**T.C.**
**ÇANKIRI KARATEKİN ÜNİVERSİTESİ**
**SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**
**ÇOCUK GELİŞİMİ ANABİLİM DALI**

# 4-6 YAŞ ARASINDA ÇOCUĞU OLAN ANNELERİN RİSKLİ OYUNA İZİN VERME DÜZEYLERİ İLE ÇOCUKLARIN ÖZ-DÜZENLEME BECERİLERİNİN İNCELENMESİ

**Yüksek Lisans Tezi**

**Hatice ÇEVİRME**

**Çankırı 2022**

# 4-6 YAŞ ARASINDA ÇOCUĞU OLAN ANNELERİN RİSKLİ OYUNA İZİN VERME DÜZEYLERİ İLE ÇOCUKLARIN ÖZ-DÜZENLEME BECERİLERİNİN İNCELENMESİ

**Hatice ÇEVİRME**

**Sağlık Bilimleri Enstitüsü**

**Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı**

**Yüksek Lisans Tezi**

**TEZ DANIŞMANI**
**Doç. Dr. Nazan KAYTEZ**

**Çankırı 2022**

## KABUL VE ONAY

ÇAKÜ, Sağlık Bilimleri Enstitüsü'nün 198201002 numaralı Yüksek Lisans öğrencisi Hatice ÇEVİRME, ilgili yönetmeliklerin belirlediği gerekli tüm şartları yerine getirdikten sonra hazırladığı "4-6 Yaş Arasında Çocuğu Olan Annelerin Riskli Oyuna İzin Verme Düzeyleri ile Çocukların Öz-düzenleme Becerilerinin İncelenmesi" başlıklı tezini aşağıda imzaları olan jüri önünde başarı ile sunmuştur.

**Tez Savunma Tarihi :16.02.2022**

| | | |
|---|---|---|
| **Tez Danışmanı:** | **Doç. Dr. Nazan KAYTEZ**<br>**Çankırı Karatekin Üniversitesi** | **……**<br>**İmza** |
| **Jüri Üyesi:** | **Dr. Öğr. Üyesi Güzin Yasemin TUNÇAY**<br>**Çankırı Karatekin Üniversitesi** | **……**<br>**İmza** |
| **Jüri Üyesi:** | **Dr. Öğr. Üyesi Gül DALGAR**<br>**Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi** | **……**<br>**İmza** |

**Yukarıdaki sonucu onaylarım**
**Prof. Dr. Özcan ÖZKAN**
**Enstitü Müdür**

## ETİK BEYANNAMESİ

Yüksek lisans tezi olarak hazırlayıp sunduğum "4-6 Yaş Arasında Çocuğu Olan Annelerin Riskli Oyuna İzin Verme Düzeyleri ile Çocukların Öz-Düzenleme Becerilerinin İncelenmesi" başlıklı tez; bilimsel ahlak ve değerlere uygun olarak tarafımdan yazılmıştır. Tezimin fikir/hipotezi tümüyle tez danışmanım ve bana aittir. Tezde yer alan araştırma tarafımdan yapılmış olup, tüm cümleler, yorumlar bana aittir.

Yukarıda belirtilen hususların doğruluğunu beyan ederim.

**İmza**
**16.02.2022**
**Hatice Çevirme**

# ÖN SÖZ

Araştırmanın başından sonuna kadar anlayışlı tavrı ile desteğini hiç esirgemeyen danışmanım Sayın Doç. Dr. Nazan KAYTEZ'e; araştırmamın istatistik bölümünde yardımcı olan Sayın Dr. Öğr. Üyesi Ebru DOĞRUÖZ'e; araştırmam için ölçek kullanım izni veren Prof. Dr. Asiye İVRENDİ, Doç. Dr. Perihan ÜNÜVAR, Arş. Gör. Ahmet EROL ve Arş. Gör. Elif Süreyya KANYILMAZ'a; araştırmamın verilerini topladığım tüm okulların yönetimi, öğretmenleri ve velilerine; çalışmada yardımlarını esirgemeyen ailem ve değerli dostlarıma teşekkür ederim.

## İÇİNDEKİLER

**Sayfa**

**KABUL VE ONAY** ..... **iii**
**ETİK BEYANNAMESİ** ..... **iv**
**ÖN SÖZ** ..... **v**
**KISALTMALAR VE SEMBOLLER** ..... **viii**
**TABLOLAR LİSTESİ** ..... **ix**
**ŞEKİLLER LİSTESİ** ..... **xi**
**ÖZET** ..... **xii**
**SUMMARY** ..... **xiii**
**1. GİRİŞ** ..... **1**
1.1 Çalışmanın Amacı ..... 3
1.2 Problem Cümlesi ..... 3
1.3 Alt Problemler ..... 3
1.4 Araştırmanın Önemi ..... 4
1.5 Sınırlılıklar ..... 8
1.6 Sayıltılar ..... 8
1.7 Tanımlar ..... 8
**2. GENEL BİLGİLER** ..... **9**
2.1 Oyun ..... 9
2.1.1 Oyun kuramları ..... 12
2.1.2 Oyun türleri ..... 14
2.1.3 Riskli oyun ..... 18
2.1.4 Riskli oyunun çocuğun gelişimine etkisi ..... 21
2.1.5 Anne-babaların riskli oyuna karşı tutumları ..... 22
2.2 Öz-Düzenleme ..... 24
2.2.1 Öz-düzenlemenin kuramsal temelleri ..... 25
2.2.2 Çocuklarda öz-düzenlemenin gelişimi ..... 27
2.2.3 Öz-düzenleme ve oyun ..... 32

2.3 İlgili Araştırmalar ..... 33
2.3.1 Riskli oyunlar ile ilgili yapılan araştırmalar ..... 33
2.3.2 Öz-düzenleme ile ilgili yapılan araştırmalar ..... 41
**3. MATERYAL VE YÖNTEM ..... 51**
3.1 Araştırmanın Modeli ..... 51
3.2 Araştırmanın Evren ve Örneklemi ..... 51
3.3 Veri Toplama Araçları ..... 53
3.3.1 Kişisel bilgi formu ..... 53
3.3.2 Riskli oyuna izin verme ölçeği ..... 54
3.3.3 4-6 yaş çocuklarına yönelik öz-düzenleme becerileri ölçeği (Anne formu) . 54
3.4 Verilerin Toplanması ..... 55
3.5 Verilerin Analizi ..... 55
3.6 Veri Toplama Araçlarının Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları ..... 56
3.6.1 Veri toplama araçlarının geçerlik çalışmaları ..... 56
3.6.2 Veri toplama araçlarının güvenirlik çalışmaları ..... 60
**4. BULGULAR ..... 63**
**5. TARTIŞMA ..... 99**
**6. SONUÇ VE ÖNERİLER ..... 110**
**KAYNAKLAR ..... 114**
**EKLER ..... 146**

## KISALTMALAR VE SEMBOLLER

**AFA** **:** Açımlayıcı Faktör Analizi

**DFA** **:** Doğrulayıcı Faktör Analizi

**MEB** **:** Milli Eğitim Bakanlığı

**n** **:** Kişi Sayısı

**ÖD** **:** Öz-Düzenleme

**Ort.** **:** Ortalama

***p*** **:** Anlamlılık Derecesi

**t** **:** T-Testi

**RMSEA** **:** Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü

**ROİV** **:** Riskli Oyuna İzin Verme Ölçeği

**Sd** **:** Serbestlik Derecesi

**SRMR** **:** Standartlaştırılmış Ortalama Hataların Karekökü

**SPSS** **:** Statistical Package for the Social Sciences

**Ss** **:** Stantart Sapma

**TDK** **:** Türk Dil Kurumu

**$R^2$** **:** Belirleme Katsayısı

**$\bar{X}$** **:** Aritmetik Ortalama

**$\chi 2$** **:** Ki-kare Testi

***β*** **:** Beta

**%** **:** Yüzde

## ÇİZELGELER LİSTESİ

**Sayfa**

**Tablo 1:** Araştırmaya alınan annelere ilişkin demografik bilgilerin dağılımları. ..... **52**
**Tablo 2:** Araştırmaya alınan çocuklara ilişkin demografik bilgilerin dağılımları..... **53**
**Tablo 3:** Normallik değerlerine ilişkin dağılımlar ..... **55**
**Tablo 4:** Uyum indekslerine ilişkin ölçütler. ..... **57**
**Tablo 5:** Riskli Oyuna İzin Verme Ölçeğine ait DFA sonuçları. ..... **57**
**Tablo 6:** Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeğine ait DFA sonuçları. …..... **59**
**Tablo 7:** Değişkenlere ait Cronbach Alfa Katsayı değerleri. ..... **61**
**Tablo 8:** Değişkenlere ait ortalama ve standart sapma değerleri. ..... **63**
**Tablo 9:** Cinsiyet değişkenine göre annelerin çocuklarının riskli oyun oynamalarına izin vermelerine ilişkin t-testi sonuçları. ..... **64**
**Tablo 10:** Anne yaşına göre çocuklarının riskli oyun oynamalarına izin vermelerine ilişkin ANOVA sonuçları. ..... **65**
**Tablo 11:** Baba yaşı değişkenine göre annelerin çocuklarının riskli oyun oynamalarına izin vermelerine ilişkin ANOVA sonuçları. ..... **66**
**Tablo 12:** Anne eğitim durumu değişkenine göre annelerin çocuklarının riskli oyun oynamalarına izin vermelerine ilişkin ANOVA sonuçları. ..... **67**
**Tablo 13:** Baba eğitim durumu değişkenine göre annelerin çocuklarının riskli oyun oynamalarına izin vermelerine ilişkin ANOVA sonuçları.. ..... **69**
**Tablo 14:** Sahip olunan çocuk sayısı değişkenine göre annelerin çocuklarının riskli oyun oynamalarına izin vermelerine ilişkin ANOVA sonuçları. ..... **71**
**Tablo 15:** Anne çalışma durumu değişkenine göre annelerin çocuklarının riskli oyun oynamalarına izin vermelerine ilişkin t-testi sonuçları. ..... **73**
**Tablo 16:** Çocuğun sıklıkla oyun oynadığı yer değişkenine göre annelerin çocuklarının riskli oyun oynamalarına izin vermelerine ilişkin ANOVA sonuçları. ..... **74**
**Tablo 17:** Annenin çocuğu ile oyun oynama sıklığı değişkenine göre annelerin çocuklarının riskli oyun oynamalarına izin vermelerine ilişkin ANOVA sonuçları. ..... **75**
**Tablo 18:** Annenin çocukken riskli oyun oynaması değişkenine göre annelerin çocuklarının riskli oyun oynamalarına izin vermelerine ilişkin t-testi sonuçları. **76**
**Tablo 19:** Çocuğun doğum sırası değişkenine göre annelerin çocuklarının riskli oyun oynamalarına izin vermelerine ilişkin ANOVA sonuçları. ..... **77**

**Tablo 20:** Çocuğun yaşına göre annelerin çocuklarının riskli oyun oynamalarına izin vermelerine ilişkin ANOVA sonuçları. ..... **79**
**Tablo 21:** Okul öncesi eğitim alma süresine göre annelerin çocuklarının riskli oyun oynamalarına izin vermelerine ilişkin ANOVA sonuçları. ..... **80**
**Tablo 22:** Değişkenlere ait ortalama ve standart sapma değerleri. ..... **82**
**Tablo 23:** Cinsiyet değişkenine göre çocukların öz-düzenleme becerilerine ilişkin t-testi sonuçları. ..... **82**
**Tablo 24:** Anne yaşı değişkenine göre çocukların öz-düzenleme becerilerine ilişkin ANOVA sonuçları. ..... **83**
**Tablo 25:** Baba yaşı değişkenine göre çocukların öz-düzenleme becerilerine ilişkin ANOVA sonuçları..... **84**
**Tablo 26:** Anne eğitim durumu değişkenine göre çocukların öz-düzenleme becerilerine ilişkin ANOVA sonuçları. ..... **85**
**Tablo 27:** Baba eğitim durumu değişkenine göre çocukların öz-düzenleme becerilerine ilişkin ANOVA sonuçları. ..... **87**
**Tablo 28:** Sahip olunan çocuk sayısı değişkenine göre çocukların öz-düzenleme becerilerine ilişkin ANOVA sonuçları. ..... **88**
**Tablo 29:** Anne çalışma durumu değişkenine göre çocukların öz-düzenleme becerilerine ilişkin t-testi sonuçları. ..... **89**
**Tablo 30:** Çocuğun sıklıkla oyun oynadığı yer değişkenine göre çocukların öz-düzenleme becerilerine ilişkin ANOVA sonuçları. ..... **90**
**Tablo 31:** Annenin çocuğu ile oyun oynama sıklığı değişkenine göre çocukların öz-düzenleme becerilerine ilişkin ANOVA sonuçları. ..... **91**
**Tablo 32:** Annenin çocukken riskli oyun oynama durumuna göre çocukların öz-düzenleme becerilerine ilişkin t-testi sonuçları. ..... **92**
**Tablo 33:** Çocuğun doğum sırası değişkenine göre çocukların öz-düzenleme becerilerine ilişkin ANOVA sonuçları. ..... **93**
**Tablo 34:** Çocuğun yaşına göre çocukların öz-düzenleme becerilerine ilişkin ANOVA sonuçları. ..... **94**
**Tablo 35:** Okul öncesi eğitim alma süresine göre çocukların öz-düzenleme becerilerine ilişkin ANOVA sonuçları. ..... **95**
**Tablo 36:** Araştırma değişkenlerine ait Pearson korelasyon katsayı değerleri. .. **96**
**Tablo 37:** Annelerin çocuklarının riskli oyuna izin vermelerinin öz-düzenleme becerileri tarafından yordanması. ..... **97**

## ŞEKİLLER LİSTESİ

**Sayfa**

**Şekil 3.1:** Riskli Oyuna İzin Verme Ölçeğine ait path diyagramı. ..... **58**

**Şekil 3.2:** Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeğine ait path diyagramı. ..... **60**

# 4-6 YAŞ ARASINDA ÇOCUĞU OLAN ANNELERİN RİSKLİ OYUNA İZİN VERME DÜZEYLERİ İLE ÇOCUKLARIN ÖZ-DÜZENLEME BECERİLERİNİN İNCELENMESİ

## ÖZET

ÇEVİRME, Hatice. 4-6 Yaş Arasında Çocuğu Olan Annelerin Riskli Oyuna İzin Verme Düzeyleri ile Çocukların Öz-düzenleme Becerilerinin İncelenmesi, (Yüksek Lisans Tezi), Çankırı, 2022.

Araştırmada 4-6 yaş arasında çocuğu olan annelerin riskli oyuna izin verme düzeyleri ile çocukların öz-düzenleme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi ve annelerin riskli oyuna izin verme düzeyleri ile çocukların öz-düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır Araştırmanın örneklemini çocuğu Karabük il merkezinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı anaokullarına devam eden toplam 318 anne oluşturmuştur. Araştırma verileri "Kişisel Bilgi Formu", "Riskli Oyunlara İzin Verme Ölçeği" ve "4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz-düzenleme Becerileri Ölçeği" ile toplanmıştır. Araştırma verilerinin analizinde t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), pearson korelasyon katsayısı ve doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda annelerin riskli oyuna izin verme düzeyleri ile annenin yaşı, anne-baba eğitim durumu, çocuk sayısı, annenin çalışma durumu, çocuğu ile oyun oynama sıklığı, çocukken riskli oyun oynama durumu, çocuğun doğum sırası, yaşı ve okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresi arasında, çocukların öz-düzenleme becerileri ile anne eğitim durumu, annenin çocuğu ile oyun oynama sıklığı ve çocuğun sıklıkla oyun oynadığı yer arasında anlamlı bir farklılık ($p<.05$) olduğu bulunmuştur. Araştırma sonucunda annelerin riskli oyuna izin verme düzeyleri ile baba yaşı, çocuğun cinsiyeti ve sıklıkla oyun oynadığı yer arasında, çocukların öz-düzenleme becerileri ile anne yaşı, baba yaşı, baba eğitim durumu, çocuk sayısı, annenin çalışma durumu, annenin çocukken riskli oyun oynaması, çocuğun cinsiyeti, doğum sırası, yaşı ve okul öncesi eğitim alma süresi arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ayrıca annelerin riskli oyuna izin verme düzeyleri ile çocukların öz-düzenleme becerileri arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu, annelerinin riskli oyuna izin verme düzeylerinin çocukların öz-düzenleme becerilerini yordadığı belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Anne, Çocuk, Riskli oyun, Öz-düzenleme.

# INVESTİGATİON OF PERMİSSİON LEVELS OF RİSKY PLAY AND CHİLDREN'S SELF-REGULATİON SKİLLS AMONG MOTHERS WİTH 4-6 YEAR OLD CHİLDREN

## SUMMARY

ÇEVİRME, Hatice. Investigation of Permission Levels of Risky Play and Children's Self-regulation Skills Among Mothers with 4–6 Year-Old Children, (Master Thesis), Çankırı, 2022.

The aim of this study is to examine the levels of allowing risky play and the self-regulation skills of the mothers who have children between the ages of 4-6. The sample of the study consists of 318 children aged 4-6 in kindergartens in Karabuk. The research data was collected from the "Personal Information Form", "The Scale of Allowing Risky Plays" and the "Scale of Self-regulation Skills for 4-6 Years Old Children". T-test, one-way analysis of variance (ANOVA) tests, Pearson Correlation coefficient and linear regression analysis were used in the analysis of the research data. As a result of the research, mothers' levels of allowing risky games, mother's age, mother and father's education level, number of children, mother's working status, frequency of playing games with their children, levels of risky games played as a child, and the child's birth order, age and duration of attending preschool education institution. It was found that there was a significant difference between children's self-regulation skills and mother's education level, the frequency of playing games with the mother's child, and the place where the child often played games. As a result of the research, no significant difference was found between the levels of mothers' allowing risky play and father's age, gender of the child and where the often plays. There was no significant difference between children's self-regulation skills and mother's age, father's age, father's education level, number of children, mother's employment status, mother's risky play as a child, child's gender, birth order, age and duration of pre-school education. It was determined that there was a positive relationship between mothers' levels of allowing risky play and children's self-regulation skills, and mothers' allowing risky play predicted self-regulation skills.

**Key Words:** Mother, Child, Risk play, Self-regulation.

# 1. GİRİŞ

Öz-düzenleme, kişilerin amaçlar belirlediği ve bu amaçlara ulaşmak için uygun bilişsel, bilgisel ve güdüleyici yöntemler tercih ettikleri, performanslarına bakıp kendilerini değerlendirdikleri ve ileriki öğrenmelerini yönlendirdikleri durum olarak tanımlanmaktadır (Kuyumcu Vardar, 2011). Genel olarak akademik hedeflere ulaşmak için bireyde ortaya çıkan duygu, düşünce ve eylemler bütünü olarak ifade edilmektedir (Aktan, 2012). Öz-düzenleme becerisi ise çocukların duygu, davranış ve isteklerini erteleyebilme veya bastırabilme, dikkatini yönetme ve duygularını kontrol edebilme becerisidir (Aydın ve Ulutaş, 2017).

Öz-düzenleme becerisine sahip bir çocuk başarılı olmak için ısrarcıdır, kolay kolay hayal kırıklığı yaşamaz, ümitsizliğe düştüğünde bunu kolay telafi edebilir ve amaçlarına ulaşırken karşısına çıkan dikkat dağıtıcı unsurlarla baş edebilir (Bauer ve Baumeister, 2011). Öz-düzenleme, çocukların bilinçli ve istemli davranışlarda bulunabilme, düşünme, organize etme, plan yapabilme ve eyleme odaklanabilme gibi bilişsel becerilerini destekler. Okul yaşamındaki kural ve kazanımları öğrenmelerine, yıkıcı davranışlarını ve duygularını kontrol edebilmelerine yardımcı olur (Bodrova ve Leong, 2017). Ayrıca çocukların akademik başarılarını olumlu etkileyerek üst eğitim kademelerine geçişi kolaylaştırır, sosyal gelişimlerini destekler. Bu beceriyi kazanamayan bir çocuk akranları ile iletişim, okula ve çevreye uyum konusunda sorun yaşayabilir (Çeliköz, Kefi ve Erişen, 2013).

Çocukların öğrenme ve toplumsal hayata katılımında önemli bir yeri olan öz düzenleme becerisinin erken dönem de desteklenmesi çok önemlidir (Tominey ve McClelland, 2011). Çünkü okul öncesi dönemde çocukların öz-düzenleme becerisine sahip olması tüm yaşamını olumlu yönde etkilemektedir (Duckworth ve Carlson, 2013). Erken çocukluk döneminde çocuklarda öz-düzenleme becerisinin desteklenmesinde aile önemli role sahiptir. Çocuklar en fazla ailesiyle etkileşim içerisindedir. Dolayısıyla anne-babaların çocuklarına karşı tutum ve davranışları öz-düzenleme becerilerini doğrudan etkilemektedir (Karreman, Tuijl, Aken ve Dakovic, 2006; Uykan, 2019). Doğan ve Şahin Taşkın (2016) da araştırmalarında çocukların öz-

düzenleme becerilerinde anne, babaların önemli etkilerinin olduğunu ifade etmişler ve ebeveynlere çocukların öz-düzenleme becerilerini nasıl destekleyecekleri konusunda eğitimler verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Çocukların öz-düzenleme becerilerinin desteklenmesinde kullanılabilecek etkili araçlardan birisi oyundur. Çünkü oyun çocukların içinde yaşadıkları çevreyi keşfetmelerine, yaparak yaşayarak öğrenmelerine yardımcı olur. Oyun aracılığıyla çocuklar daha kolay öğrenirler ve öğrenmeleri kalıcı olur. Bu nedenle çocukların öz-düzenleme becerilerinin desteklenmesinde oyunun gücü göz ardı edilmemelidir (Burgaz Uskan ve Bozkuş, 2019).

Dünyanın farklı yerlerinde ve kültürlerinde çocukların oyunlarına yönelik farklı bakış açıları ve uygulamalar mevcuttur (Tüfekçioğlu, 2013). Çocuklar çok farklı oyunları oynamayı severler ancak doğaları gereği sınırları zorlayan ve risk almayı gerektiren oyunları oynamaya daha eğilimlidirler (Banko, Akdemir, Gemici, Sevimli Çelik, 2018; Dewi, 2012; Malıyok, 2015). Riskli oyunlar çocukları eğlendiren, heyacan uyandıran ancak aynı zamanda çocukların fiziksel olarak zarar görme olasılığını artıran oyunlardır. Risk alma, çocuğun doğasında vardır ve risk çocuk oyunlarının önemli bir parçasıdır. Özellikle erken çocukluk döneminde çocuklar riskli oyunlara büyük ilgi gösteriler. Riskli oyunlar çocukların gelişimlerini desteklemekte, yaparak yaşayarak öğrenmelerine yardımcı olmakta, benlik saygılarını desteklemekte, sorumluluk alma, yaratıcılık, problem çözme ve riskli durumları değerlendirme becerilerini geliştirmektedir (Ball, 2002; Sandseter, 2007, 2009a, 2009b; Stephenson, 2003). Çocuklar riskli oyunlar sayesinde sınırlarını farketmekte, korku ve kaygıları ile baş etmeyi öğrenmekte, toplumsal norm, kural, rol ve değerleri öğrenmekte, kendi değer yargılarını geliştirmektedirler (Brussoni, Olsen, Pike ve Sleet, 2012; Knight, 2012). Ayrıca riskli oyun çocukların sosyal ilişkilerini ve akran ilişkilerini desteklemektedir (Brussoni ve diğerleri, 2015). Ancak ailelerle yapılan araştırma sonuçları incelendiğinde ailelerin çoğunlukla güvenlik vb. nedenlerden dolayı çocuklarını riskli oyunlara dâhil etmek istemedikleri görülmüştür (Alat, Akgümüş ve Cavalı, 2012). Little'in (2014) 4-5 yaşındaki çocukların anneleri ile gerçekleştirdiği araştırmasında anneler riskli oyunların çocuğa olan katkılarını kabul ettiklerini ancak endişelerinden dolayı riskli oyunlara karşı olumsuz düşünceleri olduğunu belirtmişlerdir. Annelerin bu kaygıları da çocukları oyunun doğal ortamından uzaklaştırmaktadır. Dolayısıyla günümüzde çocuklar daha çok bireysel olarak,

teknolojik araçlarla ve kapalı mekânlarda oyun oynamaktadırlar (Cevher Kalburan, 2014, 2015; Yalçın ve Erden, 2018).

Erken çocukluk döneminde çocukların çoğunlukla anneleri ile vakit geçirdikleri düşünüldüğünde annelerin riskli oyuna izin verme düzeylerinin belirlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca, annelerin riskli oyuna izin verme düzeylerinin çocukların öz-düzenleme becerilerini etkileyebileceği varsayılmaktadır. Bu nedenle araştırmada 4-6 yaş arasında çocuğu olan annelerin riskli oyuna izin verme düzeyleri ile çocukların öz-düzenleme becerilerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

### 1.1 Çalışmanın Amacı

Bu çalışmada, 4-6 yaş arasında çocuğu olan annelerin riskli oyuna izin verme düzeyleri ile çocukların öz-düzenleme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi ve annelerin riskli oyuna izin verme düzeyleri ile çocukların öz-düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

### 1.2 Problem Cümlesi

4-6 yaş arasında çocuğu olan annelerin riskli oyuna izin verme düzeyleri ile çocukların öz-düzenleme becerileri hangi değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermektedir? Annelerin riskli oyuna izin verme düzeyleri, çocukların öz-düzenleme becerilerini etkilemekte midir?

### 1.3 Alt Problemler

1. 4-6 yaş arasında çocuğu olan annelerin riskli oyuna izin verme düzeyleri;
    a. çocuğun cinsiyetine,
    b. annenin yaşına,
    c. babanın yaşına,
    d. anne eğitim durumuna,
    e. baba eğitim durumuna,
    f. sahip olunan çocuk sayısına,
    g. anne çalışma durumuna,
    h. çocuğun sıklıkla oyun oynadığı yere,

i. annenin çocuğu ile oyun oynama sıklığına,
j. annenin çocukken riskli oyun oynama durumuna,
k. çocuğun doğum sırasına,
l. çocuğun yaşına,
m. okul öncesi eğitim alma süresine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

2. 4-6 yaş arasındaki çocukların öz-düzenleme becerileri;
   a. çocuğun cinsiyetine,
   b. annenin yaşına,
   c. babanın yaşına,
   d. anne eğitim durumuna,
   e. baba eğitim durumuna,
   f. sahip olunan çocuk sayısına,
   g. anne çalışma durumuna,
   h. çocuğun sıklıkla oyun oynadığı yere,
   i. annenin çocuğu ile oyun oynama sıklığına,
   j. annenin çocukken riskli oyun oynama durumuna,
   k. çocuğun doğum sırasına,
   l. çocuğun yaşına,
   m. okul öncesi eğitim alma süresine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Öz-düzenleme becerileri ile annelerin riskli oyuna izin verme davranışları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. 4-6 yaş arasındaki çocukların annelerinin riskli oyuna izin verme davranışları öz-düzenleme becerilerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

### 1.4 Araştırmanın Önemi

Öz-düzenleme, duyguların, davranışların ve bilişin düzenlenmesini kapsayan çok boyutlu bir yapı olarak ifade edilmektedir (McClelland, Ponitz, Messersmith ve Tominey, 2010). Öz-düzenleme becerisi kişinin çevresine uyum sağlayabilmesi, toplumda ki bireylerle sağlıklı ilişkiler kurabilmesi ve başarılı olabilmesi açısından çok önemli bir beceridir (Eke, 2017). Bu beceriyi kazanan çocuklar, içselleştirilmiş hedeflerine ulaşmak için öğrenme sürecindeki eksikliklerini fark edebilmekte ve bu

eksikliklerini gidermek için hangi stratejileri kullanması gerektiğini bilmektedirler (Oruç, 2012). Öz-düzenleme, uzun yıllar birçok kuramcı tarafından araştırılmış ve farklı şekillerde açıklanmıştır. Piaget'nin bilişsel gelişim kuramına göre öz-düzenleme, bireyde yaşanan dengesizlik durumunda bozulan dengeyi yeniden kurmak ve çevreye uyum sağlamaktır (Küçükkaragöz, 2017). Vygotsky'a göre çocuklar çevrelerini anlamlandırmak için doğuştan öz düzenleme isteğine sahiptirler (Bodrova, Germeroth ve Leong, 2013; Senemoğlu, 2012). Freud'a göre öz-düzenleme bireyin duygusal ihtiyaçları ve dürtülerinden kaynaklanan bir beceridir (G. Can, 2017). Bandura'a göre ise hayatlarını kontrol etme ve düzenleme gücüne sahip olan çocukların, gözlem ve taklit yoluyla edindiği davranışları kendi ölçütlerine göre düzenlemesidir (Korkmaz, 2017). Davranışçı kuramcılar öz-düzenleme becerisini, öğrenilmiş öz kontrol olarak ifade etmektedir ve bu kurama göre tüm davranışlar, çevreden gelen koşula bağlı ödül veya cezalar ile şekillenmektedir (Sop, 2016).

Öz-düzenleme becerisi, bebeklik döneminden itibaren şekillenmeye başlamaktadır (Blair, 2014; Bronson, 2019). Bu beceri çocukların ilerleyen yaşamında beyin gelişimine paralel olarak artış göstermekte ve özellikle 3-6 yaş arasında ortaya çıkmaktadır (Fındık Tanrıbuyurdu, 2012; Ertürk, 2013). Çünkü yürütücü dikkat üç yaşından itibaren önemli bir değişim sürecine girmekte, bilişsel gelişimle öz düzenleme becerisi arasında da önemli bir ilişki bulunmaktadır (Drake, Belsky ve Fearon, 2014). Çocuklar öz-düzenleme becerisine sahip olduklarında öğrenmeye hazır, odaklanabilen, duygularını düzenleyebilen, dürtü kontrolü yapabilen, bir durumun sonuçlarını değerlendirebilen, başkalarının neler hissettiğini ve davranışlarının başkalarını nasıl etkilediğini anlayabilen ve empati kurabilen bireyler haline gelmektedirler (Neuenschwander, Röthlisberger, Cimeli ve Roebers, 2012).

Çocuğun yaşamında önemli bir role sahip olan öz-düzenleme becerisinin gelişimini kalıtımsal ve çevresel birçok faktör etkilemektedir (Dağgül, 2016). Örneğin çocukların öz-düzenleme becerilerini benlik algısı, aile yapısı, dil gelişimi, kişilik özellikleri (Williams, 2014), cinsiyet (Bayındır ve Ural, 2016; İvrendi, 2011), anne-baba eğitim düzeyi (Burchinal, Peisner Feinberg, Pianta ve Howes, 2002; Dağgül, 2016; Ertürk, 2013; Ertürk Kara ve Gönen, 2015; Sektnana, McClellanda, Acocka ve Morrison, 2010; Uykan, 2019), ailelerin gelir düzeyleri (Aydoğdu ve Dilekmen, 2016; Eke, 2017; Howse, Lange, Farran ve Boyles, 2003; Noble, McCandliss ve Farah, 2007; Uykan, 2019) ve sahip olunan çocuk sayısı (Ertürk Kara ve Gönen, 2015)

etkileyebilmektedir. Çocukların öz-düzenleme becerisini birçok faktör etkilese de en önemli role ebeveynler sahiptir (Arabacı, 2019). Bu nedenle anne-babaların çocukların öz-düzenleme becerisinin gelişimini desteklemesi çok önemlidir (Eke, 2017; Uykan, 2019). Ebeveynlerin tutumları, davranışları ve inançları çocukların öz-düzenleme becerisini şekillendirmektedir (Bowers ve diğerleri, 2011). Yapılan araştırmalar özellikle anne sıcaklığı, duyarlılığı ve disiplin stratejilerinin öz-düzenlemenin önemli bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir (Eiden, Ellen, Edwards ve Leonard, 2007; Eisenberg, Cumberland ve Spinrad, 1998; Eisenberg ve diğerleri, 2001, 2003; Emde, Biringen, Clyman ve Oppenheim, 1991; Kochanska ve Murray, 2000; Olson, Bates ve Bayles, 1990).

Ailede gelişmeye başlayan öz-düzenleme becerisi çocuğun okula başlaması ve çevresinin genişlemesiyle birlikte gelişmeye devam etmektedir. Okul öncesi eğitim kurumlarında çocuklar akranlarıyla iletişime girmekte ve birlikte oyunlar oynayarak daha fazla sosyalleşmektedirler. Çocuklar arkadaşlarıyla oyun oynayarak paylaşmayı, işbirliği yapmayı, yardımlaşmayı, kendini ifade etmeyi, problem çözmeyi ve duygularını etkin bir şekilde ifade edebilmeyi öğrenirler (Çorapçı, Aksan, Arslan Yalçın ve Yağmurlu, 2010; Işıksolu Aysel, 2020). Oyun çocukların öz-düzenleme becerilerini gelişiminde de önemli bir role sahiptir (Aksoy ve Tozduman Yaralı, 2017; Bodrova, Germerott ve Leong, 2013; Savina, 2014; Whitebread, Coltman, Jameson ve Lander, 2009).

Oyunlar kendi arasında farklı türlere ayrılmakta ve her bir oyun türü çocuğun gelişimine katkı sağlamaktadır. Bu oyunlardan birisi de riskli oyunlardır. Riskli oyunlar, çocukların gelişim alanlarını destekleyen ve risk yönetimi konusunda çocukların deneyim kazanmasına yardımcı olan oyunlardır (Kanyılmaz, 2016). Riskli oyunlar, çocukları korktukları uyaranlara maruz bırakan ancak aynı zamanda pozitif bir duygu sağlayan motive edici davranışlar dizisi olarak da ifade edilmektedir. Riskli oyunlar çocukların başa çıkma becerilerini desteklemekte, duygularını yönetebilmelerine yardımcı olmaktadır (Sandseter ve Kennair, 2011). Çocuk açısından önemli role sahip olan riskli oyunlar, olumlu yönlerine rağmen risk içermesi sebebiyle ebeveynler tarafından çok fazla tercih edilmemektedir (Yılmaz, 2020). Ebeveynlerin riskli oyunlara yönelik olumsuz tutumları da çocukların risk alma davranışını engellemektedir (Brussoni, Olsen, Pike ve Sleet, 2012; Orestes, 2015). Oysa çocuklara bu fırsatı sunmamak, çocuğun potansiyelini kullanmasını göz ardı etmek demektir

(Knight, 2012). Oysa yapılan araştırmalara göre riskli oyunlar çocukları birçok yönden desteklemekle birlikte öz-düzenleme becerilerinin gelişimi açısından da büyük önem taşımaktadır (McClelland ve Tominey, 2011).

Literatür incelendiğinde riskli oyun konusunda yapılmış birçok araştırmaya rastlanmıştır (Blair ve Raver, 2015; Bassett, Denham, Wyatt ve Warren Khot, 2012; Bohlmann, Maier ve Palacios, 2015; Bono ve Bizri, 2014; Cadima, Doumen, Verschueren ve Buyse, 2015; Eisenberg, Valiente ve Eggum, 2010; Geiger, 2019; Howard ve Williams, 2018; Li, Riis, Ghazarian ve Johnson, 2017; Lonigan ve diğerleri, 2017; Razza, Bergen ve Raymond, 2015; Rothbart, Sheese, Rueda ve Posner, 2011; Sawyer ve diğerleri, 2015; Schmitt, McClelland, Tominey ve Acock, 2015; Munzer ve diğerleri, 2018; Pandey ve diğerleri, 2018; Skibbe, Connor, Morrison ve Jewkes, 2011; Williams, 2014; Williford, Vick Whittaker, Vitiello ve Downer, 2013). Riskli oyunla ilgili Türkiye'de yapılan araştırmalar sınırlı olmakla birlikte öz-düzenleme ile ilgili çok sayı da araştırma bulunmaktadır. Öz-düzenleme becerilerinde eğitim programı uygulamalarının etkisi (Dan, 2016; Keleş, 2014; Liman, 2017; Sezgin ve Demiriz, 2017), ilkokula hazırbulunuşluk üzerindeki etkisi (Adagideli, 2018; Sop, 2016; H. Tekin ve Koçyiğit, 2020), ebeveyn tutumları ile ilişkisi (Dağgül, 2016; Erkan ve Sop, 2018; Sop, 2016; Öztabak, 2017; Temiz, 2019), ölçek uyarlama ve geliştirme çalışmaları (Bayındır, 2016; Erol ve İvrendi, 2018; Fındık Tanrıbuyurdu, 2012), oyun becerilerinin incelenmesi (Aksoy ve Tozduman Yaralı, 2017), sosyo-dramatik oyun ile ilişkisi (Ö. Özcan, 2020), etkileşimli akran oyunlarına etkisi (Güngüz, 2020), öğretmen inanış ve eğilimleri (Ceylan Esentürk, 2018), duygusal zeka (F. Aydın, 2018), motivasyon düzeyleri (Özbey, 2018), okul uyumu (Şepitçi, 2018), benlik algıları (Tuzcuoğlu, Azkeskin, İlçi Küsmüş ve Cengiz, 2019), empatik beceri düzeyleri (Atmaca, 2019), annelerine bağlanma biçimleri (Bayındır ve Ural, 2019), davranış sorunları ile arasındaki ilişki (Beyazıt, 2019), destekleyici uygulamaların etkisi (Ş. Kurt, 2020) ve cinsiyet, yaş, ebeveyn öğrenim durumu gibi çeşitli değişkenlerle ilişkisini ölçen (Ertürk Kara ve Gönen, 2015) yapılan araştırmalardan bazılarıdır. Öz-düzenleme ile ilgili birçok araştırma bulunmasına rağmen riskli oyunla ilişkisini inceleyen çalışma sayısı oldukça sınırlıdır. Bu nedenle çocukların öz-düzenleme becerileri ile annelerin riskli oyuna izin verme düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesinin alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu araştırma ile annelerin riskli oyunlar hakkında dikkatleri çekilerek bilgi sahibi edinilmeleri ve

annelerin çocuklara daha fazla riskli oyun oynama imkanı sağlaması açısından önemlidir.

### 1.5 Sınırlılıklar

1. Araştırma verileri okullar aracılığıyla ulaşılan anneler ve çocukları ile sınırlıdır.
2. Araştırma verileri annelerin veri toplama araçlarına verdikleri yanıtlar ile sınırlıdır.

### 1.6 Sayıltılar

1. Araştırmada annelerin veri toplama araçlarını doğru anladıkları ve doğru cevapladıkları varsayılmaktadır.
2. Belirlenen örneklemin evreni temsil ettiği varsayılmaktadır.

### 1.7 Tanımlar

*Öz-düzenleme:* Öz-düzenleme becerisi kişinin öz bilincinin olması, çevreyi tanıması ve bireysel amaçlarına ulaşırken çevreyle etkileşime geçme yoluna karar vermesi olarak tanımlanmaktadır (Fındık Tanrıbuyurdu, 2012).

*Riskli oyun:* Riskli oyun, içerisinde belirgin olarak fiziksel yaralanma riski bulunan, mücadele gerektiren ve heyecan veren oyunlar olarak ifade edilmektedir. Riskli oyunlara büyük yüksekliklere tırmanmak, sallanmak ve dengede durmaya çalışmak; yüksek hızda sallanmak, kaymak, koşmak, bisiklet sürmek, paten kaymak; bıçak, testere, balta vb. tehlikeli araç-gereçler ile oyun oynamak; kayalık, derin su veya ateş yakma alanlarında oynanan oyunlar (Sandseter, 2007a) örnek verilebilir.

# 2. GENEL BİLGİLER

## 2.1 Oyun

Oyunun kendine özgü bir doğası vardır. Genellikle çocuklar ile ilişkilendirilmekte ve çocukluk döneminde dünyayı anlamlandırmaya yardımcı olmaktadır (Banker, 2020). Çocuğun yaşamında önemli bir yeri olan (Elkind, 2011) oyunun tek bir tanımı bulunmamaktadır. Çünkü oyun temelde herhangi bir şey olabilmektedir (Törnsten, 2017; Hanisch ve Gustavsson, 2020). Bu nedenle yapılan tanımlamalardan hiçbiri oyunu tek başına yansıtmamaktadır (Gülsoy, 2013; Güner, 2018). Çünkü oyun kişiye özgü bir süreçte meydana gelmektedir (Fink, 2015) Ayrıca oyunun geniş konu içeriği, insan yaşamındaki deneyimlerle zenginleşmesi, farklı zaman ve mekânlarda oluşması da oyunu tanımlamayı zorlaştırmaktadır (Eberle, 2014).

Elkind'e (2011) göre oyun hem dünyaya uyumu kolaylaştıran hem de yeni öğrenme yaşantıları elde etmeyi sağlayan bir gereksinimdir. Oyun, insandaki gerilimi azaltıp rahatlık sağlayarak insanları güvende hissettirmektedir. Güllü'ye (2011) göre oyun, hayatın kendisidir, oyun oynamak ise öğrenmektir. Oyun, çocuğun beyninde farklı bağlantı ve çağrışımlar oluşturan bir zeka geliştirme egzersizidir. Oyun bu egzersizler ile çocuklara yaşamak için temel tecrübeler kazandırmaktadır. Kielhofner (2012) oyunu çocukların gelişimi için önemli bir araç olarak ifade etmektedir. Oyun çocukluk döneminde çocukların yeteneklerini geliştiren, daha fazla öğrenmeye ilgilerini uyandıran bir faaliyettir. Pehlivan (2012) oyunu bir öğrenme laboratuvarı olarak ifade etmektedir. Oyun, belirlenen bir zaman ve yer içerisinde gerçekleşen, amacı olan, olağandışı ve son derece bilinçli olarak dâhil olunan gerilimin eşlik ettiği faaliyetlerdir. Oyun hayal edilen ile gerçek yaşam arasında bir köprüdür. Çocuk oyun oynarken gücünü ve yeteneği deneyimler, çevresini keşfeder, kendi için farkındalık kazanır ve sonrasında kendini tanır (Pehlivan, 2012).

MEB'e (2013) göre oyun, en doğal öğrenme ürünüdür. Çocuklar oyun oynarken duyup gördüklerini denemek, öğrenmelerini pekiştirmek için fırsat bulmaktadır. MEB'in hazırladığı *Okul Öncesi Eğitim Programı* da çocukların

eğitiminde oyunun işlevine vurgu yapmaktadır. Program da oyun, çocuğun dili olarak belirtilmektedir. Ayrıca günlük eğitim akışında da *"oyun zamanı"* olarak bir etkinlik türüne de yer verilmesi önceki yıllarda uygulanan eğitim programlarından daha çok oyuna önem verildiğini göstermektedir. Programda kazanım ve göstergeler içerisinde de oyunun yöntem veya etkinlik olarak kullanımının özellikle önerildiği görülmektedir (MEB, 2013; E. Yılmaz, 2017).

Çocuk Hakları Komitesi'ne (2013) göre oyun içsel bir değere sahip, öğrenmenin tüm yönlerine katkıda bulunan, çocukların sağlığı ve refahı için gereken ve çocuğun iyiliğini amaçlayan bir süreçtir. Aydın'a (2014) göre oyun, kişinin kendini ifade edebileceği en basit yoldur. Oyun, çocukların boş zaman doldurma aracı olarak düşünülmemelidir. Oyun, eğitimin bir parçasıdır ve çocuğa hiç kimsenin öğretemeyeceği konuları kendisinin öğrenmesini sağlamaktadır. Gökşen (2014) oyunu çocukların beslenmeden sonra en temel ihtiyacı olarak ifade etmektedir. Ünal'a (2014) göre oyun, okul öncesi dönemdeki çocuklarının tek uğraşıdır. Oyun, çocuklar büyüdükçe gelişim düzeylerine göre biçim değiştirerek sürüp gitmektedir. Bu nedenle oyunu tanımlarken çocukluk döneminin sonu olarak ifade etmek doğru değildir. Çocuklar oyun oynadıkça yetenekleri ortaya çıkmaya ve becerileri artmaya başlamaktadır. Çünkü oyun, çocukların en doğal öğrenme ortamı, çocukların özgürlüğüdür.

Şarman (2015) oyunu, çocukların dışa vurdukları yaşama sevinci olarak tanımlamaktadır. Özcan ve Dağbaşı'na (2015) göre oyun çocukları tanımak için önemli bir yoldur. Çünkü oyun çocukları her türlü yapmacılıktan uzak tutmaktadır. Çocuklar içlerindeki duygu ve düşünceleri rahatça oyunlarına yansıtmaktadır. Bu nedenle bir çocuğun duygularını ve olaylara karşı ne tür tepkiler verdiğini öğrenmek için oyun oynama süreçleri dikkatli bir şekilde gözlemlenmelidir. Halmatov'a (2016) göre oyun insanlık tarihi kadar eskidir. Chan, Chen, Feng, Lee ve Chen (2016) ise oyunu çocukların ana uğraşı olarak ifade etmektedir. Oyun, çocuk ve çocuğun yakın çevresi arasındaki dinamik bir etkileşimdir. Oyunun iç ve dış deneyim olmak üzere iki temel göstergesi vardır.

Sears ve Sears'a (2016) göre oyun, çocukların motor, sosyal ve dil gelişimlerini destekleyen, onların konsantrasyon ve sonuca varma becerilerine yardımcı olan etkinliklerdir. Aydın (2017) oyunu eğlenceli olduğu kadar yeterlilik gerektiren ciddi bir eylem olarak ifade etmektedir. Oyun çocuğun kendini ifade ediş şeklidir. Oyun,

çocukluk döneminin en doğal parçasıdır. Oyun, çocukların kendilerini gerçekleştirmelerinde önemli rol oynayan bir faaliyettir. Aydın'a göre oyun aslında çocukların varoluş biçimleridir. Oyun çocuğun oyalandığı bir davranış değil, çocuğun eğlenerek öğrendiği davranışlardır. Aytaş ve Uysal (2017) oyunu çocukların oluşturduğu bir keşif ve zeka faaliyeti olarak tanımlamaktadır. Dammann, Althoff, Hope ve Ausderau (2017) ise oyunu çocukların problem çözme, öz-düzenleme ve dil gelişimi gibi becerilerini etkileyen çocuklar için temel bir meslek olarak ifade etmektedir. Shapiro (2017) oyunu çocukların gizli dilinin en önemli parçası olarak ifade etmektedir.

Altınköprü'ye (2018) göre oyun, çocuğun tek başına inanmak istediği bir gerçektir. Çocuklar için oyun ile gerçek arasındaki ayırt edicilik henüz bulunmamaktadır. Yani çocuk oyun oynamıyor gözükse de oyun dünyasında bulunmaya devam etmektedir. Tortop'a (2018) göre çocuk yoğun enerjilerini yalnızca oyun oynarken kullanabilmektedir. Bu nedenle oyun, çocuklar için önemli bir ihtiyaçtır. Winston ve Tandy'e (2019) göre oyun, yalnızca oyunu oynayan kişiler kendilerini sürece teslim ettiği sürece zevkli faaliyetlerdir. Türkoğlu (2016) oyunu çocukların ruhsal ve bedensel yönden gelişimi için en önemli unsurlardan birisi olarak ifade etmektedir. Oyun, çocukların yeteneklerinin belirlenmesinde önemli rol üstlenen etkinliklerdir. Zhulamanova (2019) oyunu, eğlenceli öğrenme olarak tanımlamaktadır. Abdulahad ve Yousif'a (2020) göre ise oyun ciddi ve eğlenceliyken aynı zamanda da hem mesafeli hem de yakınlık içeren bir faaliyettir. Koza'ya (2020) göre ise oyun çocukların gelişimini destekleyen aynı zamanda da keyif veren karmaşık bir araçtır.

Oyun eğitimci, düşünür ve psikologların üzerinde durdukları ortak bir konudur. Birçok araştırmacı gerçekleştirdikleri çalışmalar ile oyunun çocukluk dönemindeki kritik rolüne dikkat çekmiş (Gülnar, 2020) ve oyun ile ilgili görüşlerini dile getirmişlerdir. Plato (M.Ö.427-347) çocuğun oyunla büyümesi gerektiği üzerinde durmuş, çocukların yeteneklerinin keşfedilmesinde oyunun önemli bir yere sahip olduğunu belirtmiştir (Koçyiğit, Tuğluk ve Kök, 2010).

Aristotales (M.Ö.384-322) oyunu çocuğun yaşamının bir provası olarak ifade etmiştir (Eni, 2017). Gazali (1058-1111) oyunun çocukları dinlendirdiğini ve belleklerini güçlendirdiğini ifade etmiştir (Koçyiğit, Tuğluk ve Kök, 2010). Gazali'ye göre çocukların eğitim sürecinde oyunun önemli bir yeri bulunmaktadır (Gülsoy, 2013; Varan, 2017).

Montaigne'e (1533-1592) göre oyun, çocukların en ciddi uğraşıdır ve çocuklar yaşamı bir oyun gibi algılamaktadır (Metiner, 2015). Comenius'a (1592-1671) göre oyun oynamak çocukların ihtiyacıdır. Çünkü oyun içerisinde çocuk özellikle duygusal ihtiyaçlarını karşılanmaktadır (Kurşun, 2020). Quantilianus (1592-1670) ise oyunu çocuğa verilebilecek ilk eğitim olarak belirtmektedir (Eni, 2017). Quantilianus çocukların ilk eğitimlerine bir yaşından itibaren oyun şeklinde başlanması gerektiğini ifade etmektedir (Tüfekçioğlu, 2013).

John Locke (1632-1704) eğitim ve öğretimde oyunun önemini vurgulamış, çocukların yaşamlarının ilk yıllarında oyun içgüdülerinden faydalanmak gerektiğini belirtmiştir (Avşar, 2018). Rousseau (1712-1778) oyunun içgüdülerin gelişimindeki önemi üzerinde durmaktadır. Ona göre çocuklar oyunlar arasında bir farklılık hissetmemektedir (Aksoy, 2014b). Pestalozzi (1746-1827), Rousseau'nun görüşlerine karşı çocukların çok fazla doğal ortamına bırakılmaması gerektiğini ifade etmiştir. Pestalozzi'e göre oyun, amaçları olan toplum için yararlı etkinlikler içeren aktivitelerdir (Koçyiğit, Tuğluk ve Kök, 2010). Froebel (1782-1852) Pestalozzi'nin öğrencisi olarak ondan büyük ölçüde etkilenmiştir. Froebel'e göre oyun, çocuklar için önemlidir. Froebel eğitim görüşünün temeline oyunu yerleştirmiştir. Oyun, çocukların en gerçek, içten ve kendini ifade edebilme biçimi olarak kabul edilmektedir. Froebel çocuğun oyun içerisinde yetişkinlerle iletişim kurabildiğini, duygularını yansıtabildiğini ve iç dünyalarını aktarabildiğini ifade etmektedir (Çoban ve Devecioğlu, 2011).

John Dewey (1859-1952) oyunu herhangi bir sonuç elde etme beklentisi olmadan gerçekleştirilen bilinçsiz etkinlikler olarak tanımlamaktadır (Tezcan, 2012). Oyun, çocukların kendileri için yaptıkları haz ve mutluluk veren bir aktivite olarak ifade edilmektedir (Tüfekçioğlu, 2013). Montessori'e (1870-1952) göre ise oyun, çocukların temel ihtiyaçlarını ortaya çıkaran etkinlikler bütünüdür (Tepeli, 2012).

### 2.1.1 Oyun kuramları

Oyun kuramları, oyunların sınıflandırılarak detaylı bilgi edinilmesi için yapılan çalışmalardır. (Celayir, 2015). Bazı araştırmacılar oyun kuramlarını *"Klasik oyun kuramları"* ve "*Çağdaş oyun kuramları"* olarak iki başlık altında toplarken bazı araştırmacılar ise *"Klasik kuramlar", "Dinamik kuramlar"* ve "*Çağdaş/modern kuramlar"* olarak üç başlık altında toplamışlardır (Gülnar, 2020).

Klasik oyun kuramları oyunun amaç ve içeriğini anlamaya çalışmıştır. Dinamik oyun kuramları ise oyunun yalnızca içeriğini araştırmaktadır (Poyraz, 2012). Klasik oyun kuramları; fazla enerji kuramı, alıştırma kuramı, rahatlama kuramı ve tekrarlama kuramı olmak üzere kend arasında dört gruba ayrılmaktadır.

*Fazla enerji kuramı:* Oyun, çocukların enerjilerinin harcanmasına imkan veren bir etkinliktir (Altınköprü, 2018). Schiller (1873) ve Spencer'in (1878) ortaya koyduğu fazla enerji kuramına göre ihtiyaçlar giderildikten sonra artan enerji çocuklarda gerginliğe neden olmaktadır ve çocuklar bu fazla enerjilerini oyun yoluyla atmaktadırlar (Karabaş, 2020).

*Öncül deneme/Alıştırma/İçgüdü/Ön egzersiz/Yetişkin hayatına hazırlık kuramı:* Groos (1860-1896) öncül deneme kuramının en önemli temsilcilerinden biridir. Groos oyunu incelerken içgüdüsel yönden araştırmış ve yetişkinlerin içgüdüsel gerçekleştirdiği davranışların çocuklar tarafından deneme-yanılma yoluyla keşfedildiğini belirtmiştir (Kuşçu, 2014). Oyun, çocukları gelecekteki rol ve sorumluluklarına hazırlamaktadır. Dolayısıyla yetişkin yaşamına bir ön hazırlıktır. Gross kuramda ayrıca oyunun gelişim ile birlikte farklılaştığını ifade etmiştir. (Aytekin, 2015; Kaya, 2013).

*Rahatlama/Yeniden yaratma/Eğlenme kuramı:* Lazarus tarafından ortaya atılan rahatlama kuramı, fazla enerji kuramının aksini savunmaktadır. Çocuklar bu kuramda harcanan enerjiyi yeniden toplamak, yorgunluklarını gidermek için oyun oynama ihtiyacı duymaktadır. Çocuk bir gerginlik durumu ile karşılaşır, korku ve engellere maruz kalırsa bu durumdan uzaklaşmak için oyun oynamakta ve rahatlamaktadır (Poyraz, 2012).

*Tekrarlama/Rekapitülasyon kuramı:* Tekrarlama kuramına göre çocuk, oyun ile ırkının tarihini tekrarlamaktadır (Altınköprü, 2018). Örneğin; çocuklar çete oyunları oynamadan önce, klasik çağ öncesinden kalan insanların yaptığı gibi ağaca tırmanmaktadır. Hall'e göre çocuk bu oyunlarda modern yaşamdaki ilkel içgüdülerden kurtulmayı amaçlamaktadır (Aksoy, 2014b).

Dinamik oyun kuramları ise *Freud ve Piaget kuramı* olmak üzere iki grupta toplanmaktadır.

*Freud kuramı:* Freud'a göre her davranışın bir nedeni bulunmaktadır. Ancak çocukların oyunları rastgele oluşmaktadır. Oyunda çocuklar sık sık hoş olmayan duygu ve deneyimleri tekrarlamaktadır. Oyun, rahatsızlık oluşturan durumlarda

çocukların oluşturduğu hareket ile onlarda egemenlik oluşturmaktadır. Bu durum çocuklarda bozulan dengenin yeniden kurulması ve çocukların hazlarına yönelmesi açısından önemlidir. Freud, çocukların oyun oynayarak gerçekleri fark ettiğini ve kendilerine özgü bir yaşam oluşturdukalrı ifade eder (Çoban ve Devecioğlu, 2011). Oyunun bir diğer yararı ise çocuğa arınma imkanı vermesidir. Bu arınma sayesinde çocuk yetişkinlik döneminde travma oluşturacak durumdan kurtulmaktadır (Uluğ, 2014).

*Piaget kuramı:* Piaget'in Bilişsel Oyun Kuramı'na göre oyun, çocuğun zihnini düzenleyerek yapılandırmasını sağlayan en uygun araçtır (Mutlu, 2020). Piaget'e göre oyun aslında bir uyumdur (Burgaz Uskan ve Bozkuş, 2019). Çocuklar, oyunu kendi çevresindeki etkileşim ve bilişsel işlemleri ile öğrenebilmektedir (Ramazan, 2015). Bu nedenle Bilişsel Oyun Kuramı'nda oyun bilişsel açıdan incelenmektedir (Mutlu, 2020). Ayrıca Piaget'e göre oyun, ahlak gelişimi açısından önemli bir kavramdır. Çünkü çocuklar oyun oynarken kuralların ve sistemlerin farkına varmaktadırlar (Önder, 2017).

### 2.1.2 Oyun türleri

Oyun türleri literatürdeki çalışmalarda farklı olarak değerlendirilmektedir. (Aksoy, 2014a). Elkind (2011) oyun türlerini ustalık, yaratıcı, yatkınlık ve terapötik oyun olmak üzere dört gruba ayırmaktadır. Ustalık oyunu, çocuklarda yeni kavram ve becerileri elde etmesini sağlamaktadır. Yaratıcı oyun, ustalık oyunu ile elde edilen beceri ve kavramlarla çeşitlemeler oluşturulması ile meydana gelmektedir. Yatkınlık oyunu, akranlar ile sosyal ilişkilerinde kabulünü ortaya çıkartmaktadır. Terapötik oyun ise çocukların yaşamlarında karşılaşacağı stres durumları ile başa çıkmasına yardımcı olmakta ve ona stratejiler üretmesine destek olmaktadır.

MEB (2013) Okul Öncesi Programı'nda ise oyun türleri yapılandırılmamış/serbest oyun, yarı yapılandırılmış oyun ve yapılandırılmış oyun etkinlikleri olmak üzere üç gruba ayrılmaktadır: Yapılandırılmamış/serbest oyun, çocukların ilgi ve tercihleri doğrultusunda karar verdiği bireysel veya grupla oynanabilen oyunlardır. Yarı yapılandırılmış oyunu, çocuk veya öğretmen başlatmaktadır. Çocuk merkezli devam eden bu oyun çocukların aktif katılımını içeren ve açık uçlu bir süreci ifade etmektedir. Yapılandırılmış oyun ise çocukların bireysel

veya grup olarak yer aldıkları, kuralları başkaları tarafından belirlenen oyunları içermektedir.

Oyun türleri genel olarak kuram temelli oyun türleri, öz yapılarına göre oyun türleri, oynandığı yere göre oyun türleri ve kullanılan araca göre oyun türleri olmak üzere kendi arasında dört gruba ayrılmaktadır (Önder, 2017).

*Kuram temelli oyun türleri:* Parten (1932) oyun türlerini, tek başına oyun, yalnız oyun, oyunu izleme, paralel oyun, birlikte oyun, kooperatif (işbirlikçi) oyun olarak altı başlıkta tanımlamıştır (Önder, 2017). Tek başına oyun, çevresinden etkilenmeden oyununa devam etmesi, olayın içerisine dahil olmamasıdır. Yalnız oyun, çocukların kendi başlarına oynamalarıdır. Oyunu izleme (seyirci rolü) diğer çocuklarla ilişki kurmaksızın yalnızca onların oyunlarının izlendiği, oyundaki çocukların davranışları hakkında sorular sorulabilen, zamanla çocuklara yakınlaşma başlayan oyunlardır. Paralel oyun, çocukların aynı oyunu bağımsız olarak oynamasıdır. Birlikte oyun, genelde iki veya üç kişilik gruplar ile bir oyun içerisinde yer alınarak oynanan oyunlardır. Ancak ortak bir amaç veya sonuç için işbirliği yapılmak zorunda değildir. Kooperatif oyun ise çocukların birlikte bir şeyler yapmaya başladığı, gerçek bir sosyal etkileşim içerisinde olunan oyunlardır (Topkaya, 2016).

Piaget (1969) çocukların bilişsel gelişimlerini dikkate alarak oyunun alıştırma oyunu, sembolik oyun ve kurallı oyun olmak üzere üç çeşidi olduğunu ifade etmiştir (Maden Ellialtıoğlu, 2011). Alıştırma oyunları, yaşamın ilk iki yılında çocukların kaslarını kullanarak erişebildiği her nesneye dokunduğu oyunlardır. Bu oyunlarda çocuk yapabildikleri ile kendini ispatlamaktadır. Sembolik oyunlar, bir faaliyetin bir objeden diğerine aktarımı ve çocukların başka birinin rolünü üstlenmesi olarak iki şekilde görülmektedir. Kurallı oyunlar ise 11-12 yaşlarında çocukların kendini kontrol etme becerisi ve problem çözme yeteneğini kazanmasıyla daha da anlamlı hale gelen, çocukların oyun içerisindeki davranışlarının daha önceden belirlendiği oyunlardır. Piaget'e göre çocukların kurallı oyunları, 8 yaşından sonra en iyi şekilde oynadığı ifade edilmektedir (Özdoğan, 2014).

Erikson (1963) oyunu çocukların psikososyal gelişimlerinin bir yansıması olarak ifade etmektedir. Ona göre oyun, çocukların benlik gelişiminde etkilidir ve oyun oynarken çocuklar benliklerindeki belirsizlikleri, kaygıları ve arzuları dramatize etmektedir (Halmatov, 2016). Erikson çocukların oyununu kişisel-küresel oyun,

mikro-küresel oyun ve makro-küresel oyun olarak üçe ayırmaktadır (Parlak Lakap ve Rakap, 2014).

Smilansky (1968) oyunun işlevsel oyun, yapısal oyun, dramatik oyun ve kurallı oyun olarak dört türü olduğunu belirtmiştir (Önder, 2017). İşlevsel oyun, çocukların nesneleri işlevine uygun kullanımına ve sonraki evrelere temel oluşturan oyunlardır. Yapı-inşa oyunları, aynı veya farklı türden materyallerden bir şeyler oluşturma isteği duyarak bunu gerçekleştirdikleri oyunlardır. Yapı-inşa oyunlarından sonra geçilen dramatik oyun, sembolik oyun olarak da ifade edilmektedir. Bu oyunlar çeşitli nesnelerin başka amaçlar için kullanılması şeklinde oynanan oyunlardır. Kurallı oyun ise 5-6 yaşlarında gerçekleşmeye başlayan, önceden belirlenmiş kural veya kuralları bulunan, çocukların sorumluluklar ile karşılaştıkları oyunlardır (Topkaya, 2016).

Hutt (1976) oyunu çocukların çevresine güven duyduğu zaman ortaya çıkan bir faaliyet olarak ifade etmektedir (Özdoğan, 2014). Hutt oyunun türlerini; epistemik oyun, oyuncu oyun ve kurallı oyun olarak üç grupta incelemektedir. Epistemik oyun, çocukların bilgiye erişimini sağlamak için duyuları harekete geçiren oyunlardır. Oyuncu oyunlar –mış gibi oynanan oyun türüdür. Kurallı oyun ise kuralları çocuklar tarafından belirlenen, planlı, basit oyunlardır (Kanyılmaz, 2016).

Sheridan (1977)'a göre oyun türleri; aktif oyun, keşfe ve manipülasyona dayalı oyun, taklide dayalı oyun, yapısal oyun, yap-inan oyunu ve kurallı oyun olarak altı kategoride toplanmaktadır. Aktif oyun, çocukların hareket etmelerine olanak sağlayarak fiziksel gelişimlerini destekleyen, açık veya kapalı alanlarda oynanabilen oyunlardır. Keşfe ve manipülasyona dayalı oyun, üç ay sonrasında görülmeye başlayan, çevredekilerin manipüle edildiği oyunlardır. Taklide dayalı oyun, 7-9. ay itibariyle ortaya çıkan, bir davranış veya bir faaliyetin taklit edilerek oynandığı oyunlardır. Yapısal oyun, 18-20. aylarda görülmeye başlayan çocukların becerileri ile inşa edebileceği yeni yapılar için gereken oyunlardır. Yap-inan oyunları, iki yaştan erken çocukluk döneminin sonuna kadar çocukların deneyimlerini kullandığı anlık senaryolar üretilerek oynanan oyun türüdür. Kurallı oyunlar ise çocukların kuralları anlaması, kabullenmesi, öğrenmesi ve uygulamasını gerektiren oyun türüdür (Parlak Rakap ve Rakap, 2014).

Hughes (1999) ise Hutt'un oluşturduğu tipolojiyi genişletmiştir. Hughes sosyal iletişim ve etkileşimi temel alarak oyunun on altı türü olduğunu ifade etmiştir. Bunlar: Zor ve takla oyunu, sosyo-dramatik oyun, sosyal oyun, yaratıcı oyun, iletişim oyunu,

dramatik oyun, sembolik oyun, boğuşma oyunu, derin oyun, keşif türünden oyun, hayali oyun, lokomotor oyun, kontrol oyunu, nesne oyunu, rol oyunu ve özetleyici oyunlardır (Parlak Rakap ve Rakap, 2014).

*Öz yapılarına göre oyun türleri:* Kendi arasında hayal (düş gücü) oyunları, işlevsel oyunlar, ben oyunları ve grup (küme) oyunları olmak üzere ayrılmaktadır.

- *Hayal (Düş gücü) oyunları:* Çocukların bir nesneyi başka bir nesne olarak düşündükleri üç yaşından itibaren severek oynanan oyunlar hayal oyunları olarak ifade edilmektedir (Poyraz, 2012). Hayal oyunları genellikle bireysel oynanan ve sınırlara tabi olmayan bir oyun türüdür (Bardak, 2018).
- *İşlevsel oyunlar*: İşlevsel oyun, çocukların oyun oynarken kullandıkları araç gereçlerin deneme yanılma yolu ile keşfedilerek amaçlarına uygun olarak kullanılmalarına imkan veren, çocuklarda merak ve öğrenme motivasyonunu artırmayı amaçlayan oyunlar olarak ifade edilmektedir (Parlak Rakap ve Rakap, 2014).
- *Ben oyunları:* Ben oyunları, çocukların kendilerini tanıma ve becerilerini artırmalarına imkan sağlayan oyun türüdür. Özellikle 2-3 yaş civarında çoğunlukla benmerkezci olan çocuk, kendisi ile ilgilenirken, tek başına oynamaktan hoşlanmaktadır. Çünkü kas, denge, dil ve bilişsel yönden gelişimi devam etmektedir. Bu nedenle özellikle organları tanıma, yeteneklerin geliştirilmesi, dikkat ve algılamanın artırılması ben oyunları yoluyla daha kolay gerçekleşebilmektedir (S. Kaya, 2013).
- *Grup (Küme) oyunları:* Grup oyunları çocukların 5-6 yaş yaşlarında oynamaya başladığı, şarkı, yarış veya dramatizasyonlar içeren, çocukların toplu olarak oynadığı oyunlardır (Poyraz, 2012). Grup oyunları çocukların öğrendiklerini döngüsel olarak oyuna ve gerçek yaşamlarına yansıtabildikleri oyunlardır. Grup oyunları çocukların toplumsallaşmalarını sağlayan en uygun oyun türüdür. Bu oyunlar çocukların zihinsel, bedensel, duygusal ve ahlaki yönden kendilerini geliştirmelerine imkan vermektedir (M. Kaya ve Bircan, 2016).

*Oynandığı yere göre oyun türleri:* Açık havada oynanan oyunlar ve salon-sınıf oyunları olmak üzere iki gruba ayrılmaktadır.

- *Açık havada oynanan oyunlar:* Bahçe, sokak, orman gibi daha büyük alanlarda doğa ile iç içe oynanan oyunlar açık hava oyunlarıdır. Öykünme ve koşma oyunları bu oyunlara örnek gösterilebilir (Kuşcu, 2014). Açık havada oynanan oyunlar koşma, atlama, zıplama gibi fiziksel beceri gerektiren oyun türlerindendir. Bu oyunlarda amaç çocukların zindelik kazanarak beden koordinasyonunu sağlamalarına yardımcı olmaktır (Dere Çiftçi, 2014).
- *Salon-sınıf oyunları:* Çocukların salon, sınıf gibi kapalı olan alanlarda daha çok düş güçleri ve eğitsel materyalleri kullanarak oynadıkları oyunlardır (Kuşcu, 2014). Salon-sınıf oyunları; sakin ve dinlendirici oyunlar ile hareketli oyunlar olarak iki grupta ifade edilmektedir (Çoban ve Devecioğlu, 2011).

*Kullanılan araca göre oyun türleri:* Araçsız yapılan oyunlar, araçta yapılan oyunlar ve araçla yapılan oyunlar olmak üzere kendi arasında üç gruba ayrılmaktadır.

- *Araçsız yapılan oyunlar:* Oyun oynanırken herhangi bir materyal gereksinimi olmadan oynanan oyunlar araçsız yapılan oyunlardır. Halka oyunları, şarkılı oynanan oyunlar, öykünme oyunları bu oyunlardandır.
- *Araçta yapılan oyunlar:* Bir materyalin üzerinde oynanan oyunlardır. Sandalye kapmaca bu oyunlara örnek gösterilebilir.
- *Araçla yapılan oyunlar:* Oyun içerisinde çeşitli materyallerin kullanılarak oynandığı oyunlardır (Parlak Rakap ve Rakap, 2014).

### 2.1.3 Riskli oyun

Risk ifadesi, olasılığı ifade eden nötr bir terimden, tehlike ve negatif bir değer yargısını işaret eder hale gelmiştir (Boholm, 2012; Douglas, 1992; Ball, Gill ve Spiegal, 2012; Lupton ve Tulloch, 2002). Risk, kötü bir şey olma ihtimali içeren bir durumdur (Oxford Sözlüğü, 2020). Yani risk bir zarara uğrama tehlikesidir (Türk Dil Kurumu [TDK], 2020). Ancak risk hayatta kalabilmek için bir gereklilik olarak da karşımıza çıkmaktadır (Jones, 2012). Kısaca risk, sonucun bilinemediği bir durumda alternatif yollar arasından seçim yapılmasıdır (Little, 2010). Riskin fiziksel, duygusal, sosyal, politik, finansal, etik, entelektüel, varoluşsal gibi çeşitli türleri bulunmaktadır (Breivik, Sand ve Sookermany, 2017).

Yaşamın erken yıllarında öğrenme ve gelişim için kişinin risk almasının onların dünyadaki yerlerini değerlendirmelerine yardımcı olduğu ve bu nedenle çok

önemli olduğu ifade edilmektedir (Armitage, 2011). Ancak risk kültürden etkilenen bir yapı ve deneyimdir. Bu nedenle risk bir kültürde etik olarak riskli değerlendirilirken başka bir kültürde tamamen risksiz olarak değerlendirilebilen bir durumdur (Kleppe, 2018). Örneğin; Voce (2016) bir şey riskli olarak ifade edilmişse bundan, risklerin aşırı olduğunun anlaşılacağı ve bu tür faaliyetlerden kaçınılması gerektiğini, anne-babaların çocuklarını teşvik etmek için riskli olan şeyleri yapmalarının mantıksız olduğunu ifade etmiştir. Sandseter (2011) ise riskin uzak durulması gereken bir durumdan ziyade yönetilmesi gereken bir şey olarak belirtmektedir Allsup (2016)'a göre ise çocuklar bağımsızlıklarını elde ederken risklerin tehlikeli olduğu için artık bu konu hakkında konuşmayı bırakmamız gerektiğini ifade etmiştir. Ayrıca Allsup, risk yerine macera hakkında konuşmak gerektiğini, maceranın çocuklarda güven ve türe özgü hazırbulunuşluğu geliştireceğini ifade etmektedir.

Riskli oyun, çocukların yaşamlarının ilk yıllarında onlar için gelişim ve sağlık açısından sağladığı yararlar ile hem heyecanlandıran hem zorlayan oyun biçimleridir (Obee, Sandseter, Gerlach ve Harper, 2020). Riskli oyun çocukların küçük yaralanma deneyimleriyle öğrenme ve risk yeteneklerini değerlendirmelerini artıran önemli bir durum olarak kabul edilmektedir (Wyver ve diğerleri, 2010). Cevher Kalburan (2014) ise riskli oyunu, çocukların oynadıkları bir oyun türü olarak değil, oyunlarının doğal bir özelliği olarak ifade etmiştir. Çocuklar bu oyunlar içerisinde özgün tepkilerde bulunmaktadır (Kleppe, Melhuish ve Sandseter, 2017). Yüksek hızda hareketlerde bulunmak; kayalık veya tepelik yüksekliklere tırmanmak, yüksek araç gereçler üzerine çıkarak dengede durmak; tehlikeli materyalleri kullanmak; göl, tehlikeli olabilecek sulak veya ormanlık gibi alanlara yakın oynamak; dövüş içeren oyunlar oynamak, itiş-kakış oyunları oynamak gibi davranışlarla kendini göstermektedir (Cevher Kalburan, 2014). Riskli oyun çoğunlukla serbest oyun sırasında gerçekleşmektedir (Little, Wyver ve Gibson, 2011). Çocuklar bu oyunlara heyecanlarını, meraklarını ve ihtiyaçlarını gidermek amacıyla katılım göstermektedir (Keleş ve Yurt, 2018).

Çocukların riskli oyunları yaşlarına göre değişiklik göstermektedir. Özellikle küçük yaş grubu çocukların riskli oyunları daha az neşeli gözükebilmektedir (Kleppe ve diğerleri, 2017). Kleppe (2018) yaptığı çalışmada çocukların riskli oyunlara bir yaşından itibaren başladıklarını ifade etmiştir. Çocukların bu yaş grubunda oynadıkları riskli oyun, bilinen riskli oyunlardan farklı olarak daha az dışadönük ve subjektif bir

risk içermektedir. 1-3 yaş arası çocuklar için ise Engelen ve diğerleri (2013) doğal ortamlarla sınırlı olmayan riskli oyunları olduğunu belirtmişlerdir. Çocuklar bu yaş grubunda daha çok iç mekanlarda riskli oyun oynamayı tercih etmektedir. Kleppe (2018) 1-3 yaş arası çocukların riskli oyununun çok yönlü, karmaşık ve esnek bir durumda olduğunu ifade etmiştir. 1 yaşındaki çocukların riskin farkında olduğundan bahsederken bu çocukların risklerinin belirsiz olduğunu ifade etmiştir. 1 yaşındaki çocukların becerilerini geliştirme sürecinde oldukları için duygularını tam olarak ifade edemedikleri de gözlemlenmektedir. Bu durumun da ya tam olarak riskin farkında olamadığı için korku veya heyecan hissedememesinden ya da çocuğun farkında olduğu ama duygularını büyükler kadar iyi ifade etmeyi öğrenmediğinden kaynaklandığı şeklinde yorumlanmaktadır. 2 yaşından küçük çocukların riski aradıkları, 3 yaşındakilerin ise riskli oyun olarak ifade edeceğimiz oyunlar oynadıkları ifade edilmektedir. 3-6 yaş arasında ise çocuklar oyunları konusunda özgür olduklarında riskli oyunları yaşla birlikte artış göstermektedir (Sandseter, Kleppe ve Sando, 2020). Çocuklar bu dönemde herhangi bir etkinlik içerisinde risk yaşayabilmektedir. Ağaçlara tırmanmak, yükseklerden yuvarlanmak, tırmanma parkurlarına çıkmak, kaykay gibi nesneleri kullanmak aklımıza ilk gelebilecek faaliyetlerdir (Reddy, 2012).

Sandseter (2007a) riskli oyunu kategorilendirirken altı gruba ayırmıştır. Sandseter'e göre riskli oyun kategorileri hem algılanan risk hem de gerçek risk ile ilgili hususları vurgulamaktadır. Sandseter (2007b) gerçekleştirdiği çalışma ile Sandseter (2007a)'in ifade ettiği riskli oyun kategorilerini bu çalışma ile doğrulamış ve bu kategorilere ek birkaç alt kategori de belirleyerek genişletmiştir: 1) Büyük yükseklikler (tırmanma, sabit veya esnek yüzeylerden atlama, yüksek nesneler üzerinde dengede durma, büyük yüksekliklerden sarkma/sallanma), 2) Yüksek hız (yüksek hızda sallanma, kayma, kontrolsüz şekilde koşma, bisiklet sürme, paten kayma ve kayak yapma), 3) Tehlikeli aletler (kesici aletler (bıçak, testere, balta) ve bağlama aletleri (halat gibi)), 4) Tehlikeli unsurlar (uçurum, derin veya buzlu su ve ateş), 5) İtiş-kakış (güreşme, çubuklarla eskrim vb. oyunu oynamak ve dövüşme oyunu), 6) Kaybolma (tek başına keşfe çıkma).

Sandseter (2009a) altı riskli oyun kategorisinin çevresel (ortam ve personel etkileri) ve bireysel özelliklerini (oyunun çocuk tarafından nasıl oynandığı) ifade etmiştir. Kleppe ve diğerleri (2017) çocukların riskli oyunlarının var olan anlayışını genişletmek için riskli oyun kategorilerine "etkili oyun (playing with impact) (çarpma

yoluyla yaralanma riski)" ve "dolaylı risk (vicarious risk) (riskli oyunda diğer çocukları izlemek)" kategorilerini önermektedir.

Sandseter ve diğerleri (2020) yaptıkları gözlemler ile görüşmeler sonucunda "etkili oyun" (play with impact) ve "dolaylı oyun" (vicarious play) isimli iki yeni kategoriyi ekleyerek sekiz riskli oyun kategorisinden bahsetmişlerdir. Riskli oyun kategorileri: 1) Büyük yüksekliklerde oyun, 2)Yüksek hızda oyun, 3) Tehlikeli araçlarla oyun, 4) Tehlikeli unsurlara yakın oyun, 5) İtiş-kakış oyunu, 6) Kaybolma oyunu, 7) Etkili oyun, 8) Dolaylı oyun.

### 2.1.4 Riskli oyunun çocuğun gelişimine etkisi

Riskli oyun hakkındaki bilgi düzeyi ve farkındalık konusunda eksiklikler bulunmaktadır. Ancak riskli oyun çocukların gelişimi açısından çok önemlidir. Bu nedenle çocuklar riskli oyunlara hem teşvik edilmeli hem de onlara fırsatlar sağlanmalıdır (Güler ve Demir, 2016). Çünkü riskli oyunların çocuklara faydaları içerdiği riskten daha fazladır (Ünüvar ve Kanyılmaz, 2017).

Riskler sağlık için vazgeçilmezdir (Kvalnes, 2017). Özellikle riskli oyunu destekleyen ortamların sağlık üzerinde olumlu etkisinin olduğuna dair bulgular bulunmaktadır (Brussoni ve diğerleri, 2012; Engelen ve diğerleri, 2013; Lavrysen ve diğerleri, 2015; Rhim ve Kim, 2019; Sandseter ve Kennair, 2011; Hüttenmoser'den aktaran Weinstein ve Pinciotti, 1988). Çocukların riskli oyunlarına izin verilmediğinde fiziksel sağlık sorunları meydana gelebilmekte (Marano ve Skenazy, 2011; Brussoni ve diğerleri, 2015), riskten yoksun büyüdüklerinde ise obeziteye daha yatkın olmaktadırlar. Akıl sağlığı sorunları, bağımsızlık eksikliği, öğrenme algısı ve muhakemesinde azalmada çocuklarda karşılaşılan diğer durumlardır (Brussoni ve diğerleri, 2012).

Riskli oyun çocukların vestibüler uyarımlarını, algısal-motor becerilerini ve nöromüsküler gelişimlerini de desteklemektedir (Frost, 2013). Çocuklarda beden farkındalığı oluşturarak çocukların bedenlerini daha iyi kullanabilmesini sağlamaktadır. Çocukların bedenlerini etkin kullanımıyla da denge, güç ve el becerilerinde artış sağlanmaktadır (Shumaker, 2016). Riskli oyunlar yüksek bir yere tırmanma, yüksekten atlama, yüksek hızda kızak yapmak gibi fiziksel yetenek gerektiren içeriğe sahiplerdir. Bu nedenle riskli oyuna katılım çocukların kas

dayanıklılığı ve çeviklik gibi fiziksel yeteneklerini geliştirmeye yardımcı olabilmektedir (Rhim ve Kim, 2019).

Riskli oyunlarda riski yönetmeyi öğrenmek çocukları bilişsel alanda olumlu etkilemektedir. Riskli oyun çocuklarda azim, konsantrasyon, motivasyon becerileri (Knight, 2011) ve problem çözme becerilerine katkı sağlamaktadır (Moyles, 2012). Riskli oyun, çocuklar da mekân algısını da artıran bir durumdur (Sandseter, 2010).

Riskli oyun fırsatları sağlayan alanlar mükemmel olmasa bile çocuklara fırsat sunduğu için onların sosyal duygusal gelişimlerini desteklemektedir. Çocuklarda grup içerisindeki olaylarda sosyal adaleti ve etkileşimi devam ettirebilme fırsatları sağlamaktadır. Bu durumları keşfeden çocukların da dünya düzenine uyum sağlamaları kolaylaşacaktır (O'Gorman, 2019). Çocuklar ağaçlara çıkarak, kendi başına bir yere gidip dönerek, farklı seviyelerdeki yüksekliklerden atlayarak, kesici nesneler kullanarak korkularından da arınabilmektedir (Kvalnes, 2017). Riskli oyun ile sağlanan bu deneyimler çocukların zorluklarda ustalaşmasına, korku ve endişelerin üstesinden gelmesine, çocuklar da güven kavramının oluşmasına yardımcı olabilmektedir (Moyles, 2012). Kendine güvenen ve sonucunda başarı sağlayan çocuklarda öz denetim becerisi de gelişecektir (Marano ve Skenazy, 2011; Play Wales, 2015). Çocuklar da öz denetimlerini sağlarken hem duygu hem de yetenekleri konusundaki davranışlarını kendi düşüncelerine göre düzenleyebilecektir (Kleppe, 2017).

Çocukluk döneminde risk yaşandığında bir durumun ne kadar risk içerdiğini fark edebilmek ve bu riskleri kontrol edebilmek için gereken bir tanışıklık kişilerde oluşmaktadır. Çocuklarda oluşan bu tanışıklık onlar da yaratıcılık süreçlerinde etkin ve yapıcı olmalarını sağlayabilmektedir. Bu riskler, çocukların büyüdüklerinde seçecekleri sağlık, havacılık gibi meslek alanlarında mesleki gelişimi sağlayarak onların iyi bir yaşam sürmesi sağlanmasında ön koşulu oluşturabilir. Profesyonel iş yaşamında ise bireylerin kritik kararlar alırken karşılaşılan koşullarla daha rahat başa çıkabilmesine yardımcı olmaktadır (Kvalnes, 2017).

### 2.1.5 Anne-babaların riskli oyuna karşı tutumları

Çocukların gelişimini geliştirme fırsatları ilgi, yetenek ve ortamlar ile ilgilidir. Bu nedenle erken çocukluk oyun alanlarına riskli oyun fırsatlarının dahil edilmesi gerekmektedir (Little ve diğerleri, 2011). Çocuklara sunulan riskli oyun fırsatları da

ev, okul, açık hava gibi değişen ortamlara göre farklılaşabilmektedir (Lavrysen ve diğerleri, 2015). Ancak riskli oyunlar içeriğinde barındırdığı risklerden dolayı evde anne-babalar, okulda ise öğretmenlerin çok sevmediği ve tercih etmedikleri etkinliklerdir (Ünüvar ve Kanyılmaz, 2017). Fakat çocukları riskten uzak tutmak bazı anne-babalar veya öğretmenler için çok iyi gözükse de çocukları zarar görmekten koruyamayacaktır. Çünkü riskli oyunlar çocuklara güvende olma yeterliliği sağlayan bir durumdur (Shumaker, 2016). Jones (2012) da bu düşünceyi desteklemiş ve bir yerlere tırmanabilen çocuğun düşebileceğini fakat hiç tırmanmamış çocuğun daha çok risk altında olduğunu ifade etmiştir (Jones, 2012). Bu nedenle riskin değerlendirilmesi için sağduyulu olunmalı ve sağlayacağı yarar üzerine düşünülmesi gerekmektedir (Marano ve Skenazy, 2011).

Erken çocukluk dönemindeki çocuklar zamanlarının çoğunu evlerinde anne ve babalarıyla geçirdiği için bu dönemdeki çocuklar risk konusunda anne-babalarının tutumlarından etkilenmektedir. Özellikle anne-baba tutumları, çocukların bireysel risk alma düzeyleri ve riskli oyunlara katılımlarını değiştirmektedir (Little ve diğerleri, 2011; Sandseter, 2012). Bu nedenle riskli oyun sürecinde çocuklar bazen başarılı bazen başarısız olsalar da çocuklara yapabilmenin farklı yollarını bulmalarına izin vermek gerekmektedir (Tovey, 2010). Ancak anne-babaların risk ve oyunlar bir araya geldiğinde toplumsal korkuları gün yüzüne çıkmaktadır. Bu durumun verdiği gerginlik, araba kazaları ve kaçırılma faktörlerinin de etkisi ile çocuklara açık havada riskli oyun için verilen zaman çok azalmakta veya hiç imkan verilmemesine neden olmaktadır (Gill, 2012). Anne-babaların riske karşı tutumlarını onların çocukluk yaşamlarının da etkilediği belirtilmektedir. Özelikle önemli riskler almış olan anne-babalar, diğer anne-babalara göre çocuklarına daha çok imkan vermektedir (Niehues, Bundy, Broom ve Tranter, 2015). Anne-babaların riskli oyunlara karşı tutumlarının son yıllarda artan güvenlik sorununun abartılması da etkilemektedir (Ünüvar ve Kanyılmaz, 2017). Ayrıca çocuklar riskli oyunlardan yaralanma ve hasta olma ihtimalleri nedeniyle de uzak tutulmaktadır (Alat ve diğerleri, 2012). Fakat çocuklara risk alması konusunda imkan tanınmadığında onlara güvenilmediği ifade edilmiş olmaktadır. Bu da çocuklarda korkunun oluşarak sürekli onunla yaşamasına neden olmaktadır. Çocukların öğrenme yeteneğini zedelemektedir. Ayrıca çocukların bağımlı kişilik yapısına bürünmesine de neden olmaktadır. Aşırı titiz davranışlar ise problem çözme sürecini baltalayarak ıraksak düşünmenin önüne set çekmektedir (Marano ve Skenazy, 2011). Ebeveynlerin aşırı korumacılığı büyüme ve gelişme

konusunda da olumsuz durumlar oluşturabilmektedir (Kvalnes, 2017). Bu nedenlerden dolayı yetişkinler, çocuklar için tüm riskleri ortadan kaldırmadan bir ortam oluşturmalı ve çocuklar, nispeten güvenli oyun ortamlarında risk alabilmelidir (Little, 2010).

## 2.2 Öz-Düzenleme

Canlılar içinde bulundukları ortamlarda hayatlarını sürdürmek için düzenlerini belli bir düzeye ulaştırmaya gereksinim duyarlar. Bu gereksinimin karşılanmasında canlıların düzenleme sistemleri devreye girmektedir. Düzenleme sistemleri hayvanlarda doğuştan gelirken insanlarda zamanla kendini kullanılabilir hale getirmektedir (Bronson, 2019). Düzenleme sistemlerinden öz-düzenleme becerisi de gelişmesi yıllar sürebilen, insanların davranış, duygu, dikkat ve düşünme sistemlerini kontrol ve yönlendirmeyi gerekli kılan bir beceri olarak karşımıza çıkmaktadır (Boss, 2014).

Zimmerman'a (2000) göre öz-düzenleme becerisi hedeflere ulaşmak için kişinin kendinde oluşturduğu duygu, düşünce ve davranışlarıdır. Bauer ve Baumeister'e (2011) göre öz-düzenleme kişinin hedefleri doğrultusunda davranışlarını toplumsal normlar yönünden değerlendirip kontrol edebilme yetisidir. Çiltaş'a (2011) göre öz-düzenleme kişinin kendi öz benliğini oluşturma ve kişinin öğrenme yollarını belirleme sürecindeki güdüleme faaliyeti olarak ifade edilmiştir. Williams'a (2014) göre öz-düzenleme becerisi kişinin kendi davranış, duygu ve bilişlerini, bulundukları koşullara uyum sağlamaya yönelik düzenleme kapasiteleri olarak ifade edilmektedir. Bayındır ve Ural (2016) okul öncesi dönemdeki çocukların zihinsel stratejilerini, değerlere göre hareket etmelerini, hedef ve beklentilerini karşılayacak şekilde kendilerini yönlendirmeye başlamalarını öz-düzenleme olarak tek bir kavram ile ifade etmektedir. Carver ve Scheier'e (2016) göre öz-düzenleme amaçlı bir süreçtir. Nigg'e (2017) göre ise çocuğun belirlediği stratejilerini yine kendisi kontrol etme yeteneğidir. Erol ve İvrendi 'e (2018) göre ise öz-düzenleme disiplin, kararlılık ve planlılık gerektiren bir beceridir. Kişilerin öğrenme sürecinde bağımsız kararlar almasını sağlayarak bunları uygulamamızı sağlayan sistem de öz-düzenlemedir (Arabacı, 2019). Kısaca öz-düzenleme; üzerine düşünülen, kontrol edilebilen ve öğretilebilen bir beceridir (Çiltaş, 2011).

Öz-düzenleme birçok araştırmacı tarafından sınıflandırılmaktadır. Öz-düzenlemenin sınıflandırılmasında en çok kabul gören boyutları dikkat/bilişsel

düzenleme, davranış düzenleme ve duygu düzenleme olarak ifade edilmektedir (F. Aydın, 2018; Bakır, 2016; Fındık Tanrıbuyurdu, 2012; Smith Donald, Raver, Hayes ve Richardson, 2007). Bilişsel, davranışsal ve duygusal öz-düzenleme aynı nöral köklerde bulunmakta ve sistematik olarak destek almadıklarında beynin bu alanı tam potansiyel sağlayamamaktadır (Florez, 2011). Kavramsal olarak iç içe yerleşmiş ve sürekli etkileşim içerisinde bulunan (Ertürk, 2013) öz-düzenlemenin üç boyutunun gelişimleri de belirli bir sıra izlemektedir. Becerilerin gözlenme sırasının oluşumuna yaşla beraber gelişen bazı özelliklerin ve kişinin yaşam tecrübelerinin neden olduğu düşünülmektedir (Şepitçi, 2018).

*Bilişsel düzenleme:* Bellekte tutabilme, dikkatini verebilme, dikkatin dağılımını önleyebilme, gerektiğinde dikkatini başka yöne çevirebilme ve yürütücü işlev becerileri bilişsel düzenlemenin içerisine dahildir (Aydın, 2018; Fındık Tanrıbuyurdu, 2012).

*Davranış düzenleme:* Davranışsal dürtülerin kontrolü ve motor kontrol davranışsal düzenleme olarak ifade edilmektedir (F. Aydın, 2018; Fındık Tanrıbuyurdu, 2012). Davranış düzenleme, çocukların okula hazır oluş ve uyum becerilerini sağlamada çok önemlidir (Ertürk Kara ve diğerleri, 2018). Davranışsal düzenleme boyutu öğrenme sürecini de etkilemektedir (Sektnan, McClelland, Acock ve Morrison, 2010).

*Duygu düzenleme:* Duygu düzenleme, kişinin hangi duygulara sahip olduğunu, duyguların hangi zamanlarda, nasıl yaşandığı ve kişinin bu duygularını nasıl ifade ettiğini belirleyen süreçler olarak ifade edilmektedir (Alsancak Akbulut, 2018). Duygu düzenleme boyutu ile öz-düzenleme becerisinin gelişimi çok erken dönemlerde başlamaktadır (G. Şahin, 2019). Başarılı bir duygu düzenleme için engelleyici kontrol düzeyinin artırılması gereklidir (Ertürk Kara ve diğerleri, 2018).

### 2.2.1. Öz-düzenlemenin kuramsal temelleri

Öz-düzenlemeye yönelik birçok kuramsal yaklaşım bulunmaktadır. Bu durum öz-düzenleme becerisinin tanımlanması ve öz-düzenlemenin gelişim sürecinde kuramcıların kavrama bakış açılarını etkileyen farklı kuramsal alt yapılarının olmasından kaynaklanmaktadır (Fındık Tanrıbuyurdu, 2012). Bu yaklaşımlardan ön plana çıkarak en çok kullanılan kuramlar; Sosyal bilişsel kuram, sosyo-kültürel kuram,

davranışçı kuram, bilişsel gelişim kuramı, psikoanalitik kuram ve bilgiyi işleme kuramıdır (Ertürk Kara ve diğerleri, 2018).

*Sosyal bilişsel kurama göre öz-düzenleme:* 1980'li yıllarda Bandura'nın Sosyal bilişsel kuramının altı ilkesinden biri öz-düzenleme kavramıdır (Dağgül, 2016). Albert Bandura Sosyal öğrenme kuramını geliştirmiş ve 1986'dan sonra Sosyal bilişsel kuram olarak ifade edilmeye başlanmıştır (Bandura, 1991). Öz-düzenleme becerisi bu kuramda kendini kontrol edebilme becerisi olarak ifade edilmektedir (Bronson, 2019). Ayrıca öz-düzenleme becerisi kısaca öz etki ile de açıklanmaktadır. Kişilerin süreç içerisinde amacına yönelik davranış oluşturması, teşvik ederek gerekli kontrollerle davranışlarını düzenlemesi bu kuramın amacıdır (Bandura, 1991).

*Sosyo-kültürel kurama göre öz-düzenleme:* Vygotsky insan zihninin sosyal ve kültürel süreçten türediğine inanmaktadır. Vygotsky'e göre insanların zihinsel işlevlerinin anlaşılması için sosyal ve kültürel süreçlerin araştırılması gerekmektedir. Bu nedenle Vygotsky'nin ortaya koyduğu kurama "Sosyo-tarihsel kuram" veya "Sosyo-kültürel kuram" adı da kullanılmaktadır (A. Kaya, 2010; Yıldırım, 2016). Vygotsky öz-düzenleme becerisini sosyo-kültürel değerler ile kişilerin gereksinimleri arasında dengeyi kuran yapı olarak tanımlamaktadır (Ertürk, 2013). Bu kurama göre bilişsel, sosyal-duygusal öz-düzenleme birbirini etkilemektedir (Bodrova ve Leong, 2017). Vygotsky kuramında öz-düzenlemenin gelişimi, birey oluştaki kritik bir kazanım olarak ifade edilmektedir. Bu kuramda öz-düzenleme ve yönetici işlevler yapısı, istemli davranışların gelişimi ile çocukların psikolojik araçları kullanması ve ilk istemsiz davranışların kontrolünü kazanması ile ilişkilendirilmektedir (Bodrova, Leong ve Akhutina, 2011).

*Davranışçı kurama göre öz-düzenleme:* Davranışçı kuramda çocuk gelişim sürecine dair olumlu hususlar çocukların yaşadıkları deneyimler neticesinde ortaya çıkmaktadır (Trawick Smith, 2014). Davranışçı kurama göre öz-düzenleme dış çevre tarafından öğrenilmiş beceriler olarak ifade edilmektedir. Davranışçı kuram, bireyin kendi davranışlarını kontrol edebilmeye odaklanmak yerine çevre faktörünün kontrol etmesi durumunu merkezine almıştır. Davranışcı gelenekteki kuramcılara göre öz-düzenleme, öğretilmiş öz-denetim olarak görülmektedir. Bu kuram, öz-düzenleme ile çocukların ödüllere gösterdiği göreceli değer ve ödül kazanmak için gösterilen tepkilerin kontrolü amacıyla geliştirdikleri stratejilerin nasıl oluştuğunu anlatmaktadır (Bronson, 2019).

*Bilişsel gelişim kuramına göre öz-düzenleme:* Piaget öz-düzenleme becerisini dengelemeyle iç içe geçen kavram olarak ifade etmektedir (Fındık Tanrıbuyurdu, 2012). Piaget öz-düzenlemeyi denge, keşfetme, dengesizlik, bilişsel gelişme, mantıksal düşünme çerçevesinde açıklamaktadır (Ertürk, 2013). Bu kurama göre öz-düzenleme, bilişsel gelişim ile birlikte artmaktadır. Piaget'nin kuramında düşünceler, dengeleme süreçleri olan özümseme ve uyumsamada kendiliğinden düzenlenmektedir. Düşünceler bu süreçte duygulara yön vererek karar ve davranışlar da çocuğun zihinsel kabiliyetleri tarafından düzenlenmektedir (Senemoğlu, 2012).

*Psikoanalitik kurama göre öz-düzenleme:* Freud'a göre öz-düzenleme, kişilerin uyarılma düzeyini kontrol edebilmesi ve yaşamın gerekliliklerini yerine getirmesini sağlayan bir mekanizma olarak ifade edilmektedir (Ertürk, 2013). Freud'un psikoanalitik kuramı, duygusal gelişimi temel almaktadır. İnsanların doğarken id mekanizmasında bulunan sınırlı enerjiyle dünyaya geldiği ifade edilmektedir. Zihindeki farklı bölümlerden gelen id (içsel dürtü), dışsal gerçeklik ve süperego ihtiyaçlarını gidermek için de bu enerji kullanılmaktadır (Hail'den aktaran Bronson, 2019). Ayrıca psikaanalitik kurama göre çocukların egoları artarken eş zamanlı olarak öz-düzenlemede artmaktadır. Bu gelişim yaşandıkça da id dürtüleri kontrol edilebilir hale gelmektedir. Süperego içselleştirildiğinde ise sosyal hayatının kuralları da içselleştirilebilmektedir (Trawick Smith, 2014).

*Bilgiyi işleme kuramına göre öz-düzenleme**:*** Bilgiyi işleme kuramına göre çocukların dünyadaki insanlar ve nesnelerle etkileşime girmesi bilgileri aktif olarak kodlamalarına, organize etmelerine ve geri bildirimleri aktif kullanmalarını sağlamaktadır. Özellikle çocukların büyümesi ve deneyimlerinin çoğalmasıyla çevre daha etkin kodlanır hale gelmektedir. Çocuklar ilerleyen süreçte dikkat ve hafıza kontrollerini sağlamakta başarılı olmakta, performans geliştirmek için araştırmalarını aktif olarak yapmaya başlamaktadır. Bu süreç içerisinde de çocukların öz-düzenleme becerileri gelişmektedir (Bronson, 2019).

### 2.2.2. Çocuklarda öz-düzenlemenin gelişimi

Öz-düzenleme becerisinin gelişimi bebeklik döneminde başlamaktadır (Barkley, 2011; Corrigan, 1981; Diamond, Prevor, Callender ve Druin, 1997; Kopp, 1989; Montroy, Bowles, Skibbe, McClellan ve Morrison, 2016; Stifter ve Braungart, 1995). Çocuğun doğumu ile başlayan süreç çocuğun bakımını üstlenen kişilerle

kurdukları iletişimler neticesinde öz-düzenleme becerisinin gelişimi için çok önemli bir temel oluşturmaktadır (Orehek, Vazeou Nieuwenhuis, Quick ve Weaverling, 2017; Shanker, 2013). Bu beceriyi destekleyen becerilerde farklı zaman dilimlerinde oluşarak öz-düzenleme meydana gelmektedir (Lengua ve diğerleri, 2015).

Kopp (1982) öz-düzenleme becerisinin gelişimini nörofizyolojik, duyumotor, kontrol, özkontrol ve öz-düzenleme olmak üzere beş evrede oluştuğunu ifade etmiştir Nörofizyolojik evre bebeğin doğumundan sonraki ilk üç ayını kapsamaktadır. Bebekler, öz-düzenlemenin temellerinin oluştuğu bu evrede refleksleri aracılığı ile uyarılarak reflekslere tepkiler vermektedir. Bu evrede bebeklerin bakımını gerçekleştiren ile bebek arasındaki iletişim çok önemlidir. 4. ve 9. aylarda duyu-motor evre yaşanmaktadır. Bebekler artık farkında ve istemli olarak hareketlerde bulunmaya başlamaktadır. Fakat tam olarak bilinçli hareketler yapılmamaktadır. 9. ay ve 18. ay arasında kontrol evresi gerçekleşmektedir. Bebekler bu dönemde çevrenin onayının farkına varıp, davranışlarını düzenlemeye başlamaktadır. 18. ay ve 24. aylar arasında ise öz kontrol evresi yaşanmaktadır. Bu evrede öz kontrol gelişmektedir. Temsili düşünme ve hatırlama belleği de bu evrede oluşmaktadır. 36. ay ve sonrasında ise öz-düzenleme evresi yaşanmaktadır. Bu evrede kişilerde tam olarak öz-düzenleme becerileri görülmeye başlamaktadır. Öz-düzenleme becerisi yaşamdaki süreçleri yönetme, devam ettirme ve uyum ile zaman içerisinde gelişerek artış göstermektedir (McClelland ve Cameron, 2012; McClelland ve diğerleri, 2014; Montroy ve diğerleri, 2016).

Öz-düzenleme beyin gelişimi (A. Çoşkun, 2019) ve koordinasyonla ilişkilidir (McClelland ve Cameron, 2012; McClelland ve diğerleri, 2014; Montroy ve diğerleri, 2016). 4. ve 5. aylar arasında beynin de gelişimiyle ardışık bir süreç başlamaktadır (A. Çoşkun, 2019). Öz-düzenleme beynin hem kortikal hem de subkortikal alanlarında aktivite gösterirken (Nigg, 2017) öz-düzenlemeyi destekleyen kontrol sistemleri sayesinde çocuklar 0-3 yaş arasında önemli ilerlemeler elde etmektedir (Montroy, 2014). 3-7 yaşta ön beynin gelişimi ile öz-düzenlemenin gelişimi hızlanmaktadır (Ertürk, 2013; Şepitçi, 2018). Sonraki yıllarda ise yavaşlayan büyüme etkisiyle gelişimi yavaşlarken öz-düzenleme becerisi kazanımların etkisiyle koordineli hale gelmektedir (Cameron Ponitz ve diğerleri, 2008; Chang ve diğerleri, 2014; Wiebe ve diğerleri, 2012). Ancak özellikle okul öncesi dönemde öz-düzenleme becerisinin gelişiminde bireysel farklılıklar bulunmaktadır (Blair ve Raver, 2012). Bu farklılıklara

öz-düzenleme becerisinin bilişsel kontrol ile ilişkisi neden olmaktadır. Öz-düzenleme, bilişsel kontrol ile ilişkisinden kaynaklı olarak bireyselleştirilmiş bir süreç olarak değerlendirilmektedir. Bu durum öz-düzenlemenin daha az karmaşık sistem ve daha düşük seviyede ortaya çıkmasına da neden olmaktadır (Nigg, 2017).

Okul öncesi dönemde öz-düzenlemeye sahip çocukların belirli özellikleri bulunmaktadır. Öz-düzenleme becerisine sahip çocuklar karşılaştıkları yeni durumları daha kolay özümseyebilmekte ve onlarla daha rahat başa çıkabilir hale gelmektedir. Çocukların çoğu daha pozitif ve daha sosyal kişiler olurken sorunlarıyla yüzleşerek çözmek için öz-düzenlemeyi kullanabilen bireylere dönüşmektedir (Şepitçi, 2018). Ayrıca öz-düzenleme becerisi gelişen kişiler alkol bağımlılığı, suça bulaşma, madde bağımlılığı, kumar gibi birçok problemi yaşamaya daha az eğilimlidir (Hrbackova ve Safrankova, 2016). Çünkü öz-düzenlemeye sahip kişi kendilik algısı ile etrafındaki kişiler tarafından nasıl algılandığını denetleyebilmekte ve kişisel kontrolünü sağlayabilmektedir (Hoyle, 2010). Kısaca öz-düzenleme becerisi bireysel ve toplumsal hayatın inşasında önemli bir yapı taşıdır (Fındık Tanrıbuyurdu ve Güler Yıldız, 2014).

Öz-düzenleme disiplin, kararlılık ve planlılıkla, erken dönemlerde gelişerek çocukların alışkanlıklarını düzene sokmaktadır (Erol ve İvrendi, 2018). Öz-düzenlemeye sahip çocukların ulaşmak istedikleri bir hedefi de bulunmaktadır. Çocuklar motivasyon ve bilişlerini kontrol ederek kendi düzenlemelerini yapmakta ve hedeflerlerine yönelik planlamalar gerçekleştirebilmektedir. Çocuklar gerçekleştirdikleri çalışmalarda eksik ve hatalarını belirleyebilmektedir. Yani öz-düzenleme becerisi çocukların verimli çalışma ve kaynaklarını etkin kullanmalarına yardımcı olmaktadır (Korkın, 2019). Bu da çocukların okula hazırbulunuşluk düzeyi ve akademik becerilerini etkilemektedir (Schmitt ve diğerleri, 2015). Bu nedenle çocukların gelişim ve öğrenme sürecinde öz-düzenleme dikkat çekmektedir (Fındık Tanrıbuyurdu ve Güler Yıldız, 2014). Çünkü öz-düzenleme inançları, davranışları, çevre ve gelecekten beklentileri (Can Aran, 2015), öğrenme becerilerini etkinleştirmekte ve çocuklarda içsel süreçleri yönetmektedir (Ş. Kurt, 2020).

Öz-düzenleme becerisinin yaşamın ilk yıllarında desteklenmesi ve öz-düzenlemeye etki eden faktörlerin belirlenmesi insanların yaşamlarında başarılı olmaları için oldukça önemlidir (Tutkun, Tezel Şahin ve Işıktekiner, 2016). Öz-düzenleme becerisini etkileyen birçok değişken bulunmaktadır. Öz-düzenleme becerisini bu değişenlerden ilk etkileyecek olan cinsiyet ve yaş gibi biyolojik

faktörlerdir (Murray, Rosanbalm, Christopoulos ve Hamoudi, 2015). Bireysel faktörler dışında okul ortamı (Şepitçi, 2018), kardeş sayısı (Ertürk, 2013), ev şartları ve sosyal çevre (Kuyumcu Vardar, 2011; Şamlı, 2019) gibi çevresel faktörler de öz-düzenlemeyi etkilemektedir. Çocukların öz-düzenleme becerilerini öz-yeterlilik inanç ve ilgileri de etkilemektedir (Kuyumcu Vardar, 2011; Şamlı, 2019).

Öz-düzenlemede yetişkinlerin önemli bir rolü vardır. Yetişkinlerin hassas ve sıcak dokunuşları, olaylar karşısındaki olumlu stratejileri ve davranışları öz-düzenlemenin gelişimi için yeterli ortamı oluşturmaya destek olmaktadır (Rosanbalm ve Murray, 2018). Yetişkinler içerisinde özellikle anne-babaların öz-düzenleme gelişimini destekleyen rolleri çok önemlidir. Ailelerin çocuklarıyla kurdukları güvenli bağ, otoriter ebeveynlik, öz-düzenleme konusunda model olan davranışları çocuklarda öz-düzenleme gelişimini desteklemektedir. İlk okul deneyimlerinin yaşandığı, yeni öğrenmelerin meydana geldiği okul öncesi eğitim sınıfları da aileler için bir fırsat olarak görülmektedir. Aile katılım çalışmaları da bu konuda faydası olan faaliyetlerdir. Bu çalışmalar çocukların öz-düzenleme becerilerinin gelişiminin yanında sosyal, akademik yönleri de destekleyebilmektedir (McClelland ve Tominey, 2015). Annenin eğitim durumu da öz-düzenlemeyi etkilemektedir. Blair ve Raver (2015) annenin düşük eğitim seviyesinin düşük sosyoekonomik imkanlar oluşturacağını ifade etmiştir. İmkansızlıkların yüksek seviyede stres oluşturarak çocukların nöroendokrin gelişimini etkileyebileceği ve bu sürecin sonunda, çocukların öz-düzenleme becerisinin şekillenmesini değiştirebileceğini ifade etmiştir. Öz-düzenleme motivasyonlarını geliştirmek için bakımını sağlayan kişiler, farklı çocuk yetiştirme uygulamalarıyla onları destekleyebilmektedir. Bu uygulamalar şunlardır:

- Çocukları için yeterli düzeyde ilgi ile onları duygusal açıdan desteklemeli ve iyi ilişkiler kurmalıdır.
- Çocuklarla yaptıkları etkinliklere karşı duyarlı olmalı ve etkinliğin önemini anlatarak sosyal iletişim desteklenmelidir.
- Çocuklara uygun davranış ve tutumları belirlemesi için tutarlı, olumlu bir dil kullanarak yardımcı olunmalıdır.
- Yaşanılan sorunlar çözülürken uygun problem çözme teknikleri seçilerek tümevarımsal rehberlik stratejileri kullanılmalıdır.

- Çocukların sorumluluk ve bağımsızlık becerilerinin geliştirilmesinde hareket beklenen durumlarda önce uygun seçenekler sunulmalı ve sonrasında çocuk yaptığı davranış ile ilgili takdir edilerek desteklenmelidir.
- Çocuğun bakımını üstlenen kişiler, onlara bağımsızlıklarını artıracak seçenekler de öğretebilmelidir (Bronson, 2019).

Öz-düzenleme becerisinin gelişim sürecinde desteklenmesi çok önemlidir. Bu sürecin başladığı ailenin yaşamını devam ettirdiği ev faktöründe, çocuk için gerekli düzenlemeler ve uygulamalar gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Bu düzenleme ve uygulamalar şunlardır:

- Çocukların ilgi ve gereksinimlerine karşı duyarlı olunmalıdır.
- Çocuk ve aile için günlük rutinler oluşturulmalıdır.
- Çocukların dikkatlerini üzerine çekecek faaliyetler hazırlanmalı ve çocuklar bu sürece aktif katılım için davet edilmelidir.
- İçsel motivasyonu destekleyen ortamlar oluşturulmalıdır.
- Çocuklara karar verme aşamasında elverişli sonuçlar oluşturacak seçenekler sunulmalıdır.
- Çocuk bir şeye odaklandığında dikkati dağıtılmamalıdır.
- Çocuk için duyu organlarının bir bütün olarak kullanıldığı, odaklanmayı destekleyecek imkanlar sunulmalıdır.
- Çocuklar için tutarlı olduğu kadar açık sınırların da olduğu ortamlar hazırlanmalıdır.
- Çocuğun gerçekleştirmesi beklenenler ifade edilirken olumlu dil kullanılmalıdır.
- Çocuklara verilecek yönergeler öz ve anlaşılır olmalıdır.
- Çocuğu övmek yerine onun cesaretlendirilmesi gerekmektedir.
- Ödül-ceza kullanmanın öz-düzenlemeyi olumsuz yönde etkilediği unutulmamalıdır.
- Çocuklara sağlanacak ortamlarla hatalarının farkına varması sağlanmalıdır.
- Çocuğa sadece talep ettiği zaman ve miktarda yardımcı olunmalıdır.
- Kriz yaşadığında çocuğa sakinleşme sürecinde rol model olunmalıdır.

- Çocuğa bir olay anlatılırken yalan ifadelere yer verilmemelidir (Ertürk Kara ve diğerleri, 2018).

Öz-düzenleme becerisinin gelişimini çevresel etkiler içerisinde aileden sonra en çok etkileyen etmen okul öncesi eğitim kurumları olarak ifade edilmektedir. Çocukların eğitim aldıkları bu ortamlar öz-düzenleme için çok kıymetlidir (McClelland ve Tominey, 2016). Çünkü çocukların özellikle 3-5 yaşları arasındaki okul öncesi dönemde, öz-düzenleme yeteneklerinde önemli düzeyde gelişme olduğu ifade edilmektedir (Bassett ve diğerleri, 2012; Geiger, 2019; Liew, 2012; Schmitt, Pratt ve McClelland, 2014; Willoughby, Kupersmidt, Voegler Lee ve Bryant, 2011). Bu yüzden okul öncesi eğitim kurumlarında yüksek öz-düzenleme becerisine sahip çocuklar yetiştirebilmek için ilk olarak uygun öğrenme ortamları hazırlanması beklenmektedir (S. Aydın ve Demir Atalay, 2015). Öz-düzenleme becerisini destekler nitelikte birçok uyaran ile karşılaşma imkanı sağlayan (Şepitçi, 2018) okul öncesi ve anaokullarında eğitim alan çocukların, bebeklerin aksine istemli içsel düzenleme davranışları artmaktadır. Çocuklar içsel kontrol becerilerini kazanırken çevre değişkeni de öz-düzenlemeyi etkilemeye devam etmektedir. Öz-düzenleme becerisinin gelişiminde hem kısıtlamalar sunan hem fırsatlar sunan çevre, bu dönemde akranlar ile yaşanan etkileşimlerle daha da zenginleşmektedir. Ancak değişik zorlukta verilen görevleri yerine getirebilen, öğrenme çalışmalarına doğru yaklaşımlarda bulunan çocuklar okul öncesi dönemde yalnızca bilişsel strateji konusunda kazanım sağlayamamaktadır (Bronson, 2019).

### 2.2.3. Öz-düzenleme ve oyun

Oyun, çocukların kendi davranışlarına yine kendilerinin sınır koymalarına olanak sağlamaktadır. Bu süreç, öz-düzenlemenin başlangıç zamanı olarak değerlendirilmektedir (Bodrova, Germerott ve Leong, 2013). Öz-düzenleme becerisinin göstergesi olan oyun, (Gündüz, 2020; Polnariev, 2006) temel öz-düzenleme süreçlerini kolaylaştıran bir faaliyettir (Savina, 2014). Vygotsky de ortaya koyduğu teorisinde bu görüşü desteklemiş ve oyunun öz-düzenleme becerisinin gelişimine katkılarını iki özellik ile açıklamıştır. Birinci özellik, hayali sahnelerin yaratılmasıdır. Bu özellik küçük çocukların içsel fikirlerini somut gerçeklikten ayırt etmelerine yardımcı olur. İkinci özellik ise kurgulanmış senaryoların doğal bir özelliğinde çocuklar, sosyal kuralları takip etmektedir (Berk, 2018). Montessori ve

Piaget ise çocukların oyunlarda kullandıkları materyallerin öz-düzenleme becerisinin etkinliği için gereken gizil gücü barındırdığı (Güler, 2010) üzerinde dursalar da oyunun öz-düzenleme için olanak sağladığı konusunda benzer bir yaklaşım ifade etmişlerdir. Bu nedenle çocukların bu beceriyi kazanmalarına yardımcı olmak amacıyla oyunda taklit, farklı roller üstlenme ve fazla uzun olmayan oyunların oynanması önemlidir (Bodrova, Germerott ve Leong, 2013). Ayrıca öz-düzenlemenin gelişimi için oyunu planlama sürecinde kendi kendilerine konuşmalarına da izin verilmelidir (Güler, 2010). Böylelikle çocukların oyun etkileşimleri artacak, oyun bozma veya kopma davranışları ise azalmış olacaktır (Aksoy ve Tozduman Yaralı, 2017; Gündüz, 2020; Adak Özdemir ve Budak, 2019).

## 2.3 İlgili Araştırmalar

### 2.3.1 Riskli oyunlar ile ilgili yapılan araştırmalar

#### Yurt içinde yapılan araştırmalar

Cevher Kalburan (2014) erken çocukluk döneminde riskli oyunun tanımı, özellikleri ve riskli oyunu etkileyen faktörleri açıklamayı amaçlamıştır. Araştırmada riskli oyun fiziksel risk kapsamında açıklanmıştır. Araştırmanın ülkemizde riskli oyunu geliştirmeye yönelik önlemler için yetkili kişilere ışık tutması beklendiği dile getirilmiştir. Araştırma sonucunda risk almanın ve mücadelenin oyunun olağan bir parçası olduğu ifade edilmiştir.

Cevher Kalburan (2015) erken çocukluk öğretmen adaylarının, riskli oyun anlayışlarını değiştirmeyi amaçlayan programın etkililiğini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma yirmi altı erken çocukluk öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri açık uçlu soru formu ile toplanmıştır. Araştırmada altı haftalık programın başında ve sonunda öğretmen adayları veri toplama aracını doldurmuştur. Araştırma sonucunda programa katılan öğretmen adaylarının riskli oyuna ilişkin düşüncelerinin olumlu yönde değiştiği belirlemiştir.

Cevher Kalburan ve İvrendi (2016) çocukların riskli oyunlarında ebeveynlik stilleri ve demografik özelliklerin etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma Denizli ilinde yaşayan 4-6 yaş arasındaki 890 çocuk ve ebeveynleri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri "*Genel Bilgi Formu"*, *"Ebeveynlerin Çocukların Riskli Oyunları Hakkındaki Uygulamaları"*, *"Ebeveynlerin Çocukların*

*Riskli Oyunları Hakkındaki Görüşleri"* ve *"Ebeveyn Tutum Ölçeği"* ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda ebeveynlik stilli, cinsiyet, eğitim düzeyi ve çocuk sayısı değişkenlerinin ebeveynlerin riskli oyun hakkındaki görüşlerinin yordayıcısı olduğu bulunmuştur.

Güler ve Demir (2016) okul öncesi öğretmenlerinin riskli oyunlara yönelik görüş ve algılarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma Ankara ilindeki altı ayrı okul öncesi eğitim kurumunda çalışan yirmi beş öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri araştırmacıların geliştirdiği *"Görüşme Formu"* ile toplanmıştır. Araştırmada öğretmenlerin riskli oyunlara temkinli yaklaştıkları belirlenmiştir. Öğretmenler iç mekanda oynanan hareket içerikli oyunlar, merdivenlerden sert inişler, makas gibi aletlerle oynanan oyunların risk içerdiğini ifade etmişlerdir. Dış mekandaki oyuncakların işlevleri dışında kullanılmasının risk oluşturduğunu belirtmişlerdir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin birçoğu riskli oyunu olumsuz bir şekilde tanımlamış ve risk ile tehlikeyi eşdeğer olarak ifade etmişlerdir. Araştırmada öğretmenlerin çocuklara yeterince fırsatlar sağlamadığı ve çocukların sadece öğretmenlerin çizdiği sınırlar dahilinde bu oyunları oynayabildikleri bulunmuştur.

Kanyılmaz (2016) 5-6 yaş arasında çocuğu bulunan annelerin riskli oyunlara izin verme düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma verileri *"Riskli Oyunlara İzin Verme Ölçeği"* geliştirilerek toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Burdur il merkezindeki kurumlarda okul öncesi eğitim almaya devam eden 5-6 yaş grubundaki çocukların annesi (n:310) oluşturmuştur. Araştırma sonucunda annelerin riskli oyuna izin verme düzeylerinin annelerin yaş durumu, eğitim düzeyleri ve mesleklerine göre farklılık oluşturduğu; annelerin yaşam doyumları, çocukların cinsiyet, yaş ve doğum sırasının ise riskli oyuna izin verme düzeylerini etkilemediği bulunmuştur.

Banko ve diğerleri (2018) oyun alanlarının çocuklar için riskli oyun fırsatlarını ne kadar desteklediğini ortaya çıkarmak ve oyun alanlarının türleri ile tasarım özelliklerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma Ankara ilinin Çankaya ilçe belediyesine ait olan on dört açık hava oyun alanında gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri için çalışmayı düzenleyen üç araştırmacı birer saatlik gözlem yapmıştır. Araştırma sonucunda oyun alanlarından sadece çubuk, spiral kaydıraklar ve tırmanma alanlarının risk içerdiğini belirtmişlerdir. Araştırmada incelenen oyun alanlarının riskli oyunları desteklemediği gözlemlenmiştir. Araştırmacılar açık hava oyun alanlarına

bakım yapılması gerektiğini ve çocuk gelişimini destekleyen çok fonksiyonlu donanımlara ihtiyaç duyulduğunu belirlemişlerdir.

Yalçın ve Tantekin Erden (2018) gerçekleştirdikleri çalışmada 2003-2017 yılları arasında Türkiye'de erken çocukluk döneminde riskli oyunlar ile ilgili alanyazın taraması yapmayı amaçlamışlardır. Araştırmada ülkemizdeki riskli oyun hakkındaki durum değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda ailelerin aşırı korumacı tutumlarından dolayı çocuklarını riskli oyuna yönlendirmedikleri bulunmuştur.

Moralı (2019) resmi bağımsız anaokullarındaki bahçelerin riskli oyun fırsatlarını fiziksel özellikler, yönetici ve öğretmen yaklaşımı açısından incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma Denizli ilinde elli altı okul yöneticisi ve on dokuz okul öncesi öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri *"Kişisel Bilgi Formu", "Okul Öncesi Öğretmenlerine Yönelik Soru Formu*, *"Okul Yöneticilerine Yönelik Soru Formu"*, ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda çocukların yüksek hızda zıplayabileceği ve koşabileceği alanların olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin çocukların bu alanlarda oynamasına motor gelişimi, kendini koruma ve özgüven gelişiminin gerçekleşmesi amacıyla izin verdikleri belirlenmiştir. Ayrıca araştırmada eğitim kurumlarındaki oyun alanlarında risk yönetimi fırsatları konusunda eksiklikler olduğu görülmüş ve bu konuda çalışmalar yapılması gerektiği ifade edilmiştir.

Yurt ve Keleş (2019) 4-5 yaş arasında ki çocukların istediği risk düzeyleri ve algılanan anne kontrollerini araştırmayı amaçlamışlardır. Araştırma 4-5 yaşındaki 103 çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri 12 çizimden oluşan bir set temel alınarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda çocukların yüksek hızlı oyunlarda yüksek risk tercih ettikleri, tehlike içeren durumlarda ise düşük riski tercih ettikleri bulunmuştur. Erkek çocukların riskli oyunlarda daha istekli olduğu bulunmuştur.

Hamiden Karaca ve Aral (2020) anne-babaların riskli oyun hakkındaki görüşlerini etkileyen etmenleri incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma Afyonkarahisar il merkezindeki okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim almaya devam eden çocukların anne-babaları (n:650) ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri *"Genel Bilgi Formu"* ve *"Erken Çocukluk Riskli Oyun Değerlendirme Aracı-Ebeveyn Formu"* ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda tek çocuklu anne-babaların ve üniversite mezunu anne-babaların çocuklarını riskli oyun konusunda desteklediği bulunmuştur.

Hamiden Karaca ve Uzun (2020) okul öncesi öğretmenleri için "*Erken Çocukluk Riskli Oyun Değerlendirme Aracı Öğretmen Formu (EÇRODA-ÖF)"*nu

geliştirmeyi amaçlamıştır. Araştırma Afyonkarahisar il merkezindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı anasınıfları ve bağımsız anaokullarında görev alan 381 okul öncesi öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda oluşturulan ölçme aracının geçerli ve güvenilir olduğu bulunmuştur.

Keleş ve Yurt (2020) okul öncesi öğretmenlerinin çocukluk dönemlerindeki riskli oyunlara dahil olma durumları, yaralanma geçmişleri ve öğrencilerinin riskli oyunlarını yönetirken kullandıkları taktikleri incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma 19 ilden (Adana, Ankara, Balıkesir, Bursa, Çankırı, Denizli, Edirne, Erzurum, Gaziantep, Hatay, İstanbul, İzmir, Kastamonu, Malatya, Manisa, Gümüşhane, Trabzon, Van ve Zonguldak) 190 okul öncesi öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin çocukluk dönemindeki yaralanma durumlarının çok yüksek olduğu, birçoğunun kendi çocukluk yıllarında çok yükseklerde ve yüksek hızda riskli oyunlar oynadığı belirlenmiştir. Ayrıca araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin riskli oyun geçmişleri, yaralanma geçmişleri ve riskli oyunları yönetim taktiklerinin birbirinden bağımsız olduğu bulunmuştur.

Sicim Sevim ve Bapoğlu Dümenci (2020) ebeveyn tutumları ve 4-5 yaş arasındaki çocukların riskli oyuna karşı algılarını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma Ankara ilindeki bir kamu kurumu kreşinde okul öncesi eğitim almaya devam eden 13 kız, 17 erkek çocuk ve 54 anne-baba ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri çocuklara çizimler yaptırılarak 30 anne ile 24 babaya da tutum ölçeği doldurtularak toplanmıştır. Araştırma sonucunda çocuklarai açık alanlarında yaşanabilecek tehlikelere karşı en çok uyaran kişilerin aileleri ve öğretmenleri olduğu bulunmuştur. Araştırmada en fazla risk barındıran alanın açık alanlar olduğu ve araştırmaya katılanların bu alanlarda düşme ile oluşabilecek yaralanmalardan korktukları belirlenmiştir. Sonuç olarak bu araştırmada ailelerin demokratik tutum gösterdiklerini ifade etseler de riskli oyunlara karşı çocukları kısıtlayıcı davrandıkları bulunmuştur. Araştırmada çocukların oyun oynarken en fazla düşme, en az ise yabancılar tarafından kaçırılma durumundan rahatsız oldukları belirlenmiştir. Çocuklar oyun esnasında sivri-kesici aletleri en çok risk oluşturan materyaller olarak ifade etmişlerdir. Çocuklar çizdikleri resimlerde okul bahçesini en fazla riskli alan olarak yer verirken evleri ise en az risk içeren yer olarak çizmişlerdir. Okul bahçelerinde yaşanabilecek fiziksel yaralanmalar ve akran baskısı da çocuklar için okul içerisinde riskli olarak ifade

ettikleri durumlardır. Ayrıca araştırmada ailelerin riskli oyun tutumlarını kültürün etkileyebileceği bunun da oyunlar içerisine kültürel ögelerle yansıyabileceği belirtilmiştir.

Yılmaz (2020) 60-66 aylık okul öncesi dönemde bulunan çocukların riskli oyun tercihlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma Mersin ilinde bulunan beş farklı okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-66 aylık 100 çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda çocukların yaralanma veya zarar görebilmeleri, ebeveyn tepkileri nedeniyle riskli oyun oynamaya istekli olmadıkları bulunmuştur. Araştırmada çocukların riskli oyunu tercih etmelerinin temel nedeni oyunun eğlenceli olması olarak bulunmuştur.

**Yurt dışında yapılan araştırmalar**

Sandseter (2009a) çocukların riskli oyunlarını riskli yapan şeyleri araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmada riskli oyunun hangi özelliklere göre değerlendirileceği belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma Norveç'te bulunan iki anaokulunda eğitim gören 4-5 yaşındaki 29 çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri beş aylık süreçte, 18 günlük gözlem video kaydı alınarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda çocukların oyunlarında iki risk kategorisi ortaya koyulmuştur. Araştırmada oyun ortamının ve çocukların öznel risk algılarına dayalı risk alma davranışlarının oyunda mevcut olan nesnel riski etkilediği belirlenmiştir.

Sandseter (2009b) iki farklı anaokulunda riskli oyun olanaklarını niteliksel olarak araştırmayı amaçlamıştır. Araştırma Norveç'te bulunan biri normal (oyunun normal bir oyun alanında gerçekleştiği) anaokulu biri ise doğa ve açık hava (oyunun bir doğa alanında gerçekleştiği) anaokulu ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada riskli oyunlar ile ilgili kısıtlamalar, verilen izinler ve çocukların oynayabildikleri riskli oyunlar, riskli oyunların oluşturduğu imkanlar ile ilgili olarak da görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonucunda her iki anaokulu ortamının da çocukların riskli oyunlarına yüksek düzeyde imkan tanıdığı belirlenmiştir. Araştırmada tanınan bu imkanların çocuklar tarafından değerlendirebilmeleri için anaokullarında görev yapan çalışanların çocukların davranışlarını kısıtlamamaları önemli bir etken olarak belirlenmiştir. Araştırmada iki farklı nitelik ve özellikteki anaokulundaki oyun ortamlarının çocukların oyunlarındaki risk derecesini etkilediği bulunmuştur.

Araştırmada özellikle doğa oyun alanı olan anaokulunun, çocuklara riskli oyun için daha çok fırsat tanıdığı bulunmuştur.

Sandseter (2009c) çocukların oyun oynarken kullandıkları risk arama yöntemleri ile çocuk ve kurum personelinin risk yönetimlerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma Norveç'te bulunan iki anaokulunda eğitim alan 29 okul öncesi dönemdeki çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri nitel video gözlemleriyle toplanmıştır. Araştırma sonucunda çocukların oyunlarına yönelik olumlu-olumsuz sonuç değerlendirmelerine göre riskli kararlarında daha dengeli oldukları bulunmuştur.

Sandseter (2009d) çocukların farklı tür riskli oyunları nasıl deneyimlediklerini derinlemesine araştırmayı amaçlamıştır. Araştırma verileri Norveç'teki iki anaokulunda çocukların riskli oyunlarına ilişkin video gözlemleri ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda çocukların riskli oyun oynarken çeşitli yüz, bedensel ve sözle ifade edilen duygular yaşadığı bulunmuştur. Araştırmada çocukların davranışları ve ne tür oyunlar oynadıklarına bakılarak üç riskli oyun kategorisine göre sıralama yapılmıştır. Ayrıca araştırmada okul öncesi dönemdeki riskli oyunlara yönelik tutumlar için çıkarımlarda da bulunmuştur.

Sandsater ve Kennair (2011) riskli oyunun özel gelişimsel fonksiyonları ve anti-fobik etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada riskli oyunun en önemli yararları olarak kişide olumlu duygular oluşumu, güvenliği sağlama, özerk davranışlar ve antifobik etkisinden bahsetmişlerdir. Araştırmada riskli oyunların kaygı sorununu çözdüğü, fobilerin öğrenme deneyimlerinden ayrı olduğunu ve öğrenmeyi etkilemeyeceği belirtilmiştir.

Brussoni ve diğerleri (2012) çocuk gelişimi, oyun ve risk alma kavramları arasındaki ilişkiyi incelemeyi ve çocukların yaralanmalarını önlemeye yönelik bilgilendirmeler yapmayı amaçlamıştır. Araştırmada çocukların açık hava oyunlarına azalan katılımlarının ebeveyn ve toplumsal kaygılardan etkilendiği ve çocukların riskli oyuna yönelik doğal bir eğilimleri bulunduğu ifade edilmiştir. Ayrıca, çocukları güvende tutabilmek için risk almalarına ve yönetmelerine izin verilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Allin, West ve Curry (2014) anneler, risk ve oyun üzerine gerçekleştirdikleri araştırmada annelerin riske dair düşüncelerinin çocukların dışarıdaki oyunlarını nasıl etkilediğini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırma 9-11 yaşları arasında çocuğu olan 12

anne ve çocuğu ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri çocuklar ve anneleriyle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilerek toplanmıştır. Araştırmada anneler riski, çocuğu tehlikeye atacak bir şey olarak ifade etmişlerdir Anneler riski açıklarken endişe, panik, korku gibi kelimeleri kullanmışlardır. Anneler riski çocuğun gelişiminden ayrılmaz bir parça olarak algılamaktadır. Annelerin çoğu fiziksel risklerin bilincindedir. Annelerin çocuklarının gelişimine ilişkin algıları, risk algılarını etkilemektedir. Çocuklar açık hava oyunlarında riskleri daha kolay algılayabilmektedir. Ayrıca araştırmacılar, çocukların dışarıdaki oyunlarında sürekli gözetim altında olduklarını ifade ederken çocuklara risk alma hakkı tanındığında risk için sorumluluk almayı öğreneceklerini belirtmişlerdir.

Brussoni ve diğerleri (2015) riskli açık hava oyunları ile çocukların sağlıkları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada tespit edilen 21 makale, ~ 50.000 katılımcıdan oluşan kümülatif bir örneklem grubuyla sekiz ülkenin dahil edildiği bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmalarda yaştan ziyade katılımcıların düzeyi dikkate alınmış, o bölgede o sınıf düzeyi için standart yaş aralığıyla çalışma yapılmıştır. Araştırma sonucunda en çok fiziksel aktivite için olumlu etkiler bulunmuştur. Araştırmada sosyal sağlık, davranışlar, yaralanma ve saldırganlık üzerine olumlu etkiler bulunmuştur. Araştırmada çocukların bu sonuçlarla, aktif yaşam tarzları elde edecekleri de ifade edilmiştir.

Brussoni, Ishikawa, Brunelle ve Herrington (2017) iki çocuk bakım merkezinin açık hava oyun alanlarında doğa ve riskli oyun fırsatlarını fazlalaştırmak için belirlenen bir müdahalenin etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma 2-5 yaş arası 45 çocukla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda programın sağlık ve refah düzeyini olumlu etkileme potansiyeline sahip olduğu görülmüştür. Çocukların problem çözme, odaklanma, öz-düzenleme, benlik saygısı ve yaratıcılık becerilerini olumlu etkilediği bulunmuştur.

Caprino (2018) özel gereksinimli çocuklar ve riskli oyun konusunda gerçekleştirilen son çalışmaları incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda özel gereksinimli çocukların yeteneklerini sergileyebileceği riskli oyun fırsatlarının onlara daha fazla sunulması gerektiğini belirtmiştir.

McFarland ve Laird (2018) erken çocukluk döneminde çocuğu bulunan ebeveynlerin ve erken çocukluk eğitimcilerinin çocuklar için açık havada riskli oyunlara ilişkin tutum ve uygulamalarının belirlenmesini amaçlamıştır. Araştırma

Avustralya ve Amerika Birleşik Devletleri'nin kırsal ve metropol alanlarında yaşayan 26 erken çocukluk eğitimcisi ve 112 anne-baba ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri çevrimiçi bir anket ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda eğitmen ve ebeveynlerin riskli oyunu destekledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların yaşlarına uygun fırsatları göz önünde bulundurarak açık havada risk deneyimleri sağladıkları ebeveynlerin riskli oyun konusunda farkındalığının olduğu bulunmuştur.

Jelleyman, McPhee, Brussoni, Bundy ve Duncan (2019) Yeni Zelandalı ebeveynlerin riskli oyun uygulamalarını, bağımsız davranışlarına karşı tutumlarını, çocukların riskli oyunlara katılmasına izin vermelerini engelleyen etmenleri ve bu ebeveynlerin çocuklarının riskli oyun faaliyetlerine hangi sıklıkla katıldığını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma velilerden oluşan ulusal temsili bir örneklem grubu ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri ölçeklerden ve standartlaştırılmış sorulardan oluşan çevrimiçi bir anket ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda ebeveynlerin, çocuklardaki yaralanma riski konusunda objektif duyguları olduğu görülmüştür. Araştırmada ebeveynlerin aslında yol güvenliği ve yabancılar konusunda endişe duydukları belirlenmiştir. Ebeveynlerde risk ve zorluklarla karşı karşıya gelen çocuklara birden çok faydası olduğu düşüncesi bulunmaktadır. Araştırmada çocuklar büyüdükçe, ebeveynlerin onların riskli oyuna katılmalarına izin verme olasılığının arttığı, ebeveynlerin riskli oyun konusunda yeterli güvene sahip olmadıkları, sağlık ve güvenlik konusundaki kurallarda çok katı olduklarını belirlenmiştir.

Harper ve Obee (2020) riskli oyunun nasıl tanımlandığı araştırmışlar ayrıca çocukların riskli oyun oluşturabilme durumlarını belirlemeyi ve çocuklar üzerinde oluşan gerilimi azaltma amaçlı literatüre katkı sağlamayı amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda araştırmacıların baz aldığı tanıma uyumlu sonuçlar elde edilmiştir.

Obee ve diğerleri (2020) erken çocukluk döneminde riskli oyuna katkısı olabilecek sosyal faktörleri belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma Norveç'te 3-4 yaş arasındaki 28 çocuk, 4 erken çocukluk eğiticisi ve 5 ebeveynle gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri gözlem notları, ebeveynler ve erken çocukluk eğiticileri ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanmıştır. Araştırma sonucunda riskli oyunlarda sosyal faktörler, çocukluk hakkındaki varsayımlar, uygulayıcıların ve ebeveynlerin riskli oyuna karşı tutumları ve pedagojik uygulamalar olmak üzere üç kategoriye ayrılmıştır.

Sandsater ve diğerleri (2020) erken çocukluk eğitimi kurumlarında riskli oyunların iç ve dış mekanlarda oluşumu ve özelliklerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma Norveç'teki erken çocukluk eğitimi kurumlarındaki 4-5 yaşındaki 86 çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri serbest zaman diliminde gerçekleştirilen iki dakikalık video kayıtlı gözlemler ile toplanmıştır. Araştırmada cinsiyet faktörünün çocukların riskli oyuna katılımını etkilemediği, çocukların açık havada oyun oynamalarının daha fazla risk içerdiği ifade edilmiştir.

### 2.3.2 Öz-düzenleme ile ilgili yapılan araştırmalar

#### Yurt içinde yapılan araştırmalar

Fındık Tanrıbuyurdu (2012) okul öncesi öz-düzenleme ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışmasını yapmayı amaçlamıştır. Araştırma Ankara ilinin merkez ilçelerinde okul öncesi eğitime devam eden 4-6 yaş arasındaki 233 çocukla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda ölçeğin Türkiye'deki çocukların öz-düzenleme becerilerini değerlendirilmek için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya dahil edilen 4-6 yaş arasındaki çocukların öz-düzenleme becerilerinin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği ancak cinsiyet, okul türü, anne-baba yaşı ve doğum sırası değişkenleri ile çocukların öz-düzenleme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı bulunmuştur.

Ertürk Kara ve Gönen (2015) okul öncesi dönemdeki çocukların öz-düzenleme becerilerini çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma 48-72 aylık arasındaki 120 çocukla gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri *"Kişisel Bilgi Formu"* ve *"Okul Öncesi Öz-Düzenleme Ölçeği"* ile toplanmıştır. Araştırmada çocukların öz-düzenleme becerisi cinsiyet, doğum sırası, anne öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Bayındır (2016) okul öncesi dönemde öz-düzenleme becerilerini ölçen bir ölçek geliştirmeyi ve öz-düzenleme ile çocukların psikolojik sağlık, anneleriyle bağlanma biçimleri ve annenin ebeveyn davranışları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın evreni, İstanbul ilindeki okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim görmeye devam eden okul öncesi dönem çocukları, araştırmanın örneklemi ise 14 farklı okuldaki 36 farklı sınıfta eğitim görmeye devam eden normal gelişim gösteren 48-72 aylık çocuklar oluşturmaktadır. Araştırma sonucuna göre okul öncesi dönemdeki çocukların öz-düzenleme becerilerini yaş, cinsiyet, sosyo-ekonomik ve

anne öğrenim durumu etkilememektedir. Ayrıca araştırma sonucunda itaat bekleyen annelerin çocuklarının daha düşük düzeyde öz-düzenleme becerisine sahip olduğu bulunmuştur.

Sop (2016) ebeveyn tutumları, çocukların öz-düzenleme becerileri, çocuklarda görülen davranış problemleri ve okul hazır bulunuşlukları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma Burdur ilinde, 66-72 aylık 140 çocuk ve ebeveynleri ile 8 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri *"Ebeveyn Tutum Ölçeği"*, "Davranış Sorunları Tarama Ölçeği", *"Okul Öncesi Öz-Düzenleme Ölçeği" ve "Metropolitan Okula Hazır Bulunuşluk Testi-Altıncı Versiyon"* ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda çocukların öz-düzenleme becerilerinin, davranış problemleri ile çocukların okula hazır bulunuşlukları arasında kısmi aracı etkisi bulunduğu belirtilmiştir. Çocukların öz-düzenleme becerilerinden dikkat/dürtü kontrol becerilerinin ise çocukların endişeli/ağlamaklı olma davranışı ile okula hazır bulunuşlukları arasında kısmi aracı etkisi de belirlenmiştir.

Aksoy ve Tozduman Yaralı (2017) çocukların oyun becerileri ile öz-düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi ve cinsiyetlerine göre beceri düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma Ankara ilinde yaşayan 60-72 ay arasındaki 64 çocukla gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri *"Okul Öncesi Öz-Düzenleme Ölçeği"* ve *"Oyun Becerileri Değerlendirme Ölçeği"* ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda çocukların oyun becerileri ile öz-düzenleme becerilerinin dikkat/dürtü alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamış, oyun becerileri ile öz-düzenlemenin olumlu duygu alt boyutu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Öztabak (2017) okul öncesi dönemdeki çocukların öz-düzenleme becerileri ile anne-baba tutumları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma Bartın ilinde okul öncesi dönemdeki 155 çocuk ve bu çocukların anne-babaları ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri *"Okul Öncesi Öz-Düzenleme Ölçeği"* ve *"Aile Tutum Envanteri"* ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda dikkat/dürtü kontrolü alt boyutunda kızların, erkek çocuklardan daha iyi düzeyde olduğu görülmüş, olumlu duygu durumları alt boyutunda ise çocukların cinsiyetlerinin farklılık oluşturmadığı bulunmuştur. Ayrıca çocukların öz-düzenleme becerilerinin anne-baba tutumlarından anlamlı düzeyde etkilenmediği belirlenmiştir.

Adagideli (2018) çocukların öz-düzenleme becerileri, ilkokula hazır bulunuşluk ve okul ilişkileri arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkileri incelemeyi

amaçlamıştır. Araştırma İstanbul ilinde 60-72 aylık 195 çocuk ve 13 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri *"Kişisel Bilgi Formu"*, "*Çocuk Davranış Ölçeği", "Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği"*, "*Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği"* ve *"Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği"* ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda çocukların yaşları ile ebeveynlerinin eğitim düzeylerinin çocukların ilkokula hazırlık düzeyleri üzerinde etkisi olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öz-düzenleme becerilerinin, çocukların okula hazırbulunuşluk düzeylerini etkilediği bulunmuştur.

F. Aydın (2018) okul öncesi dönemdeki çocukların öz-düzenleme becerileri ve duygusal zekâ düzeylerinin belirlenmesi, öz-düzenleme ve duygusal zeka ilişkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma Ankara ilindeki bağımsız anaokullarında eğitim gören 5-6 yaş grubundaki 300 çocukla gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri *"Kişisel Bilgi Formu"*, "*Okul Öncesi Öz-Düzenleme Ölçeği"* ve *"Sullivan Çocuklar için Duygusal Zekâ Ölçeği"* ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda öz-düzenleme ve duygusal zeka arasında düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonucunda 5-6 yaş arasındaki çocukların öz-düzenleme becerileri ve duygusal zekalarının yaş ve cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık oluşturduğu belirlenmiştir. Araştırmada 6 yaş çocuklarının dikkat/dürtü puan ortalamaları ve formun toplamından aldıkları puan ortalamalarının, 5 yaşındaki çocuklardan daha yüksek olduğu bulunmuştur. Çocukların olumlu duygu alt boyutunda ise anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Ceylan Esentürk (2018) öğretmen inanış ve eğilimlerinin çocukların öz-düzenleme becerisi üzerindeki etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırma İzmir ilindeki 4-6 yaş arasındaki 190 çocuk ve 43 okul öncesi öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada *''Teaching Beliefs and Intentions''* soru formunun *"Öğretmenlik İnanışları Soru Formu"* ve *"Öğretim Eğilimleri Gözlem Formu"* Türkçeye uyarlanarak kullanılmıştır. Ayrıca araştırmada öz-düzenlemenin beş alt boyutu ile ilgili hikâye kökleri kullanılarak veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öğretim eğilimleri ile çocukların öz-düzenleme becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Ayrıca öğretmenlerin öğretmenlik inanışları puanları arttıkça, çocukların öz-düzenleme puanlarının düştüğü bulunmuştur.

Özbey (2018) çocukların motivasyon düzeyleri ile öz-düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma Ankara ilinde 48-72 aylık çocuklardan tesadüfi küme örnekleme yöntemiyle seçilen 219 çocukla

gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri *"Kişisel Bilgi Formu"*, "*Okul Öncesi Motivasyon Ölçeği"* ve *"Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği"* ile toplanmıştır. Araştırmada sonucunda çocukların motivasyon düzeyleri ile öz-düzenleme becerileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Çocukların öz-düzenleme becerilerinde çocuğun yaşı ve cinsiyeti, baba öğrenim durumu ve baba mesleği değişkenlerine göre anlamlı farklılık belirlenirken; anne çalışma durumu, anne öğrenim durumu ve okul türü değişkenlerine göre anlamlı farklılık olmadığı bulunmuştur.

Şepitçi (2018) çocukların öz-düzenleme becerileri ile okula uyumları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma Ankara ilinde okul öncesi eğitim görmeye devam eden 5-6 yaş arası 350 çocukla gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri *"Çocuklar için Genel Bilgi Formu", "Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği"* ve *"5-6 Yaş Çocukları İçin Okula Uyum Öğretmen Değerlendirmesi Ölçeği"* ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda çocukların öz-düzenleme becerilerinin, çocuğun yaşı, okul öncesi kurumunun türü, anne yaşı, annenin öğrenim durumu, anne mesleği, aile tipi, babanın yaşı, babanın öğrenim durumu ve babanın mesleği değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Araştırmada çocukların cinsiyet, kardeş sayıları, doğum sırası, okul öncesi kurumundaki eğitim yılı, çocukta tanısı konulmuş gelişimsel bir sorun olup olmaması, çocuğun geçirdiği kaza, ameliyat veya hastalık olup olmaması, aile durumu, sürekli kullanılması gereken ilaçlar olup olmadığı ve son altı ayda sürekli olarak kullanılan bir cihaz veya alet olup olmadığı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık oluşmadığı sonucu bulunmuştur.

Astarlar (2019) okul öncesi eğitime devam eden 4-6 yaş arasındaki çocukların öz-düzenleme becerilerinin altı aylık dönem içindeki durumunu incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma 4-6 yaş arasındaki 149 okul öncesi eğitime devam eden çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri *"Kişisel Bilgi Formu"*, *"Baş-Ayak Parmakları-Diz-Omuzlar"* ve *"4-6 Yaş Çocukları İçin Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği"* ile toplanmıştır. Araştırma sonucuna göre öz-düzenlemenin alt boyutlarından olan çalışma belleği ve engelleyici kontrol ikinci ölçüm puanları çocukların eğitim alma süresi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir.

Atmaca (2019) annelerin empatik beceri düzeyleri ile okul öncesi eğitim almaya devam eden çocukların öz-düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma Şanlıurfa ilinin Suruç ilçesindeki 103 çocuk ve annesiyle

gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri *"Çocuklar İçin Genel Bilgi Formu", "Öz-Düzenleme Beceri Ölçeği", "Sosyal Beceri Ölçeği"* ve "*Empatik Beceri Ölçeği"* ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda kız çocukların öz-düzenleme becerilerinin erkek çocuklarının öz-düzenleme becerilerinden, 61 ay ve üzerindeki çocukların öz-düzenleme becerilerinin 48-60 ay arası çocukların öz-düzenleme becerilerinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırmada annelerin empatik becerileri artarken çocukların öz-düzenleme becerilerinin de arttığı bulunmuştur. Ayrıca araştırmada sosyal beceriler ile öz-düzenleme becerileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Bayındır ve Ural (2019) çocukların öz-düzenleme becerilerinin annelerine bağlanma biçimlerine göre farklılık gösterip-göstermediğini ve annelerinin ebeveynlik davranışları ile çocukların öz-düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma İstanbul ilinde 60-72 aylık okul öncesi dönemdeki 172 çocukla gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri *"Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği"*, "*Oyuncak Öykü Tamamlama Testi"* ve *"Çocuk Yetiştirme Anketi"* ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda annelerine güvenli bağlanan çocukların öz-düzenleme beceri düzeylerinin güvensiz bağlanan çocuklardan daha yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur.

Beyazıt (2019) okul öncesi dönemdeki çocuklarda öz-düzenleme ve davranış sorunları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma Antalya ilinde yaşayan 4-6 yaş arasındaki 150 çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri *"Ebeveyn Bilgi Formu*", *"4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu)"* ve *"Okul Öncesi Davranış Sorunları Tarama Ölçeği"* ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi davranış sorunlarının öz-düzenlemenin anlamlı birer yordayıcısı olduğu bulunmuştur. Araştırmada çocukların öz-düzenleme becerileri azaldıkça, davranış sorunlarının arttığı belirlenmiştir. Ayrıca okul öncesi dönemde öz-düzenleme ve davranış sorunlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaştığı fakat çocukların yaşlarının göre farklılık göstermediği de bulunmuştur.

Tuzcuoğlu ve diğerleri (2019) okul öncesi dönem çocuklarının öz-düzenleme becerileri ile benlik algıları arasındaki ilişkisinin incelenmesini amaçlamışlardır. Araştırma İstanbul ilinde okul öncesi eğitime devam eden 220 çocukla gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri "*Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği"* ve *"DeMoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Ölçeği"* ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda

okul öncesi dönemdeki çocukların öz-düzenleme becerileri ile benlik algıları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki belirlenirken çocukların öz-düzenleme becerilerinin cinsiyet, yaş ve okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresi değişkenlerine göre farklılık gösterdiği bulunmuştur.

Ş. Kurt (2020) öğretmenlerin öz-düzenlemeleri ve destekleyici uygulamalarının 4-6 yaş arasındaki çocukların öz-düzenleme becerilerine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma Mersin ilindeki anaokulları ve ilkokullara bağlı anasınıflarındaki 316 öğretmen ve 213 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri *"Kişisel Bilgi Formu"*, *"Öz-Düzenleme Ölçeği"*, *"Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-Düzenlemeli Öğrenmeyi Desteklemek İçin Uygulamalarını Değerlendirme Ölçeği"* ve *"Okul Öncesi Öz-Düzenleme Ölçeği"* ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi eğitim alma süresine göre çocuklardaki öz-düzenleme becerisinin değişkenlik gösterdiği belirlenmiştir. Araştırmada 68 aydan büyük çocukların öz-düzenleme becerilerinde ise olumlu yönde farklılaşma bulunmuştur.

H. Tekin ve Koçyiğit (2020) öz-düzenleme becerisinin ilkokula hazırbulunuşluk üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma bir sonraki eğitim-öğretim döneminde ilkokula başlayacak olan ve araştırmanın yapıldığı dönemde okul öncesi eğitime devam eden Muğla ilindeki 255 çocukla gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri "*Okul Öncesi Öz-Düzenleme Ölçeği"* ve *"Metropolitan Okula Hazırbulunuşluk Testi"* ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda öz-düzenleme becerileri ve ilkokula hazırbulunuşluk arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki belirlendiği yani erken çocukluk dönemindeki çocukların öz-düzenleme beceri düzeylerinin, ilkokula hazırbulunuşluk düzeylerini yordadığı bulunmuştur.

**Yurt dışında yapılan araştırmalar**

Skibbe ve diğerleri (2011) aynı yaştaki çocukların okul öncesi eğitimlerinin bir ve ikinci yıllarındaki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma Midwest eyaletindeki bir okul bölgesinde farklı miktarlarda okul öncesi eğitim gören (bir veya iki yıl) 76 çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri sonbahar ve ilkbahar dönemlerinde öz-düzenleme, kod, harf bilgisi ve kelime bilgisi ölçümleri kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi dönemdeki çocukların öz-düzenleme becerisi puanlarının sonbahar mevsiminden ilkbahar mevsimine kadar önemli ölçüde

arttığı bulunmuştur. Fakat alınan bu sonuçlar gelişim yani yaş ile ilgili olarak değerlendirilmiştir.

Bassett ve diğerleri (2012) Okul Öncesi Öz-düzenleme Değerlendirmesi'nin (PSRA) özelliklerini incelemişlerdir. Araştırma 313 anaokulu öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Çocuklardan 261'ine 3 ay sonra tekrar uygulama yapılmıştır. Araştırmada okul öncesi eğitim aldıkları yılın sonunda çocukların okula hazır olma durumu (sosyal yeterlilik ve sınıf uyumu) ve okul öncesi dönemdeki akademik başarıları hakkında rapor oluşturulmuştur. PSRA görevleri, bu çalışmada 35-65 ayda tavan etkileri yönünden incelenmiştir. Araştırma sonucunda ise 4 yaşındaki yüksek sosyoekonomik statüye sahip kız çocuklarının 3 yaşındaki erkek ve sosyoekonomik risk altında olan çocuklardan daha iyi düzeyde performans gösterdiği bulunmuştur.

Williford ve diğerleri (2013) çocukların akranları, öğretmenleri ve sınıftaki görevleriyle olan ilişkilerinin öz-düzenleme becerisindeki kazanımlar ile nasıl ilişkili olduğunu belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma Amerika Birleşik Devletleri'nin güneybatısındaki bir bölgede bulunan 100 okul öncesi eğitim sınıfına kayıtlı, 341 okul öncesi eğitim alan çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri sonbahar ve ilkbahar döneminde gerçekleştirilen gözlemlerle toplanmış, öz-düzenleme becerisine ilişkin değerlendirmelerde bulunulmuş ve öğretmenlerden raporlar alınmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenler veya akranlar ile kurulan olumlu ilişkinin özellikle çocukların görev yönelimindeki kazanımlarını artırdığı, çocukların okul öncesi eğitim sınıfındaki olumlu katılımlarının, davranış düzenleme becerilerindeki kazanımlar ile ilişkili olduğunu bulunmuştur. Ayrıca çocukların sınıf görevleri ve sınıftaki etkinlikler yönünden öğretmenler ve akranları ile ilişkilerinin, öz-düzenleme becerisinin gelişimi üzerinde bir etkisi olabileceği belirtilmiştir.

Williams (2014) erken çocukluk döneminde öz-düzenleme becerilerine odaklandığı araştırmada çocuklar için uyku, duygusal ve bilişsel düzenleme gelişimi ve ebeveyn etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada çocukların öz-düzenlemeleri, anne ruh sağlığı, ebeveynlik ve çocuklardaki davranış sorunları arasındaki ilişki de araştırılmıştır. Araştırma 0-7 yaş arası 2880 Avustralyalı çocuk ile boylamsal olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda annenin ebeveynliği ve anne ruh sağlığı çocuğun doğumundan başlayarak öz-düzenleme becerilerindeki sorunlar arasındaki ilişkiye aracılık etmekte olduğu bulunmuştur. Öz-düzenleme gelişiminin daha iyi anlaşılmasına katkıda bulunan bu araştırma öz-düzenleme

becerisiyle ilgili nitelikli öğretim programlarının hazırlanmasına destek olmuştur. Araştırma sonucunda erken çocukluk döneminde bulunan çocuk ve ebeveyn desteğinin önemli etkileri olduğu bulunmuştur. Araştırmada annelerin yaşadığı bir depresyon öyküsü veya devam eden zihinsel sağlık problemlerine sahip olması aileyi etkilerken dolayısıyla da çocukların öz-düzenlemelerinin olumsuz yönde etkilendiği bulunmuştur.

Bohlmann ve diğerleri (2015) tek dilli (İngilizce) ve bir çift dil öğrenen okul öncesi çocukları için İngilizce ifade edici kelime hazinesi ve öz-düzenleme becerileri arasındaki çift yönlü ilişkileri araştırmayı amaçlamıştır. Araştırma Amerika Birleşik Devletleri'nde büyüyen 250 çocukla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda okul öncesi dönemdeki çocukların öz-düzenleme becerilerinin göstergesi olan kelime hazinesinin güçlü deneysel destek sağladığı belirlenmiştir. Araştırmada erken dönemde öz-düzenleme becerisinin, kelime dağarcığının gelişimi için önemli bir rol oynadığı da bulunmuştur.

Razza, Bergen ve Raymond (2015) öz-düzenlemeyi teşvik etmede farkındalık temelli yoga müdahalesinin etkinliğini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırma New York North Syracuse kasabasındaki 3-5 yaş arası 29 okul öncesi dönemdeki çocukla gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri sınıf öğretmenleri tarafından uygulanan yoga ile bir yıl süren çalışmayla toplanmıştır. Araştırma sonucunda bu müdahalenin öz-düzenleme üzerinde önemli etkileri olduğu bulunmuştur. Araştırmada öz-düzenleme bozukluğu riski en yüksek çocukların bu müdahaleden en çok fayda sağladığına dair bazı kanıtlar da bulunmuştur.

Li ve diğerleri (2017) aile geliri, aile durumu ve öz-düzenleme arasındaki kesitsel ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma 5 yaşındaki 140 çocuk ve anneleriyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri çocukların öz-düzenleme ile ilgili görevleri yapmaları ve annelerin anket doldurmalarıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda erken çocukluk çağı yoksulluğunun, öz-düzenlemenin gelişimini şekillendirebildiği ifade edilmiştir. Araştırmada yaş, cinsiyet, ırk, aile geliri değişkenleri duygusal ve bilişsel öz-düzenleme becerilerinde artış ile ilişkilendirilmiştir. Aile sorunlarının belirlenmesinin ve ailelerin ihtiyaçlarının giderilmesinin çocukların öz-düzenleme kapasitelerini geliştireceği ifade edilmiştir. Ö-düzenlemenin bilişsel öz-düzenlemenin duygusal öz-düzenlemeden daha çok gelirle

ilişkisi olduğu, ev halkındaki istikrarsızlık ve birçok olumsuz yaşam deneyiminin de kötü duygusal öz-düzenleme ile ilişkili olduğu bulunmuştur.

Lonigan ve diğerleri (2017) okul öncesi dönemdeki öz-düzenlemenin ilkokuldaki genel ve özel dışsallaştırma davranış problemleri üzerindeki etkisini ve bu ilişkilerin dil, öz-düzenleme ve dışsallaştırma davranışları arasındaki ilişkilerden bağımsız olup olmadığını incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma 815 çocuk ile boylamsal olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda erkeklerde dışsallaştırma davranışının kızlara göre daha güçlü bir boylamsal korelasyonu olduğu bulunmuştur.

Howard ve Williams (2018) erken öz-düzenleme ve öz-düzenlemedeki değişikliklerin, ergenlerin akademik, sağlık ve zihinsel iyilik hali sonuçları ile ne kadar ilişkili olduğunu belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma 4-5 yaşlarında değerlendirilen ve 14-15 yaşlarında tekrarlanarak boylamsal olarak takip edilen 4983 Avustralyalı çocukla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda öz-düzenleme müdahalelerinin uzun vadede akademik, sağlık ve refah yönünden etkisi olduğu bulunmuştur.

Pandey ve diğerleri (2018) çocuklar ve ergenlerde öz-düzenlemeyi geliştirmeye yönelik müdahaleler üzerine sistematik bir inceleme ve meta-analiz yapmayı amaçlamıştır. Araştırma 1977-2017 yılları arasındaki 49 çalışmanın dahil edilmesi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda 24 araştırmada sağlık ve sosyal sonuçlara yer verildiği belirlenmiştir. En sık araştırılan değişkenin akademik etki olduğu belirlenmiştir. Araştırmada öz-düzenleme becerisi için farklı müdahale türlerinin kullanımının etkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca araştırma sonucunda eğitimdeki gelişmelerin, sağlık ve sosyal sonuçların öz-düzenlemedeki gelişmeleri takip edebildiği bulunmuştur.

Khomais, Al Khalidi ve Alotaibi (2019) okul öncesi dönemdeki dramatik oyun ve öz-düzenleme arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma 4-6 yaş arası 60 çocuğun katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri dramatik oyun anketi, öz-düzenleme ölçeği ve çocuk görüşmeleri gerçekleştirilerek toplanmıştır. Araştırma sonucunda dramatik oyun ve öz-düzenleme arasında pozitif ilişki olduğu bulunmuştur. Araştırmada oyun içerisinde öz-düzenleme becerisini tahmin edebilecek tek boyutun "etkileşim" olduğu da belirlenmiştir.

Howard, Vasseleu, Batterham ve Neilsen Hewett (2020) PRSIST (Okul Öncesi Durumsal Öz-Düzenleme Araç Seti) programının, çocukların öz-düzenleme becerisi, yürütme işlevi ve okula hazır olma halini iyileştirmeye yönelik etkinliğini mevcut

uygulamaya göre değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırma Avustralya'da 3-5 yaşındaki 473 çocukla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda bu yaklaşımın öz-düzenleme becerisini geliştirmeye yönelik olumlu sonuçlar oluşturduğu bulunmuştur.

Robson, Allen ve Howard (2020) çocukluk döneminde öz-düzenleme becerisinin eşzamanlı ve sonraki başarı düzeyleri, kişilerarası davranışlar, akıl sağlığı ve sağlıklı yaşamla ilişkisinin bulunup bulunmadığını meta-analiz çalışmasıyla araştırmayı amaçlamışlardır. Araştırmaya 150 çalışma dahil edilmiştir. Araştırma sonucunda öz-düzenleme becerisinin 25 farklı sonuçla ilişkili olduğu belirlenmiş ve bunlara dayanak oluşturulmuştur. Araştırmada okul öncesi dönemdeki öz-düzenleme becerisinin sosyal yeterlilik, okul bağlılığı ve akademik performans ile pozitif yönde ilişkili olduğu, erken dönemdeki okul yıllarındaki problemleri içselleştirme, akran zorbalığı ve dışsallaştırma problemleri ile ise negatif yönde ilişkisi olduğu bulunmuştur. Bu meta-analiz araştırmasında çocukluk dönemindeki öz-düzenleme becerisinin başarı, kişilerarası davranış, zihinsel sağlık ve sağlıklı yaşamı öngördüğü de belirtilmiştir.

# 3. MATERYAL VE YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, verilerin toplanması, verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

## 3.1 Araştırmanın Modeli

4-6 yaş arasında çocuğu olan annelerin riskli oyuna izin verme düzeyleri ile çocukların öz-düzenleme becerilerinin incelenmesi amacıyla yapılan bu araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama tipi araştırmalar, araştırmaya katılacak grubun belirlenen konu ile ilgili özelliklerini belirlemek amacı ile yapılan betimsel araştırmalardır (A. Can, 2017).

## 3.2 Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini 2020-2021 Eğitim-Öğretim yılında çocuğu Karabük il merkezinde bulunan Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı anaokullarına giden ebeveynler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise bu okullar arasından basit rastgele örnekleme yöntemi ile seçilen beş anaokulunda çocuğu eğitim alan ve araştırmaya katılmayı gönüllü olarak kabul eden 318 anne oluşturmaktadır. Basit rastgele örnekleme yönteminde, incelenen grubun her bir üyesinin seçilme şansı eşittir ve seçilen grubun bir üyesinin olasılığı, grubun diğer üyelerinin seçiminden etkilenmemektedir. Her seçim tamamıyla bağımsızdır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2019). Araştırmaya katılan annelere ve çocuklarına ilişkin demografik bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 1 :** Araştırmaya alınan annelere ilişkin demografik bilgilerin dağılımları.

| **Değişken** | **Alt-Gruplar** | **n** | **%** |
|---|---|---|---|
| Anne yaşı | 20-29 yaş | 49 | 15.41 |
| | 30-39 yaş | 231 | 72.64 |
| | 40-49 yaş | 38 | 11.95 |
| Baba yaşı | 20-29 yaş | 15 | 4.72 |
| | 30-39 yaş | 209 | 65.72 |
| | 40-49 yaş | 94 | 29.56 |
| Anne eğitim durumu | İlkokul | 22 | 6.92 |
| | Ortaokul | 26 | 8.18 |
| | Lise | 77 | 24.21 |
| | Üniversite | 160 | 50.31 |
| | Lisansüstü | 33 | 10.38 |
| Baba eğitim durumu | İlkokul | 18 | 5.66 |
| | Ortaokul | 26 | 8.18 |
| | Lise | 92 | 28.93 |
| | Üniversite | 151 | 47.48 |
| | Lisansüstü | 31 | 9.75 |
| Çocuk sayısı | 1 çocuk | 114 | 35.85 |
| | 2 çocuk | 157 | 49.37 |
| | 3 ve üzeri çocuk | 47 | 14.78 |
| Anne çalışma durumu | Çalışıyor | 131 | 41.19 |
| | Çalışmıyor | 187 | 58.81 |
| Annenin çocuğuyla oyun oynama sıklığı | Nadiren | 9 | 2.83 |
| | Bazen | 85 | 26.73 |
| | Sıklıkla | 129 | 40.57 |
| | Her zaman | 95 | 29.87 |
| Annenin çocukken riskli oyun oynaması | Evet | 144 | 45.28 |
| | Hayır | 174 | 54.72 |

Tablo 1'e göre annelerinin % 15.41'inin 20-29 yaş, %31'inin 30-39 yaş, %11.95'inin 40-49 yaş arasındadır. Babaların çoğunluğu (%65.72) ise 30-39 yaş arasındadır. Annelerin %6.92'si ilkokul, % 8.18'si ortaokul, %24.21'i lise, %50.31 üniversite mezunudur. Babaların ise %28.93'ü lise, %47.48'i üniversite, %9.75'ü lisansüstü eğitim mezunudur. Annelerin %35.85'i bir çocuk, %49.37'i iki çocuk sahibidir. Annelerin çoğunluğu (%58.81) çalışmamaktadır. %26.73'si bazen, %40.57'si sıklıkla, %29.87'si ise her zaman çocuğuyla oyun oynamaktadır.

**Tablo 2 :** Araştırmaya alınan çocuklara ilişkin demografik bilgilerin dağılımları.

| **Değişken** | **Alt-Gruplar** | **n** | **%** |
|---|---|---|---|
| Cinsiyet | Kız | 141 | 44.34 |
| | Erkek | 177 | 55.66 |
| Çocuk yaşı | 4 yaş | 112 | 35.22 |
| | 5 yaş | 160 | 50.31 |
| | 6 yaş | 46 | 14.47 |
| Doğum sırası | İlk çocuk | 209 | 65.72 |
| | Ortanca | 23 | 7.23 |
| | Son çocuk | 86 | 27.04 |
| Çocuğun sıklıkla oyun oynadığı yer | Dışarı/ açık hava/park/bahçe | 121 | 38.05 |
| | Evde kendi başına/kardeşiyle | 184 | 57.86 |
| | Okulda arkadaşlarıyla | 13 | 4.09 |
| Okul öncesi eğitim alma süresi | 1 yıldan daha az | 171 | 53.77 |
| | 2 yıl | 50 | 15.72 |
| | 3 yıl | 76 | 23.90 |
| | 4 yıl ve üzeri | 21 | 6.60 |
| **Toplam** | | **318** | **100** |

Tablo 2'e göre çocukların %44.34'i kız, %55.66'sı erkektir. %35.22'si dört yaşında, %50.31'i beş yaşında, %14.47'si ise altı yaşındadır. Çocukların çoğunluğu (%65.72) ilk çocuktur. %38.05'i dışarı/ açık hava/park/bahçede oyun oynarken, %57.86'sı evde kendi başına ya da kardeşiyle oyun oynamaktadır. Çocukların çoğunluğu (%53.77) bir yıldan daha az süredir okul öncesi eğitim almaktadır.

### 3.3 Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri *"Kişisel Bilgi Formu", "4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği"* ve *"Riskli Oyuna İzin Verme Ölçeği"* aracılığıyla toplanmıştır.

#### 3.3.1 Kişisel bilgi formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan bilgi formunda cinsiyet, anne yaşı, baba yaşı, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, sahip olunan çocuk sayısı, anne çalışma durumu, çocuğun sıklıkla oyun oynadığı yer, annenin çocuğuyla oyun oynama sıklığı, annenin çocukken riskli oyun oynama durumu, çocuğun doğum sırası, çocuğun yaşı ve okul öncesi eğitim alma süresi ile ilgili sorular yer almaktadır.

### 3.3.2 Riskli oyuna izin verme ölçeği

Ünüvar ve Kanyılmaz'ın (2017) geliştirip, geçerlik-güvenirliğini yaptığı Riskli Oyuna İzin Verme Ölçeği'nin (Ebeveyn Formu), çok riskli yüksekliklerde oyun, tehlikeli aletlerle oyun, az riskli yüksekliklerde oyun ve tehlikeli doğal unsurlara yakın oyun olmak üzere dört boyutu bulunmaktadır. 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 ölçekte toplam 21 madde bulunmaktadır. Ölçek "Her zaman izin veririm (5), Genellikle izin veririm (4), Ara sıra izin veririm (3), Nadiren izin veririm (2), Hiç izin vermem (1)" şeklinde beşli likert tipi derecelendirilmiştir. Ölçekten toplam puan alınmaktadır. Tersine puanlanan madde bulunmamaktadır. 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. Ölçeğe ilişkin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı çok riskli yüksekliklerde oyun alt boyutunda .86, tehlikeli aletlerle oyun alt boyutunda .81, az riskli yüksekliklerde oyun alt boyutunda .84, tehlikeli doğal unsurlara yakın oyun alt boyutunda .70 şeklindedir. Ölçeğin tamamından elde edilen Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ise .88 olarak bulunmuştur.

### 3.3.3 4-6 yaş çocuklarına yönelik öz-düzenleme becerileri ölçeği (Anne formu)

Erol ve İvrendi'nin (2018) geliştirip geçerlik-güvenirliğini yaptığı ölçek annelerin görüşlerine dayalı olarak 4-6 yaş çocuklarının öz-düzenleme becerilerini ölçen 20 maddelik "Hiçbir Zaman (1), Nadiren (2), Bazen (3), Çoğunlukla (4), Her Zaman (5)" şeklinde puanlandırılan beşli likert tipinde bir ölçektir. Ölçeğin yapı geçerliği için eş zaman ölçüt geçerliği, açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. AFA sonucu ölçeğin 20 madde ve 4 alt boyuttan oluştuğu ve toplam varyansın %61'ni açıklandığı belirlenmiştir. Alt boyutlar dikkat, çalışma belleği, engelleyici kontrol duygu ve engelleyici kontrol-davranış olarak sıralanmaktadır. DFA sonucunda ise elde edilen yapının uyum indekslerinin yeterli düzeyde olduğu belirlenmiştir ($\chi 2/sd=1.91$, RMSEA=.07, SRMR=.07). Ölçeğin toplam madde korelasyonları. 36 ile .70 arasında değişmektedir. Eş zaman geçerliğinin .84 ve test tekrar test güvenirliği .77'dir. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı

.90 bulunmuştur. Alt boyutlarına yönelik iç tutarlılık katsayıları ise .75 ile .89 arasında değişmektedir.

### 3.4 Verilerin Toplanması

Araştırma için öncelikle Çankırı Karatekin Üniversitesi Etik Kurul ve Karabük İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır. Daha sonra araştırmanın örneklemini oluşturan okullara gidilerek okul yöneticileri ve öğretmenler ile uygulama hakkında görüşmeler yapılmış, gerekli bilgilendirmeler yapılmıştır. Çalışmada gönüllülük esas alınmıştır. Araştırmada kullanılan ölçekler ve formlar pandemi nedeniyle google forms uygulaması kullanılarak öğretmenler aracılığıyla annelere iletilmiştir. Veriler SPSS programı ile analiz edilmiştir.

### 3.5 Verilerin Analizi

Öncelikle araştırma kapsamında elde edilen verilerin parametrik mi nonparametrik mi olup olmadığı tespit edilmiştir. Bunun için verilerin normal dağılım özelliği gösterip göstermediği test edilmiştir. Normal dağılım özelliği farklı yöntemlerle incelenebilmektedir. Verilerin normal dağılım gösterip-göstermediğine ilişkin *Öz-Düzenleme Becerileri* ve *Riskli Oyuna İzin Verme Ölçek'lerine* ait alt boyutlar için ayrı ayrı hesaplanmış olan basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiştir. Bu değerler Tablo 3'te sunulmuştur.

**Tablo 3 :** Normallik değerleri (Basıklık ve çarpıklık katsayı değerleri) (N=318).

| Ölçek/Alt Boyutlar | Basıklık Katsayısı | Çarpıklık Katsayısı |
|---|---|---|
| Öz Düzenleme Becerileri | -.716 | .755 |
| 1. Dikkat | -1.049 | 1.526 |
| 2. Çalışma Belleği | -1.438 | 1.826 |
| 3. Engelleyici kontrol-duygu | -1.186 | 2.001 |
| 4. Engelleyici kontrol-davranış | -.191 | -.273 |
| Riskli Oyuna İzin Verme | .442 | -.525 |
| 1. Çok Riskli Yüksekliklerde Oyun | .641 | -.310 |
| 2. Tehlikeli Aletlerle Oyun | .475 | -.787 |
| 3. Az Riskli Yüksekliklerde Oyun | -.296 | -1.090 |
| 4. Tehlikeli Doğal Unsurlara Yakın Oyun | 1.370 | .639 |

Tablo 3'e göre öz-düzenleme becerileri ve riskli oyuna izin verme ölçeklerine ait basıklık ve çarpıklık katsayı değerleri +/-1 değer aralıkları içerisindedir. Ölçeklerin boyutlarına ait basıklık ve çarpıklık değerlerinin de +/-2 değer aralıkları içerisinde olduğu görülmektedir. Çarpıklık ile basıklık katsayıları, ±3 sınırları içerisinde kalıyorsa, puanların normal dağılımda olduğu şeklinde yorumlanabilir (Kline, 2011, s. 62). Ancak Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği'nin 'engelleyici kontrol-duygu' alt boyutunda yer alan 7. ve 10. madde +/-2 değer aralıklarının dışında değerler aldıkları için ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir (Madde $7_{\text{Çarpıklık}}$ = -4.025, Madde $7_{\text{Basıklık}}$ = 17.189; Madde $10_{\text{Çarpıklık}}$ = -2.026, Madde $10_{\text{Basıklık}}$ = 4.900). Bu bulgulara göre ölçeklerin toplamı ve alt boyutları normal dağılım göstermektedir. Dolayısıyla araştırmada parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir.

## 3.6 Veri Toplama Araçlarının Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

### 3.6.1 Veri toplama araçlarının geçerlik çalışmaları

*Doğrulayıcı faktör analizi* (DFA), literatürde, daha çok *açımlayıcı faktör analizi* çalışmaları sonrasında uygulanan bir yöntem olarak belirtilmektedir (Şimşek, 2007). DFA, aynı zamanda bir hipotez testi de olduğu için araştırmada kullanılan ölçeklerin geçerliği daha önce tespit edilen boyutları doğrulanarak test edilmiştir. Araştırmada kullanılan ölçeklere ait faktörlerin doğrulanması için Lisrel 8.8 programında DFA yapılmıştır. DFA sonuçlarının ne anlama geldiğini analiz etmede referans uyum ölçütleri belirlenmiştir (Şimşek, 2007). Araştırma kapsamında kullanılan bu değerlerin iyi uyum değerleri ve kabul edilebilir sınır değerleri Tablo 4'te gösterilmiştir. Araştırma bu değerler dikkate alınarak değerlendirilmiştir.

**Tablo 4 :** Uyum indekslerine ilişkin ölçütler.

| Ölçütler | İyi Uyum Değerleri | Kabul Edilen Uyum Değerleri |
|---|---|---|
| Ki-kare P değeri | p > *.05* | - |
| Ki-kare/sd | < 2 | < .5 |
| RMSEA | > .05 | < .8 |
| GFI | > .95 | > .90 |
| AGFI | > .95 | > .90 |
| s-RMR | < .05 | < .08 |
| **Ölçütler** | **İyi Uyum Değerleri** | **Kabul Edilen Uyum Değerleri** |
| RMR | < .05 | < .08 |
| IFI | > .95 | > .90 |
| NFI | > .95 | > .90 |
| CFI | > .95 | > .90 |

(Şimşek, 2007).

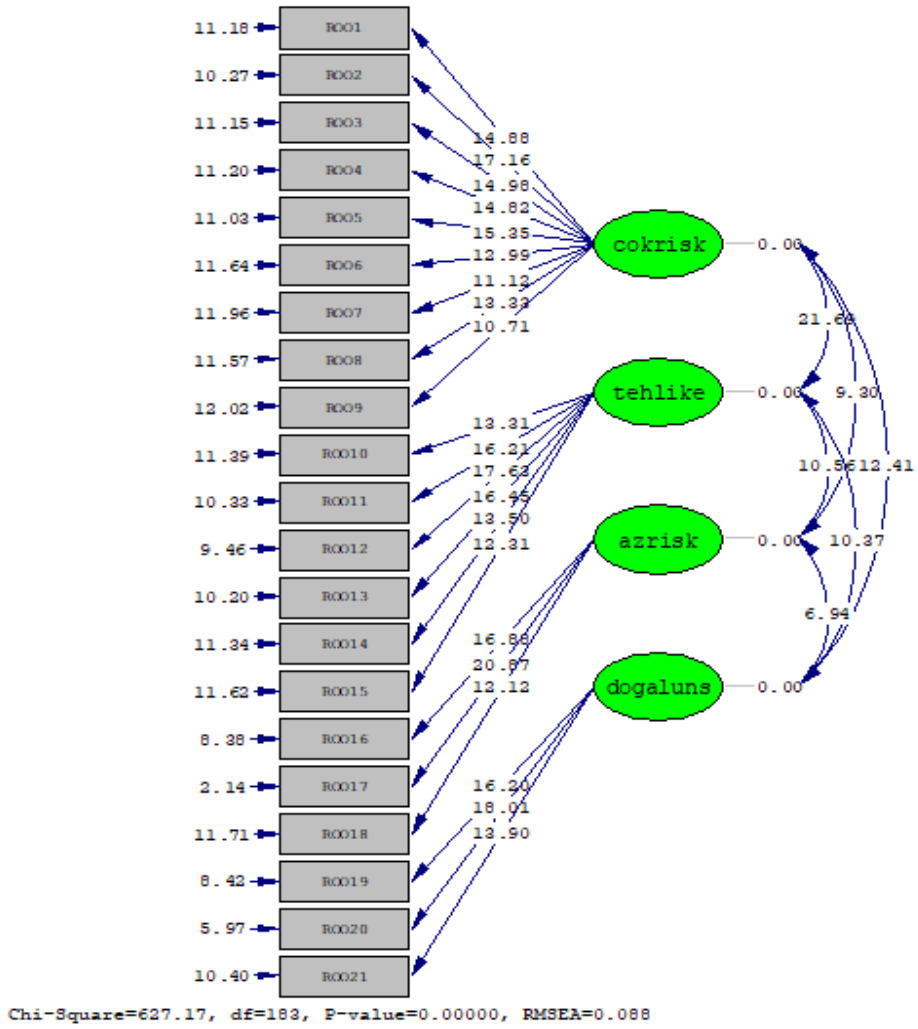
Tablo 4'teki kritik değerler arasından en sık kullanılan değerler ki-kare p değeri, RMSEA, GFI ve AGFI'dır. Bu araştırmada kullanılan ölçeklerden birisi olan Riskli Oyuna İzin Verme Ölçeği'ne ilişkin DFA sonuçları Tablo 5'de sunulmaktadır.

**Tablo 5 :** Riskli Oyuna İzin Verme Ölçeğine ait DFA sonuçları.

| Faktör/Madde | t-değeri | Standartlaştırılmış Yükler | $R^2$ |
|---|---|---|---|
| Çok Riskli Yüksekliklerde Oyun | | | |
| 1 | 14.88 | .91 | .54 |
| 2 | 17.16 | 1.02 | .66 |
| 3 | 14.98 | .96 | .55 |
| 4 | 14.82 | .93 | .54 |
| 5 | 15.35 | .89 | .57 |
| 6 | 12.99 | .65 | .45 |
| 7 | 11.12 | .82 | .35 |
| 8 | 13.33 | .82 | .46 |
| 9 | 10.71 | .71 | .33 |
| Tehlikeli Aletlerle Oyun | | | |
| 10 | 13.31 | .93 | .47 |
| 11 | 16.21 | 1.12 | .62 |
| 12 | 17.63 | 1.15 | .69 |
| 13 | 16.45 | 1.16 | .63 |
| 14 | 13.50 | .99 | .48 |
| 15 | 12.31 | .83 | .41 |
| Az Riskli Yüksekliklerde Oyun | | | |
| 16 | 16.88 | 1.18 | .68 |
| 17 | 20.87 | 1.44 | .92 |
| 18 | 12.12 | .94 | .40 |
| Tehlikeli Doğal Unsurlara Yakın Oyun | | | |
| 19 | 16.20 | 1.09 | .65 |
| 20 | 18.01 | 1.10 | .76 |
| 21 | 13.90 | 1.01 | .52 |

Tablo 5'de görüldüğü gibi gözlenen değişkeni gizil değişkenlerin açıklama durumlarına ilişkin t değerleri manidardır (t > 2.56, p < .01). Çokluk vd. (2016, s. 304) göre, t değerleri 2.56'yı aşarsa parametre tahminleri .01 düzeyinde manidardır. Ayrıca standartlaştırılmış yükler incelendiğinde genel olarak her bir gözlenen değişken (madde) ile gizil değişken (boyut) arasında yüksek düzeyde ilişki olduğu görülmektedir (r > .67, p < .01). Riskli oyuna izin verme ölçeğine ait geçerlik katsayıları incelendiğinde, ölçeğin genel anlamda geçerli olduğu görülmektedir (r > .30).

Riskli Oyuna İzin Verme Ölçeği'ne ait path diyagramı Şekil 3.1'de sunulmaktadır.




**Şekil 3.1:** Riskli Oyuna İzin Verme Ölçeği'ne ait Path diyagramı.

Şekil 3.1'de de görüldüğü gibi, Riskli Oyuna İzin Verme Ölçeğinin dört boyutlu yapısı doğrulanmıştır. Hesaplanan uyum iyiliği değerleri ise şu şekildedir;

$\chi 2/sd = 3.427$; RMSEA = .088; GFI = .84; AGFI = .80; s-RMR = .087; RMR = .086; IFI = .96; NFI = 0.95; CFI = .96. Bu sonuçlara göre Riskli Oyuna İzin Verme Ölçeği, mevcut araştırma için geçerli bir veri toplama aracıdır.

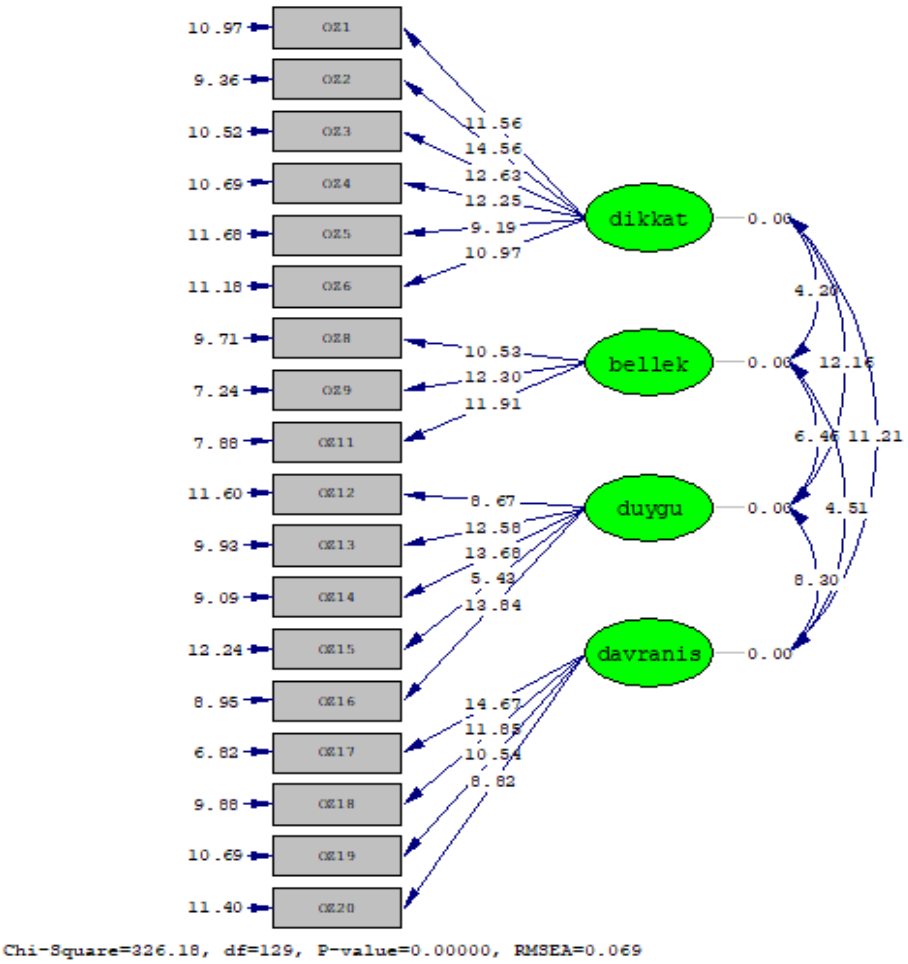
Araştırmada kullanılan bir diğer ölçek olan Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği'ne ilişkin DFA sonuçları Tablo 6'da sunulmaktadır.

**Tablo 6 :** Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeğine ait DFA sonuçları.

| **Madde** | **t-değeri** | **Standartlaştırılmış Yükler** | **$R^2$** |
|---|---|---|---|
| *Dikkat* | | | |
| 1 | 11.56 | .63 | .40 |
| 2 | 14.56 | .75 | .57 |
| 3 | 12.63 | .68 | .46 |
| 4 | 12.25 | .66 | .44 |
| 5 | 9.19 | .52 | .27 |
| 6 | 10.97 | .60 | .37 |
| *Çalışma belleği* | | | |
| 8 | 10.53 | .63 | .39 |
| 9 | 12.30 | .73 | .54 |
| 11 | 11.91 | .71 | .50 |
| *Engelleyici kontrol-duygu* | | | |
| 12 | 8.67 | .50 | .25 |
| 13 | 12.58 | .69 | .47 |
| 14 | 13.68 | .73 | .54 |
| 15 | 5.43 | .33 | .11 |
| 16 | 13.84 | .74 | .55 |
| *Engelleyici kontrol-davranış* | | | |
| 17 | 14.67 | .80 | .63 |
| 18 | 11.85 | .66 | .44 |
| 19 | 10.54 | .60 | .36 |
| 20 | 8.82 | .60 | .27 |

Tablo 6'da da görüldüğü gibi gözlenen değişkeni gizil değişkenlerin açıklama durumlarına ilişkin t değerleri manidardır ($t > 2.56$, $p < .01$). Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk (2012)'e göre, t değerleri 2.56'yı aşarsa parametre tahminleri 0.01 düzeyinde manidardır. Ayrıca standartlaştırılmış yükler incelendiğinde genel olarak her bir gözlenen değişken (madde) ile gizil değişken (boyut) arasında yüksek düzeyde ilişki olduğu görülmektedir ($r > .67$, $p < .01$). Öz-düzenleme becerileri ölçeğine ait geçerlik katsayıları incelendiğinde, ölçeğin genel anlamda geçerli olduğu görülmektedir ($r > .30$).

Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği'ne ait path diyagramı Şekil 3.2'de sunulmaktadır.




**Şekil 3.2:** Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği'ne ait Path diyagramı.

Şekil 3.2'den de görüldüğü gibi, Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği'nin dört boyutlu yapısı doğrulanmıştır. Hesaplanan uyum iyiliği değerleri ise şu şekildedir; $\chi 2/sd = 2.52$; RMSEA = .069; GFI = .90; AGFI = .86; s-RMR = .062; RMR = .075; IFI = .95; NFI = 0.91; CFI = .95. Bu sonuçlara göre Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği, mevcut araştırma için geçerli bir veri toplama aracıdır.

### 3.6.2 Veri toplama araçlarının güvenirlik çalışmaları

Öz-Düzenleme Becerileri ve Riskli Oyuna İzin Verme ölçeklerine ait madde sayıları ile her bir alt boyut ve toplam ölçek için hesaplanmış olan Cronbach alfa katsayı değerleri Tablo 7'de sunulmuştur.

**Tablo 7 :** Değişkenlere ait Cronbach Alfa Katsayı değerleri.

| Ölçek/Alt boyutlar | Madde Sayısı | Cronbach Alfa Katsayısı |
|---|---|---|
| Öz Düzenleme Becerileri | 18 | .83 |
| 1. Dikkat | 6 | .81 |
| 2. Çalışma Belleği | 3 | .74 |
| 3. Engelleyici kontrol-duygu | 5 | .70 |
| 4. Engelleyici kontrol-davranış | 4 | .73 |
| Riskli Oyuna İzin Verme | 21 | .93 |
| 1. Çok Riskli Yüksekliklerde Oyun | 9 | .89 |
| 2. Tehlikeli Aletlerle Oyun | 6 | .88 |
| 3. Az Riskli Yüksekliklerde Oyun | 3 | .82 |
| 4. Tehlikeli Doğal Unsurlara Yakın Oyun | 3 | .86 |

Tablo 7'de görüldüğü gibi Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği'nin *"Dikkat"* alt boyutunun Cronbach alfa değeri .81; *"Çalışma Belleği'* alt boyutunun Cronbach alfa değeri .74; *"Engelleyici kontrol-duygu"* alt boyutunun Cronbach alfa değeri .70; *"Engelleyici kontrol-davranış"* alt boyutunun Cronbach alfa değeri .73 ve ölçeğin tamamına ait Cronbach alfa değeri .83'tür. Riskli Oyuna İzin Verme Ölçeği'nin *"Çok Riskli Yüksekliklerde"* alt boyutunun Cronbach alfa değeri 0.89; *"Tehlikeli Aletlerle Oyun"* alt boyutunun Cronbach alfa değeri .88; *"Az Riskli Yüksekliklerde Oyun"* alt boyutunun Cronbach alfa değeri .82; *"Tehlikeli Doğal Unsurlara Yakın Oyun"* alt boyutunun Cronbach alfa değeri .86 ve ölçeğin tamamına ait Cronbach alfa değeri .93'tür. Bir test için hesaplanan güvenirlik katsayısının .70 ve daha fazla olması test puanlarının güvenirliği için yeterlidir (Büyüköztürk, 2012). Bu sonuçlara göre 318 katılımcıdan toplanmış olan veri setine dayalı olarak Öz-Düzenleme Becerileri ve Riskli Oyuna İzin Verme ölçeklerinin güvenilir oldukları genel sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada değişkenlere ilişkin betimsel ve çok değişkenli istatistikler IBM SPSS 20.0 programıyla çözümlenmiştir. Araştırmada iki alt grubu bulunan kategorik değişkenler t testi ile üç veya daha fazla alt grubu olan kategorik değişkenler ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiştir. ANOVA ile istatistiksel açıdan tespit edilen anlamlı farkların hangi gruplar arasında olduğunu saptamak için Post Hoc testlerinden LSD testi uygulanmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkilerin saptanmasında Pearson Korelasyon katsayısından faydalanılmıştır. Bağımsız değişkenin bağımlı değişkeni yordama düzeyini belirlemek için de Doğrusal Regresyon Analizi uygulanmıştır.

Araştırmada değişkenler arasındaki ilişki Pearson Korelasyon Katsayısı hesaplanarak belirlenmiştir. Bu hesaplamada elde edilen istatistiki değerler Büyüköztürk (2012)'ün belirlediği ölçütlerden yararlanarak yorumlanmıştır. Bu ölçütler aşağıdaki gibidir:

Korelasyon Katsayısı ve Yorum

0.00-0.30: Düşük düzeyde ilişki

0.31-0.69: Orta düzeyde ilişki

0.70-1.00: Yüksek düzeyde ilişki

Son olarak verilerin analizinde .05 anlamlılık düzeyi ölçüt olarak alınmıştır.

## 4. BULGULAR

Bu bölümde, alt problemlerin çözümüne yönelik gerçekleştirilmiş olan analizler sonucunda ulaşılmış olan araştırma bulguları ve yorumları yer almaktadır.

4-6 yaş arasında çocuğu olan annelerin riskli oyuna izin verme düzeylerine ilişkin her bir alt boyuta ait betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 8'de sunulmuştur.

**Tablo 8 :** Değişkenlere ait ortalama ve standart sapma değerleri.

| Alt boyut | $\bar{x}$ | Ss. | En Düşük | En Yüksek |
|---|---|---|---|---|
| Çok Riskli Yüksekliklerde Oyun | 2.21 | .90 | 1.00 | 5.00 |
| Tehlikeli Aletlerle Oyun | 2.52 | 1.10 | 1.00 | 5.00 |
| Az Riskli Yüksekliklerde Oyun | 3.35 | 1.26 | 1.00 | 5.00 |
| Tehlikeli Doğal Unsurlara Yakın Oyun | 1.84 | 1.14 | 1.00 | 5.00 |
| Toplam Puan | 2.41 | .85 | 1.00 | 5.00 |

Tablo 8'den görüldüğü gibi riskli oyuna izin verme ölçeğinin çok riskli yüksekliklerde oyuna izin verme alt boyutu ortalaması (ort.= 2.21; Ss.= .90), tehlikeli aletlerle oyuna izin verme alt boyutu ortalaması (ort. = 2.52; Ss. = 1.10) ve az riskli yüksekliklerde oyuna izin verme alt boyutu ortalaması (Ort.= 3.35; Ss.= 1.26) "orta" düzeydedir. Tehlikeli doğal unsurlara yakın oyuna izin verme alt boyutu ortalaması "düşük" düzeydedir (Ort.= 1.84; Ss. = 1.14). Ölçeğin toplam puanından elde edilen ortalama da "orta" düzeydedir (Ort.= 2.41; Ss.= .85). Standart sapma değerlerinin yer aldığı sütun incelendiğinde ölçeğin alt boyutları arasında heterojen dağılımın ($Ss._{\text{Çok Riskli Yüksekliklerde Oyum}} = .90$, $Ss._{\text{Tehlikeli Aletlerle Oyun}} = 1.10$, $Ss._{\text{Az Riskli Yükseklikler Oyun}} = 1.26$ ve $Ss._{\text{Tehlikeli Doğal Unsurlara Yakın Oyun}} = 1.14$) gerçekleştiği görülmektedir.

4-6 yaş arasında çocuğu olan annelerin çocuklarının riskli oyun oynamalarına izin vermelerine ilişkin görüşleri cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir? problemine yanıt bulabilmek amacıyla t-testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 9'da sunulmuştur.

**Tablo 9 :** Cinsiyet değişkenine göre annelerin çocuklarının riskli oyun oynamalarına izin vermelerine ilişkin t-testi sonuçları.

| Alt boyut | Cinsiyet | n | $\bar{x}$ | Ss. | Sd. | t | *P* |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Çok riskli yüksek. oyun | Kız | 141 | 2.17 | .87 | 316 | -.78 | .430 |
| | Erkek | 177 | 2.25 | .93 | | | |
| Tehlikeli aletlerle oyun | Kız | 141 | 2.44 | 1.10 | 316 | -1.13 | .250 |
| | Erkek | 177 | 2.59 | 1.10 | | | |
| Az riskli yüksek. oyun | Kız | 141 | 3.37 | 1.24 | 316 | .26 | .780 |
| | Erkek | 177 | 3.33 | 1.28 | | | |
| Teh. doğal uns. yakın oyun | Kız | 141 | 1.82 | 1.11 | 316 | -.19 | .840 |
| | Erkek | 177 | 1.85 | 1.18 | | | |
| Ölçek toplam puan | Kız | 141 | 2.37 | .83 | 316 | -.75 | .450 |
| | Erkek | 177 | 2.44 | .87 | | | |

Tablo 9'da görüldüğü gibi, annelerin çocuklarının çok riskli yüksekliklerde, tehlikeli aletlerle, az riskli yüksekliklerde ve tehlikeli doğal unsurlara yakın oyuna izin vermelerine ilişkin algıları cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{\text{Çok Riskli Yükseklerde Oyun}} = -.78$, $p > .05$; $t_{\text{Tehlikeli Aletlerle Oyun}} = -1.13$, $p > .05$; $t_{\text{Az Riskli Yüksekliklerde Oyun}} = .26$, $p > .05$; $t_{\text{Tehlikeli Doğal Unsurlara Yakın Oyun}} = -.19$, $p > .05$). Benzer şekilde ölçekten alınan toplam puanda da cinsiyete göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($t_{\text{Riskli Oyuna İzin Verme}} = -.75$, $p > .05$). Bu sonuca göre annelerin erkek ve kız çocuklarının riskli oyun oynamalarına ilişkin görüşleri birbirine benzerdir.

Annelerin yaşlarına göre çocuklarının riskli oyun oynamalarına izin verme düzeylerine ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 10'da sunulmuştur.

**Tablo 10 :** Anne yaşına göre çocuklarının riskli oyun oynamalarına izin vermelerine ilişkin ANOVA sonuçları.

| Alt boyut | Anne yaşı | n | x̄ | Ss. | Sd. | F | *p* | *Fark* |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Çok riskli yüksek. oyun | A. 20-29 | 49 | 2.01 | .81 | 2-314 | 2.00 | .110 | |
| | B. 30-39 | 231 | 2.27 | .90 | | | | |
| | C. 40-49 | 38 | 2.09 | .96 | | | | |
| Tehlikeli aletlerle oyun | A. 20-29 | 49 | 2.29 | 1.06 | 2-314 | 1.37 | .250 | |
| | B. 30-39 | 231 | 2.59 | 1.09 | | | | |
| | C. 40-49 | 38 | 2.38 | 1.21 | | | | |
| Az riskli yüksek. oyun | A. 20-29 | 49 | 2.76 | 1.15 | 2-314 | 5.06 | **.000*** | A-B |
| | B. 30-39 | 231 | 3.49 | 1.24 | | | | |
| | C. 40-49 | 36 | 3.27 | 1.33 | | | | |
| | D. 50 ve üzeri | 2 | 2.50 | 1.64 | | | | |
| Teh. doğal uns. yakın oyun | A. 20-29 | 49 | 1.62 | 1.01 | 2-314 | 2.27 | .080 | |
| | B. 30-39 | 231 | 1.94 | 1.18 | | | | |
| | C. 40-49 | 36 | 1.51 | 1.03 | | | | |
| | D. 50 ve üzeri | 2 | 1.33 | .47 | | | | |
| Ölçek toplam puan | A. 20-29 | 49 | 2.14 | .77 | 2-314 | 2.76 | **.040*** | A-B |
| | B. 30-39 | 231 | 2.49 | .85 | | | | |
| | C. 40-49 | 36 | 2.26 | .92 | | | | |
| | D. 50 ve üzeri | 2 | 2.78 | 1.17 | | | | |

*p < .05

Tablo 10'a göre az riskli yüksekliklerde oyun alt boyutunda ve ölçekten alınan toplam puanda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmektedir[$F_{3\text{-}314\ \text{Az Riskli Yüksekliklerde Oyun}} = 5.06$, $p < .05$; $F_{3\text{-}314\ \text{Riskli Oyuna İzin Verme}} = 2.76$, $p < .05$]. Hangi anne yaşı grupları arasında fark olduğunun belirlenmesi için çoklu karşılaştırma testlerinden LSD yapılmıştır. Annelerin çocuklarının az riskli yüksekliklerde oynamalarına izin vermelerine ilişkin ortalama puanları incelendiğinde, annenin yaşı 30-39 ($\bar{X} = 3.49$) arasında olduğunda çocuklarının az riskli yüksekliklerde oynama düzeylerinin, annenin yaşının 20-29 ($\bar{X} = 2.76$) olma durumuna göre daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Annelerin ölçeğin toplamından aldıkları puanları incelendiğinde annenin yaşı 30-39 ($\bar{X} = 2.49$) arasında olduğunda annelerin riskli oyuna izin verme düzeyleri annenin yaşının 20-29 ($\bar{X} = 2.14$) olma durumuna göre daha yüksektir. Çok riskli yüksekliklerde oyun, tehlikeli aletlerle oyun ve tehlikeli doğal unsurlara yakın oyun alt boyutlarında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir [$F_{3\text{-}314\ \text{Çok Riskli Yükseklerde Oyun}} = 2.00$, $p > .05$; $F_{3\text{-}314\ \text{Tehlikeli Aletlerle Oyun}} = 1.37$, $p > .05$; $F_{3\text{-}314\ \text{Tehlikeli Doğal Unsurlara Yakın Oyun}} = 2.27$, $p > .05$].

Annelerin çocuklarının riskli oyun oynamalarına izin vermelerine ilişkin düzeyleri, babanın yaşına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte

midir? problemine yanıt bulabilmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 11'de sunulmuştur.

**Tablo 11 :** Baba yaşı değişkenine göre annelerin çocuklarının riskli oyun oynamalarına izin vermelerine ilişkin ANOVA sonuçları.

| Alt boyut | Baba yaşı | n | x̄ | Ss. | Sd. | F | *p* |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Çok riskli yüksek. oyun | A. 20-29 | 15 | 2.08 | .93 | 3-314 | .45 | .710 |
| | B. 30-39 | 209 | 2.25 | .87 | | | |
| | C. 40-49 | 88 | 2.16 | .97 | | | |
| | D. 50 ve üzeri | 6 | 2.01 | 1.22 | | | |
| Tehlikeli aletlerle oyun | A. 20-29 | 15 | 2.24 | 1.02 | 3-314 | 1.78 | .150 |
| | B. 30-39 | 209 | 2.62 | 1.09 | | | |
| | C. 40-49 | 88 | 2.33 | 1.11 | | | |
| | D. 50 ve üzeri | 6 | 2.55 | 1.45 | | | |
| Az riskli yüksek. oyun | A. 20-29 | 15 | 3.13 | 1.23 | 3-314 | 1.23 | .290 |
| | B. 30-39 | 209 | 3.42 | 1.22 | | | |
| | C. 40-49 | 88 | 3.26 | 1.37 | | | |
| | D. 50 ve üzeri | 6 | 2.61 | 1.20 | | | |
| Teh. doğal uns. yakın oyun | A. 20-29 | 15 | 1.77 | 1.25 | 3-314 | 1.50 | .210 |
| | B. 30-39 | 209 | 1.93 | 1.19 | | | |
| | C. 40-49 | 88 | 1.67 | 1.02 | | | |
| | D. 50 ve üzeri | 6 | 1.33 | .55 | | | |
| Toplam Puan | A. 20-29 | 15 | 2.23 | .83 | 3-314 | 1.39 | .240 |
| | B. 30-39 | 209 | 2.48 | .82 | | | |
| | C. 40-49 | 88 | 2.29 | .91 | | | |
| | D. 50 ve üzeri | 6 | 2.15 | 1.10 | | | |

Tablo 11'de görüldüğü gibi annelerinin riskli oyuna izin verme düzeyleri baba yaşına göre çok riskli yüksekliklerde oyun, tehlikeli aletlerle oyun, az riskli yüksekliklerde oyun ve tehlikeli doğal unsurlara yakın oyun alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir [$F_{3\text{-}314\ \text{Çok Riskli Yükseklerde Oyun}} = .45$, $p > .05$; $F_{3\text{-}314\ \text{Tehlikeli Aletlerle Oyun}} = 1.78$, $p > .05$; $F_{3\text{-}314\ \text{Az Riskli Yüksekliklerde Oyun}} = 1.23$, $p > .05$; $F_{3\text{-}314\ \text{Tehlikeli Doğal Unsurlara Yakın Oyun}} = 1.50$, $p > .05$]. Yine ölçeğin toplamından alınan puanlarda da anlamlı bir farklılık göstermemiştir [$F_{3\text{-}314\ \text{Riskli Oyuna İzin Verme}} = 1.39$, $p < .05$].

Annelerin çocuklarının riskli oyun oynamalarına izin vermelerine ilişkin görüşleri anne eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermekte midir? problemine yanıt bulabilmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 12'de sunulmuştur.

**Tablo 12 :** Anne eğitim durumu değişkenine göre annelerin çocuklarının riskli oyun oynamalarına izin vermelerine ilişkin ANOVA sonuçları.

| **Alt boyut** | **Anne eğitim durumu** | **n** | **x̄** | **Ss.** | **Sd.** | **F** | ***p*** | ***Fark*** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Çok riskli yüksek. oyun | A. İlkokul | 22 | 1.70 | .67 | 4-313 | 11.16 | **.000*** | A-D<br>A-E<br>B-D<br>B-E<br>C-D<br>C-E<br>D-E |
| | B. Ortaokul | 26 | 1.63 | .82 | | | | |
| | C. Lise | 77 | 1.99 | .78 | | | | |
| | D. Üniversite | 160 | 2.37 | .88 | | | | |
| | E. Lisansüstü | 33 | 2.77 | .97 | | | | |
| Tehlikeli aletlerle oyun | A. İlkokul | 22 | 1.83 | 1.14 | 4-313 | 5.84 | **.000*** | A-C<br>A-D<br>A-E<br>B-D<br>B-E<br>C-D<br>C-E<br>D-E |
| | B. Ortaokul | 26 | 2.00 | 1.12 | | | | |
| | C. Lise | 77 | 2.45 | 1.00 | | | | |
| | D. Üniversite | 160 | 2.65 | 1.06 | | | | |
| | E. Lisansüstü | 33 | 2.94 | 1.18 | | | | |
| Az riskli yüksek. oyun | A. İlkokul | 22 | 2.74 | 1.37 | 4-313 | 2.69 | **.030*** | A-D<br>A-E |
| | B. Ortaokul | 26 | 3.05 | 1.10 | | | | |
| | C. Lise | 77 | 3.22 | 1.31 | | | | |
| | D. Üniversite | 160 | 3.52 | 1.22 | | | | |
| | E. Lisansüstü | 33 | 3.44 | 1.27 | | | | |
| Teh. doğal uns. yakın oyun | A. İlkokul | 22 | 1.53 | .94 | 4-313 | 1.39 | .230 | |
| | B. Ortaokul | 26 | 1.50 | 1.01 | | | | |
| | C. Lise | 77 | 1.79 | 1.18 | | | | |
| | D. Üniversite | 160 | 1.93 | 1.20 | | | | |
| | E. Lisansüstü | 33 | 1.95 | .94 | | | | |
| Toplam Puan | A. İlkokul | 22 | 1.86 | .82 | 4-313 | 8.52 | **.000*** | A-C<br>A-D<br>A-E<br>B-C<br>B-D<br>B-E<br>C-D<br>C-E |
| | B. Ortaokul | 26 | 1.92 | .83 | | | | |
| | C. Lise | 77 | 2.27 | .78 | | | | |
| | D. Üniversite | 160 | 2.55 | .81 | | | | |
| | E. Lisansüstü | 33 | 2.80 | .90 | | | | |

*p < .05

Tablo 12'den görüldüğü gibi 4-6 yaş arasındaki çocukların annelerinin riskli oyuna izin verme düzeyleri annenin eğitim durumuna göre çok riskli yüksekliklerde oyun, tehlikeli aletlerle oyun ve az riskli yüksekliklerde oyun annenin eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir [$F_{4\text{-}313\ \text{Çok Riskli Yüksekliklerde Oyun}} = 11.16$, $p < .05$; $F_{4\text{-}313\ \text{Tehlikeli Aletlerle Oyun}} = 5.84$, $p < .05$; $F_{4\text{-}313\ \text{Az Riskli Yüksekliklerde Oyun}} = 2.69$, $p < .05$]. Hangi anne eğitim durumu grupları arasında fark olduğunun belirlenmesi için çoklu karşılaştırma testlerinden LSD yapılmıştır. Annelerin çocuklarının çok riskli yüksekliklerde oyun oynamalarına izin vermelerine ilişkin ortalama puanları incelendiğinde, lisansüstü ($\bar{X} = 2.72$) mezunu olan annelerin çocuklarının çok riskli yüksekliklerde oyun oynamalarına izin verme düzeylerinin

üniversite ($\overline{X}$ = 2.37), lise ($\overline{X}$ = 1.99), ilkokul ($\overline{X}$ = 1.70) ve ortaokul ($\overline{X}$ = 1.63) mezunu olan annelerin çocuklarına göre daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Üniversite ($\overline{X}$ = 2.37) mezunu olan annelerin çocuklarının riskli yüksekliklerde oyun oynamalarına izin verme düzeyleri ilkokul ($\overline{X}$ = 1.70) ve ortaokul ($\overline{X}$ = 1.63) mezunu annelere göre de daha yüksektir.

Annelerin çocuklarının tehlikeli aletlerle oyun oynamalarına izin verme düzeylerine ilişkin ortalama puanları incelendiğinde, lisansüstü ($\overline{X}$ = 2.94) mezunu olan annelerin çocuklarının çok riskli yüksekliklerde oyun oynamalarına izin verme düzeyleri üniversite ($\overline{X}$ = 2.65), lise ($\overline{X}$ = 2.45), ortaokul ($\overline{X}$ = 2.00) ve ilkokul ($\overline{X}$ = 1.83) mezunu olan annelerin çocuklarına göre daha yüksektir. Üniversite ($\overline{X}$ = 2.65) mezunu olan annelerin çocuklarının riskli yüksekliklerde oyun oynamalarına izin verme düzeyleri lise ($\overline{X}$ = 2.45), ortaokul ($\overline{X}$ = 2.00) ve ilkokul ($\overline{X}$ = 1.83) mezunu annelere göre de daha yüksektir. Ayrıca lise ($\overline{X}$ = 2.45) mezunu olan annelerin çocuklarının tehlikeli aletlerle oyun oynamalarına izin verme düzeyleri ilkokul ($\overline{X}$ = 1.83) mezunu annelere göre de daha yüksektir.

Annelerin çocuklarının az riskli yüksekliklerde oyun oynamalarına izin verme düzeylerine ilişkin ortalama puanları incelendiğinde, üniversite ($\overline{X}$ = 3.52) mezunu olan annelerin çocuklarının az riskli yüksekliklerde oyun oynamalarına izin verme düzeylerinin ilkokul ($\overline{X}$ = 2.74) mezunu olan annelerin çocuklarına göre daha yüksektir. Lisansüstü eğitim ($\overline{X}$ = 3.44) mezunu olan annelerin çocuklarının az riskli yüksekliklerde oyun oynamalarına izin verme düzeyleri de ilkokul ($\overline{X}$ = 2.74) mezunu annelere göre de daha yüksektir.

4-6 yaş arasındaki çocukların annelerinin ölçeğin toplamından aldıkları puanlar annenin eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir [$F_{4\text{-}313\ \text{Riskli Oyuna İzin Verme}} = 8.52$, $p < .05$]. LSD çoklu karşılaştırma testinin sonucuna göre annelerin çocuklarının riskli oyuna izin vermelerine ilişkin ortalama puanları incelendiğinde, lisansüstü ($\overline{X}$ = 2.80) mezunu olan annelerin çocuklarının riskli oyun oynamalarına izin verme düzeyleri lise ($\overline{X}$ = 2.27), ortaokul ($\overline{X}$ = 1.92) ve ilkokul ($\overline{X}$ = 1.86) mezunu olan annelerin çocuklarına göre daha yüksektir. Üniversite ($\overline{X}$ = 2.55) mezunu olan annelerin çocuklarının riskli oyun oynamalarına izin verme düzeyleri lise ($\overline{X}$ = 2.27), ortaokul ($\overline{X}$ = 1.92) ve ilkokul ($\overline{X}$ = 1.86) mezunu annelere göre de daha yüksektir. Lise ($\overline{X}$ = 2.27) mezunu olan annelerin çocuklarının riskli oyun

oynamalarına izin vermeleri ise ilkokul ($\bar{X}$ = 1.86) mezunu olan annelerin çocuklarına göre daha yüksektir.

4-6 yaş arasındaki çocukların annelerinin riskli oyuna izin verme düzeyleri tehlikeli doğal unsurlara yakın oyun alt boyutunda annenin eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir [$F_{3\text{-}314\ \text{Tehlikeli Doğal Unsurlara Yakın Oyun}} = 1.39$, $p < .05$].

Babanın eğitim durumuna göre annelerin çocuklarının riskli oyun oynamalarına izin verme düzeylerine ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 13'de sunulmuştur.

**Tablo 13 :** Baba eğitim durumu değişkenine göre annelerin çocuklarının riskli oyun oynamalarına izin vermelerine ilişkin ANOVA sonuçları.

| **Alt boyut** | **Baba eğitim durumu** | **n** | **x̄** | **Ss.** | **Sd.** | **F** | ***P*** | ***Fark*** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Çok riskli yüksek. oyun | A. İlkokul | 18 | 1.53 | .50 | 4-313 | 8.37 | **.000*** | A-C<br>A-D<br>A-E<br>B-D<br>B-E<br>C-D<br>C-E<br>D-E |
| | B. Ortaokul | 26 | 1.85 | .81 | | | | |
| | C. Lise | 92 | 2.04 | .82 | | | | |
| | D. Üniversite | 151 | 2.36 | .93 | | | | |
| | E. Lisansüstü | 31 | 2.71 | .83 | | | | |
| Tehlikeli aletlerle oyun | A. İlkokul | 18 | 1.98 | 1.01 | 4-313 | 5.63 | **.000*** | A-D<br>A-E<br>B-E<br>C-D<br>C-E<br>D-E |
| | B. Ortaokul | 26 | 2.21 | 1.21 | | | | |
| | C. Lise | 92 | 2.32 | 1.04 | | | | |
| | D. Üniversite | 151 | 2.64 | 1.02 | | | | |
| | E. Lisansüstü | 31 | 3.16 | 1.28 | | | | |
| Az riskli yüksek. oyun | A. İlkokul | 18 | 3.00 | 1.23 | 4-313 | 1.89 | .110 | |
| | B. Ortaokul | 26 | 3.01 | 1.20 | | | | |
| | C. Lise | 92 | 3.21 | 1.35 | | | | |
| | D. Üniversite | 151 | 3.47 | 1.23 | | | | |
| | E. Lisansüstü | 31 | 3.66 | 1.15 | | | | |
| Teh. doğal uns. yakın oyun | A. İlkokul | 18 | 1.33 | .75 | 4-313 | 2.51 | **.040*** | A-D<br>A-E |
| | B. Ortaokul | 26 | 1.62 | 1.07 | | | | |
| | C. Lise | 92 | 1.69 | 1.08 | | | | |
| | D. Üniversite | 151 | 1.96 | 1.16 | | | | |
| | E. Lisansüstü | 31 | 2.15 | 1.36 | | | | |
| Toplam Puan | A. İlkokul | 18 | 1.84 | .63 | 4-313 | 7.77 | **.000*** | A-D<br>A-E<br>B-D<br>B-E<br>C-D<br>C-E<br>D-E |
| | B. Ortaokul | 26 | 2.09 | .88 | | | | |
| | C. Lise | 92 | 2.24 | .83 | | | | |
| | D. Üniversite | 151 | 2.54 | .83 | | | | |
| | E. Lisansüstü | 31 | 2.89 | .78 | | | | |

*p < .05

Tablo 13'den görüldüğü gibi annelerin riskli oyuna izin verme düzeyleri çok riskli yüksekliklerde oyun, tehlikeli aletlerle oyun ve tehlikeli doğal unsurlara yakın

oyun alt boyutlarında baba eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{4\text{-}313\ \text{Çok Riskli Yüksekliklerde Oyun}} = 8.37$, $p < .05$; $F_{4\text{-}313\ \text{Tehlikeli Aletlerle Oyun}} = 5.63$, $p < .05$; $F_{4\text{-}313\ \text{Tehlikeli Doğal Unsurlara Yakın Oyun}} = 2.51$, $p < .05$]. Hangi baba eğitim durumu grupları arasında fark olduğunun belirlenmesi için çoklu karşılaştırma testlerinden LSD yapılmıştır. Annelerin çocuklarının çok riskli yüksekliklerde oyun oynamalarına izin vermelerine ilişkin ortalama puanları incelendiğinde, baba lisansüstü ($\overline{X} = 2.71$) mezunu olduğunda, annelerin çocuklarının çok riskli yüksekliklerde oyun oynamalarına izin vermelerinin üniversite ($\overline{X} = 2.36$), lise ($\overline{X} = 2.04$), ortaokul ($\overline{X} = 1.85$) ve ilkokul ($\overline{X} = 1.53$) mezunu olan babaların çocuklarına göre daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Baba üniversite ($\overline{X} = 2.36$) mezunu olduğunda, annelerin çocuklarının riskli yüksekliklerde oyun oynamalarına izin vermeleri lise ($\overline{X} = 2.04$), ortaokul ($\overline{X} = 1.85$) ve ilkokul ($\overline{X} = 1.53$) mezunu babalara göre de daha yüksektir. Baba lise ($\overline{X} = 2.04$) mezunu olduğunda, annelerin çocuklarının riskli yüksekliklerde oyun oynamalarına izin vermeleri ilkokul ($\overline{X} = 1.53$) mezunu babalara göre ise daha yüksektir.

Annelerin çocuklarının tehlikeli aletlerle oyun oynamalarına izin vermelerine ilişkin ortalama puanları incelendiğinde, baba lisansüstü ($\overline{X} = 3.16$) mezunu olduğunda, annelerin çocuklarının çok riskli yüksekliklerde oyun oynamalarına izin vermelerinin üniversite ($\overline{X} = 2.64$), lise ($\overline{X} = 2.32$), ortaokul ($\overline{X} = 2.21$) ve ilkokul ($\overline{X} = 1.98$) mezunu olan babaların çocuklarına göre daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Baba üniversite ($\overline{X} = 2.64$) mezunu olduğunda, annelerin çocuklarının riskli yüksekliklerde oyun oynamalarına izin vermeleri lise ($\overline{X} = 2.32$) ve ilkokul ($\overline{X} = 1.98$) mezunu babalara göre de daha yüksektir.

Annelerin çocuklarının tehlikeli doğal unsurlara yakın oyun oynamalarına izin vermelerine ilişkin ortalama puanları incelendiğinde, baba lisansüstü ($\overline{X} = 2.15$) mezunu olduğunda, annelerin çocuklarının çok riskli yüksekliklerde oyun oynamalarına izin vermelerinin üniversite ($\overline{X} = 1.96$) ve ilkokul ($\overline{X} = 1.33$) mezunu olan babaların çocuklarına göre daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

4-6 yaş arasındaki çocukların annelerinin toplam riskli oyuna izin verme düzeyleri baba eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{4\text{-}313\ \text{Riskli Oyuna İzin Verme}} = 7.77$, $p < .05$]. LSD çoklu karşılaştırma testinin sonucuna göre annelerin çocuklarının riskli oyuna izin vermelerine ilişkin ortalama puanları incelendiğinde, baba lisansüstü ($\overline{X} = 2.89$) mezunu olduğunda, annelerin çocuklarının riskli oyun oynamalarına izin vermelerinin üniversite ($\overline{X} =$

2.54), lise ($\bar{X}$ = 2.24), ortaokul ($\bar{X}$ = 2.09) ve ilkokul ($\bar{X}$ = 1.84) mezunu olan babaların çocuklarına göre daha yüksektir. Baba üniversite ($\bar{X}$ = 2.54) mezunu olduğunda, annelerin çocuklarının riskli yüksekliklerde oyun oynamalarına izin vermeleri lise ($\bar{X}$ = 2.24), ortaokul ($\bar{X}$ = 2.09) ve ilkokul ($\bar{X}$ = 1.84) mezunu babalara göre de daha yüksektir.

Annelerinin az riskli yüksekliklerde oyun alt boyutunda baba eğitim durumuna göre puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık görülmemiştir [$F_{3\text{-}314\ \text{Az Riskli Yüksekliklerde Oyun}} = 1.89$, $p < .05$].

Annelerin çocuklarının riskli oyun oynamalarına izin verme düzeyleri sahip oldukları çocuk sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermekte midir? problemine yanıt bulabilmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 14'de sunulmuştur.

**Tablo 14 :** Sahip olunan çocuk sayısı değişkenine göre annelerin çocuklarının riskli oyun oynamalarına izin vermelerine ilişkin ANOVA sonuçları.

| **Alt boyut** | **Çocuk sayısı** | **n** | **x̄** | **Ss.** | **Sd.** | **F** | ***P*** | ***Fark*** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Çok riskli yüksek. oyun | A. 1 çocuk | 114 | 2.23 | .86 | 2-315 | 8.73 | **.000** | A-C |
| | B. 2 çocuk | 157 | 2.34 | .94 | | | ***** | B-C |
| | C. 3 ve üzeri | 47 | 1.73 | .68 | | | | |
| Tehlikeli aletlerle oyun | A. 1 çocuk | 114 | 2.56 | 1.10 | 2-315 | 5.82 | **.000** | A-C |
| | B. 2 çocuk | 157 | 2.64 | 1.08 | | | ***** | B-C |
| | C. 3 ve üzeri | 47 | 2.03 | 1.05 | | | | |
| Az riskli yüksek. oyun | A. 1 çocuk | 114 | 3.28 | 1.24 | 2-315 | 2.08 | .120 | |
| | B. 2 çocuk | 157 | 3.48 | 1.26 | | | | |
| | C. 3 ve üzeri | 47 | 3.07 | 1.31 | | | | |
| Teh. doğal uns. yakın oyun | A. 1 çocuk | 114 | 1.94 | 1.23 | 2-315 | 1.47 | .230 | |
| | B. 2 çocuk | 157 | 1.83 | 1.11 | | | | |
| | C. 3 ve üzeri | 47 | 1.60 | 1.01 | | | | |
| Toplam Puan | A. 1 çocuk | 114 | 2.43 | .83 | 2-315 | 7.27 | **.000** | A-C |
| | B. 2 çocuk | 157 | 2.52 | .86 | | | ***** | B-C |
| | C. 3 ve üzeri | 47 | 1.99 | .74 | | | | |

*p < .05

Tablo 14'e göre annelerinin riskli oyuna izin verme düzeyleri çok riskli yüksekliklerde oyun, tehlikeli aletlerle oyun alt boyutlarında ve ölçeğin tamamından alınan puanlarda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{2\text{-}315\ \text{Çok Riskli Yüksekliklerde Oyun}} = 8.73$, $p < .05$; $F_{2\text{-}315\ \text{Tehlikeli Aletlerle Oyun}} = 5.82$, $p < .05$; $F_{2\text{-}315\ \text{Riskli Oyuna İzin Verme}} = 7.27$, $p < .05$]. Hangi çocuk sayısı grupları arasında fark olduğunun belirlenmesi için çoklu karşılaştırma testlerinden LSD yapılmıştır. Annelerin çocuklarının çok riskli yüksekliklerde oynamalarına izin vermelerine ilişkin ortalama

puanları incelendiğinde, iki çocuğu ($\overline{X}$ = 2.34) olan annelerin çocuklarının çok riskli yüksekliklerde oynamalarına izin vermelerinin üç ve daha fazla çocuğu ($\overline{X}$ = 1.73) olan annelerin çocuklarına göre daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Bir çocuğu ($\overline{X}$ = 2.23) olan annelerin çocuklarının çok riskli yüksekliklerde oynamalarına izin verme düzeyleri de üç ve daha fazla çocuğu ($\overline{X}$ = 1.73) olan annelerin çocuklarına göre daha yüksektir.

Annelerin çocuklarının tehlikeli aletlerle oynamalarına izin vermelerine ilişkin ortalama puanları incelendiğinde, iki çocuğu ($\overline{X}$ = 2.64) olan annelerin çocuklarının tehlikeli aletlerle oynamalarına izin vermelerinin üç ve daha fazla çocuğu ($\overline{X}$ = 2.03) olan annelerin çocuklarına göre daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Bir çocuğu ($\overline{X}$ = 2.56) olan annelerin tehlikeli aletlerle oynamalarına izin verme düzeyleri de üç ve daha fazla çocuğu ($\overline{X}$ = 2.03) olan annelerin çocuklarına göre daha yüksektir.

Annelerin çocuklarının riskli oyuna izin verme düzeylerine ilişkin ölçeğin tamamından alınan ortalama puanlar incelendiğinde, iki çocuğu ($\overline{X}$ = 2.52) olan annelerin çocuklarının riskli oyun oynamalarına izin verme düzeylerinin üç ve daha fazla çocuğu ($\overline{X}$ = 1.99) olan annelerin çocuklarına göre daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Bir çocuğu ($\overline{X}$ = 2.43) olan annelerin çocuklarının riskli oyun oynamalarına izin verme düzeyleri de üç ve daha fazla çocuğu ($\overline{X}$ = 1.99) olan annelerin çocuklarına göre daha yüksektir.

Annelerin çocuklarının az riskli yüksekliklerde ve tehlikeli doğal unsurlara yakın oyuna izin verme düzeyleri çocuk sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir [$F_{\text{2-315 Az Riskli Yükseklerde Oyun}} = 2.08$, $p > .05$; $F_{\text{2-315 Tehlikeli Doğal Unsurlara Yakın Oyun}} = 1.47$, $p > .05$].

Annelerin çalışma durumuna göre çocuklarının riskli oyun oynamalarına izin verme düzeylerine ilişkin t-testi sonuçları Tablo 15'de sunulmuştur.

**Tablo 15 :** Anne çalışma durumu değişkenine göre annelerin çocuklarının riskli oyun oynamalarına izin vermelerine ilişkin t-testi sonuçları.

| Alt boyut | Anne çalışma durumu | n | x̄ | Ss. | Sd. | t | *P* |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Çok riskli yüksek. oyun | Evet | 131 | 2.52 | .92 | 316 | 5.19 | **.000*** |
| | Hayır | 187 | 2.00 | .83 | | | |
| Tehlikeli aletlerle oyun | Evet | 131 | 2.75 | 1.08 | 316 | 3.15 | **.000*** |
| | Hayır | 187 | 2.36 | 1.09 | | | |
| Az riskli yüksek. oyun | Evet | 131 | 3.54 | 1.23 | 316 | 2.27 | **.020*** |
| | Hayır | 187 | 3.21 | 1.27 | | | |
| Teh. doğal uns. yakın oyun | Evet | 131 | 2.01 | 1.22 | 316 | 2.20 | **.020*** |
| | Hayır | 187 | 1.72 | 1.08 | | | |
| Toplam Puan | Evet | 131 | 2.66 | .86 | 316 | 4.44 | **.000*** |
| | Hayır | 187 | 2.24 | .81 | | | |

*p < .05

Tablo 15'de görüldüğü gibi, annelerin çalışma durumuna göre çok riskli yüksekliklerde oyun, tehlikeli aletlerle oyun, az riskli yüksekliklerde oyun ve tehlikeli doğal unsurlara yakın oyun alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmektedir ($t_{\text{Çok Riskli Yükseklerde Oyun}} = 5.19$, $p < .05$; $t_{\text{Tehlikeli Aletlerle Oyun}} = 3.15$, $p < .05$; $t_{\text{Az Riskli Yüksekliklerde Oyun}} = 2.27$, $p < .05$; $t_{\text{Tehlikeli Doğal Unsurlara Yakın Oyun}} = 2.20$, $p < .05$). Buna göre çocuklarının çok riskli yüksekliklerde oyun oynamalarına çalışan ($\bar{X} = 2.52$) anneler çalışmayan ($\bar{X} = 2.00$) annelere göre daha fazla izin vermektedir. Çocuklarının tehlikeli aletlerle oyun oynamalarına çalışan ($\bar{X} = 2.75$) anneler çalışmayan ($\bar{X} = 2.36$) annelere göre daha fazla izin vermektedir. Çocuklarının az riskli yüksekliklerde oyun oynamalarına da yine çalışan ($\bar{X} = 3.54$) anneler çalışmayan ($\bar{X} = 3.21$) annelere göre daha fazla izin vermektedir. Çocuklarının tehlikeli doğal unsurlara yakın oyun oynamalarına çalışan ($\bar{X} = 2.01$) anneler çalışmayan ($\bar{X} = 1.72$) annelere göre daha fazla izin vermektedir. Annelerin çocuklarının riskli oyun oynamalarına izin verme düzeyleri genel olarak incelendiğinde çalışan ($\bar{X} = 2.66$) annelerin çalışmayan ($\bar{X} = 2.24$) annelere göre daha fazla izin verdikleri görülmektedir.

Çocuğun sıklıkla oyun oynadığı yere göre annelerin riskli oyun oynamalarına izin verme düzeylerine ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 16'da sunulmuştur.

**Tablo 16 :** Çocuğun sıklıkla oyun oynadığı yer değişkenine göre annelerin çocuklarının riskli oyun oynamalarına izin vermelerine ilişkin ANOVA sonuçları.

| Alt boyut | Çocuğun oyun oynadığı yer | n | x̄ | Ss. | Sd. | F | *p* |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Çok riskli yüksek. oyun | A. Dışarıda | 121 | 2.29 | .93 | 2-315 | .69 | .490 |
| | B. Evde | 184 | 2.17 | .89 | | | |
| | C. Okulda | 13 | 2.12 | .83 | | | |
| Tehlikeli aletlerle oyun | A. Dışarıda | 121 | 2.53 | 1.11 | 2-315 | .01 | .980 |
| | B. Evde | 184 | 2.52 | 1.10 | | | |
| | C. Okulda | 13 | 2.47 | 1.11 | | | |
| Az riskli yüksek. oyun | A. Dışarıda | 121 | 3.48 | 1.25 | 2-315 | 1.18 | .300 |
| | B. Evde | 184 | 3.25 | 1.28 | | | |
| | C. Okulda | 13 | 3.43 | 1.11 | | | |
| Teh. doğal uns. yakın oyun | A. Dışarıda | 121 | 1.89 | 1.18 | 2-315 | .39 | .670 |
| | B. Evde | 184 | 1.82 | 1.13 | | | |
| | C. Okulda | 13 | 1.61 | .99 | | | |
| Toplam Puan | A. Dışarıda | 121 | 2.47 | .85 | 2-315 | .48 | .610 |
| | B. Evde | 184 | 2.38 | .86 | | | |
| | C. Okulda | 13 | 2.34 | .78 | | | |

Tablo 16'dan görüldüğü gibi, annelerin ölçekten aldıkları puanlar çok riskli yüksekliklerde oyun, tehlikeli aletlerle oyun, az riskli yüksekliklerde oyun ve tehlikeli doğal unsurlara yakın oyun alt boyutlarında çocuğun sıklıkla oyun oynadığı yere göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F_{2\text{-}315\ \text{Çok Riskli Yükseklerde Oyun}} = .69$, $p > .05$; $F_{2\text{-}315\ \text{Tehlikeli Aletlerle Oyun}} = .01$, $p > .05$; $F_{2\text{-}315\ \text{Az Riskli Yükseklerde Oyun}} = 1.18$, $p > .05$; $F_{2\text{-}315\ \text{Tehlikeli Doğal Unsurlara Yakın Oyun}} = .39$, $p > .05$]. Benzer şekilde ölçekten alınan toplam puanlar da istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir [$F_{2\text{-}315\ \text{Riskli Oyuna İzin Verme}} = .48$, $p > .05$].

Annenin çocuğu ile oyun oynama sıklığına göre annelerin riskli oyun oynamalarına izin verme düzeylerine ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 17'de sunulmuştur.

**Tablo 17 :** Annenin çocuğu ile oyun oynama sıklığı değişkenine göre annelerin çocuklarının riskli oyun oynamalarına izin vermelerine ilişkin ANOVA sonuçları.

| **Alt boyut** | **Çocuk ile oyun oynama sıklığı** | **n** | **x̄** | **Ss.** | **Sd.** | **F** | ***p*** | ***Fark*** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Çok riskli yüksek. oyun | A. Nadiren | 9 | 1.76 | .56 | 3-314 | 4.14 | **.000*** | B-C |
| | B. Bazen | 85 | 1.96 | .83 | | | | B-D |
| | C. Sıklıkla | 129 | 2.32 | .82 | | | | |
| | D. Her zaman | 95 | 2.34 | 1.04 | | | | |
| Tehlikeli aletlerle oyun | A. Nadiren | 9 | 2.38 | 1.22 | 3-314 | 2.39 | .060 | |
| | B. Bazen | 85 | 2.26 | 1.01 | | | | |
| | C. Sıklıkla | 129 | 2.60 | 1.05 | | | | |
| | D. Her zaman | 95 | 2.67 | 1.21 | | | | |
| Az riskli yüksek. oyun | A. Nadiren | 9 | 3.66 | .97 | 3-314 | 1.64 | .170 | |
| | B. Bazen | 85 | 3.14 | 1.32 | | | | |
| | C. Sıklıkla | 129 | 3.50 | 1.23 | | | | |
| | D. Her zaman | 95 | 3.29 | 1.26 | | | | |
| Teh. doğal uns. yakın oyun | A. Nadiren | 9 | 1.44 | .98 | 3-314 | 2.18 | .090 | |
| | B. Bazen | 85 | 1.60 | 1.01 | | | | |
| | C. Sıklıkla | 129 | 1.93 | 1.17 | | | | |
| | D. Her zaman | 95 | 1.95 | 1.20 | | | | |
| Toplam Puan | A. Nadiren | 9 | 2.16 | .59 | 3-314 | 3.70 | **.010*** | B-C |
| | B. Bazen | 85 | 2.17 | .81 | | | | B-D |
| | C. Sıklıkla | 129 | 2.51 | .79 | | | | |
| | D. Her zaman | 95 | 2.51 | .95 | | | | |

*p < .05

Tablo 17'de görüldüğü gibi annelerinin riskli oyuna izin verme düzeyleri çok riskli yüksekliklerde oyuna izin verme alt boyutunda annenin çocuğu ile oyun oynama sıklığına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir [$F_{3\text{-}314\ \text{Çok Riskli Yüksekliklerde Oyun}} = 4.14$, $p < .05$]. Hangi çocuk sayısı grupları arasında fark olduğunun belirlenmesi için çoklu karşılaştırma testlerinden LSD yapılmıştır. Annelerin çocuklarının çok riskli yüksekliklerde oyun oynamalarına izin vermelerine ilişkin ortalama puanları incelendiğinde, annenin sıklıkla ($\bar{X}$ = 2.32) çocuğu ile oyun oynamasının bazen ($\bar{X}$ = 1.96) çocuğu ile oyun oynamasına göre daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Annenin çocuğu ile her zaman ($\bar{X}$ = 2.34) oyun oynaması da bazen ($\bar{X}$ = 1.96) oyun oynamasına göre daha yüksektir.

Annelerin riskli oyuna izin vermelerine ilişkin toplam düzeyleri annenin çocuğu ile oyun oynama sıklığına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir [$F_{\text{3-314 Riskli Oyuna izin Verme}} = 3.70$, $p > .05$]. Bu sonuca göre annelerin çocuklarının riskli oyun oynamalarına izin vermelerine ilişkin ortalama puanları incelendiğinde, annenin sıklıkla ($\bar{X}$ = 2.51) çocuğu ile oyun oynamasının bazen ($\bar{X}$ = 2.17) çocuğu ile oyun oynamasına göre daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Annenin

çocuğu ile her zaman ($\bar{X}$ = 2.51) oyun oynaması da bazen ($\bar{X}$ = 2.17) oyun oynamasına göre daha yüksektir.

Annelerin çocuklarının riskli oyun oynamalarına izin vermelerine ilişkin görüşleri annenin çocukken riskli oyun oynama durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermekte midir? problemine yanıt bulabilmek amacıyla t-testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 18'de sunulmuştur.

**Tablo 18 :** Annenin çocukken riskli oyun oynaması değişkenine göre annelerin çocuklarının riskli oyun oynamalarına izin vermelerine ilişkin t-testi sonuçları.

| **Alt boyut** | **Riskli oyun oynama** | **n** | **x̄** | **Ss.** | **Sd.** | **t** | ***p*** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Çok riskli yüksek. oyun | Evet | 144 | 2.53 | .91 | 316 | 6.06 | **.000*** |
| | Hayır | 174 | 1.95 | .80 | | | |
| Tehlikeli aletlerle oyun | Evet | 144 | 2.74 | 1.14 | 316 | 3.27 | **.000*** |
| | Hayır | 174 | 2.34 | 1.04 | | | |
| Az riskli yüksek. oyun | Evet | 144 | 3.56 | 1.22 | 316 | 2.81 | **.000*** |
| | Hayır | 174 | 3.17 | 1.27 | | | |
| Teh. doğal uns. yakın oyun | Evet | 144 | 1.97 | 1.18 | 316 | 1.85 | .060 |
| | Hayır | 174 | 1.73 | 1.11 | | | |
| Toplam Puan | Evet | 144 | 2.66 | .86 | 316 | 4.91 | **.000*** |
| | Hayır | 174 | 2.20 | .79 | | | |

*p < .05

Tablo 18'den görüldüğü gibi, annelerin çocuklarının çok riskli yüksekliklerde, tehlikeli aletlerle ve az riskli yüksekliklerde oyuna izin verme düzeyleri annenin çocukken riskli oyun oynaması değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir ($t_{\text{Çok Riskli Yükseklerde Oyun}} = 6.06$, $p < .05$; $t_{\text{Tehlikeli Aletlerle Oyun}} = 3.27$, $p < .05$; $t_{\text{Az Riskli Yüksekliklerde Oyun}} = 2.81$, $z < .05$). Buna göre çocukken riskli oyun oynayan annelerin ($\bar{X}$ = 2.53) çocuklarının çok riskli yüksekliklerde oyun oynamalarına izin vermeleri, çocukken riskli oyun oynamayan annelere ($\bar{X}$ = 1.95) göre daha yüksektir. Çocukken riskli oyun oynayan annelerin ($\bar{X}$ = 2.74) çocuklarının tehlikeli yüksekliklerde oyun oynamalarına izin vermeleri, çocukken riskli oyun oynamayan annelere ($\bar{X}$ = 2.34) göre de daha yüksektir. Çocukken riskli oyun oynayan annelerin ($\bar{X}$ = 3.56) çocuklarının az riskli yüksekliklerde oyun oynamalarına izin vermeleri ise, çocukken riskli oyun oynamayan annelere ($\bar{X}$ = 3.17) göre daha yüksektir. Benzer şekilde annelerin çocuklarının riskli oyuna izin verme düzeyleri ölçeğin toplamında da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t_{\text{Riskli Oyuna İzin Verme}} = 4.91$, $p < .05$). Böylece çocukken riskli oyun oynayan annelerin ($\bar{X}$ = 2.66) çocuklarının riskli

oyun oynamalarına izin verme düzeylerinin, çocukken riskli oyun oynamayan annelere ($\bar{X}$ = 2.20) göre daha yüksek olduğundan bahsedebiliriz.

Annelerin çocuklarının riskli oyunlardan tehlikeli doğal unsurlara yakın oyunlara izin vermeleri ise annenin çocukken riskli oyun oynaması değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir ($t_{\text{Tehlikeli Doğal Unsurlara Yakın Oyun}}$ = 1.85, $p > .05$). Bu sonuca göre çocukken riskli oyun oynayan veya oynamayan annelerin, çocuklarının tehlikeli doğal unsurlara yakın oyunları oynamalarına izin vermeleri birbirine benzerdir.

Annelerin çocuklarının riskli oyun oynamalarına izin vermelerine ilişkin düzeyleri çocuğun doğum sırasına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermekte midir? problemine yanıt bulabilmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 19'da sunulmuştur.

**Tablo 19 :** Çocuğun doğum sırası değişkenine göre annelerin çocuklarının riskli oyun oynamalarına izin vermelerine ilişkin ANOVA sonuçları.

| **Alt boyut** | **Doğum sırası** | **n** | **x̄** | **Ss.** | **Sd.** | **F** | ***p*** | ***Fark*** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Çok riskli yüksek. oyun | A. İlk çocuk | 209 | 2.34 | .91 | 2-315 | 6.34 | **.000*** | A-C |
| | B. Ortanca | 23 | 2.16 | .80 | | | | |
| | C. Son çocuk | 86 | 1.93 | .85 | | | | |
| Tehlikeli aletlerle oyun | A. İlk çocuk | 209 | 2.68 | 1.10 | 2-315 | 6.32 | **.000*** | A-C |
| | B. Ortanca | 23 | 2.31 | 1.12 | | | | |
| | C. Son çocuk | 86 | 2.20 | 1.03 | | | | |
| Az riskli yüksek. oyun | A. İlk çocuk | 209 | 3.40 | 1.25 | 2-315 | 3.72 | **.020*** | A-C |
| | B. Ortanca | 23 | 3.82 | 1.31 | | | | B-C |
| | C. Son çocuk | 86 | 3.08 | 1.25 | | | | |
| Teh. doğal uns. yakın oyun | A. İlk çocuk | 209 | 1.96 | 1.22 | 2-315 | 3.81 | **.020*** | A-C |
| | B. Ortanca | 23 | 1.75 | 1.00 | | | | |
| | C. Son çocuk | 86 | 1.56 | .94 | | | | |
| Toplam Puan | A. İlk çocuk | 209 | 2.53 | .85 | 2-315 | 7.37 | **.000*** | A-C |
| | B. Ortanca | 23 | 2.38 | .74 | | | | |
| | C. Son çocuk | 86 | 2.12 | .81 | | | | |

*p < .05

Tablo 19'da görüldüğü gibi, 4-6 yaş arasındaki çocukların annelerinin riskli oyuna izin verme düzeyleri çok riskli yüksekliklerde oyun, tehlikeli aletlerle oyun, az riskli yüksekliklerde oyun ve tehlikeli doğal unsurlara yakın oyun alt boyutlarında doğum sırasına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir [$F_{\text{2-315 Çok Riskli Yüksekliklerde Oyun}}$ = 6.34, p < .05; $F_{\text{2-315 Tehlikeli Aletlerle Oyun}}$ = 6.32, p < .05; $F_{\text{2-315 Az Riskli Yüksekliklerde Oyun}}$ = 3.72, p < .05; $F_{\text{2-315 Tehlikeli Doğal Unsurlara Yakın Oyun}}$ = 3.81, p < .05]. Hangi doğum sırası grupları arasında fark olduğunun belirlenmesi için çoklu karşılaştırma

testlerinden LSD yapılmıştır. Annelerin çocuklarının çok riskli yüksekliklerde oyun oynamalarına izin vermelerine ilişkin ortalama puanları incelendiğinde, ilk çocuğun ($\overline{X}$ = 2.34) son çocuğa ($\overline{X}$ = 1.93) göre ortalama puanı daha yüksektir. Annelerin çocuklarının tehlikeli aletlerle oyun oynamalarına izin vermelerine ilişkin ortalama puanları incelendiğinde, ilk çocuğun ($\overline{X}$ = 2.68) son çocuğa göre yine ($\overline{X}$ = 2.20) ortalama puanının daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Annelerin çocuklarının az riskli yüksekliklerde oyun oynamalarına izin vermelerine ilişkin ortalama puanları incelendiğinde, ilk çocuğun ($\overline{X}$ = 3.40) son çocuğa ($\overline{X}$ = 3.08) göre ortalama puanının daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Ayrıca, ortanca çocuğa ($\overline{X}$ = 3.82) ait ortalama puanlar da son çocuğa ($\overline{X}$ = 3.08) göre daha yüksektir. Annelerin çocuklarının tehlikeli doğal unsurlara yakın oyun oynamalarına izin vermelerine ilişkin ortalama puanları incelendiğinde, ilk çocuğun ($\overline{X}$ = 1.96) son çocuğa ($\overline{X}$ = 1.56) göre ortalama puanının daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Benzer şekilde 4-6 yaş arasındaki çocukların annelerinin genel olarak riskli oyuna izin verme düzeyleri doğum sırasına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir [$F_{\text{2-315 Riskli Oyuna İzin Verme}} = 7.37$, $p > .05$]. Bu doğrultuda, annelerin çocuklarının riskli oyuna izin verme düzeylerine ait ortalama puanlara göre, ilk çocuğun ($\overline{X}$ = 2.53) son çocuğa ($\overline{X}$ = 2.12) göre ortalama puanı daha yüksektir.

Annelerin çocuklarının riskli oyun oynamalarına izin vermelerine ilişkin düzeyler, çocuğun yaşına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir? problemine yanıt bulabilmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 20'de sunulmuştur.

**Tablo 20 :** Çocuğun yaşına göre annelerin çocuklarının riskli oyun oynamalarına izin vermelerine ilişkin ANOVA sonuçları.

| Alt boyut | Çocuğun yaşı | n | x̄ | Ss. | Sd. | F | *p* | *Fark* |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Çok riskli yüksek. oyun | A. 4 yaş<br>B. 5 yaş<br>C. 6 yaş | 112<br>160<br>46 | 2.32<br>2.09<br>2.37 | .93<br>.89<br>.84 | 2-315 | 2.94 | .052 | |
| Tehlikeli aletlerle oyun | A. 4 yaş<br>B. 5 yaş<br>C. 6 yaş | 112<br>160<br>46 | 2.49<br>2.43<br>2.93 | 1.07<br>1.08<br>1.17 | 2-315 | 3.78 | **.020*** | A-C<br>B-C |
| Az riskli yüksek. oyun | A. 4 yaş<br>B. 5 yaş<br>C. 6 yaş | 112<br>160<br>46 | 3.17<br>3.31<br>3.91 | 1.39<br>1.19<br>1.26 | 2-315 | 5.80 | **.000*** | A-C<br>B-C |
| Teh. doğal uns. yakın oyun | A. 4 yaş<br>B. 5 yaş<br>C. 6 yaş | 112<br>160<br>46 | 1.92<br>1.74<br>1.97 | 1.14<br>1.12<br>1.24 | 2-315 | 1.25 | .280 | |
| Toplam Puan | A. 4 yaş<br>B. 5 yaş<br>C. 6 yaş | 112<br>160<br>46 | 2.43<br>2.31<br>2.69 | .84<br>.85<br>.83 | 2-315 | 3.67 | **.020*** | B-C |

*p < .05

Tablo 20'den görüldüğü gibi 4-6 yaş arasındaki çocukların annelerinin tehlikeli aletlerle ve az riskli yüksekliklerde oyuna izin vermeye ilişkin puanları çocuğun yaşına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{2\text{-}315\ \text{Tehlikeli Aletlerle Oyun}} = 3.78$, $p < .05$; $F_{2\text{-}315\ \text{Az Riskli Yüksekliklerde Oyun}} = 5.80$, $p < .05$]. Hangi yaş grupları arasında fark olduğunun belirlenmesi için çoklu karşılaştırma testlerinden LSD yapılmıştır. Annelerin çocuklarının tehlikeli aletlerle oyun oynamalarına izin vermelerine ilişkin ortalama puanları incelendiğinde, 6 ($\bar{X}$ = 2.93) yaşındaki çocukların ortalama puanlarının, 4 ($\bar{X}$ = 2.49) ve 5 ($\bar{X}$ = 2.43) ortalama puanının daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Annelerin çocuklarının az riskli yüksekliklerde oyun oynamalarına izin vermelerine ilişkin ortalama puanları incelendiğinde, 6 ($\bar{X}$ = 3.91) yaşındaki çocukların ortalama puanlarının, 5 ($\bar{X}$ = 3.31) ve 4 ($\bar{X}$ = 3.17) yaşındaki çocukların ortalama puanlarından daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Benzer şekilde annelerinin riskli oyuna izin verme düzeyleri çocuğun yaşına göre ölçeğin toplamından alınan puanlarda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{2\text{-}315\ \text{Riskli Oyuna İzin Verme}} = 3.67$, $p > .05$]. Bu doğrultuda, annelerin çocuklarının riskli oyuna izin vermelerine ait ortalama puanlara göre, 6 ($\bar{X}$ = 2.69) yaşındaki çocukların ortalama puanlarının 5 ($\bar{X}$ = 2.31) yaşındaki çocukların ortalama puanlarından daha yüksektir. Annelerinin riskli oyuna izin verme düzeyleri çok riskli yüksekliklerde ve tehlikeli doğal unsurlara yakın oyuna izin verme alt boyutlarında çocuğun yaşına göre istatistiksel olarak anlamlı bir

fark göstermemektedir [$F_{2\text{-}315\ \text{Çok Riskli Yüksekliklerde Oyun}} = 2.94$, $p > .05$; $F_{2\text{-}315\ \text{Tehlikeli Doğal Unsurlara Yakın Oyun}} = 1.25$, $p > .05$].

Annelerin çocuklarının riskli oyun oynamalarına izin verme düzeyleri okul öncesi eğitim alma süresine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermekte midir? problemine yanıt bulabilmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 21'de sunulmuştur.

**Tablo 21 :** Okul öncesi eğitim alma süresine göre annelerin çocuklarının riskli oyun oynamalarına izin vermelerine ilişkin ANOVA sonuçları.

| **Alt boyut** | **Eğitim alma süresi** | **n** | **x̄** | **Ss.** | **Sd.** | **F** | **P** | **Fark** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Çok riskli yüksek. oyun | A. 1 yıl. az | 171 | 2.12 | .88 | 3-314 | 2.81 | **.030*** | A-C |
| | B. 1 yıl | 50 | 2.12 | .91 | | | | A-D |
| | C. 2 yıl | 76 | 2.37 | .91 | | | | B-D |
| | D. 3 yıl üz. | 21 | 2.60 | .95 | | | | |
| Tehlikeli aletlerle oyun | A. 1 yıl. az | 171 | 2.40 | 1.04 | 3-314 | 2.67 | **.040*** | A-C |
| | B. 1 yıl | 50 | 2.45 | 1.11 | | | | |
| | C. 2 yıl | 76 | 2.80 | 1.20 | | | | |
| | D. 3 yıl üz. | 21 | 2.70 | 1.08 | | | | |
| Az riskli yüksek. oyun | A. 1 yıl. az | 171 | 3.18 | 1.28 | 3-314 | 3.21 | **.020*** | A-D |
| | B. 1 yıl | 50 | 3.51 | 1.16 | | | | |
| | C. 2 yıl | 76 | 3.43 | 1.22 | | | | |
| | D. 3 yıl üz. | 21 | 4.00 | 1.26 | | | | |
| Teh. doğal uns. yakın oyun | A. 1 yıl. az | 171 | 1.73 | 1.07 | 3-314 | 2.15 | .090 | |
| | B. 1 yıl | 50 | 1.82 | 1.14 | | | | |
| | C. 2 yıl | 76 | 1.96 | 1.21 | | | | |
| | D. 3 yıl üz. | 21 | 2.33 | 1.37 | | | | |
| Toplam Puan | A. 1 yıl. az | 171 | 2.30 | .82 | 3-314 | 3.60 | **.010*** | A-C |
| | B. 1 yıl | 50 | 2.37 | .83 | | | | A-D |
| | C. 2 yıl | 76 | 2.59 | .89 | | | | B-D |
| | D. 3 yıl üz. | 21 | 2.79 | .88 | | | | |

*p < .05

Tablo 21'den görüldüğü gibi annelerinin riskli oyuna izin verme düzeyleri çok riskli yüksekliklerde oyun, tehlikeli aletlerle ve az riskli yüksekliklerde oyun alt boyutlarında çocukların okul öncesi eğitim alma süresine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{3\text{-}314\ \text{Çok Riskli Yüksekliklerde Oyun}} = 2.81$, $p < .05$; $F_{3\text{-}314\ \text{Tehlikeli Aletlerle Oyun}} = 2.67$, $p < .05$; $F_{3\text{-}314\ \text{Az Riskli Yüksekliklerde Oyun}} = 3.21$, $p < .05$]. Hangi yıllar arasında fark olduğunun belirlenmesi için çoklu karşılaştırma testlerinden LSD yapılmıştır. Annelerin çocuklarının çok riskli yüksekliklerde oyun oynamalarına izin vermelerine ilişkin ortalama puanları incelendiğinde, 3 yıl ve daha uzun süredir ($\bar{X}$= 2.60) okul öncesi alan çocukların ortalama puanlarının, 1 yıldan daha az ($\bar{X}$= 2.12)

okul öncesi eğitim alan çocukların ortalama puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Benzer şekilde 2 yıldır ($\bar{X}$= 2.37) okul öncesi eğitim alan çocukların ortalama puanları, 1 yıldan daha az ($\bar{X}$= 2.12) okul öncesi eğitim alan çocukların ortalama puanlarından daha yüksektir. 3 yıl ve daha uzun süredir ($\bar{X}$= 2.60) okul öncesi eğitim alan çocukların ortalama puanları, 1 yıldır ($\bar{X}$= 2.12) okul öncesi eğitim alan çocukların ortalama puanlarından daha yüksektir. Annelerin çocuklarının tehlikeli aletlerle oyun oynamalarına izin vermelerine ilişkin ortalama puanları incelendiğinde, 2 yıldır ($\bar{X}$= 2.80) okul öncesi eğitim alan çocukların ortalama puanlarının, 1 yıldan daha az ($\bar{X}$= 2.40) süredir okul öncesi eğitim alan çocukların ortalama puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Annelerin çocuklarının az riskli yüksekliklerde oyun oynamalarına izin vermelerine ilişkin ortalama puanları incelendiğinde, 3 yıl ve daha uzun ($\bar{X}$= 4.00) süredir okul öncesi eğitim alan çocukların ortalama puanlarının, 1 yıldan daha az ($\bar{X}$= 3.18) süre okul öncesi eğitim alan çocukların ortalama puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Benzer şekilde annelerin riskli oyuna izin verme düzeyleri ölçeğin toplamından alınan puanlarda okul öncesi eğitim alma süresine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir [F 3-314 Riskli Oyuna İzin Verme = 3.60, p > .05]. Bu doğrultuda, annelerin çocuklarının riskli oyuna izin verme düzeylerine ait ortalama puanlara göre, 3 yıl ve daha uzun ($\bar{X}$= 2.79) süredir çocukların ortalama puanlarının 1 yıldır ($\bar{X}$= 2.37) ve 1 yıldan daha az ($\bar{X}$= 2.30) süredir okul öncesi eğitim alan çocukların ortalama puanlarından daha yüksektir. 2 yıldır ($\bar{X}$= 2.59) okul öncesi eğitim alan çocukların ortalama puanları da 1 yıldan daha az ($\bar{X}$= 2.30) süredir okul öncesi eğitim alan çocukların ortalama puanlarından daha yüksektir.

Annelerinin riskli oyuna izin verme düzeyleri tehlikeli doğal unsurlara yakın oyun alt boyutunda çocuğun okul öncesi eğitim alma süresine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir [F 3-314 Tehlikeli Doğal Unsurlara Yakın Oyun = 2.15, p > .05]. Böylece çocukların okul öncesi eğitim alma süresi annelerin çocuklarının tehlikeli doğal unsurlara yakın oyuna izin vermelerine ilişkin düzeylerinde farklılık oluşturmamaktadır.

Öz-düzenleme becerilerine ilişkin her bir alt boyuta ait betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 22'de sunulmuştur.

**Tablo 22 :** Değişkenlere ait ortalama ve standart sapma değerleri.

| Alt boyut | x̄ | Ss. | En Düşük | En Yüksek |
|---|---|---|---|---|
| Dikkat | 4.03 | .70 | 1.00 | 5.00 |
| Çalışma Belleği | 4.10 | .99 | 1.00 | 5.00 |
| Engelleyici kontrol-duygu | 4.05 | .72 | 1.00 | 5.00 |
| Engelleyici kontrol-davranış | 3.21 | .87 | 1.00 | 5.00 |
| Toplam Puan | 3.86 | .56 | 1.00 | 5.00 |

Tablo 22'de görüldüğü gibi öz-düzenleme becerileri ölçeğinin dikkat (Ort. = 4.03; Ss. = .70), çalışma belleği (Ort. = 4.10; Ss. = .99) ve engelleyici kontrol-duygu alt boyutlarının ortalaması (Ort. = 4.05; Ss. = .72) yüksek düzeydedir. Engelleyici kontrol-davranış alt boyutu ortalaması orta düzeydedir (Ort. = 3.21; Ss. = .87). Ölçeğin toplam puanından elde edilen ortalama da yine orta düzeydedir (Ort. = 3.86; Ss. = .56). Standart sapma değerlerinin yer aldığı sütun incelendiğinde ölçeğin alt boyutları arasında heterojen dağılımın ($Ss._{Dikkat}$ = .70, $Ss._{Çalışma\ Belleği}$ = .99, $Ss._{Engelleyici\ kontrol\text{-}duygu}$ = .72 ve $Ss._{Engelleyici\ kontrol\text{-}davranış}$ = .87) gerçekleştiği görülmektedir.

4-6 yaş arasındaki çocukların öz-düzenleme becerileri cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermekte midir? problemine yanıt bulabilmek amacıyla t-testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 23'de sunulmuştur.

**Tablo 23 :** Cinsiyet değişkenine göre çocukların öz-düzenleme becerilerine ilişkin t-testi sonuçları.

| Alt boyut | Cinsiyet | n | x̄ | Ss. | Sd. | T | *P* |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Dikkat | Erkek | 141 | 4.08 | .70 | 316 | 1.03 | .300 |
| | Kız | 177 | 4.00 | .71 | | | |
| Çalışma belleği | Erkek | 141 | 4.14 | 1.00 | 316 | .63 | .520 |
| | Kız | 177 | 4.07 | .98 | | | |
| Engelleyici kontrol-duygu | Erkek | 141 | 4.10 | .69 | 316 | 1.15 | .240 |
| | Kız | 177 | 4.00 | .74 | | | |
| Engelleyici kontrol-davranış | Erkek | 141 | 3.27 | .88 | 316 | 1.16 | .250 |
| | Kız | 177 | 3.16 | .86 | | | |
| Ölçek toplam puan | Erkek | 141 | 3.92 | .52 | 316 | 1.44 | .350 |
| | Kız | 177 | 3.82 | .58 | | | |

Tablo 23'e göre çocukların dikkat, çalışma belleği, engelleyici kontrol-duygu ve engelleyici kontrol-davranış algıları cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir ($t_{Dikkat}$ = 1.03, $p > .05$; $t_{Çalışma\ Belleği}$ = .63, $p > .05$; $t_{Engelleyici\ kontrol\text{-}duygu}$ = 1.15, $p > .05$; $t_{Engelleyici\ kontrol\text{-}davranış}$ = 1.16, $p > .05$). Benzer şekilde çocukların öz-düzenleme becerilerine ilişkin görüşlerinde de cinsiyete göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($t_{Öz\ Düzenleme\ Becerileri}$ = 1.44, $p > .05$).

4-6 yaş arasındaki çocukların öz-düzenleme becerileri anne yaşına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermekte midir? problemine yanıt bulabilmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 24'de sunulmuştur.

**Tablo 24 :** Anne yaşı değişkenine göre çocukların öz-düzenleme becerilerine ilişkin ANOVA sonuçları.

| **Alt boyut** | **Anne yaşı** | **n** | **x̄** | **Ss.** | **Sd.** | **F** | ***P*** | ***Fark*** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Dikkat | A. 20-29 | 49 | 3.73 | .66 | 2-314 | 3.69 | **.010*** | A-B |
| | B. 30-39 | 231 | 4.09 | .70 | | | | A-C |
| | C. 40-49 | 38 | 4.07 | .68 | | | | |
| Çalışma belleği | A. 20-29 | 49 | 4.17 | .73 | 2-314 | .21 | .880 | |
| | B. 30-39 | 231 | 4.10 | 1.02 | | | | |
| | C. 40-49 | 38 | 4.00 | 1.11 | | | | |
| Engelleyici kontrol-duygu | A. 20-29 | 49 | 3.88 | .78 | 2-314 | 1.39 | .240 | |
| | B. 30-39 | 231 | 4.09 | .71 | | | | |
| | C. 40-49 | 38 | 3.98 | .66 | | | | |
| Engelleyici kontrol-davranış | A. 20-29 | 49 | 2.94 | .80 | 2-314 | 2.02 | .110 | |
| | B. 30-39 | 231 | 3.26 | .84 | | | | |
| | C. 40-49 | 38 | 3.30 | 1.06 | | | | |
| Ölçek toplam puan | A. 20-29 | 49 | 3.67 | .51 | 2-314 | 2.45 | .060 | |
| | B. 30-39 | 231 | 3.91 | .55 | | | | |
| | C. 40-49 | 38 | 3.86 | .60 | | | | |

*p < .05

Tablo 24'de görüldüğü gibi çocukların öz-düzenleme becerileri annenin yaşına göre dikkat alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{3-314} = 3.69$, $p < .05$]. Hangi anne yaşı grupları arasında fark olduğunun belirlenmesi için çoklu karşılaştırma testlerinden LSD yapılmıştır. Çocukların dikkat alt boyutuna ilişkin ortalama puanları incelendiğinde, annenin yaşı 30-39 ($\overline{X} = 4.09$) arasında olduğunda çocukların dikkatlerinin annenin yaşının 20-29 ($\overline{X} = 3.73$) ve 40-49 ($\overline{X} = 4.07$) olma durumuna göre daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Çalışma belleği, engelleyici kontrol-duygu, engelleyici kontrol-davranış alt boyutlarından ve ölçeğin tamamından alınan puanlar annenin yaşına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F_{3\text{-}314\ \text{Çalışma Belleği}} = .21$, $p > .05$, $F_{3\text{-}314\ \text{Engelleyici kontrol-duygu}} = 1.39$, $p > .05$, $F_{3\text{-}314\ \text{Engelleyici kontrol-davranış}} = 2.02$, $p > .05$, $F_{3\text{-}314\ \text{Öz Düzenleme Becerileri}} = 2.45$, $p > .05$].

Çocukların öz-düzenleme becerileri babanın yaşına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermekte midir? problemine yanıt bulabilmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 25'de sunulmuştur.

**Tablo 25 :** Baba yaşı değişkenine göre çocukların öz-düzenleme becerilerine ilişkin ANOVA sonuçları.

| **Alt boyut** | **Baba yaşı** | **n** | **x̄** | **Ss.** | **Sd.** | **F** | ***P*** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Dikkat | A. 20-29 | 15 | 3.57 | .53 | 3-314 | 2.47 | .060 |
| | B. 30-39 | 209 | 4.08 | .69 | | | |
| | C. 40-49 | 88 | 4.00 | .74 | | | |
| | D. 50 ve üzeri | 6 | 4.11 | .69 | | | |
| Çalışma Belleği | A. 20-29 | 15 | 4.00 | .72 | 3-314 | .62 | .590 |
| | B. 30-39 | 209 | 4.11 | 1.02 | | | |
| | C. 40-49 | 88 | 4.06 | .97 | | | |
| | D. 50 ve üzeri | 6 | 4.61 | .38 | | | |
| Engelleyici kontrol-duygu | A. 20-29 | 15 | 3.92 | .63 | 3-314 | .32 | .810 |
| | B. 30-39 | 209 | 4.06 | .70 | | | |
| | C. 40-49 | 88 | 4.03 | .79 | | | |
| | D. 50 ve üzeri | 6 | 4.23 | .74 | | | |
| Engelleyici kontrol-davranış | A. 20-29 | 15 | 2.90 | .63 | 3-314 | .96 | .410 |
| | B. 30-39 | 209 | 3.20 | .88 | | | |
| | C. 40-49 | 88 | 3.29 | .88 | | | |
| | D. 50 ve üzeri | 6 | 3.04 | 1.04 | | | |
| Toplam Puan | A. 20-29 | 15 | 3.59 | .43 | 3-314 | 1.39 | .240 |
| | B. 30-39 | 209 | 3.88 | .55 | | | |
| | C. 40-49 | 88 | 3.86 | .58 | | | |
| | D. 50 ve üzeri | 6 | 3.99 | .66 | | | |

Tablo 25'e göre çocukların öz-düzenleme becerileri babalarının yaşına göre dikkat, çalışma belleği, engelleyici kontrol-duygu, engelleyici kontrol-davranışı alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir [$F_{3\text{-}314\ \text{Dikkat}} = 2.47$, $p > .05$, $F_{3\text{-}314\ \text{Çalışma Belleği}} = .62$, $p > .05$, $F_{3\text{-}314\ \text{Engelleyici kontrol-duygu}} = .32$, $p > .05$, $F_{3\text{-}314\ \text{Engelleyici kontrol-davranış}} = .96$, $p > .05$]. Ölçeğinin tamamına ilişkin alınan puanlar da baba yaşına göre anlamlı farklılık göstermemiştir [$F_{3\text{-}314\ \text{Öz Düzenleme Becerileri}} = 1.39$, $p < .05$]. Bu sonuca göre 20-29, 30-39, 40-49 ve 50 ve üzeri yaşlarda olan babaların çocuklarının öz-düzenleme becerileri birbirine benzerdir.

Çocukların öz-düzenleme becerileri anne eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermekte midir? problemine yanıt bulabilmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 26'da sunulmuştur.

**Tablo 26 :** Anne eğitim durumu değişkenine göre çocukların öz-düzenleme becerilerine ilişkin ANOVA sonuçları.

| Alt boyut | Anne eğitim durumu | n | x̄ | Ss. | Sd. | F | *P* | *Fark* |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Dikkat | A. İlkokul | 22 | 3.84 | .65 | 4-313 | 5.18 | **.000*** | A-D |
| | B. Ortaokul | 26 | 3.67 | .93 | | | | A-E |
| | C. Lise | 77 | 3.88 | .70 | | | | B-D |
| | D. Üniversite | 160 | 4.15 | .66 | | | | B-E |
| | E. Lisansüstü | 33 | 4.25 | .54 | | | | C-D |
| | | | | | | | | C-E |
| Çalışma Belleği | A. İlkokul | 22 | 3.89 | 1.21 | 4-313 | 1.03 | .380 | |
| | B. Ortaokul | 26 | 3.80 | .98 | | | | |
| | C. Lise | 77 | 4.13 | .88 | | | | |
| | D. Üniversite | 160 | 4.14 | 1.01 | | | | |
| | E. Lisansüstü | 33 | 4.23 | .93 | | | | |
| Engelleyici kontrol-duygu | A. İlkokul | 22 | 3.83 | 1.01 | 4-313 | 3.50 | **.000*** | A-E |
| | B. Ortaokul | 26 | 3.66 | .94 | | | | B-C |
| | C. Lise | 77 | 4.01 | .76 | | | | B-D |
| | D. Üniversite | 160 | 4.12 | .63 | | | | B-E |
| | E. Lisansüstü | 33 | 4.24 | .48 | | | | |
| Engelleyici kontrol-davranış | A. İlkokul | 22 | 3.17 | 1.20 | 4-313 | .02 | .990 | |
| | B. Ortaokul | 26 | 3.20 | 1.07 | | | | |
| | C. Lise | 77 | 3.21 | .82 | | | | |
| | D. Üniversite | 160 | 3.22 | .84 | | | | |
| | E. Lisansüstü | 33 | 3.21 | .73 | | | | |
| Toplam Puan | A. İlkokul | 22 | 3.69 | .66 | 4-313 | 3.62 | **.000*** | A-E |
| | B. Ortaokul | 26 | 3.58 | .68 | | | | B-D |
| | C. Lise | 77 | 3.81 | .51 | | | | B-E |
| | D. Üniversite | 160 | 3.93 | .54 | | | | |
| | E. Lisansüstü | 33 | 4.01 | .44 | | | | |

*p < .05

Tablo 26'da görüldüğü gibi çocukların öz-düzenleme becerileri anne eğitim durumuna göre dikkat alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir [$F_{4\text{-}313} = 5.18$, $p < .05$]. Hangi anne eğitim durumu grupları arasında fark olduğunun belirlenmesi için çoklu karşılaştırma testlerinden LSD yapılmıştır. Çocukların dikkate ilişkin ortalama puanları incelendiğinde, lisansüstü eğitimden mezun olan annelerin ($\bar{X}$ = 4.25) çocuklarının dikkatlerinin lise ($\bar{X}$ = 3.88) ve ilkokul ($\bar{X}$ = 3.84) mezunu olan annelerin çocuklarına göre daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Anne üniversite ($\bar{X}$ = 4.15) mezunu olduğunda çocukların dikkati, annenin lise ($\bar{X}$ = 3.88), ilkokul ($\bar{X}$ = 3.84) ve ortaokul ($\bar{X}$ = 3.67) mezunu olmasına göre daha yüksektir. Çocukların öz-düzenleme becerileri engelleyici kontrol-duygu alt boyutunda anne eğitim durumuna

göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir [$F_{4\text{-}313} = 3.50$, $p < .05$]. Buna göre gruplar arasındaki farkı belirlemek için yapılan LSD çoklu karşılaştırma testi, lisansüstü ($\overline{X} = 4.24$) mezunu olan annelerin çocuklarının engelleyici kontrol-duygu davranışının annesi ilkokul ($\overline{X} = 3.83$) mezunu olanlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Annesi üniversite ($\overline{X} = 4.12$) mezunu olan çocukların engelleyici kontrol-duygu davranışı annesi ortaokul ($\overline{X} = 3.66$) ve lise ($\overline{X} = 4.01$) olanlardan daha yüksektir. Öz-düzenleme becerileri ölçeği toplamından elde edilen puan incelendiğinde çocukların öz-düzenleme becerilerinin anne eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark gösterdiği görülmektedir [$F_{4\text{-}313} = 3.62$, $p < .05$]. LSD çoklu karşılaştırma testine göre annesi lisansüstü ($\overline{X} = 4.01$) mezunu olan çocuklarının öz-düzenleme becerileri annesi ilkokul ($\overline{X} = 3.69$) ve ortaokul ($\overline{X} = 3.58$) mezunu olanlara göre daha fazladır. Annesi üniversite ($\overline{X} = 3.93$) mezunu olan çocuklarının öz-düzenleme becerileri ise annesi ortaokul ($\overline{X} = 3.58$) mezunu olanlara göre daha fazladır. Çocukların öz-düzenleme becerileri ölçeğinden aldıkları puanlar anne eğitim durumuna göre çalışma belleği ve engelleyici kontrol-davranış istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F_{4\text{-}313\ \text{Çalışma Belleği}} = 1.03$, $p > .05$, $F_{4\text{-}313\ \text{Engelleyici kontrol-davranış}} = .02$, $p > .05$].

Baba eğitim durumuna göre çocukların öz-düzenleme becerileri ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 27'de sunulmuştur.

**Tablo 27 :** Baba eğitim durumu değişkenine göre çocukların öz-düzenleme becerilerine ilişkin ANOVA sonuçları.

| Alt boyut | Baba eğitim durumu | n | x̄ | Ss. | Sd. | F | *P* | *Fark* |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Dikkat | A. İlkokul | 18 | 3.67 | .82 | 4-313 | 4.03 | **.000*** | A-D |
| | B. Ortaokul | 26 | 3.81 | .78 | | | | A-E |
| | C. Lise | 92 | 3.92 | .77 | | | | B-D |
| | D. Üniversite | 151 | 4.14 | .61 | | | | B-E |
| | E. Lisansüstü | 31 | 4.24 | .66 | | | | E-C |
| Çalışma Belleği | A. İlkokul | 18 | 3.92 | 1.01 | 4-313 | 1.00 | .400 | |
| | B. Ortaokul | 26 | 3.80 | 1.11 | | | | |
| | C. Lise | 92 | 4.16 | .99 | | | | |
| | D. Üniversite | 151 | 4.10 | .98 | | | | |
| | E. Lisansüstü | 31 | 4.25 | .90 | | | | |
| Engelleyici kontrol-duygu | A. İlkokul | 18 | 3.83 | .97 | 4-313 | .93 | .440 | |
| | B. Ortaokul | 26 | 3.90 | .79 | | | | |
| | C. Lise | 92 | 4.05 | .76 | | | | |
| | D. Üniversite | 151 | 4.08 | .67 | | | | |
| | E. Lisansüstü | 31 | 4.16 | .61 | | | | |
| Engelleyici kontrol-davranış | A. İlkokul | 18 | 3.08 | .97 | 4-313 | 1.25 | .280 | |
| | B. Ortaokul | 26 | 2.96 | 1.01 | | | | |
| | C. Lise | 92 | 3.15 | .99 | | | | |
| | D. Üniversite | 151 | 3.31 | .75 | | | | |
| | E. Lisansüstü | 31 | 3.19 | .85 | | | | |
| Toplam Puan | A. İlkokul | 18 | 3.62 | .66 | 4-313 | 2.91 | .220 | |
| | B. Ortaokul | 26 | 3.64 | .58 | | | | |
| | C. Lise | 92 | 3.82 | .61 | | | | |
| | D. Üniversite | 151 | 3.93 | .49 | | | | |
| | E. Lisansüstü | 31 | 3.98 | .54 | | | | |

*p < .05

Tablo 27'de görüldüğü gibi çocukların öz-düzenleme becerileri babanın eğitim durumuna göre dikkat alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{4\text{-}313} = 4.03$, $p < .05$]. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi için çoklu karşılaştırma testlerinden LSD yapılmıştır. Çocukların dikkate ilişkin ortalama puanları incelendiğinde, babası lisansüstü ($\bar{X}$ = 4.24) mezunu olan çocukların dikkatlerinin babası üniversite ($\bar{X}$ = 4.14), ortaokul ($\bar{X}$ = 3.81) ve ilkokulu ($\bar{X}$ = 3.67) mezunu olanlara göre daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Babası üniversite ($\bar{X}$ = 4.14) mezunu olduğunda çocukların dikkat becerileri babanın ilkokul ($\bar{X}$ = 3.67) ve ortaokul ($\bar{X}$ = 3.81) mezunu olanlara göre daha yüksektir. Çocukların öz-düzenleme becerileri çalışma belleği, engelleyici kontrol-duygu, engelleyici kontrol-davranış alt boyutlarında ve ölçeğin toplamında babanın eğitim durumuna göre istatistiksel olarak

anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F_{3\text{-}314\ Çalışma\ Belleği} = 1.00$, $p > .05$, $F_{3\text{-}314\ Engelleyici\ kontrol\text{-}duygu} = .93$, $p > .05$, $F_{3\text{-}314\ Engelleyici\ kontrol\text{-}davranış} = 1.25$, $p > .05$, $F_{3\text{-}314\ Öz\ Düzenleme\ Becerileri} = 2.91$, $p > .05$].

Çocukların öz-düzenleme becerileri annelerin sahip olduğu çocuk sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermekte midir? sorusuna yanıt bulabilmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 28'de sunulmuştur.

**Tablo 28 :** Sahip olunan çocuk sayısı değişkenine göre çocukların öz-düzenleme becerilerine ilişkin ANOVA sonuçları.

| **Alt boyut** | **Çocuk sayısı** | **n** | **x̄** | **Ss.** | **Sd.** | **F** | ***P*** | ***Fark*** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Dikkat | A. 1 çocuk | 114 | 3.91 | .79 | 2-315 | 4.66 | **.010*** | A-B |
| | B. 2 çocuk | 157 | 4.15 | .60 | | | | B-C |
| | C. 3 ve üz. | 47 | 3.92 | .72 | | | | |
| Çalışma Belleği | A. 1 çocuk | 114 | 4.14 | .94 | 2-315 | .15 | .850 | |
| | B. 2 çocuk | 157 | 4.09 | .98 | | | | |
| | C. 3 ve üz. | 47 | 4.05 | 1.15 | | | | |
| Engelleyici kontrol-duygu | A. 1 çocuk | 114 | 4.09 | .69 | 2-315 | .36 | .690 | |
| | B. 2 çocuk | 157 | 4.03 | .66 | | | | |
| | C. 3 ve üz. | 47 | 4.00 | .95 | | | | |
| Engelleyici kontrol-davranış | A. 1 çocuk | 114 | .87 | .08 | 2-315 | 2.50 | .080 | |
| | B. 2 çocuk | 157 | .80 | .06 | | | | |
| | C. 3 ve üz. | 47 | 1.04 | .15 | | | | |
| Toplam Puan | A. 1 çocuk | 114 | .60 | .05 | 2-315 | .74 | .470 | |
| | B. 2 çocuk | 157 | .50 | .04 | | | | |
| | C. 3 ve üz. | 47 | .63 | .09 | | | | |

*p < .05

Tablo 28'de görüldüğü gibi çocukların öz-düzenleme becerileri annenin sahip olduğu çocuk sayısına göre dikkat alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{2\text{-}315} = 4.66$, $p < .05$]. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi için çoklu karşılaştırma testlerinden LSD yapılmıştır. Ailedeki çocuk sayısı iki ($\bar{X} = 4.15$) olduğunda çocukların dikkatlerinin ailedeki çocuk sayısının bir ($\bar{X} = 3.91$) ve üç ve daha fazla sayıda ($\bar{X} = 3.92$) olmasına göre daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Çocukların öz-düzenleme becerileri çalışma belleği, engelleyici kontrol-duygu, engelleyici kontrol-davranış ve öz-düzenleme becerileri alt boyutlarında ve ölçeğin tamamından alınan puanlarda çocuk sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F_{2\text{-}315\ Çalışma\ Belleği} = .15$, $p > .05$, $F_{2\text{-}315\ Engelleyici\ kontrol\text{-}duygu} = .36$, $p > .05$, $F_{2\text{-}315\ Engelleyici\ kontrol\text{-}davranış} = 2.50$, $p > .05$, $F_{2\text{-}315\ Öz\ Düzenleme\ Becerileri} = .74$, $p > .05$].

Anne çalışma durumuna göre çocukların öz-düzenleme becerileri ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin t-testi sonuçları Tablo 29'da sunulmuştur.

**Tablo 29 :** Anne çalışma durumu değişkenine göre çocukların öz-düzenleme becerilerine ilişkin t-testi sonuçları.

| **Alt boyut** | **Çalışma durumu** | **n** | **x̄** | **Ss.** | **Sd.** | **t** | ***P*** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Dikkat | Evet | 131 | 4.14 | .68 | 316 | 2.29 | **.020*** |
| | Hayır | 187 | 3.96 | .71 | | | |
| Çalışma Belleği | Evet | 131 | 4.10 | 1.00 | 316 | .06 | .940 |
| | Hayır | 187 | 4.10 | .98 | | | |
| Engelleyici kontrol-duygu | Evet | 131 | 4.10 | .70 | 316 | 1.08 | .270 |
| | Hayır | 187 | 4.01 | .73 | | | |
| Engelleyici kontrol-davranış | Evet | 131 | 3.15 | .80 | 316 | -1.05 | .290 |
| | Hayır | 187 | 3.25 | .91 | | | |
| Toplam Puan | Evet | 131 | 3.90 | .55 | 316 | 1.00 | .310 |
| | Hayır | 187 | 3.84 | .56 | | | |

*p < .05

Tablo 29'a göre çocukların öz-düzenleme becerileri annenin çalışma durumuna göre dikkat alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir (t = 2.29, $p < .05$). Bu farklılığa göre çalışan annelerin ($\bar{X} = 4.14$) çocuklarının dikkat becerileri çalışmayan annelerin ($\bar{X} = 3.96$) çocuklarına göre daha yüksektir. Çocukların öz-düzenleme becerileri çalışma belleği, engelleyici kontrol-duygu ve engelleyici kontrol-davranış alt boyutlarında annenin çalışma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{\text{Çalışma Belleği}} = .06$, $p > .05$; $t_{\text{Engelleyici kontrol-duygu}} = 1.08$, $p > .05$; $t_{\text{Engelleyici kontrol-davranış}} = -1.05$, $p > .05$). Benzer şekilde ölçeğin toplamından alınan puanlarda da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($t_{\text{Öz Düzenleme Becerileri}} = 1.00$, $p > .05$).

Çocukların öz-düzenleme becerileri çocuğun sıklıkla oyun oynadığı yere göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermekte midir? problemine yanıt bulabilmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 30'da sunulmuştur.

**Tablo 30 :** Çocuğun sıklıkla oyun oynadığı yer değişkenine göre çocukların öz-düzenleme becerilerine ilişkin ANOVA sonuçları.

| Alt boyut | Sıklıkla oyun oynadığı yer | n | x̄ | Ss. | Sd. | F | *P* | *Fark* |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Dikkat | A. Dışarıda | 121 | 3.92 | .76 | 3-314 | 4.72 | **.000*** | A-B |
| | B. Evde | 184 | 4.13 | .64 | | | | B-C |
| | C. Okulda | 13 | 3.71 | .76 | | | | |
| Çalışma Belleği | A. Dışarıda | 121 | 4.03 | 1.09 | 3-314 | 3.65 | **.020*** | A-C |
| | B. Evde | 184 | 4.19 | .92 | | | | B-C |
| | C. Okulda | 13 | 3.48 | .61 | | | | |
| Engelleyici kontrol-duygu | A. Dışarıda | 121 | 4.12 | .69 | 3-314 | 1.91 | .140 | |
| | B. Evde | 184 | 4.02 | .71 | | | | |
| | C. Okulda | 13 | 3.73 | 1.01 | | | | |
| Engelleyici kontrol-davranış | A. Dışarıda | 121 | 3.09 | .89 | 3-314 | 12.89 | **.000*** | A-B |
| | B. Evde | 184 | 3.36 | .80 | | | | A-C |
| | C. Okulda | 13 | 2.23 | .82 | | | | B-C |
| Toplam Puan | A. Dışarıda | 121 | 3.81 | .58 | 3-314 | 8.02 | **.000*** | A-B |
| | B. Evde | 184 | 3.94 | .51 | | | | A-C |
| | C. Okulda | 13 | 3.35 | .62 | | | | B-C |

*p < .05

Tablo 30'da görüldüğü gibi 4-6 yaş arasındaki çocukların öz-düzenleme becerileri sıklıkla oyun oynadıkları yere göre dikkat, çalışma belleği, engelleyici kontrol-davranış alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir [$F_{3\text{-}314\ \text{Dikkat}} = 4.72$, $p < .05$, $F_{3\text{-}314\ \text{Çalışma Belleği}} = 3.65$, $p < .05$, $F_{3\text{-}314\ \text{Engelleyici Kontrol-Davranış}} = 12.89$, $p < .05$, $F_{3\text{-}314\ \text{Öz Düzenleme Becerileri}} = 8.02$, $p < .05$]. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi için çoklu karşılaştırma testlerinden LSD yapılmıştır Çocukların öz-düzenleme becerilerinde dikkate ilişkin ortalama puanları incelendiğinde, sıklıkla evde ($\bar{X}$ = 4.13) oyun oynayan çocukların puan ortalamalarının, dışarıda ($\bar{X}$ = 3.92) oyun oynayanlara göre daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Yine sıklıkla evde ($\bar{X}$ = 4.13) oyun oynayan çocukların dikkat becerileri, okulda ($\bar{X}$ = 3.71) oyun oynayanlara göre daha yüksektir. Çocukların öz-düzenleme becerilerinden çalışma belleğine ilişkin ortalama puanları incelendiğinde, dışarıda ($\bar{X}$ = 4.03) oyun oynayan çocukların puan ortalamaları, okulda ($\bar{X}$ = 3.48) oyun oynayanlara göre anlamlı olarak daha a yüksektir. Evde ($\bar{X}$ = 4.19) oyun oynayan çocukların ortalaması da, okulda ($\bar{X}$ = 3.48) oyun oynayanlara göre daha yüksektir. Çocukların öz-düzenleme becerilerinden engelleyici kontrol-davranışa ilişkin ortalama puanları incelendiğinde, sıklıkla evde ($\bar{X}$ = 3.36) oyun oynayan çocukların

puan ortalamaları dışarıda ($\bar{X}$ = 3.09) ve okulda ($\bar{X}$ = 2.23) oyun oynayanlara göre daha yüksektir. Sıklıkla evde ($\bar{X}$ = 3.36) oynayanların puan ortalamaları da sıklıkla okulda ($\bar{X}$ = 2.23) oynayanlara göre anlamlı olarak daha yüksektir. Çocukların öz-düzenleme becerilerine ilişkin toplam puan ortalama puanları incelendiğinde de, sıklıkla evde ($\bar{X}$ = 3.94) oyun oynayan çocukların puan ortalamaları dışarıda ($\bar{X}$ = 3.81) ve okulda ($\bar{X}$ = 3.35) oyun oynayanlara göre anlamlı olarak daha yüksektir. Yine sıklıkla dışarıda ($\bar{X}$ = 3.94) oyun oynayan çocukların da okulda ($\bar{X}$ = 3.35) oyun oynayanlara göre puan ortalamaları anlamlı olarak daha yüksektir. Çocukların öz-düzenleme becerilerinin engelleyici kontrol-duyguya ilişkin algıları çocuğun sıklıkla oyun oynadığı yere göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F_{3\text{-}314\ \text{Engelleyici kontrol-duygu}}$ = 1.91, $p > .05$].

Annenin çocuğu ile oyun oynama sıklığına göre çocukların öz-düzenleme becerileri ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 31'de sunulmuştur.

**Tablo 31 :** Annenin çocuğu ile oyun oynama sıklığı değişkenine göre çocukların öz-düzenleme becerilerine ilişkin ANOVA sonuçları.

| **Alt boyut** | **Oyun oynama sıklığı** | **n** | **x̄** | **Ss.** | **Sd.** | **F** | ***p*** | ***Fark*** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Dikkat | A. Nadiren | 9 | 3.96 | .61 | 3-314 | 4.12 | **.000*** | B-C |
| | B. Bazen | 85 | 3.83 | .81 | | | | B-D |
| | C. Sıklıkla | 129 | 4.05 | .59 | | | | |
| | D. Her zam. | 95 | 4.19 | .71 | | | | |
| Çalışma Belleği | A. Nadiren | 9 | 3.55 | .91 | 3-314 | 1.09 | .350 | |
| | B. Bazen | 85 | 4.18 | .88 | | | | |
| | C. Sıklıkla | 129 | 4.08 | .94 | | | | |
| | D. Her zam. | 95 | 4.11 | 1.14 | | | | |
| Engelleyici kontrol-duygu | A. Nadiren | 9 | 3.80 | .60 | 3-314 | 1.41 | .230 | |
| | B. Bazen | 85 | 3.94 | .88 | | | | |
| | C. Sıklıkla | 129 | 4.12 | .65 | | | | |
| | D. Her zam. | 95 | 4.06 | .66 | | | | |
| Engelleyici kontrol-davranış | A. Nadiren | 9 | 2.69 | 1.37 | 3-314 | 5.38 | **.000*** | A-D |
| | B. Bazen | 85 | 3.03 | .88 | | | | B-D |
| | C. Sıklıkla | 129 | 3.17 | .83 | | | | C-D |
| | D. Her zam. | 95 | 3.47 | .79 | | | | |
| Toplam Puan | A. Nadiren | 9 | 3.56 | .65 | 3-314 | 3.78 | **.010*** | A-D |
| | B. Bazen | 85 | 3.74 | .62 | | | | B-D |
| | C. Sıklıkla | 129 | 3.88 | .48 | | | | |
| | D. Her zam. | 95 | 3.98 | .56 | | | | |

*p < .05

Tablo 31'de görüldüğü gibi çocukların öz-düzenleme becerileri annenin çocuğu ile oyun oynama sıklığına göre dikkat, engelleyici kontrol-davranış alt boyutları ve ölçekten alınan toplam puanda ilişkin görüşleri istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{3\text{-}314\ Dikkat} = 4.12$, $p < .05$, $F_{3\text{-}314\ Engelleyici\ Kontrol\text{-}Davranış} = 5.38$, $p < .05$, $F_{3\text{-}314\ Öz\ Düzenleme\ Becerileri} = 3.78$, $p < .05$]. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi için çoklu karşılaştırma testlerinden LSD yapılmıştır. Çocukların dikkate ilişkin ortalama puanları incelendiğinde, annesiyle her zaman ($\bar{X}$ = 4.19) oyun oynayan çocukları puan ortalamalarının, sıklıkla ($\bar{X}$ = 4.05) ve bazen ($\bar{X}$ = 3.83) oyun oynayanlara göre daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Çocukların engelleyici kontrol-davranışa ilişkin ortalama puanları incelendiğinde, annesiyle her zaman ($\bar{X}$ = 3.47) oyun oynayan çocukları puan ortalamalarının, sıklıkla ($\bar{X}$ = 3.17), bazen ($\bar{X}$ = 3.03) ve nadiren ($\bar{X}$ = 2.69) oyun oynayanlara göre daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Çocukların toplam puana ilişkin ortalama puanları incelendiğinde, annesiyle her zaman ($\bar{X}$ = 3.98) oyun oynayan çocukları puan ortalamalarının, bazen ($\bar{X}$ = 3.74) ve nadiren ($\bar{X}$ = 3.56) oyun oynayanlara göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Çocukların öz-düzenleme becerileri çalışma belleği ve engelleyici kontrol-duygu alt boyutlarında annenin çocuğu ile oyun oynama sıklığına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F_{3\text{-}314\ Çalışma\ Belleği} = 1.09$, $p > .05$, $F_{3\text{-}314\ Engelleyici\ kontrol\text{-}duygu} = 1.41$, $p > .05$].

Annenin çocukken riskli oyun oynama durumuna göre çocukların öz-düzenleme becerilerine ilişkin t-testi sonuçları Tablo 32'de sunulmuştur.

**Tablo 32 :** Annenin çocukken riskli oyun oynama durumuna göre çocukların öz-düzenleme becerilerine ilişkin t-testi sonuçları.

| **Alt boyut** | **Riskli oyun oynama** | **n** | **x̄** | **Ss.** | **Sd.** | **T** | ***p*** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Dikkat | Evet | 144 | 3.99 | .75 | 316 | -.92 | .350 |
| | Hayır | 174 | 4.06 | .67 | | | |
| Çalışma Belleği | Evet | 144 | 4.06 | .94 | 316 | -.69 | .490 |
| | Hayır | 174 | 4.13 | 1.03 | | | |
| Engelleyici kontrol-duygu | Evet | 144 | 4.05 | .74 | 316 | .10 | .910 |
| | Hayır | 174 | 4.04 | .70 | | | |
| Engelleyici kontrol-davranış | Evet | 144 | 3.06 | .83 | 316 | -2.72 | **.000*** |
| | Hayır | 174 | 3.33 | .88 | | | |
| Toplam Puan | Evet | 144 | 3.81 | .57 | 316 | -1.49 | .130 |
| | Hayır | 174 | 3.91 | .54 | | | |

*p < .05

Tablo 32'e göre çocukların öz-düzenleme becerileri annenin çocukken riskli oyun oynaması durumuna göre engelleyici kontrol-davranış alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t_{\text{Engelleyici kontrol-davranış}} = -2.72$, $p < .05$). Buna göre çocukken riskli oyun oynamayan annelerin ($\bar{X} = 3.33$) çocuklarının puan ortalamaları, çocukken riskli oyun oynayan annelerin ($\bar{X} = 3.06$) çocuklarından anlamlı olarak daha yüksektir. Çocukların öz-düzenleme becerileri dikkat, çalışma belleği ve engelleyici kontrol-duygu alt boyutlarında annenin çocukken riskli oyun oynaması değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{\text{Dikkat}} = -.92$, $p > .05$; $t_{\text{Çalışma Belleği}} = -.69$, $p > .05$; $t_{\text{Engelleyici kontrol-duygu}} = .10$, $p > .05$). Benzer şekilde ölçekten alınan toplam puanda çocukların öz-düzenleme becerilerine ilişkin anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($t_{\text{Öz Düzenleme Becerileri}} = -1.49$, $p > .05$).

Çocukların öz-düzenleme becerileri doğum sırasına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir? problemine yanıt bulabilmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 33'de sunulmuştur.

**Tablo 33 :** Doğum sırası değişkenine göre çocukların öz-düzenleme becerilerine ilişkin ANOVA sonuçları.

| **Alt boyut** | **Doğum sırası** | **n** | **x̄** | **Ss.** | **Sd.** | **F** | ***P*** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Dikkat | A. İlk çocuk | 209 | 4.02 | .69 | 2-315 | .34 | .710 |
| | B. Ortanca | 23 | 4.15 | .71 | | | |
| | C. Son çocuk | 86 | 4.03 | .73 | | | |
| Çalışma Belleği | A. İlk çocuk | 209 | 4.14 | .92 | 2-315 | 1.06 | .340 |
| | B. Ortanca | 23 | 3.84 | 1.20 | | | |
| | C. Son çocuk | 86 | 4.06 | 1.09 | | | |
| Engelleyici kontrol-duygu | A. İlk çocuk | 209 | 4.06 | .66 | 2-315 | 1.12 | .320 |
| | B. Ortanca | 23 | 4.21 | .54 | | | |
| | C. Son çocuk | 86 | 3.97 | .88 | | | |
| Engelleyici kontrol-davranış | A. İlk çocuk | 209 | 3.13 | .82 | 2-315 | 2.32 | .100 |
| | B. Ortanca | 23 | 3.38 | .94 | | | |
| | C. Son çocuk | 86 | 3.35 | .96 | | | |
| Toplam Puan | A. İlk çocuk | 209 | 3.85 | .53 | 2-315 | .25 | .770 |
| | B. Ortanca | 23 | 3.94 | .53 | | | |
| | C. Son çocuk | 86 | 3.87 | .63 | | | |

Tablo 33'de görüldüğü gibi, çocukların öz-düzenleme becerileri ölçeğinden aldıkları puanlar dikkat, çalışma belleği, engelleyici kontrol-duygu ve engelleyici kontrol-davranış alt boyutlarında çocuğun ilk, orta veya son çocuk olmasına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir [$F_{\text{2-315 Dikkat}} = .34$, $p > .05$, $F_{\text{2-315 Çalışma Belleği}} = 1.06$, $p > .05$, $F_{\text{2-315 Engelleyici kontrol-davranış}} = 1.12$, $p > .05$, $F_{\text{2-315 Engelleyici kontrol-davranış}} = 2.32$ $p > .05$]. Benzer şekilde ölçeğin tamamından alınan puanda da

anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($t_{\text{Öz Düzenleme Becerileri}} = .25$, $p > .05$). Çocuğun yaşına göre çocukların öz-düzenleme becerilerine ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 34'de sunulmuştur.

**Tablo 34 :** Çocuğun yaşına göre çocukların öz-düzenleme becerilerine ilişkin ANOVA sonuçları.

| **Alt boyut** | **Çocuğun yaşı** | **n** | **x̄** | **Ss.** | **Sd.** | **F** | ***p*** | ***Fark*** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Dikkat | A. 4 yaş | 112 | 3.91 | .75 | 2-315 | 2.96 | .051 | |
| | B. 5 yaş | 160 | 4.08 | .67 | | | | |
| | C. 6 yaş | 46 | 4.17 | .68 | | | | |
| Çalışma Belleği | A. 4 yaş | 112 | 4.24 | .93 | 2-315 | 2.55 | .070 | |
| | B. 5 yaş | 160 | 4.07 | .98 | | | | |
| | C. 6 yaş | 46 | 3.86 | 1.11 | | | | |
| Engelleyici kontrol-duygu | A. 4 yaş | 112 | 3.98 | .70 | 2-315 | .78 | .450 | |
| | B. 5 yaş | 160 | 4.08 | .74 | | | | |
| | C. 6 yaş | 46 | 4.09 | .67 | | | | |
| Engelleyici kontrol-davranış | A. 4 yaş | 112 | 3.00 | .87 | 2-315 | 5.84 | **.000*** | A-B |
| | B. 5 yaş | 160 | 3.29 | .85 | | | | A-C |
| | C. 6 yaş | 46 | 3.46 | .86 | | | | |
| Toplam Puan | A. 4 yaş | 112 | 3.78 | .59 | 2-315 | 2.02 | .130 | |
| | B. 5 yaş | 160 | 3.90 | .52 | | | | |
| | C. 6 yaş | 46 | 3.94 | .58 | | | | |

*p < .05

Tablo 34'de görüldüğü gibi çocukların öz-düzenleme becerileri engelleyici kontrol-davranış alt boyutunda çocuğun yaşına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{\text{2-315 Engelleyici Kontrol-Davranış}} = 5.84$, $p < .05$]. Hangi yaş grupları arasında fark olduğunun belirlenmesi için çoklu karşılaştırma testlerinden LSD yapılmıştır. Çocukların engelleyici kontrol-davranışa ilişkin ortalama puanları incelendiğinde, 6 ($\bar{X} = 3.46$) yaşındaki çocukların ortalama puanlarının, 5 ($\bar{X} = 3.29$) ve 4 ($\bar{X} = 3.00$) yaşındaki çocukların ortalama puanlarından daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Çocukların öz-düzenleme becerileri dikkat, çalışma belleği ve engelleyici kontrol-duygu alt boyutları ve ölçeğin tamamından alınan puanlarda çocukların yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F_{\text{2-315 Dikkat}} = 2.96$, $p > .05$, $F_{\text{2-315 Çalışma Belleği}} = 2.55$, $p > .05$, $F_{\text{2-315 Engelleyici kontrol-duygu}} = .78$, $p > .05$, $F_{\text{2-315 Öz Düzenleme Becerileri}} = 2.02$, $p > .05$].

4-6 yaş arasındaki çocukların öz-düzenleme becerileri okul öncesi eğitim alma süresine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermekte midir? problemine yanıt bulabilmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 35'de sunulmuştur.

**Tablo 35 :** Okul öncesi eğitim alma süresine göre çocukların öz-düzenleme becerilerine ilişkin ANOVA sonuçları.

| **Alt boyut** | **Eğitim alma süresi** | **n** | **x̄** | **Ss.** | **Sd.** | **F** | ***p*** | ***Fark*** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Dikkat | A. 1 yıl. az | 171 | 3.94 | .71 | 3-314 | 2.55 | .052 | |
| | B. 1 yıl | 50 | 4.08 | .74 | | | | |
| | C. 2 yıl | 76 | 4.19 | .63 | | | | |
| | D. 3 yıl ve üz. | 21 | 4.14 | .68 | | | | |
| Çalışma Belleği | A. 1 yıl. az | 171 | 4.17 | .92 | 3-314 | 1.25 | .280 | |
| | B. 1 yıl | 50 | 3.93 | 1.11 | | | | |
| | C. 2 yıl | 76 | 4.00 | 1.05 | | | | |
| | D. 3 yıl ve üz. | 21 | 4.28 | .93 | | | | |
| Engelleyici kontrol-duygu | A. 1 yıl. az | 171 | 4.00 | .69 | 3-314 | 1.68 | .170 | |
| | B. 1 yıl | 50 | 3.95 | .80 | | | | |
| | C. 2 yıl | 76 | 4.18 | .69 | | | | |
| | D.3 yıl ve üz. | 21 | 4.19 | .86 | | | | |
| Engelleyici kontrol-davranış | A. 1 yıl. az | 171 | 3.19 | .87 | 3-314 | 3.82 | **.010*** | A-D |
| | B. 1 yıl | 50 | 2.93 | 1.03 | | | | B-C |
| | C. 2 yıl | 76 | 3.32 | .72 | | | | B-D |
| | D.3 yıl ve üz. | 21 | 3.63 | .76 | | | | |
| Toplam Puan | A. 1 yıl. az | 171 | 3.83 | .55 | 3-314 | 2.48 | .060 | |
| | B. 1 yıl | 50 | 3.76 | .65 | | | | |
| | C. 2 yıl | 76 | 3.96 | .50 | | | | |
| | D.3 yıl ve üz. | 21 | 4.06 | .47 | | | | |

*p < .05

Tablo 35'de görüldüğü gibi çocukların öz-düzenleme becerileri engelleyici kontrol-davranış alt boyutunda çocukların okul öncesi eğitim alma süresine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{3\text{-}314\ \text{Engelleyici Kontrol-Davranış}} = 3.82$, $p < .05$]. Hangi yıllar arasında fark olduğunun belirlenmesi için çoklu karşılaştırma testlerinden LSD yapılmıştır. Çocukların engelleyici kontrol-davranış alt boyutuna ilişkin ortalama puanları incelendiğinde, 3 yıl ve daha uzun süredir ($\bar{X} = 3.63$) okul öncesi eğitim alan çocukların ortalama puanları, 1 yıldan daha az ($\bar{X} = 3.19$) ve 1 yıldır ($\bar{X} = 2.93$) okul öncesi eğitim alan çocukların ortalama puanlarından daha yüksektir. 2 yıldır ($\bar{X} = 3.32$) okul öncesi eğitim alan çocukların ortalama puanları ise 1 yıldır ($\bar{X} = 2.93$) okul öncesi eğitim alan çocuklara göre anlamlı olarak daha yüksektir. Çocukların öz-düzenleme becerileri dikkat, çalışma belleği ve engelleyici

kontrol-duygu alt boyutlarında ve ve ölçeğin tamamından alınan puanlarda okul öncesi eğitim alma süresine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F_{3\text{-}314\ \text{Dikkat}} = 2.55$, $p > .05$, $F_{3\text{-}314\ \text{Çalışma Belleği}} = 1.25$, $p > .05$, $F_{3\text{-}314\ \text{Engelleyici kontrol-duygu}} = 1.68$, $p > .05$, $F_{3\text{-}314\ \text{Öz Düzenleme Becerileri}} = 2.48$, $p > .05$].

4-6 yaş arasındaki çocukların öz-düzenleme becerileri (dikkat, çalışma belleği, engelleyici kontrol-duygu, engelleyici kontrol-davranış) ile annelerin riskli oyuna izin verme düzeyleri (çok riskli yüksekliklerde oyun, tehlikeli aletlerle oyun, az riskli yüksekliklerde oyun, tehlikeli doğal unsurlara yakın oyun) arasında anlamlı bir ilişkinin saptanabilmesi için Pearson korelasyon katsayı değerleri hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 36'da sunulmuştur.

**Tablo 36 :** Araştırma değişkenlerine ait Pearson korelasyon katsayı değerleri.

| Değişken | **ÖD** | ÖD1 | ÖD2 | ÖD3 | ÖD4 | **ROİV** | ROİV1 | ROİV2 | ROİV3 | ROİV4 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **ÖD. Öz Düzenleme Becerileri** | 1 | | | | | | | | | |
| ÖD1. Dikkat | .80* | 1 | | | | | | | | |
| ÖD2. Çalışma belleği | .53* | .19* | 1 | | | | | | | |
| ÖD3. Engelleyici kontrol-duygu | .73* | .47* | .30* | 1 | | | | | | |
| ÖD4. Engelleyici kontrol-davranış | .67* | .45* | .15* | .25* | 1 | | | | | |
| **ROİV. Riskli Oyuna İzin Verme** | .11* | .15* | .05 | .07 | .02 | 1 | | | | |
| ROİV1. Çok riskli yüksek. oyun | .10 | .15* | .02 | .06 | .03 | .89 | 1 | | | |
| ROİV2. Tehlikeli aletlerle oyun | .11* | .14* | .05 | .09 | .01 | .86 | .66* | 1 | | |
| ROİV3. Az riskli yüksek. oyun | .12* | .18* | .04 | .10 | -.01 | .71 | .52* | .52* | 1 | |
| ROİV4. Teh. doğal uns. yakın oyun | .01 | -.02 | .07 | -.02 | .05 | .63 | .44* | .44* | .37* | 1 |

*p < .001

Tablo 36'dan izlenebileceği üzere araştırma değişkenleri arasındaki Pearson korelasyon katsayı değerlerinin birçoğu istatistiksel olarak .001 düzeyinde anlamlıdır.

4-6 yaş arasındaki çocukların öz-düzenleme becerileri ile annelerin çocuklarının riskli oyun oynamalarına izin verme düzeyleri arasında düşük düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır ($r_{\text{ÖD x ROİV}} = .11$, $p < .001$). Öz-düzenleme becerileri ile riskli oyuna izin verme ölçeğinin tehlikeli aletlerle oyun ve az riskli yüksekliklerde oyun alt boyutları arasında düşük düzeyde pozitif yönlü ilişkiler vardır ($r_{\text{ÖD x Tehlikeli Aletlerle Oyun}} = .11$, $p < .001$; $r_{\text{ÖD x Az Riskli Yüksekliklerde Oyun}} = .12$, $p < .001$). Annelerin çocuklarının riskli oyuna izin vermeleri ile öz-düzenleme becerilerinden dikkat alt boyutu arasında da düşük düzeyde pozitif yönlü bir ilişki olduğu anlaşılmaktadır ($r_{\text{ROİV x Dikkat}} = .15$, $p < .001$).

**4-6 yaş arasındaki çocukların annelerinin riskli oyuna izin vermeleri öz-düzenleme becerilerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?**

Annelerinin riskli oyuna izin vermelerinin çocukların öz-düzenleme becerileri üzerindeki yordayıcılığı basit doğrusal regresyon analizi ile irdelenmiştir. Öncelikle veri kümesinin analiz için gerekli olan varsayımları karşılama durumu test edilmiştir. Çoklu doğrusallık probleminin tespit edilmesinde Tolerance ve VIF değerlerini kullanmak mümkündür. VIF değeri 1/tolerance şeklinde hesaplanmaktadır ve VIF değerlerinin 10'un üzerinde olmaması beklenmektedir. Bu doğrultuda Durbin-Watson ve VIF değerleri hesaplanmıştır. Durbin-Watson değerlerinin 2'ye eşit olması değişkenler arasında oto korelasyon olmadığını (Gujarati ve Porter 2009), VIF değerlerinin 10'dan düşük olması bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı probleminin olmadığını gösterir (Gujarati, 1995). Analiz sonucunda, annelerin çocuklarının riskli oyuna izin vermeleri ve öz-düzenleme becerilerinin yordanmasında veri setinin bu varsayımları karşıladığı tespit edilmiştir [Riskli Oyuna İzin Verme-Öz Düzenleme Becerileri (Durbin-Watson = 1.87, VIF = 1.00)]. Tablo 37'de basit doğrusal regresyon analizi sonuçları sunulmaktadır.

**Tablo 37 :** Annelerin çocuklarının riskli oyuna izin vermelerinin öz-düzenleme becerileri tarafından yordanması.

| Bağımsız-Bağımlı Değişken | *B* | *Standart Hata B* | ***B*** | *T* | *P* |
|---|---|---|---|---|---|
| Riskli Oyuna İzin Verme-Öz Düzenleme Becerileri<br>$R = .11$, $R^2 = .01$, F(1-316) = 4.55* | .07 | .03 | .11 | 2.13 | .030***** |

*p < 0.05

Tablo 37'den izlenebileceği üzere 4-6 yaş arasındaki çocukların öz-düzenleme becerileri ile annelerin çocuklarının riskli oyuna izin vermeleri arasında anlamlı bir

ilişki vardır ($\beta$ =.11, $p<0.05$). Annelerin çocuklarının riskli oyuna izin vermelerindeki toplam varyansın %1'ini öz-düzenleme becerileri algısı açıklamaktadır.

# 5. TARTIŞMA

## Annelerin Riskli Oyuna İzin Verme Düzeylerine İlişkin Tartışma

Araştırma sonucunda annelerin riskli oyuna izin verme düzeylerinin çocukların cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Bu sonuca göre annelerin riskli oyuna izin verme düzeylerini, riskin kendisinin etkilemiş olabileceği düşünülmektedir. Yani anneler riskli oyunun içindeki yaralanma gibi tehlikeleri göz önüne almış olabilirler dolayısıyla cinsiyet gözetmeksizin çocuklarını korumak istemiş olabilirler. Hamiden Karaca ve Aral (2020) da araştırmalarında çocukların cinsiyetinin anne-babaların riskli oyuna ilişkin görüşlerini etkilemediğini bulmuşlardır. Kanyılmaz (2016) da gerçekleştirdiği çalışmada çocukların cinsiyetine göre annelerin riskli oyuna izin verme düzeylerinde anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Araştırma sonucuna göre 30-39 arasındaki annelerin riskli oyuna izin verme düzeyleri, 20-29 yaşındaki annelerin izin verme düzeylerinden daha yüksektir. Annelerin yaşla birlikte kazandığı tecrübenin sonucu etkileyebileceği düşünülmektedir. Genellikle anneler yeni çocuk sahibi olduklarında çocuklarına karşı daha koruyucu tutum sergilemektedirler. Ancak tecrübe edindikçe risk olarak nitelendirilen oyunlara daha objektif yaklaşabilmektedirler (Bento ve Dias, 2017). Kanyılmaz (2016) da yaşça büyük olan annelerin, riskli oyun oynama konusunda çocuklarına daha fazla izin verdiklerini belirlemiştir.

Araştırmada annelerin riskli oyuna izin verme düzeyleri baba yaşına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Anne-babaların çocuklarıyla ilgilenme ve vakit geçirme tarzları birbirinden farklıdır. Özellikle okul öncesi dönemde anneler çocukların bakımları ile daha çok ilgilenirken babalar ise daha çok çocuklarıyla oyun veya sportif faaliyetlere yönelmektedir (Öngider, 2013). Araştırmada da babaların çocuklarıyla oyun oynama durumu bilinemediği için baba yaşı değişkeni anlamlı farklılığa neden olmamış olabilir.

Araştırma sonucuna göre hem kendi eğitim düzeyi hem de eşinin eğitim düzeyi yükseldikçe anneler çocuklarının riskli yüksekliklerde oyun oynamalarına daha fazla

izin vermektedir. Anne-babaların eğitim düzeyi arttıkça risk algıları farklılaşmış olabilir. Ebeveynler riskli oyunların çocuğun gelişimine sağlayacağı yararı ve riskli oyun oynatırken nelere dikkat etmesi gerektiğini bilebilirler. Hamiden Karaca ve Aral (2020) çalışmalarında üniversite mezunu olan anne ve babaların riskli oyun konusunda çocuklarını desteklediklerini belirlemişlerdir. Kanyılmaz (2016)'ın araştırmasında üniversite mezunu annelerin diğer eğitim düzeyindeki annelere göre riskli oyuna daha fazla izin verdikleri bulunmuştur.

Araştırmada çocuk sayısı artıkça annelerin riskli oyuna izin verme düzeyleri anlamlı olarak düşmektedir. Az sayıda çocuğu olan annelerin çocuklarını riskli oyun oynarken kontrol edebilmelerinin daha kolay olduğu için riskli oyuna izin verdikleri düşünülmektedir. Yine çocuk sayısı azaldıkça annelerin çocukla birebir oyun oynama olasılığı da yükselmektedir. Anneler çocuklarıyla birebir oynarken riskli oyunlarda oynayabilirler. Hamiden Karaca ve Aral (2020)'ın çalışmalarında da tek çocuğa sahip olan anne-babalar, riskli oyun oynama konusunda çocuklarını daha fazla desteklemektedirler.

Araştırmada çalışan anneler, çalışmayan annelere göre çocuklarının riskli oyun oynamalarına daha fazla izin vermektedir. Risk almak hayatın bir parçasıdır (Boyer, 2006; Christensen ve Mikkelsen, 2008; Ellis ve diğerleri, 2012; Kleppe, Melhuish ve Sandseter, 2017). Çalışan annelerin iş yaşamlarında bunu daha net fark ettikleri bu nedenle çocukların hayata hazırlanmaları için riskli oyuna izin verdikleri düşünülmektedir. Çünkü insanlar iş yaşamında sürekli sorunlar, telaş ve stres gibi zorlu durumlarla karşılaşmaktadırlar (Er, Ersöz Kaya ve Temiz, 2018). Gelecekte çocuğun bu durumlarla daha kolay baş edebilmesi için çalışan anneler riskli oyun oynamanın önemli olduğunu düşünmüş olabilirler.

Araştırmada annelerin riskli oyuna izin verme düzeyleri çocuğun sıklıkla oyun oynadığı yere göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Araştırmanın yapıldığı yerin küçük bir il olması, yeşil alan ve park gibi güvenli mekânların fazla olması sonucu etkilemiş olabilir. Ayrıca araştırmanın pandemi döneminde gerçekleştirilmiş olması, bu süreçte çocukların çoğunlukla evde oyun oynaması da sonucu etkilemiş olabilir.

Araştırmada çocuğuyla her zaman ve sıklıkla oyun oynayan annelerin riskli oyuna izin verme düzeyleri çocuğuyla bazen oynayanlara göre daha yüksektir. Çocuklarla oyun oynamanın gereksiz olduğunu düşünen anne-babalar, onların oyunlarını desteklemez ve çoğunlukla onlarla oyun oynamak için vakit ayırmaz

(Parmar, Harkness ve Super, 2004). Ancak oyunun çocukların sağlıklı gelişimi için bir araç olduğunu bilen anne-babalar, çocuklarıyla riskli oyunlarda dâhil çeşitli oyunlar oynayabilirler (Ecirli, 2014). Dolayısıyla çocuklarıyla oyun oynayan annelerin riskli oyunları da çocuklarıyla birlikte deneyimledikleri düşünülmektedir.

Araştırma sonucuna göre çocukken riskli oyun oynayan annelerin riskli oyuna izin verme düzeyleri çocukken riskli oyun oynamayan annelerden daha yüksektir. Annelerin küçük yaşlarda riskle karşılaşmaları, riskle baş etmeyi öğrenmeleri riske bakış açılarını ve bugünkü düşüncelerini olumlu etkilemiş olabilir. Bu nedenle anneler kendi deneyimledikleri fırsatları ve daha fazlasını çocuklarına sunmak istemiş olabilirler.

Araştırmada ilk sırada doğan çocukların anneleri son sırada doğan çocukların annelerine göre riskli oyuna daha fazla izin vermektedir. Anneler ilk çocuklarıyla çoğunlukla daha fazla ilgilendikleri için her şeyi deneyimlemelerini istemiş olabilirler. Yine ilk çocukta riskli oyunla ilgili olumsuz bir durum (kaza, yaralanma vb.) yaşamış olabilirler ve aynı olumsuzlukları yaşamamak, çocuklarını korumak için diğer çocuklarının riskli oyun oynamalarına izin vermemiş olabilirler.

Araştırma sonucuna göre anneler genel olarak altı yaşındaki çocuklarının riskli oyun oynamalarına daha fazla izin vermektedir. Bu durumun çocukların gelişimsel özellikleriyle ilgili olduğu düşünülmektedir. Çünkü altı yaş çocuğu dört ve beş yaşa göre daha fazla beceriye sahiptir. Gelişimsel olarak daha ileridedir. Bu nedenle anneler altı yaş çocuklarının riskli oyun oynamalarına daha fazla izin vermiş olabilirler. Kanyılmaz (2016) da araştırmasında annelerin altı yaşındaki çocuklarına riskli oyun oynamaları için daha fazla izin verdiklerini belirlemiştir.

Araştırmada annelerin çok riskli yükseklikler, tehlikeli aletler, az riskli yükseklikler ve genel olarak riskli oyun oynamaya izin vermelerinde çocukların okul öncesi eğitim alma süresi anlamlı bir farklılığa neden olmuştur. Bu doğrultuda üç yıl ve daha uzun süredir okul öncesi eğitim alan çocukların annesi riskli oyuna daha fazla izin vermektedir. Okul öncesi eğitim, çocukların gelişimleri açısından büyük öneme sahiptir ve okul öncesi eğitim alan çocuklar zamanlarının büyük bir çoğunluğunu okulda geçirmektedir. Bu süreçte çocuklar özellikle akranları ile iletişime girmekte ve farklı fırsatları deneyimlemektedir. Yine okullarda sıklıkla aile eğitimleri düzenlemekte aileler çocukların gelişimlerini destekleyen aktiviteler konusunda bilgilendirilmektedir (Güler ve Demir, 2016). Öğretmenler riskli oyunun yararları

konusunda aileleri bilgilendirmiş olabilir. Yine çocuklara okulda riskli oyun oynama fırsatı sunulmuş olabilir. Bu nedenle okul öncesi eğitim alma süreci arttıkça annelerin riskli oyunlara izin verme düzeyleri artmış olabilir.

**Çocukların Öz-Düzenleme Becerilerine İlişkin Tartışma**

Araştırmada annelerin görüşlerine göre çocukların öz-düzenleme becerilerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Son yıllarda vurgulanan eşitlik kavramı ve annelerin eğitim seviyesinin yükselmesi sonucu etkilemiş olabilir. Çünkü annelerin farklı cinsiyetteki çocuklarına benzer tutum ve davranışlar sergiledikleri düşünülmektedir. Farklı araştırmalarda da cinsiyetin anlamlı bir değişken olmadığı bulunmuştur. Bayındır (2016), Uykan ve Akkaynak (2019) çalışmalarında cinsiyetin çocukların öz-düzenleme becerilerini etkilemediğini bulmuşlardır. Aydın'ın (2018) çalışmasında erkek çocukların puan ortalaması yüksek çıkmasına rağmen cinsiyet çocukların öz-düzenleme becerilerinde anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır. İleri (2019) çocukların öz-düzenleme becerileri ile akran zorbalığına maruz kalma düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında cinsiyetin çocukların öz-düzenleme becerilerini etkilemediğini saptamıştır. Şepitçi (2018) 5-6 yaş çocuklarının öz-düzenleme becerileri ile okul uyumlarını incelediği araştırmasında öz-düzenleme becerilerinin çocukların cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini belirlemiştir. Tucker'in (2010) çalışmasında da çocukların davranış ve duygu düzenleme becerileri ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Çocuklarla ilgili yapılan diğer araştırmalarda da cinsiyete göre öz-düzenleme becerilerinin farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. (Dağgül, 2016; Dinçer Yavuz, 2019; Eke, 2017; Ertürk, 2013; Ertürk Kara ve Gönen, 2015; Fındık Tanrıbuyurdu, 2012; Jahromi ve Shifter, 2008; Li Grining, 2007; Mercan, 2019; Özsoy Yanbak, 2019; Öksüz, 2020; Pazarbaşı, 2019; Smith Donald, Raver, Hayes ve Richardson, 2007; Şamlı 2019; Tekin, 2018; Temiz, 2019). Bu sonuçlar araştırmanın bu yöndeki bulgusunu desteklemektedir.

Araştırmada 30-49 yaş aralığında olan annelerin çocuklarının dikkat becerileri daha genç olan annelerin çocuklarına göre daha yüksek bulunmuştur. Genç annelerin ilk annelik deneyimleri nedeniyle çocuk yetiştirme ve eğitimi konusunda acemilik yaşadıkları, yaşı büyük annelerin ise bu konuda daha tecrübeli oldukları düşünülmektedir. Mercan (2019) da araştırmasında çocukların öz-düzenleme becerilerinin annenin yaşından etkilendiği sonucuna ulaşmıştır. Araştırmada 31-37 yaş

arasındaki annelerin çocuklarının öz-düzenleme becerileri, 24-30 yaş arasındaki annelerin çocuklarının öz-düzenleme becerilerinden daha iyi düzeyde bulunmuştur. Eke (2017) de araştırmasında çocukların öz-düzenleme becerilerinin annenin yaşına göre anlamlı farklılık gösterdiğini bulmuştur.

Araştırmada çocukların öz-düzenleme becerileri babanın yaşına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Genellikle babalar ailenin korunması ve maddi ihtiyaçların karşılanmasından sorumludur. Günümüzde kadının çalışma hayatına girmesiyle birlikte bu düşünce değişse de babalar eşleriyle birlikte çocukların sorumluluğunu paylaşsa da (Tichenor ve diğerleri, 2011) hala çocuklar ile annelerin daha çok zaman geçirdikleri düşünülmektedir. Bu nedenle babanın yaşına göre anlamlı bir farklılık görülmemiş olabilir. Sevil ve Özkan (2009) ile Telli'ye (2014) göre babaların çoğunluğu yaş değişkeninden bağımsız olarak çocukların bakımı ve eğitimleri konusunda annelerin daha aktif olduklarını düşünmektedir. Bu nedenle çocukların öz-düzenleme becerilerinde farklılık oluşmamış olabilir. Pazarbaşı (2019) da anaokuluna devam eden çocukların öz-düzenlemelerini incelediği araştırmasında baba yaşının anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır. Literatür incelendiğinde babanın yaşı birçok çalışmada anlamlı bir değişken olarak bulunmamıştır (Atmaca, 2019; Ertürk, 2013; Fındık Tanrıbuyurdu, 2012; İleri, 2019; Özsoy Yanbak, 2019; Öztabak, 2017; Tekin, 2018; Yeğenoğlu, 2019).

Araştırmada eğitim düzeyi yükseldikçe çocukların dikkat becerilerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim düzeyi yükseldikçe bireyin bilgiye ulaşma yollarını öğreneceği dolayısıyla bilgi düzeyinin artacağı düşünülmektedir. Eğitim düzeyi yüksek anneler, çocuklarını doğru yönde desteklemek için fırsatları daha iyi değerlendirmiş, çocuklarının dikkat becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlik ve aktiviteleri daha fazla araştırmış olabilirler. Tekin (2018) de araştırmasında annelerin eğitim durumlarının çocukların dikkat becerilerini etkilediğini bulmuştur. Ertürk'ün (2013) araştırmasında 4-6 yaş arasındaki çocukların öz-düzenleme becerileri dikkat alt boyutunda anne öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Pazarbaşı (2019) da çocukların dikkat becerilerinin anne eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini saptamıştır. Ertürk Kara ve Gönen'in (2015) çalışmasında ise anne öğrenim durumu yüksek olan çocukların dikkat/dürtü puanları daha yüksek bulunmuştur.

Araştırmada eğitim düzeyi yüksek olan annelerin çocuklarının engelleyici kontrol-duygu düzeylerinin daha iyi olduğu belirlenmiştir. Engelleyici kontrol-duygu becerisine sahip olmayan çocuklar da davranış problemlerine rastlanabilmektedir (Erol ve İvrendi, 2018). Eğitim insanların kendilerini her yönden zenginleştirmesini sağlayan bir süreçtir. Eğitim seviyesi yüksek annelerin duyguları yönetme konusunda kendilerini geliştirdikleri ve çocuklarını bu doğrultuda yetiştirdikleri düşünülmektedir. Uykan ve Akkaynak'ın (2019) araştırmada da eğitim düzeyi yüksek olan annelerin çocuklarının engelleyici kontrol-duygu becerileri daha iyi bulunmuştur. Araştırmada çalışma belleği ve engelleyici kontrol-davranış alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ancak ölçekten alınan toplam puanda anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Lisansüstü mezunu olan annelerin çocuklarının öz-düzenleme becerileri ilkokul ve ortaokul mezunu olan annelerin çocuklarından daha iyi düzeydedir. Üniversite mezunu olan annelerin çocuklarının öz-düzenleme becerileri ise ortaokul mezunu olan annelerin çocuklarından daha iyidir. Eğitim seviyesinin artmasıyla birlikte anneler öz-düzenlemenin çocuğun yaşamındaki önemini anlamış olabilirler. Dağgül (2016) ve Karakurt (2019) da çalışmalarında lisans ve lisansüstü mezunu annelerin çocuklarının öz-düzenleme becerilerinin diğer annelerin çocuklarına göre daha iyi düzeyde olduğunu bulmuşlardır. Samar (2019) da annelerin eğitim düzeyleri ile çocukların öz-düzenleme becerileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki belirlemiştir. Birçok araştırma sonucu da çalışma sonucunu desteklemektedir (Bernier, Carlson ve Whipple, 2010; Burchinal ve diğerleri, 2002; Bondurant, 2010; Dağgül, 2016; Ertürk, 2013; Howse, Lange, Farran ve Boyles, 2003; İleri, 2019; Mercan, 2019; Şamlı, 2019; Şepitçi, 2018; Tekin, 2018; Temiz, 2019).

Araştırma sonucuna göre baba eğitim durumu çocukların dikkat becerilerini etkilemektedir. Lisansüstü mezunu babaların çocukları üniversite, ortaokul ve ilkokulu mezunu babaların çocuklarına göre daha dikkatlidir. Üniversite mezunu babaların çocuklarının dikkatleri de ilkokul ve ortaokul mezunu babaların çocuklarına göre daha iyidir. Artan eğitim düzeyi ile birlikte babaların çocuklarına daha zengin yaşantılar sundukları ve çocuklarıyla daha doğru ve sağlıklı bir iletişim kurdukları düşünülmektedir. Pazarbaşı (2019) da baba eğitim durumunun çocukların dikkate becerilerini etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Klenberg (2015) de ailenin eğitim durumu arttıkça çocukların dikkat becerilerinin arttığını bulmuştur. Ertürk (2013) ve Tekin (2018) de çocuklarım öz-düzenleme becerileri dikkat dürtü puanlarında babanın eğitim durumunun anlamlı farklılık oluşturduğunu belirlemişlerdir. Ertürk Kara ve Gönen

(2015) ise baba eğitim durumunun 4-6 yaş çocuklarının dikkat/dürtü ve olumlu duygu puanlarında anlamlı bir fark oluşturduğunu belirlemişlerdir.

Araştırmada ailedeki çocuk sayısı iki olduğunda çocukların dikkat becerilerinin daha iyi olduğu bulunmuştur. Anne tek çocuk sahibi olduğunda bazen tecrübesizce hareket edebilmekte ya da tek çocuğuna fazlasıyla yoğunlaşabilmektedir (Özsoy Yanbak, 2019). Her iki durumda çocuğu bazen olumsuz etkileyebilmektedir (Taylı, 2007). Çok çocuk olduğunda da ebeveynlerin ilgisi bölünebilmektedir. İki kardeş durumunda çocuklar hem ebeveynleri tarafından desteklenmekte hem de birbirlerini desteklemektedirler (Kılıçarslan, 2001; Şipal, Yeğengil ve Toka, 2012). Bu nedenle ailedeki çocuk sayısı iki olduğunda çocukların dikkat becerileri daha yüksek çıkmış olabilir. Tutkun, Tezel Şahin ve Işıktekiner (2016) de çocukların kardeş sayısının dikkat-dürtü kontrolü, olumlu duygu ve toplam öz-düzenleme becerilerini etkilediğini belirlemişlerdir. Araştırmada çalışma belleği, engelleyici kontrol-davranış, engelleyici kontrol-duygu alt boyutları ile ölçeğinden toplamından alınan puanlarda ise anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Genel olarak anlamlı farklılığın olmamasının nedeni ailelerin çocuklarına eşit davranması aynı şekilde yetiştirmeleri ve aynı imkânları sunmaları olabilir. Dağgül (2016) ailedeki çocuk sayısı ve öz-düzenleme becerileri arasında anlamlı farklılık olmadığını saptamıştır. Şepitçi (2018), öz-düzenlemenin kardeş sayısına göre farklılık göstermediğini belirlemiştir. Atmaca'nın (2019) araştırmasında çocukların öz-düzenleme becerilerinin kardeş sayısına göre farklılık göstermediği bulunmuştur. Kovancı'nın (2019) çalışmasında ise dört-beş yaş arasındaki çocukların öz-düzenleme becerileri kardeşi olup-olmama durumuna göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Aydın (2018), Karakurt (2019), Mercan (2019), Samar (2019), Tekin (2018), Yeğenoğlu (2019) da araştırmalarında ailedeki çocuk sayısına göre çocukların öz-düzenleme becerilerinin anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmada çalışan annelerin çocuklarının dikkat becerilerinin daha iyi olduğu bulunmuştur. Çalışan annelerin zaman yönetimi konusunda daha dikkatli ve planlı oldukları düşünülmektedir. Çocukların da annelerini rol model aldıkları varsayılmaktadır. Ayrıca çalışan anneler işyerindeki saatleri telafi edebilmek için çocuklarıyla kaliteli zaman geçirme konusunda daha hassas davranabilmektedirler. Ertem Başkan'ın (2021) gerçekleştirdiği araştırmada da çalışan annelerin çocuklarının dikkat/dürtü becerileri daha yüksek bulunmuştur. Araştırmada çocukların genel öz-

düzenleme becerilerini ise annenin çalışma durumu etkilememiştir. Annenin çalışma koşullarının bilinmemesi bu sonucu etkilemiş olabilir. Anne çalışırken çocukla kimin ilgilendiği de yine önemli bir değişken olabilir. Farklı çalışma koşullarına sahip annelerin çocuklarıyla ilişkileri ve çocuklarını destekleme konusunda ki çabaları da farklı olabilir. Atmaca (2019) ve Tekin'in (2018) araştırmasında da annelerinin çalışma durumu, çocukların öz-düzenleme becerilerinde anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır.

Araştırmada evde oyun oynayan çocukların dikkat ve çalışma belleği puanları dışarıda ve okulda oyun oynayan çocuklardan daha yüksektir. Bu durumu pandemi sürecinin etkilediği düşünülmektedir. Çünkü araştırma verileri pandemi sürecinde toplanmıştır. Bu süreçte çocuklar sokağa hiç çıkamamış günlerce evde kalmak durumunda kalmışlardır. Çocuklarla birlikte ebeveynlerin birçoğu da evde kalmıştır. Evde çocuklarıyla birlikte kalan ebeveynlerin pandemi sürecinde çocuklarıyla daha fazla ilgilendikleri, gelişimlerini desteklemek için daha fazla çaba sarf ettikleri düşünülmektedir. Bu durum çocukların dikkat ve çalışma belleği gelişimini etkilemiş olabilir. Araştırmada ayrıca evde oyun oynayan çocukların engelleyici kontrol-davranış puanları dışarıda ve okulda oyun oynayan çocukların engelleyici kontrol-davranış puanlarından daha yüksek bulunmuştur. Pandemi sürecinde çocuklar ev ortamında engelleyici kontrol-davranışlarını daha iyi yönetmiş olabilirler. Çünkü okul, dersler ve diğer stres verici çevresel faktörler bazen çocukların engelleyici kontrol-davranışlarını yönetmesini engelleyebilmektedir. Araştırmada çocuğun sıklıkla oyun oynadığı yer değişkeni engelleyici kontrol-duyguya ilişkin algılarında ise anlamlı farklılığa neden olmamıştır. Ancak araştırmada sıklıkla dışarıda oyun oynayan çocukların genel öz-düzenleme becerileri evde ve okulda oyun oynayan çocukların öz-düzenleme becerilerinden daha iyidir. Her ne kadar çocuklar evde kaliteli vakit geçirseler de dışarıda çocuklar akranlarıyla vakit geçirmekte ve farklı uyaranlarla karşılaşmaktadır (Gülay, 2009). Bu durumda çocukların öz-düzenleme becerilerini etkilemiş olabilir.

Araştırma sonucuna göre çocuğuyla oyun oynama sıklığı artıkça çocukların öz-düzenleme becerileri de artmaktadır. Oyunun çocuğun gelişimine olumlu etkileri yadsınamaz. Yani oyun çocukların öz-düzenleme becerilerinin desteklenmesinde önemli bir etkiye sahiptir. Çünkü oyun gerçek yaşaman provasıdır. Çocuk oyun sırasında duygularını yönetmeyi ve davranışlarını kontrol edebilmeyi öğrenmekte

birçok farklı beceri kazanabilmektedir (Nader Grosbois ve Vieillevoye, 2012; Picasso, 2006). Yapılan araştırmalarda da oyun becerileri yüksek olan çocukların öz-düzenleme becerilerinin de yüksek olduğu belirlenmiştir (Dillon, 2009; Galyer ve Evans, 2001).

Araştırmada çocukken riskli oyun oynamayan annelerin çocuklarının engelleyici kontrol-davranış düzeyleri daha yüksek bulunmuştur. Çocuklara engelleyici kontrol-davranış becerileri sadece riskli oyunlarla kazandırılmamaktadır. Bu süreçte ailenin tutumu, çocuğa sunduğu diğer yaşantılarda önemlidir. Ayrıca anneler çocukluğunda oynadığı riskli oyunlarla edindiği kazanımları çocuklarına aktarmamış da olabilir. Riskli oyun oynadığını ifade eden annelerin hangi oyunları riskli olarak nitelendirdiği de bilinmemektedir. Bu nedenle riskli oyun oynamayan annelerin çocuklarının engelleyici kontrol-davranış düzeyleri daha yüksek çıkmış olabilir.

Araştırma sonucunda çocukların öz-düzenleme becerileri çocuğun doğum sırasına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Annelerin ilk, ortanca ve son çocuk da olsa birlikte vakit geçirme, oyun oynama gibi konularda çocuklara eşit imkânlar sağlamasının öz-düzenleme becerilerini de eş değer destekleyeceği düşünülmektedir. Eke (2017)'de yapmış olduğu araştırmasında doğum sırasının çocukların öz-düzenleme becerilerini etkilemediği sonucuna ulaşmıştır. Yine çocukların öz-düzenleme becerileri ve doğum sırası değişkeninin incelendiği pek çok araştırmada da anlamlı bir farklılık oluşmadığı tespit edilmiştir (Atmaca, 2019; Eke, 2017; Ertürk, 2013; Fındık Tanrıbuyurdu, 2012; Karakurt, 2019; Mercan, 2019; Özsoy Yanbak, 2019; Samar, 2019; Şepitçi, 2018; Temiz, 2019).

Araştırma sonucuna göre altı yaşındaki çocukların engelleyici kontrol-davranışları dört-beş yaş arasındaki çocuklara göre daha iyi düzeydedir. Bu sonuç çocukların gelişimlerinden kaynaklanabilir. Çünkü gelişim bir süreçtir. İnsanların davranış ve düşüncelerini izleme ve kontrol etmesi belirli bir sıra ile gerçekleşir. Altı yaşındaki çocuklar küçük yaş grubundaki çocuklara kıyasla daha fazla beceriye sahiptir. Ayrıca öz-düzenleme becerileri bilişsel gelişime paralel olarak gelişim göstermektedir (McClelland ve Cameron, 2012). Araştırmada her ne kadar engelleyici kontrol-davranışları alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunsa da yaş değişkeni çocukların genel olarak öz-düzenleme becerilerini etkilememiştir. Öksüz'ün (2020) ve Özbey'in (2018), çalışmasında da yaş ile çocukların öz-düzenleme becerileri arasında

anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Samar (2019) ise çocukların yaşları arttıkça öz-düzenleme becerilerinde artış olmasına rağmen anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Çocuklarla ilgili yapılan başka araştırmalarda da çocukların yaşına göre öz-düzenleme becerilerinin farklılaşmadığı belirlenmiştir (Atmaca, 2019; Bayındır, 2016, Eke, 2017; Ertürk, 2013).

Araştırma sonucuna göre üç yıl ve daha uzun süredir okul öncesi eğitim alan çocukların kontrol-davranış puanları daha yüksek bulunmuştur. Okul öncesi eğitim çocukları her yönden destekleyen bir süreçtir. Çocuğun evde tek başına veya teknolojik araçlarla vakit geçirmesi yerine okul öncesi öğretmeni ve akranlarıyla birlikte eğitim alması engelleyici kontrol-davranış puanlarını etkilemiş olabilir. Ancak araştırmada çocukların okul öncesi eğitim kurumuna devam yılına göre çocukların dikkat, çalışma belleği ve engelleyici kontrol-duygu davranışlarında ve genel öz-düzenleme becerilerinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Uykan ve Akkaynak'ın (2019) çalışmasında da çocuğun okul öncesi eğitim alma süresi dikkat ve engelleyici kontrol-duygu boyutlarında anlamlı bir farklılığa neden olmamıştır. Araştırmada ayrıca engelleyici kontrol-davranış boyutunda çocuğun okul öncesi eğitim alma süresine göre anlamlı farklılık belirlenmiştir. Astarlar (2019) tarafından yapılan araştırmada da çalışma belleği ve engelleyici kontrol boyutlarında anlamlı farklılık bulunmuş ancak diğer boyutlarda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Şepitçi'nin (2018) gerçekleştirdiği çalışmada ise okul öncesi eğitim alma süresine göre çocukların öz-düzenleme becerilerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Araştırma sonucuna göre annelerin riskli oyuna izin verme düzeyleri artıkça çocukların öz-düzenleme becerileri de artmaktadır. Annelerinin riskli oyuna izin vermeleri öz-düzenleme becerilerinin anlamlı bir yordayıcısıdır. Ebeveynler çocuklarının gelişimlerini desteklemek isterler ancak bazen gelişimlerini kısıtlayan davranışlar da bulunurlar (Demiriz ve Öğretir, 2007). Bu durum özellikle küçük yaştaki çocukların oyunlarında kendini göstermektedir. Yaralanma riski (Lester ve Russell, 2008) ve güvenlik endişesi ile (Hirose, Koda ve Minami, 2012) kimi zaman anneler çocuklarının oyunlarını sınırlandırmakta ve riskli oyunlara endişe ile yaklaşabilmektedir. Oysaki riskli oyunlar çocukların birçok beceriyi kazanmalarını sağlamaktadır (Jelleyman ve diğerleri, 2019). Riskli oyunlar çocukların zorluklarla baş etmesine, sorumluluk almasına, duygu, düşünce ve davranışlarını kontrol etmesine yardımcı olmakta, öz-düzenleme becerilerini desteklemektedir. Bu nedenle annelerin

riskli oyuna izin verme düzeyleri arttıkça, çocukların öz-düzenleme becerileri de artmış olabilir.

# 6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada *Riskli Oyuna İzin Verme Ölçeği'*nin çok riskli yüksekliklerde oyun alt boyutunda anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, çocuk sayısı, anne çalışma durumu, annenin çocuğu ile oyun oynama sıklığı, annenin çocukken riskli oyun oynama durumu, çocuğun doğum sırası ve okul öncesi eğitim alma süresi değişkenlerinin anlamlı farklılık oluşturduğu, anne yaşı, baba yaşı, çocuğun cinsiyeti, yaşı ve sıklıkla oyun oynadığı yer değişkenlerinin anlamlı farklılık oluşturmadığı bulunmuştur.

Riskli oyunlara izin verme ölçeğinin tehlikeli aletlerle oyun alt boyutunda anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, çocuk sayısı, anne çalışma durumu, annenin çocukken riskli oyun oynama durumu, çocuğun cinsiyeti, yaşı, doğum süresi ve okul öncesi eğitim alma süresi anlamlı bir farklılık oluştururken, anne yaşı, baba yaşı, annenin çocuğu ile oyun oynama sıklığı ve çocuğun sıklıkla oyun oynadığı yer değişkenlerinin anlamlı farklılık oluşturmadığı bulunmuştur.

Riskli oyunlara izin verme ölçeğinin az riskli yüksekliklerde oyun alt boyutunda anne yaşı, anne eğitim durumu, anne çalışma durumu, annenin çocukken riskli oyun oynama durumu, çocuğun doğum sırası, yaşı ve okul öncesi eğitim alma süresi anlamlı farklılık oluştururken, baba yaşı, baba eğitim durumu, çocuk sayısı, annenin çocuğu ile oyun oynama sıklığı ve çocuğun sıklıkla oyun oynadığı yer anlamlı farklılık oluşturmamıştır.

Riskli oyunlara izin verme ölçeğinin tehlikeli doğal unsurlara yakın oyun alt boyutunda baba eğitim durumu, anne çalışma durumu ve çocuğun doğum sırası değişkenleri anlamlı farklılık oluştururken, anne yaşı, baba yaşı, anne eğitim durumu, çocuk sayısı, annenin çocuğu ile oyun oynama sıklığı, annenin çocukken riskli oyun oynama durumu, çocuğun cinsiyeti, sıklıkla oyun oynadığı yer, çocuğun yaşı ve okul öncesi eğitim alma süresinin anlamlı farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir.

Riskli oyunlara izin verme ölçeğinin toplamından alınan puanlarda ise anne yaşı, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, çocuk sayısı, anne çalışma durumu, annenin çocuğu ile oyun oynama sıklığı, annenin çocukken riskli oyun oynaması, çocuğun doğum sırası, yaşı ve okul öncesi eğitim alma süresine göre anlamlı bir

farklılık gösterirken, cinsiyet, baba yaşı, çocuğun sıklıkla oyun oynadığı yere göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Araştırma sonucunda *Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği*'nin dikkat alt boyutunda anne yaşı, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, çocuk sayısı, annenin çalışma durumu, annenin çocuğu ile oyun oynama sıklığı ve çocuğun sıklıkla oyun oynadığı yer değişkenlerinin anlamlı farklılık oluşturduğu, cinsiyet, baba yaşı, annenin çocukken riskli oyun oynaması durumu, çocuğun doğum sırası, yaşı ve okul öncesi eğitim alma süresinin anlamlı farklılık oluşturmadığı bulunmuştur.

Öz-düzenleme becerileri ölçeğinin çalışma belleği alt boyutunda çocuğun sıklıkla oyun oynadığı yer değişkeninin anlamlı farklılık oluşturduğu, cinsiyet, anne yaşı, baba yaşı, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, çocuk sayısı, annenin çalışma durumu, annenin çocuğu ile oyun oynama sıklığı, annenin çocukken riskli oyun oynaması durumu, çocuğun doğum sırası, yaşı ve okul öncesi eğitim alma süresinin anlamlı farklılık oluşturmadığı bulunmuştur.

Öz-düzenleme becerileri ölçeğinin engelleyici kontrol-duygu alt boyutunda anne eğitim durumu anlamlı farklılığa neden olurken, cinsiyet, anne yaşı, baba yaşı, baba eğitim durumu, çocuk sayısı, annenin çalışma durumu, annenin çocuğu ile oyun oynama sıklığı, çocuğun sıklıkla oyun oynadığı yer, annenin çocukken riskli oyun oynama durumu, çocuğun doğum sırası, yaşı ve okul öncesi eğitim alma süresi anlamlı farklılığa neden olmamıştır.

Öz-düzenleme becerileri ölçeğinin engelleyici kontrol-davranış alt boyutunda annenin çocuğu ile oyun oynama sıklığı, çocuğun sıklıkla oyun oynadığı yer, annenin çocukken riskli oyun oynaması, çocuğun yaşı ve okul öncesi eğitim alma süresi anlamlı bir farklılık oluştururken, cinsiyet, anne yaşı, baba yaşı, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, çocuk sayısı, annenin çalışma durumu ve çocuğun doğum sırası anlamlı farklılık oluşturmamıştır.

Öz-düzenleme becerileri ölçeğinin toplamından alınan puanlar, anne eğitim durumu, çocuğun sıklıkla oyun oynadığı yer ve annenin çocuğu ile oyun oynama sıklığına göre anlamlı bir farklılık gösterirken, cinsiyet, anne yaşı, baba yaşı, baba eğitim durumu, çocuk sayısı, annenin çalışma durumu, annenin çocukken riskli oyun oynaması, çocuğun doğum sırası, yaşı ve okul öncesi eğitim alma süresi anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Araştırma sonucunda annelerin riskli oyuna izin verme düzeyleri arttıkça çocukların öz-düzenleme becerilerinin arttığı sonucu bulunmuştur. Annelerinin riskli oyuna izin verme düzeyleri, çocukların öz-düzenleme becerilerinin anlamlı bir yordayıcısıdır.

Araştırmada ortaya çıkan sonuçlar doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir:

- Riskli oyunların çocukların gelişimlerine katkıları, çocukla birlikte oyun oynamanın önemi ve çocukların öz-düzenleme becerilerinin desteklenmesi konusunda aile eğitim programları hazırlanabilir, seminerler verilebilir, bilgilendirme broşürleri hazırlanabilir.
- Öğretmenlere riskli oyun ve öz-düzenleme becerileri konusunda hizmet içi eğitimler verilebilir, çocukların riskli oyun oynayabilmeleri için okul bahçesinde düzenlemeler yapılabilir. Okul öncesi eğitim programında riskli oyun ve öz-düzenleme becerileri ile ilgili kazanım ve göstergelere yer verilebilir.
- Evde ve okulda oynanabilecek riskli oyunların yer aldığı yine öz düzenmeleme becerilerini destekleyen etkinlik kitapları oluşturulabilir.
- Oyun parkları iyileştirebilir, gerekli güvenlik önlemleri alınarak riskli oyunlar için alanlar oluşturulabilir, materyaller eklenebilir. Böylece çocukların riskli oyun oynama imkanları artırılabilir.
- Benzer bir çalışma babalar ve öğretmenlerle yapılabilir. Babaların ve öğretmenlerin riskli oyun ile ilgili görüşleri belirlenebilir.
- Riskli oyun ve öz-düzenleme konusunda eğitim programları geliştirilebilir, deneysel çalışmalar yapılabilir.
- Öğretmenler tarafından ailelere riskli oyun ile ilgili materyalleri içeren (iğne, bıçak, çivi, çekiç vb.) evde aile katılımı etkinlikleri verilebilir.
- Annelerin riskli oyunlar üzerine kaygı düzeyleri belirlenerek onları endişelendiren durumlar saptanabilir. Böylelikle gerekli önlemler alınarak çocukların riskli oyunlarına daha fazla izin verilmesi sağlanabilir.
- Riskli oyun ve öz-düzenleme becerileri ile ilgili ölçek geliştirme çalışmaları yapılabilir.

- Bu araştırma nicel araştırma yaklaşımına dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Farklı yöntemler kullanılarak daha fazla çalışma gerçekleştirilebilir. Nitel çalışmalar, boylamsal araştırmalar yapılabilir.
- Bu araştırma Karabük il merkezindeki okul öncesi eğitim kurumlarında bulunan sınıflarda gerçekleştirilmiştir. Benzer araştırma bir veya birçok il, ülke geneli, özel okullar gibi farklı örneklem gruplarında çalışılarak yeni incelemeler yapılabilir.

## KAYNAKLAR


**Abdulahad, R. ve Yousif, M.** (2020). *Play in preschool and its importance for learning-a qualitative interview study of preschool teachers perception of the impact of play on children´s learning* (License thesis). Malardalen University, School of Education, Culture and Communication, Sweden. Erişim Adresi: http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:mdh:diva-49023 (11.12.2020).

**Adagideli, F. H.** (2018). *Okul öncesi çocuklarının ilkokula hazır bulunuşluklarının yordayıcısı olarak öz-düzenleme becerilerinin incelenmesi* (Doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

**Adak Özdemir, A. ve Budak, K. S.** (2019). Mizaç ve öz-düzenlemenin çocukların oyun davranışını yordamadaki rolü. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45*(45)*, 78-98. doi: 10.9779/PUJE.2018.223

**Aksoy, A. B.** (2014a). Çocuğun Gelişimine Bağlı Oyun Aşamaları ve Oyun Türleri. Aksoy, A. B. ve Dere Çiftçi, H. (Yay. Haz.). Erken Çocukluk Döneminde Oyun (s.36-53). Ankara: Pegem Akademi.

**Aksoy, A. B.** (2014b). Oyunun Tarihçesi ve Oyun Kuramları. Aksoy, A. B. ve Dere Çiftçi, H. (Yay. Haz.). Erken Çocukluk Döneminde Oyun (s.20-32). Ankara: Pegem

**Aksoy, A. B. ve Tozduman Yaralı, K**. (2017). Çocukların öz düzenleme becerileri ile oyun becerilerinin cinsiyete göre incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7*(2)*, 442-455. doi: 10.24315/trkefd.304124

**Aktan, S.** (2012). *Öğrencilerin akademik başarısı, öz düzenleme becerisi, motivasyonu ve öğretmenlerin öğretim stilleri arasındaki ilişki* (Doktora tezi). Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

**Alat, Z., Akgümüş, Ö. ve Cavalı, D.** (2012). Okul öncesi eğitimde açık hava etkinliklerine yönelik öğretmen görüş ve uygulamaları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8*(3)*, 47-62. Erişim Adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/mersinefd/issue/17381/181484

**Allin, L., West, A. ve Curry, S.** (2014). Mother and child constructions of risk in outdoor play. *Leisure Studies*, 33*(6)*, 644-657, doi: 10.1080/02614367.2013.841746

**Allsup, K.** (2016). Please don't say you allow your child to take risks. Erişim Adresi: https://childrengrowing.com/2016/06/08/please-dont-say-you-allow-your-child-to-take-risks/

**Alsancak Akbulut, C.** (2018). Depresyonun duygu düzenleme süreçlerinin incelenmesi. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 21*(2),* 184-192. doi: 10.5505/kpd.2018.24855

**Altınköprü, T.** (2018). Çocuk Psikolojisi "21. Baskı". İstanbul: Hayat Yayıncılık

**Arabacı, F.** (2019). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-72 ay arası çocukların özdüzenleme becerilerinin incelenmesi: Karaman ili örneği* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

**Armitage, M.** (2011). Risky play is not a category–it's what children do. *ChildLinks-Children's Risky Play,* 3, 11-14. Erişim Adresi: https://natureplayqld.org.au/wp-content/uploads/2021/01/Risky-play-is-not-a-category-its-what-children-do-2011.pdf

**Astarlar, F.** (2019). *Okul öncesi eğitime devam eden 4-6 yaş çocuklarının öz-düzenleme becerilerinin izlenmesi* (Yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

**Atmaca, T.** (2019). Olumsuz okul tutumu, okula yabancılaşma ve anti-sosyal davranışın ortaöğretim öğrencilerinin suça eğilimini yordama düzeyi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 10*(19),* 63-86. Erişim Adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/eibd/issue/47395/598131

**Avşar, Y.** (2018). *10-12 yaş grubu öğrencilerin bireysel değişkenleri, beden eğitimi, oyun ve spor katılımlarına göre sosyal duygusal öğrenme becerileri ve cesaretleri* (Yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

**Aydın, A.** (2017). Oyun Nedir? Neden Önemlidir, Yararları Nelerdir? A. Aydın (Yay. Haz.). Özel Eğitimde Oyun ve Müzik "1. Baskı" (s.2-16). Ankara: Pegem Akademi.

**Aydın, F.** (2018). *Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerinin ve duygusal zekâlarının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

**Aydın, F. ve Ulutaş, İ.** (2017). Okul öncesi çocuklarda öz düzenleme çocuklarda öz düzenleme becerilerinin gelişimi. *Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1*(2),* 36-45. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/ased/issue/39720/470461

**Aydın, G.** (2014). Çocuk Oyunları El Kitabı: Oynuyorum Eğleniyorum "3. Baskı". Ankara: Eğiten Kitap Yayınları

**Aydın, S. ve Demir Atalay, T.** (2015). Öz-Düzenlemeli Öğrenme "2. Baskı". Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık

**Aydoğdu, F. ve Dilekmen, M.** (2016). Ebeveyn tutumlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11*(2),* 569-585. Erişim Adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/befdergi/issue/28762/307860

**Aytaş, G. ve Uysal, B.** (2017). Oyun kavramı ve sınıflandırılmasına yönelik bir değerlendirme. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15*(1)*, 675-690. doi: 10.18026/cbayarsos.298146

**Aytekin, S.** (2015). *Çocuk oyun ve oyunları bağlamında toplumsal cinsiyet inşası* (Yüksek lisans tezi). Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.

**Bakır, T.** (2016). *The role of nature on self-regulation and adjustment of children* (Master thesis). Middle East Technical Üniversity, Insitute of Social Sciences, Ankara. Erişim Adresi: https://etd.lib.metu.edu.tr/upload/12620428/index.pdf (12.11.2020).

**Ball, D.** (2002). Playgrounds–risks, benefits and choices. London: Health & Safety Executive contract research report.. Erişim Adresi: https://www.hse.gov.uk/research/crr_pdf/2002/crr02426.pdf

**Ball, D. J., Gill, T. ve Spiegal, B.** (2012). Managing Risk in Play Provision: Implementation Guide. London: Play England

**Bandura, A.** (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational behavior and human decision processes,* 50*(2),* 248-287. Erişim Adresi: https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/074959789190022L

**Banker, S. M.** (2020). *Play* (PhD. Thesis). Ohio State University. Ohio. Erişim Adresi:http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc_num=osu1587604102106562 (20.11.2020).

**Banko, Ç., Akdemir, K., Gemici, M. ve Sevimli Çelik, S .** (2018). Çocuk oyun alanlarının risk içeren oyunları desteklemesi açısından incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19*(3),* 406-417. doi: 10.17679/inuefd.387479

**Bardak, M.** (2018). Oyun Temelli Öğrenme. A. Gürol (Yay. Haz.). Erken Çocukluk Döneminde Öğrenme Yaklaşımları (s.207-230). İstanbul: Efe Akademi Yayınları.

**Barkley, R. A.** (2011). Barkley Deficits in Executive Functioning Scale. New York: Guilford Press

**Bassett, H., Denham, S., Wyatt, T. ve Warren Khot, H. K.** (2012). Refining the preschool self- regulation assessment for use in preschool classrooms. *Infant and Child Development*, 21*(6),* 596-616. doi: 10.1002/icd.1763

**Bauer, I. M. ve Baumeister, R. F.** (2011). Self-Regulatory Strength. K. Vohs and R. Baumeister (Ed.). Handbook of Self-Regulation: Research, Theory, and Applications (p.64–82). New York: The Guilford.

**Bayındır, D.** (2016). *48-72 aylık çocuklar için öz düzenleme becerileri ölçeği'nin geliştirilmesi ve çocukların öz düzenleme beceri düzeyleri ile annelerine bağlanma biçimleri, annelerin ebeveyn davranışları ve psikolojik sağlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

**Bayındır, D. ve Ural, O.** (2016). Development of the self-regulation skills scale. *International Online Journal of Educational Sciences*, 8*(4).* doi: 10.15345 */ iojes.2016.04.011*

**Bayındır, D. ve Ural, O.** (2019). The ınvestigation of self-regulation skills of preschoolers according to their attachment styles to their mothers and maternal parenting behaviors. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27*(6),* 2597-2608. doi: 10.24106/kefdergi.3456

**Bento, G. ve Dias, G.** (2017). The importance of outdoor play for young children's healthy development. *Porto Biomedical Journal*, 2*(5),* 157–160. doi: 10.1016/j.pbj.2017.03.003

**Berk, L. E**. (2018). The role of make-believe play in development of self-regulation. *Encyclopedia on Early Childhood Development*, 1-5. Erişim Adresi: http://www.child-encyclopedia.com/play-based-learning/according-experts/role-make-believe-play-development-self-regulation.

**Bernier, A., Carlson, S. M. ve Whipple, N.** (2010). From external regulation to self-regulation: Early parenting precursors of young children's executive functioning. *Child Development*, 81*(1),* 326-339. doi: 10.1111/j.1467-8624.2009.01397.x.

**Beyazıt, U.** (2019). Okul öncesi dönemdeki çocuklarda öz düzenleme becerisi ve davranış sorunları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi,* 13*(30),* 42-57. doi: 10.29329/mjer.2019.218.3

**Blair, C.** (2014). Stress and the Development of Executive Functions: Experiential Canalization of Brain and Behavior. P. D. Zelazo ve M. D. Sera (Ed.). In 37th

Minnesota Symposium on Child Psychology: Developing Cognitive Control Processes: Mechanisms, İmplications and Interventions (p.145-180). New Jersey: Wiley.

**Blair, C. ve Raver, C. C.** (2012). Child development in the context of adversity:Experiential canalization of brain and behavior. *American Psychologist*, 67, 309–318. Erişim Adresi: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5264526/

**Blair, C. ve Raver, C. C.** (2015). School readiness and self-regulation: A developmental psychobiological approach. *Annual review of psychology*, 66*(1),* 711-731. Erişim Adresi: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4682347/

**Bodrova, E., Germerott, C. ve Leong, D. J.** (2013). Play and self-regulation: Lessons from Vygotsky. *American Journal of Play*, 6*(1),* 111-123. Erişim Adresi: https://www.researchgate.net/publication/274898497_Play_and_self-regulation_Lessons_from_Vygotsky

**Bodrova, E. ve Leong, D. J.** (2017). Tools of the Mind: A Vygotskian Early Childhood Curriculum. M. Fleer and B. V. Oers (Ed.). International Handbook of Early Childhood Education (p.1095-1111). Dordrecht: Springer.

**Bodrova, E., Leong, D. J. ve Akhutina, T. V**. (2011). When Everything New is Well-Forgotten Old: Vygotsky/Luria İnsights in the Development of Executive Functions. R. M. Lerner, J. V. Lerner, E. P. Bowers, S. Lewin Bizan, S. Gestsdottir ve J. B. Urban (Eds.). Thriving in Childhood and Adolescence: The Role of Self-Regulation Processes (p.11-28). Wiley Online Library **:** New Directions for Child and Adolescent Development.

**Bohlmann, N. L., Maier, M. ve Palacios, N.** (2015). Bidirectionality in Self-Regulation and Expressive Vocabulary: Comparisons Between Monolingual and Dual Language Learners in Preschool. *Child development*, 86*(4),* 1094-1111. doi: 10.1111/cdev.12375

**Boholm, M.** (2012). The semantic distinction between "risk" and "danger": a linguistic analysis. *Risk analysis: an official publication of the Society for Risk Analysis,* 32*(2),* 281–293. doi: 10.1111 / j.1539-6924.2011.01668.x

**Bondurant, L. M**. (2010). *The roots of academic underachievement: Prediction from early difficulties with self-regulation* (Doctoral thesis). The University of Texas at Dallas, Texas. Erişim Adresi: https://www.proquest.com/openview/123f811721d91f9025f970c6cd0ebc28/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y (02.03.2021).

**Boss, E.** (2014). *The relation between self-regulation skills and emergent and early writing in preschool and kindergarten children* (Master thesis). University of Pittsburgh, School of Health and Rehabilitation Sciences. Pittsburgh. Erişim Adresi: http://d-scholarship.pitt.edu/21155/ (08.11.2020).

**Bowers, E. P., Gestsdottir, S., Geldhof, G. J., Nikitin, J., Von Eye, A. ve Lerner, R. M.** (2011). Developmental trajectories of intentional self regulation in adolescence: the role of parenting and implications for positive and problematic outcomes among diverse youth. *Journal of adolescence*, 34*(6),* 1193–1206. doi: 10.1016/j.adolescence.2011.07.006

**Boyer, T. W.** (2006). The development of risk-taking: A multi-perspective review. *Developmental Review*, 26*(3),* 291-345. doi: 10.1016/j.dr.2006.05.002

**Breivik, G., Sand, T. S. ve Sookermany, A. M.** (2017). Sensation seeking and risk-taking in theNorwegian population. *Personality and Individual Differences*, 119, 266-272. doi: 10.1016/j.paid.2017.07.039

**Bronson, M. B.** (2019). Erken Çocuklukta Öz-Düzenleme: Doğası ve Gelişimi. Ankara: Eğiten Kitap Yayınları

**Brussoni, M., Gibbons, R., Gray, C., Ishikawa, T., Sandseter, E. B. H., Bienenstock, A., … Tremblay, M. S.** (2015). What is the relationship between risky outdoor play and health in children? A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 12*(6),* 6423-6454. doi: 10.3390 / ijerph120x0000x

**Brussoni, M., Ishikawa, T., Brunelle, S. ve Herrington, S.** (2017). Landscapes for play: Effects of an intervention to promote nature-based risky play in early childhood centres. *Journal of Environmental Psychology*. doi: 10.1016/j.jenvp.2017.11.001.

**Brussoni, M., Olsen, L. L., Pike, I. ve Sleet, D. A.** (2012). Risky play and children's safety: Balancing priorities for optimal child development. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 9*(9),* 3134–3148. doi: 10.3390 / ijerph9093134

**Burchinal, M. R., Peisner Feinberg, E., Pianta, R. ve Howes, C.** (2002). Development of academic skills from preschool through second grade: Family and classroom predictors of developmental trajectories. *Journal of School Psychology*, 40*(5),* 415-436. doi: 10.1016 / S0022-4405 (02) 00107-3

**Burgaz Uskan, S. ve Bozkuş, T.** (2019). Eğitimde oyunun yeri. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi,* 5*(2),* 123-131. Erişim Adresi: https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/911199

**Büyüköztürk, Ş.** (2012). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık

**Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F.** (2019). Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık

**Cameron Ponitz, C. E, McClelland, M. M., Jewkes A. M., Connor, C. M., Farris, C. L. ve Morrison, F. J.** (2008). Touch your toes! Developing a direct measure of behavioral regulation in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 141–158. doi: 10.1016/j.ecresq.2007.01.004

**Can, A.** (2017). SPSS İle Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

**Can, G.** (2017). Kişilik Gelişimi (Psikososyal ve Ahlak Gelişimi). B. Yeşilyaprak (Yay. Haz.). Eğitim Psikolojisi: Gelişim-Öğrenme-Öğretim "17. Baskı" (s.123-163). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

**Can Aran, Ö.** (2015). Öz düzenleme ve çalışma becerileri arasındaki ilişki. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5*(2),* 207-220. doi: 10.14527 / pegegog.2015.011

**Caprino, F.** (2018). When the risk is worth it: the inclusion of children with disabilities in free risky play. *Today's Children are Tomorrow's Parents*, 40-47. Erişim Adresi: https://www.researchgate.net/publication/338067931_When_the_risk_is_worth_it_the_inclusion_of_children_with_disabilities_in_free_risky_play

**Carver, C. S. ve Scheier, M. F.** (2016). Self-Regulation of Action and Affect. K. D. Vohs and R. F. Baumeister (Ed.) Handbook of self-regulation: Research, theory and applications**.** New York: Guilford Publications.

**Celayir, İ.** (2015). *İlkokul programı oyun ve fiziki etkinlikler dersinin işlevselliğinin ve geleneksel çocuk oyunlarının uygulanabilirliğine göre incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

**Cevher Kalburan, N.** (2014). Erken çocukluk döneminde riskli oyun. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22*(3)*, 943-960. Erişim Adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/22601/241471

**Cevher Kalburan, N.** (2015). Developing pre-service teachers' understanding of children's risky play. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning,* 15*(3),* 239-260. doi: 10.1080/14729679.2014.950976

**Cevher Kalburan, N. ve Ivrendi, A**. (2016). Risky play and parenting styles. *Journal of Child and Family Studies,* 25*(2),* 355-366. doi: 10.1007 / s10826-015-0236-1

**Ceylan Esentürk, B.** (2018). *Okul öncesi dönem çocuklarında öz düzenleme becerileri ile öğretmenlik inanışları ve öğretim eğilimleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

**Chan, P. C., Chen, C. T., Feng, H., Lee, Y. C. ve Chen, K. L.** (2016). Theory of mind deficit ıs associated with pretend play performance, but not playfulness, in children with autism spectrum disorder. *Hong Kong Journal of Occupational Therapy,* 28*(1),* 43-52. doi: 10.1016/j.hkjot.2016.09.002

**Chang, H., Shaw, D., Dishion, T., Gardner, F. ve Wilson, M.** (2014). Direct and indirect effects of the family check-up on self-regulation from toddlerhood to early school-age. *Journal of Abnormal Child Psychology*. 42, 1117–1128. doi: 10.1007/s10802-014-9859-8

**Christensen, P. ve Mikkelsen, M. R.** (2008). Jumping off and being careful: children's strategies of risk management in everyday life. *Sociology of Health & Illness,* 30*(1),* 112-130. doi: 10.1111/j.1467-9566.2007.01046.x

**Corrigan, P**. (1981). On moral regulation: Some preliminary remarks. *The Sociological Review,* 29*(2),* 313-337. doi: 10.1111/j.1467-954X.1981.tb00176.x

**Çeliköz, N. Kefi, S. ve Erişen, Y.** (2013). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin temel bilimsel süreç becerilerini kullanım düzeyleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi,* 2*(2),* 2-34. Erişim Adresi: http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/34._sara_kefi_nadir_celikoz__yavuz_erisen.pdf

**Çiltaş, A.** (2011). Eğitimde öz-düzenleme öğretiminin önemi üzerine bir çalışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3*(5),* 1-11. Erişim Adresi: https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/181751

**Çoban, B. ve Devecioğlu, S.** (2011). Beden Eğitimi Öğretmenleri, Stajer Öğrenciler ve Öğretim Elemanları İçin Top ile Oynanan Eğitsel Oyunlar "2. Baskı". Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık

**Çocuk Hakları İzleme Komitesi.** (2013). Türk çocuk hakları bildirisi. Erişim adresi: http://www.cocukhaklari.gov.tr/tr/.

**Çokluk, O., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş.** (2012). Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve LİSREL Uygulamaları. Ankara: Pegem Akademi

**Çorapçı, F., Aksan, N., Arslan Yalçın, D. ve Yağmurlu, B.** (2010). Okul öncesi dönemde duygusal, davranışsal ve sosyal uyum taraması: Sosyal yetkinlik ve davranış değerlendirme-30 ölçeği. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 17*(2),* 63-74. Erişim Adresi: https://toad.halileksi.net/sites/default/files/pdf/sosyal-yetkinlik-ve-davranis-degerlendirme-30-olcegi-toad.pdf

**Coşkun, A. N.** (2019). *Prematüre ve term bebeklerde erken dönem öz düzenlemenin (ağlama, uyku ve beslenme) değerlendirilmesi* (Tıpta uzmanlık tezi). Hacettepe Üniversitesi, Tıp Fakültesi, Ankara.

**Dağgül, H. C.** (2016). *Okul öncesi dönem çocuklarının öz-düzenleme becerileri ile ebeveynlerin çocuk yetiştirme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Doğu Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kuzey Kıbrıs.

**Dammann, C., Althoff, C., Hope, S. ve Ausderau, K.** (2017). Parent-mediated interventions with children with autism spectrum disorder: A systematic review. *American Journal of Occupational Therapy*, 71. Erişim Adresi: https://doi.org/10.5014/ajot.2017.71S1-PO2175

**Dan, A.** (2016). Supporting and developing self-regulatory behaviours in early childhood in young children with high levels of impulsive behaviour. *Contemporary Issues in Education Research,* 9*(4),* 189-200. doi: 10.19030 / cier.v9i4.9789

**Demiriz, S. ve Öğretir, A. D.** (2007). Alt ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki 10 yaş çocuklarının anne tutumlarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15*(1),* 105-122. Erişim Adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/49108/626700

**Dere Çiftçi, H.** (2014). Oyun Alanları. A. B. Aksoy ve H. Dere Çiftçi (Yay. Haz.). Erken Çocukluk Döneminde Oyun "1. Baskı" (s.58-100). Ankara: Pegem Akademi.

**Dewi, S. P.** (2012). How does the playground role in realizing children-friendly-city? *Procedia-Social and Behavioral Sciences,* 38, 224–233. doi:10.1016/j.sbspro.2012.03.344

**Diamond, A., Prevor, M. B., Callender, G. ve Druin, D. P.** (1997). Prefrontal cortex cognitive deficits in children treated early and continuously for PKU. *Monographs of the Society for Research in Child Development,* 62*(4),* 1–208. doi: 10.2307/1166208

**Dillon, J. A.** (2009). *Play, creativity, emotion regulation and executive functioning* (Master thesis), Case Western Reserve University, Cleveland.

**Dinçer Yavuz, İ.** (2019). *Okul öncesi dönemde montessori yöntemi ile veya geleneksel yöntem ile eğitim alan çocukların okul olgunluğu düzeyleri, öz düzenleme becerileri ve annelerinin çocuklarının yeteneklerine ilişkin algıları* (Yüksek lisans tezi). Ufuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

**Doğan, M. F. ve Şahin Taşkın, Ç.** (2016). Öğrencilerin öz-düzenlemeli öğrenme becerilerinin gelişiminde anne-babaların rolü. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi,* 6*(12),* 1-18. Erişim Adresi: https://app.trdizin.gov.tr/makale/TWpNM05qTTVPUT09

**Douglas, P. M.** (1992). Risk and Blame: Essays in Cultural Theory. London: Routledge

**Drake, K., Belsky, J. ve Fearon, R. M.** (2014). From early attachment to engagement with learning in school: the role of self-regulation and persistence. *Developmental Psychology*, 50*(5),* 1350–1361. doi: 10.1037/a0032779

**Duckworth, A. L. ve Carlson, S. M.** (2013). Self-regulation and school success. In B.W. Sokol, F.M.E. Grouzet, & U. Müller (Eds.), Self-regulation and autonomy: Social and developmental dimensions of human conduct (pp. 208-230). New York: Cambridge University.

**Eberle, S. G**. (2014). The elements of play: Toward a philosophy and a definition of play. *American Journal of Play*, 6, 214-233. Erişim Adresi: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1023799.pdf

**Ecirli, H.** (2014). Anne-Baba-Çocuk ve Oyun. H. G. Ogelman (Yay. Haz.). Yaşamın İlk Yıllarında Oyun: Oyuna Çok Yönlü Bakış "1. Baskı" (s.295-315). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

**Eisenberg, N., Valiente, C. ve Eggum, N. D.** (2010). Self-regulation and school readiness. *Early Education and Development*, 21*(5),* 681-698. doi: 10.1080 / 10409289.2010.497451

**Eke, K.** (2017). Okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerileri ile anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Journal of Eurasia Social Sciences,* 8*(28),* 273-287. Erişim Adresi: https://www.researchgate.net/profile/Kuebra_Eke/publication/344413043_Okul_Oncesi_Donemdeki_Cocuklarin_Oz_Duzenleme_Becerileri_ile_Anne-Baba_Tutumlari_Arasindaki_Iliskinin_Incelenmesi_Examining_the_Relationship_Between_Preschool_Children's_Self_Regulation_Skills_and_Par/link

s/5f72ec73458515b7cf56549f/Okul-Oencesi-Doenemdeki-Cocuklarin-Oez-Duezenleme-Becerileri-ile-Anne-Baba-Tutumlari-Arasindaki-Iliskinin-Incelenmesi-Examining-the-Relationship-Between-Preschool-Childrens-Self-Regulation-Skills-an.pdf

**Elkind, D.** (2011). Oyunun Gücü. Ankara: İmge Yayınları

**Ellialtıoğlu Maden, F**. (2011). Okul Öncesi Dönemde Oyun ve Oyun Örnekleri. İstanbul: Ya-Pa Yayıncılık

**Ellis, B. J., Del Giudice, M., Dishion, T. J., Figueredo, A. J., Gray, P., Griskevicius, V., ... ve Volk, A. A.** (2012). The evolutionary basis of risky adolescent behavior: Implications for science, policy, and practice. *Developmental Psychology,* 48*(3),* 598-623. doi: 10.1037/a0026220

**Engelen, L., Bundy, A. C., Naughton, G., Simpson, J. M., Bauman, A., Ragen, J., … van der Ploeg, H.P.** (2013). Increasing physical activity in young primary school children-It's child's play: A cluster randomised controlled trial. *Preventive Medicine*, 56*(5),* 319-325. doi: 10.1016/j.ypmed.2013.02.007

**Eni, B.** (2017). *Lise öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı ve algıladıkları ebeveyn tutumlarının değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Haliç Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

**Er, S., Ersöz Kaya, İ. E. ve Temiz, N.** (2018). İş hayatındaki stresin çalışanların özel hayatına etkisi. *Dünya İnsan Bilimleri Dergisi,* 2018*(1),* 7-20. Erişim Adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/insan/issue/52665/694095

**Erkan, S. N. ve Sop, A.** (2018). Ebeveyn tutumları, davranış problemleri ve okula hazır bulunuşluk arasındaki ilişkinin öz-düzenlemenin aracılık rolü ile incelenmesi. *Türk Eğitim Derneği,* 43*(196),* 27-47. doi: 10.15390/EB.2018.7474

**Erol, A. ve İvrendi, A**. (2018). 4-6 yaş çocuklarına yönelik öz-düzenleme becerileri ölçeğinin geliştirilmesi (Anne formu). *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 44*(44),* 178-195. doi: 10.9779/PUJE.2018.213

**Ertem Başkan, B.** (2021). *60-72 aylık çocuklarının öz düzenleme becerileri ile ebeveyn tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

**Ertürk, H. G.** (2013). *Öğretmen çocuk etkileşiminin niteliği ile çocukların öz düzenleme becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

**Ertürk Kara, H. G. ve Gönen, M**. (2015). Examination of children's self regulation skill in terms of different variables/Okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerisinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11*(4),* 1224-1239. doi:10.17244/eku.74230

**Ertürk Kara, H. G., Yıldız T. G. ve Fındık, E.** (2018). Erken Çocukluk Döneminde Öz Düzenleme: İzleme, Değerlendirme ve Destekleme Yöntemleri "1. Baskı". Ankara: Anı Yayıncılık

**Fındık Tanrıbuyurdu, E.** (2012). *Okul öncesi öz-düzenleme ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması* (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

**Fındık Tanrıbuyurdu, E. ve Güler Yıldız, T.** (2014). Okul öncesi öz düzenleme (OÖDÖ): Türkiye uyarlama çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39*(176),* 317-328. doi: 10.15390/EB.2014.3647

**Fink, E.** (2015). Bir Dünya Sembolü Olarak Oyun "1. Baskı". Ankara: Dost Kitabevi Yayınları

**Florez, I. R.** (2011). Developing young children's self-regulation through everyday experiences. *Young Children*, 66*(4),* 46-51. Erişim Adresi: https://www.mbaea.org/media/documents/Young_Children__July_2011_Self_Regu_01A87C4F1BDA9.pdf

**Frost, J.** (2013). Why children climb. *Playground Professionals-Play and Playground News and Views.* Erişim Adresi: https://playgroundprofessionals.com/playground/climbing-walls/why-children-climb#:~:text=Children%20climb%20for%20fun%2C%20enjoyment,top%20for%20success%20and%20observation.&text=They%20also%20climb%20to%20learn,children%20are%20born%20to%20climb.

**Galyer, K. T. ve Evans, I. M.** (2001). Pretend play and the development of emotion regulation in preschool children. *Early Child Development and Care*, 166*(1),* 93-108. doi: 10.1080/0300443011660108

**Geiger, R. E.** (2019). *Preschool self-regulation: A predictor of school readiness* (Master thesis). Western Kentucky University, Kentucky. Erişim Adresi: https://digitalcommons.wku.edu/theses/3134 (17.12.2020).

**Gill, T.** (2012). The outdoor child: Doomed to extinction? *Rethinking Childhood*. Erişim Adresi: http://rethinkingchildhood.com/2012/03/15/outdoorchild/

**Gökşen, C.** (2014). Oyunların çocukların gelişimine katkıları ve Gaziantep çocuk oyunları. *Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 0*(52),* 229-259. doi: 10.14222/Turkiyat1241

**Gujarati, D. N.** (1995). Basic Econometrics "Third Edition". McGraw-Hill: New Jersey

**Gujarati, D. N. ve Porter, D. C.** (2009). Basic Econometrics. Mc-Graw Hill: New York

**Gülay, H.** (2009). Okul öncesi dönemde akran ilişkiler. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 12*(22),* 82-93. Erişim Adresi:nhttps://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/857167

**Güler, B. ve Demir, E.** (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin riskli oyunlara yönelik görüş ve algıları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi,* 17*(02),* 97-118. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.246484

**Güler, T.** (2010). Erken çocukluk döneminde "Oyun planlama" modeli. *Eğitim ve Bilim,* 32*(143),* 117-128. Erişim Adresi: http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/836/187

**Güllü, E.** (2011). Dahi Çocuk Yetiştirmek "4. Baskı". İstanbul: Hayat Yayınları

**Gülnar, M.** (2020). *Oyun kavramı ışığında "Tehlikeli oyunlar" romanı üzerine bir inceleme* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

**Gülsoy, T.** (2013). *6. Sınıf öğrencilerinin kelime hazinesinin geliştirilmesinde eğitsel oyunların etkisi* (Yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.

**Gündüz, A.** (2020). *Öz düzenleme eğitim programının okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerine ve etkileşimli akran oyunlarına etkisinin incelenmesi* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

**Güner, C.** (2018). *Oyun temelli öğrenme yönteminin öğrencilerin fen bilimleri dersi akademik başarılarına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

**Halmatov, S.** (2016). Oyun Terapisinde Pratik Teknikler: Çocuklar için Psikoegzersiz Eğitim Programları "4. Baskı". Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık

**Hamiden Karaca, N. ve Aral, N.** (2020). Anne babaların çocukların oynadıkları riskli oyun ile ilgili görüşlerini etkileyen etmenlerin incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 5*(2),* 72-86. doi: 10.37754/ 775458.2020.525

**Hamiden Karaca, N. ve Uzun, H.** (2020). Okul öncesi öğretmenleri için erken çocukluk riskli oyun değerlendirme aracı-Öğretmen formunun geliştirilmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 30*(2),* 247-258. doi: 10.18069/firatsbed.735897

**Hanisch, R. ve Gustavsson, E.** (2020). *Do you want to play? : A study on young children´s play* (Master thesis). Malardalen University, School of Education, Culture and Communication. Erişim Adresi: urn:nbn:se:mdh:diva-51021 (18.10.2020).

**Harper, N. J. ve Obee, P.** (2020). Articulating outdoor risky play in early childhood education: voices of forest and nature school practitioners, *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning* doi: 10.1080/14729679.2020.1784766

**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. doi: 10.1080 / 03004430.2011.634065

**Howard, S. J., Vasseleu, E., Batterham, M. ve Neilsen Hewett, C.** (2020). Everyday Practices and Activities to Improve Pre-school Self-Regulation: Cluster RCT Evaluation of the PRSIST Program. *Frontiers in psychology*, 11, 137. doi: 10.3389/fpsyg.2020.00137

**Howard, S. J. ve Williams, K. E. (**2018). Early self-regulation, early self-regulatory change, and their longitudinal relations to adolescents' academic, health, and mental well-being outcomes. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 39*(6),* 489–496. doi: 10.1097 / DBP.0000000000000578

**Howse, R., Lange, G., Farran, D. ve Boyles, C.** (2003). Motivation and self-regulation as predictors of achievement in economically disadvantaged young children. *The Journal of Experimental Education*, 71*(2),* 151–174. Erişim Adresi: https://www.researchgate.net/publication/261583400_Motivation_and_Self-Regulation_as_Predictors_of_Achievement_in_Economically_Disadvantaged_Young_Children (06.11.2020).

**Hoyle, R. H.** (2010). Personality and self-regulation. R. H. Hoyle (Ed.). Handbook of personality and self-regulation içinde (p.1-18). West Sussex: Blackwell Publishing.

**Hrbackova, K. ve Safrakova, A. P**. (2016). Self-regulation of behavior in children and adolescent in the natural and instituonal environment. *Social and Behavioral Sciences,* 217, 679-687. doi: 10.1016 / j.sbspro.2016.02.119

**Işıksolu Aysel, Y.** (2020). *60-72 aylık çocukların öz-düzenleme becerileri, sosyal yetkinlik davranışları ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

**İleri, G.** (2019). *Okul öncesi dönem çocukların öz düzenleme becerileri ile akran zorbalığına maruz kalma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

**İvrendi, A.** (2011). Influence of self-regulation on the development of children's number sense. *Early Childhood Education Journal*, 39*(4)*, 239-247. doi: 10.1007 / s10643-011-0462-0

**Jahromi, L. B. ve Stifter, C. A.** (2008). Individual differences in preschoolers' selfregulation and theory of mind. *Merrill-Palmer Quarterly*, 54*(1)*, 125-150. doi: 10.1353/mpq.2008.0007

**Jelleyman, C., McPhee, J., Brussoni, M., Bundy, A. ve Duncan, S.** (2019). A cross-sectional description of parental perceptions and practices related to risky play and independent mobility in children: the New Zealand State of Play Survey. *International journal of environmental research and public health*, 16*(2)*, 262. doi: 10.3390/ijerph16020262

**Jones, E.** (2012). Giving ourselves permission to take risks. *Exchange: The Early Childhood Leaders' Magazine*, 34*(4)*, 46-51. Erişim Adresi: http://ececompsat.org/docs/hsn-takingrisks.pdf

**Kanyılmaz, E. S.** (2016). *Riskli oyuna izin verme ölçeğinin geliştirilmesi ve annelerin riskli oyuna izin verme düzeylerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.

**Karabaş, Z.** (2020). *Beden eğitimi öğretmeni adaylarının fiziksel aktivite içeren oyunlara yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

**Karreman, A., Tuijl, C., Aken, M. A. G. ve Dakovic, M. (**2006). Parenting and selfregulation in preschoolers: A meta-analysis. *Infant and Child Development*, 15*(6)*, 561-579. doi: 10.1002/icd.478

**Karakurt, Ç.** (2019). *Okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocukların öz düzenleme becerileri ile dil becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

**Kaya, A.** (Ed.). (2010). Eğitim Psikolojisi "5. Baskı". Ankara: Pegem Akademi

**Kaya, M. ve Bircan, H. E.** (2016). Grup oyunlarında öğrenci etkileşimlerinin incelenmesi: Kim biliyor? oyunu örneği. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 20*(1)*, 5-27. doi: 10.20296/tsad.65376

**Kaya, S.** (2013). Okul öncesinde oyunun işlevleri. *Eğitişim Dergisi*, 0*(37).* Erişim Adresi: http://www.egitisim.gen.tr/tr/index.php/arsiv/sayi-31-40/sayi-37-ocak-2013/623-okul-oncesinde-oyunun-islevleri

**Keleş, S.** (2014). *Kültürel-tarihsel kuram bağlamında hazırlanan eğitim programının 48-60 aylık çocukların öz-düzenleme gelişimi üzerine etkisinin incelenmesi* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

**Keleş, S. ve Yurt, Ö.** (2020). We enjoyed our childhood to the fullest: Early childhood teachers' risky play memories and risky play managements. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 34*(2)*, 438-450. doi: 10.33308/26674874.2020342197

**Kılıçarslan, A.** (2001). *Aile fonksiyonlarının ve algılanan farklılaşmış anne baba yaklaşımının kardeş ilişkileri üzerindeki etkisi* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

**Kielhofner, G.** (2012). Model of Human Occupation: Theory and Application. Lund: Studentlitteratur

**Khomais, S., Al Khalidi, N. ve Alotaibi, D**. (2019). Dramatic play ın relation to self-regulation ın preschool age. *Contemporary Issues in Education Research (CIER),* 12*(4)*, 103-112. doi:10.19030/cier.v12i4.10323

**Klenberg, L.** (2015). *Assessment and development of executive functions in school-age children* (Master thesis). Institute of Behavioural Sciences University of Helsinki, Finland.

**Kleppe, R.** (2017). Characteristics of staff–child interaction in 1–3-year-olds' risky play in early childhood education and care. *Early Child Development and Care,* 188*(10)*, 1487-1501. doi: 10.1080 / 03004430.2016.1273909

**Kleppe, R.** (2018). Affordances for 1-to 3-year-olds' risky play in early childhood education and care. *Journal of Early Childhood Research,* 16*(3)*, 258–275. doi: 10.1177/1476718X18762237

**Kleppe, R., Melhuish, E. ve Sandseter, E. B. H.** (2017). Identifying and characterizing risky play in the age one-to-three years. *European Early Childhood Education Research Journal,* 25*(3)*, 370-385. doi:10.1080/1350293X.2017.1308163

**Knight, S.** (2011). Risk and Adventure in Early Years Outdoor Play: Learning from Forest Schools. London: SAGE

**Knight, S.** (2012). Why adventure and why risk in the early years? *ChildLinks,* 3, 15-18.

**Koçyiğit, S., Tuğluk, M. ve Kök, M.** (2010). Çocuğun gelişim sürecinde eğitsel bir etkinlik olarak oyun. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0*(16),* 324-342. Erişim Adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunikkefd/issue/2777/37245

**Kopp, C. B.** (1982). Antecedents of self-regulation: A developmental perspective. *Developmental Psychology*, 18, 199–214. doi: 10.1037/0012-1649.18.2.199

**Korkın, Ö.** (2019). *Ergenlerin ailelerinden algıladıkları psikolojik kontrol öz düzenleme becerileri ve akademik motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

**Korkmaz, İ.** (2017). Sosyal Öğrenme Kuramı. B. Yeşilyaprak (Yay. Haz.). Eğitim Psikolojisi: Gelişim-Öğrenme-Öğretim "17. Baskı" (s.245-269). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

**Kovancı, L.** (2019). *Okul öncesi dönem 4-5 yaş çocuklarının benlik algıları ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

**Koza, P.** (2020). *The Light-Play-Ground Installation* (Master thesis). Royal Institute of Technology (KTH), School of Architecture and the Built Environment. Stokholm. Erişim Adresi: urn:nbn:se:kth:diva-280050

**Kurşun, Ç.** (2020). *6-9 yaş arasındaki ilkokul birinci kademe öğrencilerinin oyun hakkının hayata geçirilme durumunun incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Üsküdar Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

**Kurt, Ş. H.** (2020). *Okul öncesi eğitim alan çocukların öz-düzenleme gelişiminin öğretmen ve okul öncesi eğitimle ilişkisi* (Doktora tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü., Adana.

**Kuşçu, Y.** (2014). *Oyun davranışını değerlendirme ölçeğinin Türkçeye uyarlanması ve 36-72 aylık çocukların oyun davranışlarının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

**Kuyumcu Vardar, A.** (2011). *Öz-düzenleme stratejileri öğretiminin, öğrencilerin İngilizce başarılarına, öz-düzenleme stratejileri kullanımına ve tutumlarına etkisi*.

(Doktora tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

**Küçükkaragöz, H.** (2017). Bilişsel Gelişim ve Dil Gelişimi. B. Yeşilyaprak (Yay. Haz.). Eğitim Psikolojisi: Gelişim-Öğrenme-Öğretim "17. Baskı" (s.83-122). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

**Kvalnes, Ø.** (2017). Risky Play. Cham: Palgrave Macmillan

**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*, 25*(1),* 89-105. doi: 10.1080/1350293X.2015.1102412

**Lengua, L. J., Moran, L., Zalewski, M., Ruberry, E., Kiff, C. ve Thompson, S.** (2015). Relations of growth in effortful control to family income, cumulative risk, and adjustment in preschool-age children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43, 705–720. doi: 10.1007 / s10802-014-9941-2

**Lester, S. ve Russell, W.** (2008). Play for a change. Play, policy and practice: A review of contemporary perspectives. *National Children's Bureau*, 1-63. Erişim Adresi: http://www.playengland.net/wp-content/uploads/2015/09/play-for-a-change-summary.pdf

**Li, M., Riis, J. L., Ghazarian, S. R. ve Johnson, S. B.** (2017). Income, Family Context, and Self-Regulation in 5-Year-Old Children. *Journal of developmental and behavioral pediatrics: JDBP*, 38*(2),* 99–108. doi: 10.1097/DBP.0000000000000380

**Li Grining, C. P.** (2007). Effortful control among low-income preschoolers in three cities: Stability, change, and individual differences. *Developmental Psychology*, 43*(1),* 208-221. doi: 10.1037/0012-1649.43.1.208

**Liew, J.** (2012). Effortful control, executive functions, and education: bringing selfregulatory and social-emotional competencies to the table. *Child Development Perspectives,* 6, 105-111. doi:10.1111/j.1750-8606.2011.00196

**Liman, B.** (2017). *Öz-düzenleme beceri eğitim programının çocukların öz-düzenleme becerilerine, sosyal duygusal davranışlarına ve sosyal becerilerine etkisinin incelenmesi* (Doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

**Little, H.** (2010). Finding the balance: Early childhood practitioners' views on risk, challenge and safety in outdoor play settings. S. Howard (Ed.). Australian Association

for Research in Education Conference. 28 November-2 December 2010, Melbourne, Australia (p.1-12). Melbourne: Australian Association for Research in Education.

**Little, H.** (2014). Mothers' beliefs about risk and risk-taking in children's outdoor play. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 15*(1)*, 24-39. doi: 10.1080/14729679.2013.842178

**Little, H., Wyver, S. ve Gibson, F.** (2011). 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. doi: 10.1080/1350293X.2011.548959

**Lonigan, C. J., Spiegel, J. A., Goodrich, J. M., Morris, B. M., Osborne, C. M., Lerner, M. D. ve Phillips, B. M.** (2017). Does preschool self-regulation predict later behavior problems in general or specific problem behaviors? *Journal of Abnormal Child Psychology*, 45*(8)*, 1491–1502. doi: 10.1007 / s10802-016-0260-7

**Lupton, D. ve Tulloch, J.** (2002). Risk is part of your life: Risk epistemiologies among a group of Australians. *Sociology*, 36*(2)*, 317–334. doi:10.1177/0038038502036002005

**Maden Ellialtıoğlu, F.** (2005). Okul Öncesi Dönemde Oyun ve Oyun Örnekleri. İstanbul: Ya-Pa Yayın Pazarlama

**Malıyok, H.** (2015). Safety and risk: benefits of outdoor play for child education. *International Journal of Educational Researchers*, 6*(3)*, 50–62. Erişim Adresi: https://ijer.penpublishing.net/makale_indir/92

**Marano, H. E. ve Skenazy, L.** (2011). Why parents should stop overprotecting kids and let them play: An interview with Hara Estroff Marano and Lenore Skenazy. *American Journal of Play*, 3*(4)*, 423-442. Erişim Adresi: https://www.journalofplay.org/sites/www.journalofplay.org/files/pdf-articles/3-4-interview-marano-skenazy.pdf

**McClelland, M. M. ve Cameron, C. E.** (2012). Self-regulation in earlychildhood: Improving conceptual clarity and developing ecologicallyvalid measures. *Child Development Perspectives*, 6*(2)*, 136–142. doi: 10.1111/j.1750-8606.2011.00191.x

**McClelland, M. M., Cameron, C. E., Duncan, R., Bowles, R. P., Acock,A. C., Miao, A. ve Pratt, M. E.** (2014). Predictors of early growth inacademic achievement: The

head-toes-knees-shoulders task. *Frontiersin Psychology*, 5, 1-14. doi: 10.3389/fpsyg.2014.00599

**McClelland, M. M., Cameron, C. E., Wanless, S. B. ve Murray, A.** (2007). Executive function, behavioral self-regulation, and social-emotional competence: Links to school readiness. In O. N. Saracho and B. Spodek (Ed.). Contemporary perspectives on social learning in early childhood education (p. 83-107). Charlotte: Information Age.

**McClelland, M. M., Ponitz, C. C., Messersmith, E. E. ve Tominey, S.** (2010). Self-Regulation: Integration of Cognition and Emotion. W. F. Overton and R. M. Lerner (Ed.). The handbook of life-span development, Cognition, biology, and methods (p.509–553). New York: John Wiley & Sons.

**McClelland, M. M. ve Tominey, S. L**. (2011). Introduction to the special issue on selfregulation in early childhood. *Early Education and Development*, 22*(3),* 355–359. doi: 10.1080/10409289.2011.574265

**McClelland, M. M. ve Tominey, S. L.** (2015). Stop, Think, Act: Integrating Self-Regulation in the Early Childhood Classroom. New York: Routledge

**McClelland, M. M. ve Tominey, S. L.** (Ed.). (2016). Self-Regulation and Early School Success. London: Routledge

**McFarland, L. ve Laird, S. G.** (2018). Parents' and early childhood educators' attitudes and practices in relation to children's outdoor risky play. *Early Childhood Education Journal*, 46*(2),* 159-168. doi: 10.1007 / s10643-017-0856-8

**Mercan, M.** (2019). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocuklarının öz düzenleme becerileri ile akademik benlik saygısı ve kişilerarası problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

**Metiner, E**. (2015). Oyun Dağarcığını Geliştirme-1. R. Zembat (Ed.). Çocuk ve oyun (s.1-18). Erzurum: Atatürk Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayını.

**Milli Eğitim Bakanlığı.** (2013). Okul Öncesi Eğitim Programı. Ankara: Milli Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. Erişim Adresi: https://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72

**Montroy, J. J.** (2014). *The development of behavıoral self-regulatıon across preschool and ıts assocıatıon wıth academıc achievement* (Master thesis). Michigan State University, Human Development and Family Studies. Michigan. Erişim Adresi. https://www.semanticscholar.org/paper/The-development-of-

behavioral-self-regulation-and-Montroy/dfbc1fa6c01e5a597554c3fcb65df0978182f894 (16.11.2020).

**Montroy, J. J., Bowles, R. P., Skibbe, L. E., McClelland, M. M. ve Morrison, F. J.** (2016). The development of self-regulation across early childhood. *Developmental psychology*, 52*(11),* 1744–1762. doi: 10.1037/dev0000159

**Moralı, D. İ.** (2019). *Anaokullarında sunulan riskli oyun fırsatlarının fiziksel özellikler ve yetişkin yaklaşımları bağlamında incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

**Moyles, J. R.** (2012). A to Z of Play in Early Childhood. England: Open University Press

**Murray, D. W., Rosanbalm, K. D., Christopoulos, C. ve Hamoudi, A.** (2015). Self-regulation and toxic stress: Foundations for understanding self-regulation from an applied developmental perspective. 21 January 2015, OPRE Report, Washington, DC: Office of Planning, Research and Evaluation, Administration for Children and Families, U.S. Department of Health and Human Services. Erişim Adresi: https://hdl.handle.net/10161/10283

**Mutlu, E.** (2020). *36-72 aylık çocukların mizaç tipi ile doğal oyun oynama eğilimi arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Okan Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

**Nader Grosbois, N. ve Vieillevoye, S.** (2012). Variability of self-regulatory strategies in children with intellectual disability and typically developing children in pretend play situations. *Journal of Intellectual Disability Research*, 56*(2),* 140-156. Erişim Adresi: https://www.semanticscholar.org/paper/Variability-of-self-regulatory-strategies-in-with-Nader-Grosbois-Vieillevoye/06355fbea0d2f748b6126e3b76c5ef783cc54631

**Neuenschwander, R., Röthlisberger, M., Cimeli, P. ve Roebers, C. M.** (2012). How do different aspects of self-regulation predict successful adaptation to school?. *Journal of experimental child psychology*, 113*(3),* 353-371. doi: 10.1016/j.jecp.2012.07.004

**Niehues, A. N., Bundy, A., Broom, A. ve Tranter, P.** (2015). Parents' perceptions of risk and the influence on children's everyday activities. *Journal of Child and Family Studies*, 24*(3),* 809–820. doi: 10.1007/s10826-013-9891-2

**Nigg, T. J.** (2017). Annual Research Review: On the relations among self-regulation, self-control,executive functioning, effortful control, cognitive control, impulsivity, risk-taking, and inhibition for developmental psychopathology.

*Journal of Child Psychology Psychiatry*, 58*(4),* 361-383. doi: 10.1111 / jcpp.12675

**Noble, K. G., McCandliss, B. D. ve Farah, M. J.** (2007). Socioeconomic gradients predict individual differences in neurocognitive abilities. *Developmental science*, 10*(4),* 464–480. doi: 10.1111 / j.1467-7687.2007.00600.x

**Obee, P., Sandseter, E. B. H., Gerlach, A. ve Harper, N. J.** (2020). Lessons learned from Norway on risky play in early childhood education and care (ECEC). *Early Childhood Education Journal*, 49*(1),* 99-109. doi: 10.1007/s10643-020-01044-6

**O'Gorman, L.** (2019). Promoting Children's Wellbeing and Values Learning in Risky Learning Spaces. J. Willis, J. Franz, ve H. Hughes (Ed.). School Spaces for Student Wellbeing and Learning (p.39-54). Singapore: Springer.

**Orehek, E., Vazeou Nieuwenhuis, A., Quick, E. ve Weaverling, G. C.** (2017). Attachment and self-regulation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 43*(3),* 365–380. doi:10.1177/0146167216685292

**Orestes, L. A.** (2015). *The benefits of risky play and adult ınfluence in children's risky play* (Master thesis). University of Victoria, In the Area of Early Childhood Education, Department of Curriculum and Instruction, Avusturalia. Erişim Adresi: https://dspace.library.uvic.ca/bitstream/handle/1828/6559/Orestes_LauraAnne_MEd_2015.pdf?isAllowed=y&sequence=3 (19.12.2020).

**Oruç, A.** (2012). *Öz düzenlemeli öğrenmenin okuduğunu anlamaya tutuma ve üst bilişsel düşünmeye etkisi* (Yüksek lisans tezi). Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

**Oxford Sözlüğü**. (2020). Oxford Learner's Dictionaries. Oxford: Oxford University Press. Erişim Adresi: https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/ Erişim Tarihi: 11.11.2020.

**Öksüz, A.** (2020). *4-6 yaş arasındaki çocuklarda öz düzenleme becerileri ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Kastamonu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.

**Önder, A.** (2017). Oyun Kuramları. A. Önder ve H. Arslan Çiftçi (Yay. Haz.). Erken Çocuklukta Oyun ve Oyun Yoluyla Öğrenme "1. Baskı" (s.27-48). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

**Öngider, N**. (2013). Anne-baba ile okul öncesi çocuk arasındaki ilişki. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar-Current Approaches in Psychiatry*, 5*(4),* 420-440. doi:10.5455/cap.20130527

**Özbey, S.** (2018). Okul öncesi dönem çocuklarında motivasyon ve öz düzenleme becerileri üzerine bir inceleme. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6*(65),* 26-47. Erişim Adresi: https://asosjournal.com/DergiTamDetay.aspx?ID=13361

**Özcan, M. ve Dağbaşı, G.** (2015). Oyunlarla ve Etkinliklerle Arapça Öğretimi: Kuramdan Uygulamaya Öğretmenler için İletişimsel Oyunlar ve Etkinlikler "1. Baskı". İstanbul: Akdem Yayınları

**Özcan, Ö.** (2020). *Erken çocukluk döneminde öz-düzenleme becerileri ve sosyo-dramatik oyun arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

**Özdoğan, B.** (2014). Çocuk ve Oyun Çocuğa Oyunla Yardım "6. Baskı". Ankara: Anı Yayıncılık

**Öztabak, M. E.** (2017). *Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri ile anne baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Karabük Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Karabük.

**Özsoy Yanbak, M**. (2019). *Okul öncesi eğitime devam eden çocukların öz düzenleme becerileri ile baba çocuk ilişkisinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

**Pandey, A., Hale, D., Das, S., Goddings, A. L., Blakemore, S. J. ve Viner, R. M.** (2018). Effectiveness of universal self-regulation-Based ınterventions in children and adolescents: A systematic review and meta-analysis. *JAMA pediatrics*, 172*(6),* 566–575. doi:10.1001/jamapediatrics.2018.0232

**Parlak Lakap, A. ve Rakap, S.** (2014). Oyun Türleri ve Çeşitli Örnekler. H. G. Ogelman (Yay. Haz.). Yaşamın İlk Yıllarında Oyun: Oyuna Çok Yönlü Bakış "1. Baskı" (s.88-112). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

**Parmar, P., Harkness, S. ve Super, C. M.** (2004). Asian and Euro-American parents' ethnotheories of play and learning: Effects on preschool children's home routines and school behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, 28*(2),* 97–104. doi: 10.1080/01650250344000307

**Pazarbaşı, H.** (2019). *Anaokuluna devam eden 66 ayını doldurmuş çocukların öz düzenleme becerileri ile akran ilişkileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

**Pehlivan, H.** (2012). Oyun ve Öğrenme "3. Baskı". Ankara: Anı Yayıncılık

**Picasso, P.** (2006). Play = Learning: How Play Motivates and Enhances Children's Cognitive and Social-Emotional Growth. D. Singer, R. Golinkoff ve K. Hirsh Pasek (Ed.). A Challenge for Parents and Educators (p.1-20). New York: Oxford University Press.

**Play Wales.** (2015). A playworker's guide to risk: Do we dare risk risk? Erişim Adresi: http://www.alisonjohn.com/wp-content/uploads/2015/01/A_Playworkers_guide_to_risk.pdf

**Polnariev, B. A.** (2006). *Dynamics of preschoolers self-regulation: viewed through the lens of conflict resolution strategies during peer free-play* (PhD. Thesis). City University of New York, New York. Erişim Adresi: https://www.researchgate.net/publication/34196224_Dynamics_of_preschoolers_self-regulation_viewed_through_the_lens_of_conflict_resolution_strategies_during_peer_free-play (11.11.2020).

**Poyraz, H.** (2012). Okul Öncesinde Oyun ve Oyun Örnekleri "4. Baskı". Ankara: Anı Yayıncılık

**Ramazan, O.** (2015). Oyun Etkinlikleri I. R. Zembat (Ed.). Çocuk ve oyun (s.1-14). Erzurum: Atatürk Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayını. Erişim Adresi: https://www.ataaof.com/upload/files/2018/09/PqlEHA8tHjcKNNE2LB5l_29_e3b2d8bdf7a23bd98a67a5411cf0aba8_file.pdf

**Razza, R. A., Bergen Cico, D. ve Raymond, K. P.** (2015). En-hancing preschoolers' self-regulation via mindful yoga. *Journal of Child and Family Studies*, 24*(2)*, 372-385. doi: 10.1007/s10826-013-9847-6

**Reddy, S.** (2012). Playing it too safe? New playground gear promotes risk-taking to boost fitness and brain development. *Wall Street Journal*, online. Erişim Adresi: http://online.wsj.com/article/SB10001424127887323622904578129063506832312.html

**Rhim, Y. ve Kim, D.** (2019). Leadershıp skılls ın children who prefer risky play: A study based on republıc of korean children. Humanities & Social Sciences Reviews, 7*(4)*, 161-165. doi: 10.18510/hssr.2019.7421

**Robson, D. A., Allen, M. S. ve Howard, S. J.** (2020). Self-regulation in childhood as a predictor of future outcomes: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin,* 146*(4)*, 324–354. doi: 10.1037/bul0000227

**Rosanbalm, K. D. ve Murray, D. W.** (2018). Co-regulation from birth through young adulthood: A practice brief. Washington, DC: Office of Planning, Research and Evaluation, Administration for Children and Families, U.S. Department of Health and Human Services. Erişim Adresi: https://fpg.unc.edu/sites/fpg.unc.edu/files/resource-files/Co-RegulationFromBirthThroughYoungAdulthood.pdf

**Samar, Y.** (2019). *Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

**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. Erişim Adresi: https://www.researchgate.net/publication/236986860_Categorizing_risky_play_-_How_can_we_identify_risk-taking_in_children's_play

**Sandseter, E. B. H.** (2007b). Risky Play Among Four-and Five-Year-Old Children in Preschool. S. O'Brien, P. Cassidy, and H. Shonfeld (Ed.). Vision İnto Practice: Making Quality a Reality in the Lives of Young Children (p.248-256). Dublin: CECDE.

**Sandseter, E. B. H**. (2009a). Characteristics of risky play. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning,* 9*(1),* 3-21. doi: 10.1080/14729670802702762

**Sandseter, E. B. H.** (2009b). Affordances for risky play in preschool: The importance of features in the play environment. *Early Childhood Education Journal,* 36*(5),* 439-446. doi: 10.1007 / s10643-009-0307-2

**Sandseter, E. B. H.** (2009c). Risky play and risk management in Norwegian preschools-A qualitative observational study. *Safety Science Monitor,* 13*(1),* 2. Erişim Adresi:https://www.researchgate.net/publication/236986865_Risky_play_and_risk_management_in_Norwegain_preschools_-_a_qualitative_observational_study

**Sandseter, E. B. H.** (2009d). Children's expressions of exhilaration and fear in risky play. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 10*(2),* 92-106. doi: 10.2304 / ciec.2009.10.2.92

**Sandseter, E. B. H.** (2010). *Scaryfunny. A qualitative study of risky play among preschool children* (PhD. Thesis). Norwegian University of Science and Technology, Faculty of Social Sciences and Technology Management. Trondheim. Erişim

adresi: https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/270413/322544_FULLTEXT02.pdf?sequence=1&isAllowed=y (03.11.2020).

**Sandseter, E. B. H.** (2011). Children's risky play from an evolutionary perspective: The anti-phobic effects of thrilling experiences. *Evolutionary Psychology*, 9*(2)*, 257-284. doi: 10.1177 / 147470491100900212

**Sandseter, E. B. H.** (2012). Restrictive safety or unsafe freedom? Norwegian ECEC practitioners' perceptions and practices concerning children's risky play. *Child Care in Practice*, 18*(1)*, 83–101. doi: 10.1080 / 13575279.2011.621889

**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. doi: 10.1177 / 147470491100900212

**Sandseter, E. B. H., Kleppe, R. ve Sando, O. J.** (2020). The prevalence of risky play in young children's indoor and outdoor free play. *Early Childhood Education Journal*, 1-10. doi: 10.1007/s10643-020-01074-0

**Savina, E.** (2014). Does play promote self-regulation in children? *Early Child Development and Care*, 184*(11)*, 1692–1705. doi: 10.1080/03004430.2013.875541

**Schmitt, S. A., McClelland, M. M., Tominey, S. L. ve Acock, A. C.** (2015). Strengthening school readiness for head start children: Evaluation of a selfregulation intervention. *Early Childhood Research Quarterly*, 30, 20-31. doi: 10.1016/J.ECRESQ.2014.08.001

**Schmitt, S. A., Pratt, M. ve McClelland, M.** (2014). Examining the validity of behavioral self regulation tools in predicting preschoolers' academic achievement. *Early Education and Development*, 25, 1-20. doi: 10.1080/10409289.2014.850397

**Sears, W. ve Sears, M.** (2016). Başarılı Çocuk: Çocuklarınızın İyi Yetişmesi İçin Neler Yapmalısınız? İstanbul: Yakamoz Yayınları

**Sektnana, M., McClellanda, M., Acocka, A. ve Morrison, F. I.** (2010). Relations between early family risk, children's behavioral regulation and academic achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 464–479. Erişim Adresi: https://isiarticles.com/bundles/Article/pre/pdf/37166.pdf

**Senemoğlu, N.** (2012). Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya "21. Baskı". Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık

**Sevil, U. ve Özkan, S.** (2009). Fathers' functional status during pregnancy and the early postnatal period. *Midwifery,* 25*(6),* 665-672. doi: 10.1016/j.midw.2007.12.001

**Sezgin, E. ve Demiriz, S.** (2017). Effect of play-based educational programme on behavioral self-regulation skills of 48-60 month-old children. *Early Child sei Development and Care,* 189*(2),* 1-14. doi: 10.1080/03004430.2017.1369972

**Shanker, S.** (2013). Calm, Alert and Learning: Classroom Strategies for Self-Regulation. Don Mills: Pearson

**Shapiro, L. E.** (2017). Çocukların Gizli Dili : Çocuklarınızın Aslında Ne Dediklerini Nasıl Anlarsınız? İstanbul: Aden Yayınları

**Shumaker, H.** (2016). It's Ok To Go Up the Slide: Renegade Rules for Raising Confident and Creative Kids. New York: Penguin Group

**Sicim Sevim, B. ve Bapoğlu Dümenci, S.** (2020). Çocukların riskli oyunla ilgili algıları ile ebeveyn tutumları ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi,* 5*(1),* 1-15. doi: 10.37754/652841.2020.511

**Skibbe, L. E., Connor, C. M., Morrison, F. J. ve Jewkes, A. M.** (2011). Schooling effects on preschoolers' self-regulation, early literacy, and language growth. *Early childhood research quarterly*, 26*(1),* 42–49. Erişim Adresi: https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.05.001

**Smith Donald, R., Raver, C. C., Hayes, T. ve Richardson, B.** (2007). Preliminary construct and concurrent validity of the Preschool Self-regulation Assessment (PSRA) for field-based research. *Early Childhood Research Quarterly*, 22*(2),* 173-187. doi: 10.1016/j.ecresq.2007.01.002

**Sop, A.** (2016). *Ebeveyn tutumları, davranış problemleri ve okula hazır bulunuşluk arasındaki ilişkinin öz düzenlemenin aracılık etkisi ile incelenmesi* (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

**Stephenson, A.** (2003). Physical risk-taking: Dangerous or endangered? *Early Years,* 23*(1),* 35–43. doi:10.1080/0957514032000045573

**Stifter, C. A. ve Braungart, J. M.** (1995). The regulation of negative reactivity in infancy: function and development. *Developmental Psychology*, 31*(3),* 448-455. doi:

**Şahin, G.** (2019). *PDR hizmetleri açısından 48-72 aylık çocukların öz düzenleme becerilerinin high/scope ve MEB programı açısından karşılaştırılması* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.

**Şamlı, H. Ö**. (2019). *Okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerileri ile okul olgunluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

**Şarman A. Ş.** (2015). *Seferihisar geleneksel çocuk oyunları ve oyuncakları üzerine bir inceleme* (Yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

**Şepitçi, M.** (2018). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocuklarının öz düzenleme becerilerinin okul uyumu ile ilişkisinin ncelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

**Şimşek, Ö. F.** (2007). Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş; Temel İlkeler ve LISREL Uygulamaları Ankara: Ekinoks

**Şipal, R., Yeğengil, C. ve Toka, N.** (2012). Okul öncesi dönemde aralarında yaş farkı olan ve ikiz kardeşler arasındaki kıskançlığın karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 3*(5)*, 55-68. Erişim Adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/eibd/issue/22681/242199

**Taylı, A.** (2007). Kardeş sahibi olup olmama durumunun okulöncesi dönemdeki sosyal oyuna etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7*(1)*, 103-115. Erişim Adresi: https://app.trdizin.gov.tr/dokumangoruntule?ext=pdf&path=CrnWZGRsXTjRjLjWxD978OSUAL2jXitizhVYmCxNvH72A7Seao5VV0g_hhtoF90x_O3KOVn4WwX6Im4l16JjeoLL962_v3zettFGu8RtgIY2STLv03uDR2hnjgGo8MvYhkUt1hIfuX0ixKVwDjbdnT1NzK6PJWmFxzLlWaZzh_1k_xhewWa9R2tukYLO4PZi221nbRkc4d2pQh0Rd7AKzKT3gx5qjrocWZVQ8=&contentType=application/pdf

**Türk Dil Kurumu.** (2020). Genel Türkçe Sözlük. Erişim Adresi: http://sozluk.gov.tr/

**Tekin, H.** (2018). *Öz düzenleme becerilerinin ilkokula hazırbulunuşluk üzerindeki etkisi* (Yüksek lisans tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

**Tekin, H. ve Koçyiğit, S.** (2020). Öz düzenleme becerilerinin ilkokula hazırbulunuşluk üzerindeki etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28*(5)*, 1932-1945. doi: 10.24106/kefdergi.3928

**Telli, A. A.** (2014). *3-6 yaş grubu çocuğu olan babaların babalık rolü algısı ve etkileyen faktörlerin belirlenmesi* (Yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

**Temiz, A.** (2019). *Okul öncesi dönemde davranışsal öz-düzenleme becerilerinin çocuğa ve aileye ilişkin değişkenler ile ebeveyn tutumları açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

**Tepeli, K.** (2012). Montessori Yaklaşımında Çocuğun Gelişimi ve Eğitimi. E. Çakıroğlu Wilbrandt (Yay.Haz.). Okul Öncesi Eğitimde Montessori Yaklaşımı "2. Baskı" (s.51-119). Ankara: Kök Yayıncılık.

**Tezcan, M.** (2012). Çocuk Sosyolojisi "2. Baskı". Ankara: Anı Yayıncılık

**Tichenor, V., McQuillan J., Greil, A. L., Contreras, R. ve Shreffler, K. M.** (2011). The ımportance of fatherhood U.S. married and cohabiting men. *Sociology Department, Faculty Publications*, 9*(3),* 232-251. Erişim Adresi: https://core.ac.uk/download/pdf/17248595.pdf

**Tominey, S. L. ve McClelland, M. M.** (2011). Red Light, Purple Light: Findings From a Randomized Trial Using Circle Time Games to Improve Behavioral Self-Regulation in Preschool. *Early Educatıon and Development*, 22*(3),* 489-519. doi: 10.1080/10409289.2011.574258

**Topkaya, İ.** (Ed.). (2016). Çocukta Oyun Gelişimi "1. Baskı". Ankara: Efil Yayınevi

**Tortop, Ş.** (2018). 99 Çocuk Oyunu ve Bilmeceler. İstanbul: Erkam Yayınları

**Tovey, H.** (2010). Playing on the Edge:Perceptions of Risk and Danger in Outdoor Play. P. Broadhead, J. Howard and E. Wood (Ed.). Play and Learning in the Early Years (p.79-94). London: Sage.

**Törnsten, N.** (2017). To not play war: a scientific essay on the ethically motivated regulation of children's play in preschool (License thesis). Södertörn University, Sweden. Erişim Adresi: http://sh.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1067461&dswid=6598 (01.12.2020).

**Trawick Smith, J**. (2014). Erken Çocukluk Döneminde Gelişim: Çok Kültürlü Bir Bakış Açısı. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık

**Tucker, E. S.** (2010). *Self-Regulation in Young Children in Foster Care: An Examination of the İnfluence of Maltreatment Type, Foster Parent Discipline Practices, and Type of Foster Boarding Home* (Doctoral thesis). New York University, USA. Erişim Adresi: https://www.proquest.com/openview/087b9e6cc690c1a479611772daedd119/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y (05.03.2021).

**Tutkun, C., Tezel Şahin, F. ve Işıktekiner, S.** (2016). Dört-Beş Yaş Çocuklarının Öz Düzenleme Becerilerinin İncelenmesi. Ö. Demirel ve S. Dinçer (Ed.). Eğitim Bilimlerinde Yenilikler ve Nitelik Arayışı "1. Baskı" (s.459-473). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

**Tuzcuoğlu, N., Efe Azkeskin, K., İlçi Küsmüs, G. ve Cengiz, Ö.** (2019). Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri ile benlik algıları arasındaki ilişkisinin incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, Ekim 2019 Özel Sayısı, 607-623. doi: 10.21733/ibad.613920.

**Tüfekçioğlu, Ü.** (2013). Çocuk Eğitiminde Oyunun Önemi. Ü. Tüfekçioğlu (Ed.). Çocukta Oyun Gelişimi (s.1-37). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

**Türkoğlu, H.** (2016). Geçmişten Günümüze Çocuk Oyunları. İstanbul: Akıl Fikir Yayınları

**Uluğ, E.** (2014). Oyun Kuramları. H. G. Ogelman (Yay. Haz.). Yaşamın İlk Yıllarında Oyun: Oyuna Çok Yönlü Bakış "1. Baskı" (s.50-62). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

**Uykan, E.** (2019). *Ebeveyn tutumları ile çocukların öz düzenlemeleriarasındaki ilişki incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

**Uykan, E. ve Akkaynak, M.** (2019 ). Ebeveyn tutumları ile çocukların öz düzenlemeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*, 6*(3),* 1620-1644. Erişim Adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/atdd/issue/49325/632027

**Ünal, İ.** (2014). Çocuk ve Biz "10. Baskı". İstanbul: Nesil Yayınları

**Ünüvar, P. ve Kanyılmaz, E.** (2017). 4-6 yaş çocukları için riskli oyunlara izin verme ölçeğinin geliştirilmesi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.* 9*(22),* 510-523. doi: 10.20875/makusobed.318028

**Varan, S.** (2017). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin zihinsel sözlüğünü geliştirmede eğitsel oyunların etkisi* (Yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.

**Voce, A.** (2016). The trouble with 'risky play'. Erişim Adresi: https://policyforplay.com/2016/06/08/the-trouble-with-risky-play/

**Weinstein C. S. ve Pinciotti, P.** (1988). Changing a schoolyard: Intentions, design decisions, and behavioral outcomes. *Environment and Behavior,* 20*(3),* 345-371. doi: 10.1177 / 0013916588203005

**Wiebe, S. A., Sheffield, T., Nelson, J. M., Clark, C. A., Chevalier, N. ve Espy, K. A.** (2011). The structure of executive function in 3-year-olds. *Journal of experimental child psychology*, 108*(3)*, 436–452. doi: 10.1016 / j.jecp.2010.08.008

**Williams, K. E.** (2014). *Self-regulatıon from birth to age seven: Associations with maternal mental health, parentıng, and socıal, emotıonal and behavıoural outcomes for chıldren* (PhD. Thesis). Quennslad University of Technology, Faculty of Education. Australia. Erişim Adresi: https://eprints.qut.edu.au/71568/1/Kate_Williams_Thesis.pdf (15.12.2020).

**Williford, A. P., Vick Whittaker, J. E., Vitiello, V. E. ve Downer, J. T.** (2013). Children's Engagement within the Preschool Classroom and Their Development of Self-Regulation. *Early education and development*, 24*(2)*, 162–187. doi: 10.1080 / 10409289.2011.628270

**Willoughby, M., Kupersmidt, J., Voegler Lee, M. ve Bryant, D.** (2011). Contributions of hot and cool self-regulation to preschool disruptive behavior and academic achievement. *Developmental Neuropsychology*, 36, 162-180. doi:10.1080/87565641.2010.549980

**Winston, J. ve Tandy, M.** (2019). Dramaya Başlamak 4-11 ”3. Baskı”. Ankara: Pegem Akademi

**Whitebread, D., Coltman, P., Jameson, H. ve Lander, R.** (2009). Play, cognition and self-regulation: What exactly are children learning when they learn through play? *Educational & Child Psychology*, 26*(2),* 40-52. Erişim Adresi: https://www.researchgate.net/publication/329000371_Play_cognition_and_self-regulation_What_exactly_are_children_learning_when_they_learn_through_play

**Yalçın, F. ve Tantekin Erden, F.** (2018). Risky play in early childhood education: a risk worth taking. *İlköğretim Online*, 17*(4),* 1847-1860. Erişim Adresi: http://ilkogretim-online.org.tr/index.php/io/article/view/2341

**Yeğenoğlu, F**. (2019). *Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri ile ebeveyn öz yeterlik ve öfke düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

**Yıldırım, Y.** (2016). Eğitim sosyolojisi perspektifi ile Piaget ve Vygotsky’nin bilişsel gelişim kuramları üzerine sosyolojik bir analiz denemesi. *Bartın University Journal*

*of Faculty of Education,* 5*(2),* 617-628. doi: 10.14686/buefad.v5i2.5000191537

**Yılmaz, E.** (2017). Türkiye'de Okul Öncesi Eğitim Programlarında Oyun ve Oyun Araştırmaları. A. Önder ve H. Arslan Çiftçi (Yay. Haz.). Erken Çocuklukta Oyun ve Oyun Yoluyla Öğrenme (s.383-402). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

**Yılmaz, S.** (2020). Preschool children's preferences to take risks in outdoor play: Turkish sample. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 5*(11),* 580-595. doi: 10.35826/ijetsar.137

**Yılmaz, Ş.** (2010). *Çocuk oyun alanlarının ilköğretim çağındaki kullanıcılarca değerlendirilmesi ve tasarım ilkelerinin belirlenmesi*. İstanbul Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

**Yurt, Ö. ve Keleş, S.** (2019). How about a risky play? Investigation of risk levels desired by children and perceived mother monitoring, *Early Child Development and Care*, 1-11. doi: 10.1080/03004430.2019.1646740

**Zhulamanova, I.** (2019). *Early chıldhood educatıon preservıce teachers' perceptıons on play* (PhD. Thesis). Kent State University, College and Graduate School of Education, Ohio. Erişim Adresi: https://etd.ohiolink.edu/apexprod/rws_olink/r/1501/10?p10_etd_subid=180980&clear=10 (05.12.2020).

## EKLER

**EK 1:** Etik kurul onayı

T.C.

ÇANKIRI KARATEKİN ÜNİVERSİTESİ

ETİK KURUL DEĞERLENDİRME FORMU

| | |
|---|---|
| **Toplantı No:** | 334 |
| **Karar No:** | 334 |
| **Araştırmanın Yürütücüsü:** | Hatice ÇEVİRME |
| **Araştırmanın Başlığı:** | 4-6 Yaş Arasında Çocuğu Olan Annelerin Riskli Oyuna İzin Verme Düzeyleri İle Çocukların Öz-düzenleme Becerilerinin İncelenmesi |
| **Kurula Geldiği Tarih:** | 29.9.2020 22:46:27 |
| **Kurulda İncelendiği Tarih:** | 28.9.2020 15:04:50 |
| **Karar Tarihi:** | 7.10.2020 14:57:11 |
| **Kurul Görüşü:** | Çalışma kriterlere uygundur |

**SONUÇ:**

Kabul. Araştırmanın/Projenin uygulanabilirliği konusunda bilimsel araştırmalar etiği açısından bir sakınca yoktur.

Başkan
Prof. Dr. Murat ARI

Üye
Prof. Dr. Ali YİĞİT

Üye
Doç. Dr. Ela CANBOLAT

Üye
Dr. Öğr. Üyesi Haydar KOÇ

Üye
Dr. Öğr. Üyesi İlknur GÖL

Üye
Dr. Öğr. Üyesi İbrahim AKYOL

Üye
Avukat Mehmet ÇAKMAK

**EK 2:** Milli Eğitim Bakanlığı kurum izin yazısı

T.C.
KARABÜK VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 44653020-605.01-E.15847341 30/10/2020
Konu : Tez Çalışması

ÇANKIRI ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Genel Sekreterlik)

İlgi : a) 16.10.2020 tarihli ve30984361-399-E.6078 sayılı yazınız.
b) 27.10.2020 tarihli ve 44653020-605.01-E.15694300 sayılı Valilik Oluru.

İlgi (a)'da kayıtlı yazı ile Üniversiteniz Sağlik Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı 198201002 numaralı öğrencisi Hatice ÇEVİRME"nin, Öğretim Üyesi Dr. Nazan KAYTEZ danışmanlığında yürüttüğü "4-6 Yaş Arasında Çocuğu Olan Annelerin Riskli Oyuna İzin Verme Düzeyleri ile Çocukların Öz-düzenleme Becerilerinin İncelenmesi" adlı çalışmasının Müdürlüğümüze bağlı Resmi Anaokullarına yönelik uygulama isteği belirtilmiş olup; Valilik Makamının İlgi (b)'de kayıtlı onayı ile uygun görülmüştür.

İlgi (b)'de kayıtlı Valilik Oluru ile uygun görülen anket çalışmasının, okul müdürlüklerinin sorumluluğunda, eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmamak kaydıyla gönüllülük esasına göre uygulanması, uygulamalarda sadece mühürlü anket sorularının kullanılması tez sonucu düzenlenecek özet raporun araştırmaların tamamlanmasından sonra en geç iki hafta içerisinde Müdürlüğümüze gönderilmesini rica ederim.

Ahmet KARATEPE
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1- İlgi Yazı Sureti ve Ekleri (49 Sayfa)
2- Valilik Oluru (1 Sayfa)

Ergenekon Mah.Atatürk Blv.No:6 Merkez-KARABÜK
Elektronik Ağ: http://karabuk.meb.gov.tr
e-posta: istatistik78@meb.gov.tr
Ayrıntılı bilgi için: Emrah ONAN
Tel: (0 370) 412 22 80-4121
Faks: (0 370) 424 23 33

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden d673-3a8f-33e2-afae-469a kodu ile teyit edilebilir.

**EK 3:** Genel Bilgi Formu

| | |
|---|---|
| 1. Çocuğunuzun cinsiyeti nedir? | 1. Kız 2. Erkek |
| 2. Yaşınız? | 1. 20-29 yaş<br>2. 30-39 yaş<br>3. 40-49 yaş<br>4. 50 yaş ve üzeri |
| 3. Eşinizin yaşı nedir? | 1. 20-29 yaş<br>2. 30-39 yaş<br>3. 40-49 yaş<br>4. 50 yaş ve üzeri |
| 4. Eğitim durumunuz nedir? | 1. İlkokul<br>2. Ortaokul<br>3. Lise<br>4. Üniversite<br>5. Lisansüstü |
| 5. Eşinizin eğitim durumunuz nedir? | 1. İlkokul<br>2. Ortaokul<br>3. Lise<br>4. Üniversite<br>5. Lisansüstü |
| 6. Kaç çocuğunuz var? | 1. Bir çocuk<br>2. İki çocuk<br>3. Üç çocuk ve üzeri |
| 7. Çalışıyor musunuz? | 1. Evet 2. Hayır |
| 8. Çocuğunuz sıklıkla nerde oyun oynuyor? | 1. Dışarıda açık havada parkta/bahçede oynuyor<br>2. Evde kendi başına/kardeşle oynuyor<br>3. Okulda arkadaşlarıyla oynuyor |
| 9. Çocuğunuz ile ne kadar sıklıkla oyun oynarsınız? | 1. Hiçbir zaman<br>2. Nadiren<br>3. Bazen<br>4. Sıklıkla<br>5. Her zaman |
| 10. Siz çocukken riskli olduğunu düşündüğünüz oyunlar oynar mıydınız? | 1. Evet 2. Hayır |
| 11. Çocuğunuzun doğum sırası nedir? | 1. İlk çocuk<br>2. Ortanca veya ortancalardan birisi<br>3. Son çocuk |
| 12. Çocuğunuzun yaşı nedir? | 1. 4 yaş<br>2. 5 yaş<br>3. 6 yaş |
| 13. Çocuğunuz ne kadar süredir okul öncesi eğitim alıyor? | 1. 1 yıldan daha az<br>2. 1 yıldır<br>3. 2 yıldır<br>4. 3 yıl ve üzeri |

**EK 4:** Ölçek kullanım izinleri



Perihan ÜNÜVAR
alıcı ben
14 Tem Ayrıntılar

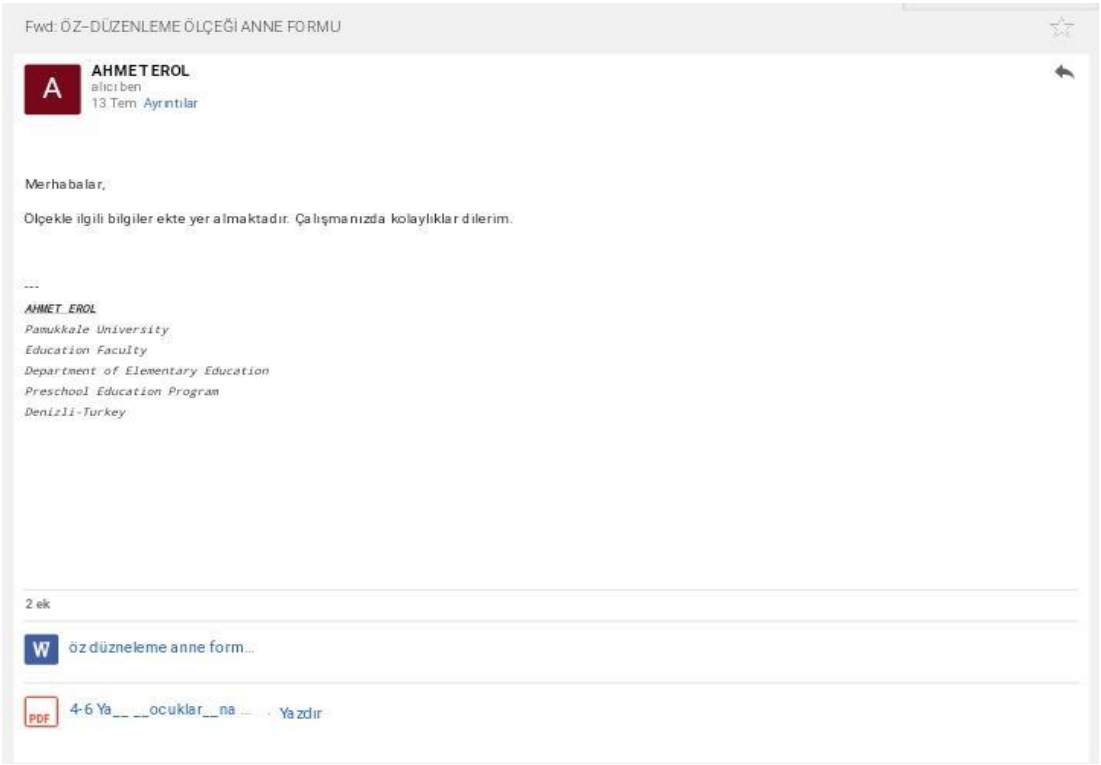
Kullanmanıza izin veriyoruz.. kolaylıklar dilerim..

---
Prof.Dr. Perihan ÜNÜVAR
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Okul Öncesi Eğitim Anabilim Dalı-BURDUR

2 ek

riskli oyun ölçeği.docx

riskli-oyunlara-izin-verme... · Yazdır



Fwd: ÖZ–DÜZENLEME ÖLÇEĞİ ANNE FORMU

AHMET EROL
alıcı ben
13 Tem Ayrıntılar

Merhabalar,

Ölçekle ilgili bilgiler ekte yer almaktadır. Çalışmanızda kolaylıklar dilerim.

---
*AHMET EROL*
*Pamukkale University*
*Education Faculty*
*Department of Elementary Education*
*Preschool Education Program*
*Denizli-Turkey*

2 ek

öz düzneleme anne form...

4-6 Ya__ __ocuklar__na ... · Yazdır