

**OKUL ÖNCESİ KURUMLARINA DEVAM
EDEN ÇOCUKLARIN ANNELERİNİN RİSKLİ
OYUNA İLİŞKİN ALGILARI İLE
ÇOCUKLARIN BENLİK KAVRAMI ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Fatma Nur ÇELİK
Yüksek Lisans Tezi
Danışman: Doç. Dr. Nezahat Hamiden KARACA
Şubat, 2023
Afyonkarahisar

T. C.
AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

OKUL ÖNCESİ KURUMLARINA DEVAM EDEN
ÇOCUKLARIN ANNELERİNİN RİSKLİ OYUNA İLİŞKİN
ALGILARI İLE ÇOCUKLARIN
BENLİK KAVRAMI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ

Hazırlayan
Fatma Nur ÇELİK

Danışman
Doç. Dr. Nezahat Hamiden KARACA

AFYONKARAHİSAR 2023

ETİK VE BİLİMSEL İLKELER SORUMLULUK BEYANI

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “Okul Öncesi Kurumlarına Devam Eden Çocukların Annelerinin Riskli Oyuna İlişkin Algıları İle Benlik Kavramları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı çalışmanın tüm hazırlanma süreçlerinde bilimsel etik kurallara ve atıf gösterme ilkelerine riayet ettiğimi belirterek aksi bir durumun tespiti hâlinde sorumluluğun tamamen bana ait olduğunu kabul, beyan ve taahhüt ederim.

07/01/2023

İmza

Fatma Nur ÇELİK

T.C.
AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

ENSTİTÜ ONAYI

Öğrencinin	Adı- Soyadı	Fatma Nur ÇELİK
	Numarası	190628102
	Anabilim Dalı	Eğitim Bilimleri
	Programı	Eğitim Programları ve Öğretim
	Program Düzeyi	<input checked="" type="checkbox"/> Yüksek Lisans <input type="checkbox"/> Doktora <input type="checkbox"/> Sanatta Yeterlik
Tezin Başlığı	Okul Öncesi Kurumlarına Devam Eden Çocukların Annelerinin Riskli Oyuna İlişkin Algıları İle Çocukların Benlik Kavramı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	
Tez Savunma Sınav Tarihi	01.02.2023	
Tez Savunma Sınav Saati	09.30	

Yukarıda bilgileri verilen öğrenciye ait tez, Afyon Kocatepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca jüri üyeleri tarafından değerlendirilerek oy birliği – oy çokluğu ile kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Elbeyi PELİT
MÜDÜR

Bu tez, Enstitü Müdürlüğünce kontrol edilerek, elektronik imza kullanılarak onaylanmıştır.

ÖZET

OKUL ÖNCESİ KURUMLARINA DEVAM EDEN ÇOCUKLARIN ANNELERİNİN RİSKLİ OYUNA İLİŞKİN ALGILARI İLE ÇOCUKLARIN BENLİK KAVRAMI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Fatma Nur ÇELİK

AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

Şubat, 2023

Danışman: Doç. Dr. Nezahat Hamiden KARACA

Yapılan bu araştırma okul öncesi kurumuna devam eden çocukların annelerinin riskli oyuna ilişkin algıları ile çocukların benlik kavramları arasındaki ilişkiyi ve cinsiyet arasındaki ilişkiyi belirlemek amacı ile yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örnekleme uygun örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Bu yöntem ile belirlenen gönüllü 257 çocuk ve aynı çocukların anneleri araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmada çocukların kendisi ve ailesinin demografik özellikleri ile bilgi edinmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen genel bilgi formu kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak annelerin riskli oyun hakkındaki algılarını değerlendirmek için “Erken Çocukluk Riskli Oyun Değerlendirme Aracı – Ebeveyn Formu” çocukların benlik kavramlarını değerlendirmek için “Benlik Kavramını Algılama Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler Spearman Sıra Korelasyon analizi kullanılarak oluşturulmuştur. Erken Çocukluk Riskli Oyun Değerlendirme Aracı- (EÇRODA)- Ebeveyn Formu ile Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması Ölçme aracından elde edilen puanlar karşılaştırıldığında, Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması ile Erken Çocukluk Riskli Oyun Değerlendirme Aracı alt faktörlerinden Gereğine İnanma arasında olumlu pozitif yönde bir ilişki, Kaygı Duyma arasında negatif yönlü bir ilişki belirlenmiştir. Riskli Davranışları Ayırt Etme, Destek Verme, Eş/Partner Desteği faktörleri arasında ise anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Kız çocuklarının benlik kavramı ile riskli oyun değerlendirme aracı Gereğine İnanma alt faktörü, Riskli Davranışları Ayırt Etme alt faktörü ve Kaygı Duyma alt faktörü arasında anlamlı bir ilişki var iken Destek Verme ve Eş Partner Desteği alt boyutları arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Erkek çocukların ise yalnızca benlik kavramı ile riskli oyun değerlendirme aracı Gereğine İnanma alt faktörü arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Oyun, riskli oyun, benlik, benlik kavramı, okul öncesi.

ABSTRACT

EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN THE PERCEPTIONS OF RISKY PLAY AND CHILDREN'S SELF CONCEPT OF MOTHERS CHILDREN ATTENDING PRE-SCHOOL INSTITUTIONS

Fatma Nur ÇELİK

AFYON KOCATEPE UNIVERSITY
INSTITUTE OF SOCIAL SCIENCES
DEPARTMENT OF EDUCATIONAL SCIENCES

February, 2023

Advisor: Assoc. Prof. Dr. Nezahat Hamiden KARACA

The research was carried out with the aim of determining the relationship between the perceptions of the mothers of my children attending the preschool institution about risky play and the self- concepts of the children and the relationship between gender. For this purpose, it was analyzed using the relational survey model, one of the quantitative research methods. The sample of the study was determined by using convenient sampling method. 257 volunteer children determined by this method and their mothers constitute the sample of the research. In the study, a general information form developed by the researcher was used in order to obtain information about the demographic characteristics of the children and their families. As a data collection tool, "Early Childhood Risky Play Assessment Tool Parent Form" was used to evaluate mothers' views on risky play, and "Self- Concept Perception Scale" was used to evaluate children's self- concepts. The data obtained from the research were created using Spearman Rank Correlation analysis. When the scores obtained from the Early Childhood Risky Play Assessment Tool- (EÇRODA) Parent Form and the Child's Self-Concept Perception Measurement tool were compared, there was a positive relationship between the Child's Self- Concept Perception and Belief in the Sub- factors of the Early Childhood Risky Play Assessment Tool, and there was a negative relationship between Anxiety. Directional relationship was determined. No significant relationship was found between the factors of Acknowledging Risky Behaviors, Providing Support, and Spouse/ Partner Support. While there was a significant relationship between the self- concept of my daughters and the risky game assessment tool, Belief in One's Sub- factor, Acknowledge Risky Behaviors and Anxiety, no significant relationship was found between Support and Spousal Support sub- dimensions. For boys, only a significant relationship was found between the self- concept and the sub- factor of Belief in the risky game assessment tool. Suggestions were presented in line with the findings obtained from the research.

Keywords: The game, risky game, ego, self concept, pre-school

ÖN SÖZ

Oyunun çocuklar için vazgeçilmez bir yere sahip olduğu bilinen bir gerçektir. Oyun içinde bulunan risklerin çocuğun tüm gelişim alanları ve benlik kavramı açısından önemli olduğunu gösteren çeşitli çalışma ve araştırmalar incelenmiştir. Bu çalışmada, okul öncesi kurumlarına devam eden çocukların annelerinin riskli oyuna ilişkin bakış açılarının çocukların benlik kavramları üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Ortaya konulan sonuçların fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

Her anımda yanımda olan bana her türlü destek ve imkânı sağlayan sevgili ANNEM'e ve BABAM'a, en kalbi duygularıyla teşekkürlerimi sunarım. Araştırma sürecinde bana her adımda yardım eden, motive eden ve hayatımı kolaylaştırmak için hiçbir çabayı esirgemeyen sevgili eşim Yusuf ÇELİK'e ne kadar teşekkür etsem azdır. Yüksek lisans eğitimi aldığım dönemlerde birçok bilgiyi ve birikimi ile bize ışık olan Prof. Dr. Gürbüz OCAK' a teşekkürlerimi sunarım. Bu araştırma sürecinde benden desteğini hiçbir zaman esirgemeyen, beni her daim motive eden, benimle her zaman iletişimde olan, birikimleriyle bana yol gösteren çok değerli hocam; Doç. Dr. Nezahat Hamiden KARACA'ya saygılarımla çok teşekkür eder.

Fatma Nur ÇELİK
2023, Afyonkarahisar

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
ETİK VE BİLİMSEL İLKELER SORUMLULUK BEYANI	ii
ENSTİTÜ ONAYI	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
ÖN SÖZ	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar LİSTESİ	ix
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ.....	x
GİRİŞ.....	1

BİRİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ LİTERATÜR RİSKLİ OYUN VE BENLİK KAVRAMI

1. OYUN VE RİSKLİ OYUN	6
1.1. OYUNUN TANIMI VE ÖNEMİ	6
1.2. OYUNUN TÜRLERİ	7
1.2.1. Uygulama Temelli Oyun Türleri.....	8
1.2.1.1. Öz Yapılarına Göre Oyunlar.....	8
1.2.1.2. Oynandığı Yere Göre Oyunlar	8
1.2.1.3. Araç İçerip İçermemesine Göre Oyunlar.....	8
1.2.2. Kuram Temelli Oyun Türleri.....	10
1.2.2.1. Gelişimsel Özelliklere Dayalı Sınıflandırma (Oyunun Evreleri).	10
1.2.2.2. Sosyal Etkileşime Dayalı Sınıflandırma.....	12
1.3. OYUNUN GELİŞİM ALANLARI İLE İLİŞKİSİ.....	13
1.3.1. Fiziksel Gelişim Açısından Oyun	13
1.3.2. Zihinsel Gelişim Açısından Oyun.....	15
1.3.3. Dil Gelişimi Açısından Oyun	16
1.3.4. Sosyal-Duygusal Açısından Oyun	17
1.4. RİSKLİ OYUN TANIMI, KAPSAMI VE ÖNEMİ.....	19
1.5. RİSKLİ OYUN VE ÖZELLİKLERİ.....	19
1.6. RİSKLİ OYUN VE GÜVENLİK ÖNLEMLERİ.....	22
1.7. RİSKLİ OYUNU ENGELLEYEN ETMENLER	24
1.7.1. Bireysel Etmenler	25
1.7.2. Çevresel Etmenler.....	26
2. OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARI BENLİK KAVRAMI	28
2.1. BENLİK KAVRAMININ TANIMI VE ÖNEMİ	28
2.2. BENLİK KAVRAMININ ÖZELLİKLERİ.....	31
2.3. BENLİK KURAMLARI VE BENLİK KAVRAMLARININ GELİŞİMİ	33
2.4. BENLİK KAVRAMINI ETKİLEYEN ETMENLER.....	40

İKİNCİ BÖLÜM

RİSKLİ OYUN VE BENLİK KAVRAMI İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

1. RİSKLİ OYUN VE BENLİK KAVRAMI	43
---	-----------

1.1. RİSKLİ OYUN İLE İLGİLİ YURT İÇİNDE YAPILAN ARAŞTIRMALAR	43
1.2. RİSKLİ OYUN İLE İLGİLİ YURT DIŞINDA YAPILAN ARAŞTIRMALAR ...	45
1.3. BENLİK KAVRAMI İLE İLGİLİ YURT İÇİNDE YAPILAN ARAŞTIRMALAR	47
1.4. BENLİK KAVRAMI İLE İLGİLİ YURT DIŞINDA YAPILAN ARAŞTIRMALAR.....	51

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

OKUL ÖNCESİ KURUMLARINA DEVAM EDEN ÇOCUKLARIN ANNELERİNİN RİSKLİ OYUNA İLİŞKİN ALGILARI İLE ÇOCUKLARIN BENLİK KAVRAMI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

1. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ.....	54
2. ARAŞTIRMANIN HİPOTEZLERİ	55
3. ARAŞTIRMANIN KAPSAM VE SINIRLILIKLARI.....	55
4. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ.....	56
4.1. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	56
4.2. VERİ TOPLAMA SÜRECİ	58
4.3. ARAŞTIRMANIN EVRENİ VE ÖRNEKLEMİ	58
4.4. VERİ ANALİZ YÖNTEMİ	60
5. ARAŞTIRMANIN BULGULARI	61
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	68
KAYNAKÇA.....	74
EKLER	87

TABLULAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1. Araştırmaya Dâhil Edilen Çocuklar ve Annelerine İlişkin Demografik Özelliklerin Dağılımı.....	59
Tablo 2. Erken Çocukluk Riskli Oyun Değerlendirme Aracı (EÇRODA)- Ebeveyn Formu Puanlarının Betimsel İstatistik Değerleri.....	62
Tablo 3. Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması Ölçme Aracının Puanlarının Betimsel İstatistik Değerleri	62
Tablo 4. Erken Çocukluk Riskli Oyun Değerlendirme Aracı (EÇRODA)- Ebeveyn Formu ile Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması Ölçme Araçları Toplam Puanları Arasındaki Spearman Korelasyon Değerleri	62
Tablo 5. Erken Çocukluk Riskli Oyun Değerlendirme Aracı (EÇRODA)- Ebeveyn Formu ile Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması Arasındaki İlişkiler İçin Yapılan Spearman Korelasyon Analizi Sonuçları.....	63
Tablo 6. Cinsiyet Değişkenine Göre Erken Çocukluk Riskli Oyun Değerlendirme Aracı (EÇRODA)- Ebeveyn Formu Gereğine İnanma Alt Boyutu ile Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması Arasındaki İlişkiler İçin Yapılan Spearman Korelasyon Analizi Sonuçları.....	64
Tablo 7. Cinsiyet Değişkenine Göre Erken Çocukluk Riskli Oyun Değerlendirme Aracı (EÇRODA)- Ebeveyn Formu Riskli Davranışları Ayırt Etme Alt Boyutu ile Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması Arasındaki İlişkiler İçin Yapılan Spearman Korelasyon Analizi Sonuçları	64
Tablo 8. Cinsiyet Değişkenine Göre Erken Çocukluk Riskli Oyun Değerlendirme Aracı (EÇRODA)- Ebeveyn Formu Destek Verme Alt Boyutu ile Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması Arasındaki İlişkiler İçin Yapılan Spearman Korelasyon Analizi Sonuçları.....	65
Tablo 9. Cinsiyet Değişkenine Göre Erken Çocukluk Riskli Oyun Değerlendirme Aracı (EÇRODA)- Ebeveyn Formu Kaygı Duyma Alt Boyutu ile Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması Arasındaki İlişkiler İçin Yapılan Spearman Korelasyon Analizi Sonuçları.....	65
Tablo 10. Cinsiyet Değişkenine Göre Erken Çocukluk Riskli Oyun Değerlendirme Aracı (EÇRODA)- Ebeveyn Formu Eş/Partner Desteği Alt Boyutu ile Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması Arasındaki İlişkiler İçin Yapılan Spearman Korelasyon Analizi Sonuçları	66

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

%: Yüzde

&: ve

Bkz.: Bakınız

EÇRODA: Erken Çocukluk Riskli Oyun Değerlendirme Aracı

f: Frekans.

KGİ: Kapsam Geçerliği İndeksi

KMO: Kaiser- Meyer- Olkin

K-S Testi: Kolmogorov Smirnov Testi

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

MEM: Milli Eğitim Müdürlüğü

N: Evren büyüklüğü

n: Örneklem büyüklüğü

p: Anlamlılık (önemlilik) testine ilişkin olasılık değeri

r: Korelasyon Katsayısı

s.s. Standart Sapma

T.C. : Türkiye Cumhuriyeti

t: t değeri

TDK: Türk Dil Kurumu

Vb.: Ve benzeri

X: Aritmetik Ortalama

GİRİŞ

Oyun, çocukların fiziksel ve zihinsel gelişimlerine önemli ölçüde katkı sağlayan bir araçtır (Ergün,1980). Çocuk; oyunla toplum kurallarını, yardımlaşma ve paylaşma becerisini kazanır. Aynı zamanda kendisinin ve çevresindekilerin de hakları olduğunu öğrenir ve duyarlılık sahibi olur. Çocuk oyun içerisinde edindiği yaşantılarla hayatı öğrenir (Güneş, 2011).

Oyun deyince ilk akla gelen çocuk olmaktadır. İçsel olarak çocuk oyunla özdeşleşmiştir. Çocuk; oyun sayesinde değerlerini oluşturma, kişiliğini oluşturma, çevresini tanıma ve kendini keşfetme fırsatı bulmaktadır. Oyunla iç içe olan çocuk, öz benliğini kazanmaktadır. Öz benliğin en kuvvetli tarafı ise öz güvendir (Bulut ve Kılıçarslan, 2009). Çocuk hangi yaşta olursa olsun oyunun çocuğun hayatına paha biçilmez yararı bulunmaktadır. Oyun; eğlence, yaratıcılık ve sosyal iletişimi içinde barındırmaktadır. Çocuklar oyun içerisinde birçok engelle mücadele etmeyi, bunu duygularına yansıtmayı ve başarı duygusu elde etmeyi öğrenmektedirler (Schaefer, 2013).

Oyun; süreç odaklı, esnek, yenilikçi (Caillois, 1962; Lester ve Russell, 2008) ve içerisinde bir risk unsuru barındırmaktadır. Genişleyen bir araştırma topluluğu, çocukların oyun içerisindeki risk alma isteklerini ve bu riskin gelişimlerini desteklemeye yönelik işlevini ispatlamıştır (Stephenson, 2003; Greenfield, 2004; Sandseter, 2007a, 2009a, 2009b; Waters ve Begley, 2007). Bu kapsamda çocukların risk alma isteklerini karşılayan fiziksel ve sosyal mekânlar çocukların oyun sürecinde çevrelerini keşfetmesine, deneyimlemesine olanak sunmaktadır.

Gibson (1979)'ın "Olanaklar Teorisi", içerisinde bulunduğumuz fiziksel ortamın farklı eylem ve davranışlar sağladığını ortaya koymaktadır. Çevrenin sunduğu olanaklar, bizi yapabileceklerimize davet etmeyi içermekte aynı zamanda bu olanaklar her birey için farklı ve bireyin bedeninin; güç, cesaret, korku vb. ile uyumlu olduğu anlamını taşımaktadır. Heft (1988), Gibson'un teorisi geliştirmekte ve çocukların dış mekân ortamının çeşitli oyunlara olanak sunduğunu ve çocukların çevrenin işlevlerini bazı faaliyetler için bir davet olarak algıladığını savunmaktadır. Heft (1988), çocuk oyun ortamlarındaki olanaklar konusunda yaptığı çalışmalarında "tırmanma özelliği", "zıplama/aşağı zıplama özelliği", "dönme özelliği" ve "çalıştırma özelliği" gibi çevresel özelliklerin taksonomisini geliştirmiştir.

Başka bir çalışmada, Lee (1999) farklı oyun türleriyle ilgili olarak çocukların oyun deneyimleri ile alakalı ebeveynlerle veya bakıcılar ile görüşerek fiziksel ortamın ve çocukların oyun ile olan ilişkisini anlamayı amaçlamıştır. Lee, üç farklı oyun alanı arasında ayırım yapmıştır: Bunlar geleneksel ekipmanlı, modern tasarımlı ve doğal tasarımlı oyun alanı olarak sıralanmaktadır. Geleneksel ekipmanlı alanlarda salıncak, tahterevalli, kaydırak, atlıkarınca, kayak, kum havuzları ile maymun barları benzeri donanımlar yer almaktadır. Modernize edilmiş alanlarda mimarlar veya peyzaj mimarları tarafından planlanan estetik açıdan hoş görünen, içerisinde farklı yükseklik ve dokular barındıran yeni yapılar bulunmaktadır. Doğal oyun alanları ise ağaç ve halat gibi malzemelerin kullanıldığı vahşi, doğal alanları içermektedir. Lee, özüne dokunulmamış oyun alanlarında çocukların daha aktif ve heyecanlı tepkiler gösterdiğini ayrıca bu alanların çocuklara zorlu oyun imkânları sunduğunu tespit etmiştir. Diğer yandan, geleneksel oyun alanları zorluk derecesi bakımından düşük oyunları ve çoğunlukla oyun dışı kalma davranışına (gezinme veya ayakta durma) yol açmıştır (Lee, 1999).

Benzer şekilde Fjortoft (2000)'a göre okul öncesi dönem çocukları doğal oyun alanlarından çok geleneksel oyun alanlarını daha sıkıcı bulmakta ve doğal oyun alanlarında oynarken motor becerilerini daha iyi geliştirmekte olduklarının savunmaktadır.

Kaarby (2004)'in ileri sürdüğü bir görüşe göre, bir dış mekân anaokulunda çocuk oyunları ile ilgili yapılan bir çalışmada eğimli alanlara tırmanmak, büyük küçük uçurumlardan ağaçlara tırmanmak, yukarı tırmanmak, kaymak gibi fiziksel etkinliklerin dikkat çektiği sonucuna varmıştır. Bu çalışmaların tümü Gibson (1979)'ın doğal bir ortamın sabit bir oyun alanından daha fazla ve zengin içerikli fiziksel aktivite sağladığı görüşünü desteklemektedir. Çocukların risk alma istekleri oyun kavramı ile ilişkili olabilir. Bundan dolayı Sandseter (2010)'in bu özellikler ile tanımladığı riskli oyun kavramı, 'Fiziksel yaralanma riski barındıran belirsizlikler içeren heyecan verici nitelikte olan oyunlardır.' şeklindedir (Sandseter, 2010: 22).

Genel olarak küçük çocuklar oyunlarında risk ve zorluk ararlar. Bu durum; onların bedenlerini, dünyalarını, kabiliyetlerini keşfetmelerinin önemli bir yolu olarak belirtilmektedir. Bu çocuklar risk yönetimi sayesinde belirli becerilere sahip olma davranışı kazanarak kendilerini yaralanmalardan korurlar (Edgington, 2007; Heppel,

2013; Little, 2010; Little ve Eager, 2010; Sandseter ve Kennair, 2011; Stephenson, 2003; Tovey, 2007).

Bundan dolayı çocuklara riskli oyun ile ilgili fırsatlar sunmak gelişim ve öğrenmeleri açısından büyük önem taşımaktadır. 'Risk alma algısı' kişinin riskli oyuna bakışı üzerinde bir etkiye sahiptir. Risk almak, belirsiz sonuçları olan ve istenmeyen bu sonuçların ihtimali dâhilinde olan eylemler hakkında karar vermeyi gerektirir (Adams, 2001; Boyer, 2006; Little, 2010). Bu durum risk almanın olumlu veya olumsuz sonuçlar doğurabilecek bir faaliyet olduğu anlamını taşımaktadır. Bu sebeple bir faaliyetin zarar ve ciddiyeti göz önünde bulundurularak risk değerlendirmesi yapılmalıdır (Willoughby, 2012).

Buna paralel olarak, Sandseter (2010), çocukların riskli oyunlarının birçok gelişim alanına katkı sağladığını vurgulamaktadır. Örneğin; psikolojik gelişim açısından sağladığı yararlar olarak çocuklar, hislerini korku ve sevinç açısından dengelemeyi (Sandseter, 2010) ve oyunlarında riskli davranışlar sergilerken korkuları ile başa çıkıp neyin güvenli olup olmadığını keşfetmeyi öğrenmektedirler (Sandseter ve Kennair, 2011). Bu yararlar dışında riskli oyun çocuklara tercih yapma, yeteneklerini ve sınırlarını öğrenme, risk yönetimini geliştirme ve yaralanmalardan korunmayı öğrenme gibi olanaklar sunmaktadır (Little ve Eager, 2010; Little ve Wyver, 2008). Aynı zamanda çocuklar riskli oyun esnasında öz güven, farkındalık, azim ve bağımsızlık duygularını geliştirmektedirler (Gill, 2010; Gleave, 2008; Knight, 2012; Tovey, 2007).

Riskli oyunların çocukların gelişim alanlarına yararları yapılan araştırmalar ile gün yüzüne çıkarılmışsa bile çağdaş ailelerin riskli davranışlara ilişkin olumsuz bir düşünceye sahip oldukları da sıkça vurgulanmaktadır (Little, 2006).

Özellikle erken çocukluk dönemi; öz güven, öz farkındalık ve benliğin gelişebilmesi için kritik dönemdir ve bu dönemde birden fazla gelişim alanına yarar sağlayan ve risk içeren oyunların önemi tartışılmazdır. Bu dönemde özellikle benlik kavramı çevreyle kurulan etkileşim ve sunulan fırsatlar dâhilinde olumlu bir şekil almaktadır (Erşan, 2006; Kandır, 2000; Erden, 2001).

Bireyler farklı yaşlarda kendilerine ilişkin inançlar geliştirebilmektedir. Öz güven gelişimi, mücadeleci tutum ve kendilerini psikolojik yollarla tanımlayabilme, zayıf ve güçlü yönlerinin özelliklerini karşılaştırabilme sebepleri ile ilgili değerlendirmeler yapmaya başlamaktadırlar. Ayriyeten çevreye uyumlu davranışlar

sergilemektedirler. Bu durumun temeli yeni doğan dönemine dayanmaktadır. Çocuğun benliğinin temellerinin oluşabilmesi için benliğini ve bedenini çevreden ayrı tutması gerekmektedir (Yavuzer, 1996).

Benlik kavramına ilişkin ilk açıklamalar psikolog William James'e aittir. James'e göre; benlik en geniş anlamıyla, "Kişinin kendisinin ne olduğunu söyleyebileceği her şeyin toplamıdır"(Özen ve Gülaçtı, 2010).

Benlik; aslında kişiliğin öznel tarafı iken benlik kavramı bireyin kendini algılama, yorumlama ve değerlendirmesine ilişkin görüşleridir. Yani bireyin kendisi ile ilgili görüşleri, benliğini oluşturmaktadır (Aydın, 2005).

Çocuğun yaşı ilerledikçe aileden ve çevreden çok sayıda mesaj alırken davranışları da çevre tarafından değerlendirilmeye başlamaktadır. Çocuk çevresinden aldığı dönütlere göre kendine ilişkin bir resim, şema oluşturmaya başlamakta ve yaşamının ilk yıllarında "benlik bilinci" oluşmaktadır. Dört beş yaşlarında ise kendisi ile alakalı olumlu veya olumsuz düşünceler geliştirir ki bu düşüncelerin izleri de yaşam boyu etkisini devam ettirir (Cüceloğlu, 1997).

Çocuğun doğduğu andan bu yana birçok ihtiyacının giderilmesindeki en büyük dayanak ebeveynleridir. Bu durum, doğum ile başlayan hayat boyu devam eden bir süreçtir (Kılıççı, 2000).

Doğduğu andan itibaren sosyal çevre ile etkileşim içerisinde olan çocuk, anne veya onun yerine bakan kişi ile belli bir yaşantı içindedir. Bu yaşantılar arttıkça çocuğun çevreye ilişkin bakış açısı da artarak kendine yönelik fikirler oluşturabilecektir. Yani çocuğun çevresinde bulunan önemseddiği kişilerin tavır ve tutumları bu noktada büyük önem taşımaktadır (Cevher ve Buluş, 2006).

Erken çocukluk döneminde ebeveynlerin çocukların dış dünyalarının birer temsili olduğu göz önünde bulundurulduğunda benlik kavramı ebeveynin çocuğa yönelik tutumlarının bir yansıması olarak karşımıza çıkmaktadır (Yavuzer, 2007: 26-28; Cevher ve Buluş, 2007: 64). Bu dönemde çocuğa sunulan yaşantı ve fırsatların çokluğu benlik algısını önemli düzeyde etkileyecektir. Benlik algısı olumlu yönde gelişen çocuk kim olduğunun farkına vararak yaşamına yön verebilecektir (Bee ve Boyd, 2009). Çünkü benlik kavramı doğuştan kazanılan değil, birçok yaşantı ve deneyim sonucu elde edilen bir yapıdır (Cevher ve Buluş, 2006: 29).

Ebeveynlerin çocukları için sundukları riskli oyun alanları ve fırsatlar çocukların yaşantı ve deneyim alanlarını zenginleştirmektedir. Çocuklarına uygun ortamlar sağlayarak risk almalarına fırsat vererek aşırı koruyucu tutum sergilemeyen ebeveynler, çocukların tüm gelişim alanlarını destekleyebilmektedirler (Bulut ve Kılıçaslan, 2009). Buradan hareketle araştırmanın temel amacı okul öncesi kurumlarına devam eden çocukların annelerinin riskli oyuna ilişkin algıları ile çocukların benlik kavramı arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

Bu kapsamda tezin ilk bölümünde oyun ve riskli oyunun tanımı, önemi, gelişimi alanları ile ilişkisi ve riskli oyunu engelleyen etmenler ile birlikte; benlik kavramı, benlik kavramının tanımı, önemi, gelişimi ve benlik kavramını etkileyen etmenler ilgili literatürlerden faydalanılarak önem ve kuramsal yapı çerçevesinde ortaya konulmuştur. İkinci bölümde annelerin riskli oyuna ilişkin algıları ile çocukların benlik kavramı arasındaki ilişkinin incelenmesine yer verilmiştir. Riskli oyun ve benlik kavramıyla ilgili yapılmış olan çalışmalar ele alınmıştır. Çalışmanın son bölümünde ise Şanlıurfa ili, Halfeti ilçesindeki okul öncesi kurumlarına devam eden çocukların annelerinin riskli oyuna ilişkin algıları ile çocukların benlik kavramı arasındaki ilişkisine yönelik araştırma sonuçlarına yer verilerek elde edilen bulgular tartışılmış ve konu ile ilgili öneriler geliştirilmiştir.

BİRİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ LİTERATÜR RİSKLİ OYUN VE BENLİK KAVRAMI

1. OYUN VE RİSKLİ OYUN

Bu bölümde oyunun tanımı ve önemi, türleri, oyunun fiziksel gelişim, zihinsel gelişim, dil gelişimi ve sosyal duygusal gelişim ile ilişkisi, riskli oyun tanımı ve önemi, riskli oyunun özellikleri, güvenlik önlemleri ve riskli oyunu engelleyen etmenler; bireysel ve çevresel etmenlerden bahsedilmiştir.

1.1. OYUNUN TANIMI VE ÖNEMİ

Johnson, Christie ve Wardle (2005) oyunu, kişinin istek ve tercihi ile hayali unsurlar içeren olumlu bir sürece dayalı faaliyetler olarak tanımlamaktadırlar. Bununla beraber oyun çocuğun kendi istediği şekilde, eğlenceli davranışları içinde barındıran ve tüm gelişim alanlarında temel oluşturan, yaşama ayak uydurmasına yardımcı olan, çocukların duydukları ve gördükleri şeyleri denemelerine olanak tanıyan, aynı zamanda yeni bilgiler öğrenmelerine fırsat sunan, bir kurala dayanan veya dayanmayan amaçlı veya amaçsız eğlendirici bir süreçtir (Dönmez, 1992; Yörükoğlu, 2002).

Sutton-Smith (2001) ise oyunu, bireyin içsel dünyasında geliştirdiği bir yol olarak tanımlamaktadır (akt. Gülay Ogelman, 2014). Yüzyılın önemli tarihçilerinden olan Huizinga'nın da oyun hakkındaki fikirleri önem arz etmektedir. Huizinga oyunu, gönüllü bir şekilde kabullenilen fakat kuralların dışına çıkılmadan yer ve zamanın belli olduğu bir amaç içerisinde olan heyecan ve sevinç duygusu barındıran faaliyetler olarak tanımlamaktadır (Huizinga, 1995: 50'den akt. Gülay Ogelman, 2014).

Literatür incelendiğinde oyun ile ilgili farklı tanımlar yapılmıştır. Bu tanımların ortak noktalarına bakıldığında oyun, çocukların büyük ve küçük psikomotor becerilerini geliştirerek çevreye uyumlarını sağlayarak çocuğun eğlendiği ve hoşlandığı onu geleceğe hazırlayan yaratıcı etkinliklerdir (Dempsey ve Frost, 1993; Wyver ve Spence, 1999).

Oyun sırasında çocuklar, deneyimledikleri becerileri sayesinde dünyayı keşfederek çevre hakkında yeni bilgilere ulaşmaktadırlar. Ayriyeten oyun, problem çözme, özgün düşünme ve dil gelişimini desteklemektedir (Dempsey ve Frost, 1993; Wyver ve Spence, 1999).

Yaşı ne olursa olsun, oyunun çocuğun yaşantısına birçok faydası vardır. Oyun zevklidir, yaratıcıdır, olumlu sosyal ilişkileri ve iletişimi sağlamada yarar sağlamaktadır. Çocuklar oyun sürecinde engellerle uğraşmayı, duygularını kontrol etmeyi ve gelişimsel görevlerde başarılı olmayı öğrenmektedir ve oyun çocuklara dünyalarını kontrol etme şansı vermektedir (Schaefer, 2013). Ayrıca oyun, çocuğun kendinden büyüklerle ve yaşlılarıyla iletişim ve etkileşimini ortaya çıkarmasına yarayan en önemli unsurlardan biridir (Pellegrini, 1998).

İnsanoğlunun varoluşundan beri yaşam içerisinde yer alan oyun; sosyal, zihinsel ve fiziksel gelişim imkânları sunan çocuk gelişimi için en önemli etkinliklerdendir (Aral vd., 2001; Baykoç Dönmez, 1992; Frost vd., 2001).

Çocuklar için hangi türden olursa olsun karşı koyamayacakları, yaşamları içerisinde önemli bir yere sahip olan varoluştan bugüne kadar önemini kaybetmeyen oyun, 17.- 18. yüzyıllarda daha çok rağbet görmüştür. John Locke ve Rousseau, oyunun çocukluk dönemi için vazgeçilmez, çocukların tüm gelişim alanlarına fayda sağlayan bir gereklilik olduğunu açıklamışlardır (Frost vd., 2005; Ball, 2002).

1.2. OYUNUN TÜRLERİ

Oyun, insanlar için tarih öncesi köklere sahip olan bir etkinlik olarak rasyonel düşüncenin başlamasından önce insan deneyiminin bir parçası olmuştur ve günümüzde de hala varlığını sürdürmektedir. Teknolojinin ve şehirleşme oranının gelişimine bağlı olarak çocuk oyunları da farklılaşmış ancak önemi aynı şekilde devam etmiştir. Çocuklar buldukları her mekânda okulda, sokakta, parkta, kapalı mekânlarda oyun oynayabilmektedirler. Çocukların oyunlarının şekli değişse de oyun oynama ihtiyaçları ve arzuları hiçbir zaman bitmemiştir. Çocuk oyunları kendiliğinden ortaya çıkabilen etkinliklerdir. Çocuklar çevreyi memnun etmek veya oyunun kendilerine sağlayacağı yararı düşünerek oyun oynamaz. Çocuğun oyuna bakış açısı doğal, içten ve keyif alma odaklıdır. Bu bağlamda çocuğun keyif aldığı birçok davranış oyun, birçok materyal ise oyun aracı olabilmektedir. Oyun ve oyuncağın tarihi çok eskiye dayanmaktadır. Zamanla gelişim ve değişim gösteren oyun, birçok türe ayrılmış ve birden çok materyalle desteklenmiştir (Johnson vd., 1998).

Çocuk; oyuna materyallerle oynayarak başlar, zamanla çevreye doğru yönelim gösterir (Ulutaş ve Şimşek, 2014). Oyun türlerine göre farklı kişiler tarafından

sınıflandırmalara ayrılmıştır. Oyunu uygulama temelli ve kuram temelli oyun olarak sınıflandıran araştırmacı ise Parlak Rakap ve Rakap (2014)'tır.

1.2.1. Uygulama Temelli Oyun Türleri

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

1.2.1.1. Öz Yapılarına Göre Oyunlar

a. İşlev Oyunları (0-3): Çocuğun 0-3 yaşları arasında doğal olarak yaptığı hareketler ve oynadığı oyunlardır.

i. Süt Çağı Dönemi Oyunları (0-1 yaş): Çocuğun süt çağında bilinç dışı ve içgüdüsel hareketlerine denir.

ii. Özerklik Dönemi Oyunları (1-3 yaş): 1-3 yaş dönemindeki çocuğun saldırganlık, kırma, kirletme vb. içgüdüsel davranışlarının doyumu ile ilgili olarak oynadığı oyunlardır.

b. Ben Oyunları (3-6 yaş): Çocuğun kendini başrolde gördüğü oyunlardır. Bu oyunlar çocuğun beceri gelişimi ve kendisini tanımasına olanak tanır.

c. Hayal Oyunları (3 yaş ve sonrası): Çocukların okul öncesi evresinde pek sık oynadıkları bir şeyi farklı bir şey olarak kullanan bir düşünceyi farklı bir düşünce olarak hayal ettikleri oyun türleridir (Çakmak ve Elibol, 2011).

d. Küme Oyunları (5 yaş ve sonrası): Hep birlikte oynadıkları oyunlara küme oyunları denir (Çakmak ve Elibol, 2011).

1.2.1.2. Oynandığı Yere Göre Oyunlar

a. Açık Hava Oyunları: Bahçede, kırdada, sokakta vb. kapalı olmayan alanlardaki oyunlardır.

b. İçeride Oynanan Oyunlar: Spor salonu, oyun salonu, derslikler vb. etrafı açık olmayan alanlarda oynanan türlerdir.

1.2.1.3. Araç İçerip İçermemesine Göre Oyunlar

a. Araçsız Oyunlar: Araca ihtiyaç duyulmadan oynanan oyunlardır.

b. Araçta Oynanan Oyunlar: Belirli bir materyalin üstünde oynanan oyun türüdür.

c. Araç ile Oynanan Oyunlar: Farklı materyallerle oyun oynanabilen oyun türleridir.

Smith, Hazar (2000)'ın gruplandırması ile Caillois'in gruplamasını gözden geçirmiş ve oyunu dört özellikte açıklamıştır: Birincisi canlandırmalar ve sahne gösterileri içeren oyunlardır. Bu oyunlar; gölge oyunları, drama, opera, sinema gibi içerikleri kapsar. İkincisi heyecan gibi duyguları içeren oyunlardır. Bu oyunlar; motorlu hız yarışları, dağcılık, paraşütle atlama, doğa yürüyüşleri gibi içeriğe sahiptir. Üçüncüsü, şansa dayalı içerikleri olan oyunlardır. Dördüncüsü ise mücadele-yarışma gibi oyunların olduğu kategoridir. Bu kategori de fiziksel yetenek oyunları taktik oyunları ve şans içeren oyunlardır.

Ann Sharp ve Katleen Marning (1989), oyunu ele alınan nesnelere yola çıkarak beşe ayırmışlardır: İşlenmemiş nesnelere oyun, yaratıcı tekrar oyunu, evde oynanan oyun, inşa oyunu, kapalı alan dışında oynanan oyun (akt. Baykoç Dönmez, 1999; Çakmak ve Elibol, 2011).

Aksoy ve Dere Çiftçi (2014); motor oyunu, düşsel oyunu, eşya oyunları, dille ilgili oyun, sistemli oyunla beraber beş özellikte ele almıştır.

Nesne oyunu, çocuğun çevresiyle olan bağını güçlendirmesine yardımcı olur ve çocuğun istek ve duygularını açığa çıkarmasını sağlayarak sosyal etkileşimin yolunu oluşturur. Çocuğun bir nesneyi farklı işlevlerde yaratıcı olarak kullanması için nesneyi tanımaya ve keşfetmesine olanak tanınmalıdır.

Hayali oyunlar; okul öncesi döneminin başlangıcıyla beraber çocukların alışageldikleri sopyayı eşek olarak kullanma, uyku taklidi, yemek pişirme vb. taklitleri içeren oyunlardır. Hayali oyun çocukların sosyalleşmesine ve bireyleri anlamasına büyük katkı sunmaktadır.

Dille ilgili oyunlar; dil bilimi, sese yönelik oyun, sosyalleşmeye yönelik oyun şeklinde üçe ayrılır. Yalnız oyunlarında çocuk kendi kendine, akranlarıyla oyunlarında da onlarla iletişim kurma amaçlı dili kullanırlar. Dil ve iletişim çocukların hayal dünyalarını genişletip paylaşımlar yapmalarına, beraber yeni hikâyeler oluşturmalarına imkân sağlayarak işbirliği ve arkadaşlıkları besler. Sistemli oyun, ilkelere dayalı

oyunlardır. Oyun kolay bir şekilde başlayarak gittikçe karmaşıklaşır. Çocuklar oyun içinde kurallar oluşturarak oyunların sınırlarını belirleyebilmektedirler.

1.2.2. Kuram Temelli Oyun Türleri

1.2.2.1. Gelişimsel Özelliklere Dayalı Sınıflandırma (Oyunun Evreleri).

a. Piaget (1951)

i. Duyu Motor Dönemi Alıştırma Oyun (0-2 yaş): Tutma, vurma, fırlatma, atma, kırma vb. yeni kazanılan beceriler barındıran oyunların oynandığı dönemdir (Çakmak ve Elibol, 2011).

ii. İşlem Öncesi Dönem Sembolik Oyun (2-7 yaş): 2-4 yaş çocukları çevredeki durumlara ve bireylere göre rol almaktadır. Örn; yastığı at gibi kullanma. 4-7 yaşına gelen çocuk gerçeği tam anlamıyla taklit etmeye başlar. Örn; evcilik oyunlarında abla, abi, vb. rolüne bürünmek (Çakmak ve Elibol, 2011).

iii. Somut işlemler Dönemi Kurallı Oyun (7-12 yaş): Bu dönemde sembolik oyunlarda yoğunluk eskisi kadar değildir. Oyun, çoğunlukla kural içeren gerçekçi niteliktedir (Çakmak ve Elibol, 2011). Bunun sonucunda çocuklar kural oluşturmayı ve oyunlarda uzlaşmayı önerir (Aksoy ve Dere Çiftçi, 2014).

b. Hutt (1976)

i. Epistemik Oyun: Bilgilere ulaşabilmek amaçlı bütün duyuların kullanıldığı bir oyun çeşididir.

ii. Oyuncu Oyun: Çocuk gelişimine paralel olarak gelişim gösteren dil haznesi ile somut düşünceden soyut düşünceye yol alarak sembolik oyun yöntemi ile oynanmasıdır.

iii. Kurallı Oyun: Her çocuğun belirli özellikler çerçevesinde oyununu yapılandırmasıdır.

c. Parten (1932)

i. Hiçbir Oyuna Katılmama: Çocukların çevrelerinde oynanan hiçbir oyuna dâhil olmadıkları oyun türüdür.

ii. Yalnız Oyun (Tek başına oyun): Bu dönemin başlarında çocuk yalnızca vücuduyla, ilerleyen zamanlarda ise çevredeki uyarıcılar ile oynamayı tercih etmektedir (Çakmak ve Elibol, 2011).

iii. Oyunu İzleme: Çocuk bu yaş döneminde akranlarıyla bir işbirliği içerisinde olmaz, oyunlarına dâhil olmadan akranlarının ne oynadığına bakar ve soru sormaya çalışabilir (Çakmak ve Elibol, 2011). Bu aşamada çocuk akranlarının oynadığı oyunları

izleyebilir, iletişime geçebilir. Ancak direkt oyunlarına katılım göstermez (Aksoy ve Dere Çiftçi, 2014).

iv. Paralel Oyun: Bu dönemde çocuklar aynı mekânda oynar, oyunlarını arkadaşlarından ayrı bir şekilde gerçekleştirirler (Çakmak ve Elibol, 2011). Oyunlarıyla ilgili herhangi bir konuşma ve paylaşımda bulunmazlar (Aksoy ve Dere Çiftçi, 2014).

v. Birlikte Oyun: Bu evre gruplaşma ve iletişimin yoğun olduğu çocukların, oyuncakları ile birlikte düşüncelerini de paylaştıkları evredir (Çakmak ve Elibol, 2011).

vi. İşbirlikçi (kooperatif) Oyun: Çocuklar bu dönemde sosyalleşme içerisinde ve oyunun hedefine odaklanmışlardır (Çakmak ve Elibol, 2011). Etkileşim ve işbirliği nedeniyle gruplaşmanın da ağır bastığı bir dönemdir (Aksoy ve Dere Çiftçi, 2014).

d. Sheridan (1977)

i. Aktif Oyun: Bu oyun motor becerilere destek olan oyun çeşididir.

ii. Keşfe ve Manipülasyona Dayalı Oyun: Etraftakilere oyun yoluyla etki edilen bir oyun çeşididir.

iii. Taklide Dayalı Oyun: Herhangi bir davranış veya eylemin aynı şekilde tekrar edilmesidir.

iv. Yapısal Oyun: Elde edilen kazanımlarla yeni oluşumlar ortaya konulabilmesidir.

v. Yapı-inşa Oyunu: Geçmiş zamanlarda tecrübe edindiklerini planlanmamış şekilde sergiledikleri oyun türüdür.

vi. Kurallı Oyun: Kuralların öğrenilmesini ve onaylanmasını gerektiren bir oyun türüdür.

e. Erikson (1963)

i. Kişisel-Evrensel Oyun: Bir yaş çocuklarının vücutlarıyla duygularının farkına vardığı gelişim evresidir.

ii. Mikro-Küresel Oyun: İki yaş çocuğunun materyallerle içli dışlı olduğu ve çevrenin kendisi üzerindeki etkililiğini fark ettiği evredir.

iii. Makro-Küresel Oyun: Çocuğun üç yaş döneminde yaşadığı çevreyi keşfetmeye çalıştığı evredir.

f. Smilansky (1968)

i. Fonksiyonel (işlevsel) Oyun: Genel olarak içerisinde hareket barındıran eşyaların hedefsiz olarak konumlandırıldığı oyundur (Baykoç Dönmez, 1999). Eylemlerde taklit, etkililik istemsiz oluşan davranışlardır (Aksoy ve Dere Çiftçi, 2014).

Çocuk, bedensel ve dil gelişimi yönünden kazanımların pekiştirilmesini uygulayıp yaşadığı yeri keşfetmeye ve materyallerden işlevine göre faydalanır (Çakmak ve Elibol, 2011).

ii. Yapısal (Yapı-inşa) Oyun: İnşa materyallerinden bir oluşum ortaya koymak amacı ile oynanan bir oyun çeşididir (Baykoç Dönmez, 1999). Bu aşamada nesnelere önceden seçip ardından nesnelere dışında yeni oluşumlar yaratır (Aksoy ve Dere Çiftçi, 2014). Ortaya konulan oluşumlar çocuklara aittir. Bu eserler sonucunda çocuklar başarı duygusunu tadarlar (Aksoy ve Dere Çiftçi, 2008).

iii. Dramatik (Sembolik) Oyun: Hayallerindeki düşünceleri canlandırmak için işlevine uygun eşyalar kullanmaya çalışırlar (Çakmak ve Elibol, 2011). Bu oyun sayesinde üretkenliklerini, becerilerini ve farkındalıklarını meydana çıkarırlar (Aksoy ve Dere Çiftçi, 2014).

iv. Kurallı Oyun: Çocuklar belirli kurallar çerçevesinde sınırlarının farkında olarak görevlerinin bilincinde hareket ederler (Çakmak ve Elibol, 2011). Oyunda ortak kurallar oluştururlar, arkadaşlarına uyum sağlayarak anlaşılırlar (Aksoy ve Dere Çiftçi, 2014).

1.2.2.2. Sosyal Etkileşime Dayalı Sınıflandırma

Hughes (1999) 15 ilke açıklamıştır. Aşağıda sıralanmıştır;

Kıran Kırana Oyun: Dokunma, huylandırma ve kişiden kişiye farklı kuvvet isteyen oyun türüdür.

Sosyo-Dramatik Oyun: Gerçeğe yakın veya gerçek olabilecek yetişkinlerin deneyimlemiş olduğu tecrübeleri, çocuğun role girip sergilediği bir türdür.

Sosyal Oyun: Toplumdaki yeri için kurallar çerçevesinde oynamasıdır.

Yaratıcı Oyun: Tahmini neticelere ve yorumlara olanak tanıyan bir oyun çeşididir (Oğuzkan vd., 1999).

İletişimsel Oyun: Fiziksel hareketlerle ve sözcüklerle oyun kurulan bir türdür.

Dramatik Oyun: Oyun içinde çocukların olmadığı, durumun oyun şekline getirilmesidir.

Sembolik Oyun: Herhangi bir materyalin başka bir durumun karşılığı olarak konulabildiği bir türdür.

Derin Oyun: Çocuğun riskli deneyimlerine fırsat tanıyan oyun türüdür.

Keşif Türünden Oyun: Nesne veya kavramlar hakkında gerçeklere dayalı bilgi edinmeye yönelik oyunlardır.

Hayali Oyun: Gerçek dünyada oynanmayan geleneksel kuralları kontrol eden oyun türüdür.

Kontrol Oyunu: Çevrenin maddesel ve manevi kapsamalarını kontrol eden oyun türüdür.

Lokomotor Oyun: Herhangi bir yöne ya da her yöne yapılan oyundur.

Nesne Oyunu: El göz koordinasyonu ve hareketlerin sınırsız ve ilginç sıralamalarını kullanan oyun türüdür.

Özetleyici Oyun: Çocuğun soy, tarih, ritüeller, ateş ve karanlığı araştırmasına izin veren oyunlardır.

Rol Oyunu: Varlığı çeşitli yollarla arama oyunudur.

1.3. OYUNUN GELİŞİM ALANLARI İLE İLİŞKİSİ

Birey hangi yaşta olursa olsun, oyunun hayatına çok fazla yararı bulunmaktadır. Oyun eğlenceli, yaratıcı, olumlu sosyal etkileşim ve iletişimi teşvik eden aktivitelerdir. Çocuklar oyun esnasında engellerle başa çıkmayı, duygularını kontrol etmeyi ve gelişimsel görevlerde başarılı olmayı öğrenirler ve oyun, onlara kendi dünyalarına hâkim olma şansı verir (Schaefer, 2013).

Çocuklar için oyunlar; hangi türden olursa olsun vazgeçemeyecekleri, hayatlarının ayrılmaz bir parçasıdır (Ball, 2002). İnsanın varoluşundan bu yana önemini koruyup artıran oyun 17-18. yy önemi ile ilgili yapılan çalışmalarla ortadadır (Frost vd., 2005).

Çocuk, oyun oynamadan sağlıklı ve verimli bir gelişim gösteremez (Seyrek ve Sun, 1998; Öztürk, 2001; Çoban ve Nacar, 2006). Sevgi çocuğun hayatında ne kadar önemliyse oyun da sevgiden sonra çocuk için o kadar önemlidir (Çakmak ve Elibol, 2011). Bu bölümde oyunun çocukların gelişim alanlarına etkisi fiziksel, zihinsel, dil ve sosyal-duygusal gelişim olarak ayrı başlıklarda sunulmuştur.

1.3.1. Fiziksel Gelişim Açısından Oyun

“Fiziksel eylemler yaşam belirtilerinin ilklerindedir”(Pehlivan, 2005). Çocuk fiziksel içerikli oyunlar oynarken; genlerin getirdiği özgünlükler, sahip olduğu zekâ, yaşadığı toplumun ve çevrenin çocuğa kattığı kültürel özelliklerin ve sosyal gelişimlerin etkisi altındadır (Hazar, 2000). Fiziksel eylemler ve oyun genel itibarıyla bir çatı altında düşünülmekte ve bu tür fiziksel eylemli oyunlarda çocuklar bedenlerinin farkına varma imkânı sağlamaktadır. Çocuklar fiziksel eylemli oyunlar sayesinde kendi güçlerinin ve

sınırlarının ölçüsünü öğrenip yapabileceklerinin farkında olmaktadırlar (Isenberg ve Quisenberry, 2002'den akt. Çelebi Öncü, 2011). Bu özelliklerinin farkında olan çocuk, yeni girişimlerde bulunarak gelişimini verimli bir şekilde ilerletebilmektedir (Doğanay, 1998'den akt. Pehlivan, 2005).

Okul öncesi dönemdeki çocukların, motor hareketlerinin tamamı eş zamanda performans sağlamaktadır. Küçük ile büyük kasları hızlanmış şekilde gelişen çocuğun gelişen kaslarıyla beraber gücü, hızı, dengesi, dikkat ve odaklanması artmaktadır. Bunun sonucunda yakalama, tutma, zıplama, koşma, tırmanma ve atlama gibi fiziksel becerileri başarılı bir şekilde yerine getirebilmektedir. Fiziksel beceri isteyen hareketli oyunlar; çocuğun solunum sisteminin, sindirim sisteminin, dolaşım sisteminin ve boşaltım sisteminin düzenli bir şekilde işlev görmesine katkı sunmaktadır (Çakmak ve Elibol, 2011; Baykoç Dönmez, 1999; Hazar, 2000).

Motor becerisi gerektiren oyunlar, çocukların enerjisini olumlu yönde harcayarak daha sağlıklı uyumalarına ve büyümelerine de olumlu katkılar sunmaktadır (Aksoy ve Dere Çiftçi, 2006).

Oyunun bağışıklığı kuvvetlendiren yönü de bulunmaktadır; farklı saatlerde ve hava koşullarında oynayarak çocuk, vücudunun bu durumlara olan direncini artırmaktadır (Hazar, 2000). Ayrıca mekân değişikliği, farklı yenilikçi bakış açıları kazanma, ortama ayak uydurma, esneklik ve akıcılığa da katkı sağlamaktadır (Sevinç, 2004). Çocuklar fiziksel beceri oyunları ile enerjilerini olumlu yönde harcadıkları için öfke kontrolünü daha iyi bir dengede tutup saldırganlık gibi davranışlarını da en aza indirgemiş olmaktadırlar (Sükan, 1983'den akt. Pehlivan, 2005). Çocuklar, fiziksel oyunlarla el göz koordinasyonu gerektiren hareketler yapmaktadır. Çocuk, ilk başlarda amatörce yapmaya çalışılan birçok hareketi, zaman geçtikçe alıştırmalarla çok daha iyi seviyelerde yapmayı başarmaktadır (Gülay Ogelman, 2014).

Oyunlarda oluşan çekişmeler sayesinde çocuklar; kendilerini sınama, yeteneklerini keşfetme, rekabet duygusuna ulaşma, güçlerini fark etme ve performansını artırma imkânını elde etmektedirler (Özhan, 1997). Fakat bazı çocuklar fiziksel bir problemi olmamasına rağmen temel hareketler olan zıplama, koşma, sallanma, merdiven çıkma gibi hareketleri yapmaktan korkabilmektedirler. Çünkü daha önce bu beceriler ile ilgili deneyime sahip olmayan ve yetiştirildikleri ortamlarda aşırı kontrolcü davranışlara maruz kalan çocuklar, özerkliği elinden alınmış konumda olacağından

dolayı bu tür becerilere karşı çekingen ve ürkek davranmaktadırlar (Çoban ve Nacar, 2006; Poyraz, 2012).

Ancak bu çocuklara fırsat sağlandığında, daha önce hiç karşılaşmadığı ve deneyim sahibi olmadıkları, yapmaktan ürktükleri hareketleri, oyun ve arkadaşlarının verdiği pozitif duygular sayesinde denemekten çekinmeyecekleri vurgulanmaktadır (Poyraz, 2012). Çocuklar fiziksel oyunlar sayesinde becerilerini güvenli mekânlarda deneyimleyebilmekte, tehlikeleri sezerek tecrübe edinebilmektedirler (Knell ve Dasari, 2006; Çelebi Öncü, 2011).

1.3.2. Zihinsel Gelişim Açısından Oyun

Zihin bireyi diğer canlılardan ayıran en önemli özelliktir (Aksoy ve Dere Çiftçi, 2014). Çocuk; oyun sırasında dünyayı ve çevresini keşfederek merak duygusunu, düşünmeyi, problem çözmeyi, dikkatini toplamayı öğrenmektedir (Öztürk, 2001). Çocuk oyun ile yaratıcılığını zorlayarak zekâ kapasitesini geliştirmektedir (Köroğlu, 2006). Oyun, deneyerek düşünebilmeyi gerektiren yaratıcılıkla ilgili bir kavramdır. Çocuk oyun sürecinde yapmacıklıktan uzak kendine özgü, kendinden bir şeyler katarak oyununa yön vermektedir (Sevinç, 2004). Çocukların hepsi duyuları aracılığı ile öğrenme sağlamaktadırlar (Darıca, 2011). Oyun esnasında çocuğun duyuları aktif bir şekilde çalışmakta; eylemsel yetenekleri, zekâ, fikir üretme, merak ve keşif becerileri de gelişim göstermektedir (Poyraz, 2003).

Oyun beynin büyümesini ve gelişimini artırmaktadır. Zihinsel bağlantılar kuran ve oyun oynayan birey daha zeki olabilmektedir. Bu da diğer bireyler ile empati duygusu oluşturmalarını ve değişen durumlara karşı uyum sağlama becerilerini geliştirmektedir. Oyun, beyin gelişimini hızlandırdığında dolayı sık sık oynanması gereken bir aktivitedir (Goldstein, 2012).

Çocuklar oyun yoluyla, beraber oynadıkları kişilerin duygularını, düşüncelerini ve bakış açılarını öğrenirler. Niyetlerini, inançlarını ve ihtiyaçlarını anladıkları bireylerle etkileşimde bulunmaları onların sosyalleşmeleri için son derece önem taşımaktadır (Moyles, 2012).

Okul öncesi dönem çocukları sağlıklı bir zihinsel gelişim için güvenlik açısından endişe duymadıkları, güvenlik için bütün önlemler alınmış, zengin uyarıcılarla dolu bir çevreye ve öğrenme imkânlarına gereksinim duymaktadırlar (Özkubat, 2013).

Aynı zamanda hareket içeren oyunlar; zihinsel gelişim ile alakalı olup atlama, zıplama ve tırmanma gibi birçok hareketle yer, mesafe, gibi kavramları öğrenmesine olanak tanımaktadır (Baykoç Dönmez, 1999).

Oyun sürecinde çocuk, devamlı bir şekilde, oyunun kurallarını, oyundaki arkadaşlarının konumlarını ve sahip olduğu yeteneklerini izlemek durumundadır (Hazar, 2000).

1.3.3. Dil Gelişimi Açısından Oyun

Çocuk hayata gözünü açtığı anda, önce alıcı dili ardından açıklama dili gelişim göstermektedir (Öztürk, 2001; Baykoç Dönmez, 1999). Bütün oyunlarda hareketlilik ile birlikte diyaloglar da bulunmaktadır; böylece çocukların kelime dağarcığı ve dil gelişimleri olumlu yönde etkilenmektedir (Köroğlu, 2006; Öztürk, 2001; Baykoç Dönmez, 1999). Çocuğun dil gelişiminde oyun etkinlikleri önemli bir yere sahiptir. Çocuğa zengin uyarıcılarla sağlanan düzenli ve planlı oyun ortamları, çocuğun kendini ifade edebilme, rahat konuşabilme ve kelime haznesini geliştirmesine olanak tanımaktadır. Çocukların en rahat oldukları sosyal alanları da akranları ile buldukları sosyal ortamlarıdır. Çocukların akranları ile olan ilişkileri, bilgi alışverişleri ve oyun anlarında; oyun materyalleri hakkında, oynadıkları oyun hakkında birbirleriyle olan konuşmaları ve yalnız oyunlarında tek başına yaptıkları konuşmaları çocukların iletişim becerilerini artırmaktadır ve bu süreçte dili iletişim amacıyla kullanan çocuğun kelime dağarcığı artmakta ve kelimelerin anlamlarını öğrenmektedir. Bu sayede çocuk; sesini kullanmayı, diyalog kurmayı öğrenmekte ve konuşmaya karşı istekli olmaktadır (Moyles, 2012).

Oyundaki masal tekerlemeleri, karşılıklı konuşmalar; çocukların seslerini iyi kullanmalarını, vurguları, duraklamaları yapabilmelerine olanak sağlayarak sonraki zamanlarda kurallı ve etkili bir konuşma pratiğine sahip olmalarını sağlamaktadır. Ayrıca zamanla çocukların diyaloga girdikleri kişileri dinleme-kavrama becerisi kazanımı da sağlamaktadır (Özhan, 1997). Çocuk oyun sırasında sözel ifadeleri algılama, yeni sözcükler biriktirme, düşüncelerini ve duygularını açıklama, sorunlarını çözebilme, varsayımlarla düşünme, bilgileri aktarma amacıyla dili kullanmakta ve bütün bu süreçler dil gelişimine katkı sağlamaktadır (Doğanay, 2002'den akt. Pehlivan, 2005).

Oyunlarda çocuklar hareketli şekilde davranışlar sergiler, düşünür, tasarlar ve bunları sözel ve vücut hareketleriyle açıklayarak aynı zamanda kendini bedeniyle de

ifade etmektedir (Oktay, 2004). Oyunlar; akıcı bir şekilde kendini ifade etme, aklından geçenleri anlatma, sorunlarını diyalogla bir çözüme ulaştırma kazanımı sağlamaktadır (Öztürk, 2001; Baykoç Dönmez, 1999). Dil gelişimi açısından oyunun faydaları şu şekildedir (Baykoç Dönmez, 1999):

- Sözel bir şekilde anlatılanları kavrama
- Farklı kelimeler biriktirme
- Tartışmalarda dilini kontrol etme
- Emir verme
- Yaratıcılığının gelişimi için dile hâkim olma
- Tecrübelerinden bahsetme
- Sorunlarını çözme
- Olasılıkta bulunma
- Çözüm sunma
- Bilgi aktarımı yapma

1.3.4. Sosyal-Duygusal Açısından Oyun

Çocuğun ruhsal ve fiziksel yönden sağlıklı bir gelişim ve eğitim için oyun, yiyecek ve uyku uyumak kadar önem arz eden bir gerekliliktir. Ayrıca sevgi gibi ruhu iyileştiren bir unsurdur (Aral, 2000'den akt. Pehlivan, 2005). Erken çocukluk çağındaki çocuklar oyunları hayatın gerçeğinden tamamen ayrı tutamayıp küsme, sinirlenme, mutlu olma, düşmanlık sergileme gibi duygularını oyun sayesinde ortaya koyabilmektedir (Çoban ve Nacar, 2006). Çocuğun duygularının, hissettiklerinin, düşündüklerinin gelişimine ne derece katkı sağladığını anlamamanın en iyi yolu çocuğu oyun oynarken izlemektir (Oktay, 2004).

Oyun sırasında çocuğu izlemek en rahat yollardan biridir. Çünkü çocuk oyun oynarken kontrolü dışında da olsa iç dünyasının kapılarını ardına kadar açmaktadır (Öztürk, 2001). Oyun oynarken çekişmelere, sürtünmelere belli bir oranda müsaade edildiği için aynı zamanda çocukların bu şekilde hayatın sorunlarıyla da mücadele etme becerileri gelişmektedir (Gülây Ogelman, 2014). Oyun oynarken duygularını ifade etme imkânı bulan çocukların sorunlarına çözüm üretmemiz kolay olacaktır (Oktay, 2004). Oyun çocuğun duygularını denetlemeyi öğrenmesi için fırsatlar sunmakla birlikte gelişimine, kendisine olan güvenine ve sevgi ihtiyacına da katkılar sunmaktadır (Çoban ve Nacar, 2006). Oyun aynı zamanda çocuğun bir görevi yerine getirmesini ve başarı

duygusunu yaşamasını sağlamaktadır (Çelebi Öncü, 2011). Aynı zamanda toplanmış gerginlik durumları ve fazla enerjilerinin de boşaltmasına da imkân tanımaktadır (Gülay Ogelman, 2014).

Oyun esnasında çocuklar yaşadıkları hayattan biraz uzaklaşıp hayal ettikleri dünyalarına girmektedirler. Burada isteklerini, duygularını ve fikirlerini kolayca gerçekleşme fırsatı yakalamaktadırlar (Özhan, 1997). Çocuk oyun sırasında özgür, kendi başına hareket etme fırsatı yakaladığı için duygusal olarak rahatlamaktadır (Poyraz, 2003).

Oyun sona erdikten sonra normal hayata döndüğünde artık hayal ettiği dünya ile gerçek dünyanın aynı şeyler olmadığını fark etmekte ve bu iki durumun farkına varmaktadır (Özhan, 1997). Oyun döneminde yeterli bir şekilde oyun oynamayan çocukların ileriki dönemlerinde içine kapanık, sosyalleşmekte sıkıntı çeken, hayata kırgın bir ruh halinin de karakterine yansıyabileceği ön görülmüştür (Pehlivan, 2005).

Çocuklar problemlerine kendileri çözümler üretmeye başladığında öğrenmeleri kolaylaşmaktadır. Bu durumdan duydukları duygusal haz ve bir şeyleri başarma duygusu, bütün seçeneklerden daha kalıcı bir yöntem olmaktadır (Çelik Elgin ve Ceylan, 2011). Oyunlar, ilerleyen zamanlarda çocuğun karşısına çıkabilecek sorunların çözümü için bir ön izleme olabilmektedir (Koroğlu, 2006). Bundan dolayı çocuklar oyun oynarken oyunlarına müdahale etmeden özgür bir şekilde bırakılmalı, zorlandığı anlarda akranları tarafından desteklenmeleri daha sağlıklı olacaktır. Aksi halde çocuğa karışıp oyununa müdahalelerde bulunmak özerkliğine engel olacak ve çocuk büyüdüğünde tek başına karar vermesi zorlaşacak, özgürce hareket edemeyen ve kararsızlık dolu bir karaktere bürünmesi ise kaçınılmaz olacaktır (Hazar, 2000). Bununla beraber, fiziksel beceri isteyen oyunlar olumlu bir benlik oluşmasında önemli katkılar sunmaktadır. Oyun çocuğun kişiliğini oluşturmasında büyük destek sağlamakta, çocuğun kendine olan güveninin artırmaktadır. Ancak çocuk kendini güvende hissetmediği, endişe duyduğu an, ailesinin üzerinde yoğun bir güvenlik ve aşırı korumacı tavırlar sergilediğinde özgürlük alanı daralacak ve öz güveni açısından bu durumlar olumsuzluklar yaratabilecektir (Bulut ve Kılıçaslan, 2009).

Çocuklar oyun esnasında kuralları kendi koymaya çalışır ve başarıya ulaşıncaya kadar denemeler yapabilir. Başarıya ulaşıncaya öz güveni olumlu yönde gelişim gösterecektir (Koroğlu, 2006). Akman (1988), okul öncesi kurumuna yeni kaydı yapılan

çocukların evden ve ailelerinden ayrılma kaygılarını en aza indirme yöntemi amacıyla yaptığı çalışmalarda şu sonuçlara ulaşmıştır: Serbest oyun zamanı, öğrenme merkezlerinde belli bir oranda özgürce vakit geçirmeleri, yapı ve inşa oyunları çocukların ayrılık kaygılarını azalttığını göstermektedir (akt. Aksoy ve Dere Çiftçi, 2014). Araştırmalara bakıldığında, genel itibariyle çocuğun iyi bir ruh haline ulaşması için bol sevgi ve oyunun önemi çok fazladır (Pehlivan, 2005).

1.4. RİSKLİ OYUN TANIMI, KAPSAMI VE ÖNEMİ

Ball (2002)'a göre riskli oyun, risk alma, sınırları kontrol edip keşif hakkında öğrenme fırsatı sağlayan oyun olarak tanımlanmaktadır.

Riskli oyun çocuklara çaba göstermeyi, tecrübe kazandırmayı kendisi hakkında bilgi edinmeyi sağlayan faaliyetler olarak tanımlanmaktadır (Little ve Wyver, 2008).

Riskli oyun, fiziksel anlamda yaralanma riskini barındıran heyecan verici oyun biçimleridir. Riskli oyun, çoğunlukla açık havada gerçekleşen maceracı ve zorlu fiziksel etkinlikleri ve çocukların daha önce hiç yapmadıkları şeyleri deneyimlemeye çalışması olarak ortaya çıkabilmektedir. Bunların sonucunda, çocuk heyecan ve korku duygusunun üstesinden gelebilmektedir (Sandseter, 2009; Stephenson, 2003). Riskli oyunlarda korku duygusundan kaçınmak yerine, daha heyecan verici bir duygu yaşanmaktadır. Riskli oyunların çoğu, yetişkinler tarafından düzenlenen oyunların aksine, çocukların özgürce oynadıkları oyunlarından meydana gelir (Sandseter, 2007a, 2007c).

Barker (2004)'e göre, çocukların riske karşı sorumluluk sahibi bir tutum geliştirmesi, riskli durumlara karşı bilinçli ve deneyime sahip olmasına bağlıdır. Riskli oyun fırsatlarının sınırlandırılması durumunda çocukların risk alma davranışlarından uzak tutulması, onların riski doğru değerlendirmeleri için gerekli olan karar verme becerilerinin gelişmesini de engellemiş olacaktır (Little ve Wyver, 2008). Riskli oyunları ortadan kaldırmak ya da azaltmak çocuğun becerilerine engel olmakla birlikte kendine olan güvenini de kaybetmesine sebep olabilmektedir (Stephenson, 2003). Oysaki çocuklar risk barındıran heyecanlı oyunlardan keyif almaktadır (Greenland, 2010).

1.5. RİSKLİ OYUN VE ÖZELLİKLERİ

Çocukların oyunlarında aldıkları risk davranışları 1970'lerden bu yana incelenmiştir (Aldis, 1975; Bruner, 1976); fakat tanımlar konusunda fikir birliği

bulunmamakla birlikte literatür incelendiğinde çocukların oyunlarında risk alma davranışlarının ortak özelliklere sahip olduğu görülmektedir. Genel olarak yapılan araştırmalara bakıldığında oyundaki riskin gerçek hayattaki risklerin birer taklidi olduğu görülmektedir (Aldis, 1975; Sandseter ve Kennair, 2011). Çocuklar yeteneklerini ve çevrelerini deneme yanılma yolu ile keşfetmektedirler. Çocukların eylemleri, ya korkudan dolayı geri çekilmekte ya da meydan okuma davranışı ile artış göstermektedir. Bu da korku ve neşe arasında bir denge davranışı içermektedir (Christensen ve Mikkelsen, 2008; Cook, Peterson ve DiLillo, 1999; Sandseter, 2010a). Korkunun riskli oyunlarda önemli ve doğal bir yeri olmasına karşın literatür; daha çok çılgınlık, kahkahalar ve büyük kas hareketleri gibi vücut diliyle eğlence ve heyecana odaklanma eğilimindedir (Mårtensson, 2004; Readdick ve Park, 1998; Sandseter, 2007). Sutton-Smith (1997), riskli oyunların bazılarının tekrarı için kuvvetli motivasyon faktörleri olarak yalnızca eğlence ve neşeyi öngörmektedir. Bu öğeler, riskli oyunun güçlü fiziksel aktiviteleriyle bağlantılıdır; kayma, sallanma, tırmanma, bisiklet sürme, damla üzerinde dengeleme, aşağı atlama, kovalama ve mücadele oyunları; yay ve oklar ile atıcılık, yerde yuvarlanma ve çubukları yontma gibi aktiviteler eğlence, heyecan ve neşeyi içinde barındırabilmektedir (Hughes, 2012; Kaarby, 2005; Sandseter, 2010b; Smith, 1998; Stephenson, 2003). Özellikle bu araştırma bu tarz güçlü fiziksel aktivitelerin daha çok açık havada olacağını düşündürmektedir (Aarts vd., 2010; Cosco vd., 2010; Storli ve Hagen, 2010) ve riskli oyun genellikle açık hava oyunları olarak görülmektedir (Stephenson, 2003).

Kaba ve sert oyun (kasıtsız) zarar potansiyeli olduğu için araştırmacılar tarafından riskli oyun olarak kabul edilmektedir (Blurton-Jones, 1976; Humphreys ve Smith, 1984; Pellegrini ve Smith, 1998; Smith, 2005). Bu konuda Sandseter (2010b), riskli oyunu altı kategoride tanımlamaktadır: (1) Büyük yükseklikler ile oynamak (düşme yaralanma tehlikesi), (2) yüksek hızda oynamak (kontROLSÜZ hız çarpışmaya yol açabilir), (3) tehlikeli araçlarla oynamak (yaralanmalara yol açabilir), (4) tehlikeli unsurlara yakın oynamak (ateş, su veya yükseklik gibi), (5) itişip-kakışarak oynamak (çocukların birbirlerine zarar verebildiği durumlarda) ve (6) kaybolabilecek bir yerde oynamak.

Sandseter (2013), çocukların oyun oynama isteklerinin en önemli özelliğinin çocukların yapmaya korktukları eylemlerle karşılaştıkça ve bu eylemlerden başarı elde ettikçe hoş duygulara ulaşabilecekleri olarak açıklamaktadır.

White (2011), riskli oyuna karşı istek uyandırmak amacıyla açık alan oyunlarının kuvvetli öğrenme araçları olduğunu, Moyles (2012) de açık alanda oynanan oyunun çocukların yaratıcı düşünme becerilerine fırsat tanınmasındaki önemini vurgulamaktadırlar.

Çocuklar riskli oyunlar sayesinde riskli davranışları kontrol ederek ortamı, kendileri yönetebilmektedirler; böylece ileriki hayatları için gereken tecrübeleri edinmektedirler (Gill, 2007). Bu tür oyunlar, çocuklarda bağımsızlık, öz güven, karar verme ve problem çözme becerisine birçok yönden katkı sunmaktadır (Ball, 2002).

Riskli oyun aynı zamanda çocuğun duygularını düzenleme, kurallara uyma ve akran ilişkilerini geliştirmektedir. Olumlu akran ilişkileri ile birlikte çocuklar bir gruba nasıl dâhil olunacağını, grupların hareketliliği ile ne şekilde nasıl başa çıkabileceklerini kavramaktadırlar. Bu sayede riskli oyunlarda söz sahibi olmanın mutluluğu destekleyen önemli bir yaşam becerisi olduğu belirtilmektedir (Kennedy, 2009).

Sandseter (2010), dört-beş yaş alığındaki toplam 23 çocukla yaptığı görüşmeler sonucunda çocukların riskli oyun ile ilgili öncelikli motivasyon kaynağının memnuniyet duyguları olduğunu ortaya çıkarmıştır. Araştırma sonucuna göre çocukların daha fazla memnuniyet duygusu yaşamak için uyarılmayı artırma stratejilerine gereksinim vardır. Ayrıca çocukların memnuniyet ile hoşlanmama duyguları arasında denge kurabilmek amacıyla oyun sırasında neşe/heyecan ile korku/endişe arasındaki belirsizliği sürdürme eğiliminde oldukları belirlenmiştir. Bir başka ifade ile çocuklar aynı anda hem korku hem de eğlence duygusunu yaşadıkları için riskli oyunu tercih etmektedir.

Tehlike, güvenlik ve risk alma davranışlarını yönetme fırsatı sunma arasındaki dengenin sağlanması önemlidir. Aileler; güvenlik, merak, keşif arayışını dengelemek ve çocuklarına gün içerisindeki risk ve belirsiz durumları yönetme olanakları sunma konusunda farklılıklara sahiptirler: Bazı ebeveynler yaşam becerilerini geliştirmek adına çocuklarının yaşlarına ve gelişimlerine uygun risk alma faaliyetlerine katılımlarını desteklemektedir. Korumacı tutum sergileyen ebeveynler ise daha çok çocuklarının zarar görmesine ve hata yapmalarına engel olmaya odaklanmaktadır. Bu durum, çocukların gelişimlerine olumlu katkı sağlayabilecek risk alma davranışlarının gerçekleştirilmesini engellemektedir. Oysaki çocukların dünyaya geldikleri andan itibaren merak ve keşif duyguları gelişim göstermektedir ve bu durum çocuğun risk arayışına girmesini sağlamaktadır. Çocuk, risk almaktan ve riskli oyunlara katılmaktan

büyük keyif almaktadır. Alınan riskler, çocuğu birçok gelişim açısından olumlu yönde etkilemektedir. Bütün bunlara karşın ebeveynlerin destekleyici rolü de önemli bir yere sahip olmaktadır. Aksi halde ebeveynlerin risk alma davranışlarındaki baskıcı tutum ve müdahalesi, çocukların öz güven gelişimlerini olumsuz yönde etkileyecektir (Yurt ve Keleş, 2019).

1.6. RİSKLİ OYUN VE GÜVENLİK ÖNLEMLERİ

Çocuklara, riskler alabileceği zengin içerikli mekânlar temin ederken, dikkat edilmesi gereken önemli, hassas durumlardan biri güven duygusudur. Çocuğun oyun oynarken güvenlik konusundaki endişelerini en aza indirmek gerekmektedir. Çocuklar için endişe duymadıkları ortamlarda riskli durumların olması gelişim açısından yararlıdır. Güvenli ortamlar çocuğu her şeyden koruyan kontrol altındaki yerler değil, çocuğun keşfettiği, denemekten korkmadığı ve risk aldığı güven hissettiren ortamlardır (Tovey, 2007).

Oyunların içinde yer alan, özellikle de dış mekân oyunlarında daha çok görülen mücadele ve risk faktörleri, çocukların fiziksel yeterliliklerini tanımalarına, sınırlarını bilmesine, yaralanma riskini öğrenmesine, kendi bedeni üzerinde kontrol sahibi olarak beden hâkimiyeti kurmasına olanak sunmaktadır. Aynı zamanda çocukların, fiziksel yeteneklerinin yanı sıra zihinsel ve duygusal gelişimlerinin de sınırlarını test etmelerine fırsat tanımaktadır (Ball, 2002; Little ve Wyver, 2008).

Gerekli düzeyde riskli oyun imkânları sunulmayan çocukların cesaret gerektiren olaylarla mücadele etmemeleri gelecek yaşantılarını olumsuz yönde etkileyebilecektir (Sandseter ve Kennair, 2011). Çocukların oyun ortamlarında, alınan güvenlik önlemleri önemli bir yer tutmakla beraber, oyun ortamlarında artırılan riskli oyun faaliyetlerinin güvenlik unsurlarını görmezden gelmek anlamına gelmediği vurgulanmıştır. Erken çocukluk döneminde çocuklara sunulan deneyim ve imkânlar sayesinde çocukların tehlike arz eden durumlarla başa çıkabilme becerileri gelişim gösterecektir (Willoughby, 2012).

Ebeveynler çocuklarını yetersiz görerek çocukların hayatlarındaki tüm riskleri ortadan kaldırmaya çalışmakta ve bu şekilde onların öğrenme becerilerinin gelişmelerini sınırlandırarak endişe verici bir ortam meydana getirmektedir. Bu durumda çocuklar ebeveynlerine düşkün bir tutum geliştirmekte ve karşılaştıkları problemlerle yalnız başına mücadele edememektedirler (Marano ve Skenazy, 2011). Bundan dolayı

ebeveynler oyun alanlarındaki bütün risk durumlarını yok etmektense daha kontrol sağlayıcı düzeyde çocuklarını riskli oyuna yönlendirebilirler (Ofsted, 2006).

Risk, çocuklar tarafından değerlendirilebilirken tehlike ise çocuk tarafından öngörülemmez. Çocukların oyun alanındaki güvenliğinin sağlanması demek, riskin ortadan kaldırılması değil tehlikeli durumlar için alınan önlemlerdir (Cevher Kalburan, 2014).

Ebeveynler, çeşitli şekillerde çocukların yaralanma riski içeren davranışlarını yönetebilirler, rehberlik sunabilir, bu davranışlara yönelik gözetim sağlayabilir ya da bu davranış anında müdahalede bulunabilirler. Elbette çocukların riskli davranışları, çocuk yaralanmalarının önemli etkenleri arasında yer almaktadır (Bijttebier vd., 2003). Bu sebeple “İlgili davranışın sonuçları hakkında kesinlik olmayan tüm davranışlar” (Little, 2006) olarak tanımlanan risk alma davranışları incelenirken bu davranışların gelişim ve öğrenmeye olan olumlu katkısı göz ardı edilmemelidir. Bu noktada çocukların riskli davranışı yönetme becerisi ve güvenlik arasındaki dengenin sağlanması büyük önem taşımaktadır. Ebeveynler arasında güvenlik ve macera arayışını dengede tutmak ve çocuklarına günlük risk faktörlerini yönetme fırsatları sunma konusunda çeşitli farklılıklar vardır. Bazı ebeveynler çocuklarının yaşam becerilerini geliştirmek için çocukların yaşlarına uygun düzeyde risk alma aktivitelerine katılımlarını teşvik ederken, nispeten risksiz yaşayan ebeveynler, çocuklarının zarar görmesine ve hata yapmalarına engel olmaya çok fazla odaklanmakta (Niehues vd., 2015) ve bu durum olumlu risk alma davranışlarının gerçekleştirilmesi noktasında bir tehdit unsuru oluşturmaktadır. Risk alma davranışının olumlu bir seviyeye gelebilmesi ebeveyn müdahalesi ile ters orantılıdır. Davranışına sürekli müdahale edilen çocukların öz güven gelişimleri ve motivasyonları olumsuz etkilenecektir (Yurt ve Keleş, 2019).

Christensen (2002)'e göre son yıllarda ebeveynlerin çocuklarının güvenliği korkusu ile çocukların serbest oyun zamanlarını yapılandırdığını daha çok ebeveyn gözetimi altında olan bilgisayar, televizyon veya müzik, resim, sanat gibi etkinliklere yönlendirdiğini belirtmektedir. Ebeveynlerin genellikle artan trafik kazaları, kaçırılma durumları, güvenlik endişelerinden dolayı çocukların dışarda oyun oynamalarını, bisiklet kullanmalarını ve yanlarında bir büyüğü olmadan çevresini keşfedip meraklarını gidermede endişeli olduklarını (Little ve Wyver, 2008; Brussoni vd., 2012) ve bu endişelerin yarattığı durumların, çocukların özgürlüklerini, özerkliklerini, oyun oynama imkanlarını kısıtlamaya veya engellemeye sebep olduğu görülmüştür (Lindon, 2011).

Çoğu ebeveyn açık havada oynanan oyunların çocukların gelişimi açısından olumlu sonuçlar doğurduğunu onaylamalarına rağmen güvenlik endişelerinden dolayı çocukların zarar görmelerinden korktukları için oynadıkları ortamların sınırlarına müdahale ettiklerini açıklamıştır (Jenkinson, 2001). Oysa bu güvenlik endişeleriyle riskli oyunun yararlarını bir kenara bırakıp sadece güvenli ortamlara odaklanmak aslında daha büyük olumsuzluklara sebep olabilecektir (Skenazy, 2010).

Riskli oyunlardan kaçma, uzak durma kısa süreli zararsız neticeler oluşturabilir ancak çocuğun yaşayabileceği uzun bir hayatı göz önünde bulundurulduğunda çocuğun kendine olan güvenini azaltma, (Little ve Wyver, 2008) fiziksel davranışların azalması sonucunda aşırı kilolanma, içe kapanma, anlama ve kavramanın zorlaşması gibi olumsuz durumların ortaya çıkabileceği (Eager ve Little, 2011) ve korkularını kontrol etmede olumsuzluklar yaşayacağı (Gleave ve Cole-Hamilton, 2012) ifade edilmektedir.

Riskli oyunların bedensel yaralanmalara sebep olabildiği görülebilen bir durumdur. Bundy vd. (2009), hafif düzeyde yaralanmalara sebep olabilecek uygun riskler almanın, çocukların verimli ilerleyen gelişimleri için önem arz ettiği ifade etmiştir. Çocuklara karşı aşırı korumacı tavırlar sergilenmesi daha fazla risk barındırır ve sağlıklı bir gelişim, hayat ile mücadeleleri ve kendi yeteneklerini ortaya çıkarmada olumsuzluklar yaşamalarına sebebiyet verir (Gill, 2007).

1.7. RİSKLİ OYUNU ENGELLEYEN ETMENLER

Çocukları riskten uzak tutmak yerine, öz bakım becerileri ve risk yönetim becerilerine destek olmak gerekmektedir. Bu süreçte çocuğun yaşamında yer alan yetişkinlerin rolü büyüktür. Çocuğun zamanının büyük bir kısmında beraber olduğu ailesi ve okuldaki öğretmenlerin çocuğa risk barındıran oyun fırsatları sunmaları gerekmektedir (Cevher Kalburan, 2014c).

Çocukların riskli oyun oynama istekleri, riski algılama biçimine bağlı olarak bireysel farklılık göstermektedir (Cook vd., 1999). Çocuğun riskli oyuna katılma durumu, ebeveynlerin riskli oyun faaliyetlerine fırsat tanımaları ve olayların içerdiği risk hakkındaki değerlendirmeleri gibi durumlardan etkilenmektedir (Sandseter, 2013). Aynı zamanda çocukların riskli oyuna katılımları okulda, evde, açık havada veya çocuğun bakıldığı ortamda değişiklik gösterebilmektedir (Lavrysen vd., 2017).

Dış mekânlardan yoksun şehirlerde çocuklar için ayrılan oyun alanları göz ardı edilmekte çocukların vakit geçirebilecekleri nitelikli alanlar yeterince

oluşturulmamaktadır. Çocuklar ne yazık ki alışveriş merkezlerinde, evlerde ya da bilgisayar, televizyon başında zaman geçirmeye mahkûm olmaktadır. Önceki yıllarda sokak araları, boş araziler çocuklar için oyun ortamı olarak tercih edilebilirken bu alanlar; trafiğin artması, şehirlerin değişime uğraması gibi nedenlerden dolayı çocuklar için güvenli oyun ortamları olmaktan çıkmıştır. Yerini çok katlı yapılara bırakan bahçeli evlerde zamanla yok olmuş, çocuklara oyun imkanları sunan boş arazilerde hızla azalmıştır (Gökmen vd., 2006).

Bu bölümde riskli oyunu etkileyen etmenler bireysel ve çevresel olmak üzere iki başlık şeklinde sunulmuştur.

1.7.1. Bireysel Etmenler

İnsanların kendine özgü yapısı, kişiliği ve yaşayış biçimleri vardır. Bunlar, insanların tercihleri üzerinde bir etkiye sahip olduğu gibi hayatlarındaki seçimlerini de etkilemektedir. Çocukların riskli oyun tercihlerine cinsiyet faktörü etki etmektedir. Ginsburg ve Miller (1982), kızların erkeklere göre daha az risk aldıklarını Smith (1998), oyunlarda kız çocuklarının erkeklerden daha az oranla risk aldıkları sonucuna ulaşılmışlardır (akt. Sandseter, 2007a). Morrongiello ve Lasenby-Lessard (2007)'a göre kızlar ailelerinin isteklerine göre davranmaya daha çok odaklanır. Bu durum, riskli oyun oynama aktivitelerine çoğunlukla engel teşkil etmektedir. Bunun yanı sıra erkek çocuklar, ailelerinin uygun gördüğünden daha çok risk alma eğilimindedirler (Blurton Jones, 1976; DiPietro, 1981; Eaton ve Enns, 1986; Humphreys ve Smith, 1984, 1987; MacDonald, 1998; Pellegrini ve Smith, 1998; Power, 2000; Smith, 1997, 2005'den akt. Sandseter, 2012). Bu duruma etken olarak erkek çocukların kız çocuklardan daha hareketli ve dürtüsel oldukları söylenebilmektedir (Morrongiello ve Renie, 1998).

Boyer (2006)' e göre çocukların yaş düzeyi arttıkça diğer gelişim alanlarının da etkisiyle riskli oyuna katılım davranışlarının da arttığı görülmektedir. Morrongiello Renie ve (1998)'de çalışmalarında yaş ve risk alma durumu arasında ters orantı olduğunu açıklamaktadırlar.

Sandseter (2010); riskli oyunu, çocuk için olan motivasyon durumunu çocuğun memnuniyet içerisinde olma haline bağlamaktadır. Çocuklar memnuniyetlerini artırmak için uyarılma durumlarını planlamaktadırlar. Çocuklar hoşlarına giden veya memnun oldukları duygular arasında bir denge sağlamak hedefiyle oyun esnasında sevinç-coşku ve ürkme-korku arasında belli olmayan duygularını sürdürme yönelimindedirler. Yani

çocuklar korku, sevinç ve coşku duygularını aynı anda yaşadıkları için seçimlerini riskli oyundan yana kullanmaktadırlar.

Bazı araştırmacılara göre yaş küçüklüğü riskli oyuna katılım noktasında engel oluşturabilirken; bir diğer araştırmacıya göre ise bilişsel ve kişilik özellikleri gibi bireysel farklılıkların riskli oyuna katılımı engelleyen veya riskli oyunu destekleyen etmenler olduğu vurgulanmaktadır.

1.7.2. Çevresel Etmenler

Çocukların riskli oyun imkânlarına sahip olmaları son derece önem taşımaktadır (Sandseter, 2007a, 2009). Riskli oyunlara fırsat tanıyan açık hava oyunları çeşitli ortamlarda; evlerinde, mahallerinde ve arkadaşlarının evinde karşısına çıkabilmekte ve her yer riskli oyunlar için çeşitli imkanlar oluşturabilmektedir (Little vd., 2011).

Çocuklar için açık alanlar, bedensel hareketlerin kazanımı ve yaratıcılıklarını geliştirmeleri açısından en uygun ortamlardır (Cevher Kalburan, 2014c). Çocukların riskli oyun oynama isteklerini ve oyunlarının niteliğini ortamının niteliği belirlemektedir (Sandseter, 2009b). Çocukların oyun alanları, çevrenin güvenliğini araştırmalarına, deneyimler kazanarak; çaba gösterme ve risk almalarına fırsat tanıdığına çocukların gelişimi ve oyunlarının kalitesi artmış olacaktır (Little ve Eager, 2010). Aksi durumda oyun alanının nitelik açısından eksik kalması riske yönelmeyi de engelleyecektir.

Ebeveynler, risk ile ilgili görüşleri ve riskli durumlardaki tepkileriyle önemli bir rol oynamaktadır ve bu rol erken çocukluk yıllarında çocuklarının sosyalleşmesinin arkasındaki itici güç olarak kabul edilmektedir (Backett-Milburn ve Harden, 2004; Taylor vd., 2004'den akt. Little, 2010a).

Ebeveynlerin güvenlik kaygıları, çocukların bağımsız faaliyetlerinin engellenmesine, yetişkinlerin çocuklar üzerindeki kontrolünün artmasına, yapılandırılmış oyun alanlarının çoğalmasına ve çocukluğun kurumsallaşmasına neden olmaktadır (Lester ve Russell 2008; Valentine ve McKendrick 1997; Waller 2006'dan akt. Little ve Eager, 2010). Arkadaşları ve ailesi ile sokakta zaman geçirme, parklarda ve yeşil alanlarda oyun oynama gibi günlük aktiviteler, zamanla giderek azalmaktadır (Gill, 2010). Ne yazık ki ailelerin gözlemlenen davranışları, çocuklarının oyun fırsatları ve deneyimleri için ifade ettiklerinin tam tersini göstermektedir (Brussoni vd., 2012).

Cevher-Kalburan (2014b)'ın araştırmasına göre aileler çocuklarının açık alanlarda oynamalarını istediklerini ancak alanların nitelik ve güvenlik açısından yetersiz olmasından dolayı korktuklarını ve riskli oyun fırsatlarını kısıtladıklarını belirtmektedir. Oysaki eğimli araziler çocukların tırmanma, kayma gibi oyunlarına fırsat tanıyan yapılandırılmamış oyun alanları olarak karşımıza çıkmaktadır (Sandseter, 2009).

Açık hava oyun alanları, çocukların fiziksel ve yaratıcılık becerilerini geliştiren alanlardır. Dış mekânda çocuk, kendini uygun yollarla ifade ederek dünyayı kendi yöntem ve yargılarıyla öğrenmeyi başarmakta ve kendini güvende hissederek karar verme ve problem çözme becerileri geliştirmektedir. Oyununda kendi kurallarını oluşturarak kuralların yaşam için gerekliliğini de öğrenmiş olacaktır (Pica, 2012). Orman, deniz kıyısı gibi doğal oyun alanlarının standart oyun parklarına oranla daha fazla riskli oyun olanakları sunduğu görülmüştür (Sandseter, 2009a).

Warden (2010), doğanın insanlar üzerindeki olumlu etkisinden kaynaklı, doğal ortamlarda çocukların çevreleriyle daha kuvvetli bağlar geliştirdiklerini ifade etmiştir. Çocukların beden ve duygularını kullanarak öğrendiklerini vurgulayarak doğanın hayal edilebilecek her türlü imkân ve çeşitliliği ortaya koyduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde, Maynard (2007), orman okullarının çocuklara zengin oyun olanakları, risk alma becerileri ve yaparak-yaşayarak öğrenme imkânları sunduğunu vurgulamıştır.

Türkiye'de gerçekleştirilen bir çalışmada ise Metin (2003), geleneksel çocuk oyun alanlarının çocuk gelişimi üzerindeki etkisini belirlemek için bir alan çalışması yapmıştır. Çalışma sonucunda, geleneksel oyun alanlarının çocuğun fiziksel ve sosyal gelişimini yalnızca belli bir seviyeye getirdiği görülmüştür. Bununla beraber, bu tarzdaki oyun alanlarının çocuğun bilişsel ve duygusal gelişimine katkı sağlamadığı ortaya çıkmıştır. Gerçekleştirilen bu çalışmalar, doğal açıdan zengin ve çeşitli oyun ortamlarının, çocukların riskli oyun olanakları elde etmelerinde ki önemini ortaya koymaktadır. Doğal oyun alanları, çocukların farklı türlerde ve farklı derecelerde risk taşıyan oyun oynamalarını sağlayarak gelişim ve öğrenmelerini önemli ölçüde desteklemektedir. Aksi halde çocuğa çeşitlilik ve riskli oyun olanakları sunulmayan ortamların gelişim alanlarına destek olamayacağı belirtilmektedir.

Oyun alanları ve ekipmanların yetersizliği dışında riskli oyuna engel teşkil eden bir başka durumda ebeveynlerin ve öğretmenlerin risk ve tehlike sebebiyle riskli oyunu çoğunlukla tercih dışı bırakmalarıdır. Bu durumun sebebi son yıllarda güvenlik

konusuna çok fazla odaklanmasıdır. Ancak güvenliğin abartılması ve güvenlik nedeniyle çocuğun sınırlandırılması çocuklara zarar olarak geri dönecektir. Risk her ne kadar zarara uğrama tehlikesi olarak tanımlansa da risk ve tehlikeyi birbirinden ayırmak gerekmektedir. Riskli oyunlarda çocuğun kazançlarının riskten daha fazla olduğu görülmektedir (Ünüvar ve Kanyılmaz, 2017). Bundy Lockett vd. (2009)'e göre "Asıl risk, hiç riskin olmamasıdır." şeklindeki cümlesi bu konunun ne kadar önemli olduğunu göstermektedir.

Çoğu öğretmen riskli oyuna karşı olumlu tutuma sahip olsa da bazı problemler sebebiyle uygulama noktasında sorun yaşamaktadır. Mevsimsel etmenler ve güvenlik kaygıları, öğretmenlerin çocukların riskli oyunlarında karşılaştıkları engeller içerisinde yer almaktadır (Maynard ve Waters, 2007).

Tovey (2007)'e göre bazı öğretmenler, hesap verme ve dava edilme kaygısı ile riskli oyunlara korkuyla yaklaşmaktadır. Bunun gibi sonuçlara başka araştırmalarda da rastlanmıştır.

Öğretmenlerin, çocukların çaba gerektiren deneyimlerini destekleyememelerinin asıl sebeplerinden birisi de yönetmeliklerdir (Bundy vd., 2009; Little vd., 2012; Little vd., 2011; Stephenson, 2003). Farklı kültürleri karşılaştıran bir çalışmanın sonuçlarına göre de Avustralyalı ve Norveçli öğretmenlerin riskli oyun hakkında ortak görüşlere sahip olmaları ve riskli oyunun önemi üzerinde durmalarına rağmen uygulamada farklılıklar yaşadıkları gözlenmiştir. Norveçli öğretmenler riskli oyun ile ilgili olarak daha destekleyici bir tutum sergilemekteyken Avustralyalı öğretmenler dava edilme endişesi, yönetmelik ve dış mekânın niteliklerine bağlı sorunlardan kaynaklı kısıtlayıcı bir tutum ortaya koymaktadırlar (Little vd., 2012).

2. OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARI BENLİK KAVRAMI

Bu kısımda benlik kavramının tanımı, önemi, özellikleri kuramları, gelişimi ve benlik kavramını etkileyen etmenlere, ayrıca okul öncesi yaş düzeyindeki çocukların benlik gelişimlerine yönelik bilgilere yer verilmiştir.

2.1. BENLİK KAVRAMININ TANIMI VE ÖNEMİ

Benlik, insanın uygulayabileceği etkinlikleri gerçekleştiren, tasarlayan, fikir yürüten, meraklanan, endişe uyandıran ve istekli olan bölümdür. Benlik, bireyin, erginlik ve özellikleri ile etnik ve cinsi kimliğine yönelik kendi anlamlarına

dayanmaktadır. Benlik, insana insani özellikleri yükleyen bölümdür (Trawick Smith, 2014).

Benlik; bireyin kendisini algılama biçimi, kim ve ne olduğuna, kimliğine dair düşüncesidir. Kendisi ile ilgili duygu, düşünce ve kendisi için önem teşkil eden durumlarda başarılı olma yetkinliğidir. Kişinin kendini tanıması; içsel durumlarının farkında olması, kendisi hakkındaki düşünceleri, nasıl düşündüğünü düşünmesi ve manevi duygularının farkındalığı gibi özellikleri içerisinde barındırmaktadır (Bacanlı, 2002: 122).

Rogers (1961:213)'a göre, toplumun görüngesel alanının bir kısmı giderek “benlik” olarak farklılaşır ve böylece de benlik görüngesel alanda algılanan bir nesne olur. Bu nesneye ait olup kişinin kendisi tarafından fark edilen benlik algılarının bütünleşmiş şekline “benlik kavramı” denir. Benlik kavramı, kişinin bilinçli olarak kendisine yönelik anlamlarından var olmaktadır (Pescitelli, 1996).

Alan yazın incelendiğinde benlik kavramı ile ilgili birçok farklı tanım görmek mümkündür. Rosenberg (1986)'e göre benlik kavramı, bireyin bir nesne olarak kendisine yüklediği duygu ve düşüncelerinin bütünüdür. Burn (1982)'a göre ise benlik kavramı, bireyin kendisi hakkındaki değerlendirmeleri ve inançlarının tamamının birleşimidir. Beane ve Lipka (1984) benlik kavramını, bireyin yerine getirdiği birbirinden farklı rollerini ve kişisel özelliklerini algılama biçimi olarak açıklamışlardır.

Kagen, Moore ve Bredekam (2016) 'a göre benlik kavramı, “*sosyal ve duygusal gelişimin dayandığı temel*” olarak tanımlanabilir (akt. Sarıca, 2010). Benlik, bireyin psikolojik ve fiziksel özelliklerinin tümünün dinamik ve bütüncül bir şeklidir. Benlik kavramı, ise bireyin kendisi ile ilgili görüşlerinin, yargılarının, tutumlarının ve öğrenilmiş inançlarının hepsini ifade etmektedir (Bakırcıoğlu, 2002; Yahaya, 2009).

Psikoloji alanında benlik kavramına ilk değinen kişi psikolog William James'tir. James'e göre; benlik en genel tabiriyle, bireyin kendisinin kim olduğunun farkına vardığı bütün bilgilerin birikimidir (James, 1963).

William James'in ilk açıklamaları ile son yüzyıllarda benlik, üzerinde en çok tartışmanın yer aldığı psikolojik kavramlarından birisidir. Bu kavram, ‘gelişimi, tek veya çok boyutluluğu, ilişkisi kurulan diğer kavram ve alanlar’ gibi birçok yönden incelenmiştir. Örneğin, Markus ve Zajonc (1985), psikolojik açıdan benlik kavramının, bireyin bilişsel yönünün merkezi olduğunu belirtirken Erikson (1968), benlik-

kavramını, psikolojik stres ve çatışmanın temel kaynağı olarak belirtmektedir. Sosyolojik açıdan ise, Kaplan (1986), benlik kavramının hem bir sosyal ürün hem de sosyal bir güç olduğunu iddia etmektedir (akt: Rosenberg, 1986: 34).

Benlik, bireyin hayatında yer edinmiş deneyimlerle oluşan ve biçimlenen şekilde tanımlanmaktadır. Çocuk, doğduğunda kendisini diğer kişilerden ayırt etme niteliğine sahip olarak hayata gelmemekte, doğumundan sonra çevresiyle ve etrafındakilerle süre gelen bir etkileşim sağladığı için zamanla bu etkileşimlerle beraber kendisinin farkında olarak ayrıca çevresi tarafından da nasıl muamele gördüğü hakkında fikir sahibi olarak benliği gelişmektedir. Buradan yola çıkarak benlik insanın doğuşuyla hazır olan bir kavram değil, yaşamı, tecrübesi ve eylemleri neticesiyle zaman içerisinde gelişmeye devam eden bir durumdur (Cevher ve Buluş, 2007).

Yani çocuğun benliği doğuştan gelen bir özellik değil, dünyayı izlediği bir gözlük gibidir. Çevresiyle olan ilişkilerinden veya kendi duygu ve düşünceleriyle ortaya çıkmaktadır. Başarı ve başarısızlıklarından, okul yaşantılarından, uygun davranışı gösterme ile akranlarından, sevgi ve disiplin ile anne-babadan ve farklı birçok olaydan etkilenebilmektedir (Yorulmaz, 2017).

Bireyin kişiliğini, sınırlarını, kendisinde sevdiği veya sevmediği özelliklerinin farkına varmasıyla ortaya çıkmaktadır. Çocuklar, değerli olup olmadıklarını çevrenin onlar hakkındaki düşüncelerinden yola çıkarak öğrenmektedirler. Benlik, bireyin yaşamında yer alan kişilerle olan etkileşiminden veya kendi duygu düşünceleriyle iç sesinden meydana gelen bir kavramdır (Schwab vd., 2002).

Erken çocukluk döneminin, benlik kavramının gelişim göstermesinde en önemli evre olduğu bilinmektedir. Okul öncesi dönemde edinilen deneyimler ve yapılan eylemler çocuğun karakterinin gelişmesinde önemli bir yere sahiptir. Çocuğun bu yaş döneminde en çok muhatap olduğu kişiler aile bireyleri olduğu için, ailede yaşadıkları deneyimlerin çocuğun karakterinin ve benlik kavramının oluşmasında önemli derecede bir katkısı olduğu bilinmektedir (Güven vd., 2004'den akt. Turaşlı, 2006).

Çocuğun benlik kavramı; özellikleri, yetenekleri ve şartlarıyla ilgili bir değerlendirmedir. Bu değerlendirme tam anlamıyla bir doğruluk payı taşımaya da çocuklar genel olarak kendilerini olduklarından daha üstün görme veya küçümseme eğilimindedirler (Taşkiran, 2005).

Pozitif yönde bir benlik geliştirmek mutlu bir ömür geçirmek için büyük bir önem arz etmektedir. Büyükler tarafından iğnelenen ve bir korku baskısı altında kalan çocukların olumsuz bir benliğe sahip olmaları kaçınılmazdır. Düşük derecede bir benlik gelişimine sahip çocuklar daha önce ki yaşadıkları ile ilgili olumlu bir hissiyata da sahip olamayacaktır. Ancak güvenli bir şekilde aidiyet duygusu yaşayan çocuklar, güvensiz bir şekilde gelişen çocuklara kıyasla daha az olumsuzluklar yaşarlar (Trawick Smith, 2014).

2.2. BENLİK KAVRAMININ ÖZELLİKLERİ

Çocuklarda benlik kavramının olumlu bir gelişim göstermesi, sağlıklı bir psikolojinin bileşeni olarak ortaya çıkmaktadır. Benlik kavramı olumlu düzeyde gelişen çocuklar kendilerini yetkin ve becerikli görürler. Kabul göreceklere ve başarılı olarak nitelendirilecekleri kişilere yakınlık göstermektedirler. Kendilerine güven duyan tartışmalarda aktif rol üstlenen bireylere dönüşmekle birlikte düşüncelerini her durumda açıklamakta fikirlerini savunmaktadırlar (Berns, 1993).

Olumsuz benlik algısına sahip bireyler, sürekli olarak problemlerle uğraşmaktadırlar. Alışlagelmemiş düşünceleri ifade edememekte, bu tarz düşüncelerden kaynaklı eleştiri almaktan çekinmektedirler. Çoğunlukla, çevresel sorunlardan fazla içsel sorunlarla meşgul olduklarından dolayı utangaç tavırları artış göstermektedir. Davranışları daha dikkat çekici düzeydedir. Bundan dolayı yer aldıkları grupların gölgesinde kalmaları kaçınılmazdır. Kendilerini yetersiz görme eğiliminde olan bireyler, sosyal ilişkilerinde uyumlu değildir; çabuk umutsuzluğa kapılabilmekte ve çoğunlukla kimseye güvenmemektedirler. Kendini kişisel olarak yetersiz görmek ise ne yazık ki endişenin birincil sebebidir (Berns, 1993).

Benlik duygusu yavaş yavaş gelişim göstermektedir. Çocuklar, bir yaş civarlarında çevrelerinde yer alan farklı kişilerin de görme, işitme, dokunma gibi duylara sahip olduğunu fark etmektedirler. On sekiz aylık civarlarında ise kendi görüntülerini tanıyarak, "ben" ve "benim" duygularını geliştirmektedirler. Kendisi hakkında farkındalık geliştiren birey sahiplik duygusu ile beraber birçok konuda ayırım yapabilmektedirler (İnanç vd., 2010).

Çocuk doğduğu andan itibaren sosyallik içerisinde büyümekte ve gelişim göstermektedir. Annesi ya da ona bakan kişiyle iletişime geçmekle beraber birikimleri ve çevreye yönelik algıları da artmaya başlar. Dolayısı ile çocuğun hayatında önemli

noktada bulunan kişilerin yaklaşımları ve çocuğun yaklaşımlar hakkındaki yorumları benliğinin kapsamını etkileyecektir (Cevher ve Buluş, 2006).

Wylie (1968)'nin benlik analizinde, tam kapsamlı genel benlik kavramları şu şekilde sıralanabilir: a) Başkalarından farklı ve ayrı bir varoluşun yaşanması, b) Devamlı olarak “aynı” olma duygusunun sürdürülmesi, c) Kişinin kendi fiziksel özelliklerinin kavramlaşması, d) Geçmiş davranışlara ilişkin anıların olması, e) Genel benlik kavramının çeşitli görünümleri arasındaki bütünlük ve düzenin belirli derecelerde yaşanması, f) Geçmişteki ve şimdiki düşünce ve tutumlar, g) Bilinçlilik ve bilinçsizlik derecelerinin çeşitlenmesi şeklindedir.

Benliğin oluşumunda yaşanan deneyimler oldukça önemlidir. Benlik kavramının sağlıklı bir gelişim göstermesi için desteklenmeyen çocuk olumsuz benlik kavramı geliştirecektir (Demoulin, 2000). Çevresindeki bireyler ile sağlıklı ilişkiler içinde olan çocuk ise olumlu benlik kavramı geliştirecek ve daha neşe dolu bireyler olabileceklerdir (Köksal Akyol ve Salı, 2013).

Benlik kavramının gelişimsel, organize, çok yönlü, değerlendirici, hiyerarşik, sabit, ayrışabilir olması gibi çeşitli özellikleri bulunur. Bu özelliklere aşağıda kısaca yer verilmiştir:

Gelişimsel Benlik Kavramı: Yeni görüş ve yaşantılar sonucunda, benlik kavramının gelişim göstermesidir (Baran, 1999).

Hiyerarşik Benlik Kavramı: Hiyerarşik benlik sayesinde birey kişisellikten bütünsel benliğe doğru basamaklar oluşturabilir (Marsh, 1990).

Çok Yönlü Benlik Kavramı: Akran ilişkileri, anne, baba-çocuk ilişkileri, okul ilişkileri vb. içerikleri barındırır (Shavelson ve Bolus, 1982).

Organize Benlik Kavramı: Kişinin yaşantı sonucu karmaşık veriler ile kodları kategorize etmesidir (Baran, 1999; Berkem, 2000; Bıçakçı, 2004).

Sabit Benlik Kavramı: Bireyin yaşantı ve deneyimlerinde devam eden bir başarısızlık söz konusu ise genel benlik kavramında da değişiklikler görülebilecektir (Baran, 1999).

Değerlendirici Benlik Kavramı: Bu kavram bireyin bazı koşullarda kendini tanımlaması, bazı koşullarda ise kendini değerlendirmesi olarak ifade edilebilir (Baran, 1999).

Ayrışabilir Benlik Kavramı: Katz (1994), benlik kavramının kuramsal olarak ilişkili olduğu yapılardan ayrılabilmekte ve bireyin yaşantılarından etkilenebilmektedir (akt. Baran, 1999).

2.3. BENLİK KURAMLARI VE BENLİK KAVRAMLARININ GELİŞİMİ

Benlik kavramı, kişinin kendilik algılamalarına yönelik anlamlardan ortaya çıkar. Kendini başkalarından ayırt eden ve kendisine özgü bir ortam yaratan kişi bu ortamı kollamak, gelişimini sağlamak ve sosyal etkileşimi içinde bir konuma getirmek için çok geniş bir çaba sarf eder (Cüceloğlu, 1997). Benlik kavramının gelişmesinde Carl Rogers, William James, Sigmund Freud ve Eric Erikson gibi kuramcılar ayrı ayrı fikirlerini açıklamışlardır. Aşağıda benlik kavramının gelişmesinde katkısı olan kuramcılar sıralanmıştır.

Eric Erikson ve Benlik Kuramı: Erickson'a göre benlik kişinin kendisini tanıması ve bu durumu korumasıdır. Bireyin kimlik oluşturma sürecinin, gelecek ve geçmişle bir bütünlük ve süreklilik içerisinde, bireysellik ve biriciklik duyguları olan karmaşık içsel bir durum olduğunu belirtmektedir (Burger, 2006). Erickson benliği sekiz evrede ele almıştır. Her evrede kişiliğin gelişimini tamamladığı görüşünün arkasında durmuştur. Erickson bu dönemleri aşağıda açıklamaktadır (San Bayhan ve Artan, 2009).

Temel Güvene Karşı Güvensizlik (0-1 yaş): Bu evrede anne ve çocuğun ilişkisi güven duygusunun temellerinin atıldığı evredir. Erickson'a göre bebek ihtiyaçları karşılandığı sürece, samimi; sevgiyle yaklaşan bir ebeveyne sahipse dünyanın iyi bir yer olduğunu düşünür ve güven duygusunu olumlu yönde hissetmeye başlar. Sağlıklı bir ortamda büyüyen çocuk çoğu zaman güvensizliğe kapılsa da genel olarak dünyaya ve içindekilere güvenirlere. Aynı zamanda istekleri zamanında karşılanmayan bebekler de güvensizlik duymaktadırlar (Öztürk, 1995; Buldu, 2013; Işıkoğlu Erdoğan, 2013; Onur, 2013).

Özerkliğe Karşı Kuşku ve Utanç (1-3 yaş): Bu evrede kendini denetleyebilen çocukların benliklerinin gelişiminde olumlu etkileri olduğunu açıklamaktadır (Yapıcı ve Yapıcı, 2005). Çocuklar bu evrede özgür hareket etme isteklerini ortaya sererken yetişkinlerin baskıcı tutumlarıyla rast geldiğinde kurallara uyma noktasında tepkilerini ortaya koymaktadırlar (Buldu, 2013). Çocuğun yeni oluşan zihinsel ve motor becerilerini kullanarak kendisi için karar vermek istediklerini ve bu isteklerin makul

ölçüde kabul edilmesiyle birlikte özerklik bilincinin gelişmesi öngörülebilmektedir (Onur, 2013, Işıkoğlu Erdoğan, 2013). Erickson bu dönemde tek başına etkinlik yapmayı, bağımsız olmayı tercih ettiğini, aksi durumda başaramama korkusu ve yetişkinlerin olumsuz tutum ve davranışları sebebiyle utanma duygusu yaşadığını belirtmektedir (Yapıcı ve Yapıcı, 2005).

Girişimciliğe Karşı Suçluluk (3-6 yaş): Bu evrede gelişim gösteren benlik girişimcilik duygusuna temel oluşturabilir (Yapıcı ve Yapıcı, 2005). Çocuklar girişimcilik duygusuyla ortaya ürün koymak, araştırmak, tahminlerde bulunmak, riske girmek gibi aktivitelere katılmak istemektedirler (Buldu, 2013). Sembolik oyunlar yolu ile çocuklar, canlandırdıkları kişiler, nesnelere üzerine fikir sahibi olmaktadır (Işıkoğlu Erdoğan, 2013; Onur, 2013).

Başarıya Karşı Aşağılık (6-12 yaş): Bu evrede çocuklar hayata başlamak için hazırlık içerisinde (Öztürk, 1995). Çocuklar okul ve ev ortamlarında çalışmayı, işbirliğini ve akranlarıyla belli başlı deneyimler yaşamaktadırlar. Yaşanan bu deneyimlerin olumsuz olması durumunda çocuk kendini yetersiz görerek aşağılandığını hissetmekte ve benlik gelişimi açısından olumsuzluklar yaşamaktadır (Işıkoğlu Erdoğan, 2013; Onur, 2013).

Kimlik Kazanmaya Karşı Rol Karmaşası (12-18 yaş): Birey bu dönemde kendisine “ben kimin?” sorusunu sormaktadır. Bilişsel ve bedensel gelişimin farkına varan birey, bedenini tanımaya başlamakta ve buna uygun olarak bir kimlik belirlemeye yönelmektedir. Kendisine sorduğu soruları, “özdeşleşme” ve “taklit” mekanizmaları ile olacağı kişiye bürünerek cevaplamaya çalışmaktadır. Beğendiği veya örnek aldığı kişinin rolüne bürünmekte ve onun gibi davranmaya başlamaktadır. Bireyin olumlu bir kimlik duygusu geliştirebilmesinde daha önceki gelişim dönemlerinde kazanmış olduğu kişilik özelliklerinin önemi büyüktür (Gürses ve Klavuz, 2011). Bu evre, benliğin net olarak şekillendiği dönemdir (Yapıcı ve Yapıcı, 2005).

Yakınlığa Karşı Yalıtılmışlık (18-25 yaş): Ergenlik evresinde başarılı bir kimlik kazanan kişiler bu evreyi rahat bir şekilde atlatırlar. Yakınlaşma döneminin tehlike arz eden durumu ise yalnız kalma endişesidir (Öztürk, 1995). Bireyin yaşamında evlilik ve kariyeri önemli yere sahip olmaktadır. Bu evreyi sağlıklı bir şekilde geçiren birey sevgiyi gösterme ve alma gücüne sahip olmaktadır (Gürses ve Klavuz, 2011).

Üretkenliğe Karşı- Duraklama (25-65 yaş): Kişi bu dönemde hayata atılma işinde başarılı yerlere gelme, güzel bir nesil yetiştirme ve her yönüyle güzel bir miras bırakma hedef ve hayallere sahiptir (Işıkoğlu Erdoğan, 2013; Onur, 2013). Üretkenliğe karşı- duraklama dönemi, doğurganlık, yeni şeyler üretme ve yaratıcılığı yani kendini birçok yönden geliştirmeyi, yeni nesiller barındırmaktadır. Önceki evreleri sağlıklı geçiren bireyler bu evreyi de rahat atlatacaktır (Ahmetoğlu, 2009).

Benlik Bütünlüğüne Karşı Umutsuzluk (65 ve üstü): Bu evrede kişi artık kendisini kabullenmiştir. Hayatta yaptıklarından dolayı pişmanlık duymayan, belli bir düzeyde üretici konumunda olan sevilen özelliklere sahiptir. Ters durumda kişilerde geçmişe özlem ve benlik gelişiminde olumsuzluklar gelişecektir. Bütün bunlara bakarak benlik kavramının şekillenmesinin yaşamın ilk yıllarında gelişmeye başladığı görülmektedir. Bu süreç içerisinde çocuğun yakın çevresinde bulunan ebeveyni veya ona bakım veren kişi, akranları, öğretmeni ve diğer kişiler önemli rol almaktadır. Bireyin tüm gelişim alanlarındaki temel gereksinimleri karşılandığı takdirde birey olumlu benlik kavramı geliştirecektir (Yapıcı ve Yapıcı, 2005; Işıkoğlu Erdoğan, 2013; Onur, 2013).

Carl Rogers ve Benlik Kavramı: Carl Rogers'e göre birey doğuştan iyilik içindedir. Doğumunun hemen ardından mutlu olmayı amaçlar, becerilerini üst düzeye çıkarmak için uğraşır. Gelişim gösterme ve iyi hal durumuna doğru değişim göstermesi insanın tabiatında yer alan bir durumdur. Benlik kavramı, bireyin özelliklerini başka kişilerle ve yaşamın farklı yollarıyla anlama şekli ve tüm bu anlamları bir süzgeçten geçirerek ortaya çıkan sistemli bir bütündür. Benliğin kuvvetli veya kuvvetsiz bir şekilde anlamlandırılması bireyin hayatı nasıl anlamlandırmasında etkili olmaktadır (Mischeal, 1993). Rogers, benliğin önemli noktaları üzerinde durmuştur. Kişinin benliği, kendisine yönelik düşüncelerini anlam ifadelerini ve kanılarını kapsamaktadır. Fakat benlik bilinci çoğu kez gerçekleri doğru bir şekilde ortaya koymayabilir. Herhangi bir becerisi olmayan biri kendisini üst düzey bir konumda hissedebilir ya da iyi bir beceriye sahip olmasına rağmen kendisini potansiyelinin altında hissedebilir. Benlik bilinci aslında kişinin kendisini nasıl konumlandığı ile ilgilidir (Cüceloğlu, 1998).

Sigmound Freud ve Benlik Kuramı: S. Freud bireyin gelişmesi için erken çocukluk dönemindeki deneyimlerin önemli olduğunu ve her evrenin çok önemli bir gelişim basamağı içerdiğini açıklamıştır. Freud'un psiko-analitik kuramında kişide bir gelişmenin var olabilmesi için her aşamasında kişinin isteklerinin ve ihtiyaçlarının

yerine getirilmesi önemlidir. Freud, kişiliğin süper ego, ego ve id'den var olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca id, ego ve süper ego bir arada sistemli olarak bir işleyiş içinde kişiliğin omurgasını tamamlamaktadır (Topses, 2006). İd, benliğin öz yapısını kapsamakta ve hayata yeni gelen bir bebekte bulunur. İd; kesintisiz ve şartsız şekilde kendi istekleri ön planda, zevk alma, haz duyma gayretiyle çalışır. İhtiyaçlarını tam zamanında yerine getirilmesini ister. Gereksinimlerinin zamanında karşılanmasını ister. Dünyaya yeni gelen bebek zaman geçtikçe hayat gerçeklerinin farkındalığı oluşur ve bir yaşının tamamlanmasına yakın id'i törpüleyen ve işleten egonun gelişimi belirir (Aral vd., 2001).

Freud (1938), oral haz ihtiyaçlarının idin cinsel isteklerinden kaynaklı dürtüleri tatmin etmek için yaptığı sürekli müdahaleden kaynaklandığını belirtmektedir. Eğer ki id kişiliğin tek ögesi olsaydı kişi ertelemeden giderme gereksinimi duyacaktı (akt. Buldu, 2013). Ego, çevre ve id arasında arabulucuk yapmakta ve hazza karşı bir sınır koymaktadır. Bireyin kendi dışındaki kişilerle ve çevreyle anlaşmasını desteklemektedir. Ego yalnızca belirli anlarda ihtiyaçların giderilmesi amacıyla meydana çıkmaktadır. Bebeklik döneminde çocukların istedikleri her şeye sahip olamayacaklarını fark etmeye başlamaları ile ego kendini göstermeye başlar (San Bayhan ve Artan, 2009; Buldu, 2013).

Süper ego üç-dört yaş itibarıyla gelişim gösteren son kişilik ögesidir. Birey, kültürün manevi ve ahlaki değerlerini içinde barındıran bir bilinç oluşturmaktadır (Buldu, 2013). Bireyin ihtiyaçlarının temsili id olurken toplumun bakış açısı ise süper ego olmaktadır. Benlik psikoanalitik kuramda bireyin yaşantısının kendisi, düzenleyicisi ve bütünlüğünden ayrılmayacak bir biçimde belirlenmektedir ve Freud benliği sistemsel olarak ele almaktadır. Kişiliği de açıklarken insan yaşamını belirli zaman dilimlerine ayırarak incelemiş bunları psikoseksüel dönemler olarak adlandırmıştır (Gabay, 1996).

Oral Dönem (0-1 yaş): Haz bölgesi bu dönemde ağızdır. Çiğneme, emme gibi davranışlar haz kaynağıdır. Bebek temel haz kaynağı olarak emme davranışı sergilediği için her nesneyi ağızına götürme eğilimi gösterir. Çocuğun kendisi dışındaki çevreyi algılama ve ihtiyaçlarını gidermesi ağız ve çevresindeki organlarla gerçekleşmektedir (Can, 2002).

Anal Dönem (1-3 yaş): Çocukların bedenlerini ve çevresini kontrol etmeye başladıkları dönemdir. Bu dönemde anüs ve haz kaynağı ile ilgili davranışlardır.

Çocuklara verilen tuvalet eğitimi bundan dolayı büyük önem taşımaktadır. Çocuğa verilen tuvalet eğitiminin seviyesi kişiliğini etkilemektedir. Sert bir tuvalet eğitimi alan çocuklarda yetişkinlik çağlarında inatçılık, cimrilik vb. davranışlar görülürken aşırı hoşgörölü ortamlarda verilen tuvalet eğitimi alan çocuklarda ise düzensizlik dağınıklık gibi özellikler göröllebilmektedir (San Bayhan ve Artan, 2009; Onur, 2013).

Fallik Dönem (3-6 yaş): Çocuğun ebeveynlerine yönelik eğilimin olduğu dönemdir. Freud, bu dönemde kız çocukların babayla, erkek çocukların ise anne olan ilişkilerini oedipus ve elektra karmaşası ile çözümlendiğini ifade etmektedir. Çocukların ebeveynlerine bu dönemde önemli görevler düşmektedir. Çünkü fallik dönemde çocuk kendi cinsiyetinde olan ebeveynine karşı kıskançlık ve rekabet duyguları geliştirmektedir. Bu duygular sonucunda çocuk, ebeveynine benzeme çabası içinde olacak ve cinsel kimliğini oluşturacaktır (San Bayhan ve Artan, 2009)

Latent Dönem (6-11 yaş): Süper egonun daha fazla gelişim göstermesi ile beraber cinsel ilgilerinde yok olmadığı dönemdir. Çocuğun ilgisi ebeveynlerinden akranlarından yönelmektedir (Onur, 2013). Bu dönemde çocuklar fallik dönemde oedipus elektra karmaşasının yerini kendi cinsiyetlerindeki kişiler ile özdeşleşmeye bırakmaktadır (Gençtan, 1984)

Genital Dönem (11-18 yaş): Ergenlik yıllarında yaşanan bu dönem psikoseksüel dönemin başarı ile yaşanmasıyla sağlıklı bir şekilde atlatılmaktadır. Cinsel dürtüler ve fiziki özellikler bu dönemde hızlı bir gelişim göstermektedir. Cinsel ilgi karşı cinsine yönelmektedir. Eğer ki önceki dönemlerde gelişim olumlu bir şekilde tamamlanmış ise bu durum evlilik cinsel olgunluk ve çocuk sahibi olma ile sonuçlanacaktır. Çocuk bu dönemde olumlu bir benlik algısı geliştirdiyse yetişkinliğe geçişi de kolaylaşacaktır (San Bayhan ve Artan, 2009).

William James ve Benlik Kavramı: Ben veya kişisel benlik, kişinin yaşamı nasıl değerlendiği, sıraladığı ve yaşama ne düzeyde giriştiğine yönelik benlik konusundaki bir sürü öz anlamlardan ortaya çıkmaktadır. Ben ya da nesnel benlik ise kişinin bedensel hareketlerini bilme, çevresi içindeki konumu ve psikolojik niteliklerini içermektedir (Berk, 2000). James benliğin üç şekilde ayırmıştır; nesnesel benlik, psikolojik benlik ve toplumsal benlik şeklinde ifade etmiştir. Kişinin yalnızca vücudunun değil etrafında bulunan ve hayatında kendisine ait nesnelere içeren bölümüne nesnesel benlik, kişinin çevresindekilere ne şekilde bir profilde olduğu kısmına toplumsal benlik, kişinin

becerileri ile sorumlu olduğu durumlar hakkındaki değerlendirmesi, tartışma yeteneğine yönelik hisleri, rahat olan bir vicdan gibi kişilik hisleri psikolojik benlik olarak dile getirmiştir (James, 1992).

Adler ve Benlik Kavramı: Alfred Adler, Freud'un ilk çalışma arkadaşlarından. Freud bireyin doğuştan gelen içgüdülerle güdülendiğini savunurken Adler ise bireyin çevresindeki kişilerle ilişki kurma gereksiniminde ve toplumsal bir varlık olduğunu savunmuştur (Toy, 2006; Halıcı, 2005).

Çocukluk dönemindeki etkileşimler sonucu birey kendine özgü bir davranış sistemi geliştirir. Adler buna "yaşam biçimi" adını vermiştir. Bireyin yaşadığı çoğu duruma karşı zamanla tek ve genel bir tepki örüntüsü geliştirdiğinden söz eder. Bu genel tepki benlik kavramı ile eş anlamlıdır (Erikçi, 2005).

Adler benliği, bireyin doyurucu nitelikte bir hayat sürmeye uğraştığı bir sistem şeklinde ifade etmiş ve bireyin devamlı anlamlı bir yaşantı aramaya çalıştığı, bu yaşantılarla karşılaşmadığında ise yeni deneyimlere yönelerek yaratmaya çabaladığını açıklamıştır (Koç vd., 2001). Adler'e göre benlik, "yaratıcı benlik" kavramı ile dile getirilir. Yaratıcı benlik, kişinin tabiatına aittir. Kişi var olduğunu ve gelişimini sağlamaya çalışır. Yaratıcı benlik, kişinin hayatını iyi bir mana ile güvenli ve kişinin kendisini belli bir düzeye erdirmesi için önemli bir öncüdür (Topses, 2006).

1800'lü yıllarda konu edinilen benlik kavramı ile ilgili çalışmalar, 1970'li yıllara değin benlik kavramının bir açılı yapıdan ibaret olduğunu göstermekteyken 1970'li yıllardan sonraki çalışmalarla benlik kavramının yaşanılan yere göre farklılık gösteren bir kavram olduğu sonucunu ortaya koymaktadır (Bracken vd., 2000). Daha sonra yapılan çalışmalarla benlik yaklaşık 20-25 senedir kültürel ve toplumsal psikolojide tekrardan çekici bir şekilde yerini almıştır (Kağıtçıbaşı, 1999).

Benlik kavramı, kişinin dünyaya gelmesiyle birlikte gelişim gösterir, kişinin sağlıklı ruh hali ve fiziksel hareketliliği gibi durumlar benlik kavramının gelişmesinde önemli bir yer tutmaktadır. Ayrıca benlik kavramı, çocuğun hayatında önemli yer tutan büyüklerin çocuğa karşı yaptıkları değerlendirmelere göre de şekillenir. Rol model olarak bir konuma sahip bireylerin tutarlılıkları ve hareketlerinin bir karşılığı olan benlik kavramı bu davranışları örnek alarak gelişim göstermektedir (Üstün ve Akman, 2002). Benlik kavramı, erken çocukluk döneminde çocukların ebeveynlerinden aldıkları aidiyet ve sevgi duygusu gibi arkadaş ortamındaki etkileşimden, eğitim alanında

kazanılan başarılar ve yaşanan başarısızlıklar ile hayatındaki deneyimlerden etkilenir. Bu deneyimlerin etkileri sonucunda çocuk kendi açısından yarattığı olumlu ve olumsuz benlik kavramı, çocuğun arkadaşlık ilişkilerini, eğitim başarısını, ruh sağlığını ve çevresiyle yaşadığı etkileşimleri direkt etkiler (Onur, 2004). Yaşantılarla sürekli bir şekilde değişen benlik kavramı, çocuk yaş aldıkça yeniden şekillenip ve değişim gösterir. Olumlu benlik kavramına sahip çocuklar, çok daha mutlu olup kendileri hakkında konuştuklarında gururla anlatırlar. Bu nedenle olumlu benlik kavramı, kişide hayat boyunca mutluluk ve haz duygusunu öne çıkartmaktadır (İnan, 2013).

Ailenin sağlıklı duygular içinde olması çocuk için olumlu hisler biriktirir. Sağlıklı duygular çocuğun ihtiyaçlarını zamanında yerine getirilmesi, çocuk ve ailesi arasında sağlıklı bir güven durumu oluşturmaktadır. İhtiyaçları karşılanan, sevgi, şefkat ve sıcak ortamda büyüyen çocukların aidiyet duyguları olumlu yönde gelişecektir. Bu durumlar çocukta olumlu benlik kavramının kazanılmasını sağlamada etkili olmaktadır (Özer ve Özer, 2009).

Çocuğun iki yaşının ilk dönemlerinde dil açıklamalarının anlamlar taşıdığı görülmüştür. Çocuk şu şekilde “ben- benim” kelimelerini söylemeye başlar, bu gelişme benlikle alakalı ayırt edici durumun gerçekleştiğine ve kendisini başkalarından ayırt etmeye başladığını göstermektedir. 30 ay yaş dönemi çocukların asıl isteği özerkliğe kavuşmaktır. Bu evre olumsuzluğun belirttiği evre olarak ifade edilir. Çünkü çocuklar baskıları reddederek, kendi başına bir şeyler yapmayı önemser ve kişisel duygularını güçlendirir. Çocuk ailesine, çevresindeki kişilere sağlam temellere dayalı güveni kazanmak ve özerklik duygusunu yaşama ihtiyacı duyar. Çocuk bir yandan yetişkin tanımını kazanır, diğer yandan kendi kişisel kimliğini oluşturmaya çaba gösterir (Villa ve Auzmendi, 1992).

Okul öncesi döneminde olan çocukların benlik kavramları ilk başlarda çok fazla bir derinliğe sahip değildir. Bu dönemde isimleri, fiziksel görünüşleri ve günlük hayatta yaptıklarından bahseder. Genel olarak 3,5 yaş evrelerinde duygularını, tutumlarını ve inandıkları durumları açıklamaya başlamaya çalışırlar. Kendileri hakkında düşünceleri de değişim gösterebilir. Bir zaman ben çok kuvvetliyim, bu büyük kutuyu taşıyabilirim, diye fikirlere sahipken diğer günde bu durumda farklılık oluşabilmektedir (Bayhan ve Artan, 2004: 211’den akt. İkiz, 2009).

Okul öncesi dönemde benlik kavramı, kişinin fiziksel görüntüsünün dışında pek çok detayları bize verir. Okul öncesindeki bir çocuğun kendisi hakkındaki algıları yaşamı boyunca karakteri, bedensel hareketleri, yapmaktan haz duyduğu ve iyi performans sergilediği etkinlikleri sahip olduğu ve diğer durumlar hakkında bilgiler barındırmaktadır. Bu bilgileri sıralarken arkadaşlarının kimliklerini yaşadıkları yeri, becerileri, yaş ve cinsiyete bağlı gruplara katılımlarına göre sınıflama yapabilen bu yaş dönemi çocuklar için kimliklerinin farkında olmaları karşımıza bir olgu şeklinde ortaya çıkmaktadır (Bukato Daehler, 1992'den akt. Turaşlı, 2006).

Jung ve Benlik Kuramı: Jung benliği, kişiliğin bütün sistemleri etrafında toparlayan odak noktası olduğunu kişiliğin bütünselliğini ve dengesini sağlayan bir konumunda olduğunu ifade etmiştir. Jung ilk olarak insanın kendisini tanıması gerektiğini ve sonrasında kendini gerçekleştirmesinin önemini vurgulamıştır. Birey bilinçdışı dünyasını bilinçlendirdiğinde kendisiyle çatışmayacak ve çevresine karşı daha hoşgörülü bir tutum sergileyecektir. Bilinçdışı dünyasını bilinçlendirememiş bireyler çevresindeki kişilere eleştirel hoşnut olmadığı bilinçdışı benliğini dışarıya yansıtacaktır (Toy, 2006).

2.4. BENLİK KAVRAMINI ETKİLEYEN ETMENLER

Benlik kavramının oluşumunda, kişinin yaşadığı çevre, ailesi veya bakıcısı gibi kendisi için önem arz eden kişilerden aldığı olumlu değerlendirmeler ve arkadaşları önemli yer tutmaktadır. Ailesinden ve arkadaşlarından pozitif yönde mesajlar alan çocuklar daha arkadaş canlısı duygudaşlık kurmayı başaran etrafta güven duyulacak pozisyona sahip olmaktadır. Bu çocuklar pozitif yönde sosyal davranışlar göstermekte böylece arkadaşları tarafından çok sevilmektedirler. Sonuç olarak çocukların öz güvenleri artarak olumlu bir benlik kavramı geliştireceklerdir. Arkadaşları tarafından dışlanan, olumsuz mesajlar alan çocuklar ise bu davranışların sonucunda olumsuz bir benlik kavramı geliştirmektedirler (Baran, 1999). Aşağıda benliğin olumlu ve olumsuz durumlarına etki eden etmenler sıralanmıştır:

Başarı: Kariyer açısından başarılar biriktiren kişiler olumlu bir benliğe sahip olduklarını ifade etmiştir (Baran, 1999). Çocuk kendisini akademik çalışmalarda yeterli bulduğunda, akademik başarı düzeyi de bu durumdan olumlu bir şekilde etkilenecektir. Akademik çalışmalarda yetersiz ve başarılı olamayacağını düşünen çocuklar ise olumlu

bir benlik kavramı geliştirmede problem yaşayabilecekleri vurgulanmaktadır (Yeung ve Lee, 1999).

Yaş: Benlik kavramını etkileyen bir diğer etmen de yaştır. Ancak yaş, tek başına yeterli değildir. Çünkü çocuk, önceki yaş dönemlerinde yerine getiremediği becerileri sonraki yaşlarda başardığını görebilmektedir. Yaş ile birlikte yeteneklerinin de gelişmesi bireyin, fiziksel ve psikolojik olarak her şeyi başarabileceğine olan inancını artırmaktadır (Halıcı, 2005).

Sosyo-Ekonomik Düzey: Benlik kavramı ile sosyoekonomik durum birbiri ile ilişkili konulardır. Sosyoekonomik düzeyin olumlu benlik kavramının oluşumdaki etkisi yadsınamaz. Bireyin çevresi ile uyum içerisinde olabilmesi, sosyal hayatta aktif olabilmesi için gerekli zemin ve fırsatların gerçekleştirilmesi amacıyla belli bir düzeyde ekonomisinin olması gerekmektedir (Pakel, 1984).

Çetinkaya vd. (2006)'nin Sivas şehrinde sosyoekonomik değerleri aynı olmayan üç ilkokulda öğrenim gören öğrencilerin benlik saygı düzeyini inceledikleri çalışmada, sosyoekonomik düzeyi iyi olmayan okulun öğrencilerin benlik kavramı gelişim düzeylerinin, sosyoekonomik düzeyi daha iyi okullarda okuyan öğrencilerin benlik gelişimine kıyasla daha düşük olduğu sonucuna varılmıştır.

Aile: Aile çocuğun hayatında en önemli role sahip kişilerdir. Aile çocuğun isteklerini karşılayan, yetenek ve becerilerini destekleyen ve onların kişilikleri, cinsel kimliklerini kazanmalarındaki rolleri büyüktür. Bu süreç içerisinde çocuklar ebeveynlerinden aldıkları geri dönütler kendisi hakkındaki görüşlerini belirlemede etkilidir. Anne ve babasından aldığı geri dönütler ve çocuğa yaklaşım şekli, çocuğun olumlu veya olumsuz benlik kavramı geliştirmesinde önemli bir etkendir (Koçak elik, 2003).

Ailelerin çocuklarına gösterdikleri olumlu tutum, çocukların sağlıklı ilişkilere sahip bireyler olabileceğini gösterir. Ancak ebeveynlerin çocuklarına karşı tutumları her zaman olumlu düzeyde olmayabilir. Bu duruma sebep anne ve babaların geçmişte yaşadıkları aile problemleri, ekonomik sıkıntılar, baskıcı veya niteliksiz bir eğitime sahip olmaları, çocuklara olan davranışlarında olumsuzluklar yer alabilir. Ailelerin bu davranışları çocukların kendileri ile ilgili düşünceleri de zedeler. Benliğin gelişimi için demokratik bir ortam olması önemlidir. Demokratik tutum; Çocukların ailelerinden yeteri düzeyde sevgi, ilgi ve şefkat görmesidir. Demokratik tutuma sahip ailelerde

yetişen çocuklar, kendisine güven duyan, kabul edildiğinin farkına varan ve kendi benliğine ilişkin olumlu algılamalar geliştiren bireyler olarak yetişmektedir (Çağdaş, 2009).

Ayrıca aile tutumları, biçimleri kadar anne baba yoksunluğu ve anne babanın beraberlikleri de çocuğun benlik kavramı üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Aile birliğinin sürmediği ortamda yetişen çocuklar, aile birliğinin devam ettiği aile ortamına sahip çocuklara göre çevrelerinde, okulda, arkadaş ilişkilerinde ve aile ilişkilerinde daha çok sorun yaşamaktadırlar. Anne babası ayrılan çocuklar kendilerini suçlama eğiliminde olacaklarından dolayı kendilerine yönelttikleri güvensizlik, değersizlik hisleri sonucunda düşük benlik düzeyine sahip olmaktadır (Sancaklı, 2014). Çocuğun olumlu benlik algısı ve öz güveninin şekillenmesi yavaş yavaş gelişen bir süreçtir. Çocuklar üzerinde anne ve baba yoksunluğunun ve ayrılığın birçok olumsuz etkisi söz konusu olmaktadır. Aile hayatında olumsuz yaşantılar geçiren çocukların gelecekteki yaşamlarında da benlik açısından olumsuzluklara rastlanması söz konusu olacaktır (Erikçi, 2005).

İKİNCİ BÖLÜM

RİSKLİ OYUN VE BENLİK KAVRAMI İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

1. RİSKLİ OYUN VE BENLİK KAVRAMI

Bu bölümde riskli oyun ve benlik kavramı ile ilgili yapılmış çalışmalar ayrı ayrı sunulmuştur.

1.1. RİSKLİ OYUN İLE İLGİLİ YURT İÇİNDE YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Karaca, Aral (2020), “Anne Babaların Çocukların Oynadıkları Riskli Oyun İle İlgili Algılarını Etkileyen Etmenleri” adlı çalışmalarında anne-babaların çocukların oynadıkları riskli oyun ile ilgili algılarını etkili olan etmenleri incelemeyi amaçlanmıştır. Araştırmaya 2019-2020 eğitim öğretim yılında Afyonkarahisar il merkezinde Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden, basit tesadüfî örnekleme yöntemiyle belirlenen 650 (anne=400, baba=250) çocuğun anne-babası katılmıştır. Araştırmanın verileri okul öncesi eğitime devam eden çocukların ve anne-babaların demografik özelliklerinin yer aldığı “Genel Bilgi Formu” ve anne-babaların riskli oyun ile ilgili algılarını değerlendirmek amacıyla Karaca (2020) tarafından geliştirilen “Erken Çocukluk Riskli Oyun Değerlendirme Aracı (EÇRODA)-Ebeveyn Formu” ile toplanmıştır. Çalışma sonucunda, anne-babaların riskli oyun konusundaki algılarının belirlenmesinde çocukların cinsiyetinin etkili olmadığı, ailedeki çocuk sayısının riskli davranışları ayırt etme ve destek verme alt boyutlarında, anne-baba öğrenim durumunun riskli davranışları ayırt etme, gereğine inanma, destek verme ve eş/partner desteği alt boyutlarında etkili olduğu belirlenmiştir.

Sicim Sevim ve Bapoğlu Dümenci (2019)’nin “Çocukların Riskli Oyunla İlgili Algıları İle Ebeveyn Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı çalışmalarının amacı, çocukların risk algılarını ailelerin tutumları bağlamında incelemektir. Çalışmaya okul öncesi kurumuna devam eden 4-5 yaş 30 (13 kız-17 erkek) çocuk ve 54 (30 anne ve 24 ebeveyn) katılmıştır. Çalışmanın verileri çocuğun risk algısını belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu ile çocukların çizimleri ve Ebeveyn Tutum Ölçeği ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, ebeveynlerin genellikle demokratik tutum sergilemelerine rağmen açık alan oyunlarında da en fazla uyarıcı ebeveynlerinin ve öğretmenlerinin yaptıkları görülmüştür.

Moralı (2019), yaptığı çalışmasında anaokullarında sunulan riskli oyun fırsatlarının fiziksel özellikler ve yetişkin yaklaşımları bağlamında incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma grubunu ise 2017-2018 eğitim öğretim yılında faaliyet göstermekte olan Denizli ili ve ilçelerinde yer alan MEB'e bağlı bağımsız anaokulları ve bu okullarda görev yapan idareciler ile okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmaya 56 okul idarecisi ve 19 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu”, “Okul Yöneticilerine Yönelik Soru Formu”, “Okul Öncesi Öğretmenlerine Yönelik Soru Formu”, okul öncesi öğretmenleri ile yarı- yapılandırılmış görüşmeler ve okul bahçelerinin fotoğrafları kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında anaokulu bahçelerinde, çocukların büyük yükseklikte oyun deneyimleri yaşayabileceği tırmanma duvarı/aparatı, ağaç, duvar, kaya parçası gibi yükseltileler yer almaktadır. Ayrıca çocukların yüksek hızda zıplayabileceği ve koşabileceği alan, salıncak, bisiklet-kaykay-paten kullanabilecekleri alanların olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin büyük yükseklikte oyuna çocukların motor becerilerinin ve kendini koruma becerilerinin gelişmesini ve öz güveni desteklediğini düşünerek izin verdikleri ancak yüksek hız ve itme-kakma oyunlarına izin vermedikleri görülmektedir.

Cevher-Kalburan ve İvrendi (2016), yapılan çalışmada, demografik özelliklerin ve anne baba tarzlarının çocukların riskli oyunlarını öngörücü gücünü incelemek istemişlerdir. Çalışmaya Denizli şehrindeki resmi bağımsız anaokullarına devam etmekte olan 4-6 yaş grubu toplam 890 çocuk ve ailesi katılmıştır. Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen “Ebeveynlerin Çocukların Riskli Oyunları hakkındaki Görüşleri”, “Ebeveynlerin Çocukların Riskli Oyunları hakkındaki Uygulamaları”, “Genel Bilgi Formu” ve Demir ve Şendil (2008)'in geliştirdiği “Ebeveyn Tutum Ölçeği” aracılığı ile toplanmıştır. Sonuca bakıldığında anne baba tarzları, cinsiyet, öğrenim düzeyi ve çocuk sayısının ailelerin çocukların riskli oyunlarına ilişkin görüşlerini etkilediği vurgulanmıştır.

Güler ve Demir (2016), yapılan çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin riskli oyunlara yönelik görüş ve algılarını incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 eğitim ve öğretim yılında Ankara ilindeki altı farklı okul öncesi kurumunda görev yapan toplam 25 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmanın verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen bir görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Bu araştırma nitel araştırma yöntemiyle açılımcı bir araştırma olarak yürütülmüştür

Araştırma sonucunda, öğretmenlerin riskli oyunlara karşı temkinli yaklaştıkları görülmektedir.

Kanyılmaz (2016), “Riskli Oyuna İzin Verme Ölçeğinin Geliştirilmesi Ve Annelerin Riskli Oyuna İzin Verme Düzeylerinin İncelenmesi” adlı araştırmasında, 5-6 yaş çocuğa sahip annelerin çocuklarının riskli oyunlarına izin verme düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini, Burdur il merkezinde yer alan okul öncesi eğitim kurumlara devam eden 5-6 yaş grubunda yer alan 310 anne oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri “Riskli Oyuna İzin Verme Ölçeği”, “Ebeveyn Tutum Ölçeği” (ETÖ) ve “Yaşam Doyum Ölçeği” ile elde edilmiştir. Araştırma sonuçları annelerin 5-6 yaş çocuklarının riskli oyunlarına izin verme düzeylerinin annelerin yaşına, eğitim düzeyine, mesleklerine göre farklılaştığını göstermektedir. Yaşı büyük, eğitim düzeyi ilköğretim ve mesleki anlamda eğitimci annelerin lehine olduğu görülmekteyken annelerin yaşam doyumuna, çocuk sayısına, çocuklarının cinsiyetine, yaşına ve doğum sırasına göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

1.2. RİSKLİ OYUN İLE İLGİLİ YURT DIŞINDA YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Nikiforidou (2017), “Bu Riskli: Okul Öncesi Riskli Durumların Akıl Yürütmesi” adlı çalışmasında, çocukların riskli durumlara ilişkin bakış açılarını ve algılarını keşfetmeyi amaçlamıştır. Çalışmaya 50 okul öncesi çocuğu katılmıştır. Çalışmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşmeler görseller ile elde edilmiştir. 5-6 çocuklardan, Sandseter’in riskli dış mekân oyunlarının kategorilendirilmesine dayanan beş riskli etkinliği tanımlamaları ve tartışmaları istenmiştir. Çalışma sonucunda, risk nedeni olarak gösterilen cevaplar, bağlamların durumsal yönleri, katılımcının yaşı ve doğal tehlikelerdir. Başkalarının varlığı / yokluğu riskli ya da daha riskli koşulların belirlenmesinde etkili olduğu görünmüş ve fiziksel hasar olumsuz bir sonuç olarak kaydedilmiştir.

McFarland ve Laird (2018), çalışmalarında ebeveynlerin ve erken çocukluk eğitimcilerinin riskli çocuk oyunlarına ilişkin tutum ve uygulamalarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışmanın örneklem grubunu 26 erken çocukluk eğitimcisi ve Avustralya ve Amerika Birleşik Devletleri'nin kırsal ve büyükşehir bölgelerinde 112 ebeveyn oluşturmaktadır. Çalışmanın verileri, katılımcılara yöneltilen çocukların dışarıda riskli oyunda yer alması için fırsatların sağlanmasına ilişkin bakış açıları ve uygulamaları hakkında çevrimiçi bir ölçek ile elde edilmiştir. Çalışma sonuçları, çoğu

eğitimcinin, çocukların dışarıda riskli oyun için fırsatlar sağlamanın önemli olduğunu düşündüğünü ve uygun aktiviteler sağladığını göstermektedir. Ancak, Avustralya’da bulunan eğitimciler, ABD’deki eğitimcilerle karşılaştırıldığında, dış mekân riskli oyun fırsatlarını önemli ölçüde daha önemli olarak değerlendirmiştir. Birçok ebeveynin de açık riskli oyunun önemli olduğunu düşündüğü ve uygun aktiviteler sağladığı görülmüştür.

Kleppe, Melhuish ve Sandseter (2017), yaptıkları araştırmada 1-3 yaş çocuklarının riskli oyunlarının özellik ve oluşumlarını incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya Norveç’teki eğitim alan beş normal anaokulu ve orman okulundaki 53 çocuk katılmıştır. Araştırmanın verileri, çocuklar ağustostan ayından şubat ayına kadar 12 günlük süre zarfında gözlemlenerek elde edilmiştir. Bu araştırma için veri toplama tekniği olarak gözlem, haritalama ve video çekimleri kullanmışlardır. Belirtilen kriterlere göre gözlem günlerinde mutlaka beş anaokulunda bir ile üç yaş çocuklarından riskli bir oyun gözlemlenmiştir. Yapılan çalışma haliz hazırda olan riskli oyun tanım ve özelliklerinin iki ve üç yaşındaki çocuklar için uygun olduğunu göstermiştir. Çalışma sonucu bir yaşındaki çocuklar ile ilgili olarak, mevcut riskli oyun anlayışında birkaç özellikte değişiklik olduğunu göstermiştir.

Little, Wyver ve Gibson (2011), yaptıkları çalışmada çocukların oyun içinde risk alabilme düzeylerinin ebeveynlerin riske yönelik algıları ile farklılık gösterip göstermediğini incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmanın çalışma grubunu Sidney de yer alan 5 okul öncesi eğitim kurumunda öğrenim gören 28 çocuk oluşturmaktadır. Çalışmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formları ve doğal gözlem teknikleri kullanılarak toplanmıştır. Çalışma sonucunda eğitimcilerin ve ebeveynlerin riskli oyunun öğrenme ve gelişim için faydalarını onaylamalarına rağmen riskli oyun ortamların ve okul öncesi eğitim kurumlarının riskli oyun için imkânları sınırlandırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sandseter (2009), yaptığı “Risky Play and Risk Management in Norwegian Preschools – A Qualitative Observational Study” çalışmasında, erken çocukluk çağındaki çocuklarının, riskli durumları araştırarak bulduklarını ve çevresindekilerin riskleri nasıl yönettiğini gözlemlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu Norveç anaokulundaki 29 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri video araçlarıyla gözlem yöntemiyle toplanmıştır. Elde edilen veriler sonucunda çocukların zararlı, tehlikeli oyunları ile yüksek hızda ve yüksek alanları arayarak kasıtlı olarak çocukların

riskli oyunlarına ne şekilde katkı sağladığı sonucuna ulaşmışlardır. Sonuçlara çocuğun risk kararları oyunun olumlu ve olumsuz sonuçlarına göre gelişim gösterir.

1.3. BENLİK KAVRAMI İLE İLGİLİ YURT İÇİNDE YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Tuzcuoğlu, Azkeskin, Küsmüş ve Cengiz (2019), yaptıkları araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri ile benlik algıları arasındaki ilişkinin incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini, devlete ait okul öncesi kurumuna devam etmekte olan 220 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri “DeMoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Ölçeği” ile “Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği” araçlarıyla toplanmıştır. Araştırmanın ortaya koyduğu sonuçlara bakıldığında okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri ile benlik algıları arasındaki ilişkinin orta düzeyde ve olumlu yönde anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Ayriyeten çocukların öz düzenleme becerilerinin cinsiyet, yaş ve okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresi değişkenlerine göre farklılıklar gösterdiği görülmektedir. Çocukların benlik algılarının ise anne ve babanın öğrenim durumu ve okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresi değişkenlerine göre farklılık gösterdiği ortaya konulmuştur.

Kızıroğlu Balcı (2019), “5-6 Yaş Arası Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Çocukların Benlik Kavramı Algılarının Davranış Paternleriyle Olan İlişkisinin İncelenmesi” adlı araştırmasında okul öncesi eğitime devam eden 60-72 aylık çocukların benlik algıları ile davranış sorunları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini, İstanbul’da özel bir okul öncesi eğitim kurumuna devam eden toplam 118 öğrenci ve ebeveynleri oluşturmaktadır. Demografik veriler araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formuyla toplanmıştır. Çocukların benlik algıları ve davranış sorunlarını ölçümlemek amacıyla Purdue Okul Öncesi Çocukları için Benlik Kavramı Ölçeği (PURDUE) ve Davranış Sorunları Ölçeği (DSÖ)’nden yararlanılmıştır. Araştırmadan sonuçlara göre 60-72 aylık çocukların benlik algıları ile davranış sorunları arasında istatistiksel açıdan negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yani, benlik kavramı ölçeğinden aldıkları puanlar arttıkça davranış sorunları ölçeğinden alınan puanların azaldığı görülmektedir.

Zembat, Koçyiğit, Akşin Yavuz ve Tunçeli (2018), yaptıkları araştırmalarında çocukların benlik algısı, mizaç ve sosyal becerileri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmalarının örneklem grubunu Erzurum il merkezinde bulunan okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 300 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmanın

verileri, kişisel bilgi formu, DeMoulin Çocuklar için Benlik Algısı Ölçeği, Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği ile Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Beceri Formu kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda, benlik algısı, mizaç ve sosyal beceriler arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Araştırmada çocukların benlik algılarına ilişkin yüksek puan aldıkları cevapların özellikle “oyun oynama”, “arkadaşlık ilişkileri”, “öğretmen gibi önem verilen kişilerin ev ziyaretinde bulunması” üzerine yoğunlaştığı; düşük puan alınan yanıtların ise “arkadaşları tarafından verilen olumsuz tepkilere” yönelik yoğunlaştığı görülmüştür. Çocukların mizaç özelliklerine yönelik annelerin verdikleri cevaplar, çocukların “uyku ve tuvalet gibi rutin ihtiyaçlarda değişken olmayan tutarlılıkta davranışlar sergiledikleri” yönündedir.

Evirgen ve Gözün Kahraman (2018), “Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Bağlanma ve Benlik Algısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı araştırmalarında, okul öncesi eğitime devam eden 60-72 aylık çocuklarda bağlanma ve benlik algısı arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya 2016-2017 eğitim-öğretim yılı Karabük il merkezindeki anaokulları ve ilkokulların anasınıflarına devam eden, uygun örnekleme yöntemiyle seçilen 60-72 aylık 140 (64 kız, 76 erkek) çocuk katılmıştır. Araştırma verileri, “Tamamlanmamış Oyuncak Bebek Ailesi Hikâyeleri Ölçeği (TOBAH) ve Purdue Okul Öncesi Çocukları İçin Benlik Kavramı Ölçeği (POBKÖ)” ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, çocukların bağlanma düzeyleri ve benlik algıları arasında $r=0,182$ olan pozitif yönlü zayıf bir ilişki bulunmuştur ($p<0,05$). Çocukların sosyal benlik algıları ile bağlanma düzeyleri arasında $r=0,223$ olan pozitif yönlü zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p<0,05$). Ancak bağlanma durum dağılımlarına bakıldığında ise kaçınma bağlanması gözlenen çocukların %55,7 ile en büyük grup olduğu gözlenmiştir.

Kılıçaslan (2012), araştırmasında okul öncesine devam eden 5-6 yaş gurubu öğrencilerin benlik kavramlarının annelerinin yaşam doyumları bağlamında incelenmeyi ve öğrencilerin benlik kavramlarının çeşitli demografik özelliklerine göre değişip değişmediğini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini, 2011-2012 Eğitim-Öğretim Yılında, resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden toplam 115 öğrenci ve onların anneleri oluşturmaktadır. Araştırma verilerini toplamak amacıyla Purdue Çocuklar İçin Benlik Kavramı Ölçeği ve bireylerin yaşam doyumlarını ölçmek amacıyla, Deiner ve ark. (1983) tarafından geliştirilen Yaşam Doyumu Ölçeği-The Satisfaction with Life Scale (SWLS)- kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, okul

öncesine devam eden 5-6 yaş grubu öğrencilerin benlik kavramları ile annelerinin yaşam doyumları arasında doğrusal ancak bir anlamı olmayan bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Ayrıyeten çocukların bağımsız değişkenlerinden cinsiyet ve yaş değişkenine göre anne kabul düzeylerinin değiştiği, okul türüne göre benlik kavramlarında anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Buna karşın annenin yaşı, kardeş sayısı, doğum sırası, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi değişkenlerine göre çocukların benlik kavramlarının farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yakupoglu (2011), tarafından yapılan çalışmada erken çocukluk dönemi çocuklarının benlik kavramlarının, babalarına bağlanma tarzlarına göre farklılık gösterip göstermediği incelenmek amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklem grubunu İstanbul Sarıyer ilçesindeki anaokuluna devamlılık gösteren beş ve altı yaş 41 kız, 34 erkek çocuk ve babaları oluşturmaktadır. Çalışmada kullanılan veri toplama araçları Cicirelli (1974)'nin geliştirdiği "Purdue Çocuklar İçin Benlik Kavramı Ölçeği (PCS)" ve Fraley vd. (2000)'in geliştirdiği bağlanma tarzını belirlemek amaçlı "Yakın İlişkilerde Yaşantılar Envanteri – II (YİYE-II)" dir. Çalışma sonucuna göre çocukların benlik kavramı puanları ile babalarının bağlanma tarzı (güvenli, kaygılı- kararsız, kaçınan) arasında önemli bir derecede fark görülmediği saptanmıştır.

Sarıca (2010), araştırmasında okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5 ve 6 yaş grubu çocuklarının benlik kavramlarının çeşitli sosyo-demografik değişkenlere göre incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini, İstanbul ili Ataşehir ilçesine bağlı Yahya Kemal Beyatlı ilköğretim Okulu ve Özde Çocuk Yuvası'nda anasınıfına devam eden 5 ve 6 yaş grubu 142 çocuktan oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Cicirelli (1974) tarafından okul öncesi (3-6 yaş) çocuklar için geliştirilmiş olan Purdue Çocuklar İçin Benlik Kavramı Ölçeği (Purdue Self Concept Scale For Children) ve araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan Demografik Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırmada, çocukların benlik kavramı puanlarının; cinsiyet, yaş, aile türü, anne-baba birliktelik durumu, annenin eğitim durumu, babanın eğitim durumu ve okul öncesi kuruma devam eden çocukların süresine göre anlamlı fark gösterdiğini; okul öncesi kuruma başlamadan önce çocuğa bakım veren kişi, kardeşe sahip olma ve annenin çalışma durumuna göre anlamlı fark göstermediği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Yüksel (2009), yaptığı çalışmasında ilköğretim çağındaki çocukların empati seveleri, aile içi işlevleri ve benlik kavramları arasındaki ilişkiyi incelemeyi

amaçlamıştır. Çalışma, 2003-2004 öğretim yılında ilköğretim beşinci sınıf çocukları ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın örneklemini 105 erkek ve 103 kız olmak üzere toplam 208 çocuk oluşturmuştur. Çalışmada kullanılan veri toplama araçları: Bryant (1982)'in geliştirdiği “Çocuklar İçin Empati Ölçeği” , Epstein vd. (1983)'in geliştirdiği Aile “Değerlendirme Ölçeği” ve benlik-kavramı ölçmek amacıyla Piers-Harris (1964)'in geliştirdiği “Öz- Kavramı Ölçeği”dir (Piers-Harris Children's Self-Concept Scale) Çalışma sonucuna bakıldığında çocukların empati düzeyleri ile benlik kavramı ve aile işlevleri arasında olumlu bir ilişki olduğunu açıklanmıştır.

İkiz (2009), yaptığı çalışmada 6 yaş grubundaki çocukların benlik algıları ile aile işlevleri arasındaki ilişkinin incelemesini amaçlamıştır. Çalışmanın örneklemini, İstanbul İli, Küçükçekmece İlçesindeki okulöncesi eğitim kurumlarından basit tesadüf örnekleme yoluyla seçilen 3 okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 6 yaş grubu 100 çocuk ve annelerinden oluşmaktadır. Çalışmanın verileri, çocukların benlik algısı düzeyleri DSCDS- Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Ölçeği-DSCDS (DeMoulin Self-Concept Developmental Scale) ve aile işlevleri; Aile Değerlendirme Ölçeği- ADÖ ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda çocuğun benlik algısı düzeyi ile annenin öğrenim durumu, babanın öğrenim durumu, annenin çalışıp çalışmama durumu, babanın mesleği, kardeş sayısı, çocuğun doğum sırası, ailenin gelir düzeyi ve çocuğun okul öncesi eğitim alma süresi değişkenleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür.

Cevher Kalburan ve Buluş (2006), yapılan çalışmada okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının akademik benlik saygısı düzeyi ve bunun çeşitli demografik değişkenler ile ilişkisini saptamak amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklem grubunu Denizli ilinde bulunan 2 özel 6 resmi ilköğretime bağlı anasınıfı ile 2 özel 1 resmi bağımsız anaokuluna devam eden 361 çocuk oluşturmuştur. Çalışmanın verileri öğretmen algısına dayalı olarak geliştirilen Akademik Benlik Saygısı Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu aracılığı ile toplanmıştır. Çalışma sonucuna bakıldığında çocukların akademik benlik saygısı düzeyinin ortalamasının altında olduğu; öğretmenin kıdem yılına ve çalıştığı okulun özel veya resmi olup olmamasına ve çocuğun yaşına bağlı olarak değişiklik göstermediği saptanmıştır.

1.4. BENLİK KAVRAMI İLE İLGİLİ YURT DIŞINDA YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Brown vd. (2009), çalışmalarında çocuğun benlik kavramının çocuğun mizacı, ebeveyn davranışları ve aile içi iletişimlerine olan etkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmanın çalışma grubunu 50 anne-baba ve dört yaşındaki çocuk oluşturmaktadır. Çalışmanın verileri dört yaş çocukların benlik kavramı düzeylerini incelemek amacıyla, Eder (1990) 'in geliştirdiği “Çocukların Öz-Bakış Ölçeği (Children’s Self-View Questionnaire)” ile elde edilmiştir. Çalışma sonucuna göre, sıkıntı ve üçlü (anne-baba-çocuk) aile etkileşimine olan mizaç eğilimi, çocukların kendisi tarafından ifade edilen çekingenlik ve uyumluluklarına bağımsız katkılarda bulunmuştur. Tersine ikili aile (anne-baba) davranışları, çocukların huzursuzluğuyla kendileri tarafından ifade edilen çekingenlik ve uyumlulukları arasındaki ilişkiyi azaltmıştır. Aile hareketliliğinin ve çocuğun karakterinin, çocukların benlik kavramı gelişiminde etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Lau vd. (2004), yaptığı araştırmaya çocukların benlik kavramı ve yaratıcılıkları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya dört ve yedinci sınıf çocuklarından 40 Hong Konglu çocuk katılmıştır. Araştırmanın verileri benlik kavramı için Cheung ve Lau (2001), tarafından geliştirilen Çoklu-Alan Çoklu-Perspektif Benlik-Kavramı Envanteri (Multi-Domain MultiPerspective Self-Concept Inventory –MMSI), Coie ve Dodge (1988), tarafından geliştirilen yaratıcılık için En Çok Sevdiğin En Az Sevdiğin Ölçeği (Like-Most–LikeLeast measure-LMLL) kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda, algılanan yaratıcılıkla sosyallik-liderlik arasında pozitif ilişki olduğu, ancak yaratıcılık ile benlik kavramı arasında negatif ilişki olduğu bulunmuştur. Bu zıt ilişkiler çocuklarda benlik kavramı bakımından yaratıcı bir çocuğun farklı özelliklerde olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Eder (1990), yaptığı çalışmasında benlik kavramının gelişimi ile bellek arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın çalışma grubunu; 3,5, 5,5 ve 7,5 yaş çocuklarından oluşan 12 kız ve 12 erkek çocuk oluşturmaktadır. Çalışmanın verileri çocuklara sorulan gündelik davranışlar ve içsel özellikleri ile alakalı 48 soru sorularak elde edilmiştir. Sorulan sorular; davranış, kişisel özellikler, kategorisinden oluşmaktadır. Bu sorular çocuklara, mavi bir kukla eşliğinde yöneltilmiştir. Çalışma sonuçlarına bakıldığında, 3,5 yaşından itibaren çocuğun, diğer bireylerin içsel

özelliklerine ve duygularına yönelik, daha hafif düzeyde bir algıya sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Eder (1990), yaptığı başka bir araştırmada, erken çocukluk dönemi çocuklarının; öfke, mutluluk, stres yönetimine düzeyini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu özel okul öncesi kurumuna devam eden 61 3,5 yaş grubu; 60 5,5 yaş grubu; 59 7,5 yaş grubu çocuk oluşturmaktadır. Çalışmanın verileri Eder'ın (1987, 1989) hazırladığı, 50 adet açık uçlu soru sorularak elde edilmiştir. Çocuklara teker teker sorular sorulmuş ve cinsiyete uygun ikişer adet kukla ile sorular sorulmuştur. Çalışmanın sonuçlarına bakıldığında 3,5 yaş çocuklarının, kendileri ile alakalı bilgileri düzenlerken benzer teknikler kullandıkları ve her birinin, sabit, bireysel ve psikolojik benlik kavramlarına sahip oldukları görülmüştür.

Eder (1990)'in çalışmalarından yola çıkan Marsh, Craven ve Debus (1991); Eccles vd., (1993), yaptıkları çalışmalarında anaokulu çağındaki çocukların, kendilerine ilişkin benlik kavramlarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışmanın çalışma grubunu okul öncesi ve ilkokul birinci sınıf çocukları oluşturmaktadır. Çalışmanın verileri, "Berkley Kukla Görüşmesi (Berkley Puppet Interview)" tekniği ile benlik kavramına yönelik bilgi toplanarak elde edilmiştir. Bu bilgilerin kullanılma amacı hem olumlu hem olumsuz değerlendirmelerin yapıldığı çocukta; başarı, sosyallik, akranları tarafından kabul görme, depresyon ve saldırganlık düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Çalışma sonucu" *Anaokulu çağındaki çocukların, kendilerine ilişkin benlik kavramlarının daha önce iddia edilenden daha farklı nitelikte olduğu* "nu ortaya koymuştur. Bu sonuca, 97 çekirdek aile ile yapılan boylamsal bir araştırma dayanak olmuştur. Sonuca bakıldığında ise okul öncesi ve ilkokul birinci sınıf çocuklarının, kendileri içinde tutarlı çözüm yolları arayışına girdiklerini ve 3,5 yaş çocuklarının, tutarlı bir benlik kavramına sahip olabilecekleri görülmüştür (Marsh ve Craven, 1991; Eccles vd, 1993).

Keller, Ford ve Meacham (1978), tarafından yapılan çalışmada, fiziksel özelliklerin veya davranışların, çocuğun benlik kavramını belirleyip belirlemediğini açıklamak amaçlanmıştır. Yapılan çalışmanın çalışma grubunu 4 ve 5 yaş grubundaki 48 çocuk oluşturmaktadır. Çalışmanın verileri boylamsal çalışma yöntemi ile elde edilmiştir. Çalışma sonuçları, çocuğun benlik kavramının yalnızca fiziksel görünüş odaklanmadığını ortaya çıkarmıştır. Çocuğun benlik kavramını, bedensel özelliklerden fazla davranışlarının belirlediği etkilediği gözlemlenmiştir (akt: Erdmann, 2006).

Araştırmanın bu bölümünde; riskli oyun, riskli oyunlara yönelik ebeveynlerin ve çevrenin bakış açıları ile ilgili araştırmalar ile birlikte çocukların benlik kavramları ile ilgili yurt içi ve yurt dışı araştırmalar sunulmuştur. Erken çocukluk döneminde sunulan riskli oyun fırsatlarının, çocukların benlik kavramları ve gelişimlerine olan etkisi önemli bir yere sahiptir. Yapılan ilgili araştırmalar da bu durumun önemine ve riskli oyunlara izin verme durumlarının; cinsiyet, yaş, ekonomik düzey vb. birçok değişkene göre değişim gösterdiğine dikkat çekmektedir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

OKUL ÖNCESİ KURUMLARINA DEVAM EDEN ÇOCUKLARIN ANNELERİNİN RİSKLİ OYUNA İLİŞKİN ALGILARI İLE ÇOCUKLARIN BENLİK KAVRAMI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın amaç ve önemi, hipotezleri, kapsam ve sınırlılıkları, araştırmanın yöntemi sunulmuştur.

1. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Bu araştırmada Şanlıurfa ili, Halfeti ilçesindeki okul öncesi kurumlarına devam eden çocukların annelerinin riskli oyuna ilişkin algılarının çocuklarının benlik kavramları üzerindeki etkisi ve cinsiyet değişkeni arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Okul öncesi dönemdeki oyun ve riskli oyunun çocuğun gelişim alanlarına sunduğu katkılar göz önünde bulundurulduğunda çalışmanın ortaya koyacağı sonuçlar büyük önem arz edecektir. Riskli oyunların fiziksel anlamda yaralanmaya sebep olma ihtimali elbette ki vardır. Ancak ebeveynlerin çocuklarını riskli oyunlardan uzak tutmak istemeleri ve aşırı koruyucu tavırlarının daha büyük risk taşıdığı da yapılan çalışmalar ile ortaya konulmuştur (Sicim Sevim ve Bapoğlu Dümenci, 2019). Çünkü çocuklar oynadıkları riskli oyunlar sayesinde karşılarına çıkan bir problemle mücadele etme ve problem çözme yeteneklerini geliştirirler. Bu tür oyunlara fırsat vermeyen ebeveynler, ne yazık ki çocuklarını sahip olabilecekleri bu yeteneklerden mahrum bırakabilmektedirler (Moralı, 2019). Aksine risk almaları için kendilerine uygun fırsatlar sunulan çocuklar oyunları içerisinde risk alacak ve bu riski yöneterek planlama yapma becerilerini kazanabilmektedirler. Bu sayede karşılarına çıkan farklı problem durumlarıyla baş etme mücadelesi vereceklerdir. Aynı zamanda bu tür oyun alanları çocuklarda heyecan duygusu yaratarak kendi yargılarına güvenmeyi ve olumlu benlik algısı geliştirmelerine katkı sağlayacaktır (Ungar, 2010'dan akt. Banko vd., 2018). Oyun ve riskli oyun okul öncesi yaş grubu çocuklarının gelişimleri açısından bu denli önemliken ebeveynlerin de çocuklarına bu tür oyun alanları oluşturmaları ve gerekli fırsatları sunmalarının büyük önem teşkil edeceği düşünülmüştür. Aynı zamanda alan yazın incelendiğinde okul öncesi dönem çocuklarının annelerinin riskli oyun ile benlik kavramlarındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Buradan hareketle okul öncesi kurumlarına devam eden çocukların annelerinin riskli oyuna ilişkin algıları

ile benlik kavramı arasındaki ilişkinin incelenmesinin alana katkı sağlayacağı düşünüülerek bu çalışma planlanmıştır.

2. ARAŞTIRMANIN HİPOTEZLERİ

Araştırmanın amaçları doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Okul öncesi kurumlarına devam eden çocukların annelerinin riskli oyuna ilişkin algılarının alt boyutlarından olan “Gereğine İnanma” alt boyutu ile çocukların benlik kavramları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır?

2. Okul öncesi kurumlarına devam eden çocukların annelerinin riskli oyuna ilişkin algılarının alt boyutlarından olan “Riskli Davranışları Ayırt Etme” alt boyutu ile çocukların benlik kavramları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır?

3. Okul öncesi kurumlarına devam eden çocukların annelerinin riskli oyuna ilişkin algılarının alt boyutlarından olan “Destek Verme” alt boyutu ile çocukların benlik kavramları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır?

4. Okul öncesi kurumlarına devam eden çocukların annelerinin riskli oyuna ilişkin algılarının alt boyutlarından olan “Kaygı Duyma” alt boyutu ile çocukların benlik kavramları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır?

5. Okul öncesi kurumlarına devam eden çocukların annelerinin riskli oyuna ilişkin algılarının alt boyutlarından olan “Eş/partner Desteği” alt boyutu ile çocukların benlik kavramları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır?

6. Okul öncesi kurumlarına devam eden çocukların annelerinin riskli oyuna ilişkin algıları ile çocukların benlik kavramları arasında cinsiyet açısından anlamlı bir fark var mıdır?

3. ARAŞTIRMANIN KAPSAM VE SINIRLILIKLARI

Bu araştırmanın çalışma evrenini 2020-2021 Eğitim ve Öğretim yılında Şanlıurfa İl Halfeti İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı anasınıfı/okulunda öğrenim gören çocuklar ve çocukların anneleri oluşturmaktadır.

- Araştırma; 2020-2021 Eğitim ve Öğretim yılında Şanlıurfa ili Halfeti ilçesinde öğrenim gören çocuklar ve anneleri,
- Şanlıurfa-Halfeti İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı okul öncesi kurumları ile normal gelişim gösteren anasınıfı çocuklarına uygulanan Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması (Perception of child self-concept-PCSC)” ile çocukların annelerine

uygulanan “ Erken Çocukluk Riskli Oyun Değerlendirme Aracı- (EÇRODA)- Ebeveyn Formu” ile sınırlıdır.

4. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Çalışmanın bu kısmında; sırası ile veri toplama yöntemi, araştırmanın evren ve örnekleme ve veri analiz yöntemine yer verilmiştir.

4.1. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Bu araştırmada; çocukların kendisi, ailesi ve ailesinin demografik özellikleriyle ilgili bilgiler edinebilmek için araştırmacı tarafından geliştirilen “Genel Bilgi Formu”, Okul öncesi kurumlarına devam eden çocukların annelerine “ Erken Çocukluk Riskli Oyun Değerlendirme Aracı- (EÇRODA)- Ebeveyn Formu” ve çocuklara Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması (Perception of child self-concept-PCSC)” veri toplama araçları olarak kullanılmıştır.

Genel Bilgi Formu

Genel Bilgi Formu’nda çocuğun cinsiyeti, ailedeki çocuk sayısı, annenin yaşı, annenin durumu ile ilgili sorular yer almaktadır (Ek 1). Genel Bilgi Formları, araştırmacı tarafından çocukların anneleri ile görüşülerek doldurulmuştur.

Erken Çocukluk Riskli Oyun Değerlendirme Aracı (EÇRODA)-Ebeveyn Formu

Erken Çocukluk Riskli Oyun Değerlendirme Aracı (EÇRODA)-Ebeveyn Formu ölçeği, Karaca (2020) tarafından geliştirilmiştir. Likert tipi olan ölçek 28 maddeden oluşmaktadır. Katılmıyorum (1), Kısmen katılıyorum (2), Kararsızım (3), Kısmen katılıyorum (4), Katılıyorum (5) şeklinde puanlanmaktadır. Karaca (2020)’nin geliştirdiği ölçeğe faktör analizi yapılmış ve analiz sonucunda Gereğine İnanma, Riskli Davranışları Ayırt Etme, Destek Verme, Kaygı Duyma ve Eş/partner Desteği şeklinde beş faktöre rastlanmıştır. Aynı zamanda KMO (Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy) değeri ,90 olarak tespit edilmiş olup Erken Çocukluk Riskli Oyun Değerlendirme Aracı’nın güvenilirlik katsayısı ($\alpha=.919$) olarak bulunmuştur. Ölçek alt faktörlerine ait güvenilirlik katsayıları ise Gereğine inanma faktörü $\alpha=.953$, Riskli Davranışları Ayırt Etme faktörün $\alpha=.878$, Destek Verme faktörün $\alpha=1.000$, Kaygı Duyma faktörün ise $\alpha=1.000$ ve Eş/partner Desteği faktörün $\alpha=1.000$ olarak ortaya konulmuştur. Açımlayıcı faktör analizi ile oluşan beş faktörlü yapı doğrulayıcı faktör analizi ile sınanmış; RMSA (.045), NFI (.98) , NNFI (.99), CFI (.99), SRMR (.040) ve

AGFI (.91) değerleri ile mükemmel uyuma, GFI (.92) değeri ise kabul edilebilir uyuma karşılık geldiği belirlenmiştir. Ölçek değerlendirmesinde; Gereğine İnanma, Riskli Davranışları Ayırt Etme, Destek Verme faktörlerinde (18. soru ters puanlanmaktadır) en fazla 101 puan en düşük 25 puan alınmakta ve ebeveynlerin riskli oyun hakkında olumlu (yüksek puan) ya da olumsuz (düşük puan) görüşe sahip olduklarını göstermektedir. Kaygı duyma ve Eş/Partner Desteği faktörlerinde en fazla 35 en düşük 7 puan alınmakta ve ebeveynlerin riskli oyun hakkında olumlu (düşük puan) ya da olumsuz (yüksek puan) görüşe sahip oldukları görülmüştür. Elde edilen değerlere göre ölçme aracının güvenilir olduğu ve kabul edilebilir psikometrik özelliklere sahip olduğu görülmüştür. Bu araştırma için 257 çocuğun annesinden elde edilen verilere göre alpha değeri ,83 olarak hesaplanmıştır.

Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması (Perception of child self-concept-PCSC)

Benlik Kavramını Algılama ölçeği Villa ve Auzmendi (1992), tarafından beş-altı yaş çocuklarının benlik kavramının değerlendirilmesi amacı ile geliştirilmiştir. Karaca ve Aral (2017), ölçeğin Türkçe uyarlamasını yapmıştır. Bu ölçme aracı, olumlu veya olumsuz benlik kavramına sahip olan çocukları basit ve ekonomik düzeyde tanımlamak için kullanılmaktadır. Ölçme aracı 34 maddeden ve her maddeye ait olan 34 resimden oluşmaktadır. Uygulama için her çocuğa 15-20 dakika zaman verilmektedir. Çocuğun Benlik Kavramını Algılama ölçme aracına ait geçerlik ve güvenilirlik analizleri için anaokullarına devam etmekte olan ve normal gelişim gösteren 170 çocuk araştırmaya katılmıştır. Ölçme aracı 1-4 arasında puanlanmakta, 1 en düşük 4 ise en yüksek benlik kavramı puanını temsil etmektedir. Ancak 13. maddede ters puanlama söz konusu olmakta, 1 puan 4, 4 puan ise 1 olarak değerlendirilmektedir. Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması ölçme aracında yer alan uygulama yönergesinin ve değerlendirme ölçütlerinin *kapsam geçerliği* ve Türk kültürüne uygunluğu için uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşleri sonucunda kapsam geçerliği indeksi (KGİ) 0,93 olarak belirlenmiştir. Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması değerlendirme ölçütlerine yönelik ($n=170$) madde toplam korelasyonu ve Cronbach alfa analizi sonuçlarına göre, güvenilirlik katsayısı testin tümü için. 69 ve madde toplam korelasyonlarının çoğunluğunun yeterli düzeyde olduğu bulunmuştur. Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması ölçme aracının puanlarına göre oluşturulan üst %27 ve alt %27'lik grupların ortalama puanları arasındaki farkın ($t=-19, p<.01$) anlamlı çıkması, Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması ölçme aracının maddelerinin benlik kavramının

değerlendirilmesinde ayırt edici olduğu sonucuna varılmıştır. Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması ölçeğinin test-tekrar test güvenilirlik katsayıları ($n=40$) iki test sonuçları arasındaki ilişkinin pozitif, yüksek düzeyde ve anlamlı olduğu, buna göre, ölçme aracının zamana göre kararlı bir yapı gösterdiği belirlenmiştir (Karaca ve Aral, 2017). Bu çalışma için 257 çocuktan elde edilen verilere göre alpha değeri, 82 olarak hesaplanmıştır.

4.2. VERİ TOPLAMA SÜRECİ

Ölçeğin kullanımıyla ilgili olarak araştırmacı tarafından gerekli izinler (Ek 3) alınmıştır. Ölçekler Etik Kurul Onayının (Ek 2) ve Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinlerin (Ek 3) alınmasından sonra 2020-2021 eğitim-öğretim yılı Bahar Dönemi başından itibaren araştırmacı tarafından uygulanmaya başlanmıştır. Veri toplama aşamasının öncesinde okul müdürü, öğretmen, çalışma grubundaki çocuklar ve anneleri bilgilendirilmiştir. Bilgilendirme toplantısında araştırma için gönüllülük esası olduğu, araştırmaya katılanların kimliğinin gizli kalacağı annelere belirtilerek, gönüllü annelerin çocuklarına ve annelerine veri toplama araçları uygulanmıştır. Özellikle okul öncesi dönem çocukları için uygulanacak veri toplama aracının bireysel uygulanması nedeni ile çocukların araştırmacıyı tanınması gerekmektedir. Bu nedenle araştırmacı her sınıfta uygulamaya başlamadan önce hem çocukların kendini tanınması hem de güvenmeleri için oyun etkinliği yapmıştır. Oyun etkinliklerinden sonra bire bir çocukları alarak, çocukların dikkatlerini dağıtmadan yapacakları ortam okul yöneticileri ile belirlenen alanda uygulama gerçekleştirilmiştir.

4.3. ARAŞTIRMANIN EVRENİ VE ÖRNEKLEMİ

Araştırmanın evrenini, Şanlıurfa ili, Halfeti ilçesi Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı okul öncesi kurumlarına devam eden çocuklar ve aynı çocukların anneleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme tesadüfi/seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden olan uygun örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Araştırmalarda kullanılan diğer örnekleme yöntemlerine göre tesadüfi/seçkisiz örnekleme teknikleri daha zayıf bir yöntemdir (Christensen vd., 2015). Ancak araştırmada, bütün evrene mali, zaman vs. nedenlerden dolayı ulaşılamayacağı için ve ayrıca 2020-2021 eğitim-öğretim yılında pandeminin etkisinin sürmesi, okulların açılıp kapanması nedeni ile zaman zaman bu teknikleri kullanma zorunluluğu ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle bu araştırmada, uygun örnekleme yöntemi kullanılarak

örneklem grubu belirlenmiştir. Uygun örnekleme yöntemi zaman, para kaybı gibi etkenlerin önüne geçmek ve bir araştırma için gerekli olan büyüklükteki gruba ulaşabilmek amacıyla en yakın, uygun ve kolay bir şekilde ulaşım sağlanacak gruba ulaşmayı amaçlamaktadır (Cohen ve Manion, 1998; Ravid, 1994'den akt. Büyüköztürk, 2019). Buradan hareketle, okul öncesi kurumlarına devam eden çocukların annelerinin riskli oyuna ilişkin algıları ile çocukların benlik kavramı arasındaki ilişkiyi belirleyebilmek için 257 çocuk ve aynı çocukların anneleri araştırmanın örneklem grubunu oluşturmaktadır.

Araştırmada veri toplama araçlarını araştırmacının kendisi uygulamıştır. Uygulamaya başlamadan önce veri toplama araçları ile ilgili gerekli izinler alınmıştır. Araştırmacı uygulama yapacağı okulların yönetici ve öğretmenleri ile öncelikle araştırmanın amacı, önemi, uygulanacak veri toplama araçları hakkında bilgilendirme toplantısı yapmıştır. Araştırmada yer alan veri toplama araçlarının anlaşılabilirliğini belirleyebilmek için öncelikle araştırmacının görev yaptığı okulda ön uygulama yapılmıştır. Sonrasında araştırma için belirlenen diğer okullardaki çocuklara gönüllülük esas alınarak ve etik ilkelere dikkat ederek ölçek ve anketler araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Araştırmada çalışma grubuna dâhil edilen çocukların ve annelerinin kişisel bilgileri incelenmiştir Araştırmaya dâhil edilen çocuklara ilişkin demografik özellikler Tablo 1'de verilmiştir:

Tablo 1. Araştırmaya Dâhil Edilen Çocuklar ve Annelerine İlişkin Demografik Özelliklerin Dağılımı

Değişkenler	Kategori	F	%
Çocuğun Cinsiyeti	Kız	139	54,1
	Erkek	118	45,9
	Toplam	257	100
Çocuğun Yaşı	48-60 ay	103	40,1
	61-72 ay	154	59,9
	Toplam	257	100
Anne Yaşı	30 Yaş ve Altı	109	42,4
	31-45 Yaş	135	52,5
	46 yaş ve Üstü	13	5,1
	Toplam	257	100
Anne Öğrenim Düzeyi	İlkokul	102	39,7
	Ortaokul	75	29,2
	Lise	48	18,7
	Üniversite	32	12,5
	Toplam	257	100

Tablo 1 (Devam). Araştırmaya Dâhil Edilen Çocuklar ve Annelerine İlişkin Demografik Özelliklerin Dağılımı

Değişkenler	Kategori	F	%
Ailedeki Çocuk Sayısı	1 Çocuk	11	4,3
	2 Çocuk	56	21,8
	3 Çocuk	84	32,7
	4 Çocuk	63	24,5
	5 Çocuk ve Üzeri	43	16,7
	Toplam	257	100

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya dâhil edilen çocukların %54,1'inin kız, %45,9'unun erkek olduğu; %40,1'inin 48-60 arasında, %59,9'unun 61-72 ay arasında olduğu; ailede %4,3'ünün tek çocuk, %21,8'inin iki çocuk, %32,7'sinin üç çocuk, %24,5'inin dört çocuk, %16,7'sinin beş ve üzeri çocuğa sahip oldukları belirlenmiştir. Araştırmaya dâhil edilen çocukların annelerine ilişkin demografik özellikler incelendiğinde; anne yaşının %42,4'ünün 30 yaş ve altında, %52,5'inin 31-45 yaş arasında, %5,1'inin ise 46 yaş ve üstünde olduğu; %39,7'sinin ilkökul, %29,2'sinin ortaokul, %18,7'sinin lise, %12,5'inin üniversite mezunu olduğu; annelerin tümünün ev hanımı oldukları saptanmıştır.

4.4. VERİ ANALİZ YÖNTEMİ

Bu araştırma, okul öncesi kurumlarına devam eden çocukların annelerinin riskli oyuna ilişkin algıları ile çocukların benlik kavramı arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlı nicel bir çalışma olup, genel tarama modellerinden ilişkisel (korelasyonel) tarama modeli kullanılarak analiz edilmiştir. Korelasyonel yöntemler puan yordama için ve değişkenlerin ilişkisini açıklamak amacıyla araştırmacıya büyük imkânlar sunmaktadır. Korelasyonel yöntemlerde araştırmacılar korelasyonel istatistikler kullanarak, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkinin varlığını ve ilişkinin ne düzeyde olduğunu belirlemek için kullanılan modeldir (Büyüköztürk vd., 2018). Bu yöntemde araştırmacı herhangi bir şekilde deneysel bir çalışmada olduğu gibi değişkenleri kontrol veya manipüle etmek için çaba göstermez. Bunun yerine korelasyonel (korelasyon, regresyon vb.) analizler kullanarak her bireyden elde edilmiş puanlar arasındaki ilişkileri test eder veya değişkenlerin farklı denklemlerde birbirlerini yordama durumlarını ortaya koyar (Creswell, 2005). Bu nedenle araştırmada, okul öncesi kurumlarına devam eden çocukların annelerinin riskli oyuna ilişkin algıları ile çocukların benlik kavramı ve cinsiyetleri arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır.

Araştırmaya dâhil edilen çocuklara ve annelerine uygulanan “Genel Bilgi Formu”, “ Erken Çocukluk Riskli Oyun Değerlendirme Aracı- (EÇRODA)- Ebeveyn

Formu” ve ocuğun Benlik Kavramını Algılaması (Perception of child self-concept-PCSC)” veri toplama araçlarından elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılarak gerekli istatistiksel işlemler sonucunda değerdendirilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde; çocukların ve çocukların ailelerine ilişkin demografik özelliklerin değerdendirilmesinde frekans ve yüzde gibi betimsel istatistikler kullanılmıştır.

“Erken Çocukluk Riskli Oyun Değerdendirme Aracı- (EÇRODA)- Ebeveyn Formu” ve ocuğun Benlik Kavramını Algılaması (Perception of child self-concept-PCSC)” ölçme araçlarından elde edilen verilerin analizinde öncelikle puanların normal dağılım gösterip göstermediği Kolmogorov-Smirnov (K-S) Testi ile incelenmiştir. Ölçme araçlarına verilen yanıtların puanları ile homojenliğe bakıldığında değerdelerin 0.05’ten küçük olduğu (Bütüner, 2008), yani normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Bu durumda normal dağılım göstermeyen verilerin arasındaki ilişkiyi belirleyebilmek için Spearman Sıra Korelasyon Katsayısı kullanılarak analiz edilmiştir. “ Erken Çocukluk Riskli Oyun Değerdendirme Aracı- (EÇRODA)- Ebeveyn Formu” ve ocuğun Benlik Kavramını Algılaması (Perception of child self-concept-PCSC)” ölçme araçlarından elde edilen puanların arasındaki ilişkiyi belirleyebilmek için Spearman Sıra Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Spearman Sıra Korelasyon Katsayısı, cinsiyet değişkenine göre Erken Çocukluk Riskli Oyun Değerdendirme Aracı Ebeveyn Formu” ve ocuğun Benlik Kavramını Algılaması arasında ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla da kullanılmıştır. Spearman Sıra Korelasyon Katsayısı, ölçüm ile belirlenen iki değişken arasındaki doğrusal ilişkinin kuvveti ve yönü hakkında bilgi vermektedir (Alpar, 2012).

5. ARAŞTIRMANIN BULGULARI

Bu bölümde; “Erken Çocukluk Riskli Oyun Değerdendirme Aracı- (EÇRODA)- Ebeveyn Formu” ve ocuğun Benlik Kavramını Algılaması (Perception of child self-concept-PCSC)”arasındaki ilişki ve cinsiyet değişkeni arasındaki ilişki ile ilgili sonuçlar sunulmuştur.

Çalışmanın bu bölümünde ilk olarak uygulanan ölçeklerden elde edilen verilerin betimsel istatistikleri açıklanmıştır.

Tablo 2. Erken Çocukluk Riskli Oyun Değerlendirme Aracı (EÇRODA)- Ebeveyn Formu Puanlarının Betimsel İstatistik Değerleri

	N	Ortalama	En Düşük	En Yüksek	Standart Sapma	Düzye
Erken Çocukluk Riskli Oyun Değerlendirme Aracı (EÇRODA)- Ebeveyn Formu	257	78,84	30	121	17,913	2,81 Orta düzey

Tablo 2 incelendiğinde; okul öncesi dönem çocuklarının annelerinin, Erken Çocukluk Riskli Oyun Değerlendirme Aracı (EÇRODA)- Ebeveyn Formu puan ortalamalarının 78,84 olduğu görülmektedir. Anneler ölçekten en düşük 30 puan alırken aldıkları en yüksek puan 121'dir. Annelere ait madde puan ortalaması ise 2,81 olarak tespit edilmiştir.

Tablo 3. Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması Ölçme Aracının Puanlarının Betimsel İstatistik Değerleri

	N	Ortalama	En Düşük	En Yüksek	Standart Sapma	Düzye
Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması Ölçeği	257	111,02	69	132	11,781	3,26 Orta düzey

Tablo 3 incelendiğinde; okul öncesi dönem çocuklarının Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması Ölçme Aracı puan ortalamalarının 111,02 olduğu görülmektedir. Çocuklar ölçekten en düşük 69 puan alırken aldıkları en yüksek puan 132'dir. Çocuklara ait madde puan ortalaması ise 3,26 olarak tespit edilmiştir.

Tablo 4. Erken Çocukluk Riskli Oyun Değerlendirme Aracı (EÇRODA)- Ebeveyn Formu ile Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması Ölçme Araçları Toplam Puanları Arasındaki Spearman Korelasyon Değerleri

	Erken Çocukluk Riskli Oyun Değerlendirme Aracı (EÇRODA)- Ebeveyn Formu	Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması
Erken Çocukluk Riskli Oyun Değerlendirme Aracı (EÇRODA)- Ebeveyn Formu	r=1	r=,119 p=,058
Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması	r=,119 p=,058	r=1

*p<,05

Tablo 4 incelendiğinde, Erken Çocukluk Riskli Oyun Değerlendirme Aracı (EÇRODA)- Ebeveyn Formu ile Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması Ölçme Aracı toplam puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan Spearman korelasyon analizi

sonucunda, iki ölçek arasındaki ilişkinin pozitif yönlü olduğu ancak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir ($r=,119$).

Erken Çocukluk Riskli Oyun Değerlendirme Aracı- (EÇRODA)- Ebeveyn Formu'na ait Gereğine İnanma, Riskli Davranışları Ayırt Etme, Destek Verme, Kaygı Duyma ve Eş/partner Desteği faktörleri ile Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması arasındaki ilişkiler tablolastırılarak sunulmuştur. “Erken Çocukluk Riskli Oyun Değerlendirme Aracı- (EÇRODA)- Ebeveyn Formu” alt faktörleri ve Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması (Perception of child self-concept-PCSC)” ölçme araçlarına ait Spearman Korelasyon Analizi Sonuçları

Tablo 5. Erken Çocukluk Riskli Oyun Değerlendirme Aracı (EÇRODA)- Ebeveyn Formu ile Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması Arasındaki İlişkiler İçin Yapılan Spearman Korelasyon Analizi Sonuçları

Araştırmaya Dâhil Edilen Çocukların	Riskli Oyun Değerlendirme Aracı Alt Faktörleri	N	r	P
Benlik Kavramı Ölçeği	Gereğine İnanma	257	,143	,022*
	Riskli Davranışları Ayırt Etme	257	,069	,272
	Destek Verme	257	,071	,254
	Kaygı Duyma	257	-,135	,030*
	Eş/partner Desteği	257	,009	,885

Tablo 5 incelendiğinde; Erken Çocukluk Riskli Oyun Değerlendirme Aracı- (EÇRODA)- Ebeveyn Formu ile Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması ölçme aracından elde edilen puanlar karşılaştırıldığında, Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması ile Erken Çocukluk Riskli Oyun Değerlendirme Aracı alt faktörlerinden Gereğine İnanma ($r=,143$, $p=,022$) arasında olumlu pozitif yönde anlamlı bir ilişki, Kaygı Duyma ($r=-,135$, $p=,030$) arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması ile Erken Çocukluk Riskli Oyun Değerlendirme Aracı alt faktörlerinden Riskli Davranışları Ayırt Etme, Destek Verme, Eş/Partner Desteği faktörleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Buradan hareketle okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların benlik kavramı puanları arttıkça Erken Çocukluk Riskli Oyun Değerlendirme Aracı alt faktörlerinden gereğine inanma puanlarının da arttığı, ancak kaygı duyma alt faktörü puanlarının azaldığı, Riskli Davranışları Ayırt Etme, Destek Verme, Eş/Partner Desteği faktörlerini ise etkilemediği söylenebilir.

Tablo 6. Cinsiyet Değişkenine Göre Erken Çocukluk Riskli Oyun Değerlendirme Aracı (EÇRODA)- Ebeveyn Formu Gereğine İnanma Alt Boyutu ile Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması Arasındaki İlişkiler İçin Yapılan Spearman Korelasyon Analizi Sonuçları

	Cinsiyet	Gereğine İnanma	
Benlik Kavramı Ölçeği	Kız	R	,180
		P	,034*
		N	139
	Erkek	R	,107
		P	,249
		N	118

Çocuğun Benlik Kavramını Algılama Ölçeği ile Erken Çocukluk Riskli Oyun Değerlendirme Aracı Ebeveyn Formu'nun alt faktörlerinden olan Gereğine İnanma alt faktör puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan korelasyon analiz sonuçları Tablo 6'da verilmiştir. Tablo 6'daki bulgular incelendiğinde; kız çocuklarının benlik kavramı ölçeği puanları ile riskli oyun değerlendirme aracı- gereğine inanma alt faktörü puanları arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=.180$, $p<.034$, $p<.05$). Erkek çocukların ise benlik kavramı ölçeği puanları ile riskli oyun değerlendirme aracı- gereğine inanma alt faktörü puanları arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=.107$). Bu durumda kız çocuklarının benlik kavramı ölçeği puanları ile riskli oyun değerlendirme aracı- gereğine inanma alt faktör puanları arasında anlamlı ve pozitif bir ilişkinin olduğu söylenebilir.

Tablo 7. Cinsiyet Değişkenine Göre Erken Çocukluk Riskli Oyun Değerlendirme Aracı (EÇRODA)- Ebeveyn Formu Riskli Davranışları Ayırt Etme Alt Boyutu ile Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması Arasındaki İlişkiler İçin Yapılan Spearman Korelasyon Analizi Sonuçları

	Cinsiyet	Riskli Davranışları Ayırt Etme	
Benlik Kavramı Ölçeği	Kız	R	,198
		P	,019*
		N	139
	Erkek	R	-,062
		P	,506
		N	118

Çocuğun Benlik Kavramını Algılama Ölçeği ile Erken Çocukluk Riskli Oyun Değerlendirme Aracı Ebeveyn Formu'nun alt faktörlerinden olan Riskli Davranışları Ayırt Etme alt faktör puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan korelasyon

analiz sonuçları Tablo 7’de verilmiştir. Tablo 7’deki bulgular incelendiğinde; kız çocuklarının benlik kavramı ile riskli oyun değerlendirme aracı- riskli davranışları ayırt etme alt faktörü arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=.198$, $p=.019$, $p<.05$). Erkek çocuklarının benlik kavramı ile riskli oyun değerlendirme aracı- riskli davranışları ayırt etme alt faktörü arasında ilişkinin negatif yönlü olduğu ancak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir ($r=-.062$). Bu durumda kız çocuklarının benlik kavramı puanı arttıkça riskli oyun değerlendirme aracı riskli davranışları ayırt etme alt faktörü puanlarının da arttığı, erkek çocuklarının benlik kavramı puanı arttıkça riskli oyun değerlendirme aracı riskli davranışları ayırt etme alt faktörü azaldığı söylenebilir.

Tablo 8. Cinsiyet Değişkenine Göre Erken Çocukluk Riskli Oyun Değerlendirme Aracı (EÇRODA)- Ebeveyn Formu Destek Verme Alt Boyutu ile Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması Arasındaki İlişkiler İçin Yapılan Spearman Korelasyon Analizi Sonuçları

	Cinsiyet	Destek Verme	
		R	P
Benlik Kavramı Ölçeği	Kız	R	,035
		P	,679
		N	139
	Erkek	R	,117
		P	,206
		N	118

Çocuğun Benlik Kavramını Algılama Ölçeği ile Erken Çocukluk Riskli Oyun Değerlendirme Aracı Ebeveyn Formu’nun alt faktörlerinden olan Destek Verme alt faktör puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan korelasyon analiz sonuçları Tablo 8’de verilmiştir. Tablo 8’deki bulgular incelendiğinde; kız ve erkek çocuklarının benlik kavramı ile riskli oyun değerlendirme aracı destek verme alt faktörü arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($r=.035$, $r=.117$). Bu durumda kız ve erkek çocuklarının benlik kavramı puanlarını ve riskli oyun değerlendirme aracı destek verme alt faktörü puanlarını cinsiyet değişkeninin etkili olmadığı söylenebilir.

Tablo 9. Cinsiyet Değişkenine Göre Erken Çocukluk Riskli Oyun Değerlendirme Aracı (EÇRODA)- Ebeveyn Formu Kaygı Duyma Alt Boyutu ile Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması Arasındaki İlişkiler İçin Yapılan Spearman Korelasyon Analizi Sonuçları

	Cinsiyet	Kaygı Duyma	
		R	P
Benlik Kavramı Ölçeği	Kız	R	-,241
		P	,004*
		N	139

Tablo 9 (Devam). Cinsiyet Değişkenine Göre Erken Çocukluk Riskli Oyun Değerlendirme Aracı (EÇRODA)- Ebeveyn Formu Kaygı Duyma Alt Boyutu ile Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması Arasındaki İlişkiler İçin Yapılan Spearman Korelasyon Analizi Sonuçları

	Cinsiyet	Kaygı Duyma	
	Erkek	R	-,025
		P	,790
		N	118

Çocuğun Benlik Kavramını Algılama Ölçeği ile Erken Çocukluk Riskli Oyun Değerlendirme Aracı Ebeveyn Formu'nun alt faktörlerinden olan Kaygı Duyma alt faktör puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan korelasyon analiz sonuçları Tablo 9'da verilmiştir. Tablo 9'daki bulgular incelendiğinde; kız çocuklarının benlik kavramı ile riskli oyun değerlendirme aracı kaygı duyma alt faktörü arasında negatif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=-.241$, $p=.004$, $p<.05$). Erkek çocuklarının benlik kavramı ile riskli oyun değerlendirme aracı kaygı duyma alt faktörü arasında ilişkinin negatif yönlü olduğu ancak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir ($r=-.025$). Bu durumda kız çocuklarının benlik kavramı puanı arttıkça riskli oyun değerlendirme aracı kaygı duyma alt faktörü puanlarının azaldığı, erkek çocuklarının benlik kavramı puanı arttıkça riskli oyun değerlendirme aracı kaygı duyma alt faktörü azaldığı söylenebilir.

Tablo 10. Cinsiyet Değişkenine Göre Erken Çocukluk Riskli Oyun Değerlendirme Aracı (EÇRODA)- Ebeveyn Formu Eş/Partner Desteği Alt Boyutu ile Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması Arasındaki İlişkiler İçin Yapılan Spearman Korelasyon Analizi Sonuçları

	Cinsiyet	Eş/Partner Desteği	
Benlik Kavramı Ölçeği	Kız	R	,000
		P	,999
		N	139
	Erkek	R	,015
		P	,873
		N	118

Çocuğun Benlik Kavramını Algılama Ölçeği ile Erken Çocukluk Riskli Oyun Değerlendirme Aracı Ebeveyn Formu'nun alt faktörlerinden olan Eş/Partner Desteği alt faktör puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan korelasyon analiz sonuçları Tablo 10'da verilmiştir. Tablo 10'daki bulgular incelendiğinde; kız ve erkek çocuklarının benlik kavramı ile riskli oyun değerlendirme aracı eş/partner desteği alt faktörü arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($r=.000$, $r=.015$). Bu durumda kız ve

erkek çocuklarının benlik kavramı puanlarını ve riskli oyun değerlendirme aracı eş/partner desteği alt faktörü puanlarını cinsiyet değişkeninin etkili olmadığı söylenebilir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Yapılan birçok araştırmada oyunun; bilişsel gelişim, dil gelişimi, sosyal-duygusal gelişim ve motor becerilerinin gelişiminde olumlu etkilere sahip eşsiz ortamlar sunduğu dile getirilmektedir (Piaget, 1962; Erikson, 1985; Rubin vd., 1983; Oktay, 1999; Hampton vd., 1999; Gagnon ve Nagle, 2004). Oysaki ‘riskli oyun’ kavramı yeni bir kavram olarak ortaya çıkmaktadır. Bu sebeple riskli oyun ile ilgili yapılan çalışmaların, çoğunlukla çocuk oyunlarındaki risk davranışlarını belirlemek ve riskli oyunu tanımlamak amaçlı olduğu vurgulanmaktadır (Güler ve Demir, 2016).

Oyunlarında uygun düzeyde risk alma davranışları; çocukların çevrelerini keşfederek deneyimlemesine, hareket ihtiyaçlarını karşılmasına olanak sağlayarak tüm gelişim alanlarına önemli katkılarda bulunmaktadır (Greenfield, 2004; Little, 2006). Ancak son zamanlarda gelişmiş veya gelişmekte olan yerleşim yerlerinin, sosyal ve çevresel şartlar açısından değişim göstermesi sonucu çocukların açık havada oyun oynama şanslarının zaman geçtikçe yok olduğu görülmektedir. Değişen çevre koşullarında gerek eğitimciler gerek ebeveynler çocukların denetiminin kolay olması sebebiyle oyunlara daha çok kapalı ortamlarda yer vermektedirler (Karaca ve Uzun, 2020). Greenfield (2004), ebeveynlerin yetişkinlerin riski yok etme davranışlarının günümüzde tipik bir örnek olduğunu; Bundy vd. (2009), güvenliği sağlamak nedeniyle çoğalan endişelerin çocukların sağlıklı risk alma imkânlarına engel olduğunu, dolayısıyla çocukların riski tanımlamayı ve yönetmeyi öğrenemediklerini, belirtmişlerdir.

Çocuklar oyunlarında kayma, atlama, zıplama, tepe ve bayırlara tırmanma kısmen tehlikeli aletleri kullanma gibi onlara heyecan duygusu yaşatan riskli davranışlar sergilemektedirler. Bütün duyularını kullanan çevreyi özgürce araştıran denemeyenilme yöntemleri ile öğrenebilecekleri, keşfetme ve heyecan duygusunu yaşayabilecekleri doğal ortamlar sunmak son derece önemlidir. Sunulan bu tür ortamlar çocuklara zengin deneyimler sunmakla birlikte etkinlikleri sırasında da risk alabilecekleri, zorluklarla mücadele edebilecekleri imkânlarda sağlamaktadır (Sandseter, 2007a).

Bu imkânların, çocuklar için kritik bir öneme sahip olan erken çocukluk döneminde sunulması önemli bir noktadır. Willoughby (2012)’in belirttiği gibi erken çocukluk döneminde öğretmenlerin ve ebeveynlerin amacı çocukların birer yetişkin

oldukları dönemde karşlarına çıkacak zorluklar ile baş etmeyi öğrenmelerine yardımcı olmak olmalıdır. Yetişkinler olarak aslında çocukları güvende tutmanın en iyi yolu, onların önüne daha çok risk fırsatları sunmak olacaktır. Little ve Wyver (2008)'da çocukların doğal çevreye olan meraklarını, tatmin etmeleri ve güvenliklerini tehdit etmeyecek şekilde riskler almalarını sağlayacak bir çevrenin gerekli olduğunu belirtmişlerdir.

Ancak incelenen bazı araştırmalarda anne-babaların risk içeren davranışlara sıcak bakmadıkları görülmüştür. Erbay ve Saltalı (2012)'nin çalışması bu duruma örnek teşkil etmektedir. Yapılan araştırmaya göre annelerin çocuklarının dış mekânda oynamaları ile ilgili kaygı taşıdıkları görülmektedir. Benzer şekilde, Cevher-Kalburan ve Yurt (2011)'un okul öncesi öğretmenleriyle yaptıkları görüşmelerde öğretmenler, ebeveynlerin dış mekân oyunları ile ilgili endişe taşıdıklarını ve bu konuda aşırı korumacı olduklarını rapor etmişlerdir. Ancak çocuklara risk alma ve mücadele etme olanakları sunulması durumunda yaratıcılık, problem çözme, karar verme, sabırlı olma ve direnç kazanma gibi becerilerinin yanı sıra kendini tanıma, başkaları ile iletişim içinde olma, etkileşim kurma, risk ve tehlike arasında ayırım yapabilme, riski yönetme gibi yeterliliklerinin gelişmesinde öz-farkındalık, öz güven ve olumlu benlik algısı geliştirerek kendilerini nasıl algıladıklarının bilgisini kazanmalarında oldukça önemli olduğu görülmektedir. Bireylerin kendilerini algılama biçimleri yaşamlarında birçok konuyu etkileyen bir etmen olarak karşımıza çıkmaktadır. Kendilik algısı geliştiren birey olumlu benlik tasarımı sayesinde birçok davranış sorunlarıyla da başa çıkabilecektir.

Bireylerin olumlu benlik gelişimine katkı sağlayacak fırsatların sunulması konusunda ebeveynlere büyük görevler düşmektedir. Çünkü Çocukların dünyaya geldikleri ilk andan itibaren iletişimde oldukları ve etkilendikleri kişiler ebeveynleridir. Kendine güven duyan mutlu ve olumlu benlik kavramı geliştirmiş bireylerin yetişmesinde ebeveynlerin çocuklarına sundukları çevre olanakları, riskli oyun fırsatları, sergiledikleri davranış ve tutumlar oldukça etkili olacaktır (Huang ve Lary Procher, 2003; Hoghugi ve Long, 2004).

Bu kapsamda alan yazın incelendiğinde Türkiye'de riskli oyun ve benlik kavramının ilişkisini inceleyen araştırmaların bulunmadığı belirtmek gerekirse yapılan bu araştırmanın okul öncesi dönem çocuklarına, eğitimcilere ve ailelerine dair önemli bir çalışma olacağı düşünülmektedir. Bu nedenle araştırmada Şanlıurfa ili, Halfeti

ilçesindeki okul öncesi kurumlarına devam eden çocukların annelerinin riskli oyuna ilişkin bakış açılarının çocukların benlik kavramları arasındaki ilişkinin cinsiyet üzerindeki etkisi incelenmeye çalışılmış ve buna yönelik sonuçlara yer verilmiştir.

Araştırma sonucunda, Erken Çocukluk Riskli Oyun Değerlendirme Aracı- (EÇRODA)- Ebeveyn Formu ile Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması ölçme aracından elde edilen puanlar karşılaştırıldığında, Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması ile Erken Çocukluk Riskli Oyun Değerlendirme Aracı alt faktörlerinden Gereğine İnanma ($r=,143$, $p=.022$) arasında olumlu pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Bu durumun sebebi olarak çocukların riskli oyun anlarında gelişen sosyal becerileri, problem çözme durumları ve kontrol edebildikleri duyguları çocukların öz güven ve cesaretlerini artırmaktadır. Bu da çocuğun benliğine katkı sağlayacak ve benlik gelişimini olumlu düzeyde etkileyecektir. Erken çocukluk dönemi benlik kavramı açısından önemli bir noktadadır. Çocuğa sunulan riskli oyun alanları, çocuğun kişilik gelişimi ve hayal gücünü geliştirmekle birlikte gündelik hayatta karşılaştığı birçok problem durumuna da çözümler üretmesine olanak tanımaktadır. Bunun sonucunda çocuğun arzularına yönelik algıları, yetenekleri ve benliği de olumlu yönde gelişim gösterecektir (Baran, 1999; Demoulin, 2000).

Erken Çocukluk Riskli Oyun Değerlendirme Aracı- (EÇRODA)- Ebeveyn Formu ile Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması ölçme aracından elde edilen puanlar karşılaştırıldığında, Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması ile Erken Çocukluk Riskli Oyun Değerlendirme Aracı alt faktörlerinden Kaygı Duyma ($r=-,135$, $p=,030$) arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Bu durum; ebeveynlerin, çocuklarının riskli oyun oynama durumlarına karşı aşırı korumacı tutumları ve endişelerinden kaynaklanabilmektedir. Ayrıca eşleriyle fikir ayrılığı yaşayan ve çevre tarafından kötü anne baba olarak nitelendirilmekten korkan ebeveynlerde de çocuklarını riskli oyun alanlarından uzak tutmaktadır. Bu doğrultuda çocuğa riskleri yönetecek fırsat ve olanaklar sunulmadığında, kaygı ve korku düzeyi yüksek olduğunda, çocuğun benlik gelişiminin de olumsuz yönde ilerleyeceği söylenebilir (Alisinanoğlu, 2003; Sicim Sevim ve Bapoğlu Dümenci, 2019). Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması ile Erken Çocukluk Riskli Oyun Değerlendirme Aracı alt faktörlerinden Riskli Davranışları Ayırt Etme, Destek Verme, Eş/Partner Desteği faktörleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Buradan hareketle okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların benlik kavramı puanları arttıkça Erken Çocukluk Riskli Oyun Değerlendirme

Aracı alt faktörlerinden gereğine inanma puanlarının da arttığı, ancak kaygı duyma alt faktörü puanlarının azaldığı, Riskli Davranışları Ayırt Etme, Destek Verme, Eş/Partner Desteği faktörlerini ise etkilemediği söylenebilmektedir.

Araştırmada elde edilen diğer bir bulgu ise Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması ile Erken Çocukluk Riskli Oyun Değerlendirme Aracı alt faktörleri arasındaki ilişkinin cinsiyetler açısından değişkenlik gösterdiğine ilişkindir. Kız çocuklarının benlik kavramı ile riskli oyun değerlendirme aracı Gereğine İnanma alt faktörü, Riskli Davranışları Ayırt Etme alt faktörü ve Kaygı Duyma alt faktörü arasında anlamlı bir ilişki var iken Destek Verme ve Eş Partner Desteği alt boyutları arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Erkek çocuklarda ise tüm alt boyutlarda anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Çocuğun Benlik Kavramını Algılaması ile Erken Çocukluk Riskli Oyun Değerlendirme Aracı Gereğine İnanma, Riskli Davranışları Ayırt Etme, Kaygı Duyma alt faktörü arasında kız çocuklarında anlamlı bir farka rastlanırken erkeklerde anlamlı bir fark görülmemesinin en başlı sebebi olarak toplumun erkek ve kız çocuklarına olan yaklaşımlarındaki farklılıklar gösterilebilir. Bazı toplumlarda ataerkil anlayıştan dolayı erkek çocukların çoğu istekleri doğrultusunda bir özgürlüğe sahipken kız çocukları ise aşırı korumacı ve isteklerinin, erkek çocuklara göre daha düşük düzeyde karşılandığı bir ortamda yetiştiklerinden dolayı ebeveynlerinin izin verme durumlarının daha düşük olduğu düşünülmektedir.

Aynı zamanda erkek çocukların kız çocuklarına göre daha fazla risk almaya istekli oldukları (Ginsburg ve Miller, 1982; Smith, 1998'den akt. Sandseter, 2007; Sandseter ve Kennair, 2011), kız çocuklarının daha çok anne ve babalarının yönlendirmesi ile oyun tercihi buldukları da bir diğer sebep olarak gösterilebilmektedir (Morrongiello ve Lasenby-Lessard, 2007). Daha demokratik tutuma sahip ailelerde yetişen kız çocuklarının, benlik düzeyleri olumlu yönde gelişim gösterecektir. Ancak bu tür ailelerin sayısı az olduğundan dolayı kız çocukları arasında belirgin farklılıklar ortaya çıkabilmektedir (Kanyılmaz, 2016).

Bencik, 2006; Bosacki, 2007; Marsh vd., 2002; Wilgenbusch ve Merrell, 1999'in yaptıkları çalışmalara göre çocukların benlik algılarının cinsiyete göre kız çocuklarının lehine farklılaştığı erkek çocuklarda ise farklılaşmanın olmadığı görülmektedir. İlgili araştırmada çıkan sonuca göre de çalışmaların yapıldığı bölgedeki

anne-babaların kız ve erkek cinsiyetine yükledikleri anlama göre gösterdikleri tutumların çocukların benlik algısı üzerinde etkili olabileceği varsayımı, bu çalışmada ortaya konulan sonuç ile benzerlik göstermektedir.

Yukay Yüksel ve Yıldırım Kurtuluş (2016), Algünerhan (2017) ve Evirgen Geniş (2017), yaptıkları çalışmalarında cinsiyetin benlik algısı üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığını belirlemişlerdir. Şeremet (2006) ve Körükçü (2004) ise konuyla ilgili yaptıkları araştırmalarında, çocukların benlik kavramı puanlarının cinsiyete göre anlamlı düzeyde değişmediği bulgusunu ortaya koymuşlardır. Karaca ve Aral (2017), araştırmalarının sonucunda çocukların benlik algılarının cinsiyete göre farklılık göstermediğini belirtmişlerdir. Yine Türkmen ve Özbey (2018), araştırmalarında çocukların benlik algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermediğini ortaya koymuşlardır. İlgili araştırmalarda çıkan sonuçlar da bu çalışmadaki bulguların bir kısmı ile benzerlik göstermektedir. Ancak Erken Çocukluk Riskli Oyun Değerlendirme Aracı - Ebeveyn Formu Gereğine İnanma, Riskli Davranışları Ayırt Etme ve Kaygı Duyma alt faktörlerinde cinsiyet açısından kızların lehine anlamlı farklılıklar çıktığı sonucuna ulaşılmıştır.

Oyunun çocuğun tüm gelişim alanları açısından önemli bir etken olduğu aşikârdır. Güvenlik endişelerine mahal vermeyecek düzeyde içerisinde risk barındıran oyunların, çocuğun merak, keşfetme ve öz güven duygularına olumlu yönde katkı sağlayabileceği yadsınamaz bir gerçektir. Riskli oyunların sağladığı katkılar sonucunda çocukta olumlu bir benlik kavramı gelişim gösterecektir. Bu durumda ebeveynlerin rolü büyük bir öneme sahiptir. Anne ve babaların, çocuklarında olumlu bir benlik kavramı geliştirmeyi hedefleyerek riskli oyuna teşvik edici, gerekli fırsat ve olanakları sunmaları gerekmektedir (Cevher Kalburan, 2014b). Buradan hareketle çalışmada elde edilen bulgular ve çıkan sonuçlarla ilgili olarak aşağıdaki öneriler sunulmuştur.

- Ebeveynlere ve öğretmenlere, riskli oyunun yararları ve gerekliliği hususunda bilinçlendirici TV programları, kurslar, kongreler vb. düzenlenebilir.
- Benlik kavramının olumlu bir gelişim göstermesi amacı ile riskli oyunun fayda ve zararları hakkında ebeveynler ve öğretmenler bilgilendirilebilir.
- Benlik kavramı ve riskli oyun ile ilgili aile eğitim programları oluşturulabilir.
- Öğretmenlerin riskli oyun ve benlik kavramı üzerine görüşleri ile ilgili çalışmalar yapılabilir.

- Oyun parkları ve okul öncesi kurumlarının oyun mekânları ile ilgili yapılan birçok çalışma sonucunda çocukların ilgi ve ihtiyaçları göz önünde bulundurularak oyun ortamlarının gerek peyzaj, gerek güvenlik, gerekse oyun materyalleri konusundaki eksikleri giderilerek düzenlemeler yapılabilir.

- Okul öncesi düzeydeki çocukların babalarının riskli oyunlarına izin verme düzeyleri araştırılabilir.

- Oyun parklarında çocuklar ile ilgilenebilecek güvenlik görevlileri olduğu takdirde ve çevre güvenliği sağlandığı şekilde çocuklar yalnızca oyunlarındaki risklerle karşılaşacak dışarıdan gelebilecek tehlikeli durumlardan korunacaktır. Bu durumda ebeveynlerin de endişeleri azalmış olacaktır.

- Riskli oyun kategorisi tehlikeli aletler konusunda geliştirilebilir. Kısmen tehlike arz eden aletler tanıtılıp, bu halleriyle alıştırmalar yaptırılabilir.

- Araştırmanın daha farklı örneklem grubu üzerinde tekrar yapılması sağlanabilir.

- Araştırma, örneklem grubuna dâhil edilen 257 çocuk ve ebeveyni ile sınırlıdır. Araştırma, daha yüksek sayıda çocuğa ve ebeveyne uygulanabilir.

- Araştırma ilkökula düzeyindeki çocuklara da uygulanabilir.

- Çocukların benlik gelişimini destekleyen uygulamalar geliştirilerek uygulanabilir.

KAYNAKÇA

- Aarts, M.-J., W. Wendel-Vos, H. A. M. van Oers, I. A. M. van de Goor. & A. J. Schuit. (2010). Environmental Determinants of Outdoor Play in Children: A Large-scale Cross-sectional Study. *American Journal of Preventive Medicine* 39(3): 212–219.
- Adams, J. (2001). *Risk*. London: Routledge.
- Ahmetoğlu, E. (2009). Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitimi, Fazlıoğlu, Y. (Ed), ss. 39-61. *Sosyal Gelişim*, İstanbul: Kriter Yayınevi.
- Aksoy, A. B. ve Dere Çiftçi H. (2014). *Erken Çocukluk Döneminde Oyun: Duyu-Motor Oyundan Kurallı Oyuna*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aldis, O. (1975). *Play Fighting*. New York: Academic Press.
- Algünerhan, R. (2017). 12-14 Yaşındaki Ergenlerde Algılanan Anne Baba Tutumları Benlik Algısı ve Psikolojik Sağlamlık. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Alisınanoğlu, F. (2003). Çocukların Denetim Odağı ile Algıladıkları Anne Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 97-107.
- Aral, N., Bulut, Ş., Baran, G. ve Çimen, S. (2001). *Çocuk Gelişimi II* (ss.16). Ankara: YA-PA Yayınları.
- Aral, N., Gürsoy, F. ve Köksal, A. (2001). *Okul Öncesi Eğitiminde Oyun*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Aydın, B. (2005). *Çocuk ve Ergen Psikolojisi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Bacanlı, H. (2002). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bakırcıoğlu, R. (2002). *Çocuk Ruh Sağlığı ve Uyum Bozuklukları*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ball, D. J. (2002). *Playgrounds-Risks, Benefits and Choices*. Chicago: HSE Books.
- Banko, Ç., Akdemir, K., Gemici-Koşar, M. ve Sevimli-Çelik, S. (2018). Çocuk Oyun Alanlarının Risk İçeren Oyunları Desteklemesi Açısından İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 406-417. doi: 10.17679/inuefd.387479, (Erişim Tarihi: 23.09.2022).
- Baran, G. (1999). *Korunmaya Muhtaç Çocuk ve Benlik Kavramı*. Ankara: Yaysan Matbaacılık.
- Barker, D. J. P. (2004). The Developmental Origins of Adult Disease. *Journal of the American College of Nutrition*, 23, 588-595. <http://dx.doi.org/10.1080/07315724.2004.10719428>, (Erişim Tarihi:23.09.2022).
- Baykoç Dönmez, N. (1992). Çocuğun Sosyal ve Duygusal Gelişiminde Oyunun Rolü. *Okul Öncesi Dergisi*, 4,10-12.
- Baykoç Dönmez, N. (1999). *Üniversite Çocuk Gelişimi ve Eğitim Bölümü ve Kız Meslek Lisesi Öğrencileri için Oyun Kitabı*. İstanbul: Esin Yayınevi.
- Beane, I.A. & Lipka, R.P. (1984). *Self-Concept, Self-Esteem And The Curriculum*. Mass: Allyn and Bacon, Inc.
- Bee, H. & Boyd, D. (2009). *Çocuk Gelişim Psikolojisi* (Gündüz, O, Çev.). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Bencik, S. (2006). *Üstün Yetenekli Çocuklarda Mükemmeliyetçilik ve Benlik Algısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Berk, L. E. (2000). *Child development. Self and Social Understanding* (pp.444-445). Boston MA: Allyn and Bacon.
- Berkem, N. (1999). *Ailenin Psikolojik Yapısı ile Gençlerin Benlik Kavramları Arasındaki İlişkinin Kurulması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

- Berns M. R. (1993). *Child, Family, Community, Socialization and Sport*. San Diego: Harcourt Brace College Publishers.
- Bıçakçı, M. (2004). *Annesi Çalışan ve Çalışmayan Çocukların Anne-Baba Tutumlarını Algılamalarının ve Benlik İmajlarının İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bijttebier, P., Vertommen, H. & Florentie, K., (2003). Risk-Taking Behavior as a Mediator of the Relationship Between Children's Temperament and Injury Liability. *Psychology and Health*, 18, 645-53.
- Blurton Jones, N. (1976). Rough and Tumble Play among Nursery School Children. In J. S. Bruner, A., Jolly & K. Sylva, (Eds.), pp.352-363. *Play: its Role in Development and Evolution*, New York: Basic Books.
- Bosackı, L. S. (2007). Children's Understandings of Emotions and Self: Are There Gender Differences? *Journal Research in Childhood Education*, 22(2), 155-172.
- Boyer, T. (2006). W.The Development of Risk-Taking: A Multi-Perspective Review. *Developmental Review*, 291-345.
- Bracken, B. A., Bunch, S., Keith, T. Z. & Keith P. B. (2000). Child and Adolescent Multidimensional Self-Concept: A five-Instrument Factor Analysis. *Psychology in the Schools*, 37(6), 483-493.
- Bracken, B. A. (Ed.). (1996). *Handbook of Self-Concept – Developmental, Social and Clinical Considerations*. United States of America: Inc.
- Brock, M. A. 1994. Rendimiento academico y autoconcepto en ninos de educacion infantil y primaria. (Academic performance and self-concept in children from early childhood and primary education). *Revista de Educacion*, 303, 281-297.
- Brown, G. L., Mangelsdorf, S. C., Neff, C., Schoppe-Sullivan, J. S. & Frosch C. A. (2009). Young Children's Selfconcepts: Associations With Child Temperament, Mothers' and Fathers' Parenting, and Triadic Family Interaction. *Merrill-Palmer Quarterly*, 55(2), 184-216.
- Bruner, J. S. (1976). Nature and Uses of Immaturity. Jolly, A., Sylva, K. & Bruner, J. S. (Eds), pp.28-63. *In Play: Its Role in Development and Evolution*, Harmondsworth: Penguin.
- Brussoni, M., Olsen, L. L., Pike, I. & Sleet, D. A. (2012). Risky Play and Children's Safety: Balancing Priorities for Optimal Child Development. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 9(9), 3134-3148.
- Buldu, M. (2013). Erken Çocukluk Döneminde Gelişim (B. Akman, Çev.), J. Trawick Swith, (Ed), *Çocuk Gelişimi Kuramları*, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Bulut, Z. ve Kılıçaslan, Ç. (2009). Çocuğa Öz güven Kazandırmada Önemli Bir İlke; Çocuk Oyun Alanlarında Güvenlik. *Artvin Çoruh Üniversitesi Orman Fakültesi Dergisi*, 10(1), 78-85.
- Bulut, Z. ve Kılıçaslan, Ç. (2011). Çocuğa Öz güven Kazandırmada Önemli Bir İlke; Çocuk Oyun Alanlarında Güvenlik. *Artvin Çoruh Üniversitesi Orman Fakültesi Dergisi*, 10(1), 78-85.
- Bundy, A. C., Lockett, T., Tranter, P. J., Naughton, G. A., Wyver, S. R., Ragen, J. & Spies, G. (2009). The risk is that there is 'no risk': a simple, innovative intervention to increase children's activity levels. *International Journal of Early Years Education*, 17(1), 33-45.
- Burger, J. M. (2006). *Kişilik: Psikoloji Biliminin İnsan Doğasına Dair Söyledikleri*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Burn, R. (1982). *Self-Concept Development And Education*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

- Bütüner, S. Ö. (2008). 8. Sınıf Denklemler Konusunun Matematik Tarihi Kullanılarak Öğretimi. *İlköğretim Online*, 7(3), 6-10.
- Büyüköztürk, Ş. (2019). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (25. Baskı). Ankara: Pegem Yayınevi.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum* (20. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (24. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Caillois, R. (1962). *Man, Play, and Games* (trans. M. Barash). London: Thames & Hudson.
- Can, G. (2002). Kişilik Gelişimi. İçinde; *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi* (Ed: Yeşilyaprak, B.), ss. 115-117. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Cevher Kalburan, N. (2014a). Erken Çocukluk Döneminde Riskli Oyun. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 2(3), 943-960.
- Cevher, F. N. ve Buluş, M. (2006). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 5-6 Yaş Çocuklarında Akademik Benlik Saygısı. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (20), 28-39.
- Cevher, F. N. ve Buluş, M. (2007). Benlik Kavramı ve Benlik Saygısı: Önemi ve Geliştirilmesi. *Akademik Dizayn*, 2, 52-64.
- Cevher-Kalburan, N. (2014b). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Dış Mekânda Oyun Fırsatları ve Ebeveyn Görüşleri. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 32, 113-135.
- Cevher-Kalburan, N. (2014c). Erken Çocukluk Döneminde Riskli Oyun. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3), 943-960.
- Cevher-Kalburan, N. (2015). Developing Pre-Service Teachers' Understanding of Childrens' Risky Play. *Journal of Adventure Education and outdoor Learning*, 15(3), 239-260.
- Cevher-Kalburan, N. ve Yurt, Ö. (2011). School Playgrounds as Learning Environments: Early Childhood Teachers' Beliefs and Practices. *Paper Presented at the 7th International Conference on Education, INEAG, Samos-Greece*.
- Cevher-Kalburan, N. ve İvrendi, A. (2016). Risky Play and Parenting Styles. *Journal of Child and Family Studies*, 25(2), 355-366.
- Chan, D.W., Cheung, P. C., Kwong, J. M., Lau, S., Li, W. L. & Wu, W.Y. (2001). Assessing Ideational Fluency in Primary Students in Hong Kong. *Creativity Research Journal*, 13(34), 359-365. https://doi.org/10.1207/S15326934CRJ1334_13, (Erişim Tarihi: 09.10.2022).
- Christensen, L. B., Johnson, R. B. & Turner, L. A. (2015). *Araştırma Yöntemleri Desen ve Analiz* (Aypay, A, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Christensen, P. & Mikkelsen, M. (2008). Jumping of and Being Careful: Children's Strategies of Riskmanagement in Everyday Life. *Sociology of Health & Illness*, 30(1), 112-130. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9566.2007.01046.x>, (Erişim Tarihi: 15.10.2022).
- Christensen, P. H. (2002). Why More 'Quality Time' is Not on the Top of Children's Lists: The 'Qualities of Time' for Children. *Children & Society*, 16(2), 77-88. doi:10.1002/CHI.709
- Coie, J. D. & Dodge, K. A. (1988). Multiple Sources of Data on Social Behavior and Social Status in the School: A Cross-Age Comparison. *Child Development*, 59, 815-829.

- Cook, S. C., Peterson, L. & DiLillo, D. (1999). Fear and Exhilaration in Response to Risk: An Extension of a Model of Injury Risk in a Real-World Context. *Behavior Therapy*, 30, 5–15.
- Cosco, N. G., Moore, R. C. & Islam, M. Z. (2010). Behavior Mapping: A Method for Linking Preschool Physical Activity and Outdoor Design. *Medicine & Science in Sports & Exercise* 42(3): 513–519. doi:10.1249/MSS.0b013e3181cea27a, (Erişim Tarihi: 15.11.2022).
- Creswell, J. W. (2005). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (2. Baskı). USA: Pearson Education Inc.
- Crocker, P. R. E., Eklund, R. C. & Kowalski, K. C. (2000). Children's Physical Activity and Physical Self-Perceptions. *Journal of Sport Sciences*, 18, 383-394. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/10902673>, (Erişim Tarihi: 27.10.2022).
- Cüceloğlu, D. (1997). *İçimizdeki Çocuk*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Cüceloğlu, D. (1998). *İnsan ve Davranışı: Psikolojinin Temel Kavramları* (ss. 591-593). İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Çağdaş, A. (2009). *Anne-Baba-Çocuk İletişimi* (ss. 212-215). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Çakmak, A. ve Elibol, F. (2011). *Çocuk ve Oyun*. Ankara: Vize Basın Yayın.
- Çelebi Öncü, E. (2011). *Okul Öncesi Eğitimde Gelişim Odaklı Oyunlar ve Etkinlikler*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Çelik Elgin, N. ve Ceylan, R. (2011). *Evde Oynuyoruz: Okul Öncesi Çocukları için Evde Aile Katılımlı Etkinlikler*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Çetinkaya, S., Arslan, S., Nur, N., Özdemir, D., Demir, Ö.F. ve Sümer, H. (2006). Sivas İl Merkezinde Sosyoekonomik Düzeyi Farklı Üç İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeyi. *Klinik Psikiyatri*, 9, 116-122.
- Çoban, B. ve Nacar, E. (2006). *Okul Öncesi Eğitimde Eğitsel Oyunlar*. Ankara: Nobel.
- Darıca, N. (2011). *Çoklu Zekâ Kuramına Uygun Gelişimsel Etkinlikler*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Demoulin, D. F. (2000). I Like Me: Enchancing Self Concept in Kindergarten Age Children Through Active School / Business Partnerships. *NASP Communique*, 27(8), 14-26.
- Dempsey, J. D. & Frost, J. L. (1993). Play Environments in Early Childhood Education. In B. Spodek, (Ed.), pp. 306-321. *Handbook of Research on The Education of Young Children*, New York: Macmillan.
- Dönmez, N. B. (1992). *Üniversite Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü ve Kız Meslek Lisesi Öğrencileri için Oyun Kitabı*. İzmir: Bayrak Matbaası.
- Eager, D. & Little, H. (2011). *Risk Deficit Disorder*. Retrieved from: https://www.academia.edu/1479794/Risk_deficit_disorder.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., Harold, R. D. & Blumenfeld, P. (1993). Age and Gender Differences in Children's Self-and Task Perceptions During Elementary School. *Child Development*, 64(3), 830-847.
- Eder, R. (1990). Uncovering Young Children's Psychological Selves: Individual and Developmental Differences. *Child Development*, 61, 849-863.
- Edgington, M. (2007). Supporting Young Children To Engage With Risk and Challenge. *Early Years Update*, May. Retrieved from: <http://www.TeachingExpertise.com/articles/supporting-young-children-toengage-with-risk-and-challenge-2089>.
- Erbay, F. ve Saltalı, N. (2012). Altı Yaş Çocuklarının Günlük Yaşantılarında Oyunun Yeri ve Annelerin Oyun Algısı. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 249-264.

- Erden, Ş. (2001). *Anaokullarına Devam Eden Çocukların Ebeveyn ve Öğretmenlerin Çocuk Oyun ve Oyuncakları Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Erdoğan, S., Haktanır, G. Köksal Akyol, A. ve Çakır-İlhan, A. (2004). "Oyun Oynamak İstedğim Yer" Altı Yaşındaki Çocukların Resimleri Üzerinde Bir İnceleme: Türkiye Örneği. *OMEP Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı Bildiri Kitabı*, 5-11 Ekim 2003, Kuşadası, Türkiye, ss. 285-299.
- Ergün, M. (1980). Oyun ve Oyuncak Üzerine 1. *Milli Eğitim*, 1(1), 102-119.
- Erikçi, M. (2005). *Ana Baba Yoksunluğunun 9-15 Yaş Grubu Çocukların Benlik Kavramı Üzerindeki Etkilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Erikson, E. H. (1985). *The Life Cycle Completed*. New York: Norton.
- Erşan, Ş. (2006). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Altı Yaş Grubundaki Çocukların Oyun ve Çalışma (İş) İle İlgili Algularının İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Evirgen Geniş, N. (2017). *Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Bağlanma ve Benlik Algısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karabük Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Karabük.
- Evirgen, G. N. ve Gözün Kahraman, Ö. (2018). Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Bağlanma ve Benlik Algısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(3), 2446-2454. doi: 10.17218/hititsosbil.417456, (Erişim Tarihi: 06.01.2023).
- Fjørtoft, I. (2000). *Landscape and Playscape. Learning Effects From Playing in a Natural Environment on Motor Development in Children*. (Unpublished Doctoral Thesis). Norwegian School of Sport Science, Norway, Oslo.
- Frost, J. L., Wortham, S. C. & Reifel, S. (2005). *Play and Child Development* (2nd ed.). New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Frost, J. L., Wortham, S. & Reifel, S. (2001). *Play and Child Development*. Merrill Prentice Hall: Upper Saddle River.
- Gabay, R. (1996). *Çocuklarda Benlik Sisteminin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Gagnon, S. G. & Nagle, R. J. (2004). Relationships Between Peer Interactive Play and Social Competence In At-Risk Preschool Children. *Psychology in the Schools*, 41(2), 173-189. Doi: 10.1002/pits.10120
- Gençtan, E. (1984). *Psikanaliz ve Sonrası* (ss. 267). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Gibson, J. J. (1979). *The Ecological Approach to Visual Perception*. Boston: Houghton-Mifflin.
- Gill, T. (2007). *No fear. Growing Up in a Risk Averse Society*. London: Calouste Gulbenkian Foundation.
- Gill, T. (2010). Putting Risk in Perspectives. Early Years Update. Retrieved from <http://www.teachingexpertise.com/articles/putting-risk-perspective-10522>
- Gleave, J. (2008). *Risk and Play: A Literature Review*. London: Play England.
- Gleave, J. & Cole-Hamilton, I. (2012). A World Without Play: A literature review. [http://www.playengland.org.uk/media/371031/a-world-without playliterature-review-2012.pdf](http://www.playengland.org.uk/media/371031/a-world-without-playliterature-review-2012.pdf)
- Goldstein, J. (2012). *Play in Children's Development, Health, and Well-Being*. Brussels: Toy Industries of Europe.

- Gökmen, G. P., Ok, V., Özsoy, A. ve Esin, N. (2006). Toplu Konutlarda Açık Mekân Yaşantısı ve Kalite: Ataköy için Bir Yeniden Bir Değerlendirme. *Konut Değerlendirme Sempozyumu Bildiri Kitabı*, İstanbul, Türkiye, ss.62-69.
- Greenfield, C. (2004). 'Can Run, Play on Bikes, JuJump TheZoom Slide, and Play on The Swings': Exploring the Value of Outdoor Play. *Australian Journal of Early Childhood* 29(2), 1-5.
- Greenland, P. (2010). Physical Development. In T. Bruce, (Ed.), pp. 188-192. *Early childhood. A Guide for Students*, London: Sage.
- Gülay Ogelman, H. (2014). *Yaşamın İlk Yıllarında Oyun: Oyuna Çok Yönlü Bakış*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güler, B. İ. ve Demir, E. (2016). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Riskli Oyunlara Yönelik Görüş ve Algıları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(2), 97-116.
- Güneş, H. (2011). *Şimdi Oyun Zamanı* (3. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Gürses, İ. ve Kılavuz, M. A. (2011). Erikson'un Psiko-Sosyal Gelişim Dönemleri Teorisi Açısından Kuşaklar Arası Din Eğitimi ve İletişiminin Önemi. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 20(2), 153-166.
- Halıcı, P. (2005). *Yatılı İlköğretim Bölge Okullarına Devam Eden ve Ailesiyle Birlikte Yaşayan 12-14 Yaş Grubu Çocukların Saldırganlık Eğilimleri Benlik Kavramlarının İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Hampton, V. R., Fantuzzo, J. W. & Manz, P. H. (1999). "Assessing Interactive Play in Early Childhood: Penn Interactive Peer Play Scale." *Nhsa Dialog: A Research-to-practice. Journal for the Early Intervention Field*, 3(1), 70-72.
- Harter, S. (1998). "The Development of Self-Representations. In N. Eisenberg, (Ed.), pp. 553-617. *Handbook of Child Psychology: Vol.3. Social, Emotional and Personality Development*.
- Hazar, M. (2000). *Beden Eğitimi ve Sporda Oyunla Eğitim*. Ankara: Tutubay Yayınları.
- Heft, H. (1988). Affordances of Children's Environments: A Functional Approach to Environmental Description. *Children's Environment Quality*, 5(3), 29-37.
- Heppel, G. (2013). Risk Assessment Not Risk-Aversion. *Belonging Early Years Journal*, 14-17.
- Hoghugh, M. & Long, N. (2004). *Handbook Of Parenting: Theory and Research for Practice*. London: Sage Publication.
- Huang, J. & Prochner, L. (2003) Chinese Parenting Styles and Children's Self-Regulated Learning. *Journal of Research In Childhood Education*, 18(3), 227-238.
- Hughes, B. (2012). *Evolutionary Playwork* (3rd ed). Oxford: Routledge.
- Humphreys, A. P. & Smith, P. K. (1984). Rough-and-Tumble in Preschool and Playground. In P. K. Smith, (Ed.), pp. 241-270. *Play in Animals and Humans*.
- İşıkoğlu-Erdoğan, N. (2013). Tarih, Teori ve Araştırma Stratejileri (N. İşıkoğlu Erdoğan, Çev.), L. E. Berk, (Ed), ss. 2-49. *Bebekler ve Çocuklar Doğum Öncesinden Orta Çocukluğa*, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- İkiz, H. (2009). *6 Yaş Grubundaki Çocukların Benlik Algıları ile Aile İşlevleri Arasındaki İlişkinin İncelemesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- İnan, H. Z. (2013). Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Sosyal ve Duygusal Gelişim (B.Akman, Çev.), J. Trawick Swith, (Ed), ss. 196-222. *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim*, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- İnanç B. Y., Bilgin M. ve Atıcı M. K. (2010). *Gelişim Psikolojisi Çocuk ve Ergen Gelişimi* (6.Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.

- James, W. (1963). *The Varieties of Religious Experience*. New York: University Books.
- James, W. (1992). *Principles of Psychology*. Cosimo Inc (pp. 708-710). New York: University of Chicago.
- Jenkinson, S. (2001). *The Genius of Play: Celebrating The Spirit of Childhood*. Stroud: Hawthorn.
- Johnson, J. E., Christie, J. F. & Yawkey, T. D. (1998). *Play and Early Childhood Development* (2. Baskı). Longman.
- Johnson, J. E., Christie, J. F. ve Wardle, F. (2005). *Play, Development, and Early Education*. USA: Pearson Education, Inc.
- Kaarby, K. M. E. (2004). Children Playing in Nature. *Paper Presented at the CECDE Conference: Questions Of Quality*, 23 rd- 25 September, Dublin Castle, Ireland, ss. 24-25.
- Kaarby, K. M. E. (2005). Children Playing in Nature. *Paper presented at the Questions of Quality, Dublin Castle, Ireland, September*, ss. 23–25.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). *Yeni İnsan ve İnsanlar*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Kandır, A. (2000). Okul Öncesi Dönemde Oyun ve Oyuncaklar. *Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Dergisi*, (4), 77-80.
- Kanyılmaz, E. S. (2016). *Riskli Oyuna İzin Verme Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Annelerin Riskli Oyuna İzin Verme Düzeylerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Karaca, N. H. ve Aral, N. (2020). Anne Babaların Çocukların Oynadıkları Riskli Oyun İle İlgili Görüşlerini Etkileyen Etmenlerin İncelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 5(2), 72–86.
- Karaca, N. H. (2020). Development Process of “Scale for the Attitudes Towards Risky Play at Early Childhood (SATRPEC)-parent form”, *International Journal of Contemporary Educational Research*, 7(1), 165-176.
- Karaca, N. H. ve Aral, N. (2017). Yaratıcı Rahatlama Çalışmalarının Anaokuluna Devam Eden Çocukların Benlik Kavramı ve Motor Yaratıcılığına Etkisinin İncelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 10(1), 146-169.
- Karaca, N. H. ve Uzun, H. (2020). Okul Öncesi Öğretmenleri İçin Erken Çocukluk Riskli Oyun Değerlendirme Aracı-Öğretmen Formunun Geliştirilmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30(2), 247-258.
- Keller, A., Ford, L. H. & Meacham, J. A. (1978). Dimensions Of Self-Concept İn Preschool Children. *Developmental Psychology*, 14 (5), 483-489.
- Kılıçaslan, Y. (2012). *Okul Öncesine Devam Eden 5–6 Yaş Grubu Öğrencilerin Benlik Kavramlarının Annelerinin Yaşam Doyumları Bağlamında İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kılıççı, Y. (2000). *Okulda Ruh Sağlığı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kızıroğlu Balcı, C. (2019). *5-6 Yaş Arası Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Çocukların Benlik Kavramı Algılarının Davranış Paternleriyle Olan İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kleppe, R., Melhuish, E. & 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, (Erişim Tarihi: 15.10.2022).
- Knight, S. (2012). Why Adventure and Why Risk in the Early Years? *Child Links*, 15 – 18.

- Koç, M., Yavuzer, Y., Demir, Z. ve Çalışkan, M. (2001). *Gelişim ve Öğrenme* (1. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Koçak-Çelik, D. (2003). *9-11 Yaş Grubundaki Çocukların Ebeveynlerinin Evlilik Uyumluluğu ile Çocukların Benlik Kavramı Gelişimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Köksal Akyol, A. ve Salı, G. (2013). Yatılı ve Gündüzlü Okuyan Çocukların Benlik Kavramlarının ve Sosyal Destek Algılarının İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(4), 1377-1398.
- Koroğlu, E. (2006). *Oyun Çocuğu: 1-3 Yaşları Arasındaki Çocuğunuzun Büyümesi, Gelişimi, Beslenmesi ve Sorunları*. Ankara: HYB Yayıncılık.
- Körükçü Ö. S. (2004). *6 Yaş Grubundaki Çocukların Öz saygı Düzeyleri ile Anne Empatik Becerilerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kuru-Turaşlı, N. (2006). *6 Yaş Grubu Çocuklarda Benlik Algısını Desteklemeye Yönelik Sosyal-Duygusal Hazırlık Programının Etkililiğinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Lau, S., Li, C.S. & Chu, D. (2004). Perceived Creativity: Its Relationship to Social Status and Self-concept among Chinese High Ability Children. *Creativity Research Journal*. 16(1), 59-67.
- Lavrysen, A., Bertrands, E., Leyssen, L., Smets, L., Vanderspikken, A. & De Graef, P. (2017). Risky-play at school. facilitating risk perception and competence in young children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(1), 89-105.
- Lee, S. H. (1999). The Cognition Of Playground Safety And Children's Play—A Comparison Of Traditional, Contemporary, And Naturalized Playground Types. In M. L. Christiansen, (Ed.), *Proceedings Of The International Conference Of Playground Safety*, State College, PA: Pennsylvania State University: Center For Hospitality, Tourism & Recreation Research.
- Lester, S. & Russell, W. (2008). *Play for a Change. Play, Policy and Practice: A Review of Contemporary Perspectives*. London: National Children's Bureau.
- Lindon, J. (2011). *Too Safe for Their Own Good? Helping Children Learn About Risk and Life Skills*. London: National Children's Bureau.
- Little, H. (2006) Children's Risk-Taking Behaviour: Implications for Early Childhood Policy and Practice, *International Journal of Early Years Education*, 14(2), 141-154.
- Little, H. & Eager, D. (2010). Risk, Challenge And Safety: Implications For Play Quality and Playground Design. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(4), 497-513.
- Little, H. & Wyver, S. (2008). Outdoor Play: Does Avoiding the Risks Reduce the Benefits? *Australian Journal of Early Childhood*, 33(2), 33-40.
- Little, H. (2010). Finding the Balance: Early Childhood Practitioners' Views on Risk, Challenge and Safety in Outdoor Play Settings. *Australian Association for Research in Education Conference Proceeding*, Howard : Deakin, ACT: AARE.
- Little, H. (2010a). Relationship Between Parents' Beliefs and Their Responses To Children's Risk-Taking Behaviour During Outdoor Play. *Journal of Early Childhood Research*, 8(3), 315-330.
- Little, H., Sandseter, E. B. H. & Wyver, S. (2012). Early Childhood Teachers' Beliefs About Children's Risky Play in Australia and Norway. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 13(4), 300-316.

- Little, H., Wyver, S. & Gibson, F. (2011). The Influence of Play Context and Adult Attitudes on Young Children's Physical Risk-Taking During Outdoor Play. *European Early Childhood Education Research*, 19(1),113-1.
- Marano, H. E. & 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.
- Markus, H.R. & Zajonc, R.B. (1985). *The Cognitive Perspective in Social Psychology. in the Handbook of Social Psychology.* G. Lindzey & E. Aronson, (Eds), pp. 137-230. New York: Random House.
- Marsh, H. W., Craven, R. G. & Debus, R. (1991). Self-Concepts of Young Children 5 to 8 Years of Age: Measurement and Multidimensional Structure. *Journal of Educational Psychology*, 83, 377–392. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED319789>, (Erişim Tarihi: 26.11.2022).
- Marsh, H. W., Ellis, L. A. & Craven, R. G. (2002). How Do Preschool Children Feel About Themselves? Unraveling Measurement and Multidimensional Self-Concept Structure. *Developmental Psychology*, 38(3), 376-393.
- Marsh, H.W. (1990). The Structure of Academic Self-Concept: The Marsh/ Shavelson Model *Journal of Educational Psychology*, 95, 687-706.
- Mårtensson, F. (2004). *Landskapet i leken*. Sweden: Swedish University of Agricultural Sciences.
- Maynard, T. (2007). Encounters With Forest School and Foucault: A Risky Business? *Education* 35(4), 379–91.
- Maynard, T. & Waters, J. (2007). Learning in the Outdoor Environment: A Missed Opportunity? *Early Years*, 27(3), 255-265.
- McFarland, L. & Laird, S. G. (2018). Parents' and Early Childhood Educators' Attitudes and Practices in Relation to Children's Outdoor Risky Play. *Early Childhood Education Journal*, 46, 159-168.
- Metin, P. (2003). *The Effects Of Traditional Playground Equipment Design İn Children's Developmental Needs*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Mischeal, T. 1993. *Society and the Adolescent Self-Image* (pp.542-543). New York: Princeton University.
- Moralı, D. İ. (2019). *Anaokullarında Sunulan Riskli Oyun Fırsatlarının Fiziksel Özellikler ve Yetişkin Yaklaşımları Bağlamında İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Morrongiello, B. A. & Lasenby-Lessard, J. (2007). Psychological Determinants of Risk Taking By Children: An Integrative Model and Implications for Interventions. *Injury Prevention*, 13(1), 20-25.
- Morrongiello, B. A. & Rennie, H. (1998). Why Do Boys Engage in More Risk Taking Than Girls? The Role of Attributions, Beliefs, and Risk Appraisals. *Journal of Pediatric Psychology*, 23(1), 33-43.
- Moyles, J. (2012). *A-Z of Play in Early Childhood*. UK: Open University Press.
- Niehues, AN., Bundy, A., Broom, A. & Tranter, P. (2015). Parents' Perceptions of Risk and the Influence on Children's Everyday Activities. *Journal of Child and Family Studies*, 24, 809-20.
- Nikiforidou, Z. (2017). It Is Riskier": Preschoolers' Reasoning of Risky Situations. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(4), 612-623.
- Ofsted. (2006). *Early Years: Safe and Sound*. HMI 2663. Retrieved from www.ofsted.gov.uk.

- Oğuzkan, Ş., Tezcan, E., Tür, G. ve Demiral, Ö. (1999). *Meslek Liseleri İçin Yaratıcı Çocuk Etkinlikleri ve Eğitici Oyuncaklar*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Oktaç, A. (1999). *Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem*. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Oktaç, A. (2004). *Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem*. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Onur, B. (2004). *Çocuk ve Ergen Gelişimi*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Onur, B. (2013). *Çocuk gelişimi* (A. Dönmez, Çev.), L. E. Berk, (Ed), Ankara: İmge Kitabevi.
- Orçan, M. ve Deniz, E. (2004). Anaokuluna Devam Eden Altı Yaş Çocuklarının Sosyal Uyumlarının İncelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi I. Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Kongresi Kongre Kitabı*, 2006, İstanbul, Türkiye, ss. 310-321.
- Özen, Y. ve Gülaçtı, F. (2010). Benlik-Kavramı ve Benliğin Gelişimi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 20-38.
- Özer, D. S. ve Özer, M. K. (2009). *Çocuklarda Motor Gelişim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Özhan, M. (1997). *Türkiye’de Çocuk Oyun Kültürü*. Ankara: Feryal Matbaası.
- Özkubat, S. (2013). Okul Öncesi Kurumlarında Eğitim Ortamlarının Düzenlenmesi ve Donanım. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 58-66.
- Öztürk, A. (2001). *Üniversite Çocuk Gelişimi ve Eğitim Bölümü ve Kız Meslek Lisesi Öğrencileri İçin Okul Öncesi Eğitimde Oyun*. İstanbul: Esin Yayınları.
- Öztürk, O. (1995). *Ruh Sağlığı ve Bozuklukları*. Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Pakel, O.E. (1984). *Çocuklarda Öz güven ve Önkoşulları. III. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları* (ss. 85-97). Ankara: Psikoloji Derneği Yayınları.
- Parlak Rakap, A. & Rakap, S. (2014). Oyun Türleri ve Çeşitli Örnekler. İçinde; *Yaşamın İlk Yıllarında Oyun: Oyuna Çok Yönlü Bakış* (Ed: H. Ogelman), ss. 87-111. Ankara: Pegem Akademi.
- Pehlivan, H. (2005). *Oyun ve Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Pellegrini, A. D. & Smith, P. K. (1998). Physical Activity Play: The Nature and Function of a Neglected Aspect of Play. *Child Development*, 69(3), 577-598.
- Pescitelli, D. (1996). An Analysis of Carl Rogers’ Theory of Personality. [http://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:MRh7K74uMNMJ:scholar.google.com/\(Pescitelli,+1996\)&hl=tr&as_sdt=0](http://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:MRh7K74uMNMJ:scholar.google.com/(Pescitelli,+1996)&hl=tr&as_sdt=0).
- Piaget, J. (1962). *Play, Dreams, and Imitation in Childhood*. New York: Norton.
- Pica, R. (2012). Take it Outside! Nisan 2012 tarihinde http://www.earlychildhoodnews.com/earlychildhood/article_view.aspx?ArticleID=275 adresinden alınmıştır.
- Poyraz, H. (2003). *Okul Öncesi Dönemde Oyun ve Oyuncak*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Poyraz, H. (2012). *Okul öncesinde Oyun ve Oyun Örnekleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Readdick, C. A. & J. J. Park. (1998). “Achieving Great Heights: The Climbing Child.” *Young Children*, 53(6), 14-19.
- Rogers, C. (1961). *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy*. London: Constable. ISBN 1-84529-057-7
- Rosenberg, M. (1986). *Conceiving The Self*. Florida: Krieger Publishing Company.
- Rubin, K., Fein, G. & Vandenberg, B. (1983). Play. In Mussin, P. (Ed), pp. 694-774. *Handbook of Child Psychology*, New York: John Wiley and Sons.
- San-Bayhan, P. & Artan, İ. (2009). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi*. İstanbul: Morpa Yayınları.

- Sancaklı, D. (2014) *Boşanmış Annelerin ve Çocuklarının Boşanma Sürecine İlişkin Yaşantıları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sandseter, E. B. (2007a). Categorising Risky Play—How Can We Identify Risk- Taking in Children's Play?. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(2), 237-252.
- Sandseter, E. B. H. (2007c). *Risky Play Among Four- and Five Year Old Children in Preschool. Paper Presented at the Meeting of Vision Into Practice: Making Quality a Reality in the Lives of Young Children*. Ireland: Dublin Castle.
- Sandseter, E. B. H. (2009). Children's Expressions of Exhilaration and Fear in Risky Play. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 10, 92-106.
- Sandseter, E. B. H. (2009a). *Characteristics Of Risky Play*. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 9(1), 3-21.
- Sandseter, E. B. H. (2009b). Affordances For Risky Play İn Preschool: The İmportance of Features İn The Play Environment. *Early Childhood Education Journal*, 36(5), 439-446.
- Sandseter, E. B. H. (2010). *Scaryfunny: A Qualitative Study of Risky Play Among Preschool Children*. (Philosophiae Doctor), Norwegian University of Science and Technology, Trondheim.
- Sandseter, E. B. H. (2010a). 'It Tickles in My Tummy!': Understanding Children's Risk-taking in Play through Reversal Theory." *Journal of Early Childhood Research*, 8(1), 67–88. doi:10.1177/1476718×09345393, (Erişim Tarihi: 05.09.2022).
- Sandseter, E. B. H. (2010b). *Scaryfunny: A Qualitative Study of Risky Play among Preschool Children*. (Philosophiae Doctor). Norwegian University of Science and Technology, Trondheim.
- Sandseter, E. B. H. (2013). As Safe as Possible or as Safe as Necessary: Can İnjury Prevention İncude Healthy Risk Promotion?. *Risky Play Symposium Draft Discussion Papers*, pp. 6-8.
- Sandseter, E. B. H. & Kennair, L. E. O. (2011). Children's Risky Play From an Evolutionary Perspective: The Anti-Phobic Effects of Thrilling Experiences. *Evolutionary Psychology*, 9(2), 257-284. doi:10.1177/147470491100900212, (Erişim Tarihi: 05.09.2022).
- Sandseter, E.B. H. (2012). Children's Risky Play in Early Childhood Education and Care. *Childlinks*, 3, 2-6.
- Sarıca, Ö. (2010). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 5 ve 6 Yaş Grubu Çocuklarının Benlik Kavramlarının Çeşitli Sosyo-Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Schaefer, C. E. (2013). *Oyun Terapisinin Temelleri* (B. Tortamış Özkaya, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Schwab, J.J., James, D. & Harmeling, M. (2002). Body İmage and Medical İllness. *Psychology in Spain*, 6(1), 83-95.
- Sevinç, M. (2004). *Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitiminde Oyun*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Seyrek, H. ve Sun, M. (1998). *Okul Öncesi Eğitimde Oyun*. İzmir: Müzik Eserleri.
- Shavelson, R. & J. Bolus, R. (1982). Self-concept: The İnterplay of Theory and Methods. *Journ al of Educational Psychology*, 74, 3-17.
- Sicim Sevim B. ve Bapoğlu Dümenci S. S. (2019). Çocukların Riskli Oyunla İlgili Algıları ile Ebeveyn Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 5(1), 1-15.

- Skar, M., Wold, L. C., Gundersen, V. & O'Brien, L. (2016). Why Do Children Not Play in Nearby Nature? Results From A Norwegian Survey. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 16(3), 239-255.
- Skenazy, L. (2010). *Free-Range Kids, How To Raise Safe, Self-Reliant Children (Without Going Nuts With Worry)*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- Smith, P. K. (2005). Play. Types and Functions in Human Development. In B. J. Ellis & D. F. Bjorklund, (Eds.), pp. 271–291. *Origins of the Social Mind: Evolutionary Psychology and Child Development*.
- Smith, S. J. (1998). *Risk and Our Pedagogical Relation to Children: On the Playground and Beyond*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Stephenson, A. (2003). Physical Risk-Taking: Dangerous or Endangered? *Early Years*, 23(1), 35-43.
- Storli, R. & T. L. Hagen. (2010). "Affordances in Outdoor Environments and Children's Physically Active Play in Pre-school." *European Early Childhood Education Research Journal* 18(4), 445–456. doi:10.1080/1350293X.2010.525923, (Erişim Tarihi: 05.09.2022).
- Sutton-Smith, B. (1997). *The Ambiguity of Play*. London: Harvard University Press.
- Şeremet, Ö. E. (2006). *Okul Öncesi Dönemi Çocuklarının (5-6 Yaş) Kendilik Algılarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Taşkıran, S. (2005). *Drama Yöntemi ile İlköğretim Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinin İşlenişinin Öğrenme ve Öğrencilerin Benlik Kavramına Etkisi Yönünden Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Topses, G. (2006). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi* (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tovey, H. (2007). *Playing Outdoors: Spaces and Places, Risk and Challenge*. Maidenhead: Open University Press.
- Toy, B. (2006). *Sanat Eğitimi Alan ve Almayan 15-17 Yaş Grubundaki Ergenlerinin Sosyal Uyumlarının ve Benlik Tasarım Düzeylerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Trawick Smith, J. (2014). *Early Childhood Development* (B. Akman, Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Turaşlı, N. K. (2006). *6 Yaş Grubu Çocuklarda Benlik Algısını Desteklemeye Yönelik Sosyal Duygusal Hazırlık Programının Etkililiğinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Tuzcuoğlu, N., Azkeskin, K. E., Küsmüs, G. İ. ve Cengiz, Ö. (2019). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Öz Düzenleme Becerileri ile Benlik Algıları Arasındaki İlişkisinin İncelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 607-623.
- Türkmen, S. ve Özbey, S. (2018). 60-72 Aylık Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Benlik Algılarının Bazı Değişkenler ve Motivasyon Düzeyi ile İlişkisinin İncelenmesi. *Social, Mentality And Researcher Thinkers Journal*, 4(12), 606-620.
- Ulutaş, İ. ve Şimşek I. (2014). Ebeveynlerin Çocuk Oyun Alanlarına İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 18(3), 413-424.
- Ünüvar, P. ve Kanyılmaz, E. S. (2017). 4-6 Yaş Çocukları İçin Riskli Oyunlara İzin Verme Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(22), 510-523.
- Üstün, E. ve Akman, B. (2002). Korunmaya Muhtaç Çocukların Benlik Algısının İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 229-233.

- Villa, A. & Auzmendi, E. (1992). *Medicion Del Autoconcepto En La Edad Infantil 5-6 Anos* (Measuring self-concept in early childhood 5-6 years). Bilbao: Mensajero.
- Warden, C. (2010) Risk it! Exchange. *Beginnings Workshop*, Mart/Nisan.
- Waters, J. & Begley, S. (2007) Supporting the Development of Risk-taking Behaviours in the Early Years: an Exploratory Study. *Education* 35(4), 365-377.
- White, J. (2011). *Outdoor Provisions in the Early Years*. London: Sage.
- Wilgenbusch, T. & Merrell, K. W. (1999). Gender Differences in Self Concept Among Children and Adolescent: A Meta Analysis Of Multidimensional Studies. *School Psychology Quarterly*, 14(2), 101-120.
- Willoughby, M. (2012). The Value of Providing For Risky Play in Early Childhood Settings. *Childlinks*, 3, 7-10.
- Wylie, R. (1968). The Present Status of Self Theory. In Borgatta, E. R. & Lambert, W. W. (Eds.), *Handbook of Personality Theory and Research*, Chicago: Mcnally.
- Wyver, S. R. & Spence, S. H. (1999). Play and Divergent Problem solving: Evidence supporting a reciprocal relationship. *Early Education and Development*, 10(4), 419-444.
- Yahaya, A. (2009). The Relationship Between Self-Concept And Communication Skills Towards Academic Achievement Among Secondary School Students in Johor Bahru. *International Journal of Psychological Studies*, 1(2), 25-34.
- Yakupoğlu, Y. (2011). *Erken Çocukluk Döneminde Yer Alan Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Çocukların Benlik Kavramlarıyla Babalarının Bağlanma Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yapıcı, Ş. ve Yapıcı, M. (2005). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi* (ss. 246-247). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yavuzer, H. (1996). *Çocuk ve Suç*. İstanbul: Remzi Yayınları.
- Yavuzer, H. (2007). *Çocuğu Tanımak ve Anlamak* (6. Baskı). İstanbul: Remzi Yayınları.
- Yeung, A.S. & Lee, F.L. (1999). Self-Concept of High School Students in China: Confirmatory Factor Analysis of Longitudinal Data. *Educational and Psychological Measurement*, 59, 431-450.
- Yorulmaz, Z. (2017). *Okul Öncesi Öğrencilerinin Benlik Algılarının ve Sosyal Uyumlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Yörükoğlu, A. (2002). *Çocuk Ruh Sağlığı, Çocuğun Kişilik Gelişimi Eğitimi ve Ruhsal Sorunları* (25.Baskı). İstanbul: Özgür Yayın Dağıtım.
- Yukay Yüksel, M. ve Yıldırım Kurtuluş, H. (2016). Okul Öncesi Dönemdeki 4-5 Yaş Grubu Öğrencilerin Benlik Kavramı ve Bağlanma Stillerinin Anne Davranışları Açısından İncelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 182-185.
- Yurt, Ö. ve Keleş, S. (2019). 4-5 Yaş Çocuklarının Yaralanma Riski Davranışlarının Cinsiyet, Yaralanma Tipi ve Bağlamı Açısından İncelenmesi. *ACU Sağlık Bilimleri Dergisi*, 10(4), 581-588. <https://doi.org/xxx>, (Erişim Tarihi: 16.10.2022).
- Yüksel, A. (2009). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Empatik Becerileriyle Aile İşlevleri ve Benlik Kavramları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(25), 153-165.
- Zembat, R., Koçyiğit, S., Akşin Yavuz, E. ve Tunçeli, H. İ. (2018). Çocukların Benlik Algısı, Mizaç ve Sosyal Becerileri Arasındaki İlişkiler. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(1), 548-567.

EKLER

Ek 1: Araştırmada Kullanılan Ölçek Formları

Değerli Anneler,

Bu çalışma annelere yönelik olarak yapılacak bir çalışmadır. Aşağıda iki bölümden oluşan sorular yer almaktadır. Birinci bölümde size ait kişisel bilgilerin yer alacağı kişisel bilgi formu, ikinci bölümde ise annelerin gözünden riskli oyun değerlendirme aracı yer almaktadır. Sizden ricam aşağıdaki maddeleri inceleyerek uygun yanıtları vermenizdir. Toplanacak olan veriler sadece bilimsel amaçlar için kullanılacak olup herhangi bir kişi ya da kurumla paylaşılmayacaktır.

Yardımlarınız için teşekkür ederim.

Fatma Nur ARSLAN

Danışman: Doç. Dr. Nezahat H. KARACA

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

- Çocuğunuzun Cinsiyeti? Kız() Erkek()
- Çocuğunuzun Yaşı? 5 yaş() 6 yaş()
- Yaşınız? 30 yaş ve altı() 31-45() 46-55() 56 ve üzeri()
- Öğrenim Düzeyiniz? İlkokul() Ortaokul() Lise() Üniversite() Diğer()
- Çocuk Sayınız? 1() 2() 3() 4() 5 ve üzeri()

	Katılmıyorum	Kısmen katılmıyorum	Kararsızım	Kısmen katılıyorum	Katılıyorum
ÇOCUĞUM RİSKLİ OYUN OYNADIĞINDA;					
1. Sosyal becerileri gelişir.					
2. Cesaret ve öz güveni artar.					
3. Çevresine karşı daha meraklı olur.					
4. Hayal gücü ve yaratıcılığı gelişir.					
5. Mücadele etmeyi öğrenir.					
6. Daha mutlu olur.					
7. Daha çok beceriyi kendi başına yapar.					
8. Korkuları ile baş etmeyi öğrenir.					

Ek 1 (Devam): Araştırmada Kullanılan Ölçek Formları

9. Neden sonuç ilişkisi kurmayı öğrenir.					
10. Günlük yaşamda karşılaştığı problemleri kendi başına çözer.					
ÇOCUĞUM;					
11. Yüksekten atlayabilir /tırmanabilir.					
12. Kaydırdaktan ters/ yatarak kayabilir.					
13. Salıncakta ayakta/ ters sallanabilir.					
14. Kaskı ve dizlikleri/kollukları olmadan bisiklete binebilir.					
15. Evde ve keskin / delici materyallerle (bıçak, çekiç, vida, İğne, rende...) oynayabilir.					
16. Sokakta bulduğu (tahta parçası, taş, kum gibi) materyallerle oynayabilir.					
17. Yanında bir yetişkin olmadan akranları ile mahallede/parkta oynayabilir.					
18. Çocuğumu riskli oyun oynaması için cesaretlendirsem de çocuğum isteksiz davranır/oynamaz.					
19. Riskli oyun oynaması için fırsatlar yaratırım.					
20. Riskli oyun oynarken müdahale etmemeye çalışırım.					
21. Riskli oyun oynaması için cesaretlendiririm.					
ÇOCUĞUMUN RİSKLİ OYUN OYNAMASINA İZİN VERMEK İSTEDİĞİMDE;					
22. Yaralanacağından endişeliyim.					
23. Kendini korumayı bilmediğini düşünüyorum.					
24. Birinin çocuğuma zarar vermesinden (akranları tarafından saldırıya uğraması, zorbalık yaşaması veya kaçırılması) korkuyorum.					
25. Endişe ve korkularımdan dolayı riskli oyun oynamasına izin vermiyorum.					
26. İzin verdiğimde komşularım ve arkadaşlarım tarafından kötü anne/baba olarak eleştiriliyorum.					
27. Eşimle çocuğumuzun riskli oyun oynaması konusunda fikir ayrılığı yaşıyorum.					
28. Eşim, eşimin annesi ve babasının çocuğumuza aşırı korumacı olduklarını düşünüyorum.					

1-Burada iki çocuk var. Çocuklardan birinin ayakkabısını annesi bağlıyor. Diğeri ise ayakkabısını tek başına bağlıyor. Sen ayakkabını bağlarken annenden yardım alır mısın yoksa tek başına mı bağlarsın?	1. Her zaman anneme bağlatırım 2. Nadiren kendim bağlarım 3. Sık sık kendim bağlarım 4. Her zaman kendim bağlarım
2-Bu çocuklar topla birlikte oynuyorlar. Diğeri çocuk ise tek başına kumla oynuyor. Sen çocuklarla oynamayı mı, yoksa tek başına oynamayı mı tercih edersin?	1. Her zaman tek başıma oynarım 2. İki kişi oynarım ama tek başıma oynamayı tercih ederim 3. İki kişi oynarım ama diğerleriyle de oynamayı tercih ederim 4. Her zaman başkalarıyla oynarım

Ek 1 (Devam): Araştırmada Kullanılan Ölçek Formları

3-Buradaki kız hayvanları çok seviyor ve onun bir tane köpeği var. Ama bu çocuk ise köpeklerden korkuyor ve onlarla oynamayı istemiyor. Peki, sen hayvanlardan korkar mısın?	1.Hayvanlar beni korkutur 2.Biraz korkarım 3.Çok az korkarım 4.Hiç korkmam
4-Buradaki anne ve baba çocuğu için bir hediye getirmiş, fakat diğer çocuğun anne ve babası hediye getirmemiş. Senin ailen sana hediye alır mı?	1.Hediye almazlar 2.Sadece doğum günümde hediye alırlar 3.Yıl içinde birçok hediye alırlar 4. Her zaman hediye alırlar
5-Buradaki çocuklar mutlu görünüyorlar ve çok eğleniyorlar. Diğer çocuk ise iyi vakit geçirmiyor ve mutsuz görünüyor. Sen iyi vakit geçirdiğinde mutlu mu görünürsün yoksa mutsuz mu görünürsün?	1.Her zaman mutsuzumdur 2.Bazen mutsuzumdur 3.Mutsuz olmama rağmen eğlenirim 4.Her zaman mutluyumdur
6-Buradaki çocuklar yürüyorlar. Çocuklardan biri çok güzel/yakışıklı görünüyor, diğeri ise çirkin görünüyor. Sen kendin güzel misin/ yakışıklı mısın yoksa çirkin misin?	1.Çirkin 2.Biraz çirkin 3.Biraz güzel/yakışıklı 4.Güzel/yakışıklı
7-Buradaki çocuklar yarış yapıyorlar. Grubun başındaki çocuk yarışta birinci gelmiş ve grubun sonundaki çocuk ise sonuncu gelmiş. Sen arkadaşlarınla yarış yaptığın zaman, yarışı ilk önce mi tamamlarsın, yoksa sonuncu mu tamamlarsın?	1. Sonuncu olurum. 2. Sonuncu değil ama sonlarda olurum. 3. Birinci değil ama başlarda olurum. 4. İlk tamamlarım
8-Bu kız annesi ile oyun oynuyor. Diğer kız ise tek başına oynuyor. Senin ailen seninle oyun oynar mı?	1. Hayır, hiç oynamaz 2. Çok az oynar. 3. Sık sık oynar 4. Evet, çok oynarlar
9-Ortadaki çocuk öğretmenin söylediklerini doğru biçimde yapıyor. Sağdaki çocuk ise kötü biçimde yapıyor ve bu yüzden öğretmeni tekrar yapmasını istiyor. Sınıfta sana söylenen şeyleri doğru mu yaparsın, yanlış mı yaparsın?	1. Her zaman yanlış yaparım 2. Ara sıra yanlış yaparım. 3. Ara sıra doğru yaparım. 4. Her zaman doğru yaparım.
10-Bu çocuklar denge tahtası üzerinden düşmeme (denge) oyunu oynuyorlar. Buradaki çocuk dengesini kaybedip düşüyor. Bu çocuk ise düşmeden oyunu tamamlıyor. Sen bu tür oyunlar oynadığında düşer misin yoksa düşmeden mi oyunu tamamlarsın?	1. Her zaman düşerim 2. Sık sık düşerim 3. Arada sırada düşerim 4. Hiç düşmem
11-Buradaki çocuklar dolaşmaya çıkmışlar. Çocuklardan ikisi temiz bir şekilde giyinmiş. Diğer ikisi kirli bir şekilde giyinmiş. Sen gezmeye çıktığında temiz mi, yoksa kirli mi giyinirsin?	1. Her zaman kirli giyinirim. 2. Çoğu zaman kirli giyinirim. 3. Çoğu zaman temiz giyinirim. 4. Her zaman temiz giyinirim.
12-Buradaki çocuklar oynamak için bu çocuğu çağırıyorlar. Diğer çocuğu çağırıyorlar. Sen oynamak için başka çocukları çağırır mısın?	1. Hiç çağırمام 2. Ara sıra çağırırım 3. Sık sık çağırırım 4. Her zaman çağırırım
13-Buradaki çocuklar çok üzgünler ve ağlıyorlar. Diğer çocuklar eğleniyorlar ve çok mutlular. Sen sık sık ağlar mısın?	4. Hayır ağlamam. 3.Bazen ağlarım. 2. Sık sık ağlarım. 1.Evet, çok ağlarım.
14-Bu çocuk çalışmasını tamamlayarak güzel bir ev yapmış. Diğer çocuğun çalışması ise güzel olmamış. Senin çalışmaların güzel mi olur yoksa kötü mü olur?	1. Her zaman kötü olur 2. Çoğu zaman kötü olur 3. Çoğu zaman güzel olur 4. Her zaman güzel olur

Ek 1 (Devam): Araştırmada Kullanılan Ölçek Formları

15-Bu çocuk arkadaşına odasını gösteriyor. Arkadaşı odasındaki güzel eşyalarına hayran kalıyor. Çünkü kendi odasında böyle güzel eşyalar yok. Senin odanda böyle güzel eşyalar var mı yok mu?	1.Güzel eşya hiç yok. 2.Güzel eşya çok az var. 3.Güzel eşya biraz var. 4.Güzel eşya çok var.
16-Bu çocuk evi düzenlemede annesine yardım ediyor. Diğeri ise annesine yardım etmiyor ve odası çok dağınık. Sen evde annene yardım eder misin yoksa etmez misin?	1.Hayır, yardım etmem 2.Ara sıra yardım ederim 3.Sık sık yardım ederim 4.Her zaman yardım ederim
17-Bu çocuklar oyuncak bebek yapıyorlar. Bu çocuğun yaptığı bebek çok güzel olmuş, ancak diğeri bebeği kötü oldu diye çöpe atıyor. Sen yaptığın oyuncakların güzel mi olur yoksa kötü mü olur?	1.Kötü olur. 2.Genelde Kötü olur 3.Genelde güzel olur. 4.Her zaman güzel olur.
18-Bu çocuk sinirlenmiş, çünkü sınıf arkadaşı ondan izin almadan kalemını almış. Arkadaşın senden izin almadan eşyalarını kullanırsa sinirlenir misin?	1.Evet, her zaman sinirlenirim. 2.Evet çoğu zaman sinirlenirim. 3.Bazen sinirlenirim. 4.Hayır, sinirlenmem
19-Bu (ortadaki) çocuğun birçok arkadaşı var. Diğeri (oturan) çocuğun ise hiç arkadaşı yok. Senin çok mu, yoksa az mı arkadaşın var?	1.Hiç arkadaşım yok 2.Çok az arkadaşım var 3.Yeteri kadar arkadaşım var 4.Çok fazla arkadaşım var
20-Bu çocuklar kavga ediyorlar. Çocuklardan biri onları ayırmaya çalışıyor, ama diğeri çocuk kavgaya karışmak istemiyorlar. Sen kavga eden arkadaşlarını ayırmaya çalışır mısın, yoksa karışmaz mısın?	1.Evet ayırırım 2.Hayır, ayırmam bana vururlarsa kendimi savunurum 3. Hayır, kavgaya karışmaktan hoşlanmam 4.Asla kavgaya karışmam
21-Buradaki çocuklar anneleri için oyun hamuru ile bir şeyler yapıyor. Bu çocuğun yaptıkları güzel olmuş, ama diğeri çocuğun yaptıkları kötü olmuş. Senin bu tür çalışmaların güzel mi olur, kötü mü olur?	1.Her zaman kötü olur 2.Bazen kötü olur 3.Bazen güzel olur 4.Her zaman güzel olur
22-Bu çocuklar sınıfta çalışıyorlar. Ancak diğeri çocuklar çok konuştukları için öğretmenleri onlara sessiz olmalarını söylüyor. Sen de öğretmeninden sık sık uyarı alır mısın?	1.Her zaman uyarı alırım 2.Sık sık uyarı alırım 3.Ara sıra uyarı alırım 4.Hayır, hiç uyarı almam
23-Bu çocuklar uyumak için yataklarına yatmışlar. Çocuklardan biri gece korkmuyor ve rahatça uyuyor. Diğeri ise karanlıktan korkuyor. Sen gece uyurken karanlıktan korkar mısın?	1.Her zaman karanlıktan çok korkarım 2.Karanlıktan sık sık korkarım 3.Karanlıkta çok az korkarım 4.Karanlıktan hiç korkmam
24-Buradaki iki çocuk giysilerini giyiniyor. Birisi tişörtünü tek başına giyerken, diğeri annesi giydiriyor. Sen tek başına mı giyinirsin, yoksa annenden yardım mı alırsın?	1.Her zaman yardım alırım 2.Sık sık yardım alırım 3.Ara sıra yardım alırım 4.Tek başıma giyinirim
25-Bu çocuğa babası yemeğini bitirmediği için kızıyor. Diğeri çocuk yemeğini yediği için babası kızmıyor. Sen yemeğini bitirmediğin zaman ailen, sana kızar mı?	1.Evet her zaman kızar 2.Sık sık kızar 3.Ara sıra kızar 4.Hiç kızmaz
26-Buradaki çocuklar çalışıyorlar. Ama bu kız biraz sıkılmış. Öğretmeninin verdiği çalışmaları sınıfta yaparken sen de sıkılır mısın, yoksa eğlenir misin?	1.Çok sıkılırım 2. Bazen sıkılırım 3. Genellikle eğlenirim 4. Her zaman eğlenirim
27-Bu çocuk arkadaşıyla oyuncasını paylaşıyor, diğeri çocuk ise oyuncasını tek başına oynamayı tercih ediyor. Sen de eşyalarını arkadaşlarınla paylaşıp mısın, yoksa kendine mi saklıyorsun?	1. Hiç paylaşmam 2. Ara sıra paylaşırım 3. Sık sık paylaşırım 4. Her zaman paylaşırım

Ek 1 (Devam): Araştırmada Kullanılan Ölçek Formları

28-Yağmur yağıyor ve bu çocuklar sokakta yürüyorlar. Çocuklardan biri suyun içine girerek üstünü kirletiyor. Diğer çocuk ise suyun içine girmediği için giysileri temiz kalmış. Sen temiz kalmaktan mı hoşlanırsın, yoksa biraz kirlenmekten mi hoşlanırsın?	1. Her zaman kirli olmaktan hoşlanırım 2. Çoğu zaman kirli olmaktan hoşlanırım 3. Bazen kirli olmaktan hoşlanırım 4. Her zaman temiz olmaktan hoşlanırım
29-Bu çocuklar yapboz yapıyorlar. Bu kız elindeki parçayı nereye koyacağını bilemiyor. Diğer çocuk ona nereye koymasını gerektiğini gösteriyor. Sen böyle oyunlar oynarken başkalarının yardımına ihtiyaç duyar mısın?	1. Evet duyarım 2. Sık sık duyarım 3. Ara sıra duyarım 4. Hayır duymam
30-Bu kızlar çok mutlu, ama diğer kız üzgün görünüyor. Sen nasılsın? Mutlu mu yoksa üzgün mü?	1. Her zaman üzgünüm 2. Genellikle üzgünüm 3. Genellikle mutluyum 4. Her zaman mutluyum
31-Çocuklar çuval yarışı yapıyorlar. Bu çocuğun ayağı takılıp yere düşüyor ve oyunu kaybediyor. Sen arkadaşlarıyla oyun oynadığın zaman, kaybeder misin, yoksa kazanır mısın?	1. Her zaman kaybederim 2. Sık sık kaybederim 3. Sık sık kazanırım 4. Her zaman kazanırım
32-Buradaki çocuklar yolculuğa çıkacakları için toplanıyorlar. Çocuklardan biri çok düzenli ve elbiselerini katlayarak koyuyor. Diğer çocuk ise çok dağınık ve eşyalarını rastgele koyuyor. Sen düzenli misin, yoksa dağınık mısın?	1. Her zaman düzensizim 2. Çoğu zaman düzensizim 3. Çoğu zaman düzenliyim 4. Her zaman düzenliyim
33-Burada çocuklar fotoğraf çektiriyor. Bazı çocuklar zayıf bazıları şişman. Sen zayıf mısın, yoksa şişman mı?	1. Çok şişmanım 2. Biraz şişmanım 3. Biraz zayıfım 4. Çok Zayıfım
34-Buradaki çocuklar sahilde oynuyor. Çocuklardan bazıları yüzerken, diğerleri sudan korktukları için yüzmeyi tercih etmiyorlar. Sen sahile gittiğinde yüzmekten korkar mısın?	1. Her zaman korkarım 2. Sık sık korkarım 3. Ara sıra korkarım 4. Hayır, hiç korkmam

Ek 2: Etik Kurul Onayı

T.C. AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLERİ BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULUKARARLARI	
TOPLANTI SAYISI:13	KARAR TARİHİ: 18.12.2020
KARAR 2020/277	
<p>Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü öğrencisi Fatma Nur ARSLAN tarafından (Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Nezahat Hamiden KARACA), "Okul Öncesi Kurumlarına Devam Eden Çocukların Annelerinin Riskli Oyuna İlişkin Görüşleri İle Çocukların Benlik Kavramı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezi kapsamında kullanılacak veri toplama araçlarının, etik açıdan sakıncalı olmadığına, katılanların oy birliği ile kararverildi.</p>	

Ek 3: MEB Uygulama İzni



T.C.
ŞANLIURFA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-47377298-44-19480420
Konu : Anket, Uygulama İzni
(Fatma Nur ARSLAN)

21.01.2021

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi: 23/09/2020 tarih ve 13294384 sayılı Valilik Makam Onayı.

Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Fatma Nur ARSLAN'un tutanakta belirtilen konu ile ilgili araştırma izni hakkındaki 06/01/2021 tarih ve 421 sayılı yazısı, ilgi sayılı Valilik Makam Onayı ile oluşturulan komisyon tarafından incelenmiştir. İlgilinin çalışmasının Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 21/01/2020 tarih ve 2020/2 sayılı genelgede belirtilen hususlar çerçevesinde uygulanabileceği ekte gönderilen komisyon tutanağı ile onaylanmıştır. İlgi (b) dilekçe ile araştırma iznini 2020/2021 Eğitim ve Öğretim yılına uzatmak istemektedir. Denetimleri ilgili okul, ilçe millî eğitim müdürlükleri tarafından gerçekleştirilmek üzere derslerin aksatılmaması kaydıyla, araştırmanın ayrıca öğrenci, veli ve/veya öğretmenlerden alınacak izin ve gönüllük esasları çerçevesinde 2020-2021 Eğitim Öğretim yılı sonuna kadar tutanakta belirtilen Halfeti İlçemizdeki Resmi Anaokulu öğrencilerine yönelik Covid-19 tedbirleri kapsamında Anket çalışması yapılması hususunda ;

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

İsmail YAPICIER
Vali a
Millî Eğitim Müdürü

EK:

1-Komisyon Tutanağı (1 sayfa)
2-Anket (5 sayfa)

Gereği:

Halfeti Kaymakamlığına (İlçe MEM)

Bilgi:

✓ Afyon Kocatepe Üniversitesi Rektörlüğü
(Sosyal Bilimler Enstitüsü)

Sayın: (Fatma Nur ARSLAN))

Adres :

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No :

Bilgi için :

E-Posta :

Unvan : Şef

Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

İnternet Adresi :

Faks :

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 00ab-1b00-3e06-9661-3db9 kodu ile teyit edilebilir.

Ek 3 (Devam): MEB Uygulama İzni

18/01/2021

ARAŞTIRMA İNCELEME VE DEĞERLENDİRME KOMİSYONU TOPLANTI TUTANAĞI

Valilik Makamının 23/09/2020 tarih ve 13294384 sayılı oluruna istinaden oluşturulan komisyonumuz toplanarak; Afyon Kocatepe Üniversitesinin 06/01/2021 tarih ve 421 sayılı yazısına istinaden, Fatma Nur ARSLAN isimli, Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Öğrencisinin uygulayacağı “Okul Öncesi Kurumlarına Devam Eden Çocukların Annelerinin Riskli Oyuna İlişkin Görüşleri ile Çocukların Benlik Kavramı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı tez çalışması ve müdürlüğümüzce mühürlenmiş ekteki uygulama ölçeklerinin; Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21/01/2020 tarih ve 2020/2 sayılı genelgede belirtilen hususlar çerçevesinde, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak yürürlükte olan tüm yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde, denetimleri ilgili okul, İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri tarafından gerçekleştirilmek üzere, derslerin aksatılmaması kaydıyla, araştırmanın ayrıca öğrenci, veli ve/veya öğretmenlerden alınacak izin ve gönüllülük esasları çerçevesinde 2020/2021 eğitim-öğretim yılı sonuna kadar Halfeti İlçemizdeki Resmi Anaokulu Öğrencilerine yönelik uygulaması talebi komisyonumuzca uygun görülmüştür.