sorunlar, çekişmeler; saldırganlığa, paylaşım problemlerine, bencilliğe ve küsmelere yol açabilir. Bunlar gibi karşılaşılan sorunların üstesinden gelebilmek için birlikte karar verme, hareket etme, ürüne yönelik verimli davranışlar sergileme bilinci de yine oyun ortamında kazanılır (Sevinç, 2004). Oyun çağında yeteri kadar oyun oynamayan bir çocuğun ileride içine kapalı, huysuz ve yaşama küskün bir kişilik geliştirdiği kabul edilmektedir (Binbaşoğlu,1997;Pehlivan,2005).

Çocuk, sorunları kendi kendine çözdüğünde daha iyi öğrenir ve o an duyduğu başarı duygusu ve haz çocuk için tüm ödüllerden daha kalıcıdır (Elgin ve Ceylan, 2011). Oyunları çocukların ileriki yaşlarda karşılaştıkları problemleri çözme provaları olarak düşünebiliriz (Köroğlu, 2006). Bu sebeple çocuk oyun ortamında özgür olmalı ve oyundaki tüm problemleri kendi başına çözebilmelidir, çözemediği durumlarda dışarıdan bir yetişkin değil oyun arkadaşları çocuğa yardımcı olmalıdır. Eğer çocuğun oyun içi davranışları kısıtlanır ve engellenirse çocuk büyüdüğünde özgürce davranamaz, pısrık, kararsız bir kişilik ortaya koyar (Hazar, 2000).

Bunların yanı sıra, hareketli oyunlar çocuğun olumlu benlik geliştirmesini destekler, çocuğun yeteneklerini keşfetmesini ve uygun beceriler geliştirmesini sağlar, çocuğun duyduğu coşku, heyecan ve başarı hissi özgüveninin gelişmesine yardım eder, çocuğun bedenini tanımasını, istediği şekilde kullanabilmesini ve gücünü kontrol edebilmesini sağlar ve çocuğun bilişsel gelişimini destekler (Sevinç,2004). Çocuk oyunla bütünleşmiş hayatında öz benliğini kazanır ve bu öz benliğin en güçlü yanı özgüvendir. Oyun, özgüvenin oluşmasında önemli bir yere sahiptir ancak eğer çocuk kendini güvende hissetmezse sürekli yaralanma korkusu duyar veya ebeveyni çocuğun yaralanacağı endişesiyle hareketlerini sürekli kısıtlar ve bu yönde sözler sarf ederse çocuğun öz güven gelişimi sağlıklı olmayacaktır (Bulut ve Kılıçaslan, 2009). Çocuk oyun sırasında kuralları kendi koyar, istediği kadar hata ve deneme yapabilir ve en sonunda başarıya ulaştıkça özgüveni artar ve pekişir (Köroğlu, 2006).

Akman (1988), anaokuluna yeni başlayan ve ayrılık kaygısı yaşayan çocuklarla yaptığı bir çalışmada serbest oyun, yapılandırılmış oyun ve model alma tekniklerinin kaygılarının azalmasında etkili olduğunu ortaya koymuştur (Aksoy ve Dere Çiftçi, 2014). Tüm bunlardan yola çıkarak en genel anlamda çocuk ruh sağlığını sevmek ve oynamak biçiminde tanımlamak mümkündür (Pehlivan, 2005).

Sosyal gelişim; Çocuk toplumsal yaşamda yapması gereken davranışları en kolay ve zararsız biçimde oyun sırasında öğrenir (Doğanay,1998;Pehlivan,2005;Sevinç,2004). Doğru-yanlış, iyi-kötü, haklı-haksız gibi ahlaki kavramları oyun sırasında görür, öğrenir, dener ve benimser, iyi huylar edinir (Öztürk, 2001). Örneğin; çocuklar oyunlarda dürüst davranışların kişiye saygınlık kazandırdığını görerek, dürüstlüğü benimserler ya da grup oyunlarında, mensup olduğu tarafın çıkarlarını kendi çıkarlarından önde tutmak zorundadır ve böylece çocuğun ait olma ve fedakarlık duyguları gelişir (Hazar, 2000).

Oyun çocuğun sosyal gelişimine; çocuğa toplumsallaşmayı, toplumdaki cinsel rolünü, başkalarının hak ve özgürlüklerine saygı göstermeyi kendi hak ve özgürlüklerini korumayı, yardımlaşma, paylaşma, dayanışma, birlikte çalışma gibi davranışları, görgü kurallarını, çevresindeki nesne ve canlıları korumayı, önder ya da üye olmayı, kazanıp kaybetmeyi öğretmek katkı sağlar (Çoban ve Nacar, 2006). Çocukları gelecekteki hayatlarına hazırlarken arkadaşça paylaşmayı ve dayanışmayı öğretip, ödüllendirme ve cezalandırma sonuçlarının başarıya göre belirlendiğini gösterecektir (Kazan ve Kazan Kırçık, 2006). Oyun oynayan çocuk, oyun arkadaşlarının da bakış açılarını düşünmek zorundadır, oyuna devam etmek için farklı fikirlerde uzlaşmaları ve işbirliği yapmaları gerekir (Aksoy ve Dere Çiftçi, 2014). Arkadaş gruplarıyla, iş birliği içinde kurallı oyunlar oynamayan çocuk okul hayatına uyumda sıkıntı çekecektir (Kazan ve Kazan Kırçık, 2006).

Tüm bunların yanında çocuğun sosyal kapasitelerinin gelişmesine fırsat vererek toplum içindeki sosyal rolünün ve kendini diğer bireylerden ayıran özelliklerin farkına varmasını sağlar (Ercan ve Yalçın, 2002; Akt. Pehlivan 2005). Bu da çocuğun kişiliğini oluşturmasında, ileriki yaşamında nasıl davranması gerektiği ile ilgili fikir oluşturmasında çocuğa yardımcı olur (Çoban ve Nacar, 2006). Bireyin ileriki yaşlarda

ortaya konulan kişilik özelliklerinin, psikolojik yansımaların, çocuklukta oynanan oyunlar içerisinde şekillendiği pek çok bilim adamı tarafından belirtilmektedir (Hazar, 2000).

Oyunu işlevsel yönüyle ele alan Freud da kişinin oyun sayesinde sosyal çatışmaların üstesinden gelebileceğini savunmuştur (Çakmak ve Elibol, 2011). Oyun yoluyla çocuklar beden ve hareketlerini kontrol altına almayı öğrenir ve kendileri hakkında olumlu duygular oluştururlar bu da çocuğun benlik gelişimlerine katkı sağlar (Aksoy ve Dere Çiftçi, 2008). Çocuk oyun oynamak için kendi iradesiyle karar verir ve yine kendi özgür iradesiyle son verir, oyunun bu özelliği sayesinde çocuk ileriki yaşlarda kendi başına karar verme alışkanlığı kazanır (Özhan, 1997).

Baykoç Dönmez (1999) oyunun çocuğun sosyal gelişimine sağladığı katkıları şu şekilde özetlemiştir; 1)Cinsel kimlik kazanır, 2)Aile bireylerinin rollerini öğrenir, 3)Meslek gruplarını ve sorumluluklarını öğrenir, 4)Diğer insanlarla iletişim kurmayı, gözlem yapmayı, işbirliğinin ve yardımlaşmayı öğrenir, 5)Dayanışmayı ve beraber problem çözmeyi öğrenir, 6)Sözel ve sözel olmayan sosyal kuralları öğrenir, 7)Telefonla konuşma, ulaşım araçlarını kullanabilme, trafik kurallarına uyma gibi toplu yaşam kurallarını öğrenir, 8)Doğru-yanlış, iyi-kötü, haklı-haksız gibi ahlak kavramlarını öğrenir, 9)Başkalarına ve kendine sevgi ve saygı göstermek, yönetmek- yönetilmek, verilen görevi yerine getirmek gibi toplumsal ilişkilerin gerektirdiği kuralları öğrenir.

Psikomotor gelişim; "Hareket yaşamın ilk belirtilerindedir" (Önder,2000;Pehlivan,2005). Hareketli oyunlar oynarken çocuk; içinde bulunduğu aile doğal ve kültürel çevre ve genetik olarak taşıdığı zeka, algılama, yorumlama, yaratma ve sosyal reaksiyon özelliklerinin etkisindedir (Hazar, 2000). Oyun ve fiziksel hareketlilik çoğunlukla bir arada düşünülür ve bu tür hareketli oyunlarda çocuklar kendi vücutlarının farkına varabilir, güç ve sınırlılıklarını öğrenebilir ve yeteneklerinin farkına varırlar (Isenberg ve Quisenberry,2002;Akt. Çelebi Öncü, 2011). Bunların farkına varan çocuk yeni atılımlara girer böylece kendini geliştirir (Doğanay,1998; Akt. Pehlivan,2005).

Okul öncesi dönem çocuğunun, fiziksel becerilerinin hepsi aynı anda gelişim gösterir. Kaba ve ince hareket becerileri hızla gelişir, kasları büyür ve güçlenir, dayanıklılığı artar, dengesi ve koordinasyonu düzelir ve böylece koşma, zıplama, tırmanma vb.

hareketleri başarıyla yapabilir (Murphy, 2009). Koşma, atlama, atma, tırmanma, sürünme, sıçrama gibi fiziksel güç gerektiren hareketleri oyunlar, çocuğun solunum, dolaşım ve sindirim sistemlerinin düzenli çalışmasına katkı sağlar (Çakmak ve Elibol, 2011; Baykoç Dönmez, 1999; Hazar, 2000). Çocuğun içerisine girdiği hareketlilik vücut sistemlerini olumlu etkilemekle birlikte iç salgı bezlerinden daha fazla salgılama yapılmasını da sağlayarak gelişimini hızlandırır. Günümüzde özellikle kentlerde yaşayan, oyun alanlarından yoksun çocukların en büyük problemlerinden biri iştahsızlıktır ancak bunun sebebi de hareketsizliktir. Çocuk hareket ihtiyacı karşıladığında, aldığı kaloriyi tükettiği için iştahı açılır ve bu durum da çocuğun sağlıklı beslenmesine yardımcı olur (Hazar, 2000). Bunların yanında hareketli oyunlar çocukların daha iyi uyumalarını sağlayarak da büyümelerine katkı sağlar (Aksoy ve Dere Çiftçi, 2006). Oyun aynı zamanda bağışıklık sistemini de destekler, çocuğun çeşitli saat ve iklim şartlarında, değişik araçlarla oynaması bağışıklığını artırmaktadır (Hazar, 2000).

Oyun, çocuğun psikomotor gelişimine; çocuğun gücünü artırarak, tepki yeteneğini geliştirerek, büyük ve küçük kaslarını denetleyip gerekli hızda kullanmayı öğreterek, durgun ve dinamik dikkatini geliştirerek, organlar arasında koordinasyon ve denge becerisini geliştirerek, çeviklik ve bedensel esneklik kazandırarak katkı sağlar (Çoban ve Nacar, 2006; Öztürk, 2001; Kazan ve Kazan Kırçık, 2006). Aynı zamanda yer değiştirme, yeni bakış açıları kazanma, uyum sağlama esneklik ve akıcılığa temel teşkil eder (Sevinç,2004).

Çocuklar hareketli oyunlar aracılığıyla birikmiş enerjilerini toplumsal açıdan kabul edilir şekilde harcama olanağı bularak güçlü ve doğal bir dürtü olan saldırganlığını olumlu tarafa yönlendirmiş olur (Sükan, 1983; Akt. Pehlivan,2005). Çocuğun dürtü niteliğindeki hareket isteği karşılandığında, kas-iskelet sistemi kuvvetlenirken aynı zamanda kalp-dolaşım-solunum sistemi de güçlenmektedir (Chamberlin,1998; Pehlivan,2005). Özellikle koşma, atlama, tırmanma, sürünme gibi fiziksel güç gerektiren hareketli oyunlar, solunumun daha sık ve derin dolayısıyla dolaşımın daha hızlı olmasını sağlar ve böylece dokulara daha çok besin taşınmasını sağlar. Aynı zamanda oyun çocuğun büyük ve küçük kaslarının gelişimini destekler, bu kasların gelişimi, kullanılması oranında hızlı ve sağlıklı olur (Özhan, 1997; Seyrek ve Sun, 1998; Öztürk, 2001; Çoban

ve Nacar, 2006). Bu tür oyunlar aynı zamanda vücuttaki fazla yağın yakılmasına da yardımcı olur (Çelebi Öncü, 2011; Özhan, 1997). Çocuklar oyunlar sırasında el göz koordinasyonu gerektiren eylemler de yapmaktadırlar. Önceleri acemice yapılan pek çok eylem zamanla ustalaşmaya başlamaktadır (Gülay Ogelman, 2014).

Her oyunda bulunan gerilim duygusu vardır ve bu sayede çocuklar güçlerini sınıma, kontrol etme ve geliştirme fırsatı bulurlar, bu güç kontrolü çocuğun ileriki yaşlarında olumlu yönde etkili olur (Özhan, 1997). Ancak bazı çocuklar bedensel bir problemi olmadığı halde kolay bile olsa kayma, tırmanma merdivenini kullanmak gibi, denge tahtasında yürümek gibi bazı hareket ve oyunlardan ürkerler bunun sebebi çocuk hiç görmediği ve deneyimleyemediğinden hareketlerini kumanda eden iradesinin zayıflamış olmasıdır (Çoban ve Nacar, 2006; Poyraz, 2012). Ancak çocuk oyun esnasında daha önce hiç görmediği, denemediği, kendisine yabancı olan bir etkinlik veya oyunla karşı karşıya geldiğinde, kendi kendine yapmaktan çekindiği hareketleri oyun içinde arkadaşlarıyla birlikte daha kolay yapabilir (Poyraz, 2012). Çocuklar oyunlar sayesinde becerilerini güvenli bir ortamda test edebilir, gereksiz tehlikelerden uzak durarak deneyim kazanabilirler. (Kneil ve Dasari,2006; Akt. Çelebi Öncü, 2011).

Çocuk için oyun kadar oyuna eşlik eden oyun materyalleri de önemlidir. Oyun materyalleri oyunun kalitesini artıran yardımcılarıdır. Çocuğun oyuna daha iyi adapte olabilmesini sağlarlar ve oyunu daha çekici hale getirirler. Oyun materyallerinin oyunu desteklemelerinin yanında türlerine göre faydaları da çeşitlenmektedir.

2.1.8.Oyuncağın Tanımı ve Sınıflandırılması

Oyunun rahat bir alanda, yeterli ve zengin uyarılarla oynanması çocuğun gelişimini olumlu yönde etkiler (Oktay, 2004; Özdemir ve Ramazan, 2012). Çocuklar oyun oynarken oyundaki rolüne göre gerçek nesne ya da bu nesnelere yerine geçebilecek eşyalar kullanırlar ve çevresindeki uyarıların çeşitliliği ölçüsünde çocuğun bunlara hayalinde verdiği anlamlar da değişik ve zengin olur (Özdemir ve Ramazan, 2012). Çocuk ne kadar küçükse, kullanılan malzemenin gerçeğine benzemesi o kadar önemsizdir (Yalçınkaya ve Denizhan Yalçınkaya, 2012).

Oyun tüm faydalarına ek olarak, çocuğa çok çeşitli oyuncakları araştırabilme ve deneyimleme fırsatı sunar (Çakmak, 2014). Oyuncak, oyun oynamak için kullanılan ve gelişim basamakları boyunca, çocuğun hareketlerine düzen getiren zihin, beden ve sosyal gelişime yardımcı olan, hayal gücünü ve yaratıcı yeteneklerini geliştiren (Kandır ve Tezel Şahin, 2012), doğadan edinilen ya da insanların ürettiği araçlar olarak tanımlanabilir (Selvi Bener, 2013). Oyuncak ve oyun materyallerinin bazıları uyarıcı olup oyunu yönlendirme rolüne sahipken, bazıları kaynak göreviyle doğrudan oyunun kendisini oluşturmaktadır (Oğuzkan ve Avcı, 2000).

Ancak oyuncaklardaki en önemli özellik; çocuğun oynarken öğrenmesini kolaylaştıracak ve yaratıcı yönüne hitap edecek türde olmasıdır (Kandır ve Tezel Şahin, 2012). Bu sebeple çocukların gelişimine katkısı olmayan süslü pahalı oyuncaklara kıyasla, çocuğun yaşına ve gelişim düzeyine uygun, uyarıcı ve düşündürücü oyuncaklar daha kıymetlidir (Oğuzkan ve diğerleri, 1999).

Johnson ve diğerleri (1987) oyun materyallerini 1)Gerçek nesnelere, 2)Yapı-İnşa malzemeleri, 3)Geleneksel oyuncaklar ve 4)Eğitici Oyuncaklar olarak dört gruba ayırmıştır (Oğuzkan ve Avcı, 2000).

Wolfgang (2004), oyuncak ve oyun malzemelerini sıvı, yapılandırılmış ve sembolik malzemeler olarak üç grupta ele almıştır (Aksoy ve Dere Çiftçi, 2014);

- Sıvı Malzemeler; su, parmak boya, kuru kum, resim boya, ıslak kum, kil, un, hamur ve boya kalemleri gibi malzemelerdir ve çocuğu duyuşsal motor oyun yoluyla keşfetmeye teşvik eder.
- Yapılandırılmış Malzemeler; lego, kalıp tahtaları, yap-boz gibi katı ve şeklini koruyan malzemelerdir ve çocuk, kendi düşüncelerine uyacak şekilde malzemeleri yapılandırır ve değiştirir.
- Sembolik Malzemeler; hayali oyunu teşvik eden küçük oyun evleri, çiftlikler, küçük insan, hayvan figürleri, ev aletleri, oyuncak bavul, telefon vb. oyuncaklardır ve bu tür malzemelerin zengin olması çocuğun diğer çocuklarla birlikte sembolik oyunu sosyo-dramatik oyun haline dönüştürmesini sağlar.

2.1.9.Oyuncağın Önemi

Çocuğun oyundan maksimum yarar sağlaması ve gelişiminin desteklenmesi için oyun ortamı ve oyun materyalleri nitelikli olmalıdır (Einon, 1986, Akt. Oğuzkan ve Avcı, 2000). Okul öncesi dönem, çocukların bedensel, zihinsel ve sosyal gelişimlerinin en hızlı olduğu dönemlerden biridir ve becerilerin büyük bir kısmı bu dönemde edinilir. Bu nedenle yaşamın ilk yıllarında çocuğun içerisinde bulunduğu fiziksel çevre oldukça önemlidir. Bu yıllarda çocuğa verilenler kadar verilmeyenler de onun geleceğini belirler (Oktay, 2007). Bireye sağlanan nitelikli uyaranlarla zenginleştirilmiş büyüme ve gelişme ortamı bireyi daha üst düzeye çıkaracaktır ki böyle bir ortamın en önemli parçası oyuncaklar ve oyun materyalleridir (Oğuzkan ve Avcı, 2000).

Oyuncaklara ve oyun materyallerine ilgili olan çocukta büyük bir hareket gereksinimi, yaşla artan yaratıcılık, yetişkin modeline benzemek, üretmek çabası da vardır ve bu çocuklar öğrenmeye açıktırlar (Yalçınkaya ve Denizhan Yalçınkaya, 2012). Çocukların ileride motivasyonu yüksek, girişken ve bağımsız düşünebilen yetişkinler olabilmeleri zengin bir oyun ortamı, oyuncak ve oyun materyalleri ile büyümelerine bağlıdır (Kandır ve Tezel Şahin, 2012). Oyuncaklar aynı zamanda, dış dünyadaki nesnelere merak eden ancak doğrudan yetişkinler dünyasına giremeyen çocuğun dış dünyaya açılmasını, dış dünyayı tanımasını ve içselleştirmesini sağlar. Aksi halde gerçek dünyasına tecrübesizce giren çocuk zararlı sonuçlarla karşılaşabilir (Yalçınkaya, 1996).

Bir oyuncağın yararlılığını, çocuğun ihtiyaçlarını karşılama ve onun gelişiminin amaçlarına hizmet etme derecesi saptar. Oyuncak çocuk için amaç değil araçtır ve oyuncağın gerektirdiği uygulamalar ne kadar çeşitli ise değeri o kadar yüksektir. İyi hazırlanmış oyuncak, çocuğun içindeki oyunu açığa çıkaran, birçok değişik kullanım getiren hayal gücünü zorlayan oyuncaktır (Arnold, 1998). Çocukların bu iyi hazırlanmış oyuncaklarla kurdukları ilişkiler; düşünme, akıl yürütme, problem çözme, algılama, renk, sayı, boyut, şekil, zaman ve mekan kavramları oluşturma gibi zihinsel becerilerini de artırmaktadır (Kandır ve Tezel Şahin, 2012). Çakmak (2014)'a göre oyuncakların gelişim alanlarına etkileri şöyledir;

- Bilişsel gelişime olan etkileri; Birbirine benzeyen ve benzemeyen şekilleri ayırt etmelerini, parça-bütün ilişkisi kurmalarını, sınıflandırma, sıraya dizme ve gruplama yapabilmelerini kolaylaştırır; Akılda tutma, karar verme, hatırlama gibi zihinsel işlevleri yapabilmelerine yardım eder; Dikkatlerini bir noktada toplamayı ve kendilerini bir amaca yöneltmeyi öğrenmelerine olanak tanır; Çeşitli renk, boyut ve şekil kavramlarından, duyuşsal özelliklerinden (sert, yumuşak, ıslak vb.), sayısal, yazınsal kavramlardan haberdar olmasına yardımcı olur; Neden-sonuç ilişkisi kurarak problem çözme becerileri gelişir.
- Dil gelişimine etkileri; Çocuklar oyuncaklarla oynarken, nesnelere, araç gereçlerin adlarını, ne işe yaradıklarını ve nasıl kullanıldıklarını öğrenirler; Grupla oynanan oyuncaklar, çocukların birbirleri ile iletişim kurmalarını sağlarken alıcı ve ifade edici dil becerilerinin gelişimine katkıda bulunurlar; Verilen görsel ya da sözel ipuçları ile öykü anlatma, resimli kartlarla yeni öyküler oluşturma, yarım bırakılan öyküleri tamamlama, dilimizi doğru kullanma becerileri gelişir; Sözcük dağarcıkları genişler, düzgün cümle kurma, rahat konuşma ve düşüncelerini açıklama alışkanlığı kazanırlar.
- Sosyal-Duygusal gelişime olan etkileri; Çocukta bağımsızlık ve kendine güven duyguları geliştirir; Duygularının rahatlıkla açığa vurmasına ve istediği gibi bir çözüm yolu bulmasına olanak sağlar; Duygularını kontrol altına almayı öğrenir.

2.1.10.Oyun Alanları

Çocuklar her zaman her ortamda oyun oynayabilirler ancak zengin bir çevreye potansiyellerini tamamen kullanabilmeleri için fırsat sağlar (Sanoff, 1995). Psikolojik olarak değerlendirildiğinde oyun alanı iç ve dış gerçeğin dışında üçüncü bir alandır (Pehlivan, 2005). Günümüz çocuklarının oyun oynayabilecekleri alanları; ev ortamı, okul öncesi eğitim kurumlarının kapalı ve açık alanları, alışveriş merkezleri içindeki oyun alanları ve çocuk oyun parklarıdır. Bunlardan yalnızca okul öncesi eğitim kurumlarının bahçesi ve çocuk oyun parkları açık hava oyun alanlarıdır (Ramazan ve Adak Özdemir, 2015). Çocuk oyun alanları da iç ve dış mekân olarak ayrılmaktadır. İç mekân oyun alanları için çocukların yaş ve gelişim düzeylerine uygun olması, çocukların ürünlere ulaşım kolaylığı önemliken dış mekân daha az yapılandırılmış olduğundan daha fazla keşif imkanı sağlar (Aksoy ve Dere Çiftçi, 2014).

Okul öncesi eğitim kurumlarında en az uygulanan program kadar fiziksel ortam da çocukların sağlıklı yetiştirilmeleri için önem taşır (Oktay, 2007). Çocukluk dönemini yaşayan bireyler zihinsel olgunluğa henüz erişemedikleri için “alıcı” konumundadırlar bu sebeple de sosyal ve fiziksel çevrenin olumlu ve olumsuz tüm etkilerine açıktırlar (Çukur, 2011).

“Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği, Madde 54’e göre okul öncesi eğitim kurumlarında eğitimin sağlıklı ve uygun bir ortamda gerçekleştirilebilmesi için oyun alanı ile bahçenin bulunması ve amacına uygun olarak düzenlenmesi esastır. Bahçe ve dış alan düzenlemeleri yapılırken; trafik eğitim pisti, kum havuzu, bahçe oyun araçları, ayrıca çocukların fen ve doğa çalışmalarını yapabilmeleri için yeterli toprak alan bulundurulmasına özen gösterilir (Milli Eğitim Bakanlığı Mevzuat Bankası, 2004).

Okul öncesi dönemde, hem çocukların sağlıklı gelişmeleri ve büyümeleri açısından, fiziksel koşulların, öğrenme yaşantılarına ve gelişimin amaçlarına uygun düzenlenmesi gerekmektedir (Arslan Karaküçük, 2008). Eğitim ortamları çevresel uyaranlar açısından ne kadar zengin olursa çocuk o oranda daha fazla gelişim sağlayacaktır (Özkubat, 2013).

Mekanın insanın bilincini belirleyici niteliği (çevresel determinizm) bulunmaktadır (Çukur, 2011). Fiziksel çevre, insanın hem davranışını hem de gelişmesini etkilemektedir (Kıldan, 2007). Okul öncesi çocuklarının öğrendikleri pek çok şeyi fiziksel çevreleri ile buldukları etkileşim sayesinde öğrenirler (Ramazan ve Adak Özdemir, 2015). İç ve dış fiziksel çevre çocuğun araştırma ve öğrenme gelişimi ve büyümesi için oldukça önem taşımaktadır (Kıldan, 2007). Çocuklar ev ve sınıf gibi kapalı alanlarda çevreleriyle etkileşimde buldukları gibi açık havada, doğanın içinde yer alan çevreleri ile de doğrudan etkileşimde bulunma ihtiyacındadırlar (Ramazan ve Adak Özdemir, 2015). Çocuklar güvende hissettikleri ve değer gördükleri ortamlarda öğrenme fırsatları bulurlar ve bu fırsatları en iyi şekilde değerlendirirler (Özkubat, 2013).

İç ve dış fiziksel ortam tasarımları eğitim kalitesinin yanında, çocuk davranışlarını da etkilemektedir (Özkubat, 2013). Kritchevsky, Prescott ve Walling’in 1991 yılında yapmış oldukları bir araştırmaya göre, fiziksel alanın kalitesi ne kadar yüksek olursa,

öğretmenlerin çocuklara karşı duyarlılığı ve arkadaşça davranmaları artmaktadır. Yine fiziksel alanın kalitesine göre, çocukların kendi kendilerine yapacakları aktivitelere daha çok katıldıkları görülürken, diğer insanlara karşı da daha iyi davrandıkları ortaya çıkmıştır. Alanın kalitesi düşük olduğunda ise çocuklar daha az ilgili ve daha az katılımcı olmuşlar, ayrıca öğretmenler de nötr ya da duyarlı olmayan davranışlar sergilemişlerdir (Kıldan, 2007).

2.1.10.1.İç mekân oyun alanları.

Sınıf-salon oyunlarında çocuk kapalı mekanlarda oyun kurallarını, enerjisini nasıl tüketeceğini ve kapalı mekanı nasıl koruyacağını öğrenir. İç mekân oyunlarında olabildiğince geniş hareket alanları sağlanabilirse çocuklar elverişsiz hava ve çevre şartlarında da hareket ihtiyacı giderilmiş olur (Öztürk, 2001). Ancak yine de iç mekân çok iyi hazırlanmış ama hiç bahçesi olmayan veya bahçe oyuncakları bulunmayan bir okul öncesi kurum, amaçlarının bir kısmını gerçekleştiremiyor demektir (Oktay, 2004).

Oyunun dış mekândan iç mekana (örn; konutta bilgisayar ekranının karşısına, alış-veriş merkezinde oyun-eğlence merkezine vb.) kayması hareketsiz yaşama, diğer insanlardan yalıtıma, hız ve şiddetin içselleştirilmesine/doğallaştırılmasına vb. neden olduğu için çocuklar üzerinde olumsuz sonuçlara (örn; aşırı kilo ve kolesterol problemleri, duygusal tatminsizlik, hırçınlık, dikkat eksikliği, depresyon vb.) yol açmaktadır. Örneğin, televizyon ve elektronik oyunlar sadece iki duyunun (görme ve işitme) kullanılmasını sağlamakta bu da çocukların daha kolay, hızlı ve kalıcı öğrenmelerini engellemektedir (Çukur, 2011).

2.1.10.1.Dış mekân oyun alanları.

Oyun alanları çok yoğun olarak kullanılan ve çocukların (1-14 yaş arası) aktif rekreasyon ihtiyaçlarını karşılayan açık alanlardır (Pehlivan, 2005). Dış mekân oyun alanları, çocuk parkı gibi önceden tasarlanmış ve kontrollü ortamlarda gerçekleşebileceği gibi tasarlanmamış mahalle ortamı da olabilir. Ancak günümüzde çocuklar önceki nesiller kadar dış mekanda oynama ve çevreyi manipüle etme fırsatlarına sahip değildirler (McCans, 2004). Bu sebeplerden okul öncesi eğitim kurumlarının okul bahçelerinin bu fırsatları sağlaması açısından önemli rol oynamaktadır (Cevher Kalburan, 2014c). Okul öncesi binasının dış mekânları içinde en

önemlisi bahçedir (Arslan Karaküçük, 2008) ve bu okul bahçelerin çok iyi planlanması, canlı ve cansız peyzaj elemanlarının doğru bir şekilde kullanılmasına da dikkat edilmelidir (Çelik, 2012).

MEB (2013) Genel Müdürlüğü Okul Öncesi Eğitim Programına göre,

“Okul öncesi eğitim ortamlarında dış mekan düzenlemelerinde; farklı hava koşulları için önlemler, giriş-çıkışlardaki güvenlik önlemleri, kaba motor becerileri destekleyecek materyallerin varlığı, zemin yüzeyindeki farklı malzemelerin kullanımı göz önünde bulundurulmalıdır. Oyun malzemeleri döşeme ve onarım konusunda kalite standartlarına uygun olmalıdır. Malzemelerde ahşap kullanılmasına özen gösterilmelidir. Oyun malzemeleri dengeleme, tırmanma, itme, sallama çalışmalarına imkan vermelidir.”

Günümüzde çocuklar iki nedenden dolayı evde daha çok zaman geçirmekte, önceden programlanmış ve yetişkin gözetiminde aktivitelerle meşgul olmaktadır; birincisi, serbest oyunu destekleyecek doğal alanların giderek azalması; ikincisi ise çocukların dış mekânda özgürce oynamalarının ve boş zaman geçirmelerinin büyük oranda kısıtlanmasıdır (McCans, 2004). Ebeveynlerin çocukları dışarı çıkarma ile ilgili becerileri ve gönüllülükleri çocukların oyun ve fiziksel aktivite fırsatlarını etkilemektedir (Cevher Kalburan, 2014). Ancak ebeveynler bilmelidirler ki; çocukların özgürce oyun oynamalarına ve kendi çevrelerini keşfetmelerine izin vermemek, gelişimin gerilemesi, fiziksel hareketin azalması, obezitenin artması gibi olumsuz sonuçlara yol açmaktadır (Cevher Kalburan, 2014b).

Açık havada oynanan oyunlar, çocuğun güneşten ve temiz havadan yararlanmasını bunlara bağlı olarak D vitamini emilimini artırarak, uyku ve yeme düzenini sağlayarak, terleme yoluyla bedeni toksinlerden arındırarak bedensel gelişimini destekler (Seyrek ve Sun, 1998; Çoban ve Nacar, 2006). Aksi halde çocuklardaki dürtü niteliğindeki hareket etme isteği karşılanmazsa organizma olumsuz etkilenir ve negatif sinir sistemi, kalp-dolaşım-solunum sistemi ile kas ve iskelet sistemi yeterince gelişemez (Çukur, 2011). Pica (2003), dış mekânda oyunun aynı zamanda bağışıklık sistemi için hayati role sahip olan “biyolojik saati” düzenleyen ve bireyi daha da mutlu yapan beyin epifizini çalıştırdığını ortaya koymuştur (Cevher Kalburan, 2014b).

Açık hava oyunları aynı zamanda, çocukların özerklik ve bağımsızlıklarını, yaratıcılıklarını, sosyal, duygusal, bilişsel ve bedensel gelişimlerini desteklemektedir (Çakmak ve Elibol,2011; Cevher Kalburan, 2014b). Ayrıca, çocukların bilişsel gelişimini destekleyen oyun türleri açısından iç mekana göre daha fazla fırsat barındırmaktadır (McCans, 2004). Taylor ve Kuo (2009), dış mekanda oyun oynamanın ya da zaman geçirmenin obezite, dikkat dağınıklığı ve hiperaktivite bozukluğu, anksiyete ve depresyon gibi olumsuz etkileri ortadan kaldırarak çocukların duygusal gelişiminin sağlıklı olmasını da sağlamaktadır.

Çocukların okullarına çoğunlukla okul servisleriyle değil, yaya olarak erişmesi, çevreye duyumsal katılımını artıracaktır (Çukur, 2011). Aynı zamanda dış mekân, çocuklara sosyal çevrelerini keşfetmeleri; su, kum ve çamurla eğlenceli duyu deneyimleri elde etme; kendi oyunlarına özgü mekânlar bulma ya da yaratma; objeler toplama ve hobiler geliştirme fırsatları sunacaktır (Clements, 2004).

Dış mekân, çocuklara risk ve mücadele içeren oyunlar oynama fırsatı sunarken (Cevher Kalburan, 2014) aynı zamanda çocuklara deneye, keşfe, araştırmaya dayalı öğrenme ortamları da sunar. Çocuklar tüm duyularına hitap eden sağlıklı bir çevrede doğayla iç içe özgürlüğün tadına vararak eğlenerek öğrenir (Alat, Akgümüş ve Cavalı, 2012). Tovey (2007), de bazı öğrenmelerin yalnızca dış mekanda gerçekleşeceğini belirtmiştir. Öğretmenler de bu fırsatı değerlendirmelidirler ancak çocukların hasta olma endişesi açık hava etkinlikleri konusunda bahar aylarında daha istekli olup, kışın, yağmurlu, soğuk ve güneşsiz havalarda çocukları açık hava etkinliklerine dahil etmemektedirler. Ancak aksine çocuklar sınıfa oranla dışarıda daha az bakteri ya da virüsle karşı karşıya kalırlar (Bilton, 2010).

Açık alan, okul öncesi dönem çocuklarına, keşfetme ve yaratma, yapma-yıkma, nesnelerin nasıl ve niçin olduğunu öğrenme fırsatları sunar. Çocuklar doğal ortamda duyularıyla somut deneyimler kazanır ve hayatı tanıma fırsatı bulurlar (Erbay ve Durmuşoğlu Saltalı, 2012). Aynı zamanda çocuklar kum, su, çamur gibi farklı türde materyal ve özgür hareket edebilme imkânı sağlar (Hirose ve diğerleri, 2012). Açık hava oyunları, çocukların dik yamaçlara, büyük-küçük kayalıklara tırmanma, aşağı kayma, aşağı atlama, ağaçlara tırmanma, ok atma, taşların üzerinde dengede durma gibi

aktivitelerine fırsat verirken (Sandseter, 2009), aynı zamanda yaratıcılıklarını geliştirmelerini, kendilerini ifade edebilmeyi ve dünyayı kendi yöntemleriyle öğrenmeye de imkan sağlar. Çocukları kendilerini güvende ve kontrole sahip hissederek otonomi, karar verme ve organizasyon becerileri geliştirirler (Cevher Kalburan, 2014c).

Çelik (2012)'in Kocaeli ilindeki anaokullarında açık alanlarla ilgili yaptığı bir araştırmada, eğitimin genellikle iç mekânda sınırlı tutulmakta olduğu ve dış mekânın olanaklarının kullanılmadığını; açık alanı hiç olmayan anaokullarının var olduğunu; okul açık alanlarının çocuklarda hareket dürtüsü yaratacak donanıma sahip olmadığı ve oyunun doğasına uygun olmadığı; Mevcut açık alanların doğadan yalıtılmış olduğu ve mevcut peyzaj elemanlarının çocukların keşif ve merak duygularını karşılar nitelikte olmadığı ve açık oyun alanlarındaki oyun elemanlarının doğal malzeme yerine plastikten yapıldığı tespit edilmiştir.

Finlandiyalı çocukların düzenli açık alanda zaman geçirmelerinin, 7-8 yaşlarına geldiklerinde okuma ile ilgili testlerden aldıkları puanları etkilediği savunulmaktadır. Yağmur ve kar dahil olmak üzere çocukların sağlıklı olması, hareket edebilme ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri ve olumlu ruh halini destekleyebilmek için düzenli olarak açık alanda oyun oynamaları desteklenir (Moyles, 2012). Açık havada zaman geçirmenin çocuklara yararları üzerine yapılan araştırmalar diğer araştırmalar da, açık havanın çocukların fiziksel gelişmelerini sağladığını, hayal güçlerini daha kuvvetlendirdiğini, dikkat sürelerini daha uzattığını, onları daha yaratıcı, işbirliğine daha yatkın ve stressiz yaptığını belirtmektedir (Çukur, 2011).

Öztürk (2001) ve Baykoç Dönmez (1999) açık hava oyunlarının faydalarını şu şekilde sıralamıştır;

- 1) Çocukların temiz hava alabilmelerini sağlar.
- 2) Geniş hareket alanı gerektiren oyunlar (izci kampı, Kızılderili, kovboy oyunlar vb.) için daha elverişlidir.
- 3) Çocuklara özgür hareket imkanı sağlar.
- 4) Çocuklar ses konusunda özgürdürler, istedikleri gibi bağırabilir ya da rahatça ses çıkaran oyun araçlarını kullanabilirler.

- 5) İç mekan gibi temiz ve düzenli tutulması gerekmediği için çocukları sınırlamaz.
- 6) Kum, su, kil, tahta gibi doğal maddelerle daha yaratıcı ve daha bağımsız oyunlara fırsat tanır.
- 7) Oyunlarına doğadaki canlı-cansız varlıkları (kuşlar, böcekler, kuşların sesi, güneş, bulutlar vb.) da katarlar.
- 8) Doğa olaylarının farkına varır, gözlem yapar ve araştırılır. Karıncaların yuvalarına yiyecek taşımalarını, rüzgârda nesnelere uçuşmasını, yağmurdan sonra toprak ve çimen kokusunun vb. durumları deneyimleyebilirler.

2.1.10.1.1.Yapılandırılmış dış mekân oyun alanları. Çocuk oyun alanı, çocuğun sosyal, duygusal, bilişsel ve fiziksel gelişim ve eğitimi için esas olan aktivitelerini desteklemek için tasarlanmış mekânsal bir eğitim çevresidir (Ünal, 2009). Oyun alanları, çocuğun toplumda kendisinin de yer aldığını anlamasını ve yaşadığı çevrenin önemli olduğunu fark etmesini sağlar (Aksoy ve Dere Çiftçi, 2014). İyi planlanmış oyun alanları çocuğun fiziksel ve zihinsel gelişimine katkıda bulunur, aynı zamanda çocuk çevreyi tanır korkuyu atar, çocuğun dikkatini yoğunlaştırma gücünü ve yeteneğini artırır, sorumluluk, işbirliği ve dayanışma duygularını da destekler, çocuğun toplum içinde girişkenliği artar (Ünal, 2009).

Peyzaj tasarımı açısından, çocuk bahçelerindeki ve okul öncesi kurumların bahçelerindeki araç-gereç donatımı yetersizdir ve standart, doğal malzemeden yapılmamış fabrika ürünü (plastik) oyun araç ve gereçlerinden oluşmaktadır. Hâlbuki tıp ve çevre psikolojisi alanında yapılan araştırmalar, bahçe düzenlemelerinin; fiziksel semptomları dindiren, stresi azaltan, çocukların esenliklerini artıran mekanlar olduğunu ortaya koymaktadır (Çukur, 2011).

Günümüz toplumunda öğretmenlerin çoğu etkinlik yapmak için sınıf ortamını bahçeye tercih etmektedirler bunun sebebi yaygın olan korkular ve kaza-yaralanma ihtimali bulunan güvenlik sorunlarıdır. Oysa öğretmenler, çocukların dışarıda yapılan etkinliklerde daha çok eğlendiğini rahatlıkla görebilirler (Alat, Akgümüş ve Cavalı, 2012). Bu konuda öğretmenleri cesaretlendirmek ve çocuklara nitelikli oyun oynama fırsatının

sağlanması ancak güvenliğin ve gelişimsel özelliklerin bir arada ele alınmasıyla tasarlanmış oyun alanlarında mümkün olabilir (Ulutaş ve Şimşek, 2014; Ramazan ve Adak Özdemir, 2015). Çocukların fiziksel çevreleri tasarlanırken çocuklar bu tasarıma katılmadıkları ve gereksinimleri yeterince gözetilmediği için inşa edilen çevreye uyum sağlamakta çoğu zaman zorlanmaktadırlar (Çukur, 2011). Çocuklar için özel düzenlenmiş bir ortam ve mekân, çocukları oyun oynamaya heveslendirip davet ederken aynı zamanda yetişkinin müdahalesi olmadan özgürce oyun oynamalarını sağlayacaktır (Ulutaş ve Şimşek, 2014).

Oyun bahçeleri, çocukların kendilerini güçlü hissettikleri ve kendi gruplarını oluşturmak için girişimde buldukları önemli yerlerdir (Poyraz, 2012). Buralarda oynanan oyunlar, çocukların yaratıcılığını ve bağımsızlığını desteklemekte ve çocuğa koşma, atlama, zıplama, fırlatma, sallanma, tırmanma, kazma, binme, kayma, yakalama gibi çeşitli etkinlikler için fırsat tanımakta aynı zamana yeni kavramlar ve beceriler kazanılmaktadır. Bu alanlarda oynanan oyunlar, çocukların saldırganlık duygusunun olumlu yönde kanalize edilmesini sağlamakta, çocukta fazla enerji birikimini boşaltmakta, olumlu benlik gelişimini desteklemekte, çocuğun yeteneklerini keşfetmesini, bedenini tanımasını, gücünü kontrol edebilmesini, araç-gereçle mesafe algısını ve yön duyarlılığını kazanmasını sağlamaktır (Sevinç, 2004). Çocukların temel gereksinimlerine, gelişim düzeylerine uygun tasarlanmış oyun mekanlarını kullanacak çocuklar kendilerine verilen değeri, saygıyı görüp bunu içselleştireceklerdir. İçselleştirilen saygı da diğer insanlara olan bakış açısına aktarılacaktır (Çukur, 2011).

Çocuk oyun alanları/parkları türlerine göre dört başlık altında toplanır (Pehlivan, 2005).

- 1) Geleneksel Oyun Alanları: En sık görülen oyun alanı türüdür ve çocuğun kas gelişimini desteklemeye yönelik standart oyun malzemeleri vardır. Bilişsel ve sosyal oyuna çok fazla olanak sağlamadığı gibi yaratıcılığı da teşvik etmez.
- 2) Çağdaş Oyun Alanları: Genellikle mimarlar ya da peyzaj mimarları tarafından tasarlanan bu alanlar statiktir, su ve fıskiyeler, tırmanma tepeleri, tüneller vardır ve barındırdığı öğeler hareket etmez.
- 3) Macera Oyun Alanları: Materyaller sabit değildir ve çocukların kendi oyunlarını tasarlayabilmelerine fırsat veren malzemeler ve küçük el aletleri vardır. Bu alanlarda lider olmadan çalışılmaz, gönüllü yetişkinler çocuklara

rehberlik yapar, aletleri nasıl kullanacaklarını öğretir ve sonra onları serbest bırakır.

- 4) Yaratıcı Oyun Alanları: Bu oyun alanlarında bulunan materyaller (kum, su vb.) çocukların herhangi bir alete ihtiyaç duymadan farklı ürünler oluşturmalarına olanak tanır. Bu oyun alanlarında çocuk farklı seviyelerde fiziksel çevreyi kontrol edebilmeli ve onu değiştirebilmelidir (Armitage, 2011).
- 5) Özel Oynama-Öğrenme Alanları: Özürlü çocuklar için özel olarak yapılmış yumuşak yüzeyler, hafif eğimler, sesler, renkler içeren oyunlardır.

Alqudah (2003)'e göre oyun alanları tasarlanırken unutulmaması gerekenlerden bir kaçışunlardır (Ünal, 2009);

- a) Su güçlü bir mekân kurucudur ve çocuk için önemli bir aktivitedir. Su her yaş çocuğu için bir oyun aracıdır.
- b) Çocuklar tırmanmayı, yüksekliklere ulaşmayı severler. Bu noktadan çevrelerine ilişkin yeni bir perspektif edinirler. Yüksek yerler oyuna mücadele kazandırır.
- c) Çocuklar hızlanma hissinden ve motor koordinasyon değişiminden hoşlanırlar. Bunu sağlayan araçlardan örn; kaydıraqlardaki eğim zorluk derecesini etkiler. 30 derece ve altı eğimlerde çocuk hızını kontrol edebilmektedir.
- d) Çocukların çevrelerini değiştirebilmeye ihtiyacı vardır. Bu nedenle oyun alanlarındaki kum, çakıl gibi malzemelerle çocuğa yeni yapı kurabilmesi için malzeme ve mekan sağlanmalıdır.

2.1.10.1.2.Doğal (yapılandırılmamış) dış mekân oyun ortamları.

Yetişkinlere pek de arzu edilmeyen mekânlardan olan boş arsalar ve sokaklar gibi yapılandırılmamış oyun alanları çocuklar için birer oyun fırsatıdır (Parsons, 2011). Günümüzde özellikle büyük kentlerdeki çocuklar maalesef doğadan uzak büyümektedirler (Çelik, 2012).

Oyun, çocukluk dönemi temel gereksinimlerinden biri olarak çocuğun yaşamını somutlaştırdığı eylem olduğu için tüm düzeylerdeki sağlıklı gelişim açısından hayati

önemdedir (Çukur, 2011). Çocuklar doğal ortamda duyularıyla somut deneyimler kazanır ve hayatı tanıma fırsatını elde ederler (Ünal, 2009). Bu nedenle mevcut çevrenin doğayla iletişimi ve oyunun değerine uygun koşulları sağlayıp sağlamadığını ortaya koymak gereklidir (Çukur, 2011). Paralel olarak, Turgut ve Yılmaz (2010), çocukların gelişim ve öğrenmelerinin desteklenmesi açısından oyun alanının doğal ya da doğala yakın alanlar olmasını, oyun ekipmanlarının ise ağaç, su, taş, çiçek, böcek vb. gibi doğal elemanlar olmasını önermişlerdir.

Doğadaki çeşitlilik, çocukların şekil, renk, boyut algısını, nesnelere arasında ilişki kurabilme becerisini geliştirebilmektedir. Çocuklar doğayı gözlemleyerek kendi varlığının ne olduğuna yönelik farkındalık kazanır ve doğanın düzenini kavrayabilir. Ayrıca doğayla iletişim çocuğun, özgürlük, başarı, kendine saygı, güven, aidiyet gibi değerler kazanmasını sağlarken aynı zamanda, çocukların duygularını pozitif yönde etkilemekte, dolayısıyla kişilik gelişimine olumlu katkıda bulunmaktadır (Çukur, 2011).

Doğanın aynı zamanda iyileştirici, koruyucu bir etkisi vardır ve bu nedenle doğanın ontolojik (örn; toprak, su, flora, fauna) iletişim-etkileşim, takıntılıların oluşumunu engelleyebilmektedir (Çukur, 2011). Richard Louv (2010) "Doğadaki Son Çocuk" adlı kitabında günümüz neslinin doğa yetersizliğine dikkat çekmiş; doğa yoksunluğu sendromunun obezitenin, uyumsuz davranışlar ve depresyonun artması gibi problem durumları olarak karşımıza çıktığını belirtmiştir.

Doğayla etkileşim içine girmeden büyüyen çocuklar doğada kendilerini rahatsız hisseder, doğaya ait her şeyden kaçınmaya başlar ve çevre sorunlarına karşı duyarsızlaşır. Çocukların küçük yaşlardan itibaren düzenli olarak doğada zaman geçirmelerinin ve hayvan sevgisi geliştirmelerinin sağlanması çevre konusunda duyarlı bireyler yetiştirilmesi için hayati önem arz etmektedir (Alat, Akgümüş ve Cavalı, 2012). Doğal alanlarda deneyimlenen olumlu duygular, çocukların çevreye duyarlı davranışlar geliştirmesini sağlarken; etkili bir çevre eğitiminin de temelini oluşturmaktadır. Çocuğun tırtılın üstüne basmaması gerektiğini öğrenmesi hem çocuk hem de tırtıl için önemlidir (Wilson, 2008).

2.1.11.Risk

Risk, meydana gelecek olay ve faaliyetlerdeki tehdit ve fırsatların neden olabileceği sonucun belirsizliktir (Derici, 2015). Adams (2001)'e göre risk fiziksel risk, sosyal risk, ekonomik risk ve bunların birçok alt risk boyutları şeklinde karşımıza çıkmaktadır (Akt. Sandsteter,2009). Türk Dil Kurumu, Genel Türkçe Sözlük'te (www.tdk.gov.tr) risk kelimesini “zarara uğrama tehlikesi, riziko” şeklinde tanımlamıştır. Boyer (2006), risk almayı istenmeyen sonuçlara yol açma olasılığı bulunan davranışlar sergileme olarak tanımlamıştır.

Sandseter ve Kennair (2011), yetişkinlerin çoğunlukla risk ile tehlike kavramlarını birbirinin yerine kullandıklarını ve dolayısıyla risk alma durumunu negatif anlamda kullandıklarını ifade etmişlerdir. Willoughby (2012), risk ve tehlikenin ayrımını “değerlendirilebilirlik” ilkesine göre yapmışlardır. Risk çocuk tarafından değerlendirilebilirken, tehlike çocuk tarafından değerlendirilemez. Örnek vermek gerekirse, mobilyaların keskin köşeleri, elektrik soketlerinin ulaşılabilir olması, zeminin kaygan olması durumları burada kullandığımız anlamda risk değil “tehlike”dir. Risk alma kavramını “hata yapma” olarak düşünülebilir ve erken yaşlarda hata yapmak gelişim ve öğrenme açısından oldukça önemlidir. (Armitage, 2011).

Risk ile tehlike arasındaki ayırım önemlidir. Güvenliğin sağlanması demek, riskin ortadan kaldırılması değil tehlikenin uzaklaştırılması anlamına gelmektedir. Risk, ortadan kaldırılması gereken değil yönetilmesi gereken bir özelliktir (Cevher Kalburan, 2014).Bundy ve diğerleri (2009)'ne göre “Asıl risk, hiç riskin olmamasıdır”.

2.1.12.Riskli Oyun ve Özellikleri

Riskli oyun, fiziksel yaralanma riski taşıyan, heyecan verici ve mücadele gerektiren bir oyun türüdür. (Sandseter, 2007a; 2009). Riskli oyun çocuklara mücadele etme, yeni deneyimler elde etme, kendini tanıma, sınırlarını test etme, yaralanma ve risk hakkında öğrenme fırsatları sunmaktadır (Little ve Wyver, 2008). Cevher Kalburan (2014a), Sandseter (2007)'in riskli oyun kategorilerini ve alt kategorilerini aşağıdaki Tablo 1'de görüldüğü üzere uyarlamıştır.

Tablo 1.

Riskli oyunun kategorileri ve alt kategorileri (Sandseter, 2007a, 2007b'den uyarlanmıştır; Akt. Cevher Kalburan, 2014)

Kategoriler	Risk	Alt-kategoriler
Büyük yükseklikler	Düşerek yaralanma riski	<ul style="list-style-type: none"> • Tırmanma • Sabit veya esnek yüzeylerden atlama • Yüksek objeler üzerinde dengede durma • Büyük yüksekliklerden sarkma/sallanma <ul style="list-style-type: none"> • Yüksek hızda sallanma • Yüksek hızda kayma (kaydıraktan kayma veya kızakla kayma)
Yüksek hız	Birşeyle veya birisiyle çarpışmayla sonuçlanabilecek şekilde, kontrol edilmeyen hız ve tempo	<ul style="list-style-type: none"> • Yüksek hızda kontrolsüz şekilde koşma <ul style="list-style-type: none"> • Yüksek hızda bisiklet sürme • Yüksek hızda paten kayma ve kayak yapma
Tehlikeli aletler	Yaralanma ve incinmelere neden olabilir	<ul style="list-style-type: none"> • Kesme aletleri: bıçak, testere, balta • Bağlama aletleri: halat, ip <ul style="list-style-type: none"> • Büyük kayalık
Tehlikeli unsurlar	Çocukların üzerine veya üzerinden düşebileceği yerler	<ul style="list-style-type: none"> • Derin su veya buzlu su <ul style="list-style-type: none"> • Ateş • Güreşmek/boğuşmak
İtiş-kakış (rough and tumble)	Çocukların birbirlerini incitebilecekleri yerler	<ul style="list-style-type: none"> • Çubuklarla vs. kılıç oyunu oynamak <ul style="list-style-type: none"> • Dövüşme oyunu oynamak
Kaybolma/gözden uzaklaşma	Çocukların yetişkin denetiminden uzaklaşmaları, tek başlarına kaybolmaları	<ul style="list-style-type: none"> • Tek başına araştırma yapmaya gitme • Tanımadığı ortamlarda yalnız başına oynama

Tablo 1’de, riskli oyunun altı alt kategorisinin büyük yüksekliklerde oyun, yüksek hızda oyun, tehlikeli aletlerle oyun, tehlikeli unsurlara yakın oyun, itiş-kakış oyunları ve kaybolma-gözden uzaklaşma oyunları olduğu görülmektedir.

Riskli olarak etiketlenmiş her şeye karşı dikkatli olmak ve riskin her formundan kaçınma konusunda yönlendirildiğimiz ve gazeteler dahi riski yasaklayan ve risksiz sağlık ve güvenli yerler üzerinde duran hikayelerle dolu olduğu için riske karşı önyargı geliştirmiş durumdayız (Armitage, 2011). Ancak her gün riskli ve zor durumlarla yüz yüze geliyoruz ve bu durumlarla nasıl başedeceğimizi öğrenmek büyümemize yardımcı oluyor. Leon Castro (2012), riskli oyunun pozitif ya da negatif olarak değerlendirilemeyeceğini, çıktısına ve bizim kararımıza bağlı olduğunu belirtmiştir.

Riskli oyun en kötü senaryo ile bakıldığında çocukların yaralanmalarına hatta ölümlerine sebep olabilir (Caesar, 2001). Günümüzde özellikle büyük kentlerde, çocukların mahalle ve sokak aralarında, yetişkin denetiminden uzak, serbestçe oyun oynama fırsatları neredeyse yok olmaktadır (Cevher Kalburan, 2014b). Güvenlik endişeleri, bu kısıtlamaları artırmaktadır (Ball, 2002). Ancak birçok araştırmacı

çocukların güvenliği üzerine bu kadar odaklanmanın onların fiziksel ve zihinsel gelişimleri açısından problem yaratacağını savunmaktadır (Ball, 2002; Smith, 1998; Caesar, 2001). Özetle genç neslin bu kadar aşırı korunması daha büyük bir risk taşımaktadır (Gill, 2007; Little ve Wyver, 2008).

Dış mekânda oyun çocukların çevrelerini keşfederken yaralanmaktan kaçınmayı öğrenmeleri ve bedenlerinin yapabileceğini öğrenmeleri yoluyla riskleri fark edip değerlendirme becerilerinin gelişimi için de önemlidir. Ayrıca oyun çevresi çocuklarının etraflarını güvenli şekilde araştırmalarına, deneyimler elde etmelerine; mücadele etmelerine ve risk almalarına izin verdiğinde çocuğun gelişimi ve oyunun kalitesi desteklenmiş olur (Little ve Eager, 2010). Akşin ve Tunçeli (2015), çocuklarla tehlike kavramına yönelik yaptıkları çalışmada, çocukların okula gelirken, okul içi ve dışında ve oyun oynarken tehlikeli olarak nitelendirdiği durumların çoğu çevresel ve fiziksel tehlike unsurlarından oluşmakta olduğunu fark etmişlerdir. Çocukların tehlike kavramına, türlerine ilişkin farkındalığının artırılmasına yönelik olarak etkinlikler hazırlanmalı ve bu konuda çocukların farkındalığı kadar yetişkinlerin duyarlılığı artırılmalıdır ki çocuklar da riskli ve tehlikeli durumların farkına varabilsinler.

Armitage (2011), çocukların oyunlarındaki riski dört grupta incelemiştir.

Yükseklik ve derinliği deneyimleme; riskli oyun denildiğinde aklımıza ilk olarak oyun parklarındaki tırmanma merdivenleri gelir ki bu iyi bir şeydir. Çünkü çocuklar bu tırmanma merdivenleri çocukların sadece tırmanmayı değil aynı zamanda yüksekliği de deneyimlemelerini sağlar. Dünyayı yüksek bir yerden izleme isteği çocukları tırmanmaya iter ve bir dağın yamacında yaşamayan çocuklar her zaman dünyaya yukarıdan bakma fırsatı bulamaz ve oyun alanlarındaki tırmanma imkanlarını kullanırlar. Eğer bu tırmanma merdivenleri aşamalı olması çocuklar için farklı yükseklikleri ve zorlukları deneyimleme fırsatı verir. Güvenlik kavramının asıl endişesi yükseklik değil yüksekten düşmektir ve Avrupa Oyunalanı Güvenlik Kılavuzuna göre oyun alanında hiç bir oyun ekipmanı 3 metreden yüksek olamaz.

Hareket ve hızı deneyimleme; Zamanlarının dörtte birini oyunda harcayan çocuklar için koşmak önemlidir. Koşu hareket gerektirmeyen oyunlarda sıkıntı olabilir ama çocuklara koşması kısıtlanmamalıdır. 1980'lerde İngiliz oyun çalışanları, başarısız

Avrupa kominist devletlerin kurmuş olduğu oyun ve çocuk bakım tesislerinden yetimhaneler ve okulları ziyaret etti ve çalıştı. Ergenlik dönemi çocuklarının hareket esnasındaki denge ve koordinasyon becerilerini çok zayıf bulduklarını rapor ettiler. Bu durumun, çocukların sınırlandırılmış olarak, çoğunlukla iç mekanda, koğu için çok az imkan veren alanlarda yetiştirilmiş olmalarından kaynaklandığını bildirmişlerdir. Koğu, havada özgürce hareket etme ihtiyacını ve duygusunu salıncak kadar iyi karşılamayacaktır. Ancak salıncak yetişkinleri endişelendiren bir araçtır. Halbuki asıl tehlike salıncaktan düşmek değil, hareket halindeki bir salıncağın çocuğa çarpmasıdır. İyi oturtulmuş bir salıncak bir çok zorlu hareket ihtiyacını karşılar. Aslında ağaçta sallanmak için bir halat fikri tehlikeli görünse de uygun bir şekilde yapıldığında tehlikeli değildir.

Sığınak(çadır) inşa etme ve aletleri kullanma; Çadır (sığınak) sadece bir yapı değildir aynı zamanda hikaye ve işbirliği içeren çok kompleks bir sembolik oyundur. İnşa etme popüler ve memnun edici bir oyun türüdür. Sadece çadır değil oyuncak arabalar için rampalar ya da arabalar, uçaklar, botlar gibi şeyler yapmak da çocuklar için eğlencelidir ancak bunlar alet kullanmayı gerektirir. Plastik çekiç ve testerelere karşıt olarak gerçek aletlerin kullanımı deneyim değeri çok yüksek olan inşa oyunlarına gerçeklik duygusu ekler. Birşeylerle oynamak önemlidir ancak kendi yaptığınız şeyle oynamak çok daha memnun edicidir.

Ateşi deneyimleme; toprak, hava ve suyla ilgili problemimiz olmamasına rağmen ateşle ilgili problemlerimiz var oysa ki hepsi riskli oyun potansiyeline sahipler. Uygun bir şekilde yerleştirilmiş ve yapılmış bir ateş çukuru çocukların kontrollü bir şekilde ateşi deneyimlemelerine izin verirken, özellikle karanlık ve soğuk havalarda dış mekan deneyimlerini de artırır. Bisküvi yapıp ateşte onları pişirmek ya da ateşin etrafında hikaye anlatmak çocuklara farklı deneyimler kazandıracaktır.

Sandseter ve Kennair (2011) riskli oyunu, fiziksel aktivite oyunu, nesnelere oyun ve sembolik oyun olarak üçe ayrılan serbest oyunun; fiziksel aktivite boyutunun bir alt boyutu olarak görmüştür. Çocuklar sınırlarını zorlamayı severler, riskli oyun da kabul edilebilir derecede fiziksel yaralanma riski içeren oyunların heyecan verici ve uyarıcı bir formudur (Sandseter, 2009a). Oyun risk almaya olanak tanır ve risk almak oyunun

doğal bir parçasıdır (Smith, 1998) Sandseter (2007a) “Categorising risky play” adlı çalışmasında çocukların riskli oyuna güçlü bir ilgi duyduklarını açıkça ifade ettiklerini belirtmiştir. Riskli oyundaki risk çocuk tarafından algılanmalı ve çocuğa bir fayda sağlamalıdır (Little ve Wyver, 2010). Örneğin tırmanma ve zıplama, yükseklik ve düşme tehlikesi içerir ve çocuklar “kontrolden çıkma duygusu”nu yaşayabildikleri için bunu riskli olarak algırlarlar. (Stephenson, 2003) Tırmanma doğal beceri olarak, yaklaşık 1,5 yaşında gelişir (Günsel, 2011) ve çocuklar tarafından eğlenceli ve heyecan verici olarak görülür ve çocuklar tırmandıkları yerden düşme ve bir yerlerini incitme ihtimali olduğun bilir ve bu riski kabul ederler (Lavrysen ve diğerleri, 2015).

Genellikle “riskli oyun” kavramı, sosyal oyun ya da büyük motor oyunları gibi oyun kategorisiymiş gibi kullanılıyor fakat aslında risk alma temel olarak çocukların oyunlarında yaptığı şeylerden biridir çünkü oyunun önemli bir bölümü sınırları zorlama hakkındadır ve bu da çoğu oyunun bir şekilde riskli olduğu anlamına gelmektedir (Armitage, 2011).

Riskli oyun genellikle oyun parkları, ormanlar ya da başka açık alanlar gibi dış mekanlarda gerçekleşir çünkü dış mekanlar çocuklara nitel ve nicel olarak oldukça fazla keşfetme, deneyimleme ve bir şeyleri özgür bir şekilde deneme imkanı sağlar (Tovey, 2007). Zorlukların derecesi, riskler ve dış mekanların sağladığı doğal unsurlar, hava durumları, fiziksel yüzeylerin varlığı çocukların oyunlarındaki kaliteyi artıracaktır (Little ve Eager, 2010). Kayalar, taşlar, çimen, gölet vb. gibi doğal elementler yerini tırmanma kayası, yapay çim ve yapay göletler gibi yapay aletlere bırakmıştır. Bu yapay aletler çocukları yaralanmadan korusa da riskler ve zorlayıcılık anlamında daha az imkana sahiptir (Leon Castro, 2012).

Riskli oyunda cinsiyet farklılıkları vardır (Sandseter, 2007a). Ginsburg ve Miller (1982), erkeklerin risk alma konusunda kızlardan daha istekli olduğunu bulmuştur ve Smith (1998) de oyun alanlarında risk alma oyunlarına erkeklerin kızlardan daha fazla katıldığı sonucuna ulaşmıştır. DiPietro (1981) da çocukların itiş-kakış oyunlarında da cinsiyet farklılığı olduğunu ve yine erkeklerin bu oyunları kızlardan çok oynadığını bulmuştur. Eaton ve Yu (1989) da bu farkın kızlar ve erkekler arasındaki olgunlaşma farkından kaynaklandığını doğrulamıştır.

2.1.13.Riskli Oyunun Önemi

Riskli oyun, çocuğun bütünsel gelişimi için önemli olan oyunların doğal bir parçasıdır ve sosyal oyunla ilişkilidir (Sandseter, 2007; Tovey, 2007; Leon Castro, 2012). Çoğunlukla vücut, hareket ve sağlığa odaklı spor alanları ve fiziksel elementlerden oluşur fakat aynı zamanda sosyal becerileri ve deneyimleri de destekler (Leon Castro, 2012). Aynı zamanda riskli oyun çocuğun risk alma becerilerini geliştirir ve riskli durumlarla nasıl baş edeceğini öğrenmesini sağlar (Brussoni, Olsen, Pike ve Sleet, 2012). Risk ve macerayı yönetmek de takım çalışması becerilerini, motivasyonu, konsantrasyonu ve azmi geliştirir (Tovey, 2007; Little & Eager, 2010). Riskli oyun, çocuklara seçim yapma, anlaşmaya varma ve demokratik öğrenmeyi geliştirmelerini sağlar (Little & Eager, 2010).

Riskli oyun esnasında, çocuklar yasakları, zorlukları, duygusal ve fiziksel risk almayı test ederler ve fiziksel yaralanmayla sonuçlanma ihtimali olan riskleri keşfederler (Sandseter, 2010; Little ve Eager, 2010). Çocuklar riskli oyun esnasında, korku ve memnuniyet arasında bir denge üretirler ve bu duygu limitlerini test etmeleri konusunda onları tetikler (Tovey, 2007; Sandseter, 2010).

Çocuklar oyun esnasında genellikle yetişkin gözetimindedir ve bu durum güvenlikleri de sağlanmış oluyor ancak diğer yandan çocukların gelişimine oldukça fayda sağlayacak olan risklerle ve zorlu durumlarla karşılaşmalarını da büyük ölçüde kısıtlıyor (Ball, 2002). Bu yetişkinlerin riskli durumları değerlendirme şekilleri, çocuklarının risk alma davranışları hakkındaki düşüncelerin ve böyle bir durumdaki tepkileri çocukların risk alma kararları etkiliyor (Sandseter, 2009b).

Çoğu öğretmen de çocukların etkinlik esnasında denetlenmesi gerektiğini düşünüyor fakat bunu yaparken farkında olmadan çocukların etkinliklere daha çok konsantre olabilmelerini ve açık havada gerçekleştirilen etkinliklerin gerçekten faydalı olabilmesi için çocukların özgürlüğe, seçim yapmaya, risk almaya ve kesintisiz zaman dilimine ihtiyaç duyduklarını unutuyor (Alat, Akgümüş ve Cavalı, 2012). Çocukların makul düzeyde risk alması, sağlıklı gelişimleri için engellenmemelidir. Çocukların yaralanabileceği ya da terleyince hasta olurlar endişesiyle koşmalarının engellenmesi; terliken en çok ihtiyaç duydukları suyun gene hasta olurlar kaygısıyla çocuklardan

esirgenmesi, çocukların fiziksel gelişimleri için gerekli yoğun fiziksel egzersizden mahrum kalmalarına, pasifize edilmelerine ve ciddi sonuçları olabilecek bir yanlış öğrenmenin gerçekleşmesine yol açmakla birlikte öğretmenlerin çocuk sağlığı ve enfeksiyonların yayılması konularında bilgi düzeyleri konusunda kaygı uyandırmaktadır (Alat, Akgümüş ve Cavalı, 2012).

Risk alma, yetişkinlikte hayata uyum sağlamayı kolaylaştıran riskli durumlarla baş etme, kendi karar ve davranışlarının sonuçlarından sorumlu olma, kendi beceri ve kapasitesinin sınırlarını öğrenme gibi oldukça önemli becerilerin kazanılmasını sağlar. Çocuklarda doğuştan itibaren var olan risk alma istek ve eğilimi köreltilmemeli aksine gerekli güvenlik önlemleri alınarak desteklenmelidir (Alat, Akgümüş ve Cavalı, 2012). Eğer çocuklara mücadele edebilecekleri oyun ortamları sunulmazsa, sahip oldukları kapasite ile ilgili yanlış değerlendirmeler yapacaklar ve bu yanlış değerlendirmeler yüzünden ileriki hayatlarında ya aşırı risk alma ya da aşırı temkinli davranma davranışı göstereceklerdir (Knight, 2012).

Çocuğun fiziksel ve ruhsal anlamda gelişebilmesi ve hayata atılabilmesi için riske girmesi, kendi kararlarını kendisinin vermesi, sorunlarını kendisinin çözmesi gerekir. Hayatının bir parçası olarak oyunla yaşayan çocuk, oyun oynadığı mekânlarda kazalarla yüz yüze geldiğinde korkan ebeveynleri tarafından sürekli uyarılmaktadırlar (Bulut ve Kılıçaslan, 2009). Hâlbuki hayati tehlikesi olmayan düşme, çarpma gibi olaylar çocuk için dikkati artıran ve onu problem çözmeye yönelten deneyimlerdir (Mitchell, Cavanagh ve Eager, 2006). Çocuklar çevrelerini keşfederken yaralanmaktan kaçınmayı öğrenirler ve bedenlerinin kapasitesini öğrenerek riskleri fark edip değerlendirme becerileri kazanırlar. Bu açıdan oyun çevresi çocukların etraflarını güvenli şekilde araştırmalarına, deneyimler elde etmelerine; mücadele etmelerine ve risk almalarına izin verdiğinde çocuğun gelişimi ve oyunun kalitesi desteklenmiş olur (Little ve Eager, 2010). Riskli oyun çocuğun korku ve eğlence duygularını dengelemeyi öğrenmesini; korku ve fobilerle baş etme becerileri geliştirmesini sağlar (Sandseter, 2010; Sandseter ve Kennair, 2011). Bu sebeple çocuklar uygun riskleri bilmeli ve riskten kaçmak yerine uygun riskler almaları için cesaretlendirilmelidirler (Knight 2012). Yetişkinler olarak, riskli oyun konusunda isteksiz davranarak asıl riski biz alıyoruz (Armitage, 2011). Bunun

yanı sıra, çocuklar riskli oyunlar sırasında öz-güven, öz-farkındalık, direnç ve bağımsızlık geliştirir (Tovey, 2007).

Sutton ve Smith (1997), çocukların oyun oynadıklarını çünkü oyun sayesinde memnun edici deneyimler kazandıklarını ve canlandırıcı, heyecan verici, eğlenceli, neşeli ve kaygısız hissettiklerini belirtmişlerdir (Akt. Sandseter,2009). Çocuk oyununda güvenlik sınırları dâhilinde risk alır, Apter (2007)'e göre risk alması için gerekli motivasyonu; heyecanı deneyimleme amacı, potansiyel tehlike durumunu ve riski yönetilme sevinci, tehlikeli tarafta olma heyecanı, korku hatta daha kötüsü yaralanma ihtimaline karşı tamamen uyanık olma durumu sağlar (Akt. Sandseter,2009). Riskli oyunun çıktıkları kaza ve yaralanmalar olabildiği gibi ödülleri de eğlence, zengin uyaranlar, deneyim, heyecan, gurur, başarı ve sağlıklı özgüvendir (Sandseter, 2009b).

Bazı araştırmacılar, çocukların doğal alanlarda zorlu oyunlar oynamalarının, onların motor ve uzaysal becerilerini geliştirdiğini (Smith, 1998) ve oyunlarda risk alma davranışının, risk değerlendirmesini ve risk durumlarını nasıl yöneteceklerini öğrettiğini ve bunun ileriki hayatlarında onlara yardımcı olacağını belirtmişlerdir (Ball, 2002). Yeni şeyler, deneme riskini göze alabilen beyinlerin ürünüdür (Bulman,1999; Pehlivan, 2005).

İlişkisel olmayan (non-associative)- anksiyetenin etiyojisine (neden bilimine) çağdaş bir yaklaşım- teoriye göre, çocuklar yükseklikler ve yabancılar gibi bazı uyaranlara karşı korkular geliştirirler ki bu da onları doğal olarak çocukluk sebebiyle başa çıkmak için yeterli olgunluğa ulaşmadıkları durumlardan korur. Riskli oyun çocuğu önceden korktukları uyarana maruz bırakan ve aynı zamanda neşelendirici pozitif bir duygu sağlayan motive edici davranışlar dizisidir. Böylece, olgunlaşma ve yaşa uygun doğal ket vurmada kaynaklanan korku, çocuk yaşına uygun zorlu bir görevi yönetmeyi öğrenirken motive eden heyecan verici bir uygulama deneyimlediği için azalır. Sonuç olarak, riskli oyun normal çocuk gelişimindeki bu anti-fobik etki nedeniyle geliştirilebilir. Ve eğer çocuklar yaşına uygun riskli oyunlarda yer almaktan kaçınırlarsa; toplumda psikopatoloji ya da nevroklik (duygusal dengesizlik)de artış gözlenebilir (Sandseter ve Kennair, 2011).

Barbara A. Morrongiello ve Heather Rennie (1998) "Why Do Boys Engage in More Risk Taking Than Girls? The Role of Attributions, Beliefs and Risk Appraisals" adlı çalışmalarında çocukların risk alma davranışlarının; risk değerlendirmelerine, yaralanma olasılığı ile ilgili inanışlarına, yaralanmaya karşı tutumlarına göre %80 oranında tahmin edilebildiği ortaya konulmuştur. Çalışma aynı zamanda erkek davranışlar sergilemenin kendinden emin davranışlara kıyasla çok yaralanmayla sonuçlandığını ve bu durumun kızları erkeklerden daha çok etkilemektedir.

Gill (2007) erken çocuklukta risk alma fırsatları sunmanın (1) çocuklara riski nasıl yöneteceklerini öğrettiği; (2) yönetilmesi zor olan daha büyük risklerle karşılaşmalarını önlemek için, doğal risk gereksinimini uygun risklerle gidermelerini sağladığı; (3) sağlık ve gelişim açısından faydalar sağladığı; (4) sebat etme ve özgüven gibi özellikleri geliştirdiğini savunmuştur. (Akt. Cevher Kalburan, 2014)

Taylor ve Kuo (2008) "Children With Attention Deficits Concentrate Better After Walk in The Park" adlı çalışmalarında ADHD'li çocukların parkta yürüdükten sonra daha iyi konsantre olduklarını ortaya koymuşlardır.

2.1.14. Riskli Oyuncaklar

Doğal materyaller çocukların diledikleri gibi şekil verebileceği materyaller olduğu için bir oyun aracı olarak kullanılması, çocukların yaratıcılık yeteneklerini geliştirir, hayal güçlerini daha fazla kullanmalarını teşvik eder, çocukların tüm gelişim alanlarını destekler (Kandır ve Tezel Şahin, 2012). Çocuklar için deniz kabukları, taşlar, ağaç dalları, yapraklar, çiçekler gibi malzemeler de oyunlar da kullanılabilir ancak doğal maddeler denildiğinde akla daha çok kuru kum, ıslak kum, kil/çamur, ahşap/tahta/ağaç gelmektedir. Doğal maddeler farklı oyun türlerini destekler (Baykoç Dönmez, 1999);

- a) Duyumsal Oyun: Çocuklar kumda yürürken kumun hareketleri, kumun parmaklarından kayışı, kuma şekil verirken çıkan sesler; kili yoğurmak, şekil vermek; tahta/ağaç kesildiğinde kokusunu duymak, pütürlü yüzeyi hissetmek aynı şekilde ılık, sıcak, soğuk suyu hissetmek, baloncuklar yapmak, suyun sesi veya kendisinin çıkardığı şırıltılar çocuğu hem rahatlatır, mutlu eder hem de mükemmel duyuusal deneyimler kazandırır.

- b) Hayali Oyun: Çocukların kuma ve kile istedikleri şekli verebilmeleri, suda ve suyla oynayabilecekleri oyunlar, tahta/ağaçlara anlamlar yükleyerek oynayabilecekleri oyunlar onları hayal güçlerini kullanmaya da teşvik etmektedir.
- c) Deneysel Oyun: Kumu elemek içindeki farklı maddelerin ayrılmasını sağlamak, kumu ıslatarak şekil verilir hale getirmek, suyla oynadıkları yüzdürme-batırma oyunlarında suyun kaldırma kuvvetini gözleme, suyun sabunla köpürmesi gibi oyunlar, çamur ve kile şekil verme bunların kurduğunda kalıcı olduğun ama kumun çabuk dağıldığını fark etmesi, tahtanın suda yüzdürülebilmesi, testereyle kesildiğinde çıkan talaşlar, çivi çaktığında tahta inceyse çatlayabileceğini görmesinde olduğu gibi doğa malzemeler çocuğa birçok deney fırsatı verir.

Riskli oyunların alt kategorilerinden olan tehlikeli aletlerle oyun aslında riskli oyuncaklar olarak da düşünülebilir. Hatta tehlikeli doğal unsurlara yakın oynama kategorisi taş, toprak, kum, su, ağaç dalları vb. doğal unsurları da kapsadığından bu kategoriyi de riskli oyuncaklarla oynama şeklinde değerlendirebiliriz. Oyuncak seçimi de çocuk için oldukça önemli bir konudur. Ve bu doğal materyaller çocuğun hayal gücünü kullanabileceği, çocuğun yaratıcılığını geliştiren ve ona fırsat veren materyallerdir. Tehlikeli aletler olan kesme ve bağlama materyalleri tehlikeli doğal unsurlar olan taş, toprak, kum, su, ağaç dalları ile birlikte düşünüldüğünde çocuk için harika oyun araçları olmaktadır. Çocuklar bu materyalleri hem oyuncak olarak hem de oyuncak yapmak için kullanabilirler. Ve bu durum onların hem küçük kaslarının gelişimini hem de hayal gücü ve yaratıcılıklarını geliştirecektir.

Çocuk için oyun kadar oyun aracı olan oyuncaklar da önemlidir. Ancak oyuncak seçerken unutulmamalıdır ki çocuklar oyuncaklarda mükemmellik aramazlar ve çoğu zaman kurmalı bir oyuncaktansa bir gazoz kapağı veya bir sopa onları hem daha çok eğlendirirken, hem de gelişimine daha çok katkı sağlayabilir. O sebeple çocukları kurup karşıdan izleyeceği oyuncaklardan ziyade hayal güçlerine hitap edecek, becerilerini geliştirecek oyuncaklarla bir araya getirilmelidirler (Kazan ve Kazan Kırçık, 2006).

Ayhan Kalkan (2012), çocukların yeteneklerini ortaya çıkaracak oyuncakların, aynı zamanda bir eğitim işlevinin de olacağını belirtmiş ve oyun malzemelerini beş ayrı grupta incelemiştir. Birinci grup malzemeleri, çocuğun kendi dışındaki çevreyi tanımasını ve kendi deneyimlerini oluşturmasını sağlayan kum, toprak, kil, çamur, su ve boyalar olarak; İkinci grup malzemeleri, çocuğun yaratıcı yeteneğini ortaya çıkarmasını sağlayan boya, tebeşir ve çamur türü malzemeler olarak; Üçüncü grup malzemeleri çocuğun hayal dünyasına hitap eden ve destekleyen bebekler ve hayvan figürleri olarak; Dördüncü grup malzemeleri, çocuğun bir yetişkin gibi davranabilmesini sağlayan ve becerilerini geliştiren küçük ev eşyaları olarak ve son olarak da beşinci grup malzemeleri, çocuğun hem bedensel hem de zihinsel yeteneklerinin gelişimini destekleyen jimnastik aletleri ve inşa malzemeleri olarak sınıflandırmıştır.

Bu sınıflandırmaya göre çocuğun riskli oyuncaklar olarak yukarıda bahsettiğimiz kesme (bıçak vb.) - bağlama (ip, halat vb.) materyalleri ve taş, toprak, kum, su, ağaç dallarının birinci, ikinci ve dördüncü gruba dahil olması sebebiyle çocukların bunlara oynamasının çocuğun kendi dışındaki çevreyi tanımasını ve kendi deneyimlerini oluşturmasını, çocuğun yaratıcı yeteneğini ortaya çıkarmasını ve çocuğun bir yetişkin gibi davranabilmesini sağlayan ve becerilerini geliştirmesini sağladığını söyleyebiliriz. Ayrıca çocuklar üçüncü grupta bahsedilen ve çocuğun hayal gücünü destekleyen bebek ve hayvan figürlerini bu malzemeleri kullanarak yapabilecekleri; ve beşinci grupta bahsedilen inşaat malzemesi olarak taş, toprak, kum, su vb. maddeleri kullanabilecekleri için bu gruplara da dolaylı yoldan dahil olup onların kazanımları olan çocuğun hayal dünyasına hitap ettiğini ve hem bedensel hem de zihinsel yeteneklerinin gelişimini desteklediğini söyleyebiliriz. Tüm oyuncak sınıflarına bir şekilde dahil olan bu materyaller çocuğun gelişimi için oldukça önemlidir.

2.2.İlgili Araştırmalar

Riskli oyun ve oyunlarda risk alma davranışları üzerine yapılan yurtdışı araştırmalar 1981 tarihine kadar gitmekte olup alanla ilgili çok sayıda çalışma mevcuttur. Bu çalışmalarda riskli oyuna farklı açılardan bakılmış ve önemine dikkat çekilmeye çalışılmıştır.

2.2.1. Yurtdışı Araştırmalar

Janet Ann DiPietro (1981), “ Rough and Tumble Play: A Function of Gender” isimli çalışmasında çocukların itiş-kakış oyunlarında da cinsiyet farklılığı olduğunu ve erkeklerin itiş-kakış oyunlarını kızlardan çok oynadığını bulmuştur.

Ginsburg ve Miller (1982), “ Sex differences in Children’s Risk-taking Behaviour” adlı çalışmalarında erkeklerin risk alma konusunda kızlardan daha istekli olduğunu ve yaşça büyük çocukların daha küçük olanlara nazaran daha çok risk aldıklarını gözlemlemişlerdir.

Eaton ve Yu (1989) “Are Sex Differences in Child Motor Activity Level a Function of Sex Differences in Maturational Status?” adlı çalışmalarında olgunlukla bedensel aktiflik seviyesinin arasında negatif etki olduğunu ve kızların erkeklerden daha olgun ve bedenen daha az aktif olduğunu belirtmişlerdir.

Hargreaves ve Davies (1996) “The Development of Risk-taking in Children” adlı çalışmalarında risk alma davranışı üzerinde cinsiyet, düşünce-dürtüsellik ve aile yapısı olmak üzere üç bireysel farklılığın etkili olduğunu ortaya koymuşlardır.

Barbara A. Morrongiello ve Heather Rennie (1998) “Why Do Boys Engage in More Risk Taking Than Girls? The Role of Attributions, Beliefs and Risk Appraisals” adlı çalışmalarında çocukların risk alma davranışlarının; risk değerlendirmelerine, yaralanma olasılığı ile ilgili inanışlarına, yaralanmaya karşı tutumlarına göre %80 oranında tahmin edilebildiği ortaya konulmuştur. Çalışma aynı zamanda erkek davranışlar sergilemenin kendinden emin davranışlara kıyasla çok yaralanmayla sonuçlandığını ve bu durumun kızları erkeklerden daha çok etkilemektedir.

Fjortoft (2001), “The Natural Environment as a Playground for Children: The Impact of Outdoor Play Activities in Pre-Primary School Children” adlı çalışmasında doğal çevrede çok yönlü oyunun çocuğun motor becerilerine etkisini araştırmış ve denge ve koordinasyon becerilerinde önemli etkilerinin olduğu sonucunu bulmuştur. Oyunun yapısıyla oyun alanını peyzajı arasında güçlü bir bağ olduğunu ve ormanın, oyun ve motor gelişim ve oyuna teşvik için kendiliğinden çevreyi sunduğunu belirtmiştir.

Stephenson (2003) "Physical Risk-taking: Dangerous or Endangered" adlı çalışmasında Yeni Zelanda'da dört yaşındaki çocukları gözlemlemiş ve onlarla görüşmeler yapmış, çocukların kaydıraktan kayma, salıncakta sallanma, tırmanma ve bisiklet sürme gibi aktivitelere dahil olduklarını belirlemiştir. Ayrıca, bu aktivitelerin daha önce yapmadıkları bir şeyi deneme, yüksek hızdan dolayı "kontrolden çıkma" duygusu yaşama ve korkunun üstesinden gelme ile ilişkili olduğunu saptamıştır.

McCans, Perkins ve Morrongiello (2004), " Wild Places: An Exploration of Mothers' Attitudes and Beliefs Regarding Risk and Play in Outdoor Settings" isimli çalışmaları, düzenlenmemiş doğal oyun alanlarının çocuklar için düzenlenmiş oyun alanlarından daha farklı imkanlar sağladığını ve annelerin algılarının ve denetleyici davranışlarının çocuklarının oyunları için önemli bir bariyer olduğunu ortaya koymuştur.

Jane Waters ve Sharon Begley (2007) "Supporting the development of risk-taking behaviours in the early years: an exploratory study" adlı çalışmasında orman okullarının ve onların doğal oyun alanlarının pozitif risk alma davranışlarının daha iyi desteklediğini bulmuşlar ve çevresel imkanların risk alma davranışlarına katkıda bulunduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Sandseter (2007b) "Risky Play Among Four and Five Year-Old Children in Preschool" adlı çalışmasında riskli oyunun 1)Büyük Yükseklikler, 2)Yüksek Hız, 3)Tehlikeli Aletlerle Oyun, 4)Tehlikeli Doğal Unsurlara Yakın Oyun, 5)İtiş-Kakış Oyunu, 6)Saklanma/Kaybolma Oyunları olarak kategorize ettiği riskli oyunun bu kategorilerini alt kategorilere ayırmıştır.

Sandseter (2007), "Categorising risky play-how can we identify risk-taking in children's play?" adlı çalışmasında çocukların riskli oyunlarını kategorilendirmek amaçlamıştır. 38 çocuğun nitel gözlemi ve 2 Norveç anaokulundan 8 çocuk ve 7 personel ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler; riskli oyunun 6 kategorisi olduğu sonucunu vermiştir. Bunlar 1)Büyük yüksekliklerde oyun, 2)Yüksek hızda oyun, 3)Tehlikeli aletlerle oyun, 4)Tehlikeli unsurlara yakın oyun, 5)İtiş-kakış oyunu, 6)Saklanma/Kaybolma oyunudur. Sandseter, kategorilerin analizinin güvenilirliğini, anaokullarında çocukların oyunları ile

ilgili uzun ve çeşitli deneyimlere sahip deneyimli bir anaokulu öğretmenin uzman görüşüyle test etmiştir.

Taylor ve Kuo (2008) "Children With Attention Deficits Concentrate Better After Walk in The Park" adlı çalışmalarında ADHD'li çocukların parkta yürüdükten sonra daha iyi konsantre olduklarını ortaya koymuşlardır.

Sandseter (2009), "Characteristics of risky play" adlı çalışmasında çocukların riskli oyunlarını riskli yapan şeyin ne olduğunu açıklamaya çalışmış ve riskli oyunun, fiziksel yaralanma riski taşıyan oyunların heyecan verici formları olarak tanımlandığını belirtmiştir. Bu çalışma dahilinde iki Norveç anaokulundaki riskli oyunlar 5 ay içerisinde 18 gün boyunca gözlenmiş ve video kaydı alınmıştır. Sonuçlar çocukların oyunlarında 2 risk kategorisi olduğunu ortaya çıkarmıştır: (1) çevresel özellikler (oyun ortamının olanakları) ve (2) bireysel özellikler (oyunun çocuk tarafından nasıl uygulandığı). Sonuçlar oyun ortamındaki risk durumunu: Çocukların subjectif risk algısına bağlı risk alma eylemleri kadar oyun (fiziksel) ortamının özelliklerinin de etkilediğini göstermiştir. Bu çalışma, çocukların riskli oyuna karşı doğal dürtüleri ve bu tarz oyunlar üzerine dikkat çekerek katkı sağlamaktadır.

Sandseter (2009), "Risky Play and Risk Management in Norwegian Preschools – A Qualitative Observational Study" adlı çalışmasında, okul öncesi dönem çocuğunun oyunlardaki risk durumlarını nasıl arayıp bulduğunu ve çocukların ve anaokulu personelinin bu riskleri nasıl yönettiğini açıklamayı amaçlamıştır. Bunun için Sandseter 2 Norveç anaokulundaki 29 çocuğun riskli oyunlarının nitel video gözlemlerini toplamıştır. Ve bu veriler, çocukların zararlı, tehlikeli ve cüretkar biçimlerdeki oyunlarıyla ve yüksek hız ve yüksek tepeleri arayıp bularak riskli oyunlarına nasıl kasten dahil ettiklerini göstermiştir. Sonuçlar göstermiştir ki: çocukların risk alma kararları oyun durumunun pozitif ve negatif sonuçları arasındaki değerlendirmelerine göre dengelidir. Bu çalışma çocukların riskli oyunlara ilgisinin nasıl olduğunu daha nitelikli bir şekilde anlamayı sağlayarak katkı sağlamıştır.

Sandseter (2009), "Affordances for Risky Play in Preschool: The Importance of Features in the Play Environment" adlı çalışmasında biri sıradan biri doğal bir oyun

bahçesine sahip iki anaokulunun dış çevrelerindeki riskli oyun imkanlarını gözlemleyerek Gibson'ın affordances teorisine bağlı olarak nitel olarak açıklamayı amaçlamıştır. Ayrıca çocuklarla riskli oyunlara karşı kısıtlamalar, hareketliliklerine verilen izin ve hayata geçirdikleri riskli oyunlar hakkında konuşulmuştur. Sonuçlar, her iki oyun ortamının çocuklar arasında oldukça fazla riskli oyun imkanları sağladığını ve personel tarafından çocukların hareketlerine müsaade edilmesinin çocukların bu imkanları hayata geçirmelerinde çok önemli bir faktör olduğunu göstermiştir. İki oyun ortamındaki özelliklerin ve imkanların oyunun risk derecesine bağlı olduğu, bununla beraber doğal oyun çevresi çocukların riskli oyunlarındaki risk derecesini daha yüksek oranda karşıladığı bulunmuştur.

Little ve Eager (2010), "Risk, Challenge and Safety: Implications for Play Quality and Playground Design" Avustralya'da yaptıkları bu çalışmada 38 çocuğun oyun seçimlerini ve risk alma davranışlarını gözlemlemiş ve çocukların daha çok kendilerini zorlayıcı ve heyecan veren aletleri seçtiklerini ve oyun tercihlerini risk içeren aletlerle, yeni bir beceri kazanabilecekleri ya da sınırlarını zorlayabileceklerini oyunlardan yana kullandıklarını ortaya koymuşlardır.

Sandseter (2010), "It tickles in my tummy! Understanding Children's Risk-Taking in Play Through Reversal Theory" adlı çalışmasında çocukların riskli oyunlarla ilgili tanımlamalarda en çok kullandıkları cümle olan "It tickles in my tummy (Karnımı (midemi) gıdıklıyor)" dan yola çıkmış ve 4-5 yaşlarında 23 okul öncesi dönem çocuğuyla neden yaralanabilecekleri halde risk aldıklarıyla ilgili yarı yapılandırılmış görüşmeler yapmış ve çocukların bu tür oyunlar oynamadaki en büyük amaçlarının; oyun esnasındaki neşe/heyecan ve korku/kaygı arasındaki belirsizliği sürdürmeyi sağladıklarında hoş giden ve hoş olmayan duygular arasında dengeyi sağlamak olduğunu görmüştür.

Sandseter (2011), " Restrictive Safety or Unsafe Freedom? Norwegian ECEC Practitioners' Perceptions and Practices Concerning Children's Risky Play" adlı çalışmasında çocukların oyunlarına içgüdüsel olarak adapte edilen riskli oyunun her çocuk için bireysel olduğu ve ortak sınır ve kurallarına nadiren ortaya çıktığını belirtmiştir.

Sandseter ve Leif Edward Ottesen Kennair (2011), "Children's Risky Play from an Evolutionary Perspective: The Anti-Phobic Effects of Thrilling Experiences" adlı makalelerinde çocukların riskli oyunlarına gelişimsel bir perspektiften bakarak, riskli oyunun özel gelişimsel fonksiyonları ve özellikle anti-fobik etkilerini incelemişlerdir. Sonuç olarak, riskli oyunun normal çocuk gelişimindeki bu anti-fobik etki nedeniyle geliştirilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Aksi halde çocukların yaşına uygun riskli oyunlarda yer almaktan kaçınmalarının; toplumda psikopatoloji ya da nevroitiklik (duygusal dengesizlik)de artış gözlenebileceğini belirtmişlerdir.

Little, Wyver ve Gibson (2011) "The influence of play context and adult attitudes on young children's physical risk-taking during outdoor play" adlı çalışmalarında Avustralya'da annelerin ve bakıcıların riskli oyunun öğrenme ve gelişimde önemli olduğunu ve çocukların bu oyun türü için cesaretlendirilmesi gerektiğinin farkında olmasına rağmen, yerel oyun parkları ve okul öncesi merkezlerinin riskli oyun için imkânların sınırlı olduğunu belirtmiştir.

Little, Sandseter ve Wyver (2012), "Early Childhood Teachers' Beliefs about Children's Risky Play in Australia and Norway" adlı çalışmalarında kültürün riskli oyunla ilgili düşünceleri nasıl etkilediğini bulmak istemiş ve riskli oyunun her iki ülkedeki katılımcılar tarafın çocuğun gelişimi için önemli bulunduğu ortaya konmuştur. Fakat çocukların riskli oyunlarının destekleme boyutları farklılaşmıştır. Avustralyalı katılımcılar için çevresel imkanların kalitesi öne çıkmıştır.

Brussoni, Olsen, Pike ve Sleet (2012), "Risky Play and Children's Safety: Balancing Priorities for Optimal Child Development" adlı çalışmalarında dış mekan riskli oyunun sağlıklı çocuk için bir gereklilik olduğunu desteklemişler, 1) çocukların riskli oyuna karşı doğal bir eğilimleri olduğunu ve 2) çocukların güvenliğinin sağlamanın onların risk almalarına ve bu riski yönetmelerine izin vermeyi de içerdiğini belirtmişlerdir.

Helen Little (2015), "Promoting risk-taking and physically challenging play in Australian early childhood settings in a changing regulatory environment" adlı çalışmada, Avustralya'daki Erken Çocukluk Eğitim ve Bakım servislerinde araştırma yapmış ve

katılımcı merkezlerin fiziksel oyunu desteklemek için iyi kaynaklara sahip olduğunu fakat oyunlardaki risk alma imkânları açısından çeşitlilik olmadığını ortaya koymuştur.

Lavrysen ve diğerleri (2015)'in " Risky Play at School. Facilitating Risk Perception and Competence in Young Children" adlı çalışmalarında küçük çocuklarda risk algısı ve yeterliliğin, okuldaki riskli oyun aktivitelerine yoğun bir şekilde izin verildiği takdirde geliştiği sonucuna varılmıştır.

Brussoni ve diğerleri (2015), "What is Relationship Between Risky Outdoor Play and Health in Children? A Systematic Review" adlı çalışma yeni nesillerin riskli dış mekan oyunlarındaki dikkat çeken azalmanın, çocukların riskli dış mekan oyunlarını desteklemek için bu tip oyunlarla ilgili cesaretlendirilmeye ihtiyaç duyduklarını göstermiştir.

Yurtdışında yapılan çalışmalar böyle iken ülkemizde riskli oyun kavramını ele alan sadece bir çalışma mevcuttur o da Cevher Kalburan (2014a) "Erken Çocukluk Döneminde Riskli Oyun" adlı çalışmasıdır. Bunun dışındaki çalışmalar riskli oyunun belli bir kısmını içeren; dış mekan oyunları, dış mekan oyun alanları, öğretmen ve ebeveynler dış mekan, açık alan oyunlarına karşı tutumları ile ilgili araştırmalardır.

2.2.2. Türkiye'de Yapılan Araştırmalar

Artar, Demir ve Çok (1998), 1996 yılındaki araştırmanın tekrarı olarak yaptıkları çalışmada her iki çalışmada da okul bahçelerinde sokaklara oranla daha çok oyun gözlemlenmiştir.

Erdoğan, Haktanır, Köksal Aydın ve Çakır İlhan (2003), "Oyun Oynamak İstedğim Yer: Altı Yaşındaki Çocukların Resimleri Üzerine Bir İnceleme: Türkiye Örneği" adlı çalışmalarında, çalışmaya katılan çocukların %91.02 sinin açık alanda oynamayı istedikleri sonucuna varılmıştır. Bu da Türkiye genelinde çocukların doğa, piknik yeri, bahçe vb. yerlerde oynamaya karşı özlem içinde olduklarını düşündürmektedir.

Baran, Yılmaz ve Yıldırım (2007) tarafından yapılan çalışmada Diyarbakır Huzurevleri Anaokulu'un büyük bir bahçesi olmasına rağmen içerisinde çok çeşitli oyun alanlarının

bulunmadığı, bulunan kaydıracak ve salıncakların kullanılamaz durumda olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, okul bahçesinde çocukların etkileşim kurabileceği doğal alanların olmadığına dikkat çekilmiştir.

Arslan Karaküçük (2008) "Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Fiziksel/Mekansal Koşulların İncelenmesi: Sivas İli Örneği" adlı çalışmasında Sivas ilinde rastgele seçilmiş 15 okul öncesi eğitim kurumunu incelemiş ve iç mekanlar kapsamında sağlık odası ve gözlem odası bölümlerinin; dış mekanlar kapsamında ise, bahçe-çiçek vb. düzenlemeleri ve bahçe oyun elemanları öğelerinin var olmadığı saptanmıştır.

Şişman, Erdinç ve Özyavuz (2010) "The Evaluation of the Playgrounds in Respect of Child Safety: Tekirdağ (Turkey) adlı çalışmasında kent genelinde çocuk güvenliği açısından parkların tehlike oluşturduğu, bu nedenle yapısal ve bitkisel donatıların güvenlik standartlarına uygun olarak yeniden değerlendirilip tasarlanması gerektiği sonucuna varılmıştır.

Kalburan ve Yurt (2011) okul öncesi öğretmenlerinin ve ebeveynlerinin dış mekanda oyun ile ilgili endişe taşıdıklarını ve bu konuda aşırı korumacı olduklarını rapor etmişlerdir.

Aksoy (2011) "Çocuk Oyun Alanları Üzerine Bir Araştırma: İstanbul, Isparta, Eskişehir, Erzurum, Kayseri, Ankara, Zonguldak ve Trabzon İlleri Örneği" adlı çalışmasında macera ve yaratıcı oyun alanlarının tasarlanmadığını, kum ve suyun oyun aracı olarak görülmediğini, mevcut oyun alanlarının nitelik ve nicelik olarak yetersiz olmasının yanında bitkisel tasarım yönünden de eksik olduğu belirtmiştir.

Koçan (2012), "Çocuk Oyun Alanlarının Yeterliliği Üzerine Bir Araştırma: Uşak Kenti Kemalöz Mahallesi Örneği" adlı çalışmasında çocuk oyun alanlarının birçoğunun araç yoluna yakın olduğu, büyük çoğunluğunun etrafında koruma çemberinin bulunmadığı ve alanda yeterli oyun alanı bulunmaması sebebiyle çocukların oyun için cadde ve sokakları kullandığı belirtilmiştir.

Alat, Akgümüş ve Cavalı (2012) tarafından yapılan "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Açık Hava Etkinliklerine Yönelik Öğretmen Görüş ve Uygulamaları" adlı çalışmada okul

öncesi öğretmenlerinin dış mekân etkinlikleri ile ilgili inançları ve uygulamaları incelenmiş, risk alma konusunu dış mekânda oyunun önemi bağlamında tartışılmış ve öğretmenlerin dış mekân etkinlikleri konusunda genel olarak olumlu düşünce ve tutuma sahip oldukları ancak fiziksel şartların yetersizliği, okul bahçelerinde güvenlik tedbirlerinin alınmamış oluşu, sınıfların kalabalık oluşu, çocukların açık havada hastalanacaklarına dair kaygılar taşımaları, ebeveynlerin olumsuz tepkileri gibi nedenlerle dış mekân etkinliklerine yeteri kadar yer veremedikleri saptanmıştır. Ayrıca çalışmada Türkiye’de okul öncesi öğretmenlerinin ve ebeveynlerin çocukların riskli oyunlarına izin vermedikleri iddia edilmiştir.

Erbay ve Durmuşoğlu Saltalı (2012) “ Altı Yaş Çocuklarının Günlük Yaşantılarında Oyunun Yeri ve Annelerin Oyun Algısı” adlı 88 anneyle yaptıkları çalışmalarında çocukların okul dışı zamanlarının çoğunu oyun oynayarak ve televizyon izleyerek geçirdiklerini ancak eğer anneler, evin dağılması, çocuğunun üstün kirletmesi gibi kaygıları sebebiyle çocukların oyunlarına kısıtlama getirmezlerse daha fazla çocuğun daha fazla süre oyun oynayacaklarını belirtmişlerdir.

Çelik (2012) “Okul Öncesi Kurumlarında Açık Alan Kullanımı: Kocaeli Örneği” adlı çalışmasında Kocaeli ilindeki okul öncesi eğitim kurumlarında açık alanların etkin kullanılmadığı, mevcut açık alanların oyunun doğasına uygun olmadığı ve fiziksel düzenleme konuları içerisinde açık alan düzenlemesinin çoğunlukla ihmal edildiği belirlenmiştir.

Piltten ve Piltten (2013), “Okul Çağı Çocuklarının Oyun Kavramına İlişkin Algılarının ve Oyun Tercihlerinin Değerlendirilmesi” adlı çalışmalarında, çocukların bir aktivitenin oyun olup olmadığına karar verirken kullandıkları ölçütün eğlence olduğu sonucuna varmışlardır. Ayrıca oyun ve oyuncak tercihlerinin cinsiyetle ve yaşla birlikte şekillenmekte olduğunu belirtmişlerdir.

Özkubat (2013), “ Okul Öncesi Kurumlarında Eğitim Ortamlarının Düzenlenmesi ve Donanım” adlı çalışmasında gerekli güvenlik önlemleri alınmış, eğitim araç-gereçleri belirlenen kazanım-göstergelere uygun, kurum içi ve dışı tüm birimleri bulunan okul öncesi eğitim kurumlarının, çocukların hayatlarında oldukça önemli bir yer tuttuğunu ve

okul öncesi eğitimin yaygınlaşması için yapılan çalışmalar arttıkça bununla beraber okul öncesi eğitim ortamlarının kalitesinin de artırılması gerektiğini vurgulamıştır.

Duman ve Koçak (2013) “ Çocuk Oyun Alanlarının Biçimsel Özellikleri Açısından Değerlendirilmesi: Konya İli Örneği” adlı çalışmalarında Konya ilindeki oyun alanlarının büyük çoğunluğunun, oyun alanı olarak ayrılan yerlere temel oyun materyalleri yerleştirilerek oluşturulduğu, bu oyun alanlarının temiz, sağlam, yaşa uygun ve zemin kaplamasının uygun olmasına karşın sayı ve çeşitlilik yönünden sınırlı olduğu aynı zamanda engelli çocuklar için yetersiz olduğu belirtilmiştir. Bu çocuk oyun alanları yerleşim yerlerine yakın, ana cadde, kalabalık ve gürültüden uzak ancak güvenlik ve peyzaj yönünden eksik bulunmuş çocukları doğa ile buluşturan yaratıcılıklarını geliştiren çocuk oyun alanlarına ihtiyaç olduğu ifade edilmiştir.

Cevher Kalburan'ın (2014a) “Erken Çocukluk Döneminde Riskli Oyun” adlı çalışmasında Türkiye’de riskli oyun konusunun araştırmacılar tarafından henüz ele alınmadığı ancak bu konunun önemli olduğu ve çalışılması gerektiği belirtilmiştir.

Cevher Kalburan (2014b) “ Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Dış Mekanda Oyun Fırsatları ve Ebeveyn Görüşleri” adlı çalışmasında; çocukların çoğunlukla günde bir defa dış mekanda oynadıkları; oyun alanı olarak çocuk parkı ve evin/apartmanın bahçesinin tercih edildiği; dış mekanda oyun sırasında çocukların yetişkin veya büyük kardeş tarafından gözlemlendiği saptanmıştır. Ayrıca, ebeveynlerin dış mekanda oyun ile ilgili kaygılarının çoğunluğunun trafik, kötü niyetli yabancılar, kaçırılma ve yaralanma ile ilgili olduğunu saptamıştır.

Kalburan (2014c) “Denizli İlinde Bulunan Resmi ve Özel Anaokulu Bahçelerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi” adlı 26 anaokulunu incelediği çalışmasında, her iki türdeki anaokulunun okul bahçelerinin doğal unsurları yeterli ölçüde içermediğini belirtmiştir. Ayrıca yine her iki türdeki anaokulunda okul bahçelerinin birer öğrenme ortamı olarak algılandığı ancak bilişsel gelişim alanının her iki okul türünde de okul bahçesinde yürütülen etkinliklerde amaçlanmadığı saptanmıştır. Özel anaokullarında resmi anaokullarına kıyasla daha çok bahçe etkinliği gerçekleştirildiği saptanmıştır.

Ancak resmi ve özel anaokullarının okul bahçelerinin doğal unsurlarının yeterli düzeyde olmadığı saptanmıştır.

Ulutaş ve Şimşek (2014), “Ebeveynlerin Çocuk Oyun Alanlarına İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi” adlı 210 ebeveynle yaptıkları çalışmalarında çocukların oyun alanından memnun olduklarını ancak oyun alanlarının, çocukların temel gereksinimlerini karşılama ve güvenlik boyutunda anlamlı farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur.

Chancellor ve Cevher Kalburan (2014) tarafından yapılan “Comparing and Contrasting Primary School Playgrounds in Turkey and Australia” adlı karşılaştırmalı çalışmada, Avustralya Victoria Eyaleti ile Denizli ilinde bulunan ilkokulların okul bahçelerinin özellikleri karşılaştırılmış ve Denizli’deki ilkokulların Victoria eyaletine oranla daha az doğal unsurlara sahip olduğu bulunmuştur.

Tuğrul, Ertürk, Özen, Altınkaynak ve Güneş (2014) “Oyunun Üç Kuşaktaki Değişimi” isimli çalışmalarında 30 büyükanne ve 20 büyükbaba ile çalışmış ve sonuç olarak katılımcıların oyunu bir öğrenme kaynağı olmasından çok eğlenme aracı olarak gördüklerini saptamışlardır. Ayrıca arkadaşlarla oynanan, fiziksel aktiviteye dayalı dış mekan oyunlarından, teknolojik ürünlerle iç mekanlarda oynanan oyunlara doğru değişim yaşandığı tespit edilmiştir.

Tezel Şahin, Balcı, Aydın Kılıç ve Yazar (2015) “Erzurum Örneğinde Şehir Merkezi ve Kırsal Bölgede Yaşayan Annelerin Çocuklarının Oyun ve Oyuncakları Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi” adlı çalışmalarında kırsalda yaşayan çocukların evde daha çok televizyonla şehirde yaşayanların ise oyuncaklarıyla vakit geçirdikleri, kırsalda yaşayan annelerin çocuklarına dışarıda oyun oynamalarına izin verdikleri şehir merkezinde yaşayan annelerin ise ancak bir yetişkinle çocuklarının dışarı çıkmasını izin verdikleri bulunmuştur. Ayrıca hem kırsal hem de şehir merkezindeki annelerin çocuklarıyla ara sıra oyun oynadıklarını ve şehir merkezindeki annelerin daha çok çocuklarını ödüllendirmek için oyuncak alırken kırsaldaki annelerin çocukları istediğinde oyuncak satın aldıkları görülmüştür.

Ramazan ve Adak Özdemir (2015), “Çocuk Oyun Alanlarının/Parklarının Fiziksel Özelliklerinin ve Kullanıcılarının Davranışlarının İncelenmesi” adlı çalışmalarında İstanbul’daki Üsküdar, Kadıköy ve Ataşehir ilçelerindeki altı farklı parkın tamamında geleneksel tipte oyun materyalleri olduğunu ortaya koymuşlardır. Ayrıca bu parklarda çocukların yaratıcılığını destekleyen ve rahatlamlarını sağlayan su ve kum gibi doğal oyun materyallerinin bulunmadığı aynı zamanda zeminde tepe, çukur gibi öğelerin de bulunmadığı gözlenmiştir.

Akşin ve Tunçeli (2015), “Okul Öncesi Dönem Çocuklarının “Tehlike” Kavramına İlişkin Görüşleri” adlı çalışmalarında, araştırmanın çalışma grubunu oluşturan 48-60 aylık çocuklar tehlike kavramı ve tehlikeli olarak gördükleri durumları, fiziksel ve çevresel tehlike unsurlarıyla ifade etmişlerdir.

Cevher Kalburan (2015), “Developing pre-service teachers’ understanding of children’s risky play” adlı çalışmasında aday öğretmenlerin (pre-service) çocukların riskli oyunları ile ilgili pozitif bakış açılarının çocukların kavrama becerilerini artırdığını ortaya koymuştur.

Yurtdışı çalışmalarda riskli oyun kavramının 1980’lerdeki araştırmalara konu olması o ülkelerin bu konuya dikkatini çekmiş ve bu konuda bilinçlenmelerini sağlamıştır. Ülkemizde bu konunun henüz yeni ele alınıyor olması sebebiyle çalışmalarda öğretmenlerin ve ebeveynlerin konuya korku ve tedirginlikle yaklaştıkları görülebilmektedir. Çalışmaların yapıldığı ülkelerde (Norveç gibi) çocukların balta, keser vb. aletleri kullanmasıyla ilgili çalışmalar yapılabilirken ülkemizde hala ebeveyn ve öğretmenlerin çocukların koşması konusunda bile çekingen davrandığı dikkat çekmektedir.

BÖLÜM III

Yöntem

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma betimsel ve ilişkisel yöntemin kullanıldığı tarama modelinde bir araştırmadır. Betimsel araştırmalar, verilen bir durumu tam ve dikkatli bir şekilde tanımlayan araştırmalardır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2014). Araştırmacı annelerin okul öncesi dönem çocuklarının riskli oyunlarına izin verme durumlarını ortaya koymayı amaçladığından çalışma betimsel bir araştırmadır. İlişkisel araştırma, ilişkileri ve bağlantıları inceleyen araştırma türüdür (Büyüköztürk ve diğerleri, 2014). Araştırmada annelerin okul öncesi dönem çocuklarının riskli oyunlarına izin verme düzeylerinin bağımsız değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı, annelerin ebeveyn tutum puanlarıyla izin verme puanları arasında ilişki olup olmadığı ve annelerin ebeveyn tutumlarına göre izin verme puanlarının yordanıp yordanmadığı araştırıldığından araştırmada ilişkisel yöntemin kullanıldığı söylenebilir. Tarama araştırması, bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalardır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2014). Araştırmacı okul öncesi dönemde çocuğu olan annelerin çocuklarının riskli oyunlarına izin verme durum ve düzeylerini, ölçek geliştirip bu ölçekle elde ettiği verileri analiz ederek tarama çalışması yapmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu, 534'ü ebeveyn, 19'u öğretmen olmak üzere toplam 553 kişiden oluşmaktadır. Çalışma grubunda yer alan 19 öğretmen ve 31 ebeveyn ölçek geliştirme aşamasında nitel verilerin elde edildiği grubu oluşturmaktadır. 272 ebeveyn ise ölçek geliştirme aşamasında verilerin toplandığı gruptur. Çalışma grubunda yer alan 213 ebeveyn ise ölçeğin geliştirildikten sonra uygulandığı alt grubu oluşturmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan alt grupların özellikler aşağıda tablolar halinde verilmiştir.

3.2.1. Ölçek Geliştirme Nitel Çalışma Grubu

Ölçek geliştirmek üzere madde havuzu oluşturmak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formları uygulanan çalışma grubunu 19 okul öncesi öğretmeni ve 31 okul

öncesi dönem çocuğu olan veli oluşturmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan öğretmen ve velilerin özellikler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.

Ölçek Geliştirme Nitel Veri Çalışma Grubunun Özellikleri

Özellikleri	Özellik	Öğretmen f	Veli f
Yaş	21-30	10	6
	31-40	5	23
	41-50	4	2
Cinsiyet	Kadın	18	23
	Erkek	1	8
	Ortaokul	0	1
Eğitim Durumu	Lise	0	5
	Ön lisans	1	0
	Lisans	16	21
	Yüksek Lisans	2	4
Yaş Grubu/ çocuğunun yaşı	4 yaş	3	2
	5 yaş	5	14
	6 yaş	11	15
Çocuk Sayısı	1	0	13
	2	0	17
	3	0	1
Çocuğunun Doğuş Sırası	1	0	22
	2 ve sonrası	0	9
Çocuk Sayısı	1	0	13
	2	0	17
	3 ve daha fazla	0	1

Tablo 2'de görüldüğü üzere ölçek geliştirme nitel çalışma alt grubunda yer alan 19 öğretmenin; 10'u 21-30 yaş aralığında, 5'i 31-40 yaş aralığında, 4'ü de 41-50 yaş arasındadır. Çalışma grubundaki öğretmenlerin 18'i kadın, 1'i erkektir. Bu öğretmenlerde; 1'i ön lisans, 16'sı lisans ve 2'si yüksek lisans mezunudur. Çalışma grubundaki öğretmenlerin 3'ü 4 yaş grubu ile, 5'i 5 yaş grubu ile, 11'i de 6 yaş grubu ile çalışmaktadır.

Ölçek geliştirme nitel çalışma alt grubunda yer alan 31 velinin 6'sı 21-30 yaş aralığında, 23'ü 31-40 yaş aralığında, 2'si de 41-50 yaş aralığındadır. 23'ü kadın, 8'i erkektir. 1'i ortaokul, 5' lise, 21'i üniversite ve 4'ü lisansüstü eğitim mezunudur. 13'ünün çocuk sayısı 1, 17'sinin 2, 1'nin 3'tür. Okul öncesi dönemdeki çocuğu ilk çocuğu olan veli sayısı 22, ikinci çocuğu olan veli sayısı ise 9'dur. Okul öncesi dönemdeki çocuğu 4 yaşında olan veli sayısı 2, 5 yaşında olan veli sayısı 14, 6 yaşında olan veli sayısı ise 15'tir. Okul öncesi dönemdeki çocuğu kız olan veli sayısı 22, erkek olan veli sayısı ise 9'dur.

3.2.2. Ölçek Geliştirme Nicel Çalışma Grubu

Araştırmada ölçek geliştirme nicel çalışma grubunun 272 ebeyn oluşturmuştur. Ölçek geliştirme nicel çalışma grubunun özellikleri Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.

Ölçek Geliştirme Nicel Çalışma Grubu Özellikleri

	Özellik	F	%
Yaş	20-24	7	2,6
	25-29	57	21,0
	30-34	92	33,8
	35-39	74	27,2
	40+	42	15,5
Cinsiyet	Kadın	228	83,8
	Erkek	44	16,2
Yaşadığı yer	İl merkezi	199	73,2
	İlçe merkezi	59	21,7
	Köy	14	5,1
Eğitim Durumu	İlköğretim	57	21,0
	Lise	108	39,7
	Üniversite ve üzeri	107	39,3
	Eğitim	30	11,0
Mesleği	Ev hanımı	132	48,5
	Sağlık	24	8,8
	Diğer	86	31,7
Çocuk Sayısı	1	86	31,6
	2	145	53,3
	3 ve üzeri	41	15,1
Okul Öncesi Dönemdeki	1	142	52,2
Çocuğunun Doğuş Sırası	2 ve sonrası	130	47,8
Okul Öncesi Dönemdeki	5	195	71,7
Çocuğunun Yaşı	6	77	28,3
Okul Öncesi Dönemdeki	Kız	137	50,4
Çocuğunun Cinsiyeti	Erkek	135	49,6

Tablo 3'te araştırmaya katılan ebeveynlerin %2,6'sının 20-24 yaş, %21'inin 25-29 yaş , %33,8'inin 30-34 yaş, %27,2'sinin 35-39 yaş ve %15,5'inin ise 40 ve üzeri yaşta olduğu görülmektedir. Çalışma grubundaki ebeveynlerin %83,8'i kadın, %16,2'si erkektir. Ebeveynlerin %73,2'si il merkezinde, %21,7'si ilçe merkezinde, %5,1'i köyde yaşamaktadır. Çalışmaya katılan ebeveynlerin %21'i ilköğretim düzeyinde, %39,7'si lise düzeyinde, %39,3'ü de üniversite ve üzeri düzeyde eğitim almıştır. Bu ebeveynlerin mesleklerine bakıldığında %11'inin eğitimci, %48,5'inin ev hanımı, %8,8'inin sağlıkçı ve %31,7'sinin ise diğer mesleklere mensup olduğu görülmektedir. Ebeveynlerin çocuk sayılarına bakıldığında %31,6'sının tek çocuk sahibi, %53,3'ünün 2 çocuk sahibi, %15,1'inin 3 ve daha fazla çocuk sahibi olduğu görülmektedir. Ebeveynlerin okul öncesi

dönem çocukları, %71,7'si 5 yaşında, %28,3'ü 6 yaşındadır. Ebeveynlerin okul öncesi dönem çocuklarının cinsiyetlerine bakıldığında %50,4'ünün kız, %49,6'sının erkek olduğu görülmektedir.

3.2.2. Ölçeğin uygulandığı çalışma grubu

Çalışmaya Burdur il merkezindeki 5-6 yaş çocuğu olan 310 anne ile başlanmıştır. Ancak tek yönlü ve çok yönlü uç değerler incelendiğinde 79 kişi veri setinden çıkarılmıştır. Analizler 231 kişi üzerinden yapılmıştır.

Tablo 4.

Ölçeğin uygulandığı çalışma grubunun özellikleri

Annelerin Yaşları	f	%
20-24	9	3,9
25-29	56	24,2
30-34	83	35,9
35-39	61	26,4
40 ve üzeri	22	9,5
Annelerin Eğitim Durumları		
İlköğretim	52	22,5
Lise	65	28,1
Üniversite ve üzeri	114	49,4
Annelerin çocuk sayıları		
1	72	31,2
2	135	58,4
3	24	10,4
Annelerin yaşadıkları yerler		
İl merkezi	219	94,8
İlçe merkezi	12	5,2
Annelerin meslekleri		
Eğitim	52	22,5
Ev Hanımı	90	39,0
Sağlık	36	15,6
Diğer	53	22,9
Çocukların doğum sırası		
1.çocuk	134	58,0
2. ve sonrası	97	42,0
Çocukların Cinsiyeti		
Kız	109	47,2
Erkek	122	52,8

Çalışma grubundaki annelerin özelliklerine ilişkin Tablo 4'te araştırmaya katılan annelerin %3,9'u 20-24 yaş, %24,2'si 25-29 yaş, %35,9'u 30-34 yaş, %26,4'ü 35-39 yaş ve %9,5'i ise 40 ve üzeri yaşta olduğu görülmektedir. Annelerin %22,5'i ilköğretim mezunu, %28,1'i lise mezunu, %49,4'ü üniversite ve üzeri eğitim almıştır. Annelerin çocuk sayılarına göre dağılıma bakıldığında, gösteren %31,2'sinin 1, %58,4'ünün 2 ve %10,4'ünün 3 çocuk sahibi olduğu görülmektedir. Çalışma grubundaki annelerin

%94,8'inin il merkezinde, %5,2'sini ise ilçe merkezinde yaşadığı görülmektedir. Annelerin %22,5'i eğitimle ilgili mesleklerde, %39'u ev hanımı olarak, %15,6'sı sağlık sektöründe, %22,9'u diğer mesleklerde çalışmaktadır. Annelerin çocuklarının doğum sırasına göre dağılımına bakıldığında, %58'inin ilk çocuk, %42'sinin ikinci ve sonraki sıralarda doğduğu görülmektedir. Annelerin %47,2'sinin okul öncesi eğitime devam eden çocuğu kız, %52,8'inin ise okul öncesi eğitime devam eden çocuğunun erkek olduğu görülmektedir. Çalışma grubundaki annelerin yaklaşık yarısının okul öncesi eğitime devam eden çocuğunun 5 yaşında olduğu, yarısının ise 6 yaşında olduğu Tablo 4'te görülmektedir.

3.3. Veri toplama araçları

Araştırmada, kişisel bilgi formu, riskli oyunlara izin verme ölçeği, ebeveyn tutum ölçeği ve yaşam doyumu ölçeği veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Kullanılan veri toplama araçlarının özellikleri aşağıda açıklanmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından çalışmaya katılacak annelerin kişisel bilgilerini almak üzere oluşturulmuştur. Form, annelerin yaş, eğitim durumu, çocuk sayısı, son altı yılda yaşadıkları yer, meslek ve çocuklarının cinsiyet, yaş ve doğum sırası bilgilerine yönelik 8 maddeden oluşmaktadır. (Ek-1)

3.3.2. Riskli Oyunlara İzin Verme Ölçeği

Araştırma sürecinde geliştirilmiş olan riskli oyunlara izin verme ölçeği, çok riskli yüksekliklerde oyun, tehlikeli aletlerle oyun, az riskli yüksekliklerde oyun ve tehlikeli doğal unsurlara yakın oyun olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır. çok riskli yüksekliklerde oyun alt boyutu 9, tehlikeli aletlerle oyun alt boyutu 6, az riskli yüksekliklerde oyun alt boyutu 3 ve tehlikeli doğal unsurlara yakın oyun alt boyutu 3 madde olmak üzere toplam 21 maddeden oluşmaktadır. (Ek 2) Ölçek her zaman izin veririm (5), hiç izin vermem (1) olacak şekilde beşli likert tipi derecelendirilmiş bir ölçektir. Ölçeğe ilişkin güvenirlik bilgileri; çok riskli yüksekliklerde oyun boyutunda .86 tehlikeli aletlerle oyun boyutunda .81, az riskli yüksekliklerde oyun boyutunda .84, tehlikeli doğal unsurlara yakın oyun boyutunda .70 şeklindedir. Ölçeğin tamamından

elde edilen güvenilirlik ise .88 dir. Ölçekle ilgili diğer bilgilere bulgular bölümünde yer verilmiştir.

3.3.3.Ebeveyn Tutum Ölçeği

Karabulut Demir ve Şendil (2008) tarafından geliştirilen Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ) kullanılmıştır. Ebeveyn Tutum Ölçeği 4 farklı ebeveyn tutumu ve toplamda 46 maddeden oluşan beşli likert tipi bir ölçektir. Ankette yer alan

- 17 madde (2-5-6-7-10-13-14-15-18-20-23- 25-29-36-37-38-42) demokratik tutuma ait olup, çocuğun ayrı bir kişi olduğunu kabul etmeyi, bağımsız bir kişilik geliştirmesini ve fikirlerini açıkça ifade etmesini teşvik etmeyi içerir.
- 11 madde (3-9-11-19-26-27-32-35-39-40-45) otoriter tutuma ait olup, çocuğun ayrı bir birey olduğu kabulü yoktur, tersine ebeveynin çocuğun sahibi olduğu anlayışı hakimdir. Tek yönü iletişim, baskı, kurallara koşulsuz itaat, sözel ve fiziksel ceza gibi konuları içerir.
- 9 madde (4-8-12-16-21-22-28-41-46) aşırı koruyucu tutuma ait olup, çocuğun kendi başına yetemeyeceği, bu nedenle sürekli korunması gerektiği inancı hakimdir. Uygun olmayan müdahaleleri, aşırı kontrolü, çocuğa sorumluluk vermekten kaçınmayı içerir.
- 9 madde (1-17-24-30-31- 33-34-43-44) ise izin verici tutuma ait olup, çocuğun her yaptığını hoş karşılama, çok fazla özgürlük tanıma ve çocuğu şımartma gibi konuları içerir.

Ölçeğin Cronbach alpha değerleri demokratik boyut için .83, otoriter boyut için .76, aşırı koruyucu için .75 ve izin verici boyut için ise .74'tür.

3.3.4.Yaşam Doyumu Ölçeği

Yaşam Doyumu Ölçeği, Diener ve arkadaşları (1985) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek yaşam doyumuna ilişkin beş maddeden oluşmaktadır. Her bir madde 7'li derecelendirilmiş cevaplama sistemine (1: Kesinlikle Katılmıyorum – 7: Tamamen Katılıyorum) göre cevaplanmaktadır. Ölçek Türkçe'ye Yetim (1993) tarafından uyarlanmıştır. Ölçeğin Cronbach-alfa iç tutarlılık katsayısı .86 ve test-tekrar test yöntemi ile belirlenen güvenilirlik katsayısı .73'tür. Larsen ve arkadaşları (1983) ölçeğin tüm maddelerinin genel faktör üzerinde yüksek faktör yüklerine sahip olduğunu

belirlemişlerdir (Akt. Yetim, 1993). Yetim (1993) de bu bulguyu ölçeğin Türkçe formu için doğrulamıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Bu ararımda ölçeğin geliştirilmesi aşamasındaki verilerin toplanması süreci ve asıl uygulamada verilerin toplanması süreci olmak üzere iki ayrı veri toplama süreci gerçekleşmiştir.

3.4.1. Ölçeğin Geliştirilmesi aşamasında verilerin toplanması

Ölçek geliştirilirken madde havuzu oluşturmak amacıyla Burdur il merkezindeki okul öncesi kurumlarda öğretmenlik yapan 19 okul öncesi öğretmeni ve çocukları bu kurumlarda eğitim alan 31 veliden kişisel bilgi formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak yüzyüze görüşmeler yoluyla nitel veri toplanmıştır. Ayrıca hazırlanmış olan ölçek formu 359 ebeveyne çocuklarını okula bırakıp alırken uygulanmış ve ölçek geliştirme aşamasının nicel verileri elde edilmiştir.

3.4.2. Ölçeğin Uygulanması aşamasında verilerin toplanması

Araştırmanın verileri, annelere kişisel bilgi formu, riskli oyun ölçeği, ebeveyn tutum ölçeği ve yaşam doyumu ölçeğinin uygulanması ile elde edilmiştir. Bu form ve ölçekler Burdur il merkezindeki okul öncesi kurumlara devam eden 5-6 yaş çocuğu olan 310 anneye, çocuklarını okula bırakıp-alırken veya ev ziyaretleri yoluyla uygulanmıştır. Daha sonra verileri uç değer gösteren 79 anne çalışmadan çıkarılarak çalışmaya 231 anne ile devam edilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Ölçek geliştirme aşamasında nitel verilere içerik analizi yapılmıştır. Ölçek geliştirme nicel verilerine ise, SPSS programında açıcı faktör analizi ve Lisrel programında doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Araştırmanın asıl uygulamasında ise veriler SPSS 21 programı ile analiz edilmiştir. Annelerin çocuklarının riskli oyunlarına izin verme puanlarıyla ebeveyn tutumları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını görmek için basit doğrusal korelasyona bakılmıştır. Annelerin çocuklarının riskli oyunlarına izin verme puanlarıyla yaşam doyumları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakmak için bağımsız örnekler için t-testi yapılmıştır. Annelerin ebeveyn tutumlarının

çocuklarının riskli oyunlarına izin vermelerini yordayıp yordamadığına bakmak için basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Bağımsız değişkenlere göre ölçülen özellik bakımından grupların farklılık gösterip göstermediğine ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve bağımsız örnekler için t-testi ile bakılmıştır. Ayrıca anlamlı farklılığın hangi gruplar lehine olduğunu belirlemek için post-hoc testler kullanılmıştır.



BÖLÜM IV

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgular, araştırmmanın alt problemlerine göre verilmiştir.

4.1.Geliştirilen “Riskli Oyuna İzin Verme Ölçeği”nin Psikometrik Özellikleri Nelerdir?

Bu alt problemle ilgili olarak yapılan çalışmalar aşağıda açıklanmıştır.

4.1.1.Ölçek Maddelerinin Hazırlanması

Ölçeğin geliştirilmesine okulöncesi öğretmenleri ve ebeveynler ile görüşmeler yapılarak başlanmıştır. Bu görüşmelerde, okulöncesi öğretmen ve ebeveynlerine çocuklarının riskli oyunlarına izin verip vermedikleri ve nedenleri sorulmuştur. Görüşmelerde açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu form Sandseter (2007a, 2007b)'in ortaya koyduğu Cevher Kalburan (2014)'in uyarladığı 6 riskli oyun kategorisi (büyük yükseklikler, yüksek hız, tehlikeli aletler, tehlikeli doğal unsurlar, itiş-kakış ve kaybolma/gözden uzaklaşma) temel alınarak oluşturulmuştur. Alanında uzman akademisyenlerden görüş alınmıştır. Bu görüşmelerde elde edilen veriler analiz edilerek ölçeğin 89 maddelik madde havuzu hazırlanmıştır. Hazırlanan maddelerin “Hiç izin vermem” (1), “Nadiren izin veririm” (2), “Ara sıra izin veririm” (3), “Genellikle izin veririm “ (4) ve “Her zaman izin veririm” (5) şeklinde işaretlenmesi istenmiştir.

4.1.2. Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışmaları

Hazırlanan taslak form (89 maddelik), ölçme-değerlendirme ve alan uzmanları tarafından incelenmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda taslak formda yer alan maddelerden yeterince açık olmayan ve birbiriyle örtüşen 68 (4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 24, 25, 27, 28, 30, 31, 33, 34, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 47, 50, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 78, 79, 81, 82, 83, 84, 85, 87, 88, 89.maddeler) maddenin ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Ölçeğin 21 maddeden oluşan formu 300 okul öncesi

dönem (5-6 yaş) çocuğu olan anneye uygulanmış ve elde edilen verilerin faktör analizine uygun olup olmadığına bakılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5.

KMO ve Bartlett’s Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin KMO örnekleme yeterliği.		.915
	Ki-kare	19444.484
Bartlett's Test of Sphericity	Sd	3916
	P	.000

Tablo 5’de yer alan KMO ve Bartlett’s testi sonuçları değişkenler arası korelasyonların faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir. KMO örnekleme yeterliğinin kabul edilebilir alt sınırı 0.50’dir. 0.80 ve yukarısı olan değerler mükemmel olarak kabul edilmektedir (Sipahi, Yurtkoru, Çinko, 2008). Araştırmanın deneme uygulamasından elde edilen verilerin KMO değeri 0,915’dir. Bartlett’s küresellik testi sonucuna göre değişkenler arasındaki ilişkinin faktör analizi yapmaya yeterli düzeyde anlamlı olduğu ($p < .01$) Tablo 5’de görülmektedir.

Yapılan faktör analizinde birden fazla boyutta yüksek değer veren ve/veya yer aldığı boyutla uyuşmayan maddeler analizden çıkarılmıştır. Son olarak dört boyut (1.Boyut: çok riskli yüksekliklerde oyun, 2.Boyut: tehlikeli aletlerle oyun ve 3.Boyut: az riskli yüksekliklerde oyun ve 4.Boyut: tehlikeli doğal unsurlara yakın oyun) ve 21 maddeden oluşan ölçek elde edilmiştir. Ölçekten alınabilecek en yüksek toplam puan 105 ve en düşük toplam puan 21’dir. Ölçekten yüksek puan alınması riskli oyuna daha çok izin verildiğini, düşük puan alınması ise riskli oyuna daha az izin verildiğini göstermektedir. Ölçek maddelerinin faktör yükleri Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6.

Ölçek Maddelerinin Faktör Yükleri

Maddeler	Faktör Ortak	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	Madde Toplam r
Çocuğumun;						
Yüksek bir yerden atlamasına	.609	.823				,540
Büyük kayaların üstüne çıkmasına	.570	.720				,359
Dik bir yamaca tırmanmasına	.495	.693				,351
Bir duvarın üzerine çıkarak yürümesine	.449	.672				,563
Yamaçtan aşağı doğru yuvarlanmasına	.439	.627				,404
Yokuş aşağı kontrolsüz hızda koşmasına	.381	.596				,530
Kapılara ya da kapı çerçevelerine tırmanmasına	.309	.549				,600
Bisikletini hızlı bir şekilde sürmesine	.428	.533				,500
Salıncakta ayakta sallanmasına	.278	.500				,458
Çekiçle çivi vb. küçük nesnelere çakmasına	.575		.799			,518
Soyacak ile patates, salatalık vb. soymasına	.639		.760			,386
Bıçakla bir şeyler kesmesine	.540		.741			,556
Rende ile havuç vb. rendelemesine	.571		.723			,518
Çekiçle büyük nesnelere vurmasına	.552		.701			,549
İğne, toplu iğne kullanmasına	.471		.632			,516
Yalnız başına ev-apartman vb. merdivenlerinden inmesine	.947			.991		,521
Yalnız başına ev-apartman vb. merdivenlerinden çıkmasına	.942			.986		,505
Çok yüksek olmayan ağaçlara tırmanmasına	.453			.365		,552
Ucu yanan bir sopayı sallamasına	.711				.855	,353
Yanan ateşin üzerinden atlamasına	.671				.811	,373
Orman, piknik alan vb. yerlerde kendi başına keşif yapmasına	.355				.468	,394
KMO=0,915 Bartlett's p<0.01						
Açıklanan varyans		30.321	9.231	8.246	6.417	54.215

Ölçek maddelerinin faktör yükleri ve madde toplam korelasyonlarına ilişkin Tablo 6 incelendiğinde ölçekte yer alan maddelerin faktör yüklerinin 0,468 ile 0,991 arasında değiştiği, ölçeğin madde toplam korelasyonlarının ise 0,35 ile 0,60 arasında değiştiği, ölçeğin birinci boyutunun 9, ikinci boyutunun 6, üçüncü boyutunun 3 ve dördüncü boyutunun 3 maddeden oluştuğu görülmektedir.

Ölçeğin birinci faktörü, varyansın %30,321'ini; ikinci faktörü, %9,231'ini, üçüncü faktörü %8,246'sını ve dördüncü faktörün %6,417'sini açıklamaktadır. Dört boyutun ölçeğe ilişkin açıkladıkları toplam varyans ise %54,215'dir. Ölçeğin her bir boyutunda ve tamamında iç tutarlık (Cronbach's Alpha) güvenilirliğine ve iki yarı güvenilirliğine bakılmıştır. Ölçeğin uygulamasından elde edilen verilerin güvenilirlik değerleri Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7.

Riskli Oyuna İzin Verme Ölçeğinin Alt Boyutlarının Güvenirliği

	Cronbach's Alpha	İki Yarı Güvenirliği
Çok Riskli Yüksekliklerde Oyun	0,860	0,723
Tehlikeli Aletlerle Oyun	0,808	0,777
Az Riskli Yüksekliklerde Oyun	0,840	0,553
Tehlikeli Doğal Unsurlara Yakın Oyun	0,699	0,699
Riskli Oyun	0,875	0,650

Ölçeğin güvenilirlik değerlerine ilişkin Tablo 7 incelendiğinde ölçeğin iç tutarlık (Cronbach's Alpha) güvenilirliklerinin birinci boyutta 0,86; ikinci boyutta 0,81; üçüncü boyutta 0,84; dördüncü boyutta 0,70 ve ölçeğin tamamında ise 0,88 olduğu görülmektedir. İki yarı (Split Half) güvenilirliklerinin ise birinci boyutta 0,72; ikinci boyutta 0,78; üçüncü boyutta 0,55; dördüncü boyutta 0,70 ve ölçeğin tamamında ise 0,65 olduğu görülmektedir.

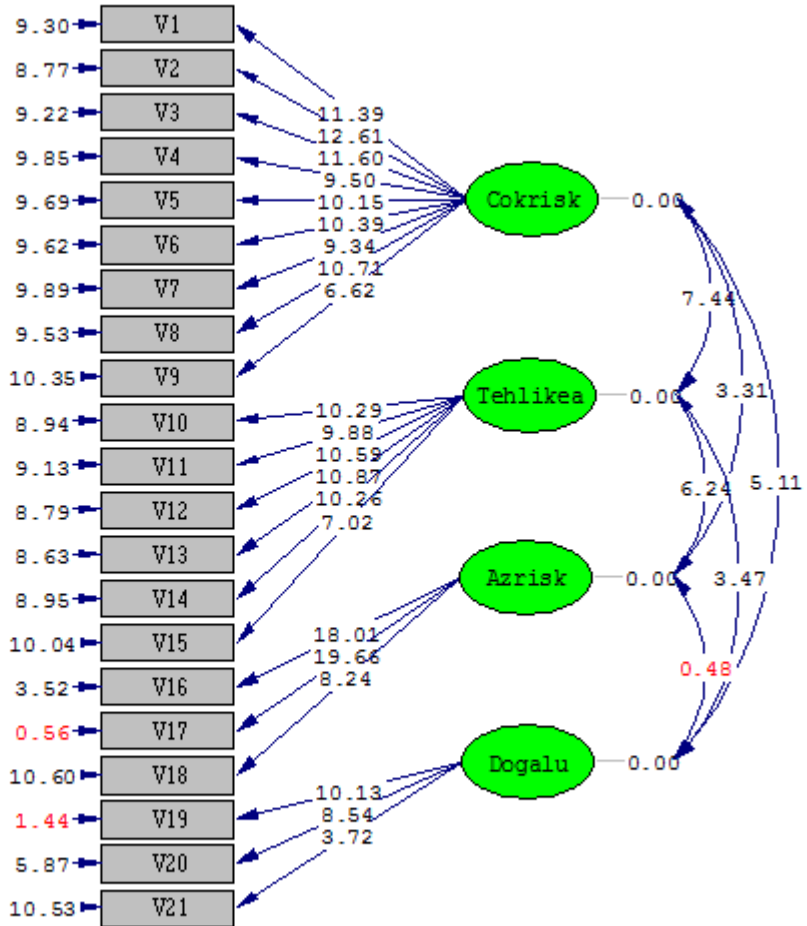
Tablo 8.

Riskli Oyun Ölçeğinin Ayırt Edebilirliği (Alt-Üst %27'lik Grup)

% 27'lik Grup	N	Mean	Std. Deviation	df	t	p
ALT	62	29,8871	3,04666	-23,882	74,498	,000
ÜST	62	59,0000	9,10233			

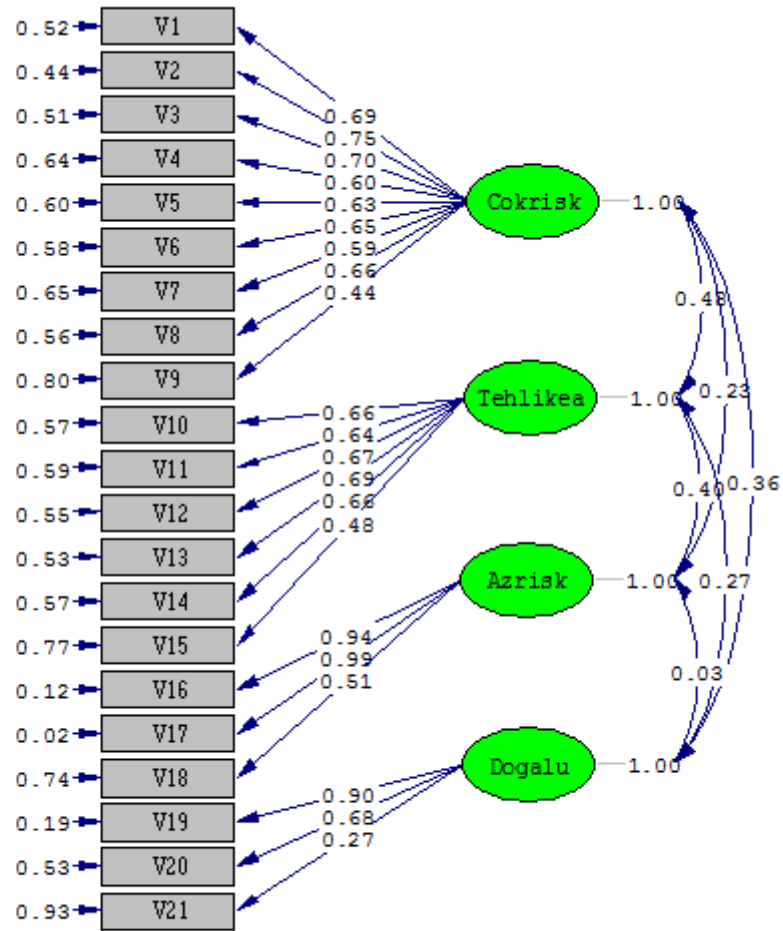
Geliştirilen ölçme aracının ölçülmek istenen davranışı sergileyenler ile sergilemeyenleri birbirinden ayırt edebildiğini belirlemek için; alınan toplam puanlar büyüken küçüğe doğru sıralanmış, alt ve üst %27'lik iki grup oluşturulmuştur. Alt ve üst grupta kalanların ortalamaları bağımsız gruplar t testi ile kıyaslanmıştır. Analiz sonucunda alt ve üst %27'lik gruplar arasında anlamlı fark bulunduğu Tablo 8'de görülmektedir,

$t(74,498)=p<.01$. Bu durumda ölçme aracının, ölçülmek istenen davranışı sergileyenler ile sergilemeyenleri birbirinden ayırt ettiği söylenebilir (Can, 2016).



Şekil 1. Riskli oyun ölçeğinin çok boyutlu modeli için gizil değişkenlerin gözlenen değişkenleri açıklama oranlarının manidarlık düzeyleri

Şekil 1’de verilen birinci düzey faktör analizi sonuçlarına göre; kay-kare (%= 445.64), serbestlik derecesi (sd=183, $p=.00$)’dır. Gözlenen değişkenlerin gizil değişkenleri açıklama durumlarına ilişkin t değerleri= .01 düzeyinde manidardır. Sadece V17 ile V19 göstergelerinin t değerleri anlamlı değildir. Ancak bu maddeleri analiz dışı bırakmadan önce hata varyansları da kontrol edilmiştir.



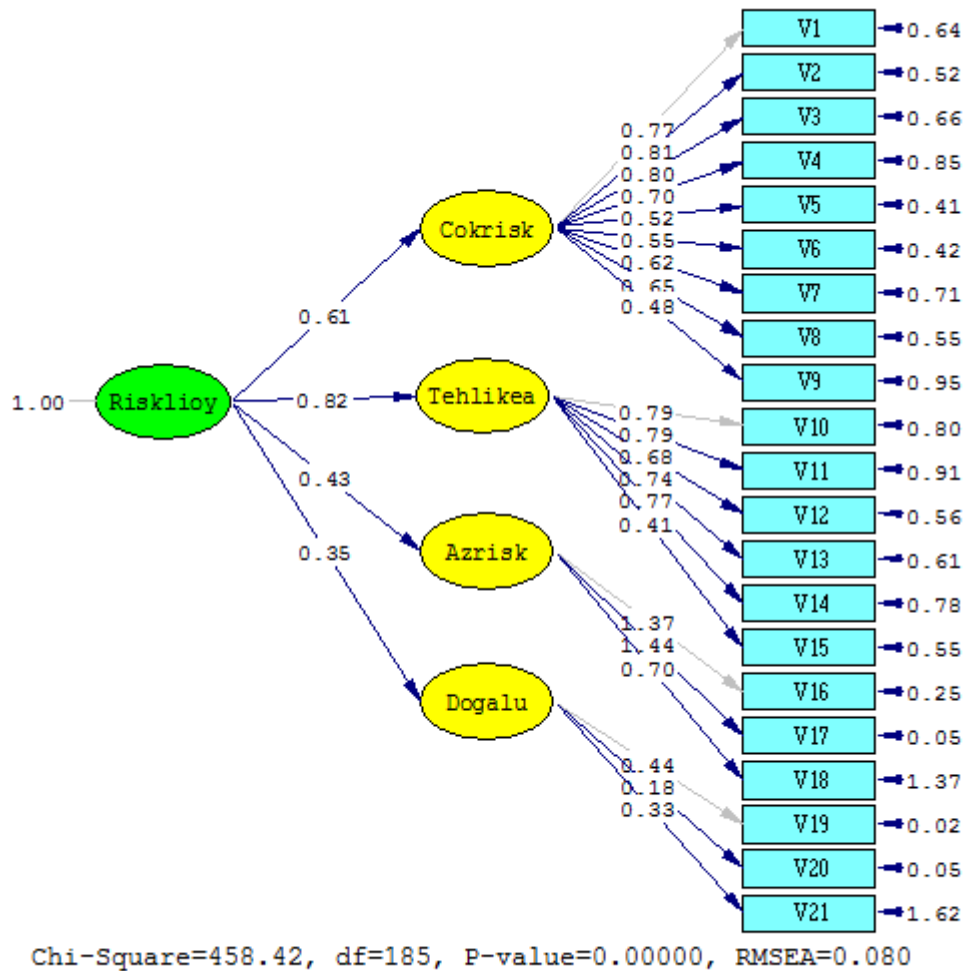
Chi-Square=445.64, df=183, P-value=0.00000, RMSEA=0.079

Şekil 2. Yol şemasında hata varyanslarının incelenmesi

Şekil 2'de görülen hata varyansları incelendiğinde V21 (0.93) göstergesinin hata varyansının yüksek olduğu görülmektedir. Ancak bu değişkene ilişkin t değeri .01 düzeyinde manidar olduğu için bu göstergenin model içerisinde yer almasına karar verilmiştir.

Şemada p değerine bakıldığında değer .01 düzeyinde manidar olduğu görülmektedir. Ancak örneklem büyük olduğu için p değerinin manidar olması normaldir. Bu nedenle iki matris arasındaki uyuma ilişkin alternatif uyum indekslerinin de değerlendirilmesinde yarar vardır. Diğer bir ifadeyle p değerinin manidar olması pek çok araştırmada tolere edilmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014).

Değerlendirmeye alınan diğer bir uyum indeksi olan ki-kare, serbestlik derecesi ile oranlandığında bulunan değerın 3'ün altında olması mükemmel uyuma, 5'in altında olması orta düzeyde uyuma karşılık geldiğinden (Kline, 2005; Sümer, 2000; Akt. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014) (445.64/ 183) $2.43 < 3$ olduğundan modelin mükemmel uyum gösterdiği söylenebilir. RMSEA değerinin .05'ten küçük olması mükemmel ve .08'den küçük olması iyi uyuma (Jöreskog ve Sörbom, 1993; Akt. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014), .10'dan küçük olması ise zayıf uyuma işaret ettiğinden (Tabachnick ve Fidel, 2001; Akt. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014) RMSEA değerine bakıldığında $0.079 < 0.080$ olduğu için iyi uyuma karşılık geldiği söylenebilir.



Şekil 3. Riskli oyun ölçeğinin ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi ile elde edilen yol şeması

Şekil 3'de görüldüğü üzere son aşamada diğer uyum indeksleri ve modifikasyon önerileri de incelenmiştir. Uyum indekslerine bakıldığında AGFI ve GFI değerlerinin; .95'in üzerinde olması mükemmel uyuma, .90'ının üzerinde olması iyi uyuma karşılık gelmektedir (Hooper, Caughlan ve Mullen, 2008; Akt. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014). AGFI değeri (0.80) ile GFI değeri (0.84) 0.90 dan küçük olduğu için zayıf uyuma işaret etmektedir.

RMR ve Standardize edilmiş RMR'nin .05'in altında olması mükemmel uyuma, .80'in altında olması iyi uyuma (Brown, 2006; Akt. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014) ve .10'un altında olması ise zayıf uyuma karşılık gelmektedir. RMR değeri (0.13) zayıf uyuma, Standardize edilmiş RMR değeri de (0.097) 0.10 den küçük olduğu için zayıf uyuma karşılık gelmektedir.

CFI ve NNFI değerlerinin .95'in üzerinde olması mükemmel uyuma, .90'ın üzerinde olması ise iyi uyuma karşılık gelmektedir (Sümer, 2000; Akt. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014).CFI (0.94) ve NNFI (0.93) değerleri incelendiğinde ise her iki değer de 0.90 dan büyük olduğu için iyi uyum göstermektedir.

4.2. Annelerin, 5-6 Yaş Grubu Çocuklarının Riskli Oyunlarına İzin Verme Düzeyleri Bazı Değişkenlere Göre Anlamlı Bir Şekilde Farklılaşmakta Mıdır?

4.2.1. Annelerin, 5-6 Yaş Grubu Çocuklarının Riskli Oyunlarına İzin Verme Düzeyleri Yaşlarına Göre Anlamlı Bir Şekilde Farklılaşmakta Mıdır?

Bu alt problemle ilgili olan ak annelerden elde edilen verilerin betimleyici istatistikleri Tablo 9'da, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 9.

Riskli Oyunlara İzin Verme Ölçeğinin Puanlarının Yaşlara Göre Betimsel İstatistiği

Ölçek ve Boyutlar	Gruplar	N	X	Ss
Çok riskli yükseklikler	25-29	65	1,75	,71
	30-34	83	1,81	,71
	35-39	61	1,86	,69
	40 ve üzeri	22	2,06	,80
	Toplam	231	1,83	,71
Tehlikeli aletler	25-29	65	1,99	,57
	30-34	83	2,19	,85
	35-39	61	2,04	,78
	40 ve üzeri	22	2,52	,96
	Toplam	231	2,13	,78
Az riskli yükseklikler	25-29	65	2,72	1,20
	30-34	83	3,33	1,15
	35-39	61	2,99	1,36
	40 ve üzeri	22	3,39	1,13
	Toplam	231	3,08	1,24
Tehlikeli doğal unsurlar	25-29	65	1,36	,52
	30-34	83	1,38	,50
	35-39	61	1,39	,58
	40 ve üzeri	22	1,47	,53
	Toplam	231	1,39	,53
Riskli oyun	25-29	65	1,90	,48
	30-34	83	2,08	,62
	35-39	61	2,00	,56
	40 ve üzeri	22	2,30	,73
	Toplam	231	2,03	,58

Ölçeğin her bir alt boyutuna ve ölçek genelinden alınan toplam puanlara bakıldığında, en yüksek ortalamanın 40 ve üzeri yaş grubu annelere ait olduğu Tablo 9'da görülmektedir.

Annelerin çocuklarının riskli oyunlarına izin verme düzeylerinin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği ölçek genelinde ve her bir alt boyutta tek yönlü varyans analizi ile (ANOVA) ile incelenmiştir. Gruplar arası bulunan anlamlı farklılığın hangi gruplar lehine olduğunu bulmak için post-hoc testler uygulanmıştır.

Tablo 10.

Annelerin Yaşlarına Göre, 5-6 Yaş Çocuklarının Riskli Oyunlarına İzin Verme Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Post-Hoc
Çok riskli yükseklikler	Gruplar arası	1,63	3	,54	1,073	,361	
	Gruplar içi	115,03	227	,51			
	Toplam	116,66	230				
Tehlikeli aletler	Gruplar arası	5,54	3	1,85	3,087	,028	4-1 4-3
	Gruplar içi	135,77	227	,60			
	Toplam	141,30	230				
Az riskli yükseklikler	Gruplar arası	16,51	3	5,51	3,690	,013	2-1 4-1
	Gruplar içi	338,63	227	1,49			
	Toplam	355,14	230				
Tehlikeli doğal unsurlar	Gruplar arası	,20	3	,07	,230	,875	
	Gruplar içi	63,93	227	,28			
	Toplam	64,12	230				
Riskli oyun	Gruplar arası	2,87	3	,96	2,874	,037	4-1
	Gruplar içi	75,46	227	,33			
	Toplam	78,32	230				

25-29 yaş=1, 30-34 yaş=2, 35-39 yaş=3, 40 ve üzeri=4

Tablo 10'da görüldüğü üzere analiz sonucunda annelerin çocuklarının çok riskli yüksekliklerdeki oyunlarına izin verme düzeylerinin, yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur, $F(3,227) = 1,073$ $p > .05$.

Tehlikeli aletlerle oynama alt boyutunda ise annelerin izin verme düzeylerinin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur, $F(3,227) = 3,087$ $p < .05$. Bu farklılığın hangi yaş düzeyleri arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan post-hoc çoklu karşılaştırma testi sonucunda, farklılığın 25-29 yaş ($X=1,99$) ile 40 ve üzeri yaş ($X=2,52$) arasında 40 ve üzeri yaşlarındaki anneler lehine; 35-39 yaş ($X=2,04$) ile 40 ve üzeri yaş ($X=2,52$) arasında 40 ve üzeri yaşlarındaki anneler lehine olduğu bulunmuştur.

Annelerin çocuklarının az riskli yüksekliklerdeki oyunlarına izin verme düzeylerinin, yaşlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur, $F(3,227) = 3,690$ $p < .05$. Bu farklılığın hangi yaş düzeyleri arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan post-hoc çoklu karşılaştırma testi sonucunda, farklılığın 25-29 yaş ($X=2,72$) ile 30-34 yaş ($X=3,33$) arasında 30-34 yaşlarındaki anneler lehine; 25-29 yaş ($X=2,72$) ile 40 ve üzeri yaşlar ($X=3,39$) arasında 40 ve üzeri yaşlarındaki anneler lehine olduğu bulunmuştur. Buna göre yaşları daha büyük olan annelerin yaşları daha küçük olan annelere göre çocuklarının az riskli yüksekliklerdeki oyunlarına daha fazla izin verdiği söylenebilir.

Tehlikeli doğal unsurlara yakın oynama alt boyutunda annelerin izin verme düzeylerinin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur, $F(3,227) = 0,230$ $p > .05$.

Ölçeğin bütününden alınan toplam puanlarla yapılan analizler, annelerin çocuklarının riskli oyunlarına izin verme düzeylerinin yaşlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir, $F(3,227) = 2,874$ $p < .05$. Bu farklılığın hangi yaş düzeyleri arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Post-Hoc çoklu karşılaştırma testi sonucunda, farklılığın 25-29 yaş ($X=1,90$) ile 40 ve üzeri yaşlar ($X=2,30$) arasında 40 ve üzeri yaşlardaki anneler lehine olduğu görülmüştür. İleri yaştaki anneler, çocukların riskli oyunlarına daha fazla izin vermektedirler.

4.2.2. Annelerin, 5-6 Yaş Grubu Çocuklarının Riskli Oyunlarına İzin Verme Düzeyleri Eğitim Durumlarına Göre Anlamlı Bir Şekilde Farklılaşmakta Mıdır?

Bu alt problemle ilgili olarak annelerden elde edilen verilerin betimleyici istatistikleri Tablo 11’de, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 11.

Riskli oyunlara izin verme ölçeğinin puanlarının eğitim durumlarına göre betimsel istatistiği

Ölçek ve Boyutları	Gruplar	N	X	Ss
Çok riskli yükseklikler	İlköğretim	52	1,57	,64
	Lise	65	1,75	,69
	Üniversite ve üzeri	114	2,00	,72
	Toplam	231	1,83	,71
Tehlikeli aletler	İlköğretim	52	1,95	,65
	Lise	65	2,04	,64
	Üniversite ve üzeri	114	2,25	,89
	Toplam	231	2,13	,78
Az riskli yükseklikler	İlköğretim	52	2,62	1,13
	Lise	65	2,98	1,28
	Üniversite ve üzeri	114	3,34	1,21
	Toplam	231	3,08	1,24
Tehlikeli doğal unsurlar	İlköğretim	52	1,22	,39
	Lise	65	1,35	,52
	Üniversite ve üzeri	114	1,48	,57
	Toplam	231	1,39	,53
Riskli oyun	İlköğretim	52	1,78	,50
	Lise	65	1,95	,48
	Üniversite ve üzeri	114	2,19	,63
	Toplam	231	2,03	,58

Tüm ölçek alt boyutlarında ve ölçek genelinde, üniversite ve üzeri eğitim düzeyine sahip annelerin diğer eğitim düzeylerindeki annelere oranla çocuklarının riskli oyunlarına izin verme puanlarının daha yüksek olduğu Tablo 16'da görülmektedir.

Annelerin çocuklarının riskli oyunlarına izin verme düzeylerinin eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği ölçek genelinde ve her bir alt boyutta tek yönlü varyans analizi ile (ANOVA) ile incelenmiştir. Gruplar arası bulunan anlamlı farklılığın hangi gruplar lehine olduğunu bulmak için post-hoc testler uygulanmıştır.

Tablo 12.

Annelerin eğitim durumlarına göre, 5-6 yaş çocuklarının riskli oyunlarına izin verme düzeylerine ilişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

		Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	P	Post-Hoc
Çok riskli yükseklikler	Gruplararası	6,94	2	3,47	7,214	,001	3-1
	Gruplarıçi	109,72	228	,48			
	Toplam	116,66	230				
Tehlikeli aletler	Gruplararası	3,81	2	1,91	3,160	,044	3-1
	Gruplarıçi	137,49	228	,60			
	Toplam	141,30	230				
Az riskli yükseklikler	Gruplararası	19,53	2	9,77	6,635	,002	3-1
	Gruplarıçi	335,61	228	1,47			
	Toplam	355,14	230				
Tehlikeli doğal unsurlar	Gruplararası	2,51	2	1,26	4,643	,011	3-1
	Gruplarıçi	61,61	228	,27			
	Toplam	64,12	230				
Riskli oyun	Gruplararası	6,44	2	3,22	10,216	,000	3-1 3-2
	Gruplarıçi	71,88	228	,32			
	Toplam	78,32	230				

İlköğretim=1, Lise=2, Üniversite ve üzeri=3

Tablo 12'de görüldüğü üzere analiz sonucunda annelerin çocuklarının çok riskli yüksekliklerdeki oyunlarına izin verme düzeylerinin, eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur, $F(2,228) = 7,214$ $p < .01$. Bu farklılığın hangi eğitim düzeyleri arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan post-hoc çoklu karşılaştırma testi sonucunda, farklılığın ilköğretim düzeyinde eğitim almış anneler ($X=1,57$) ile üniversite ve üzeri ($X=2,00$) eğitim almış anneler arasında üniversite ve üzeri eğitim almış anneler lehine olduğu görülmüştür.

Tehlikeli aletlerle oynama alt boyutunda, annelerin izin verme düzeylerinin eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur, $F(2,228) = 3,160$ $p < .05$. Bu

farklılığın hangi eğitim düzeyleri arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Post-Hoc çoklu karşılaştırma testi sonucunda, farklılığın ilköğretim düzeyinde eğitim almış anneler ($X=1,95$) ile üniversite ve üzeri düzeyde eğitim almış anneler ($X=2,25$) arasında üniversite ve üzeri düzeyde eğitim almış anneler lehine olduğu görülmüştür.

Annelerin çocuklarının az riskli yüksekliklerdeki oyunlarına izin verme düzeylerinin, eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulgusu elde edilmiştir, $F(2,228) = 6,635$ $p < .05$. Bu farklılığın hangi eğitim düzeyleri arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Post-Hoc çoklu karşılaştırma testi sonucunda, farklılığın ilköğretim düzeyinde eğitim almış anneler ($X=2,62$) ile üniversite ve üzeri düzeyde eğitim almış anneler ($X=3,34$) arasında üniversite ve üzeri düzeyde eğitim almış anneler lehine olduğu görülmüştür.

Tehlikeli doğal unsurlara yakın oynama alt boyutunda annelerin izin verme düzeylerinin eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur, $F(2,228) = 3,160$ $p < .05$. Bu farklılığın hangi eğitim düzeyleri arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan post-hoc çoklu karşılaştırma testi sonucunda, farklılığın ilköğretim düzeyinde eğitim almış anneler ($X=1,22$) ile üniversite ve üzeri düzeyde eğitim almış ($X=1,48$) arasında üniversite ve üzeri düzeyde eğitim almış anneler lehine olduğu görülmüştür.

Ölçeği bütün olarak ele aldığımızda, annelerin çocuklarının riskli oyunlarına izin verme düzeylerinin eğitim durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulgusu elde edilmiştir, $F(2,228) = 10,216$ $p < .01$. Bu farklılığın hangi eğitim düzeyleri arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Post-Hoc çoklu karşılaştırma testi sonucunda, farklılığın ilköğretim düzeyinde eğitim almış anneler ($X=1,78$) ile üniversite ve üzeri düzeyde eğitim almış anneler ($X=2,19$) arasında üniversite ve üzeri düzeyde eğitim almış anneler lehine; lise düzeyinde eğitim almış anneler ($X=1,95$) ile üniversite ve üzeri düzeyde eğitim almış anneler ($X=2,19$) arasında üniversite ve üzeri düzeyde eğitim almış anneler olduğu görülmüştür.

4.2.3. Annelerin, 5-6 Yaş Grubu Çocuklarının Riskli Oyunlarına İzin Verme Düzeyleri Çocuk Sayısına Göre Anlamlı Bir Şekilde Farklılaşmakta Mıdır?

Bu alt problemle ilgili olarak annelerden elde edilen verilerin betimleyici istatistikleri Tablo 13’de, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 14’de verilmiştir.

Tablo 13.

Riskli oyunlara izin verme ölçeğinin puanlarının çocuk sayılarına göre betimsel istatistiği

		N	X	Ss
Çok riskli yükseklikler	1,00	72	1,91	,71
	2,00	135	1,74	,67
	3,00	24	2,07	,88
	Toplam	231	1,83	,71
Tehlikeli aletler	1,00	72	2,12	,83
	2,00	135	2,11	,76
	3,00	24	2,24	,76
	Toplam	231	2,13	,78
Az riskli yükseklikler	1,00	72	3,16	1,21
	2,00	135	3,01	1,25
	3,00	24	3,18	1,32
	Toplam	231	3,08	1,24
Tehlikeli doğal unsurlar	1,00	72	1,47	,56
	2,00	135	1,36	,52
	3,00	24	1,28	,47
	Toplam	231	1,38	,53
Riskli oyun	1,00	72	2,09	,57
	2,00	135	1,97	,57
	3,00	24	2,17	,66
	Toplam	231	2,03	,58

Tehlikeli doğal unsurlara yakın oynama alt boyutu dışında diğer alt boyutlarda ve ölçeğin genelinde 3 ve daha fazla çocuğu olan annelerin 1 ve 2 çocuğu olan annelere göre riskli oyunlara izin verme puanlarının daha yüksek olduğu Tablo 13’de görülmektedir.

Annelerin çocuklarının riskli oyunlarına izin verme düzeylerinin çocuk sayılarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği ölçek genelinde ve her bir alt boyutta tek yönlü varyans analizi ile (ANOVA) ile incelenmiştir. Gruplar arası bulunan anlamlı farklılığın hangi gruplar lehine olduğunu bulmak için post-hoc testler uygulanmıştır.

Tablo 14.

Annelerin çocuk sayılarına göre, 5-6 yaş çocuklarının riskli oyunlarına izin verme düzeylerine ilişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

		Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p
Çok riskli yükseklikler	Gruplararası	2,95	2	1,48	2,957	,054
	Gruplarıçi	113,71	228	,50		
	Toplam	116,66	230			
Tehlikeli aletler	Gruplararası	,38	2	,19	,306	,737
	Gruplarıçi	140,93	228	,62		
	Toplam	141,30	230			
Az riskli yükseklikler	Gruplararası	1,39	2	,69	,446	,640
	Gruplarıçi	353,76	228	1,55		
	Toplam	355,14	230			
Tehlikeli doğal unsurlar	Gruplararası	,83	2	,42	1,499	,226
	Gruplarıçi	63,29	228	,28		
	Toplam	64,12	230			
Riskli oyun	Gruplararası	1,11	2	,56	1,638	,197
	Gruplarıçi	77,21	228	,34		
	Toplam	78,32	230			

Tablo 14'de görüldüğü üzere analiz sonucunda annelerin çocuk sayısına göre çocuklarının çok riskli yüksekliklerdeki oyunlarına izin verme [$F(2,228) = 2,957$ $p > .05$], tehlikeli aletlerle oynamalarına izin verme [$F(2,228) = 0,306$ $p > .05$], az riskli yüksekliklerdeki oyunlarına izin verme [$F(2,228) = 0,446$ $p > .05$], tehlikeli doğal unsurlara yakın oynamalarına izin verme [$F(2,228) = 1,499$ $p > .05$] ve genel olarak riskli oyunlarına izin verme [$F(2,228) = 1,638$ $p > .05$] düzeylerinin çocuk sayılarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı bulgusu elde edilmiştir.

4.2.4. Annelerin, 5-6 Yaş Grubu Çocuklarının Riskli Oyunlarına İzin Verme Düzeyleri Mesleklerine Göre Anlamlı Bir Şekilde Farklılaşmakta Mıdır?

Bu alt problemle ilgili olarak annelerden elde edilen verilerin betimleyici istatistikleri Tablo 15'de, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 15.

Riskli Oyunlara İzin Verme Puanlarının Annelerin Mesleklerine Göre Betimsel İstatistiği

		N	X	Ss
Çok riskli yükseklikler	Eğitimci	52	2,03	,76
	Ev Hanımı	90	1,67	,59
	Sağlıkçı	36	1,99	,68
	Diğer	53	1,79	,81
	Toplam	231	1,83	,71
Tehlikeli aletler	Eğitimci	52	2,31	,99
	Ev Hanımı	90	2,03	,70
	Sağlıkçı	36	2,20	,69
	Diğer	53	2,06	,74
	Toplam	231	2,13	,78
Az riskli yükseklikler	Eğitimci	52	3,53	1,15
	Ev Hanımı	90	2,80	1,20
	Sağlıkçı	36	3,19	1,25
	Diğer	53	3,03	1,29
	Toplam	231	3,08	1,24
Tehlikeli doğal unsurlar	Eğitimci	52	1,51	,62
	Ev Hanımı	90	1,25	,41
	Sağlıkçı	36	1,44	,53
	Diğer	53	1,45	,56
	Toplam	231	1,39	,53
Riskli oyun	Eğitimci	52	2,25	,66
	Ev Hanımı	90	1,87	,48
	Sağlıkçı	36	2,14	,51
	Diğer	53	2,00	,64
	Toplam	231	2,03	,58

Eğitimci annelerin, çocuklarının riskli oyunlarına izin verme puanlarının tüm alt boyutlarda ve ölçek genelinde diğer meslek gruplarına mensup annelere kıyasla daha yüksek olduğu Tablo 15'de görülmektedir.

Annelerin çocuklarının riskli oyunlarına izin verme düzeylerinin meslek gruplarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği ölçek genelinde ve her bir alt boyutta tek yönlü varyans analizi ile (ANOVA) ile incelenmiştir. Gruplar arası bulunan anlamlı farklılığın hangi gruplar lehine olduğunu bulmak için post-hoc testler uygulanmıştır.

Tablo 16.

Annelerin Meslek Gruplarına Göre, 5-6 Yaş Çocuklarının Riskli Oyunlarına İzin Verme Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

		Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p.	Post- Hoc
Çok riskli yükseklikler	Gruplararası	5,431	3	1,810	3,694	,013	1-2
	Gruplarıçi	111,231	227	,490			
	Toplam	116,662	230				
Tehlikeli aletler	Gruplararası	2,988	3	,996	1,635	,182	
	Gruplarıçi	138,316	227	,609			
	Toplam	141,304	230				
Az riskli yükseklikler	Gruplararası	18,088	3	6,029	4,061	,008	1-2 1-7
	Gruplarıçi	337,055	227	1,485			
	Toplam	355,144	230				
Tehlikeli doğal unsurlar	Gruplararası	2,816	3	,939	3,475	,017	1-2
	Gruplarıçi	61,304	227	,270			
	Toplam	64,119	230				
Riskli oyun	Gruplararası	5,238	3	1,746	5,423	,001	1-2 3-2
	Gruplarıçi	73,086	227	,322			
	Toplam	78,324	230				

Eğitimci=1, Ev Hanımı=2, Sağlıkçı=3, Diğer=4

Tablo 16'da görüldüğü üzere analiz sonucunda annelerin çocuklarının çok riskli yüksekliklerdeki oyunlarına izin verme düzeylerinin, mesleklerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur, $F(3,227) = 3,694$ $p < .05$. Bu farklılığın hangi meslek grupları arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan post-hoc çoklu karşılaştırma testi sonucunda, farklılığın eğitimci anneler ($X=2,03$) ile ev hanımı anneler ($X=1,67$) arasında eğitimci anneler lehine olduğu görülmüştür.

Tehlikeli aletlerle oynama alt boyutunda ise annelerin izin verme düzeylerinin meslek gruplarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur, $F(3,227) = 1,635$ $p > .05$.

Annelerin çocuklarının az riskli yüksekliklerdeki oyunlarına izin verme düzeylerinin, meslek gruplarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur, $F(3,227) = 4,061$ $p < .01$. Bu farklılığın hangi eğitim düzeyleri arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan post-hoc çoklu karşılaştırma testi sonucunda, farklılığın eğitimci anneler ($X=3,53$) ile ev hanımı ($X=2,80$) arasında eğitimci anneler lehine ve yine eğitimci anneler ($X=3,53$) ile diğer meslek gruplarında çalışan anneler ($X=3,03$) arasında eğitimci anneler lehine olduğu görülmüştür.

Tehlikeli doğal unsurlara yakın oynama alt boyutunda annelerin izin verme düzeylerinin meslek gruplarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur, $F(3,227) = 3,475$ $p < .05$. Bu farklılığın hangi meslek grupları arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan post-hoc çoklu karşılaştırma testi sonucunda, farklılığın eğitimci anneler ($X=1,51$) ile ev hanımı anneler ($X=1,25$) arasında eğitimci anneler lehine olduğu görülmüştür.

Ölçeği bütün olarak ele alındığında, annelerin çocuklarının riskli oyunlarına izin verme düzeylerinin meslek gruplarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur, $F(3,227) = 5,423$ $p < .01$. Bu farklılığın hangi meslek grupları arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan post-hoc çoklu karşılaştırma testi sonucunda, farklılığın eğitimci anneler ($X=2,25$) ile ev hanımı anneler ($X=1,87$) arasında eğitimci anneler lehine ve sağlıkçı anneler ($X=2,14$) ile ev hanımı anneler ($X=1,87$) arasında sağlıkçı anneler lehine olduğu görülmüştür.

4.2.5. Annelerin, 5-6 Yaş Grubu Çocuklarının Riskli Oyunlarına İzin Verme Düzeyleri Çocuğunun Cinsiyetine Göre Anlamlı Bir Şekilde Farklılaşmakta Mıdır?

Bu alt problemle ilgili olarak annelerden elde edilen verilerin betimleyici istatistikleri ve t testi sonuçları Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17.

Riskli Oyunlara İzin Verme Ölçeğinin Puanlarının Çocukların Cinsiyetine Göre Betimsel İstatistiği ve t Testi Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutlar	Gruplar	N	X	Ss	df	T	p																																												
Çok riskli yükseklik	KIZ	109	1,81	,74	222,167	-0,489	,625																																												
	ERKEK	122	1,85	,69				Tehlikeli aletler	KIZ	109	2,07	,77	227,287	-1,098	0,273	ERKEK	122	2,18	,79	Az riskli yükseklik	KIZ	109	2,83	1,29	218,160	-2,875	0,004	ERKEK	122	3,30	1,16	Tehlikeli doğal unsur	KIZ	109	1,33	,47	229	-1,540	0,125	ERKEK	122	1,44	,57	Riskli oyun	KIZ	109	1,96	,61	219,866	-1,741	0,083
Tehlikeli aletler	KIZ	109	2,07	,77	227,287	-1,098	0,273																																												
	ERKEK	122	2,18	,79				Az riskli yükseklik	KIZ	109	2,83	1,29	218,160	-2,875	0,004	ERKEK	122	3,30	1,16	Tehlikeli doğal unsur	KIZ	109	1,33	,47	229	-1,540	0,125	ERKEK	122	1,44	,57	Riskli oyun	KIZ	109	1,96	,61	219,866	-1,741	0,083	ERKEK	122	2,09	,56								
Az riskli yükseklik	KIZ	109	2,83	1,29	218,160	-2,875	0,004																																												
	ERKEK	122	3,30	1,16				Tehlikeli doğal unsur	KIZ	109	1,33	,47	229	-1,540	0,125	ERKEK	122	1,44	,57	Riskli oyun	KIZ	109	1,96	,61	219,866	-1,741	0,083	ERKEK	122	2,09	,56																				
Tehlikeli doğal unsur	KIZ	109	1,33	,47	229	-1,540	0,125																																												
	ERKEK	122	1,44	,57				Riskli oyun	KIZ	109	1,96	,61	219,866	-1,741	0,083	ERKEK	122	2,09	,56																																
Riskli oyun	KIZ	109	1,96	,61	219,866	-1,741	0,083																																												
	ERKEK	122	2,09	,56																																															

Annelerin, 5-6 yaş grubu çocuklarının riskli oyunlarına izin verme düzeyleri çocuğunun cinsiyetine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını görmek üzere t testi yapılmıştır. Buna göre tüm alt boyutlarda ve ölçeğin genelinde erkek çocuklara izin verme düzeyi yüksek olmasına rağmen yalnızca az riskli yüksekliklerde oynama alt boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur $t(2,875) = p < .01$. Bu durumda annelerin erkek çocuklarının az riskli yüksekliklerdeki oyunlarına ($X=3,2951$), kız çocuklarından ($X=2,8287$) daha fazla izin verdiği görülmüştür.

4.2.6. Annelerin, 5-6 Yaş Grubu Çocuklarının Riskli Oyunlarına İzin Verme Düzeyleri Çocuğunun Yaşına Göre Anlamlı Bir Şekilde Farklılaşmakta Mıdır?

Bu alt problemle ilgili olarak annelerden elde edilen verilerin betimleyici istatistikleri ve t testi sonuçları Tablo 18'de verilmiştir.

Tablo 18.

Riskli Oyunlara İzin Verme Ölçeğinin Puanlarının Çocukların Yaşlarına Göre Betimsel İstatistiği ve t Testi Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutlar	Gruplar	N	X	Ss	df	T	p
Çok riskli yükseklikler	5	118	1,84	,69	229	,304	,762
	6	113	1,82	,74			
Tehlikeli aletler	5	118	2,06	,73	229	-1,399	,163
	6	113	2,20	,84			
Az riskli yükseklikler	5	118	3,03	1,17	229	-,513	,608
	6	113	3,12	1,32			
Tehlikeli doğal unsur	5	118	1,38	,47	229	-,075	,941
	6	113	1,39	,58			
Riskli oyun	5	118	2,01	,55	229	-,542	,588
	6	113	2,05	,62			

Annelerin, 5-6 yaş grubu çocuklarının riskli oyunlarına izin verme düzeyleri çocuğunun yaşına göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını görmek üzere yapılan t testi sonuçları Tablo 18'de görülmektedir. Buna göre tüm alt boyutlara ve ölçeğin geneline bakıldığında annelerin çocuklarının riskli oyunlarına izin verme düzeyinde çocuklarının yaşlarına göre anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur, $p > .05$. Ancak anlamlı bir fark olmamakla beraber, ortalamalara bakıldığında çok riskli yüksekliklerde oynama alt boyutu dışındaki tüm alt boyutlar ve ölçeğin genel puanları annelerin çocuklarının riskli oyunlarına 5 yaşındaki çocuklarına kıyasla 6 yaşındaki çocuklarına daha fazla izin verdiği söylenebilir.

4.2.7. Annelerin, 5-6 Yaş Grubu Çocuklarının Riskli Oyunlarına İzin Verme Düzeyleri Çocuğunun Doğum Sırasına Göre Anlamlı Bir Şekilde Farklılaşmakta Mıdır?

Bu alt problemle ilgili olarak annelerden elde edilen verilerin betimleyici istatistikleri ve t testi sonuçları Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19.

Riskli Oyunlara İzin Verme Ölçeğinin Puanlarının Çocukların Doğum Sıralarına Göre Betimsel İstatistiği ve t Testi Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutlar	Gruplar	N	X	Ss	df	T	p																																												
Çok riskli yükseklikler	İlk doğan	134	1,82	,68	191,761	-,159	,874																																												
	Daha sonra	97	1,84	,76				Tehlikeli aletler	İlk doğan	134	2,15	,80	210,766	,599	,550	Daha sonra	97	2,09	,77	Az riskli yükseklikler	İlk doğan	134	3,10	1,21	198,197	,312	,756	Daha sonra	97	3,04	1,30	Tehlikeli doğal unsurlar	İlk doğan	134	1,42	,53	208,318	,973	,332	Daha sonra	97	1,35	,52	Riskli oyun	İlk doğan	134	2,04	,56	193,486	,359	,720
Tehlikeli aletler	İlk doğan	134	2,15	,80	210,766	,599	,550																																												
	Daha sonra	97	2,09	,77				Az riskli yükseklikler	İlk doğan	134	3,10	1,21	198,197	,312	,756	Daha sonra	97	3,04	1,30	Tehlikeli doğal unsurlar	İlk doğan	134	1,42	,53	208,318	,973	,332	Daha sonra	97	1,35	,52	Riskli oyun	İlk doğan	134	2,04	,56	193,486	,359	,720	Daha sonra	97	2,01	,62								
Az riskli yükseklikler	İlk doğan	134	3,10	1,21	198,197	,312	,756																																												
	Daha sonra	97	3,04	1,30				Tehlikeli doğal unsurlar	İlk doğan	134	1,42	,53	208,318	,973	,332	Daha sonra	97	1,35	,52	Riskli oyun	İlk doğan	134	2,04	,56	193,486	,359	,720	Daha sonra	97	2,01	,62																				
Tehlikeli doğal unsurlar	İlk doğan	134	1,42	,53	208,318	,973	,332																																												
	Daha sonra	97	1,35	,52				Riskli oyun	İlk doğan	134	2,04	,56	193,486	,359	,720	Daha sonra	97	2,01	,62																																
Riskli oyun	İlk doğan	134	2,04	,56	193,486	,359	,720																																												
	Daha sonra	97	2,01	,62																																															

Annelerin, 5-6 yaş grubu çocuklarının riskli oyunlarına izin verme düzeyleri çocuğunun doğum sırasına göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını görmek üzere yapılan t testi sonuçları Tablo 19'da görülmektedir. Buna göre tüm alt boyutlara ve ölçeğin geneline bakıldığında annelerin çocuklarının riskli oyunlarına izin verme düzeyinde çocuklarının doğum sırasına göre anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur, $p > .05$. Ancak anlamlı bir fark olmamakla beraber, ortalamalara bakıldığında çok riskli yüksekliklerde oynama alt boyutu dışındaki tüm alt boyutlar ve ölçeğin genel puanları annelerin çocuklarının riskli oyunlarına ikinci ve sonraki çocuklarına kıyasla ilk çocuklarına daha fazla izin verdiği söylenebilir.

4.2.8. Annelerin, 5-6 Yaş Grubu Çocuklarının Riskli Oyunlarına İzin Verme Düzeyleri Yaşam Doyumu Düzeylerine Göre Anlamlı Bir Şekilde Farklılaşmakta Mıdır?

Bu alt problemle ilgili olarak annelerden elde edilen verilerin betimleyici istatistikleri ve t testi sonuçları Tablo 20'de verilmiştir.

Tablo 20.

Riskli Oyunlara İzin Verme Ölçeğinin Puanlarının Annelerin Yaşam Doyum Puanlarına Göre Betimsel İstatistiği ve t Testi Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutlar	Gruplar	N	X	Ss	t	df	p																																												
Çok riskli yükseklikler	Y.D. yüksek	105	3,08	1,20	,048	225,570	,961																																												
	Y.D. düşük	126	3,07	1,28				Tehlikeli aletler	Y.D. yüksek	105	2,15	,76	,420	225,306	,675	Y.D. düşük	126	2,11	,80	Tehlikeli doğal unsurlar	Y.D. yüksek	105	1,43	,56	1,016	229	,311	Y.D. düşük	126	1,35	,50	Riskli oyun	Y.D. yüksek	105	2,03	,59	,091	220,174	,928	Y.D. düşük	126	2,03	,58	Az riskli yükseklikler	Y.D. yüksek	105	3,08	1,20	,048	225,570	,961
Tehlikeli aletler	Y.D. yüksek	105	2,15	,76	,420	225,306	,675																																												
	Y.D. düşük	126	2,11	,80				Tehlikeli doğal unsurlar	Y.D. yüksek	105	1,43	,56	1,016	229	,311	Y.D. düşük	126	1,35	,50	Riskli oyun	Y.D. yüksek	105	2,03	,59	,091	220,174	,928	Y.D. düşük	126	2,03	,58	Az riskli yükseklikler	Y.D. yüksek	105	3,08	1,20	,048	225,570	,961	Y.D. düşük	126	3,07	1,28								
Tehlikeli doğal unsurlar	Y.D. yüksek	105	1,43	,56	1,016	229	,311																																												
	Y.D. düşük	126	1,35	,50				Riskli oyun	Y.D. yüksek	105	2,03	,59	,091	220,174	,928	Y.D. düşük	126	2,03	,58	Az riskli yükseklikler	Y.D. yüksek	105	3,08	1,20	,048	225,570	,961	Y.D. düşük	126	3,07	1,28																				
Riskli oyun	Y.D. yüksek	105	2,03	,59	,091	220,174	,928																																												
	Y.D. düşük	126	2,03	,58				Az riskli yükseklikler	Y.D. yüksek	105	3,08	1,20	,048	225,570	,961	Y.D. düşük	126	3,07	1,28																																
Az riskli yükseklikler	Y.D. yüksek	105	3,08	1,20	,048	225,570	,961																																												
	Y.D. düşük	126	3,07	1,28																																															

Annelerin, 5-6 yaş grubu çocuklarının riskli oyunlarına izin verme düzeylerinin annelerin yaşam doyumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını görmek üzere yapılan t testi sonuçları Tablo 20'de görülmektedir. Buna göre tüm alt boyutlara ve ölçeğin geneline bakıldığında annelerin çocuklarının riskli oyunlarına izin verme düzeyinde yaşam doyumları ortalamasının üzerinde olan (yaşam doyumunu yüksek) anneler ile yaşam doyumunu ortalamasının altında olan (yaşam doyumunu düşük) anneler arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur, $p > .05$.

4.3. Annelerin, 5-6 Yaş Grubu Çocuklarının Riskli Oyunlarına İzin Verme Düzeyleri İle Ebeveyn Tutumları Arasında Anlamlı Bir İlişki Var Mıdır?

Bu alt problemle ilgili olarak annelerden elde edilen verilerin basit doğrusal korelasyon sonuçları Tablo 21'de verilmiştir.

Tablo 21.

Ebeveyn Tutumları İle Riskli Oyunlara İzin Verme Puanları Arasındaki Korelasyon

	Çok Riskli Yükseklikler	Tehlikeli Aletler	Az Riskli Yükseklikler	Tehlikeli Doğal Unsurlar	Genel Riskli Oyun
Demokratik Tutum	-0,088	0,204*	0,398*	0,050	0,160*
Otoriter Tutum	0,044	-0,023	-0,184*	-0,118	-0,057
İzin Verici Tutum	0,243*	0,222*	0,119	0,152*	0,268*
Aşırı Koruyucu Tutum	-0,327*	-0,090	0,031	0,128	0,213*

Korelasyon katsayısı (r), 1.00 ise mükemmel pozitif ilişki olduğu, -1.00 ise mükemmel negatif ilişki olduğu, 0.00 ise ilişkinin olmadığı söylenebilir. Korelasyon katsayısının mutlak değer olarak, 0.00-0.30 arasında olması düşük, 0.30-0.70 arasında olması orta, 0.70-1.00 arasında olması yüksek düzeyde bir ilişkiye işaret eder (Büyüköztürk, 2014).

Annelerin demokratik tutum puanları ile çocuklarının çok riskli yüksekliklerde oynamalarına izin verme puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı Tablo 26'da görülmektedir, $r=-0,088$, $p>.05$. Annelerin demokratik tutum puanları ile çocuklarının tehlikeli aletlerle oynamalarına izin verme puanları arasında düşük düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir, $r=0,204$, $p<.01$. Determinasyon katsayısı ($r^2 = 0.04$) dikkate alındığında annelerin demokratik tutum puanlarındaki toplam varyansın %4 ünün, çocuklarının tehlikeli aletlerle oynamalarına izin verme puanları tarafından açıklandığı veya çocuklarının tehlikeli aletlerle oynamalarına izin verme puanlarındaki toplam varyansın %4 ünün, annelerin demokratik tutum puanları tarafından açıklandığı söylenebilir. Annelerin demokratik tutum puanları ile çocuklarının az riskli yüksekliklerde oynamalarına izin verme puanları arasında orta düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir, $r=0,398$, $p<.01$. Determinasyon katsayısı ($r^2 = 0.16$) dikkate alındığında annelerin demokratik tutum puanlarındaki toplam varyansın %16'sinin, çocuklarının az riskli yüksekliklerde oynamalarına izin verme puanları tarafından açıklandığı veya çocuklarının az riskli yüksekliklerde oynamalarına izin verme puanlarındaki toplam varyansın %16'sinin, annelerin demokratik tutum puanları tarafından açıklandığı söylenebilir. Tablo 26 incelendiğinde annelerin demokratik tutum puanları ile çocuklarının tehlikeli doğal unsurlara yakın oynamalarına izin verme puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir, $r=-0,050$, $p>.05$. Annelerin demokratik tutum puanları ile çocuklarının riskli oyunlarına izin verme puanları arasında düşük düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir, $r=0,160$, $p<.05$. Determinasyon katsayısı ($r^2 = 0.03$) dikkate alındığında annelerin demokratik tutum puanlarındaki toplam varyansın %3'ünün, çocuklarının riskli oyunlarına izin verme puanları tarafından açıklandığı veya çocuklarının riskli oyunlarına izin verme puanlarındaki toplam varyansın %3'ünün, annelerin demokratik tutum puanları tarafından açıklandığı söylenebilir.

Annelerin otoriter tutum puanları ile çocuklarının çok riskli yüksekliklerde oynamalarına izin verme puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı Tablo 26'da görülmektedir, $r=0,044$, $p>.05$. Annelerin otoriter tutum puanları ile çocuklarının tehlikeli aletlerle oynamalarına izin verme puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir, $r=-0,023$, $p>.05$. Annelerin otoriter tutum puanları ile çocuklarının az riskli yüksekliklerde oynamalarına izin verme puanları arasında düşük düzeyde negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir, $r=-0,184$, $p<.01$. Determinasyon katsayısı ($r^2 = 0.03$) dikkate alındığında annelerin otoriter tutum puanlarındaki toplam varyansın %3'ünün, çocuklarının az riskli yüksekliklerde oynamalarına izin verme puanları tarafından açıklandığı veya çocuklarının az riskli yüksekliklerde oynamalarına izin verme puanlarındaki toplam varyansın %3'nün, annelerin otoriter tutum puanları tarafından açıklandığı söylenebilir. Tablo 26 incelendiğinde annelerin otoriter tutum puanları ile çocuklarının tehlikeli doğal unsurlara yakın oynamalarına izin verme puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir, $r=-0,118$, $p>.05$. Annelerin otoriter tutum puanları ile çocuklarının riskli oyunlarına izin verme puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir, $r=-0,057$, $p>.05$.

Tablo 26 incelendiğinde annelerin izin verici tutum puanları ile çocuklarının çok riskli yüksekliklerde oynamalarına izin verme puanları arasında pozitif düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir, $r=0,243$, $p<.01$. Determinasyon katsayısı ($r^2 = 0.06$) dikkate alındığında annelerin izin verici tutum puanlarındaki toplam varyansın %6'sının, çocuklarının çok riskli yüksekliklerde oynamalarına izin verme puanları tarafından açıklandığı veya çocuklarının çok riskli yüksekliklerde oynamalarına izin verme puanlarındaki toplam varyansın %6'sının, annelerin izin verici tutum puanları tarafından açıklandığı söylenebilir. Annelerin izin verici tutum puanları ile çocuklarının tehlikeli aletlerle oynamalarına izin verme puanları arasında düşük düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir, $r=0,222$, $p<.01$. Determinasyon katsayısı ($r^2 = 0.05$) dikkate alındığında annelerin izin verici tutum puanlarındaki toplam varyansın %5'inin, çocuklarının tehlikeli aletlerle oynamalarına izin verme puanları tarafından açıklandığı veya çocuklarının tehlikeli aletlerle oynamalarına izin verme puanlarındaki toplam varyansın %5'inin, annelerin izin verici tutum puanları tarafından açıklandığı söylenebilir. Annelerin izin verici tutum puanları ile çocuklarının az riskli yüksekliklerde oynamalarına izin verme puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı

görülmektedir, $r=0,119$, $p>.05$. Annelerin izin verici tutum puanları ile çocuklarının tehlikeli doğal unsurlara yakın oynamalarına izin verme puanları arasında düşük düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir, $r=0,152$, $p<.05$. Determinasyon katsayısı ($r^2 = 0.02$) dikkate alındığında annelerin izin verici tutum puanlarındaki toplam varyansın %2'sinin, çocuklarının tehlikeli doğal unsurlara yakın oynamalarına izin verme puanları tarafından açıklandığı veya çocuklarının tehlikeli doğal unsurlara yakın oynamalarına izin verme puanlarındaki toplam varyansın %2'sinin, annelerin izin verici tutum puanları tarafından açıklandığı söylenebilir. Annelerin izin verici tutum puanları ile çocuklarının riskli oyunlarına izin verme puanları arasında düşük düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir, $r=0,268$, $p<.01$. Determinasyon katsayısı ($r^2 = 0.07$) dikkate alındığında annelerin izin verici tutum puanlarındaki toplam varyansın %7'sinin, çocuklarının riskli oyunlarına izin verme puanları tarafından açıklandığı veya çocuklarının riskli oyunlarına izin verme puanlarındaki toplam varyansın %7'sinin, annelerin izin verici tutum puanları tarafından açıklandığı söylenebilir.

Tablo 26 incelendiğinde annelerin aşırı koruyucu tutum puanları ile çocuklarının çok riskli yüksekliklerde oynamalarına izin verme puanları arasında orta düzeyde negatif anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir, $r=-0,327$, $p<.01$. Determinasyon katsayısı ($r^2 = 0.11$) dikkate alındığında annelerin aşırı koruyucu tutum puanlarındaki toplam varyansın %11'inin, çocuklarının çok riskli yüksekliklerde oynamalarına izin verme puanları tarafından açıklandığı veya çocuklarının çok riskli yüksekliklerde oynamalarına izin verme puanlarındaki toplam varyansın %11'inin, annelerin aşırı koruyucu tutum puanları tarafından açıklandığı söylenebilir. Annelerin aşırı koruyucu tutum puanları ile çocuklarının tehlikeli aletlerle oynamalarına izin verme puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir, $r=-0,090$, $p>.05$. Annelerin aşırı koruyucu tutum puanları ile çocuklarının az riskli yüksekliklerde oynamalarına izin verme puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir, $r=0,119$, $p>.05$. Annelerin aşırı koruyucu tutum puanları ile çocuklarının tehlikeli doğal unsurlara yakın oynamalarına izin verme puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir, $r=0,128$, $p>.05$. Annelerin aşırı koruyucu tutum puanları ile çocuklarının riskli oyunlarına izin verme puanları arasında düşük düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir, $r=0,213$, $p<.01$. Determinasyon katsayısı ($r^2 = 0.05$) dikkate alındığında annelerin aşırı koruyucu tutum

puanlarındaki toplam varyansın %5'inin, çocuklarının riskli oyunlarına izin verme puanları tarafından açıklandığı veya çocuklarının riskli oyunlarına izin verme puanlarındaki toplam varyansın %5'inin, annelerin aşırı koruyucu tutum puanları tarafından açıklandığı söylenebilir.

4.4. Annelerin ebeveyn tutumları, 5-6 yaş grubu çocuklarının riskli oyunlarına izin verme düzeylerinin yordayıcısı mıdır?

Bu alt problemle ilgili olarak annelerden elde edilen verilerin basit doğrusal regresyon analizi sonuçları çok riskli yükseklikler alt boyutu için Tablo 22'de, tehlikeli aletlerle oyun alt boyutu için Tablo 23'de, az riskli yüksekliklerde oyun alt boyutu için Tablo 24'da, tehlikeli doğal unsurlara yakın oynama alt boyutu için Tablo 25'de ve genel olarak riskli oyunlar için Tablo 26'da verilmiştir.

Tablo 22.

Annelerin Ebeveyn Tutumları, 5-6 Yaş Grubu Çocuklarının Çok Riskli Yüksekliklerdeki Oyunlarına İzin Verme Düzeylerinin Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart hata(B)	beta	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	1,812	,303		5,978	,000		
Demokratik	,160	,066	,199	2,410	,017	-,088	,158
Otoriter	,012	,092	,009	,130	,897	,044	,009
Aşırı Koruyucu	-,404	,068	-,477	-5,935	,000	-,327	-,367
İzin Verici	,343	,086	,257	3,973	,000	,243	,255
R=0.448	R ² =0.201	P=0.000					
F(4,226)=14.218							

Tablo 22'de görüldüğü üzere yapılan analizde; $1 - R^2 = 0,80 > 0,20$ ve en büyük VIF=1,919<10 ve olduğundan değişkenler arasında çoklu bağıntı olmadığı sonucuna varılmıştır. (Field (2005) Akt. Can (2014); Büyüköztürk, 2010). Annelerin çocuklarının çok riskli yüksekliklerdeki oyunlarına izin verme düzeylerinin üzerinde etkisi olduğu düşünülen annelerin demokratik, otoriter, izin verici ve aşırı koruyucu gibi ebeveyn tutum puanlarının, annelerin çocuklarının çok riskli yüksekliklerdeki oyunlarına izin verme durumlarını ne şekilde yordadığını ortaya koymaya yönelik olarak yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda, annelerin demokratik, aşırı koruyucu, otoriter, izin verici tutum değişkenleri birlikte, annelerin çocuklarının çok riskli yüksekliklerdeki oyunlarına izin verme düzeyleri ile anlamlı bir ilişki ($R=0.448$, $R^2=0.201$) sergilemişlerdir

($F(4,226)=14,218$, $p<0,01$). Söz konusu dört değişken, birlikte, annelerin çocuklarının çok riskli yüksekliklerdeki oyunlarına izin verme düzeylerinin %20'sini açıklamaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre, yordayıcı değişkenlerin, annelerin çocuklarının çok riskli yüksekliklerdeki oyunlarına izin verme düzeyleri üzerindeki görece önem sırası, aşırı koruyucu tutum ($\beta=-0,477$), izin verici tutum ($\beta=0,257$), demokratik tutum ($\beta=0,199$) ve otoriter tutum ($\beta=0,009$)'dur. Regresyon katsayılarının anlamlılık testleri göz önüne alındığında, yordayıcı değişkenlerden aşırı koruyucu tutum puanı ($p<0,01$), izin verici tutum puanı ($p<0,01$) ve demokratik tutum puanı ($p<0,05$) değişkenlerinin, annelerin çocuklarının çok riskli yüksekliklerdeki oyunlarına izin vermesi üzerinde anlamlı yordayıcı olduğu görülmektedir. Yordayıcı değişkenlerle annelerin çocuklarının çok riskli yüksekliklerdeki oyunlarına izin vermesi arasındaki ilişkilere bakıldığında, demokratik tutum puanı ile ($r=-0,088$), [diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde ($r=0,158$)], otoriter tutum puanları ile ($r=0,044$), [diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde ($r=0,009$)], aşırı koruyucu tutum puanları ile ($r=-0,327$), [diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde ($r=-0,367$)], izin verici tutum puanları ile ($r=0,243$), [diğer değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde ($r=0,255$)] düzeyinde korelasyon gözlenmektedir.

Tablo 23.

Annelerin Ebeveyn Tutumları, 5-6 Yaş Grubu Çocuklarının Tehlikeli Aletlerle Oyunlarına İzin Verme Düzeylerinin Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart hata(B)	beta	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	1,062	,340		3,127	,002		
Demokratik	,387	,074	,437	5,215	,000	,204	,328
Otoriter	-,011	,103	-,007	-,102	,919	-,023	-,007
Aşırı Koruyucu	-,365	,076	-,391	-4,784	,000	-,090	-,303
İzin Verici	,311	,097	,211	3,211	,002	,222	,209
R=0.414		R ² =0.172	P=0.000				
F(4,226)=11,718							

Tablo 23'de görüldüğü üzere yapılan analizde; $1 - R^2 = 0,83 > 0,20$ ve en büyük VIF=1,919<10 ve olduğundan değişkenler arasında çoklu bağıntı olmadığı sonucuna varılmıştır (Field (2005) Akt. Can (2014); Büyüköztürk, 2010). Annelerin çocuklarının tehlikeli aletlerle oyunlarına izin verme düzeylerinin üzerinde etkisi olduğu düşünülen annelerin demokratik, otoriter, izin verici ve aşırı koruyucu gibi ebeveyn tutum puanlarının, annelerin çocuklarının tehlikeli aletlerle oyunlarına izin verme durumlarını

ne şekilde yordadığını ortaya koymaya yönelik olarak yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda, annelerin demokratik, aşırı koruyucu, otoriter, izin verici tutum değişkenleri birlikte, annelerin çocuklarının tehlikeli aletlerle oyunlarına izin verme düzeyleri ile anlamlı bir ilişki ($R=0.414$, $R^2=0.172$) sergilemişlerdir ($F(4,226)=11,718$, $p<0,01$). Söz konusu dört değişken, birlikte, annelerin çocuklarının tehlikeli aletlerle oyunlarına izin verme düzeylerinin %17'sini açıklamaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre, yordayıcı değişkenlerin, annelerin çocuklarının tehlikeli aletlerle oyunlarına izin verme düzeyleri üzerindeki görece önem sırası, demokratik tutum ($\beta=0,437$), aşırı koruyucu tutum ($\beta=-0,391$), izin verici tutum ($\beta=0,211$) ve otoriter tutum ($\beta=-0,007$)'dur. Regresyon katsayılarının anlamlılık testleri göz önüne alındığında, yordayıcı değişkenlerden demokratik tutum puanı ($p<0,01$), aşırı koruyucu tutum puanı ($p<0,01$) ve izin verici tutum puanı ($p<0,01$) değişkenlerinin, annelerin çocuklarının tehlikeli aletlerle oyunlarına izin vermesi üzerinde anlamlı yordayıcı olduğu görülmektedir. Yordayıcı değişkenlerle annelerin çocuklarının tehlikeli aletlerle oyunlarına izin vermesi arasındaki ilişkilere bakıldığında, demokratik tutum puanları ile ($r=0,204$), [diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde ($r=0,328$)], otoriter tutum puanları ile ($r=-0,023$), [diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde ($r=-0,007$)], aşırı koruyucu tutum puanları ile ($r=-0,090$), [diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde ($r=-0,303$)], izin verici tutum puanları ile ($r=0,222$), [diğer değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde ($r=0,209$)] düzeyinde korelasyon gözlenmektedir.

Tablo 24.

Annelerin Ebeveyn Tutumları, 5-6 Yaş Grubu Çocuklarının Az Riskli Yüksekliklerdeki Oyunlarına İzin Verme Düzeylerinin Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart hata(B)	beta	t	P	İkili r	Kısmi r
Sabit	1,106	,507		2,181	,030		
Demokratik	,853	,111	,608	7,700	,000	,398	,456
Otoriter	-,268	,154	-,111	-1,739	,083	-,184	-,115
Aşırı Koruyucu	-,546	,114	-,370	-4,801	,000	,031	-,304
İzin Verici	,293	,145	,126	2,029	,044	,119	,134
R=0.515	$R^2=0.266$	P=0.000					
F(4,226)=20,432							

Tablo 24'de görüldüğü üzere yapılan analizde; $1 - R^2 = 0,73 > 0,20$ ve en büyük VIF=1,919<10 ve olduğundan değişkenler arasında çoklu bağıntı olmadığı sonucuna varılmıştır (Field (2005) Akt. Can (2014); Büyüköztürk, 2010). Annelerin çocuklarının az riskli yüksekliklerdeki oyunlarına izin verme düzeylerinin üzerinde etkisi olduğu düşünülen annelerin demokratik, otoriter, izin verici ve aşırı koruyucu gibi ebeveyn tutum puanlarının, annelerin çocuklarının az riskli yüksekliklerdeki oyunlarına izin verme durumlarını ne şekilde yordadığını ortaya koymaya yönelik olarak yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda, annelerin demokratik, aşırı koruyucu, otoriter, izin verici tutum değişkenleri birlikte, annelerin çocuklarının az riskli yüksekliklerdeki oyunlarına izin verme düzeyleri ile anlamlı bir ilişki ($R=0.515$, $R^2=0.266$) sergilemişlerdir ($F(4,226)=20,432$, $p<0,01$). Söz konusu dört değişken, birlikte, annelerin çocuklarının az riskli yüksekliklerdeki oyunlarına izin verme düzeylerinin %27'sini açıklamaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre, yordayıcı değişkenlerin, annelerin çocuklarının az riskli yüksekliklerdeki oyunlarına izin verme düzeyleri üzerindeki görece önem sırası, demokratik tutum ($\beta=0,608$), aşırı koruyucu tutum ($\beta=-0,370$), izin verici tutum ($\beta=0,126$), otoriter tutum ($\beta=-0,111$),'dur. Regresyon katsayılarının anlamlılık testleri göz önüne alındığında, yordayıcı değişkenlerden aşırı koruyucu tutum puanı ($p<0,01$), demokratik tutum puanı ($p<0,01$) ve izin verici tutum puanı ($p<0,05$) değişkenlerinin, annelerin çocuklarının az riskli yüksekliklerdeki oyunlarına izin vermesi üzerinde anlamlı yordayıcı olduğu görülmektedir. Yordayıcı değişkenlerle annelerin çocuklarının az riskli yüksekliklerdeki oyunlarına izin vermesi arasındaki ilişkilere bakıldığında, demokratik tutum puanları ile ($r=0,398$), [diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde ($r=0,456$)], aşırı koruyucu tutum puanları ile ($r=0,031$), [diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde ($r=-0,304$)], otoriter tutum puanları ile ($r=-0,184$), [diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde ($r=-0,115$)], izin verici tutum puanları ile ($r=0,119$), [diğer değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde ($r=0,134$)] düzeyinde korelasyon gözlenmektedir.

Tablo 25.

Annelerin Ebeveyn Tutumları, 5-6 Yaş Grubu Çocuklarının Tehlikeli Doğal Unsurlara Yakın Oyunlarına İzin Verme Düzeylerinin Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart hata(B)	βeta	t	P	İkili r	Kısmi r
Sabit	1,349	,240		5,622	,000		
Demokratik	,097	,052	,162	1,847	,066	,050	,122
Otoriter	-,158	,073	-,154	-2,161	,032	-,118	-,142
Aşırı Koruyucu	-,152	,054	-,242	-2,826	,005	-,128	-,185
İzin Verici	,207	,068	,209	3,027	,003	,152	,197

R=0.299 R²=0.089 P=0.000
F(4,226)=5,527

Tablo 25’de görüldüğü üzere yapılan analizde; 1- $R^2 = 0,91 > 20$ ve en büyük VIF=1,919<10 ve olduğundan değişkenler arasında çoklu bağıntı olmadığı sonucuna varılmıştır (Field (2005) Akt. Can (2014); Büyüköztürk, 2010). Annelerin çocuklarının tehlikeli doğal unsurlara yakın oyunlarına izin verme düzeylerinin üzerinde etkisi olduğu düşünülen annelerin demokratik, otoriter, izin verici ve aşırı koruyucu gibi ebeveyn tutum puanlarının, annelerin çocuklarının tehlikeli doğal unsurlara yakın oyunlarına izin verme durumlarını ne şekilde yordadığını ortaya koymaya yönelik olarak yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda, annelerin demokratik, aşırı koruyucu, otoriter, izin verici tutum değişkenleri birlikte, annelerin çocuklarının tehlikeli doğal unsurlara yakın oyunlarına izin verme düzeyleri ile anlamlı bir ilişki (R=0.299, R²=0.089) sergilemişlerdir (F(4,226)=5,527, p<0,01). Söz konusu dört değişken, birlikte, annelerin çocuklarının tehlikeli doğal unsurlara yakın oyunlarına izin verme düzeylerinin %8’ini açıklamaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre, yordayıcı değişkenlerin, annelerin çocuklarının tehlikeli doğal unsurlara yakın oyunlarına izin verme düzeyleri üzerindeki görece önem sırası, aşırı koruyucu tutum (β=-0,242), izin verici tutum (β=0,209), demokratik tutum (β=0,162), otoriter tutum (β=0,154)’dur. Regresyon katsayılarının anlamlılık testleri göz önüne alındığında, yordayıcı değişkenlerden aşırı koruyucu tutum puanı (p<0,01), izin verici tutum puanı (p<0,01) ve otoriter tutum puanı (p<0,05) değişkenlerinin, annelerin çocuklarının tehlikeli doğal unsurlara yakın oyunlarına izin vermesi üzerinde anlamlı yordayıcı olduğu görülmektedir. Yordayıcı değişkenlerle annelerin çocuklarının tehlikeli doğal unsurlara yakın oyunlarına izin vermesi arasındaki ilişkilere bakıldığında, demokratik tutum puanları ile (r=0,050), [diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde (r=-

0,122)], aşırı koruyucu tutum puanları ile ($r=0,128$), [diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde ($r=0,185$)], otoriter tutum puanları ile ($r=-0,118$), [diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde ($r=-0,142$)], izin verici tutum puanları ile ($r=0,152$), [diğer değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde ($r=0,197$)] düzeyinde korelasyon gözlenmektedir.

Tablo 26.

Annelerin Ebeveyn Tutumları, 5-6 Yaş Grubu Çocuklarının Riskli Oyunlarına İzin Verme Düzeylerinin Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart hata(B)	Beta	T	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	1,431	,237		6,027	,000		
Demokratik	,314	,052	,478	6,067	,000	,160	,374
Otoriter	-,059	,072	-,052	-,813	,417	-,057	-,054
Aşırı Koruyucu	-,377	,053	-,543	-7,076	,000	-,213	-,426
İzin Verici	,308	,068	,280	4,543	,000	,268	,289
R=0.520		R ² =0.270	P=0.000				
F(4,226)=20,902							

Tablo 26'da görüldüğü üzere yapılan analizde; $1 - R^2 = 0,73 > 0,20$ ve en büyük VIF=1,919<10 ve olduğundan değişkenler arasında çoklu bağıntı olmadığı sonucuna varılmıştır (Field (2005) Akt. Can (2014); Büyüköztürk, 2010). Annelerin çocuklarının riskli oyunlarına izin verme düzeylerinin üzerinde etkisi olduğu düşünülen annelerin demokratik, otoriter, izin verici ve aşırı koruyucu gibi ebeveyn tutum puanlarının, annelerin çocuklarının riskli oyunlarına izin verme durumlarını ne şekilde yordadığını ortaya koymaya yönelik olarak yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda, annelerin demokratik, aşırı koruyucu, otoriter, izin verici tutum değişkenleri birlikte, annelerin çocuklarının riskli oyunlarına izin verme düzeyleri ile anlamlı bir ilişki ($R=0.520$, $R^2=0.270$) sergilemişlerdir ($F(4,226)=20,902$, $p<0,01$). Söz konusu dört değişken, birlikte, annelerin çocuklarının riskli oyunlarına izin verme düzeylerinin %27'sini açıklamaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre, yordayıcı değişkenlerin, annelerin çocuklarının riskli oyunlarına izin verme düzeyleri üzerindeki görece önem sırası, aşırı koruyucu tutum ($\beta=-0,543$), demokratik tutum ($\beta=0,478$), izin verici tutum ($\beta=0,280$), otoriter tutum ($\beta=-0,052$)'dur. Regresyon katsayılarının anlamlılık testleri göz önüne alındığında, yordayıcı değişkenlerden demokratik tutum puanı ($p<0,01$), aşırı koruyucu tutum puanı ($p<0,01$) ve izin verici tutum puanı ($p<0,01$) değişkenlerinin, annelerin çocuklarının riskli oyunlarına izin vermesi üzerinde anlamlı

yordayıcı olduğu görülmektedir. Yordayıcı değişkenlerle annelerin çocuklarının riskli oyunlarına izin vermesi arasındaki ilişkilere bakıldığında, demokratik tutum puanları ile ($r=0,160$), [diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde ($r=0,374$)], aşırı koruyucu tutum puanları ile ($r=-0,213$), [diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde ($r=-0,426$)], otoriter tutum puanları ile ($r=-0,057$), [diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde ($r=-0,054$)], izin verici tutum puanları ile ($r=0,268$), [diğer değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde ($r=0,289$)] düzeyinde korelasyon gözlenmektedir.

Annelerin ebeveyn tutumlarının, 5-6 yaş grubu çocuklarının riskli oyunlarına izin verme düzeylerini yordayıp yordamadığını görmek için yapılan regresyon analizlerine bakarak, annelerin çocuklarının;

- çok riskli yüksekliklerdeki oyunlarına izin verme düzeylerinin, annelerin demokratik, aşırı koruyucu ve izin verici tutum puanlarına göre yordanabildiği,
- tehlikeli aletlerle oyunlarına izin verme düzeylerinin, annelerin demokratik, aşırı koruyucu ve izin verici tutum puanlarına göre yordanabildiği,
- tehlikeli doğal unsurlara yakın oynamalarına izin verme düzeylerinin, otoriter, aşırı koruyucu ve izin verici tutum puanlarına göre yordanabildiği,
- az riskli yüksekliklerdeki oyunlarına izin verme düzeylerinin, demokratik, aşırı koruyucu ve izin verici tutum puanlarına göre yordanabildiği,
- genel olarak riskli oyunlarına izin verme düzeylerinin, demokratik, aşırı koruyucu ve izin verici tutum puanlarına göre yordanabildiği görülmüştür.

BÖLÜM V

Sonuç, Tartışma Ve Öneriler

5.1.Sonuç ve Tartışma

Araştırmamızdan elde ettiğimiz sonuçları; annelerin, 5-6 yaş çocuklarının riskli oyunlarına izin verme düzeyleri yaşlarına göre farklılık göstermektedir. Yaşça büyük annelerin, genç yaştaki annelerle kıyaslandığında çocuklarının riskli oyunlarına daha çok izin verdikleri saptanmıştır. Bunun sebebi olarak genç annelerin deneyimsiz oldukları ve gerek okudukları gerek dinlediklerinden topladıkları bilgilerle çocukları için en iyi olanı yapmaya çalıştıkları fakat bunu yaparken dönemin moda çocuk yetiştirme tarzından yaşça büyük annelere göre daha fazlaca etkilenmeye daha açık oldukları ve günümüzdeki aşırı güvenlikçi anlayıştan daha fazla etkilenmiş olabilecekleri düşünülebilir. Cevher Kalburan (2014b) da günümüzde çocukların mahalle ve sokak aralarında yetişkin denetiminden uzak, serbestçe oyun oynama fırsatları neredeyse yok olduğuna dikkat çekmiştir. Alat, Akgümüş ve Cavalı (2012), bunun sebebi olarak yetişkinlerin, çocuklarının yaralanabileceği ya da terleyince hasta olabilecekleri kaygısı olduğunu ve sonuç olarak çocukların riskli oyunlardan mahrum bırakıldıklarını belirtirken, Ball (2002) da güvenlik endişelerinin de riskli oyunlardaki kısıtlamaları artırmakta olduğunu belirtmiştir. Ancak bir çok araştırma ve araştırmacı aslında genç neslin aşırı korunmasının daha büyük risk taşıdığına dikkat çekmiştir (Gill, 2007; Little ve Wyver, 2008). Yaşça büyük annelerin daha çok izin veriyor olmalarının altında yatan neden ise, genellikle ilk çocuklarında bu korumacı tavrı takınmış ve bunun çocuklarına verdiği zararı görmüş olmalarıdır. Riskli oyun ölçeğinin geliştirilmesi sırasında yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmeler esnasında bazı veliler bu durumu açık yüreklilikle ifade etmişlerdir.

Annelerin eğitim durumlarına göre çocuklarının riskli oyunlarına izin verme düzeyleri incelendiğinde genellikle ilköğretim düzeyinde eğitime sahip annelerin üniversite düzeyinde eğitim almış annelere kıyasla çocuklarının riskli oyunlarına daha çok izin verdiği görülmüştür. Üniversite ve üzeri eğitim düzeyine sahip anneler, çocuklarını yetiştirirken eğitimle ilgili güncel konuları takip etmekte ve çocukları üzerinde yeni öğrendikleri bu bilgilerle çocuklarını yetiştirmeye çaba göstermektedirler. Bu ilk bakışta

doğru ve olması gereken durum olarak görölmekle birlikte eğitim alanında yapılan bir yanlışın yanlış olduğunun anlaşılması için uzun yıllara gerek vardır çünkü uygulamanın doğru veya yanlış olduğunun anlaşılması için çocuğun büyümesi gerekmektedir. Armitage (2011), günümüzde gazeteler dahil her yerden güvenlikle ilgili kaygıları okuyan ebeveynin çocuğunu her türlü tehlikeden ama maalesef aynı zamanda her türlü riskten de korumaya çalışmakta olduğunu belirtmiştir, bunun sebebi olarak da riskli olarak etiketlenmiş her şeye karşı dikkatli olmak ve riskin her formundan kaçınma konusunda yönlendiriliyor oluşumuzu göstermiştir (Armitage, 2011).

Çalışmamızda, annelerin riskli oyunlara izin verme düzeylerinin çocuk sayılarına göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı görölmekle beraber, ölçeğin genelinde 3 ve daha fazla çocuğu olan annelerin çocuklarının riskli oyunlarına daha fazla izin verdiği görölmektedir. Bu durumun sebebi olarak, annelerin çocuk yetiştirme konusunda, deneyim kazanmış olmaları ve davranışlarının ilk çocukları üzerindeki etkilerini görmüş olmaları gösterilebilir.

Annelerin riskli oyuna izin verme düzeyleri mesleklerine göre farklılık göstermiş, tüm alt boyutlarda eğitimle ilgili mesleklerde çalışan annelerin çocuklarının riskli oyunlarına daha çok izin verdikleri görölmüştür. Bu durum ilk bakışta, ilköğretim mezunu annelerin üniversite mezunu annelere oranla çocuklarının riskli oyunlarına izin verme düzeylerinin fazla olmasıyla çakışmakta gibi görünmekle beraber eğitimci anneler diğer üniversite mezunu annelerden farklı olarak güncel (moda) eğitim tavsiyelerini birebir değil aldığı eğitimle birleştirecek, yorumlayarak çocuğuna uygulayacaktır. Ölçek geneline bakıldığında sağlık çalışanlarının ev hanımlarına kıyasla çocuklarının riskli oyunlarına daha çok izin vermişlerdir bunun sebebinin de ev hanımlarına göre daha üst düzey eğitim almış olmanlarından kaynaklanmış olabilir.

Annelerin riskli oyuna izin verme düzeyleri çocuklarının cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık göstermemekle birlikte, sonuçlar erkek çocuklar için izin verme düzeyinin daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bunun iki sebebi olduğu söylenebilir; birincisi Türk toplumu gibi ataerkil toplumlarda erkek daha ön planda olup, güç-kuvvet-bağımsızlık-özgürlük vb. kavramlarla daha çok özdeşleştirildiği için anneler tarafından erkek çocuklarının bu tip riskli oyun davranışları daha kabul edilebilirken; kız çocuklarına

atfedilen hanım hanımcılık-kibar olma-güzel olma vb. kavramlarla riskli oyun türlerinin çoğu uyuşmadığı için kız çocuklarına izin verme oranının daha düşük olduğu düşünülmektedir. İkinci sebep de erkek çocukları riskli oyun konusunda kız çocuklara nazaran daha istekli olduğu görülmektedir ve bazı kız çocuklarının riskli oyunun bazı türlerine karşı talebi olmadığında izin durumu da söz konusu olmamaktadır. Pilten ve Pilten (2013) de çocukların tercih ettikleri oyunlar cinsiyetlerine göre farklılık gösterdiğine dikkat çekmiş ve kız öğrenciler evcilik, öğretmencilik, doktorculuk gibi daha çok kapalı alanlarda, erkek öğrenciler ise askercilik- savaş oyunu gibi daha çok açık alanlarda oynanabilecek sembolik oyunları tercih ettiklerini ortaya koymuştur. Erdoğan, Haktanır, Köksal Aydın ve Çakır İlhan (2003), "Oyun Oynamak İstedğim Yer: Altı Yaşındaki Çocukların Resimleri Üzerine Bir İnceleme: Türkiye Örneği" adlı çalışmalarında, çocukların oynamak istediği alanlara göre kız ve erkek çocuklar arasındaki farkın önemsiz olduğunu ancak kapalı alanlarda oynamayı isteme oranının kızlarda daha yüksek olduğu belirtmiştir. Eaton ve Yu (1989) "Are Sex Differences in Child Motor Activity Level a Function of Sex Differences in Maturational Status?" adlı çalışmalarında olgunlukla bedensel aktiflik seviyesinin arasında negatif etki olduğunu ve kızların erkeklerden daha olgun ve bedenen daha az aktif olduğunu belirtmişlerdir. Kızların bu tip oyunları tercih etmeme sebebi olarak daha olgun olmaları gösterilmiştir. Janet Ann DiPietro (1981), "Rough and Tumble Play: A Function of Gender" isimli çalışmasında çocukların itiş-kakış oyunlarında da cinsiyet farklılığı olduğunu ve erkeklerin itiş-kakış oyunlarını kızlardan çok oynadığını bulmuştur. Ginsburg ve Miller (1982), "Sex differences in Children's Risk-taking Behaviour" adlı çalışmalarında erkeklerin risk alma konusunda kızlardan daha istekli olduğunu ortaya koymuştur. Hargreaves ve Davies (1996) de "The Development of Risk-taking in Children" adlı çalışmalarında risk alma davranışı üzerinde cinsiyet, düşünce-dürtüsellik ve aile yapısı olmak üzere üç bireysel farklılığın etkili olduğunu ortaya koymuşlardır.

Araştırmamızda annelerin riskli oyuna izin verme düzeylerinin çocukların yaşlarına göre anlamlı derecede farklılaşmadığı görülmekle birlikte yaşça büyük olan çocuğa izin verilme oranlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Araştırmamız 5 ve 6 yaş çocukları üzerine olduğundan aradaki bir yaş fark önemsiz gibi görünse de okul öncesi dönem için gelişimle ilgili oldukça fark yaratabilecek bir süredir. 6 yaş çocuğu 5 yaştakine kıyasla riski algılama ve önlem alma konusunda daha ileride olabilir. Aslında bu sonuç

çocukların alabilecekleri risklerin aşamalı olmadığını, yaş düzeyine göre artmadığını çocuğun karşılaşabildiği risklerin sabit kaldığı ve yaşla çocuk için yeterli risk taşımamaya başladığını da göstermektedir. Çocuğun 5 yaşında almasına izin verilmeyen riskler 6 yaşında izin veriliyorsa; çocuğun risk almasına fırsat vermekten çok oyun ortamı artık eskisi kadar risk taşımadığı içindir. Armitage (2011), de aşamalı risklerin çocuğun gelişimini daha çok desteklediğini ve riskli oyunun amacına ulaşmasını sağladığını belirtmiş ve oyun alanlarının aşamalı riskler içermesi gerektiğin dikkat çekmiştir. Ginsburg ve Miller (1982), “ Sex differences in Children’s Risk-taking Behaviour” adlı çalışmalarında, yaşça büyük çocukların daha küçük olanlara nazaran daha çok risk aldıklarını gözlemlemişlerdir.

Bu sonuç aslında doğum sırasından çok çocuk sayısı ile birlikte düşünülmelidir. Çünkü ikinci ve üçüncü sırada doğan çocuklar evde iki ya da üç çocuk olması demektir. Annelerin tek çocuk için alabileceği ya da çocuklarının almasına izin vereceği riskler daha fazla olabilirken sayı arttığında denetim konusunda sıkıntı yaşayacağını düşünen anne daha az risk alma ve riske daha az izin verme yoluna gidecektir. Ulutaş ve Şimşek (2014) de ebeveynlerin çocuk oyun alanlarına ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçladıkları çalışmalarında, tek çocuk sahibi ebeveynlerin oyun alanının temel gereksinimler ve güvenlik boyutunu daha yeterli bulmuşken, çocuk sayısı arttıkça oyun alanlarını temel gereksinim ve güvenlik boyutunun azaldığını ortaya koymuşlardır.

Yaşam doyumu; mutluluk, moral gibi değişik açılardan iyi olma halini ve günlük işler içinde olumlu duygunun olumsuz duyguya egemen olmasını ifade eder (Vara, 1999 Akt. Özgen, 2012). Araştırmamızda annelerin riskli oyuna izin verme düzeyleri ve yaşam doyumları arasında anlamlı bir fark olmamakla beraber, yaşam doyumu yüksek yani mutlu, memnun annelerin, çocuklarının riskli oyunlarına izin vererek çocuklarını da tür oyunların sağladığı eğlence, zengin uyarılar, deneyim, heyecan, gurur, başarı ve sağlıklı özgüven duygularından mahrum etmedikleri söylenebilir.

Demokratik tutum, çocuğun ayrı bir kişi olduğunu kabul etmeyi, bağımsız bir kişilik geliştirmesini ve fikirlerini açıkça ifade etmesini teşvik etmeyi içerir (Demir ve Şendil, 2008). Demokratik tutum puanları daha yüksek annelerin, çocuklarının tehlikeli aletlerle oynamasına, az riskli yüksekliklerde oynamasına ve genel açıdan riskli oyunlarına izin

verdikleri görülmüştür. Bu durumda demokratik tutuma sahip annelerin çocuklarının riskli oyunlarına izin vererek bağımsız bir kişilik geliştirmesine ve fikirlerini açıkça ifade etmelerine yardımcı oldukları söylenebilir. Çünkü riskli oyun, çocuklara seçim yapmalarını, anlamaya varmalarını, demokratik öğrenmelerini (Little & Eager, 2010) bunların yanı sıra öz-güven, öz-farkındalık, direnç ve bağımsızlık geliştirmelerini destekler (Tovey, 2007).

Otoriter tutumda, çocuğun ayrı bir birey olduğu kabulü yoktur, tersine ebeveynin çocuğun sahibi olduğu anlayışı hakimdir. Tek yönü iletişim, baskı, kurallara koşulsuz itaat, sözel ve fiziksel ceza gibi konuları içerir (Demir ve Şendil, 2008). Otoriter tutum puanı yüksek annelerin çocuklarının sadece az riskli yükseklikler içeren riskli oyunlarına yani sadece ev-apartman merdivenlerden yalnız başına inip çıkmalarına ve çok yüksek olmayan ağaçlara tırmanmalarına izin verdiği görülmektedir. Çocuklarının diğer hiçbir riskli oyununa izin vermeyen bu anneler çocuklarının bir çok alanda gelişmesine yardımcı olacak olan bu riskli oyunlardan mahrum bırakarak, çocuklarının kendi kapasiteleri hakkında yanlış değerlendirmeler yaparak risk konusunda deneyimsiz, aşırı temkinli ya da aşırı riskler alan, bağımsız davranamayan ve hatta anksiyete bozukluğuna sahip bireyler olma ihtimalini artırmaktadırlar (Sandseter ve Kennair, 2011; Knight, 2012; Tovey, 2007).

İzin verici tutum, çocuğun her yaptığını hoş karşılama, çok fazla özgürlük tanıma ve çocuğu şımartma gibi konuları içerir (Demir ve Şendil, 2008). İzin verici tutum puanı yüksek çıkan annelerin diğer birçok konuya izin verdikleri gibi çocuklarının üç alt boyuttaki riskli oyunlarına izin verdikleri ve genel olarak da çocuklarının riskli oyunları konusunda izin verici tutum sergiledikleri söylenebilir. Çocukların her yaptığını karşılama, çok fazla özgürlük tanıma ve çocuğu şımartma çocuk eğitimi açısından oldukça riskli davranışlar olmakla birlikte, anneler çocuklarının riskli oyunlarına izin vererek en azından riskli oyunların kazandıracığı davranışları ve katkıları çocuklarından esirgememiş olmaktadır. Bu tutumu daha fazla benimseyen ebeveynler her ne kadar sonsuz krediyle çocuklarını şımartırsalar da akranlarıyla oyun esnasında çocuk yapmaması gereken ve/veya yapması hoş karşılanmayan davranışları öğrenebilecektir. Çünkü riskli oyun, çocuklara seçim yapma, anlamaya varma ve demokratik öğrenmeyi geliştirdiği akranlarıyla etkileşim imkanı sağlarken, risk ve

macerayı yönetmek aynı zamanda takım çalışması becerilerini geliştirir (Little &Eager, 2010; Tovey, 2007).

Aşırı koruyucu tutum, çocuğun kendi başına yetemeyeceği, bu nedenle sürekli korunması gerektiği inancının hakim olduğu bir tutumdur ve uygun olmayan müdahaleleri, aşırı kontrolü, çocuğa sorumluluk vermekten kaçınmayı içerir (Demir ve Şendil, 2008). Aşırı koruyucu tutum puanları yüksek annelerin çocukların riskli oyunlarına az da olsa izin vermeleri sevindirici olmakla birlikte, riskli oyunların alt boyutlarına bakıldığında çok riskli yükseklikler içeren oyunlarına izin vermedikleri aradaki anlamlı negatif ilişkiden anlaşılmaktadır aynı zamanda anlamlı olmamakla birlikte tehlikeli aletlerle oynamak alt boyutuyla da arada negatif bir ilişki vardır. Aşırı koruyucu tutumu daha fazla benimseyen annelerin çocuklarının kendi başına yetemeyeceklerin korkusuyla bu kadar koruyucu davranmaları onları ileriki yıllarda haklı çıkaracaktır. Sadece riskli oyunlarına izin vermemeleri bile bu tehlikeye dikkat çekmeyi gerektirmektedir. Çünkü çocukların risk alma kararları onları denetleyen yetişkinlerin riskli durumları değerlendirme şekillerinden, risk alma durumundaki davranışlarından etkilenmektedir (Sandseter, 2009b). Ve erken çocuklukta risk almak, çocuğun kendi karar ve davranışlarından sorumlu olma, kendi beceri ve kapasitesinin farkında olma becerilerini kazandırırken aynı zamanda çocuğun öz-güven ve bağımsızlık geliştirmesini de sağlamaktadır (Tovey, 2007; Alat, Akgümü ve Cavalı, 2012).

Annelerin ebeveyn tutumlarının, 5-6 yaş grubu çocuklarının riskli oyunlarına izin verme düzeylerini yordayıp yordamadığını görmek için yapılan regresyon analizlerine bakarak, annelerin izin verici ve aşırı koruyucu tutum puanlarının ölçeğin tüm alt boyutlarını ve kendisini yordadığını; demokratik tutum puanlarının tehlikeli doğal unsurlara yakın oynama alt boyutu dışındaki tüm alt boyutları ve ölçeğin kendisini yordadığını; otoriter tutum puanlarının ise sadece tehlikeli doğal unsurlara yakın oynama alt boyutunu yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. McCans, Perkins ve Morrongiello (2004), “ Wild Places: An Exploration of Mothers’ Attitudes and Beliefs Regarding Risk and Play in Outdoor Settings” isimli çalışmaları da annelerin algılarının ve denetleyici davranışlarının çocuklarının oyunları için önemli bir bariyer olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca Hargreaves ve Davies (1996) de “The Development of Risk-taking in Children”

adlı çalışmalarında risk alma davranışı üzerinde cinsiyet, düşünce-dürtüsellik ve aile yapısı olmak üzere üç bireysel farklılığın etkili olduğunu ortaya koymuşlardır.

5.2.Öneriler

5.2.1.Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Çocukların riski deneyimleyebilecekleri oyun yerleri sadece riskli olup geri dönüşü olmayacak tehlikelerden uzak hale getirilebilir.
- Velileri ve öğretmenleri riskli oyunun faydaları ve gerekliliği konusunda bilinçlendirmek üzere TV programları, seminerler vb. düzenlenebilir.
- Riskli oyunların bir kategorisi olan tehlikeli aletler konusunda, çocuklara hiç imkan sunulmamasındansa bu tip aletler (bıçak, balta, testere, ip, halat vb.) daha az zararlı halleri üretilip, okul öncesi kurumlarda bulundurulup tanıtılıp, bu halleriyle alıştırmalar yaptırılıp sonrasında çocuğun bu nesnelerin orijinal halleri deneyimlemesine fırsat verilebilir.
- Oyun parklarının çevre güvenliği sağlanır, oyun parklarıyla ilgilenecek güvenlik görevlileri olursa çocuklar sadece oyunlarındaki risklerle karşılaşacak dışarıdan gelebilecek tehlikelerden korunacaktır bu durumda annelerin izin verme düzeyleri artabilir.
- Oyun parkları ve okul öncesi kurumların oyun ortamlarının eksikliği ile ilgili yapılan birçok çalışmanın ışığında çocukların ilgi ve ihtiyaçları göz önünde bulundurularak oyun ortamlarının gerek peyzaj, gerek güvenlik, gerekse oyun materyalleri konusundaki eksikleri kapatılarak yenilenebilir.
- Yapılandırılmış oyun ortamlarının da doğal materyaller içermesine ve aşamalı risk faktörleri barındırmasına dikkat edilmelidir.
- Açık hava etkinlikleri okul öncesi eğitim müfredatının bir parçası olmalı ve açık havada gerçekleştirecek etkinlikler sadece dışarıda oyun oynama olarak görüldüğünde programda açık bir şekilde yer almalı, öğretmenlerin insiyatifine bırakılmamalıdır.
- Çocuk dostu kent projesi genişletilmeli ve her ilin çocuk dostu olması için kent yönetimi ve eğitim camiası birlikte çabalamalıdır.

5.2.2.Akademik Çalışmalara Yönelik Öneriler

- Annelerin çocuklarının riskli oyunlarına izin verme durumları, ilköğretim düzeyinde incelenebilir.
- Okul öncesi ve ilköğretim düzeyinde babaların çocuklarının riskli oyunlarına izin verme düzeyleri incelenebilir.
- Türkiye'deki çocuk oyun alanlarının ne seviyede risk içerdiği ile ilgili ölçek geliştirilip, durum değerlendirilebilir.
- Geleneksel çocuk oyunlarımızın ne düzeyde risk içerdikleri araştırılabilir.
- Riskli oyuna izin verme ölçeği kullanılarak ebeveynlerin çocuklarının riskli oyunlarına izin verme düzeylerinin, köyde veya kentte yaşamalarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenebilir.
- Riskli oyuna izin verme ölçeği kullanılarak ebeveynlerin çocuklarının riskli oyunlarına izin verme düzeylerinin, farklı illere göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Alat, Z., Akgumus, O., ve Cavali, D. Okul Öncesi Eğitimde Açık Hava Etkinliklerine Yönelik Öğretmen Görüş ve Uygulamaları, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 47-62.
- Arsunar, F. (1955). *Türk Çocuk Oyunlarından Örnekler*. İstanbul: Maarif Basımevi.
- Artar, M., Onur, B. ve Çelen, N. (2004). (Bekir Onur ve Neslihan Güney, Ed.). *Türkiye’de Çocuk Oyunları*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akşin, E. ve Tunçeli, H. İ. (2015). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının “Tehlike” Kavramına İlişkin Görüşleri. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 1(2), 599-609.
- Arslan Karaküçük, S. (2008). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Fiziksel/Mekansal Koşulların İncelenmesi: Sivas İli Örneği. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 32(2), 307-320.
- Aksoy, A. ve Dere Çiftçi, H. (2008). *Erken Çocukluk Döneminde Gelişimi Destekleyen Oyunlar*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aksoy, A. B. ve Dere Çiftçi H. (2014). *Erken Çocukluk Döneminde Oyun: Duyu-Motor Oyundan Kurallı Oyuna*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aksoy, Y. (2011). Çocuk Oyun Alanları Üzerine Bir Araştırma İstanbul, Isparta, Eskişehir, Erzurum, Kayseri, Ankara, Zonguldak ve Trabzon illeri örneği. *İstanbul Aydın Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 3(6), 82-106.
- Artar, M., Demir, T.Ş., Çok, F. (1998). Ankara’da Açık Alanlarda Çocuk Oyunları (Children’s Outdoor Games in Ankara). *Eğitim ve Bilim (Education and Science)*, 22(107), 23-27.

- Armitage, M. (2011). Risky Play is not a Category – It's What Children Do. *Child Links*, 3,1-5.
- Arnold, A. (Yayına Hazırlayan: Dr. Ahmet Gümüş). *Aile Eğitim Serisi 2: Çocuğunuz ve Oyun*. İstanbul: Denge Yayınları
- Ball, D. J. (2002). *Playgrounds- Risks, Benefits and Choices*. London: Health and Safety Executive, Middlesex University.
- Baran, M., Yılmaz, A. ve Yıldırım, M. (2007). Okul Öncesi Eğitimin Önemi ve Okul Öncesi Eğitim Yapılarındaki Kullanıcı Gereksinimleri: Diyarbakır Huzurevleri Anaokulu Örneği. *Diyarbakır Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 27-44.
- Baykoç Dönmez, N. (1999). *Üniversite ocuk Gelişimi ve Eğitim Bölümü ve Kız Meslek Lisesi Öğrencileri İçin Oyun Kitabı*. İstanbul: Esin Yayınevi.
- Bilton, H. (2010). *Outdoor Learning in the Early Years: Management and Innovation* (3. Baskı). New York: Routledge.
- Biol, G. (2008). ocuk Dostu Kent Neresidir? *Megaron Balıkesir, Mimarlar Odası Balıkesir Şubesi Dergisi*, 10-13.
- Brussoni, M., Olsen, L. L., Pike, I. and Sleet, D. A. (2012). Risky Play and Children Safety: Balancing Priorities for Optimal Child Development. *International Journal of Environment Research and Public Health*. Doi:10.3390/ijerph9093134.
- Bulut, Z. Ve Kılıçaslan, . (2009). Çocuğa Özgüven Kazandırmada Önemli Bir İlke; ocuk Oyun Alanlarında Güvenlik. *Artvin Çoruh Üniversitesi Orman Fakültesi Dergisi*, 10(1), 78-85.

Brussoni, M., Gibbons, R., Gray, C., Ishikawa, T., Sandseter, E. B. H., Bienenstock, A., Chabot, G., Fuselli, P., Herrington, S., Janssen, I., Pickett, W., Power, M., Stanger, N., Sampson, M. Ve Tremblay, M. S. (2015). What is Relationship Between Risky Outdoor Play and Health in Children? A Systematic Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 12, 6423-6454. Doi:10.3390/ijerph120606423.

Büyüköztürk, Ş. (2014).*Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum*. (20. Baskı) Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (18. Baskı) Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Can, A. (2016). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*. (4.Baskı), Ankara: Pegem Akademi.

Chancellor, B. ve Cevher Kalburan, N. (2014). Comparing and Contrasting Primary School Playgrounds in Turkey and Australia. *The International Education Journal: Comparative Perspectives*, 13 (2), 41-59.

Ceasar, B. (2001). Give Children a Place to Explore. *Child Care Information Exchange*, 3(1), 76-79.

Cevher Kalburan, N. (2015). Developing Pre-Service Teachers' Understanding of Children's Risky Play. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 15(3), 239-260.

Cevher Kalburan, N. (2014c). Denizli İlinde Bulunan Resmi ve Özel Anaokulu Bahçelerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18, 99-103.

- Cevher-Kalburan, N. ve Yurt, Ö. (July 7-9, 2011). School playgrounds as learning environments: Early childhood teachers' beliefs and practices. *7th International Conference on Education*. INEAG, Samos-Greece.
- Cevher Kalburan, N. (2014b). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Dış Mekanda Oyun Fırsatları ve Ebeveyn Görüşleri. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 32, 113-135.
- Clements, R. (2004). An investigation of the status of outdoor play. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 5(1), 68-80.
- Çakmak, A. ve Elibol, F. (2011). *Çocuk ve Oyun*. Ankara: Vize Basın Yayın.
- Çakmak, A. (2014). Oyuncak ve Oyun Araç Gereçleri. H. Ogelman (Ed.), *Yaşamın İlk Yıllarında Oyun: Oyuna Çok Yönlü Bakış* içinde (ss. 213-235). Ankara: Pegem Akademi.
- Çalışandemir, F. (2014). Oyun ve Özellikleri. H. Ogelman (Ed.), *Yaşamın İlk Yıllarında Oyun: Oyuna Çok Yönlü Bakış* içinde (ss. 1-15). Ankara: Pegem Akademi.
- Çalışandemir, F. (2014). Oyunun Önemi. H. Ogelman (Ed.), *Yaşamın İlk Yıllarında Oyun: Oyuna Çok Yönlü Bakış* içinde (ss. 17-30). Ankara: Pegem Akademi.
- Çelik, A. (2012). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Açık Alan Kullanımı: Kocaeli Örneği. *Atatürk Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi*, 43(1), 79-88.
- Çelebi Öncü, E. (2011). *Okul Öncesi Eğitimde Gelişim Odaklı Oyunlar ve Etkinlikler*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Çelebi Öncü, E. Ve Özbay, E. (2009). *Erken Çocukluk Dönemindeki Çocuklar İçin Oyun*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Çelik Elgin, N. Ve Ceylan, R. (2011). *Evde Oynuyoruz: Okul Öncesi Çocukları İçin Evde Aile Katılımlı Etkinlikler*. İstanbul: Morpa Yayınları.

- Çetin, F. (2008). *Okul Öncesi Çocukları için 90 Yeni Oyun: Ebesin*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Çoban, B. ve Nacar, E. (2006). *Okul Öncesi Eğitimde Eğitsel Oyunlar*. Ankara: Nobel.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik: SPSS ve LISREL Uygulamaları*. (3.Baskı), Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Çukur, D. (2010). Okulöncesi Çocukluk Döneminde Sağlıklı Gelişimi Destekleyici Dış Mekan Tasarımı. Süleyman Demirel Üniversitesi Orman Fakültesi Dergisi, 12, 70-76.
- Darıca, N. (2011). *Çoklu Zeka Kuramına Uygun Gelişimsel Etkinlikler*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Derici, O. (2015). *İç Kontrol ve Risk Yönetimi*. Ankara: Bekad.
- DiPietro, J. A. (1981). Rough and Tumble Play: A Function of Gender. *Developmental Psychology*, 17, 50-58.
- Duman, G., Koçak, N. (2013). Çocuk Oyun Alanlarının Biçimsel Özellikleri Açısından Değerlendirilmesi: Konya İli Örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 64-81.
- 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)*, 13(2), 249-264.
- Eaton, W. O. & Yu, A. P. (1989). Are Sex Differences in Child Motor Activity Level a Function of Differences in Maturational Status? *Child Development*, 60, 1005-1011.

- Erdoğan, S., Haktanır, G., Köksal Akyol, A. ve Çakır İlhan, A. (2003). Oyun Oynamak İstedğim Yer - Altı Yaşındaki Çocukların Resimleri Üzerine Bir İnceleme: Türkiye Örneği. *OMEP Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı*, 285-299.
- 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*, 29(2), 111-117.
- Gill, T. (2007). *No Fear: Growing up in a Risk Averse Society*. London: Calouste Gulbenkian Foundation.
- Ginsburg, H. J. & Miller, S. M. (1982). Sex Differences in Children's Risk-Taking Behavior. *Child Development*, 53, 426-428.
- Güneş, H. (2003). *Çocuk Oyunları*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Güneş M., Güneş, H. (2011). *Öğretmen ve Öğrenciler İçin Yaşayan Çocuk Oyunları*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Günsel, A. M. (2011). *Okul Öncesinde Beden Eğitimi ve Uygulamaları*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Hargreaves, D. J. Ve Davies, G. M. (1996). The Development of Risk-Taking in Children. *Current Psychology: Developmental, Learning, Personality, Social*, 15(1), 14-29.
- Hazar, M. (2000). *Beden Eğitimi ve Sporda Oyunla Eğitim*. Ankara: Tutibay Yayınları.
- Hirose, T., Koda, N. ve Minami, T. (2012). Correspondence between children's indoor and outdoor play in Japanese preschool Daily life. *Early Child Development and Care*. 182 (12), 1611-1622.

- Huizinga J. (2006). *Homo Ludens Oyunun Toplumsal İşlevi Üzerine Bir Deneme*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Jansson, M. (2008). *Children's Perspectives on Public Playgrounds in Two Swedish Communities*. *Children, Youth and Environments*, 18 (2), 88-109.
- Kalkan, A. (2012). *Geçmişten Günümüze Dededen Toruna Çocuk Oyunları ve Oyun Araçları*. İzmir: Birleşik Matbaacılık.
- Kandır, A. Ve Tezel Şahin, F. (2012). *Okul Öncesi Dönemde Oyuncak ve Oyun Materyalleri: Eğitici Oyuncaklar*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Karsten, L. (2005). It All Used To Be Better? Different Generations on Continuity an Change in Urban Children's Daily Use of Space. *Children's Geographies*, 3(3), 275-290.
- Kazan, Ş. Ve Kazan Kırçık, Ş. (2006). *Dedemle Ninem de Çocuktan Dünden Bugüne Burdur'da Oynanan Çocuk ve Genç Oyunları*. Burdur: İl Kültür ve Turizm Müdürlüğü
- Kıldan, A. O. (2007). Okul Öncesi Eğitim Ortamları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 501-510.
- Knight, S. (2012). Why Adventure and Why Risk in the Early Years?. *Childlinks*, 3, 15-18.
- Koçan, N. (2012). Çocuk Oyun Alanlarının Yeterliliği Üzerine Bir Araştırma: Uşak Kenti Kemalöz Mahallesi Örneği. *Erciyes Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 28(4), 315-321.
- Koroğlu, E. (2006). *Oyun Çocuğu: 1-3 Yaşları Arasındaki Çocuğunun Büyümesi, Gelişimi, Beslenmesi ve Sorunları*. Ankara: HYB Yayıncılık.

Lavrysen, A., Bertrands, E., Leyssen, L., Smets, L., Vanderspikken, A. Ve De Graef, P. (2015). Risky-Play at School Facilitating Risk Perception and Competence in Young Children. *European Early Childhood Education Research Journal*, doi:10.1080/1350293X.2015.1102412.

Leon 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.

Lewis, G., Bedson, G. ve Maley, A.(Ed.) (2010). *Games for Children*. China: Oxford University Press.

Little, H. Ve Eager, D. (2010). Risk, Challenge And Safety: Implications For Play Quality And Playground Design. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(4), 497-513.

Little, H. ve Wyver, S. (2008). Outdoor Play: Does Avoiding the Risks Reduce the Benefits? *Australian Journal of Early Childhood*, 33, 33-40.

Little, H., Wyver, S. ve Gibson, F. (2011). The Influence of Play Context and Adult Attitudes on Young Children's Physical Risk-Taking During Outdoor Play. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(1), 113-131.

Little, H., Sandseter, E. B. H., Wyver, S. (2012). Early Childhood Teachers' Beliefs About Children's Risky Play in Australia and Norway. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 13(4), 300-316.

Louv, R. (2010). *Doğadaki Son Çocuk* (Çev. Ceyhan Temürcü). TÜBİTAK Popüler Bilim Kitaplığı.

Lynn, A. B. (1991). The Playful Child: Measurement of a Disposition to Play. *Play & Culture*. 4, 51-74.

- McCans, S. E., Perkins, N. H., Morrongiello, B. (2004). *Wild Places: An exploration of mother' attitudes and beliefs regarding risk in outdoor play setting*. Yüksekisans tezi. Kanada: The University of Guelph.
- MEB. (2013). *Milli Eğitim Bakanlığı Genel Müdürlüğü Okul Öncesi Eğitim Programı*. <http://kres.dsi.gov.tr/docs/default-document-library/ooproram.pdf?sfvrsn=2> adresinden elde edildi.
- Mitchell, R., Cavanagh, M. Ve Eager, D. (2006). Not all risk is bad, playgrounds as a learning environment for children. *International Journal of Injury Control and Safety Promotion*, 13 (2), 122-124.
- Morrongiello, B. A., Rennie, H. (1998). Why Do Boys Engage in More Risk Taking Than Girls? The Role of Attributions, Beliefs and Risk Appraisals. *Journal of Pediatric Psychology*, 23(1), 33-43.
- Moyles, J. (2012). *A-Z of play in early childhood*. UK: Open University Press.
- Oğuzkan, C. Ve Avcı, N. (2000). *Okul Öncesinde Eğitici Oyuncaklar*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Oğuzkan, Ş., Tezcan, E., Tür, G., Demiral, Ö. (1999). *Meslek Liseleri İçin Yaratıcı Çocuk Etkinlikleri ve Eğitici Oyuncaklar*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi
- Oktay, A. (2004). *Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem*. İstanbul: Epsilon.
- Özdemir, A. A. ve Ramazan O. (2012). Oyunağa çocuk, anne ve öğretmen bakış açısı. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*. Uluslararası e-dergi. 2 (1).
- Özdoğan, B. (2004). *Çocuk ve Oyun Çocuğa Oyunla Yardım*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özhan, M. (1997). *Türkiye'de Çocuk Oyun Kültürü*. Ankara: Feryal Matbaası.

- Özkubat, S. (2013). Okul Öncesi Kurumlarında Eğitim Ortamlarının Düzenlenmesi ve Donanım. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 58-66.
- Öztürk, A. (2001). *Üniversite Çocuk Gelişimi ve Eğitim Bölümü ve Kız Meslek Lisesi Öğrencileri İçin Okul Öncesi Eğitimde Oyun*. İstanbul: Esin Yayınları.
- Parlak Rakap, A. ve Rakap, S. (2014). Oyun Türleri ve Çeşitli Örnekler. H. Ogelman (Ed.), *Yaşamın İlk Yıllarında Oyun: Oyuna Çok Yönlü Bakış* içinde (ss. 87-111). Ankara: Pegem Akademi.
- Parsons, A. (2011). *Young children and nature: Outdoor play and development, experiences fostering environmental consciousness and the implications on playground design*. Yüksek lisans tezi. ABD: Virginia Polytechnic Institute and State University.
- Pehlivan, H. (2005). *Oyun ve Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Peshette Murphy, A. (2009). *Oyun Çocuğun Gıdasıdır*. (Çev. İnan Deniz Erguvan Sarioğlu) İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Poyraz, H. (2003). *Okul Öncesi Dönemde Oyun ve Oyuncak*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Poyraz, H. (2012). *Okul öncesinde Oyun ve Oyun Örnekleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Pilten, P. ve Pilten, G. (2013). Okul Çağı Çocuklarının Oyun Kavramına İlişkin Algılarının ve Oyun Tercihlerinin Değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 15-31.

- Ramazan, M. O. Ve Adak Özdemir, A. (2015). An Investigation of Physical Properties and User Behaviors in Children's Parks/Playground (Çocuk Oyun Alanlarının/Parklarının Fiziksel Özelliklerinin ve Kullanıcılarının Davranışlarının İncelenmesi). *International Journal of Human Sciences*, 12(1), 1558-1576. doi:[10.14687/ijhs.v12i1.3037](https://doi.org/10.14687/ijhs.v12i1.3037)
- Sandseter, E.B.H. (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. H. (2007b). *Risky play among four- and five-year-old children in preschool*. S. O'Brien, P. Cassidy, and H. Shonfeld (Editörler.), Vision into practice: Making quality a reality in the lives of young children .Dublin: CECDE.
- Sandseter, E. B. H. (2009). Characteristics of Risky Play. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 3, 1, 3-21.
- Sandseter, E.B.H. (2009b). Risky Play And Risk Management In Norwegian Preschools: A Qualitative Observational Study. *Safety Science Monitor*, 13, 1–12.
- Sandseter, E.B.H. (2010). '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. B. H. (2011). Restrictive Safety or Unsafe Freedom? Norwegian ECEC Practitioners' Perceptions and Practices Concerning Children's Risky Play. *Child Care in Practice*, 18(1), 83-101.
- Sandseter, E.B.H. Ve Kennair, L.E.O. (2011). Children's Risky Play From An Evolutionary Perspective: The Anti-Phobic Effects of Thrilling Experiences. *Evolutionary Psychology*, 9(2), 257-284.

- Sanoff, H. (1995). *Creating Environments for Young Children*. Raleigh, NC: School of Design at North Carolina State University. (ED 394 640).
- Sel, R. (1967). *Anaokulunda Oyun*. Ankara: Yıldız.
- Selvi Bener, S. (2013). *Antikçağda Oyun ve Oyuncaklar*. İstanbul: Kitap Yayınevi.
- Seven, S. (2014). Oyunun Tarihçesi. H. Ogelman (Ed.), *Yaşamın İlk Yıllarında Oyun: Oyuna Çok Yönlü Bakış İçinde* (ss. 33-47). Ankara: Pegem Akademi.
- Sevinç, M. (2004). *Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitiminde Oyun*. İstanbul: Morpa.
- Seyrek, H. ve Sun, M. (1998). *Okul Öncesi Eğitimde Oyun*. İzmir: Müzik Eserleri.
- Sipahi, B., Yurtkoru, E.S. ve Çinko M. (2008). *Sosyal Bilimlerde SPSS'le Veri Analizi*. (2. Baskı), İstanbul: Beta Yayın.
- Smith, S. J. (1998). *Risk and Our Pedagogical Relation to Children: On Playground and Beyond*. New York: Guilford.
- Stephenson, A. (2003). Physical Risk-Taking: Dangerous or Endangered? *Early Years*, 23(1), 35-43.
- Şişman, E. E., Erdinç, L. ve Özyavuz, M. (2010). The Evaluation of the Playgrounds in Respect of Child Safety: Tekirdağ (Turkey) (Çocuk Güvenliği Açısından Çocuk Oyun Alanlarının Değerlendirilmesi). *Tekirdağ Ziraat Fakültesi Dergisi*, 7(2), 141-150.
- Tandy, C. (1999). Children's Diminishing Play Space: A Study of Intergenerational Change in Children's Use of Their Neighborhoods. *Australian Geographical Studies*, 37(2), 154-164.

- Taylor, A. F. Ve Kuo, F. E. (2008). Children With Attention Deficits Concentrate Better After Walk in The Park. *Journal of Attention Disorders OnlineFirst*, doi:10.1177/1087054708323000.
- Taylor, A. Ve Kuo, F.E. (2009). Children With Attention Deficits Concentrate Better After Walk in The Park. *Journal of Attention Disorders*, 12(5), 402-409.
- Tezel Şahin, F., Balcı A., Aydın Kılıç, Z. N., Yazar, A. (2015). Erzurum Örnekleminde Şehir Merkezi ve Kırsal Bölgede Yaşayan Annelerin Çocuklarının Oyun ve Oyuncakları Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(4), 298-311.
- Tovey, H. (2007). *Playing outdoors: Spaces and Places, Risk and Challenge*. Maidenhead: Open University Press.
- Tuğrul, B., Ertürk, H.G., Özen Altınkaynak, Ş. ve Güneş, G. (2014). Oyunun Üç Kuşaktaki Değişimi. *International Journal of Social Science*, 27, 1-16.
- Turgut, H. Ve Yılmaz, S. (2010). Ekoloji Temelli Çocuk Oyun Alanlarının Oluşturulması. *III. Ulusal Karadeniz Ormanlık Kongresi* (20-22 Mayıs). Cilt IV, 1618-1630.
- Uluğ, E. (2014). Oyun Kuramları. İçinde H. Ogelman (Ed.), *Yaşamın İlk Yıllarında Oyun: Oyuna Çok Yönlü Bakış* içinde (ss. 49-62). Ankara: Pegem Akademi.
- Ulutaş, İ. ve Şimşek I. (2014). Ebeveynlerin Çocuk Oyun Alanlarına İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 18(3), 413-424.
- Ünal, M. (2009). Çocuk Gelişiminde Oyun Alanlarının Yeri ve Önemi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 95-109.
- Ünüvar, P. (2014). Geleneksel Çocuk Oyunlarımız ve Oyuncaklarımız. İçinde H. Ogelman (Ed.), *Yaşamın İlk Yıllarında Oyun: Oyuna Çok Yönlü Bakış* içinde (ss. 239-265). Ankara: Pegem Akademi.

Yalçinkaya, T. (1996). *Eğitici Oyun ve Oyuncak Yapımı*. İstanbul: Esin Yayınevi.

Yalçinkaya, T. Ve Denizhan Yalçinkaya, Ç. (2012). *Okul Öncesi Dönemde Artık Malzemeyi Değerlendirerek Yapılan Oyuncaklar*. İstanbul: Morpa Yayınları.

Zulliger, H. (2000). *Çocukta Oyunla Tedavi*. (Çev. K. Şipal) İstanbul: Cem Yayınevi.

Waters, J. Ve Begley, S. (2007). Supporting the Development of Risk-Taking Behaviours in The Early Years: An Exploratory Study. *Education 3-13*, 35(4), 365-377.

Wilson, R. (2008). *Nature and Young Children: Encouraging Creative Play and Learning in Natural Environments*. New York: Routledge.

EKLER

EK- 1:Kişisel Bilgi Formu

Değerli Anne/Baba,

Okul öncesi dönem çocuklarının oyunları ve oyun alanları ile ilgili bir araştırmada kullanılmak üzere değerli görüşlerinize ihtiyaç duyulmuştur. Aşağıda belirlenmiş olan sorulara vereceğiniz gerçekçi cevaplarınız çalışmadan sağlıklı veri elde edilmesi için büyük önem taşımaktadır. Katkılarınız için teşekkür ederiz...

Arş Gör. Elif Süreyya KANYILMAZ

Doç. Dr. Perihan ÜNÜVAR

Annenin;	
Yaşı	: 20-24() 25-29() 30-34() 35-39() 40-44() 45-49() 50-54()
Eğitim durumu	:Okur-yazar değil() İlkokul() Ortaokul() Lise() Üniversite() Lisansüstü()
Çocuk sayısı	: 1() 2() 3() 4() 5() 6 ve fazlası()
Mesleği	:Eğitim() Ev Hanımı() Sağlık() Güvenlik() Hukuk() Mühendislik() Diğer()
Çocuğun;	
Cinsiyeti	: Kız() Erkek()
Yaşı	: 5() 6 ()
Doğum sırası	: 1.() 2.() 3.() 4.() 5.() 6 ve daha fazla()

EK- 2:Riskli Oyuna İzin Verme Ölçeği

Değerli Anne/Baba,

Okul öncesi dönem çocuklarının oyunları ve oyun alanları ile ilgili bir araştırmada kullanılmak üzere değerli görüşlerinize ihtiyaç duyulmuştur. Aşağıda belirlenmiş olan sorulara vereceğiniz gerçekçi cevaplarınız çalışmadan sağlıklı veri elde edilmesi için büyük önem taşımaktadır. Katkılarınız için teşekkür ederiz...

Arş Gör. Elif Süreyya KANYILMAZ

Doç. Dr. Perihan ÜNÜVAR

Madde No	Çocuğumun;	Her zaman izin veririm	Genellikle izin veririm	Ara sıra izin veririm	Nadiren izin veririm	Hiç izin vermem
1	Yüksek bir yerden atlamasına					
2	Büyük kayaların üstüne çıkmasına					
3	Dik bir yamaca tırmanmasına					
4	Bir duvarın üzerine çıkarak yürütmesine					
5	Yamaçtan aşağı doğru yuvarlanmasına					
6	Yokuş aşağı kontrolsüz hızda koşmasına					
7	Kapılara ya da kapı çerçevelerine tırmanmasına					
8	Bisikletini hızlı bir şekilde sürmesine					
9	Salıncakta ayakta sallanmasına					
10	Çekiçle çivi vb. küçük nesnelere çakmasına					
11	Soyacak ile patates, salatalık vb. soymasına					
12	Bıçakla bir şeyler kesmesine					
13	Rende ile havuç vb. rendelemesine					
14	Çekiçle büyük nesnelere vurmasına					
15	İğne, toplu iğne kullanmasına					
16	Yalnız başına ev-apartman vb. merdivenlerinden inmesine					
17	Yalnız başına ev-apartman vb. merdivenlerinden çıkmasına					
18	Çok yüksek olmayan ağaçlara tırmanmasına					
19	Ucu yanan bir sopayı sallamasına					
20	Yanan ateşin üzerinden atlamasına					
21	Orman, piknik alan vb. yerlerde kendi başına keşif yapmasına					

ÖZGEÇMİŞ SAYFASI

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı :Elif Süreyya Kanyılmaz
Doğum Yeri ve Tarihi :İstanbul/Fatih 22/01/1991

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi :Marmara Üni. Atatürk Eğitim Fak. Okul Öncesi Öğr. A.B.D
Yüksek Lisans Öğrenimi :MAKÜ Eğitim Bilimleri Enst. Okul Öncesi Eğitim Prog.
Bildiği Yabancı Diller :İngilizce
Bilimsel Faaliyetler :4th International Conference on Education (ICED-2015)'de
"Preschool Education Teachers and Parents' Views About Children's Risky Play" adlı
bildiri sunumu

İş Deneyimi

Çalıştığı Kurumlar :Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi

İletişim

E-Posta Adresi :eskanyilmaz@mehmetakif.edu.tr
Tarih :28/04/2016