
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Gazi
1926

EBEVEYNLERİN OKUL ÖNCESİ DÖNEMDEKİ ÇOCUKLARININ RİSKLİ OYUNLARINA İZİN VERMELERİ İLE ÇOCUKLARIN ÖZ DÜZENLEME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Emine Betül Karabıyık

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

OCAK, 2026

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

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

YAZARIN

Adı : Emine Betül

Soyadı : Karabıyık

Bölümü : Okul Öncesi Eğitimi

İmza :

Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Ebeveynlerin Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklarının Riskli Oyunlarına İzin Vermeleri ile Çocukların Öz Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

İngilizce Adı : Examining the Relationship Between Parents' Permission for Preschool Children's Risky Play and Children's Self-Regulation Skills

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

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

Yazar Adı Soyadı : Emine Betül Karabıyık

İmza :

JÜRİ ONAY SAYFASI

Emine Betül Karabıyık tarafından hazırlanan "Ebeveynlerin Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklarının Riskli Oyunlarına İzin Vermeleri ile Çocukların Öz Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Temel Eğitim Ana Bilim Dalı'nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Serap Demiriz
(Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi) ……

Başkan: Prof. Dr. Fatma OKLAN
(Çocuk Gelişimi Ana Bilim Dalı, Sağlık Bilimleri Üniversitesi) ……..

Üye: Prof. Dr. İlkay ULUTAŞ
(Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi) ……

Tez Savunma Tarihi: 23/12/2025

Bu tezin Temel Eğitim Ana Bilim Dalı'nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Osman ÇİMEN
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü …….

TEŞEKKÜR

Bilgisi, sabrı, anlayışı ve güzel kalbiyle yolumu aydınlatan, bana kazandırdığı titiz çalışma disipliniyle akademik yolculuğuma yön veren değerli danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Serap DEMİRİZ'e en içten teşekkürlerimi sunarım.

Görüş ve önerileriyle çalışmama katkı sunan, değerli eleştirileri ve yapıcı geri bildirimleri için tez juri üyelerim Prof. Dr. İlkay ULUTAŞ ve Prof. Dr. Fatma OKLAN hocalarıma çok teşekkür ederim.

Araştırmanın uygulama sürecinin gerçekleşmesine imkân sağlayan tüm yönetici ve öğretmenlere, ölçek ve formların uygulanması aşamasında gösterdikleri anlayış ve iş birliği için minnettarım. Araştırmaya katılan tüm ebeveynlere, zaman ayırarak bu çalışmaya katkıda bulundukları için ayrıca teşekkür ederim.

Bu yolculuk boyunca, aynı masada paylaşılan kaygıların zamanla umutlara dönüştüğü anlara benimle birlikte tanıklık etmeyi seçen tüm arkadaşlarıma minnettarım. Hayatımın her döneminde olduğu gibi bu çalışmanın yürütülmesi sürecinde de koşulsuz sevgisi, anlayışı ve maddi manevi desteğiyle yanımda olan, en zorlandığım anlarda bile pes etmeme izin vermeyen başta biricik annem olmak üzere sevgili aileme ise her zaman bana inandıkları ve güç verdikleri için en derin şükranlarımı sunarım. Onların varlığı ve desteği olmasaydı, bu çalışmayı tamamlamak mümkün olmayacaktı.

Emine Betül Karabıyık

EBEVEYNLERİN OKUL ÖNCESİ DÖNEMDEKİ ÇOCUKLARININ RİSKLİ OYUNLARINA İZİN VERMELERİ İLE ÇOCUKLARIN ÖZ DÜZENLEME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

(Yüksek Lisans Tezi)

Emine Betül Karabıyık
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Ocak 2026

ÖZ

Bu araştırma, ebeveynlerin okul öncesi dönemdeki çocuklarının riskli oyunlarına izin vermeleri ile çocukların öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak ve bu durumu çeşitli değişkenler açısından incelemek amacıyla yapılmıştır. İlişkisel tarama modelinde tasarlanan araştırmanın çalışma grubunu, 2024-2025 Eğitim Öğretim yılında Ankara ili merkez ilçelerindeki özel ve resmi okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48–72 aylık 273 çocuk (132 kız, 141 erkek) ve ebeveynleri oluşturmaktadır. Veriler, ebeveynler tarafından doldurulan "Demografik Bilgi Formu", "Riskli Oyunlara İzin Verme Ölçeği" ve öğretmenler tarafından doldurulan "Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği" ile toplanmıştır. Araştırma verilerinin analizinde, iki kategorili değişkenler için parametrik test varsayımlarının karşılandığı koşullarda bağımsız örneklemler t testi, varsayımların karşılanmadığı koşullarda ise Mann–Whitney U testi kullanılmıştır. Üç ve daha fazla kategoriye sahip değişkenler için varsayımlar sağlandığında tek yönlü varyans analizi (ANOVA), sağlanmadığında ise Kruskal–Wallis H testi uygulanmış; anlamlı farklılık saptanan durumlarda Bonferroni düzeltmeli ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Riskli Oyunlara İzin Verme Ölçeği ve Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği puanları arasındaki ilişkilerin incelenmesinde, normallik ve doğrusallık varsayımlarının karşılanması nedeniyle Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi; ebeveynlerin riskli oyuna izin verme

düzeylerinin çocukların öz düzenleme becerilerini yordama gücünü belirlemek amacıyla ise basit doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Tüm analizler IBM SPSS paket programı ile ve 0.05 anlamlılık düzeyinde yürütülmüştür. Analizler sonucunda, ebeveynlerin genel olarak çocuklarının riskli oyun oynamalarına nadiren izin verdikleri saptanmıştır. Ebeveynlerin riskli oyunlara izin verme durumu ile çocukların öz düzenleme becerileri arasında düşük düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ve riskli oyunlara izin verme durumunun, çocukların öz düzenleme becerilerindeki varyansın yaklaşık %2,4'ünü anlamlı biçimde yordadığı belirlenmiştir. Gruplar arası karşılaştırmalar, ebeveynlerin riskli oyunlara izin verme durumunun çocuğun yaş grubu, ebeveyn–çocukla birlikte doğada vakit geçirme sıklığı ve babanın öğrenim düzeyi değişkenlerine göre ölçek toplam puanı ve alt boyutlarda anlamlı biçimde farklılaşmadığını göstermiştir. Buna karşın, riskli oyunlara izin verme durumunun çocuğun cinsiyetine göre tehlikeli doğal unsurlara yakın oyuna izin verme alt boyutunda; çocuğun okul öncesi eğitime devam süresine göre ölçek toplam puanlarında; annenin öğrenim düzeyine göre ise davranış düzenleme alt boyutunda ve ölçek toplamında anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Öz düzenleme becerilerine ilişkin bulgular, çocukların öz düzenleme düzeylerinin yaş gruplarına göre 61–72 ay lehine ve cinsiyete göre kız çocukları lehine hem alt boyutlarda hem de ölçek toplamında anlamlı biçimde farklılaştığını ortaya koymuştur. Ayrıca, çocukların öz düzenleme becerilerinin okul öncesi eğitime devam etme sürelerine göre davranış düzenleme alt boyutunda ve ölçek toplam puanlarında anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir. Ebeveynlerin çocuklarıyla birlikte doğada vakit geçirme sıklığına göre, çocukların öz düzenleme becerilerinin sosyal beceri alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği; annenin öğrenim düzeyine göre ise davranış düzenleme alt boyutunda ve ölçek toplamında anlamlı farklılıklar bulunduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler : Riskli oyun, öz düzenleme, okul öncesi, erken çocukluk
Sayfa Adedi : xv + 126
Danışman : Dr. Öğretim Üyesi Serap Demiriz

EXAMINING THE RELATIONSHIP BETWEEN PARENTS' PERMISSION FOR PRESCHOOL CHILDREN'S RISKY PLAY AND CHILDREN'S SELF-REGULATION SKILLS

(M.S. Thesis)

Emine Betül Karabıyık

GAZİ UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

January 2026

ABSTRACT

This study aimed to examine the relationship between parents' permission for their preschool children's risky play and children's self-regulation skills, and to investigate this relationship in terms of various variables. Designed in a correlational survey model, the study group consisted of 273 children aged 48–72 months (132 girls, 141 boys) attending public and private preschool institutions in the central districts of Ankara during the 2024–2025 academic year, and their parents. Data were collected using a Demographic Information Form and the Risky Play Permission Scale completed by parents, and the Child Behavior Rating Scale completed by teachers. In the analysis of the data, independent samples t tests were used for dichotomous variables when the assumptions of parametric tests were met, and Mann–Whitney U tests were used when these assumptions were not met. For variables with three or more categories, one-way analysis of variance (ANOVA) was conducted when assumptions were satisfied, and Kruskal–Wallis H tests were conducted when they were not; in cases where significant differences were detected, Bonferroni-corrected pairwise comparisons were performed. Pearson product–moment correlation analysis was used to examine the relationships between scores on the Risky Play Permission Scale and the Child Behavior Rating Scale, given that the assumptions of normality and linearity were met, and

simple linear regression analysis was conducted to determine the extent to which parents' permission for risky play predicted children's self-regulation skills. All analyses were carried out using the IBM SPSS package program at a 0.05 significance level. The analyses revealed that parents generally rarely allowed their children to engage in risky play. A low, positive, and statistically significant relationship was found between parents' permission for risky play and children's self-regulation skills, and parents' permission for risky play was found to significantly explain approximately 2.4% of the variance in children's self-regulation scores. Between-group comparisons indicated that parents' permission for risky play did not differ significantly in total scale scores or subscales according to children's age group, the frequency of spending time in nature with the parent, or fathers' educational level. In contrast, parents' permission for risky play differed significantly in the "permission for play close to dangerous natural elements" subscale according to children's gender, in total scale scores according to the duration of preschool attendance, and in both the behavior regulation subscale and total scale scores according to mothers' educational level. Findings regarding self-regulation showed that children's self-regulation levels differed significantly in favor of the 61–72-month age group and of girls, both in subscales and in total scores. In addition, children's self-regulation skills differed significantly according to the duration of preschool attendance in the behavior regulation subscale and in total scores. Children's self-regulation skills also differed significantly in the social skills subscale according to the frequency of spending time in nature with the parent, and in the behavior regulation subscale and total scores according to mothers' educational level.

Key Words : Risky play, self regulation, preschool, early childhood

Page Number : xv + 126
Supervisor : Asst. Prof. Serap Demiriz

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI ii
JÜRİ ONAY SAYFASI iii
TEŞEKKÜR iv
ÖZ v
ABSTRACT vii
İÇİNDEKİLER ix
TABLOLAR LİSTESİ xii
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ xv
BÖLÜM I 1
GİRİŞ 1
1.1. Problem Durumu 1
1.2. Araştırmanın Amacı 4
1.3. Araştırmanın Önemi 4
1.4. Araştırmanın Varsayımları 7
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları 7
1.6. Tanımlar 7
BÖLÜM II 8
KAVRAMSAL ÇERÇEVE 8
2.1. Oyun 8
2.2. Risk ve Tehlike Kavramları 9
2.3. Riskli Oyunun Kavramsal Çerçevesi 10
2.4. Riskli Oyunun Çocuğun Gelişimine Etkileri 12

2.4.1.Riskli Oyunun Sosyal-Duygusal Gelişim Üzerindeki Etkileri 12
2.4.2.Riskli Oyunun Bilişsel Gelişim Üzerindeki Etkileri 13
2.4.3.Riskli Oyunun Fiziksel Gelişim Üzerindeki Etkileri 14
2.5. Riskli Oyunu Etkileyen Faktörler 15
2.6. Okul Öncesi Dönemde Riskli Oyunun Desteklenmesi 20
2.7. Öz Düzenlemenin Kavramsal Çerçevesi 23
2.8. Öz Düzenlemenin Boyutları 26
2.8.1.Yürtücü İşlevler ve Öz Düzenleme 28
2.9. Öz Düzenlemeyi Etkileyen Faktörler 30
2.10. Okul Öncesi Dönemde Öz Düzenlemenin Desteklenmesi 33
BÖLÜM III 36
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR 36
3.1. Erken Çocukluk Döneminde Riskli Oyunla İlgili Araştırmalar 36
3.1.1. Erken Çocukluk Döneminde Riskli Oyunla İlgili Ulusal Araştırmalar 36
3.1.2. Erken Çocukluk Döneminde Riskli Oyunla İlgili Uluslararası Araştırmalar 40
3.2. Erken Çocukluk Döneminde Öz Düzenlemeyle İlgili Araştırmalar 44
3.2.1. Erken Çocukluk Döneminde Öz Dünlemeyle İlgili Ulusal Araştırmalar 44
3.2.2. Erken Çocukluk Döneminde Öz Düzenlemeyle İlgili Uluslararası Araştırmalar 47
BÖLÜM IV 52
YÖNTEM 52
4.1. Araştırmanın Modeli 52
4.2. Çalışma Grubu 53
4.3. Veri Toplama Araçları 54
4.3.1. Kişisel Bilgi Formu 55
4.3.2. Riskli Oyunlara İzin Verme Ölçeği 55
4.3.3. Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği (ÇODDÖ) 56
4.4. Veri Toplama Araçlarının Güvenirlik Çalışması 57
4.5. Verilerin Toplanması 58
4.6. Verilerin Analizi 59

BÖLÜM V **65**

BULGULAR ve TARTIŞMA **65**

5.1. Ebeveynlerin Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklarının Riskli Oyunlarına İzin Verme Puanlarına Ait Bulgular **65**

5.2. Çocukların Öz Düzenleme Becerileri Puanlarına Ait Bulgular **66**

5.3. Ebeveynlerin Çocuklarının Riskli Oyunlarına İzin Verme Durumları ile Çocukların Öz Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişki ve Yordama Düzeyine Ait Bulgular **66**

5.4. Ebeveynlerin Çocuklarının Riskli Oyunlarına İzin Verme Durumlarının Çeşitli Degişkenlere Göre İncelenmesine Ait Bulgular **70**

5.6. Çocukların Öz Düzenleme Becerilerinin Çeşitli Degişkenlere Göre İncelenmesine Ait Bulgular **79**

BÖLÜM VI **90**

SONUÇ ve ÖNERİLER **90**

6.1. Sonuçlar **90**

6.1.1. Ebeveynlerin Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklarının Riskli Oyunlarına İzin Verme Durumu ile Çocukların Öz Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişki ve Yordama Düzeyine Yönelik Sonuçlar **91**

6.1.2. Ebeveynlerin Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklarının Riskli Oyunlarına İzin Verme Durumuna İlişkin Sonuçlar **91**

6.1.3. Çocukların Öz Düzenleme Becerilerine İlişkin Sonuçlar **92**

6.2. Öneriler **93**

6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler **93**

6.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler **94**

KAYNAKLAR **96**

EKLER **123**

EK 1. Riskli Oyuna İzin Verme Ölçeği Kullanım İzni **124**

EK 2. Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği Kullanım İzni **125**

EK 3. Etik Kurul İzni **126**

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. *Araştırmaya Katılan Çocuklar ve Ebeveynlerine İlişkin Demografik Bilgiler*.....54

Tablo 2. *Çalışmada Kullanılan Ölçekler ve Alt Boyutlarına İlişkin Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları* 57

Tablo 3. *Araştırmada Kullanılan Ölçekler ve Alt Boyutlarına İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri* 59

Tablo 4. *Araştırmada Kullanılan Ölçekler ve Alt Boyutları İçin Aralık ve İlişkili Değerler* 61

Tablo 5. *Riskli Oyuna İzin Verme Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistik Verileri* 65

Tablo 6. *Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistik Verileri* 66

Tablo 7. *Ebeveynlerin Çocuklarının Riskli Oyunlarına İzin Verme Durumu İle Çocukların Öz Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişki* 67

Tablo 8. *Ebeveynlerin Çocuklarının Riskli Oyunlarına İzin Verme Durumları Çocuklarının Öz Düzenleme Becerilerini Yordama Düzeyi* 69

Tablo 9. *Yaş Gruplarına Göre Ebeveynlerin Riskli Oyuna İzin Verme Durumlarının Karşılaştırılması* 70

Tablo 10. *Yaş Gruplarına Göre Ebeveynlerin Tehlikeli Doğal Unsurlara Yakın Oyuna İzin Verme Durumlarının Karşılaştırılması* 71

Tablo 11. *Çocuğun Cinsiyetine Göre Ebeveynlerin Riskli Oyuna İzin Verme Durumlarının Karşılaştırılması* 72

Tablo 12. *Çocuğun Cinsiyetine Göre Ebeveynlerin Tehlikeli Doğal Unsurlara Yakın Oyuna İzin Verme Durumlarının Karşılaştırılması* 72
Tablo 13. *Çocukla Beraber Doğada Vakit Geçirme Sıklığına Göre Ebeveynlerin Riskli Oyuna İzin Verme Durumlarının Karşılaştırılması* 73
Tablo 14. *Çocukla Beraber Doğada Vakit Geçirme Sıklığına Göre Ebeveynlerin Tehlikeli Doğal Unsurlara Yakın Oyuna İzin Verme Durumlarının Karşılaştırılması* 74
Tablo 15. *Annenin Öğrenim Düzeyine Göre Ebeveynlerin Riskli Oyuna İzin Verme Durumlarının Karşılaştırılması* 75
Tablo 16. *Annenin Öğrenim Düzeyine Göre Ebeveynlerin Tehlikeli Doğal Unsurlara Yakın Oyuna İzin Verme Durumlarının Karşılaştırılması* 75
Tablo 17. *Babanın Öğrenim Düzeyine Göre Ebeveynlerin Riskli Oyuna İzin Verme Durumlarının Karşılaştırılması* 76
Tablo 18. *Babanın Öğrenim Düzeyine Göre Ebeveynlerin Tehlikeli Doğal Unsurlara Yakın Oyuna İzin Verme Durumlarının Karşılaştırılması* 76
Tablo 19. *Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Etme Durumuna Göre Ebeveynlerin Riskli Oyuna İzin Verme Durumlarının Karşılaştırılması* 77
Tablo 20. *Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Etme Durumuna Göre Ebeveynlerin Tehlikeli Doğal Unsurlara Yakın Oyuna İzin Verme Durumlarının Karşılaştırılması* 78
Tablo 21. *Yaş Gruplarına Göre Çocukların Öz Düzenleme Becerilerinin Karşılaştırılması* 79
Tablo 22. *Çocuğun Cinsiyetine Göre Çocukların Öz Düzenleme Becerilerinin Karşılaştırılması* 81
Tablo 23. *Çocukla Beraber Doğada Vakit Geçirme Sıklığına Göre Çocukların Öz Düzenleme Becerilerinin Karşılaştırılması* 83
Tablo 24. *Annenin Öğrenim Düzeyine Göre Çocukların Öz Düzenleme Becerilerinin Karşılaştırılması* 85
Tablo 25. *Babanın Öğrenim Düzeyine Göre Çocukların Öz Düzenleme Becerilerinin Karşılaştırılması* 87

Tablo 26. *Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Etme Durumuna Göre Çocukların Öz Düzenleme Becerilerinin Karşılaştırılması*.....88

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

ABD	Amerika Birleşik Devletleri
ANOVA	Tek yönlü varyans analizi
ACECQA	Australian Children's Education Care Quality Authority
BRIEF-P	Behavior Rating Inventory of Executive Function-Preschool
ÇODDÖ	Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği
HTKS	Head-Toes-Knees-Shoulders
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
M	Aritmetik ortalama
p	Anlamlılık düzeyi
PRSIST	Preschool Situational Self-Regulation Toolkit
SD	Standart sapma
s.	Sayfa numarası
f	Frekans
t	t-testi istatistik değeri
%	Yüzde

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımları yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Erken çocukluk döneminde riskli oyun, çocukların belirsizlik ve potansiyel zarar içerebilecek durumları keşfettikleri oyun deneyimlerini ifade eder (Sandseter, 2009; Brussoni vd., 2012) ve karar verme, öz den1etim ile duygu düzenleme süreçlerini doğal olarak harekete geçirir (Little & Wyver, 2008; Sandseter & Kennair, 2011; Lavrysen vd., 2017; Sandseter, Kleppe & Kennair, 2023). Risk almak aslında çocuk oyunlarının doğal bir parçasıdır ve sağlıklı gelişim, uyum sağlama ve hayatta kalma becerileri için belli düzeyde risk almanın gerekli olduğu vurgulanmaktadır (Morrongiello & Lasenby-Lessard, 2007). Alan yazında riskli oyun; büyük yüksekliklerle oyun, yüksek hızda oyun, tehlikeli aletlerle oyun, tehlikeli doğal unsurlar yakınında oyun, itiş-kakış (güreş, boğuşma) oyunları ve kaybolma/ortadan kaybolma olasılığı içeren etkinlikler olmak üzere altı temel kategoride ele alınmaktadır (Sandseter, 2007a, 2007b). Son yıllarda özellikle 1–3 yaş aralığındaki çocukların kısa ve tekrarlı risk denemelerini daha iyi anlamak amacıyla yaşa duyarlı alt sınıflandırmalar da tartışılmaya başlanmıştır (Kleppe, Melhuish & Sandseter, 2017).

Bununla birlikte, modern ebeveynlik yaklaşımlarında güvenlik kaygılarındaki artış ve aşırı korumacı yaklaşımlar, çocukların bu tür deneyimlere erişimini daraltmaktadır. Aşırı kısıtlayıcı tutumlarla çocukların açık havada riskli oyuna katılımının engellenmesi, gelişimlerini olumsuz etkileyebilmektedir. Nitekim son bulgular, çocukların açık hava riskli

oyunlarına aşırı kısıtlamalar getirilmesinin onların gelişimini sekteye uğrattığını göstermektedir (Brussoni vd., 2012). Kuşaklar arası eğilimler, çocukların açık havada oyun katılımının giderek azaldığını ve bunun ardındaki nedenlerin ebeveynlerin ve toplumun artan endişeleri olduğunu ortaya koymaktadır (Brussoni vd., 2012). Ebeveynler riskleri tamamen ortadan kaldırmaya çalıştığında çocukların sağlığı ve iyi oluşu açısından "risk yoksunluğu" denilebilecek bir durum ortaya çıkmaktadır. Eager ve Little (2011) bu durumu "Risk Yoksunluğu Bozukluğu (Risk Deficit Disorder)" kavramıyla adlandırarak riskin oyundan tamamen çıkarılmasının çocuklarda obezite, zihinsel sağlık sorunları, aşırı bağımlılık, karar alma ve yargı becerilerinde zayıflama gibi sorunlara yol açabildiğini belirtmiştir (Eager & Little, 2011). Diğer bir deyişle günümüzde açık havada serbest oyun fırsatlarındaki azalma fiziksel, bilişsel ve duygusal kazanımları sınırlayabilmektedir (Little & Wyver, 2008; Gill, 2007; Brussoni vd., 2015).

Ulusal alan yazındaki genel eğilimler, Türkiye'de riskli oyuna yönelik ilginin özellikle son üç yılda belirgin biçimde arttığına işaret etmektedir. Ancak Türkiye bağlamında, riskli oyun kavramının uygulamada ve mevcut programda görünürlüğü halen sınırlıdır. Örneğin, 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı açık hava etkinliklerine ve okul dışı öğrenme ortamlarına vurgu yapsa da "riskli oyun" kavramını doğrudan içermemektedir. Oysa Norveç (Kunnskapsdepartementet, 2017) ve Avustralya (ACECQA, 2020) gibi bazı ülkelerin erken çocukluk politikalarında riskli oyuna ilişkin ilkeler ve uygulama rehberleri açıkça yer almakta, hatta Kanada Pediatri Derneği denetimli risk içeren oyunu çocuk sağlığının bir gereği olarak desteklemektedir (Canadian Paediatric Society, 2024; Beaulieu & Beno, 2024). Bu farklılıklar, Türkiye bağlamında riskli oyunun kavramsal netliğinin artırılması ve çeşitli araştırmaların bulguları doğrultusunda faydalarının vurgulanmasıyla uygulamaya dönük rehberlik oluşturulması ihtiyacını ortaya koymaktadır. Özellikle öğretmenler ve ebeveynler için, hangi koşullarda ne tür risk-fayda dengeleriyle hareket edileceğine ilişkin açıklığa duyulan gereksinim dikkat çekicidir.

Literatürde öz düzenleme kavramının 447 farklı kullanımının belgelendiği ve kavramın farklı biçimlerde kavramsallaştırılıp işlevselleştirildiği bildirilmektedir (Robson, Allen & Howard, 2020); bu nedenle tanım ve özgül bileşenler konusunda tartışmaların sürdüğü ifade edilmektedir (McClelland & Cameron, 2012). Bu bulgulardan hareketle literatürden bir sentez oluşturulduğunda, öz düzenleme; sosyal bilişsel, bilişsel denetim ve gelişimsel–sosyokültürel yaklaşımların kesişiminde, öz yeterlik ve hedef belirlemeyi temel alan öz-

gözlem, öz-yargılama ve öz-tepki döngüleri ile geri bildirim ve hata düzeltme mekanizmaları üzerinden bireyin amaçlarına ulaşmak için düşünce, duygu ve davranışlarını bilinçli biçimde izleme ve yönlendirme kapasitesi olarak tanımlanabilir (Bandura, 1991; Blair & Raver, 2015; Carver & Scheier, 1998; Kopp, 1982; Moreno, Sanabria & Lopez, 2016; Zimmerman, 1989, 2000). Öz düzenlemenin okul uyumu, sınıf içi öğrenme davranışları ve erken akademik başarı üzerinde belirleyici rol oynadığı çok sayıda araştırmayla ortaya konulmuştur (Blair, 2002; Blair & Diamond, 2008; Ponitz vd., 2009; McClelland vd., 2007; Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger, 2011; Diamond, 2013). Örneğin Blair ve Diamond (2008), erken dönemde güçlü öz düzenleme becerileri geliştiren çocukların ilkokulda akademik ve sosyal açıdan daha uyumlu olduklarını göstermiştir. Benzer şekilde, okul öncesi dönemde yapılan müdahalelerin çocukların öz düzenleme becerilerini artırdığında, ilkokul yıllarında problem davranışlarda azalma ve akademik performansta artış gözlemlendiği belirtilmiştir (Durlak vd., 2011). Öz düzenleme becerilerinin ölçülmesinde genellikle performans temelli görevler (doğrudan testler) ve ebeveyn-öğretmen bildirimleri birlikte kullanılmakta; ölçeklerin kültürel uyarlaması ve ekolojik geçerliliği, elde edilen verilerin güvenilir yorumlanması açısından kritik görülmektedir.

Kuramsal olarak riskli oyun ile öz düzenleme arasında yakın bir kesişim bulunmaktadır. Riskli oyunlar, çocukların belirsizlikle baş etme (Kleppe vd., 2017), risk–fayda değerlendirmesi yapma (Ball, Gill & Spiegal, 2008) ve yoğun duygu durumlarını (heyecan, korku gibi) düzenleme gereklilikleri üzerinden *duygu düzenleme* becerilerini destekler (Williams, Klein, Daly, Ynigez, & Woltering, 2025); bunlara ek olarak dikkat ve konsantrasyonu artırma (Storli & Sandseter, 2019), kurallara uyma, sırasını bekleme, başarı ve başarısızlık durumlarının üstesinden gelebilme, hızlı karar verme gibi süreçleri içermesi bakımından ise *bilişsel kontrol* yetilerini harekete geçirir (Brussoni vd., 2015). Dolayısıyla risk içeren oyun deneyimleri, öz düzenleme bileşenlerini doğal ortamda deneyimleme fırsatı sunar. Bu kesişim noktasına rağmen, özellikle Türkiye bağlamında söz konusu değişkenleri standartlaştırılmış ölçme araçlarıyla bir arada ele alan araştırmaların oldukça sınırlı oluşu dikkat çekmektedir (Çevirme, 2022; Dilek-Çin, 2022). Nitekim literatürdeki bu sınırlılık, riskli oyun ile öz düzenleme arasındaki ilişkinin daha net ortaya konmasını zorlaştırmaktadır. Oysa erken çocukluk döneminde riskli oyunlar ile öz düzenleme arasındaki bu kayda değer ilişkinin literatürde daha görünür kılınabilmesi için farklı ölçüm araçları, sosyo-ekonomik ve kültürel olarak farklı örneklem grupları ile farklı zaman dilimlerinde yapılan daha çok sayıda araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın temel amacı, ebeveynlerin okul öncesi dönemdeki çocuklarının riskli oyunlarına izin vermeleri ile çocukların öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak ve bazı değişkenlere göre incelemektir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Araştırmaya katılan çocukların ebeveynlerinin riskli oyunlara izin verme puan ortalamaları ne düzeydedir?
2. Araştırmaya katılan çocukların öz düzenleme becerilerine ilişkin puan ortalamaları ne düzeydedir?
3. Ebeveynlerin çocuklarının riskli oyunlarına izin verme düzeyleri ile çocukların öz düzenleme becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mı?
4. Ebeveynlerin çocuklarının riskli oyunlarına izin verme düzeyleri çocuklarının öz düzenleme becerilerini yordamakta mıdır ?
5. Ebeveynlerin çocuklarının riskli oyunlarına izin verme düzeyleri; çocuğun yaşına, cinsiyetine ve okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresine, çocukla beraber doğada vakit geçirme sıklığına, annenin ve babanın öğrenim düzeyine göre anlamlı fark göstermekte midir?
6. Çocukların öz düzenleme becerileri; çocuğun yaşına, cinsiyetine ve okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresine, çocukla beraber doğada vakit geçirme sıklığına, annenin ve babanın öğrenim düzeyine göre anlamlı fark göstermekte midir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Çocukların gelişiminde oyun vazgeçilmez bir yere sahiptir ve özellikle riskli oyun olarak adlandırılan, çocukların belli düzeyde risk ve meydan okumayla karşılaştıkları oyun türlerinin, fiziksel ve psikososyal gelişime önemli katkıları olduğu vurgulanmaktadır (Stephenson, 2003; Little & Wyver, 2008). Bu tür oyunlar sırasında çocuklar kendi sınırlarını test etme, risk değerlendirmeyi öğrenme ve korkularıyla yüzleşme imkânı bulur (Sandseter & Kennair, 2011). Benzer şekilde, ölçülü risk alma deneyimleri, çocuklara ileride karşılaşacakları tehlikeleri yönetme becerisi kazandırır (Gill, 2007; Brussoni, Olsen, Pike & Sleet, 2012). Aşırı korumacı bir yaklaşım ise çocukların bu değerli öğrenme fırsatlarını

kısıtlayabilir (Gill, 2007). Literatürde aşırı güvenlik odaklı tutumların, çocukların özgüven geliştirmesi, problem çözme ve motor becerilerini olumsuz etkileyebileceği dile getirilmiştir (Little & Wyver, 2008). Öte yandan, kontrollü risk içeren oyun ortamlarının sağlanması durumunda çocukların daha aktif, yaratıcı ve sosyal oldukları, fiziksel açıdan daha sağlıklı ve dirençli bireyler olarak gelişebildikleri gösterilmiştir (Brussoni ve ark., 2015).

Çocuğun oyun deneyimleri, büyük ölçüde ebeveynlerin yaklaşım ve tutumlarından etkilenir. Özellikle okul öncesi dönemde ebeveyn tutumları riskli oyuna ilişkin uygulama ve yarar algılarını anlamlı düzeyde yordamaktadır; bu da ebeveynlerin riske izin verme düzeyinin, çocukların risk içeren oyun fırsatlarına erişiminde belirleyici olduğunu göstermektedir (Cevher-Kalburan & İvrendi, 2016). Günümüz toplumunda ebeveynlerde "helikopter ebeveynlik" olarak adlandırılan, çocuğun etrafında sürekli dolaşarak onu tehlikelerden korumaya çalışan bir eğilim giderek yaygınlaşmıştır (Gill, 2007). Bu iyi niyetli koruma çabası, bazen çocuğun özgürce oynamasını, risk almasını ve bağımsız deneyimler yaşamasını engelleyebilmektedir (Gill, 2007). Ebeveynlerin aşırı kaygılı veya kısıtlayıcı tutumları, çocukların riskli oyun davranışlarını azaltmakta (Bundy vd., 2009; Beaulieu & Beno, 2024; Cevher-Kalburan & İvrendi, 2016; Lavrysen vd., 2017; Sandseter & Kennair, 2011; Spencer vd., 2021; Harper & Obee, 2021); dolayısıyla çocuklar kendi kendine deneyimleyerek öğrenme fırsatından mahrum kalabilmektedir (Cevher-Kalburan & İvrendi, 2016). Oysa ebeveyn desteğiyle kontrollü risklere açık bir oyun ortamı sunmak, çocukların özgüvenini artırmakta etkilidir (Brussoni vd., 2012).

Öz düzenleme, bireyin duygu, davranış ve dikkatini kontrol etme, hedefe yönelik odaklanma ve gerektiğinde tepki verme becerilerini içerir (Bodrova & Leong, 2018). Erken çocukluk döneminde öz düzenleme becerilerinin gelişimi, akademik başarıdan sosyal uyuma kadar birçok alanda kritik öneme sahiptir (Blair & Raver, 2015; McClelland vd., 2007; Moffitt vd, 2011; Ponitz, McClelland, Matthews & Morrison, 2009). Öz düzenleme aynı zamanda problem davranışların azalması, dikkat eksikliği ve davranış bozuklukları riskinin düşmesi ile ilişkilidir (Moffitt vd., 2011). Dolayısıyla, erken yaşlardan itibaren çocuklarda öz düzenlemeyi destekleyen deneyimler sunmak büyük önem taşımaktadır (Shonkoff & Phillips, 2000). Oyun, bu deneyimlerin başında gelir. Özellikle serbest oyun sırasında çocuklar kendi kendine kurallar koyup uymayı, duygusal tepkilerini kontrol etmeyi ve engellenmeyle başa çıkmayı öğrenirler (Whitebread, Basilio, Kuvalja & Verma, 2012).

Literatürde son yıllarda riskli oyunlar ile çocukların gelişimsel kazanımları arasındaki bağlantıya artan bir ilgi gözlenmektedir (Brussoni vd., 2015; Bora & Kılıç, 2023; Bauer, Cunningham, Gilley, & Pike, 2025; Dereobalı & Çandır, 2021; Williams vd., 2025). Riskli oyunların, çocuklara sadece fiziksel cesaret kazandırmakla kalmayıp, aynı zamanda duygusal ve davranışsal öz denetim becerileri kazandırabileceği öne sürülmektedir (Sandseter & Kennair, 2011). Örneğin, yüksek bir tırmanma yapısından kayarken korku heyecan yaşayan bir çocuk, bu duygusunu kontrol etmeyi ve sakin kalmayı öğrenebilir; bu da duygusal öz düzenlemenin erken pratikleridir (Sandseter, 2009). Benzer şekilde, akranlarıyla itiş-kakış oyunları oynayan çocuklar (örneğin yakalamaca, güreşme gibi), sınırlarını ve güçlerini ayarlamayı, başkalarına zarar vermeden enerjilerini yönetmeyi deneyimler (Jarvis, 2007). Ayrıca riskli oyun ortamları belirsizlik ve meydan okuma içerdiğinden, çocuklar problem çözme ve esneklik becerilerini kullanmak durumunda kalırlar (Brussoni vd., 2012). Dolayısıyla bu tür deneyimlerin, öz düzenlemenin bir parçası olan dürtü kontrolü ve empati gelişimini desteklediği öne sürülebilir. Özellikle erken çocukluk döneminde öz düzenleme becerilerinin desteklenmesi, çocukların ileriki okul ve yaşam başarıları için kritik olduğundan (Blair & Raver, 2015; Moffitt vd., 2011), bu becerileri güçlendirecek etkenlerin belirlenmesi önem taşımaktadır. Dolayısıyla bu potansiyel ilişkiyi anlamak, çocukların gelişimini desteklemek için önemli bir kavrayış sunacaktır. Okul öncesinde ebeveynlerin riskli oyunlara izin verme durumları ile çocukların öz düzenleme becerileri arasındaki ilişki, literatürde henüz yeterince incelenmemiş bir konudur. Uluslararası literatürde riskli oyunun faydalarına ve ebeveyn tutumlarına dair çalışmalar bulunsa da (Brussoni vd., 2015; Sandseter & Kennair, 2011; Little & Wyver, 2008), bu iki unsurun etkileşimini doğrudan ele alan araştırmalar sınırlıdır. Özellikle Türkiye bağlamında, riskli oyunlar ve öz düzenleme üzerine yapılan sınırlı sayıdaki çalışmada genellikle bu kavramlar ayrı ayrı ele alınmıştır. Bu iki kavram arasındaki potansiyel ilişkinin derinlemesine incelenmesi için iki kavram arasındaki ilişkiye doğrudan odaklanan çeşitli çalışmaların yürütülmesi önemlidir. Nitekim ülkemizde son yıllarda dikkat çeken bir araştırma konusu olan riskli oyunla ilgili gerçekleştirilen çalışmalarda, ortak olarak vurgulanan önerilerden biri, çocukların riskli oyunlarının geniş örneklem gruplarıyla, farklı yöntemler kullanılarak ve çeşitli açılardan incelenmesidir (Cevher-Kalburan, Kahriman-Pamuk & Koşan, 2023). Bu doğrultuda bu araştırma, ebeveynlerin okul öncesi dönemdeki çocuklarının riskli oyunlarına izin vermeleri ile çocukların öz düzenleme becerileri

arasındaki ilişkiyi inceleyerek bu ilişkinin literatürde daha görünür kılınmasını hedeflemektedir.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

Ebeveynlerin 'Riskli Oyuna İzin Verme Ölçeği'ni ve öğretmenlerin 'Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği 'ni objektif olarak cevapladıkları varsayılmıştır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma 2024-2025 öğretim yılı Ankara ili merkez ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı özel ve resmi okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden, öğretmen bildirimiyle tipik gelişim gösterdiği belirtilen, 48-72 aylık çocuklar ile sınırlandırılmıştır.

Araştırma 'Riskli Oyunlara İzin Verme Ölçeği' ve 'Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği'nin ölçtüğü yapılarla sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Risk: Bireyin sonuçları belirsiz olan alternatif eylem seçenekleri arasından seçim yapmasını gerektiren ve bu nedenle kaçınılacak bir tehlike olarak değil, yönetilmesi gereken durumlar bütünü olarak tanımlanır (Ball vd.,2008; Little, 2010).

Tehlike: Olası zarar veya kaybın belirgin bir potansiyeli olarak tanımlanır ve genellikle kaçınılması gereken bir durum olarak görülür (Ball vd., 2008).

Oyun: Temel, gönüllü, içsel motivasyonlu ve amaçsız bir aktivite olarak tanımlanır (Carse 1987; Sutton-Smith 1997).

Riskli Oyun: Çocukların fiziksel yaralanma riski içeren ancak heyecan verici ve zorlayıcı olan oyun biçimleri olarak tanımlanır (Sandseter, 2007).

Öz Düzenleme: Bireylerin hedeflere ulaşmak için kendi düşüncelerini, duygularını ve eylemlerini yönlendirmelerini içeren süreçler olarak tanımlanır (Zimmerman, 2000)

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırmanın kavramsal çerçevesine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

2.1. Oyun

Çocuk gelişiminin çok boyutlu doğası nedeniyle oyun, farklı disiplinler tarafından çeşitli açılardan ele alınmış ve bu durum oyun kavramına dair tanımların çeşitlenmesine yol açmıştır. Psikoloji, sosyoloji, antropoloji, eğitim ve felsefe gibi birçok disiplin oyunu kendi kuramsal bakış açılarıyla tanımlamış, literatürde ortak bir oyun tanımında uzlaşmak güçleşmiştir (Pellegrini & Smith, 2008). Örneğin, psikolojik yaklaşımlar oyunu çocuğun içsel motivasyonuna dayalı bir süreç olarak görürken, sosyolojik yaklaşımlar oyunu toplumsal rollerin öğrenildiği bir araç olarak değerlendirmektedir. Eğitim bilimleri açısından ise oyun, çocuğun bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimini destekleyen ve doğal öğrenme ortamı sunan önemli bir araçtır (Wood, 2007).

Bu çalışmada ise oyun, temel, gönüllü, içsel motivasyonlu ve amaçsız bir aktivite olarak kabul edilir (Sutton-Smith 1997; Carse 1987). Bu yönüyle oyun, çocuğun dışsal baskı ya da zorlamadan uzak, tamamen kendi isteğiyle ve haz duyarak katıldığı bir etkinlik biçimi olarak öne çıkar. Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin 31. Maddesine göre oyun, her çocuğun temel hakkıdır.

2.2. Risk ve Tehlike Kavramları

Risk, belirsiz sonuçlar içeren ve potansiyel olarak zararlı durumlar olarak tanımlanır ve risk algısı, bireylerin bu belirsizliklere verdikleri tepkiler doğrultusunda şekillenir ve sosyal, kültürel ve psikolojik faktörler tarafından derinlemesine etkilenir (Slovic, 1987, s. 280). Risk, yalnızca olumsuz sonuçlarla sınırlı değildir; aynı zamanda bireyin karşılaştığı fırsatları da içerir. Literatürde, risk kavramı zamanla gelişmiş ve farklı perspektiflerle ele alınarak genişlemiştir.

Adams (2001), riskin öznel bir kavram olduğuna dikkat çeker. Ona göre, bireylerin risk algıları geçmiş deneyimlerine, kültürel bağlamlarına ve kişisel eğilimlerine göre değişir. Bu da riskin, nesnel bir olgudan çok bireylerin algılarına göre farklılık gösterebileceğini ortaya koyar. Adams'ın (2001) yaklaşımı, bireylerin aynı riski farklı şekillerde deneyimleyebileceğini ve değerlendirebileceğini vurgular.

Riskin bireysel algılarla sınırlı kalmadığını vurgulayan Lupton (1999), kavramı sosyolojik bir perspektiften inceleyerek, modern toplumlarda riskin bireylerin karar alma süreçlerinde ve toplumsal yapıların işleyişinde önemli bir faktör olduğunu savunur. Lupton, riskin sadece fiziksel tehlikelerle sınırlı olmadığını, aynı zamanda toplumsal normlar ve değerlerle şekillendiğini öne sürer. Bu görüş, riskin sosyal, ekonomik ve kültürel bağlamlarda nasıl farklı algılandığını ve yönetildiğini açıklamaktadır. Bu sosyolojik yaklaşımların ötesinde, Ball, Gill ve Spiegal (2008) de risk algısının sosyal ve kültürel faktörlerle şekillendiğini belirtirler. Özellikle çocuk oyunlarına bakıldığında, farklı toplumların çocukların risk almasına yönelik yaklaşımlarının çeşitlilik gösterdiği görülür; bazı toplumlar çocukların daha fazla riskle karşılaşmasını desteklerken, diğerleri daha koruyucu bir tutum sergiler.

Risk ve tehlike kavramlarının ayrımı konusunda daha fazla açıklık getiren Tulloch ve Lupton (2003), tehlikenin var olan veya gelecekte olabilecek bir tehdidi ifade ettiğini, riskin ise bu tehdidin gerçekleşme olasılığıyla ilgilendiğini belirtmişlerdir. Tehlike, somut ve öngörülebilir bir olgu iken, risk daha soyut, belirsizlik ve olasılık barındıran bir kavramdır. Benzer şekilde, Ball vd. (2008), tehlikeyi bireyin üzerinde kontrol edemediği ve kaçınılması gereken dışsal bir tehdit olarak tanımlamışlardır. Bu perspektife göre, tehlike öngörülebilir ve gerçekleşme olasılığı yüksek bir zararı ifade eder.

Çocukların riskle ilişkisi üzerine yapılan araştırmalar da bu konuyu derinlemesine ele almaktadır. Mitchell, Cavanagh ve Eager (2006), riskin hem olumlu hem de olumsuz sonuçlar doğurabilecek bir süreç olduğunu vurgular. Bu bakış açısı, riskin yalnızca tehlike

olarak algılanmaması gerektiğini, aynı zamanda yönetilebilen ve fırsatlar sunan bir süreç olarak ele alınmasını sağlar. Benzer şekilde, Little ve Eager (2010) de riskin, bireylerin belirsiz durumlar karşısında karar verme sürecinde önemli bir rol oynadığını belirtir. Özellikle çocuklar açısından, riskin yönetimi problem çözme becerilerini ve özgüvenlerini geliştirme fırsatları sunar.

Bu görüşlerin yanı sıra, Hüttenmoser (1995), Lavrysen vd.,. (2015) ile Sandseter ve Kennair (2011), riskin çocukların sosyal ve duygusal gelişiminde önemli bir rol oynadığını savunmuşlardır. Çocukların risk yönetimi süreçleri, onların özgüven kazanmalarına, bağımsızlıklarını pekiştirmelerine ve ruh sağlıklarını olumlu yönde etkilemektedir. Dolayısıyla, risk sadece fiziksel değil, aynı zamanda duygusal gelişim için de kritik bir unsur olarak karşımıza çıkar.

2.3. Riskli Oyunun Kavramsal Çerçevesi

Erken çocuklukta "riskli oyun", belirsizlik ve öznel korku ile heyecan bileşenlerini içeren; fiziksel yaralanma olasılığını tamamen ortadan kaldırmaksızın çocuğa seçim ve kontrol deneyimi sağlayan oyun yaşantılarını ifade eder (Stephenson, 2003; Sandseter, 2007). Riskli oyun literatürde serbest oyunlar başlığı altında sınıflandırılmıştır (Brussoni vd., 2012). Riskli oyun kapsamında tehlike görünmez/yönetilemez zarar potansiyeline, risk ise çocuğun farkına vararak üstlendiği ve strateji geliştirdiği olasılıksal durumlara işaret eder; riskin yararını kabul etmek güvenliği gevşetmek değildir, tehlikeleri giderirken değerli risklere erişimi dengeli biçimde sağlamak gerekir (Bundy vd., 2009; Little & Eager, 2010). Dengeli yönetim ilkesi, "fayda–risk değerlendirmesi" ile riskli oyunun gelişimsel yararlarını göz ardı etmeden gereksiz tehlikeleri azaltmayı önerir (Ball, Gill & Spiegal, 2012). Nitekim küçük çocukların çoğu çoğunlukla öznel risk yaşar; nesnel yaralanma riski sanılandan daha düşük seyreder ve riskli oyunların faydaları yaralanma riskine kıyasla ağır basabilir (Little, 2022). Dolayısıyla, riskli oyunun kavramsallaştırılması güvenlik ile gelişim arasındaki karşıtlığa indirgenemez; tersine, ikisini birlikte ele alan bir çerçeve gerektirir. Çocukların en temel uğraşısı olan oyun, riski yönetmeyi öğrenebilmelerinin en etkin yoludur (Ünüvar & Kanyılmaz, 2017).

Riskli oyunlar Sandseter (2007a, 2007b)'ın ortaya koyduğu üzere 6 ana kategoriye ayrılır: (i) büyük yüksekliklerle oyun (tırmanma, sıçrama, sarkma ve yüksekten atlama gibi düşme tehlikesi içeren etkinlikler), (ii) yüksek hızda oyun (bisikletle hızlı sürüşler ya da koşma vb.),

(iii) tehlikeli aletlerle oyun (bıçak, balta, çekiç gibi), (iv) tehlikeli doğal unsurlar yakınında oyun (ateş, su gibi), (v) itiş–kakış oyunları (ağaç dalları ile kılıççılık oynama, güreşme, boğuşma gibi) ve (vi) kaybolma/ortadan kaybolma ihtimali olan oyun (yetişkin gözetiminden bir süreliğine uzak, sınırları esnek alanlarda keşif) biçiminde sınıflanır (Sandseter, 2007). Bu riskli oyunlara ilişkin altı kategori, sonraki yıllarda yapılan sistematik derlemeler ve gözlemsel araştırmalarda da çekirdek çerçeve olarak benimsenmiş; okul bahçeleri, doğal alanlar ve serbest oyun ortamları gibi farklı bağlamlarda tutarlı biçimde yeniden gözlenmiş ve çocukların sağlık/iyi oluş hâliyle ilişkilendirilmiştir (Brussoni vd., 2015; Sandseter, 2009; Sandseter, Kleppe & Sando, 2021a; Sandseter, Sando & Kleppe 2021b; Obee vd., 2021; van Rooijen vd, 2023)

Son çalışmalar, özellikle 1–3 yaş grubunda, mevcut altı riskli oyun sınıflamasını iki yönde güncellemiştir. İlk olarak, "tehlikeli unsurların yakınında oyun" ifadesi, çocuğun kendi risk algısını ve aktif katılımını daha görünür kılmak amacıyla "tehlikeli unsurlarla oyun" şeklinde yeniden yorumlanmaktadır (Kleppe, 2018). İkinci olarak, okul öncesinin erken yıllarındaki çok kısa süreli ve sık yinelenen risk denemelerini yakalayabilmek için iki ek kategori önerilmektedir: çarpma/çarpışma içeren oyunlar (ör. çocuğun kendini yumuşak zemine bırakması, nesneleri kontrollü biçimde çarpıştırması, engellere bilerek toslama denemeleri) ve dolaylı/başkasını izleyerek risk (çocuğun akranının riskli oyununu izleyip heyecan duyması ve bu izlemenin daha sonra kendi denemesine zemin hazırlaması) (Kleppe vd., 2017; Kleppe, 2018). Bu eklemeler, temel altı kategorinin yerine geçmekten çok, yaşa ve bağlama duyarlı daha ayrıntılı bir bakış sağlayarak özellikle küçük yaşlardaki belirsizlikle baş etme ve bedenini/nesneleri kullanarak keşfetme örüntülerini daha tutarlı biçimde sınıflamayı amaçlar (Kleppe vd., 2017; Kleppe, 2018). Uygulamada, karşılaştırılabilirliği korumak için araştırmacıların temel altı kategoriyi ana çerçeve olarak sürdürmeleri; "çarpma-çarpışma" ve "başkasını izleyerek risk" durumlarını ise gözlenirse ayrıca kaydetmeleri önerilir (Kleppe, 2018).

Riskli oyunun gelişimsel temeli, çocukların risk algılarını düzenlemesi ve risk yeterliliğini edinmesidir. Bu yeterlilik; fırsatları değerlendirme, durumu yönetilebilir kılacak stratejiler geliştirme ve uygun olmadığında katılmamayı seçebilme becerilerini kapsar (Lavrysen vd., 2017). Oyun, "gerçek" olmadığı hâlde gerçek hayata benzeyen durumları güvenli sınırlar içinde deneme yanılma ile deneyimleme, çeşitli duyguları (çatışma ve düşmanlık dâhil) ifade etme ve düzenleme fırsatı sunar (Bundy vd., 2009). Bu doğrultuda riskli oyun da gerçek

yaşam risklerine hazırlık işlevi görerek çocukların sınırlarını keşfetmelerine olanak tanır; başarısızlıkla yüzleşme ve yönetme deneyimleri dayanıklılık ve özgüveni destekler (Sandseter & Kennair, 2011; Little, Sandseter & Wyver, 2012). Riskli oyun deneyiminin eksikliği, tehlike ortadan kalktıktan sonra bile korkunun sürmesine, uyumsuz kaçınma tepkilerine ve anksiyete riskinin artmasına yol açabilir; öte yandan çocukların riskli oyunlara yönelik sahip olduğu doğal eğilimlerin desteklenmesi antifobik etkiler sağlayarak korku duyarlılığını azaltabilir (Sandseter & Kennair, 2011). Eğitimcilerin ve ebeveynlerin bu faydaları kabul etmesine karşın, uygulamada aceleci yargılar ve "sıfır risk" beklentisi riskli oyunları engelleyebilir; oysa sıfır risk imkânsızdır (van Rooijen vd., 2023). Son yıllarda açık havada serbest oyun fırsatlarının belirgin biçimde azaldığı; yetişkinlerin güvenlik endişeleri, düzenleyici baskılar ve dava kaygıları nedeniyle oyun imkânlarını kısıtladığı yönünde bulgular giderek artmaktadır (Bundy vd., 2009; Beaulieu & Beno, 2024; Lavrysen vd., 2017; Sandseter ve Kennair, 2011; Spencer vd., 2021; Harper & Obee, 2021). Özellikle okul bahçelerinde oyunun niteliğinin yıllar içinde değiştiği; anaokulu, kreş, gündüz bakım evi vb. ortamlarda dava edilme korkusunun, ebeveynliğe kıyasla dahi daha kısıtlayıcı davranışları tetikleybildiği bildirilmiştir (Bundy vd., 2009). Yetişkinler çoğu zaman fiziksel yaralanmaya odaklanırken, kısıtlamanın doğurabileceği diğer uzun vadeli tehlikeleri (katılımın, bağımsız hareketliliğin ve oyun niteliğinin azalması) gözden kaçırma riski taşır (Bundy vd., 2009; Spencer vd., 2021). Bu eğilim sürerse, yetişkinlerin algıları değişmediği takdirde bir kuşak çocuk oyun yoksunluğunun uzun vadeli sonuçlarıyla karşılaşacaktır; bu sonuçlar, "daha az çürük ya da sıyrık" gibi kısa vadeli kazanımları açık biçimde gölgede bırakacaktır (Bundy vd., 2009). Bu nedenle yetişkinlerin, güvenli fiziksel alanlar ve duygusal açıdan destekleyici ortamlar sağlamanın yanı sıra çocukların seçim yapabildiği ve kontrol duygusunu yaşayabildiği fırsatları da koruması gerekmektedir (Beaulieu & Beno, 2024)

2.4. Riskli Oyunun Çocuğun Gelişimine Etkileri

2.4.1.Riskli Oyunun Sosyal-Duygusal Gelişim Üzerindeki Etkileri

Erken çocukluk döneminde depresyon ve anksiyete bozukluklarının beklenenden yüksek oranlarda görüldüğü ve bu içselleştirilmiş semptomların okul çağına dek sürebildiği bildirilmektedir (Egger & Angold, 2006). Serbest oyun fırsatlarının son yarım yüzyılda dramatik biçimde azalması, çocuk ruh sağlığındaki olumsuz gidişle paralel seyretmiş; dolayısıyla kaygı ve depresyon görülme sıklığındaki artışın oyunun kısıtlanmasıyla ilişkili

olabileceği ileri sürülmüştür (Gray, 2011). Bu çerçevede riskli oyun, çocukların korku uyaranlarıyla güvenli bir ortamda yüzleşmesine imkân tanıyarak "anti-fobik" bir işleve sahip olmakta ve gelecekteki anksiyete bozuklukları açısından koruyucu faktör olarak değerlendirilmektedir (Sandseter & Kennair, 2011). Söz konusu oyunlar sırasında çocukların bağımsız kararlar vererek fiziksel sınırlarını denemesi, özgüven ve öz-yeterlik başta olmak üzere özerklik odaklı becerileri pekiştirir (Eager & Little, 2011). Ayrıca heyecan, korku, neşe ve hafif stres gibi karmaşık duygularla baş etme deneyimi, duygusal zekâyı ve stres yönetimi kapasitesini geliştirirken esneklik sağlar merak ve dayanıklılık gibi temel "zihin alışkanlıklarını" da güçlendirir (Stephenson, 2003; Maynard & Waters, 2007).

Riskli oyunların sosyal boyutu da dikkate değerdir. Bu oyunlar, empati kurma, yardım etme ve liderlik gibi üst düzey sosyal becerilerin gelişimine zemin hazırlar (Little & Stapleton, 2023; Sandseter, 2007; Pellegrini, 2009; Gray, 2020). İşbirliği, müzakere ve çatışma çözme pratikleri sayesinde çocuklar sosyal etkileşim kaynaklı stresi daha etkili yönetmeyi öğrenir (Brussoni vd., 2015; Sandseter, 2010). Özellikle açık havada gerçekleştirilen riskli oyunların dayanıklılık, yaratıcı düşünme ve akran etkileşimi sürelerini artırdığı gösterilmiştir (Sandseter, 2010; Brussoni vd., 2015). "İtiş-kakış" türü oyunların agresif dürtülerin kontrolüne ve sosyal yeterliğin artmasına katkıda bulunduğu da saptanmıştır (Brussoni vd., 2015). Doğal malzemeler ve değişken zorluk seviyeleri barındıran oyun alanlarında eğitim gören çocukların daha olumlu sosyal ilişkiler kurduğu ve öznel mutluluk düzeylerinin yükseldiği bulgusu ise bu genel tabloyu pekiştirmektedir (Cosco vd., 2014; Farmer vd., 2017; Herrington & Lesmeister, 2006; Pivik, Herrington & Gummerum, 2011, aktaran Brussoni vd., 2017)

2.4.2.Riskli Oyunun Bilişsel Gelişim Üzerindeki Etkileri

Erken çocukluk döneminde bilişsel gelişim; dikkat, bellek, problem çözme, karar verme, neden-sonuç ilişkisi kurma ve yürütücü işlevler gibi temel becerilerin gelişimini kapsar. Bu becerilerin kazanılmasında oyunların rolü oldukça büyüktür. Özellikle sonucu belirsiz, çocuğun bağımsız düşünme becerileriyle bağlantılı olarak aktif karar alma ve çözüm üretme süreçlerini tetikleyen oyun türleri kapsamında yer alan riskli oyunlar, bu yönüyle bilişsel süreçlerin gelişiminde kritik bir yer tutmaktadır (Hanrahan, 2023; Karaca, 2020).

Bu tür oyunların bilişsel gelişimi desteklemesinin temelinde, çocuğun oyunun akışını yönlendirme, ortamla etkileşim kurma ve kendi sınırlarını tanıma becerileri yer almaktadır.

Örneğin, Chaney (2018) çocukların denge kurma, tırmanma gibi fiziksel olarak zorlayıcı etkinlikler sırasında bedenlerini ve çevrelerini deneyimleyerek yargı ve neden sonuç ilişkilerini geliştirdiklerini; literatürün bu tür deneyimlerin hem bilişsel hem de duyusal-motor gelişim açısından önemli olduğunu gösterdiğini vurgulamaktadır. Benzer şekilde, Hanrahan (2023) oyun sırasında fiziksel olarak rahatsızlık hisseden bir çocuğun kendi oyun akışına müdahale etmesini, karar verme ve risk yönetimiyle öz değerlendirme süreçlerinin bir göstergesi olarak ele almaktadır.

Brussoni vd. (2015) yaptığı sistematik bir inceleme de, riskli açık hava oyunlarının bilişsel esneklik ve eleştirel düşünme üzerinde olumlu etkiler yarattığını ortaya koymuştur. Araştırmaya göre çocuklar, tırmanma veya yükseklik gibi riskli oyunlarla karşılaştıklarında, zorlukları değerlendirip uyum sağlama becerilerini geliştirirler. Bu tür oyunlar, çocukların farklı perspektiflerden sorunlara yaklaşmalarını sağlayarak bilişsel yaratıcılıklarını artırır. Ayrıca, bu tür riskli deneyimlerin çocukların başarı ve başarısızlıkla başa çıkmalarını öğreterek bilişsel dirençlerini daha da güçlendirdiği vurgulanır. Storli ve Sandseter (2019), riskli oyunların çocuklarda dikkat ve konsantrasyonu artırdığını ve bu unsurların bilişsel gelişimde önemli bir rol oynadığını belirtmiştir. Bu süreç, çocukların daha karmaşık problemleri çözme becerilerini geliştirerek, daha yaratıcı düşünmelerine katkı sağlar.

2.4.3.Riskli Oyunun Fiziksel Gelişim Üzerindeki Etkileri

Riskli oyunların çocukların fiziksel gelişimi üzerindeki etkileri üzerine yapılan araştırmalar, bu tür oyunların fiziksel gelişime çok yönlü etki ettiğini ortaya koymaktadır (Brussoni vd., 2012; Brussoni vd., 2017; McFarland & Laird, 2018). Örneğin, Obee, Sandseter ve Harper'ın (2020) anaokulu gözlemleri ile Sando, Kleppe ve Sandseter'in (2021) Norveç'te gerçekleştirdikleri çalışmalarının verileri, riskli oyun fırsatı sunulan sınıflardaki çocukların eşdeğer "düşük riskli" programlara kıyasla daha uzun süre hareket hâlinde kaldığını ve hareketsiz zamanlarını azalttığını göstermiştir. Benzer şekilde, Stone vd. (2020) riskli oyunu destekleyen ebeveyn tutumlarının çocuklarda saat başına ortalama 12–15 dakikalık ek hareket süresi sağladığını; Spencer vd. (2021) ise serbest parçalar müdahalesinin günlük adım sayısında orta ölçekli bir etki büyüklüğü yarattığını saptamıştır. Fiziksel aktivite düzeyindeki bu artış, yalnızca enerji harcamasını yükseltmekle kalmamakta, uzun vadede obezite riskini de düşürmektedir (Brussoni vd., 2012; Ginsburg, 2007).

Motor beceri gelişimi açısından da riskli oyunun belirgin avantajları vardır (Bahrenscheer & Sederberg, 2019). Tırmanma, yüksekten atlama, dengesiz zeminlerde koşma veya denge kirişinde yürüme gibi etkinlikler, derin duyu ve denge sistemlerini yoğun biçimde uyararak denge, koordinasyon ve çeviklik üzerinde hızlandırıcı bir etki yaratır (Brussoni vd., 2015). Spencer vd. (2021) PLEY projesi kapsamında yürüttükleri çalışmalarında çocukların hareket repertuarlarını zenginleştirdiğini belirtmişlerdir. Bu süreç, kas gücünün artmasına ve çocukların beden farkındalığı geliştirmesine de katkıda bulunur (McFarland & Laird, 2018). Brussoni vd.'nin (2017) doğa tabanlı riskli oyun araştırması, engebeli arazide hareket eden çocukların hem alt ekstremite kas kuvvetlerini artırdığını hem de farklı yüzey koşullarına uyum sağlama becerisi kazandığını vurgulamıştır.

Riskli oyunun fiziksel kazanımları, anlık motor performans artışının ötesine geçerek çocukların ilerleyen dönemlerde fiziksel etkinliklere katılımını motive eden "fiziksel okuryazarlık" bileşenlerini de güçlendirir. Stone vd. (2020), riskli oyuna olumlu yaklaşan aile tutumlarının çocukların yeterlik, güven ve hareket bilgisi puanlarını sosyo-ekonomik değişkenlerden bağımsız olarak yükselttiğini göstermiştir. Dolayısıyla riskli oyun, uzun vadede sportif katılıma ve sağlıklı yaşam alışkanlıklarına zemin hazırlayan güçlü bir altyapı sunmaktadır.

Potansiyel yaralanma riski, riskli oyunun doğal bir parçasıdır; ancak uygun gözetim ve güvenli zemin düzenlemeleriyle bu yaralanmalar genellikle yüzeysel ve geçici olup gelişimsel kazanımlar fiziksel zarar olasılığını büyük ölçüde gölgede bırakmaktadır (Beaulieu & Beno, 2024; Brussoni vd., 2015). Literatür ayrıca, yaralanmaları önlemenin en iyi yolunun çocukları bütünüyle riskten uzak tutmak değil, riskleri güvenli biçimde yönetebilecekleri zengin oyun ortamları tasarlamak olduğunu vurgulamaktadır (Brussoni vd., 2015; Güler & Demir, 2016; Little & Wyver, 2008; Orestes, 2015; Özdemir & Yılmaz, 2008; Sandseter & Kennair, 2011; Ünüvar & Kanyılmaz, 2017). Öte yandan aşırı korumacı ebeveyn veya öğretmen tutumları, çocukların riskli oyuna erişimini kısıtlayarak söz konusu fiziksel faydaların gerçekleşmesini engelleyebilmektedir (Ng & Siu, 2025; Güler & Demir, 2016).

2.5. Riskli Oyunu Etkileyen Faktörler

Erken çocukluk döneminde çocukların riskli oyuna katılımı ve bu oyuna erişimlerinin niteliği pek çok değişkenden etkilenmektedir. Alan yazınında çocukların riskli oyuna

katılımını etkileyen temel faktörler çocuğa ait özellikler (yaş, cinsiyet, motivasyon gibi) ve çevresel faktörler (ebeveyn tutumları ve eğitimi, kardeş sayısı ve etkileşimleri, kültürel ortam vb.) olarak öne çıkmaktadır (Cevher Kalburan, 2014; Morrongiello & Lasenby-Lessard, 2007).

Riskli oyun davranışları çocuğun yaşına ve gelişimsel düzeyine göre değişiklik gösterir. 1–3 yaşta riskli oyun daha kısa süreli ve bireysel etkinliklerde belirirken; 2–3 yaşta hız, yükseklik ve çarpışma gibi kategoriler belirginleşir (Kleppe vd., 2017). Dört yaş civarında çocuklar fiziksel risk içeren meydan okumaları isteyerek dener; ancak 4–5 yaşta düşük–orta şiddetteki riskleri ayırt edebilseler de orta–yüksek düzey ayrımlarda zorlanırlar; bu tablo risk değerlendirmenin erken çocuklukta hâlen olgunlaşma sürecinde olduğunu gösterir (Lu, Hennefield, Tillman & Markson, 2023; Stephenson, 2003). Yaşla birlikte bilişsel–duygusal olgunlaşma ilerledikçe tehlike unsurlarını belirleme hızı ve kapsamı artar; nitekim 10 yaş çocukları 6 yaşa kıyasla tehlikeleri daha fazla ve daha hızlı saptar (Hillier & Morrongiello, 1998). Sonuç olarak, farklı yaşlarda riskli oyuna yönelim, çocukların bireysel yeterlikleri, merakları ve cesaretleriyle uyumlu biçimde ortaya çıkar; risk–heyecan bileşeni erken yaşlardan itibaren çekici olsa da risk değerlendirme süreçleri kademeli olarak olgunlaşır (Stephenson, 2003; Lu vd., 2023).

Riskli oyun davranışlarında cinsiyetin etkisi karmaşık ve bağlama duyarlıdır. Bazı bulgular, özellikle Norveç gibi ülkelerde okul öncesi ortamlarda kız ve erkek çocuklara tanınan riskli oyun fırsatlarının benzer olabildiğini göstermektedir (Sandseter, 2014). Bununla birlikte, özellikle yetişkin gözlemlerine dayanan çok sayıda çalışma erkek çocukların fiziksel olarak riskli oyunlara nispeten daha sık yöneldiğini ve riskli etkinlikleri daha kabul edilebilir gördüğünü bildirmektedir (Morrongiello & Matheis, 2007; Hillier ve Morrongiello, 1998). Sosyokültürel beklentiler ve yetişkin algıları da bu farklılaşmayı güçlendirebilir: Öğretmen ve akran değerlendirmelerinde erkeklerin aynı cinsiyetten akranlarıyla "itiş-kakış" oyunlarına daha olumlu anlamlar yüklendiği, kız çocukları içinse aynı davranışların daha az kabul gördüğü belirtilmiştir (Sandseter, 2007; Brussoni vd., 2015). Alanyazındaki bazı araştırmalara göre ebeveynlik uygulamalarında da benzer bir ayrışma görülebilir: Anneler, kız çocuklarının oyunlarını daha riskli yargılama ve daha erken daha sık müdahale etme eğiliminde olabilmektedir; bu tutum, erkek çocuklar lehine fırsat farklılıkları yaratabilir (Morrongiello & Dawber, 2000). Öte yandan, bazı bulgular cinsiyetin doğrudan belirleyici olmadığını, çocukların riskli oyuna erişim ve katılımının daha geniş bir çerçeveye bağlı

olarak şekillendiğini vurgular (Karaca ve Aral, 2020). Nitekim sistematik derlemeler de, cinsiyet etkisinin bağlamsal olduğunu ve çalışmalar arasında bütünüyle tutarlı bir örüntü sunmadığını belirtmektedir (Brussoni vd., 2015).

Riskli oyuna katılım, yaş ve cinsiyetin yanı sıra çocukların duygulanım ve motivasyonel süreçleri ile de ilişkilidir. Korku ile eğlenceyi eşzamanlı yaşama arzusu, risk içeren oyunların çekiciliğini artıran temel bir etkendir (Sandseter, 2009). Erken çocuklukta riskli oyun güdülenmesinin içsel haz ve heyecan arayışı ile bağlantılı olduğu; bu nedenle çocukların fiziksel etkinliğe gönüllü ve süreklilik gösteren biçimde katılımını desteklediği gözlenmiştir (Sando, 2021). Motivasyon düzeyindeki bireysel farklılıkların önemli kaynaklarından biri heyecan arayışıdır: bu özelliği yüksek olan çocuklar daha fazla risk alma eğilimi göstermekte ve yaralanma riski artabilmektedir (Morrongiello & Lasenby, 2006). Utangaçlık gibi bazı mizaç temelli özellikler yeni ve belirsiz durumlara çekingen tepkileri artırarak riskli oyunlardan kaçınmayı besleyebilir (Henderson & Wilson, 2015). Aynı zamanda risk algısı ve değerlendirme süreçlerindeki kişisel farklılıklar, riskli oyunlara katılım kararlarını doğrudan etkilemektedir (Little, 2010). Sonuç olarak kuşkusuz, kimi çocuklar akranlarına göre daha fazla risk alma eğilimi gösterir; ne var ki çocuklarda belirli bir düzeyde riskli oyuna yönelim genel bir eğilim olarak görünmektedir (Brussoni vd., 2012).

Çocuğun ailedeki konumu ve kardeş sayısı da riskli oyun fırsatlarını etkileyebilir. Kardeşler, özellikle yaşça büyük olanlar, küçük çocuklar için bir model ve oyun arkadaşı olarak risk almayı teşvik edebilmektedir (Morrongiello & Lasenby- Lessard, 2007; Cevher-Kalburan & İvrendi, 2016). Örneğin, abi ya da abla konumundaki çocuklar tehlikeli tırmanma, yüksekten atlama gibi davranışları yaptığında, küçük kardeşler de onları taklit ederek benzer riskleri deneyebilir. Bununla birlikte, literatür bulguları riskli oyun bağlamında kardeş sayısının etkisi konusunda tutarlı değildir. 3–12 yaş grubundan 107 çalışmayı kapsayan bir sistematik derleme, toplam kardeş sayısının çocukların açık havada oyun zamanları ile negatif ilişkili olduğunu; buna karşılık kardeş modellemesinin dışarıda oyunla pozitif ilişkili bulunduğunu belirtmiştir (Lee vd., 2021). Öte yandan, Türkiye'de yapılan bir çalışmada ailede tek çocuk olma durumunun ebeveynlerin riskli oyuna izin verme tutumlarını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (Karaca & Aral, 2020).

Öğretmenlerin ve ebeveynlerin risk algısı ve genel ebeveynlik yaklaşımı, çocukların ne ölçüde riskli oyun oynayabildiğinin belki de en önemli belirleyicilerindendir. Alan yazındaki bazı çalışmalar anne ve babaların ebeveynlik stillerinin (otoriter, izin verici, koruyucu vb.)

çocukların riskli oyun deneyimleri üzerinde anlamlı etkisi olduğu gösterilmiştir (Cevher-Kalburan & İvrendi, 2016). İzin verici ebeveynler riskli oyuna daha hoşgörülü ve destekleyicidir; buna karşılık otoriter ya da aşırı korumacı tutumlar, riskli oyuna katılımı azaltır. Akdemir vd. (2023), aşırı korumacılığın riskli oyuna izin verme tutumunda güçlü bir negatif yordayıcı olduğunu bildirmiştir. Ayrıca eğitimcilerin yaralanma ve dava edilme kaygılarının, doğrudan ebeveyn beklentileriyle ilişkili olarak riskli oyunları sınırlayabildiği de görülmektedir (Bundy vd., 2009; Little vd., 2012; Spencer vd., 2021). Yine bu bağlamda yüksek çocuk–personel oranı, kısıtlayıcı mevzuat, risk almanın yararlarının anlaşılmaması, yetersiz açık hava ortamı ve dava korkusu, uygulayıcıları riskten kaçınan kararlara yönelterek açık hava oyununun niteliğini düşürebilir (Little ve Wyver, 2008). Uygulamada, çocuk sayısının fazla olduğu büyük grupları yönetme gereği gözetimin odağını güvenliğe kaydırarak riskli oyuna toleransı azaltabilir (McCrorie vd., 2025). Bireysel düzeyde ise yetişkinlerin inançları ve kişisel deneyimleri doğrudan uygulamalarına yansır; meslektaşlar arasında risk alma toleransı belirgin biçimde değişebilir ve yetiştirilme tarzı ile mesleki ortam bu toleransa etki eder (Spencer vd., 2021; McCrorie vd., 2025). Fakat müdahale araştırmaları, algıların değiştirilebilir olduğunu; serbest parçalar ve riskin yeniden çerçevelenmesine dayalı programların öğretmen ve ebeveyn görüşlerini dönüştürüp çocukların oyun fırsatlarını ve hareketliliğini artırabildiğini göstermektedir (Bundy vd., 2011; Brussoni vd., 2018; Szpunar vd., 2023). Ebeveynlerin izni çoğunlukla algılanan yarar–tehlike dengesine dayandığından, ebeveynlerin kendi çocukluk açık hava oyun deneyimleri bu değerlendirmeleri etkileyebilmektedir (Jidovtseff vd., 2022). Bu dönüşümün ön koşullarından biri de yetişkinlerin kendi korku ve yansıtmalarını fark edip yönetebilmesidir (Little vd., 2011; Lavrysen vd., 2017). Ebeveynlik stillerinin yanı sıra ebeveynlerin eğitim düzeyi de çocukların riskli oyuna katılımını etkileyen çevresel faktörlerdendir. Ancak eğitim düzeyinin etkisi konusunda araştırmalar farklı sonuçlar vermiştir. Türkiye örnekleminde bir çalışmada anne-baba eğitim düzeyi yükseldikçe çocukların riskli oyun uygulamalarına onaylarının azaldığı bulunmuştur (Cevher-Kalburan & İvrendi, 2016). Öte yandan diğer araştırmalarda elde edilen bulgular ise üniversite mezunu ebeveynlerin çocuklarının riskli oyunlarına daha olumlu yaklaştığını ortaya koymaktadır (Akdemir, Banko-Bal ve Sevimli-Çelik, 2023; Sak, 2024). Bu farklılıklar, ebeveyn eğitim düzeyinin kültürel bağlam ve diğer demografik değişkenlerle etkileşim içinde değişebildiğini ve her zaman belirgin şekilde ortaya çıkmayabileceğini göstermektedir.

Kültür, çocukların riskli oyuna erişimini belirleyen başat bir çerçeve sunar. İskandinav ülkelerinde,özellikle Norveç'te,doğa ile temas ve "yeterince güvenli" anlayışının kültürel norm hâline gelmesi, öğretmen inançlarının uygulamaya görece sorunsuz aktarılmasını mümkün kılmaktadır (Little vd., 2012). Buna karşılık Güney Avrupa'da daha çekingen risk algısı, bağımsız dış mekân oyununa izin verme yaşını anlamlı ölçüde yukarı taşıdığı; beş Avrupa ülkesini karşılaştıran bir çalışmada bu yaşın Norveç'te 5.8, Yunanistan'da 11.8 olduğu gözlemlenmiştir (Storli & Sandseter, 2020). Geniş ölçekte modern Batı'da da riskten kaçınan iklimin yaygın olduğunu söylemek mümkündür (Harper ve Obee, 2021). Doğu Asya'da ise tek çocuk geleneği, yoğun akademik rekabet ve kurumsal sorumluluk baskısı korumacı yaklaşımları güçlendirirken; örneğin Çin'de bu baskı riskli oyuna alan açmayı zorlaştırmaktadır (Liu ve Birkeland, 2022). Benzer biçimde Hong Kong'da, yararlar kuramsal olarak kabul edilse de pratikte "tehlike" vurgusu baskın kalmakta ve tutumlar çocuğun cinsiyeti ile ebeveynin risk yönelimlerine göre farklılaşmaktadır (Ng ve Siu, 2025). Karşılaştırmalı bulgular, aynı gelişimsel hedeflerin kültürlerce farklı anlamlandırıldığını; örneğin Danimarka'da küçük kazaların "öğretici", Amerika Birleşik Devletleri (ABD)'de ise daha çok izleme ve kontrol gerektiren durumlar olarak değerlendirildiğini göstermektedir (Boyatzis vd., 2025). Bu kültürel farklılıklar beklendiği üzere eğitimci uygulamalarına da yansımaktadır: Avustralya–Norveç karşılaştırması, her iki ülkede de öğretmenlerin riskli oyunun değerine teorik olarak katılsa da uygulamada izin verme düzeylerinin kültürel bağlama özgü biçimde ayrıştığını ortaya koymaktadır; Norveç'te açık hava odaklı eğitim anlayışı daha geniş özerklik tanımayı kolaylaştırırken, Avustralya'da sık dava açılma durumu ile düzenleyici ve kurumsal kısıtlar uygulamayı sınırlayabilmektedir (Little vd., 2012). Benzer bir ikilik Norveç–Çin karşılaştırmasında da gözlenmekte; Norveç'te öğretmenler hem bilgi hem deneyimle desteklenen bir esneklik sergilerken, Çin'de kavramın görece yeni oluşu ve Avustralya'dakine benzer olarak kurumsal sorumluluk dinamikleri temkinli tutumları beslemektedir (Liu ve Birkeland, 2022). Türkiye bağlamında ise güvenlik odaklı kaygıların yaygın olduğu, ebeveynlerin çocukları denetlenebilir ve "güvenli" ortamlara yönlendirme eğiliminin güçlü kaldığı; okul öncesi öğretmenlerinde de destekleyici uygulamalar ile endişe kaynaklı sınırlamaların birlikte seyrettiği gösterilmiştir (Cevher-Kalburan, 2014; Cevher-Kalburan & İvrendi, 2016; Deretarla-Gül, 2012; Karaca & Uzun, 2020; Sicim-Sevim & Bapoğlu-Dümenci, 2020; Yılmaz & Çığ, 2022)

2.6. Okul Öncesi Dönemde Riskli Oyunun Desteklenmesi

Erken çocukluk eğitiminde riskli oyunun desteklenmesi, dikkatli planlama ve tutum değişikliği gerektiren çok boyutlu bir konudur. Literatür, bu desteği dört eksende toplamaktadır: Oyun ortamının fiziksel düzenlenmesi (Obee vd., 2020; Sandseter, 2009), pedagojik yaklaşımlar ve öğretmen tutumları (Brussoni vd., 2022; Little, 2010) ile risk–fayda temelli güvenlik politikaları (Brussoni vd., 2012), aile ve toplum ile işbirliği (Cevher-Kalburan, 2014; Oliver, Nesbit, McCloy, Harvey & Dodd, 2022; Tremblay vd., 2015).

Çocukların riskli oyun deneyimleri, önemli ölçüde içinde bulundukları fiziksel çevrenin sunduğu olanaklar tarafından belirlenir (Brussoni vd., 2017; Little ve Eager, 2010; Little, 2022; Obee vd., 2020; Sandseter, 2009;Sandseter vd.,2021) ; bu nedenle oyun alanlarının çocukların gelişimsel açıdan yönetilebilir riskler almasına imkân verecek biçimde tasarlanması, riskli oyunu desteklemenin temel koşuludur. Doğal unsurlarla ve değişken yüzeylerle zenginleştirilmiş açık hava alanları, çocuklarda fiziksel etkinlik, yaratıcı keşif ve yönetilebilir risk alma davranışlarını artırır (Fjørtoft, 2004; Harper, 2017). Riskli oyun çoğu zaman çocukların başlattığı serbest oyun bağlamında ortaya çıkar (Sandseter, 2007a,c). Bu bağlamda çevrenin sunduğu fırsatlar ve özellikle serbest parçalar (loose parts) kritik bir rol oynar. Serbest parçalar tek bir işleve indirgenmemiş malzemelerdir; örneğin araba lastikleri, saman balyaları, boş kaplar ve karton kutular. Belirli bir kullanım yönergesine bağlı olmamaları, çocukların hayal gücünü tetikleyerek bu malzemeleri yeni ve yaratıcı biçimlerde kullanmalarını sağlar (Bundy vd., 2009). Terim, Türkiye'de alanyazında *serbest parçalar* olarak karşılanmaktadır (Erden & Yalçın, 2016). Bununla birlikte ilgili kavramdan *dağınık parçalar* (Gençer & Avcı, 2017) olarak da bahsedildiği görülmektedir. Serbest parçalar düşük maliyetli, uygulanması kolay ve çeşitli bağlamlarda etkili bulunmuştur: çocuk merkezli keşfi ve risk alma davranışlarını kendiliğinden tetikleyebilir; katılım/ilgi, sosyal müzakere, yaratıcılık, hayal gücü, problem çözme ve fiziksel aktivite artışlarıyla ilişkilidir (Bundy vd., 2009; Spencer vd., 2021; van Rooijen vd., 2023). Kademeli meydan okumalar sunan tırmanma öğeleri, denge kütükleri, su-kum istasyonları ve halat köprüler gibi donanımlar, koşma ve tırmanma gibi doğal eğilimleri harekete geçirir (Fjørtoft, 2004; Little & Eager, 2010). "Yeterince güvenli" tasarım anlayışı, tehlikeyi azaltırken öğrenme değeri olan riski korur; farklı yükseklik/hız seçenekleri ve zorluk basamakları sunulmasıyla motor yeterlik, öz-yeterlik ve risk değerlendirme becerileri gelişir (Little & Eager, 2010; Ball, Brussoni, Gill, Harbottle & Spiegal, 2019). Üç yaş altı çocukların dahi standart dışı (lastik

kule, kademeli basamaklar vb.) öğeleri yetkinlikle kullanabildiği; dolayısıyla bu grup için de daha zorlu fakat gelişimsel açıdan uygun ortamların yeniden düşünülmesi gerektiği gözlemlenmiştir (Little, 2022).

Riskli oyunu desteklemenin bir diğer boyutu, eğitimcilerin tutum ve uygulamalarıdır. Riskli oyunun eğitim ortamlarında sürdürülebilir ve güvenli biçimde desteklenmesi, önemli ölçüde öğretmenin pedagojik yaklaşımı ile dış mekân uygulamalarına bağlıdır (Cevher-Kalburan, 2014; Little & Wyver, 2008; Little & Eager, 2010). Okul öncesi kurumlarında güvenliğin odağı, riski oyundan bütünüyle çıkarma çabaları değil, risk–fayda değerlendirmesine dayalı akıllı risk yönetimi olmalıdır (Ball vd., 2019). Tehlike–risk ayrımı temel alınmalı; ölümcül veya kalıcı zarar potansiyeli taşıyan tehlikeler ortadan kaldırılırken, öğrenme değeri yüksek gündelik riskler makul düzeyde tutulmalıdır (Brussoni vd., 2012). Yasaklayıcı söylemler yerine kolaylaştırıcı bir tutum benimsenmeli; çocukların yönetilebilir riskleri kendi değerlendirmelerine dayanarak deneyimlemeleri desteklenmelidir (Little & Wyver, 2008; Sandseter & Kennair, 2011). Bu doğrultuda öğretmen, risk–yarar değerlendirmesiyle eğitsel değeri yüksek meydan okumaları korur; potansiyel tehlikelere karşı yakın fakat ölçülü gözetim ve kademeli sorumluluk sürecini uygular (Little & Eager, 2010; Knight, 2012). Nitekim uygulamada *bekle-gör yaklaşımı* ve çocukların doğuştan gelen özerklik ihtiyacına güven, öz düzenleme ve dayanıklılığı güçlendirmektedir (Rooijen vd., 2023). Bu doğrultuda öğretmen, güvenli tutuş, uygun mesafe ve işlem sırasını modelleyip denetimli uygulama fırsatları sunar; ardından "Ayağını nereye yerleştireceğine karar verdin mi?" ya da "Bir sonraki adımın ne olmalı?" gibi yansıtıcı sorularla çocuğun karar verme süreçlerini etkinleştirerek risk algısını ve öz düzenlemesini güçlendirir (Knight, 2012; Little & Eager, 2010). Bu yaklaşım, riskli oyunun evrimsel/uyumsal işlevlerine ilişkin bulgularla da tutarlıdır; çocuklar kontrollü meydan okumalar yoluyla yükseklik ve hızla baş etme, araç kullanma ve belirsizlik toleransını genişleten bir beceri repertuvarı geliştirirler (Sandseter & Kennair, 2011). Ayrıca eğitimcilerin açık havada riskli oyunlara ilişkin öz yeterliliğini artırmak üzere *Risk Çerçeveleme Atölyeleri* de umut verici sonuçlar sağlamaktadır (Szpunar, Johnson, Driediger & Tucker, 2023). Erken çocukluk eğitiminde *Risk Çerçeveleme Atölyeleri* yaklaşımının erken örnekleri, Bundy vd. (2011) ebeveynler ve eğitimcilerle yürüttüğü yaklaşık iki saatlik yüz yüze grup oturumlarına dayanır; bu oturumlar, açık hava oyununa ilişkin tutumları yansıtıcı sorularla ele alarak risk algısını tehlike odaklı bakıştan gelişimsel fırsat odağına kaydırmayı amaçlamıştır. Bu çerçeve, Brussoni vd. (2018) tarafından sistematik biçimde genişletilmiş; hem dijital bir araç (OutsidePlay.ca) hem de yüz

yüze atölyelerle geliştirilmiş; Sosyal Bilişsel Kuram temelli olarak bilgi, öz-yeterlik ve sonuç beklentilerini hedefleyen üç adımlı bir süreç (yansıtma, karar senaryoları, hedef belirleme) izlenmiş; "tehlike" ile "risk" ayrımı netleştirilmiş ve çerçeveleme ile sağlık sonuçları hakkında bilgilendirme gibi davranış değişikliği teknikleri kullanılmıştır (Brussoni vd., 2022). Literatür, bu müdahalelerin ebeveynlerde ve eğitimcilerde riskli oyuna yönelik toleransı kısa ve orta vadede artırdığını ve özellikle web temelli sürümlerde etkilerin daha kalıcı olduğunu göstermektedir (Brussoni vd., 2021; 2022). Ayrıca Türkiye'de mevcut okul öncesi resmî program metinlerinde *riskli oyun* terimi kullanılmamaktadır. 2024 tarihli Okul Öncesi Eğitim Programı*, açık hava öğrenme merkezi* ve *okul dışı öğrenme ortamları*nı ayrıntılı tanımlar; ancak riskli oyun kavramı programda yer almamaktadır (MEB, 2024, s. 128–133). Uluslararası örnekler, kavramın resmî metinlere dâhil edilmesinin pedagojik olarak ve uygulama süreçlerinde netlik sağladığını göstermektedir: Norveç müfredatında riskli oyun ifadesine açıkça yer verir (Kunnskapsdepartementet, 2017); Avustralya'da Avustralya Çocukların Eğitimi ve Bakımı Kalite Kurumu (ACECQA), riskli oyuna ilişkin uygulamaya dönük rehber ve bilgi notları sunmaktadır (ACECQA, 2020). Kanada Pediatri Derneği ise, 2024 tarihli bildirimiyle, açık havada risk içeren oyunun çocuk sağlığı açısından yararlı olduğunu vurgulayarak resmi olarak destekler (Beaulieu & Beno, 2024). Bu bağlamda öğretmenlerin ortak bir dil ve risk–fayda değerlendirmesi süreçleriyle desteklenmesi için kavramın programa açık şekilde eklenmesi önem taşımaktadır.

Riskli oyunu desteklemede en önemli stratejilerden biri de ebeveynlerin ve toplumun sürece dâhil edilmesi ve bilinçlendirilmesidir. Başka bir deyişle riskli oyunun eğitim ortamlarında sürdürülebilir ve güvenli biçimde yer bulması, ebeveynlerin ve toplumun sürece sistematik biçimde dâhil edilmesine bağlıdır; ebeveyn kaygıları ve risk algısı dönüştürülmeden okulda ve dışarıda riskli oyuna erişim sınırlı kalmaktadır (Karaca & Aral, 2020; Harper, 2017; Brussoni vd., 2012). Bu doğrultuda Cevher-Kalburan (2014), ebeveyn ve toplum baskısıyla baş etmenin etkili bir yolunun eğitim politikaları ve sınıf uygulamalarını ebeveynlerle şeffaf biçimde paylaşmak; gözlem, fotoğraf, dokümantasyon sergileri düzenlemek ve atölyelerle yetişkinlere kullanılan materyalleri deneyimletmek; ayrıca yetişkinlerin kendi çocukluklarındaki riskli etkinlikleri hatırlatıp bunları bugünün çocuk deneyimleriyle karşılaştırmalı olarak tartıştırmak olduğunu belirtir. Bu hedefle uyumlu olarak, riskli oyunlara ilişkin ebeveyn tutumlarını olumluya çevirmek amacıyla ebeveynlere yönelik seminer ve eğitimler planlanması önerilmektedir; bu oturumlarda çocukların pozitif risk

alma davranışı ile tehlikeye maruz kalma arasındaki fark netleştrilmelidir (Bora & Kılıç, 2023).

2.7. Öz Düzenlemenin Kavramsal Çerçevesi

Öz düzenleme (self regulation) kavramı, psikolojinin birden çok alt alanında ele alınan kapsamlı bir olgudur ve kökenleri çeşitli kuramsal perspektiflere dayanmaktadır. Sosyal bilişsel kuram bağlamında Bandura (1991), bireyin kendi davranışlarını, düşüncelerini ve duygularını hedefler doğrultusunda yönlendirme sürecini üçlü karşılıklı belirlenim ilkesiyle açıklar; kişi, davranış ve çevre sürekli etkileşim içindedir. Bu bakış açısı, öz düzenlemeyi öz gözlem–öz yargılama–öz tepki döngüsü yoluyla hedeflere ulaşmak için gösterilen çaba olarak konumlandırır (Bandura, 1991; Zimmerman, 2000).Bilişsel psikolojide ise Carver ve Scheier (1998), insan davranışının bir geribildirim döngüsüyle kendini ayarladığını öne sürerek, öz düzenlemeyi hedefe yönelik davranışlar ile ideal durum arasındaki farkın azaltılması süreci şeklinde kavramsallaştırır. Gelişimsel ve sosyokültürel kuramlar da öz düzenleme kavramının köklerine önemli katkılar sunar. Vygotsky'nin (1978) kuramında, kasıtlı dikkat ve kendini kontrol etme gibi yüksek düzey bilişsel işlevlerin, çocuğun başlangıçta dışsal düzenlemeden içselleştirilmiş öz düzenlemeye geçişiyle oluştuğu vurgulanır (aktaran Moreno vd., 2016). Çocuklar başlangıçta ebeveyn ve öğretmen gibi sosyal aracılar sayesinde davranışlarını düzenlerken, zamanla bu dış kontrol süreçlerini içselleştirerek kendi kendini yönetme becerilerini geliştirirler (Moreno vd., 2016). Öz düzenlemenin kuramsal temelleri arasında motivasyonel ve irade kuramları da yer alır. 1990'larda gelişen irade gücü modelleri, öz düzenlemenin sınırlı bir enerji kaynağına (irade gücü, benlik gücü) dayandığını ileri sürmüştür (Baumeister, Dale & Sommer, 1998). Bu bakışa göre bireyler, dikkati sürdürmek, dürtüleri bastırmak ve hedefe yönelik davranışları devam ettirmek için zihinsel enerji harcarlar; enerji tükenebilir.

Bu bağlamda sosyal bilişsel kuramın öz yeterlik, hedef belirleme ve öz yansıtma gibi bileşenlere; bilişsel kontrol kuramlarının geribildirim ve hata düzeltmeye; gelişimsel yaklaşımların ise erken sosyal etkileşimlerden filizlenip nörobilişsel olgunlaşmayla pekişen bir beceriye işaret ettiğini söylemek mümkündür (Kopp, 1982; Vygotsky, 1978; Blair & Raver, 2015). Bu yaklaşımlar birleşerek öz düzenlemeyi, bireyin amaçlarına ulaşmak için kendi düşüncelerini, duygularını ve davranışlarını bilinçli olarak yönlendirmesi şeklinde

genel bir tanım altında buluşturur. Nitekim Zimmerman (2000) da, öz düzenlemeyi bu şekilde tanımlamaktadır.

Robson vd. (2020), alanın tarihsel kökenlerini Bernard'ın (1865) iç dengeyi (homeostasis) sürdüren düzenleme mekanizmalarına ilişkin çalışmalarına dayandırır; ilk çerçevede öz düzenleme, stres karşısında fizyolojik tepkilerin denetimi bağlamında ele alınmıştır. Fakat öz düzenleme tanımları bu zengin kuramsal perspektiflerin de etkisiyle zaman içinde evrilmiştir. Literatürde "öz düzenleme" teriminin 447 farklı kullanımının belgelendiği; araştırmacıların kavramı farklı biçimlerde kavramsallaştırıp işlevsellştirdiğini belirtilir (Robson vd., 2020). Bu bağlamda tanım ve özgül bileşenler konusunda da tartışmalar sürdüğü söylenebilir (McClelland ve Cameron, 2012). Öz düzenleme, psikoloji ve erken çocukluk eğitimi literatüründe; öz denetim, irade gücü, duygu düzenleme, yürütücü işlevler ve çaba gerektiren kontrol gibi kavramlarla yakından ilgilidir. Başka bir deyişle öz düzenleme, kavramsal olarak bütünleştirici bir etkinliktir; fakat bileşenleriyle ilişkili olsa da onlardan farklıdır (McClelland & Cameron, 2012).

McClelland ve Cameron (2012), öz düzenlemeyi kişinin dikkatini, düşüncelerini, duygularını ve eylemlerini kontrol edip yönlendirebilme kapasitesi olarak tanımlar ve bu becerilerin erken çocuklukta hızla geliştiğini belirtir. Diamond (2013) da öz düzenlemeyi; duygusal, güdüsel ve bilişsel uyarılmanın optimal düzeylerde tutulmasını sağlayan süreçler olarak tanımlar ve kapsamı itibarıyla engelleyici kontrol ile büyük ölçüde örtüştüğünü belirtir. Görüldüğü üzere eğitim müfredatlarında ve uygulamada kontrol odaklı öz düzenleme yaklaşımı en yaygın başvurulan çerçevedir; çocuklarla en çok vakit geçiren yetişkinler tarafından da sıklıkla benimsenir (Robson vd., 2020).

Bazı araştırmacılar öz düzenleme ile öz denetimi ayırsa da çocuk örneklemlerinde araştırmalar çoğunlukla ikincisine odaklanmış; iki terim zaman zaman birbirinin yerine kullanılmıştır (Robson vd., 2020). Bununla birlikte öz düzenleme genellikle bilişsel, duygusal ve davranışsal süreçlerin bütünleşik yönetimini ifade eden şemsiye bir kavramdır (Duckworth & Gross, 2014; Eisenberg vd., 2010). Eğitim psikolojisinde Pintrich (2000), öz düzenlemeyi öğrencinin biliş, motivasyon,duygu, davranış ve bağlam unsurlarını aktif biçimde denetleyip yönlendirdiği süreçler bütünü olarak çerçeveler. Öz düzenlemeli öğrenme bu şemsiyenin özel bir alt alanıdır. Metabilişsel stratejiler (kendi öğrenme süreçlerinin farkında olma, strateji seçme), motivasyonel stratejiler (öz güdüyü sürdürme,

hedefe bağlılık) ve davranışsal stratejileri (çalışma ortamını düzenleme, dikkatini toplama) içerir (Pintrich, 2004; Zimmerman, 2000).

Öz düzenlemenin ortaya çıkışı, zihin kuramından (Carlson, Mandell & Williams, 2004) çocuğun uyumuna (Kopp, 1989; Stifter, Spinrad & Braungart-Rieker, 1999) kadar pek çok yetkinliğin temelini oluşturur (Blair & Razza, 2007). Erken çocuklukta öz düzenleme ve zihin kuramı benzer süreçlere dayanır; iki alanın gelişiminde iki ile beş yaş arasında kayda değer bir ilerleme görülür (Posner & Rothbart, 2007). Garon, Bryson ve Smith (2008), dış olaylar ile içsel temsiller arasında geçiş yapabilme yetisinin 18–24 ay arasında belirdiğini ve bu kapasitenin aynada kendini tanıma ile rol yapma oyunlarının temelini oluşturduğunu belirtir. Gelişimsel sinirbilimde bebeklik ve erken çocuklukta duygu, hafıza ve dikkat süreçlerini taşıyan beyin bölgelerinde hızlı bir olgunlaşma ve yeniden yapılanma gözlenmektedir (Blair, 2002).

Hofmann, Schmeichel ve Baddeley (2012), başarılı öz düzenlemenin üç ana bileşenini vurgular: bireyin benimsediği ve düzenli olarak izlediği düşünce-duygu-davranış standartları; bu standartlarla mevcut durum arasındaki uyuşmazlığı azaltmaya yetecek güdülenme; ve süreç boyunca karşılaşılan engellere, cazibelere karşın hedefe ulaşmayı mümkün kılan yeterli kapasite. Dikkat, öz düzenlemenin merkezi bir odak alanıdır; zira uyaran kaynaklı etkiler ve hedefe dönük işleme sınırlı dikkat kaynakları için rekabet eder (Hofmann vd., 2012). Dikkati kaydırma ve odaklama becerileri, çocukların duygusal uyarılmayı düzenlemesine, bilgiyi bütünleştirmesine ve plan yapmasına imkân tanır; davranışın engellenmesi uygunsuz tepkilerin frenlenmesini sağlar (Eisenberg vd., 2004). Ponitz vd. (2009), davranış düzenlemenin çok sayıda alanda başarıyla ilişkili olduğunu; özellikle dikkati odaklama becerisi güçlü olan çocukların akran yetkinliği ve duyguları düzenleme gibi kişilerarası alanlarda daha iyi performans sergilediğini belirtir. Bunu destekler nitelikte geniş literatür, etkili öz düzenlemenin olumlu sınıf davranışı ve akademik başarı için bir temel oluşturduğunu göstermektedir (McClelland & Cameron, 2012). Petersen & Posner (2012), bulguların öz düzenlemenin çocukların sosyalleşme süreçleri açısından da kritik bir işlev taşıdığını vurgular. Bir çocuğun düşünceleri, duyguları ve davranışları üzerinde kontrol sahibi olma kapasitesi; nüfus düzeyinde sağlık, refah ve suçluluk eğilimleri gibi yaşam sonuçlarıyla da ilişkili temel bir beceri olarak konumlandırılmaktadır (Blair & Raver, 2015).

2.8. Öz Düzenlemenin Boyutları

Öz düzenleme, bilişsel düzenleme, duygusal düzenleme ve davranışsal düzenleme olmak üzere üç temel bileşeni içermektedir.

Bilişsel öz düzenleme, bireyin dikkatini odaklayıp sürdürmesi, uygun stratejileri seçip uygulaması, plan yapması, problem çözme adımlarını yürütmesi ve öğrenme sürecini izlemesi gibi işlevleri kapsar (Pintrich, 2000; Zimmerman, 2000). Bu boyutun temelinde metabiliş, yani kişinin ne bildiğini, neyi bilmediğini ve nasıl daha etkili öğrenebileceğini izlemesi yer alır (Flavell, 1979; Schraw & Dennison, 1994). Pintrich (2004), öğrencilerin öğrenmelerini planlama–izleme–düzenleme döngüsünü etkin biçimde işletmelerinin öz düzenleme başarısı için kritik olduğunu belirtmektedir. Bilişsel boyut, çalışma belleği ve bilişsel esneklik gibi yürütücü işlev bileşenleri aracılığıyla hedefe yönelik yönetimi mümkün kılar (Blair & Razza, 2007). Erken çocukluk, beyin ve bilişsel gelişimin hızlandığı bir dönemdir; bu dönemdeki sağlıklı gelişim, ileriki akademik çıktıları destekler (Carson vd., 2016).

Duyuşsal öz düzenleme, duyguların tanınması, uygun biçimde ifade edilmesi ya da dönüştürülmesi; stres ve kaygıyla başa çıkma stratejilerinin kullanılması gibi süreçleri kapsar ve çoğu zaman duygu düzenleme ile örtüşür. Tanımsal olarak duygu düzenleme; bireyin hedefleri doğrultusunda içsel duygu durumlarını, duyguyla ilişkili fizyolojik süreçleri ve davranışsal eşlikçileri ne zaman ve nasıl ortaya çıkacağını, biçimini, yoğunluğunu ve süresini başlatma, sürdürme, engelleme ya da dönüştürme sürecidir (Eisenberg, Spinrad & Morris, 2002). Çocuklukta duyguya bağlı öz düzenleme, yaşamın ilk yıllarında hızlı, ergenliğe doğru ise daha yavaş ve kademeli bir olgunlaşma gösterir (Eisenberg vd., 2010). Bu boyut motivasyonla yakından bağlantılıdır; kişinin olumsuz duyguların etkisini azaltabilmesi, hedef bağlılığını sürdürmesine katkı verir (Boekaerts, 2011). Öz düzenleme modellerinde duygu ve motivasyonun düzenlenmesi, öz düzenlemenin kurucu alanlarından biri olarak ele alınır (Pintrich, 2004). Ampirik olarak, yüksek özdenetim ve duyguya ilişkin düzenleme göstergeleri, daha düşük içselleştirme sorunlarıyla ilişkilendirilmiştir; bu bulgular, çocuk örneklemlerinde duyguya ilişkin öz denetimin içselleştirme sorunlarıyla anlamlı düzeyde ilişkili olduğunu gösteren meta analiz çalışmalarıyla da tutarlıdır (Robson vd., 2020).

Davranışsal öz düzenleme ise, dürtüleri kontrol etme ve eylemleri duruma göre uyarlama becerilerini kapsar (Ponitz vd., 2009). Bu bağlamda engelleyici kontrol, gecikmiş haz ilkesi,

kurallara uyum ve sosyal açıdan uygun tepkiler temel göstergelerdir (Kopp, 1982; Mischel, Shoda & Rodriguez, 1989) ve çaba gerektiren kontrol ile ilişkilidir. Alanyazın, erken çocuklukta çaba gerektiren kontrolün (ör. bekleme, bir işarete uygun olarak davranışı başlatıp durdurma) hızla geliştiğini ve bireyler arası tutarlılığın ortaya çıktığını; ayrıca kimi çalışmalarda cinsiyet farklılıklarının bildirildiğini göstermektedir (Kochanska, Murray & Harlan, 2000). Okula geçişte davranışsal ve sosyal düzenleme becerilerinin yeterlilik düzeyi, akademik başarının sürekliliği için kritik önemdedir (Sektnan, McClelland, Acock & Morrison, 2010); çalışma belleği gibi bilişsel bileşenlerdeki yetersizlikler ise davranışsal–sosyal güçlüklerle örtük biçimde ilişkili olabilir (Ponitz vd., 2009). Başarılı öz düzenlemenin ayırt edici bir niteliği, kişinin hedefleriyle uyumsuz alışkanlık ve dürtüsel tepkileri bilinçli olarak bastırabilmesidir (Hofmann vd., 2012). Engelleyici kontrolün ve ilgili öz denetim göstergelerinin, çeşitli akademik ve davranışsal çıktılarla olumlu ilişki verdiği de sıklıkla bildirilmektedir (Allan vd., 2014; Smithers vd., 2018).

Öz düzenleme, tek tek alt süreçlerin toplamından fazlasıdır; bilişsel, duyuşsal ve davranışsal bileşenler karşılıklı geri bildirim döngülerinde gelişir. Duygusal tepkisellikteki bireysel farklılıklar (duygunun başlama hızı, şiddeti, süresi ve düzenlenebilmesi), üst düzey bilişsel öz düzenleme ve öz düzenlemeli öğrenmenin ortaya çıkışıyla yakından ilişkilidir (Blair, 2002). Diğer bir deyişle erken çocuklukta öz düzenlemenin ortaya çıkışı, duygu–biliş bütünleşmesinin gelişimsel bir sonucu olarak görülebilir; bu bütünleşmede duygusal reaktivite ve düzenleme ile dikkat ve bilişsel kontrol süreçlerinde ön frontal ve ön singulat korteksin bağlantılı ağları kritik rol oynar (Blair & Razza, 2007). Nörobilişsel çerçeveler, yürütme dikkat ağının hem farklı bilişsel görevlerde hem de olumlu ve olumsuz duyguların düzenlenmesinde merkezi bir işlev gördüğünü vurgular (Posner & Rothbart, 2007). Ayrıca, bilgiyi akılda tutma kapasitesi yaşamın çok erken dönemlerinde belirir; buna karşılık çoklu öğeleri aynı anda tutma ve zihinsel dönüştürme gibi süreçler daha uzun bir gelişim çizgisi izler (Diamond, 2013). Güncel yaklaşımlar, öz düzenlemenin yukarıdan aşağıya (bilinçli) ve aşağıdan yukarıya (otomatik) biyopsikososyal süreçleri birlikte içerdiğini ortaya koyar (Kenny vd., 2023). Bu bağlamda "soğuk" (duygudan görece arındırılmış bilişsel) ve "sıcak" (duygusal/motivasyonel yüklü) öz düzenleme ayrımı, öz düzenlemenin farklı bağlamlardaki işleyişini açıklamak için kullanılmaktadır (Metcalfe & Mischel, 1999). Bütüncül olarak bakıldığında, öz düzenleme, bilişsel kontrol ile duygusal düzenlemeyi bütünleştirip davranışa yansıtan, çok katmanlı ve etkileşimsel bir yapıdır.

2.8.1.Yürütücü İşlevler ve Öz Düzenleme

Yürütücü işlevler ile öz düzenleme yakından bağlantılıdır. Kimi yazarlar yürütücü işlevleri öz düzenlemenin bilişsel altyapısı olarak konumlandırırken, kimileri öz düzenlemeyi yürütücü süreçlerin duygu ve davranışa uygulanmış hâli olarak açıklar (Hofmann vd., 2012). Erken çocukluk çalışmaları yürütücü işlevler ile davranışsal öz düzenleme göstergelerinin birlikte geliştiğini ve birbirini desteklediğini ortaya koymuştur (Morrison, Ponitz & McClelland., 2010).

Yürütücü işlevler, beynin ön kortikal ağlarının denetiminde işleyen ve bireyin bilinçli, amaç yönelimli düşünce ile davranışlarını düzenlemesini sağlayan üst düzey bilişsel süreçlerdir (Miyake vd., 2000; Diamond, 2013). Genel kabul gören çerçeve üç çekirdek bileşeni öne çıkarır: çalışma belleği, engelleyici kontrol ve bilişsel esneklik (Miyake vd., 2000).

Çalışma belleği bilgiyi kısa süreliğine zihinde tutup işleme ve güncelleme kapasitesidir; talimatları uygulama, akıl yürütme, zihinden sayma ve ilişkileri kurma gibi süreçlere temel sağlar (Diamond, 2013; McClelland & Cameron, 2012). Engelleyici kontrol, baskın bir tepkiyi bastırıp hedefe uygun alternatifi seçebilme yeteneğidir ve dikkat odağını sürdürmeyi mümkün kılar. Bilişsel esneklik ise bakış açısını veya kuralı gerektikçe değiştirebilme kapasitesi olarak tanımlanır ve yaratıcılık arasında büyük ölçüde örtüşme olduğu ileri sürülmektedir (Diamond, 2013).

Bebeklikten itibaren yürütücü işlevlere ilişkin öncül beceriler görünür hâle gelir; 3–9 yaş arasında belirgin ilerleme kaydedilir. Çalışmalar, engelleyici kontrol ve çalışma belleği boyutlarında erken çocukluk ve orta çocukluk dönemlerinde belirgin bir güçlenme olduğunu; buna karşın bilişsel esnekliğin genellikle geç çocukluk ve ergenlik döneminin ilk yıllarına kadar olgunlaşmayı sürdürdüğünü ortaya koymaktadır (Best & Miller, 2010; Diamond, 2013; Munakata vd., 2013; Spiegel vd., 2021). Okul öncesi dönemde yürütücü işlevlerin yapısına ilişkin çalışmalar, engelleyici kontrol ve çalışma belleği görevlerinin çoğu zaman tek bir genel yürütücü işlev faktörü altında toplandığını ve bu yaşlarda henüz tam olarak ayrışmamış bir yapı sergilediğini göstermektedir (Wiebe vd., 2008; Wiebe vd., 2011). Prefrontal korteksin olgunlaşması ve yürütücü dikkat ağlarının gelişimi bu süreçlere temel oluşturur (Blair, 2002; Garon vd., 2008; Zelazo & Carlson, 2012). Dikkat sistemindeki güçlükler gelişmekte olan yürütücü işlevleri zedeleyebilir ve çeşitli klinik tablolarda merkezî rol oynayabilir (Garon vd., 2008).

Yürütücü işlevler uzun süre duygusal içerikten arındırılmış, nötr bağlamlarda değerlendirilen "soğuk" süreçler olarak ele alınmıştır ve bağımsız soyut görevlerle incelenmiştir (Zelazo & Carlson, 2012). Wisconsin Kart Eşleme (Pennington & Ozonoff, 1996) ya da Stroop gibi görevler dikkat, engelleyici kontrol ve bilişsel esnekliğin laboratuvar koşullarındaki ölçümlerine örnektir. Fakat sınıf ortamında çocuklar dikkat odağını sürdürme, talimatları akılda tutma ve uygunsuz tepkileri bastırma gibi görevlerle bu süreçleri doğal bağlamda uygular (McClelland & Cameron, 2012). Bununla birlikte, ödül, stres ve arzu gibi duygusal–motivasyonel uyarımın olduğu durumlarda devreye giren "sıcak" yürütücü işlevler de vardır; gecikmiş haz, riskli karar verme ve duygu yüklü bağlamlarda öz denetimi sürdürme bu boyuta örnektir (Zelazo & Müller, 2002).

Yürütücü işlev bileşenleri erken akademik becerilerle anlamlı biçimde ilişkilidir. Okul öncesinde engelleyici kontrolün matematik, fonemik farkındalık ve harf bilgisiyle bağımsız ilişkiler verdiği; çalışma belleğinin ise özellikle erken dil ve matematik performansını açıkladığı bulunmuştur (Blair & Razza, 2007; Spiegel vd., 2021). Yedi yaş örnekleminde engelleyici kontrol, dikkat esnekliği ve çalışma belleğinin matematik performansına ayrı katkılar sunduğu; bunlar içinde çalışma belleğinin en güçlü yordayıcı olduğu bildirilmiştir (Bull & Scerif, 2001, aktaran Blair & Razza, 2007). Davranış düzenleme yürütücü işlevlerin görünür çıktısı olarak olumlu sınıf davranışı ve okula uyumla ilişkilidir (Ponitz vd., 2009; Sektnan, McClelland, Acock & Morrison, 2010). Boylamsal bulgular, okul öncesinde yürütücü işlev, öz düzenleme puanları yüksek çocukların ilkokulda daha iyi akademik sonuçlar ve daha az problem davranış sergilediğini göstermektedir (McClelland vd., 2007; Blair & Razza, 2007).

Yürütücü işlevlerin ölçümünde görev safsızlığı önemli bir sorundur; tek bir görev çoğu kez hedeflenen bileşen yanında ortak yürütücü süreçleri ve ölçme hatasını da içerir (Spiegel, Goodrich, Morris, Osborne & Lonigan, 2021). Ayrıca öz düzenleme bütünleştirici bir yapı olduğundan, özellikle öz düzenlemeyle bağlantılı yürütücü işlev ölçümlerinde farklı bileşen puanlarını ayrı ayrı ölçerek tek bir bileşik değerde toplamak hem kavramsal hem psikometrik açıdan sakıncalı olabilir (McClelland ve Cameron, 2012). Performans bağlama duyarlıdır: stres, uykusuzluk ve olumsuz duygu durumları yürütücü işlevleri hızla zayıflatabilir; koruyucu sosyal çevre ve fiziksel iyilik hâli ise performansı destekler (Diamond, 2013).

Özetle yürütücü işlevler, öz düzenlemenin bilişsel denetim boyutunu oluşturarak çocukların hedefe yönelimli davranışlarını mümkün kılar. Çekirdek bileşenlerin güçlendirilmesi ve

duygu yüklü bağlamlarda kontrollü kalabilme becerilerinin desteklenmesi, hem akademik başarı hem de sosyal duygusal uyum için kritiktir (Hofmann vd., 2012; McClelland ve Cameron, 2012; Diamond, 2013).

2.9. Öz Düzenlemeyi Etkileyen Faktörler

Literatür, öz düzenleme farklılıklarını açıklamada: Yaş ve gelişim düzeyi (Eisenberg vd., 2010; Tuzcuoğlu vd., 2019), mizaç ve duygusal tepkisellik (Kochanska vd., 2000), cinsiyet (Bayındır & Biber, 2019; Bredikyte & Brandisauskiene, 2023; Ertürk-Kara & Gönen, 2015; Kochanska vd., 2000; Matthews, Ponitz & Morrison, 2009) gibi bireysel özellikler; aile ve ebeveynlik uygulamaları (Bernier vd., 2010; Karreman, Van Tuijl, van Aken & Deković, 2006) ile sosyoekonomik koşullar (Piotrowski, Lapierre & Linebarger, 2013; Raver, 2004; Sektnan vd., 2010) ve kronik stres; okul ve öğretmen etkileri (Ponitz vd., 2009) ile kültürel bağlamın (McClelland & Cameron, 2012) belirleyici olabileceğine işaret etmektedir.

Yaşamın ilk yıllarında öz düzenleme, büyük ölçüde bakım verenlerin desteğiyle sağlanırken, çocuk yürümeye ve konuşmaya başladıkça öz düzenleme giderek içselleşir (Kopp, 1982). Araştırmalar, 0–5 yaş arasında öz düzenlemenin hızlı bir artış gösterdiğini ve bireyler arası farklılıkların bu dönemde ortaya çıktığını bildirmektedir (Eisenberg, Spinrad & Eggum, 2010). Ergenlikte prefrontal bölgelerdeki yeniden yapılanma nedeniyle geçici dalgalanmalar gözlenebilir; risk alma eğilimi ve duygusal yoğunluk artarken, genç yetişkinlikte prefrontal korteksin olgunlaşmasıyla kapasite daha kararlı düzeylere ulaşır (Steinberg, 2005). Öz düzenleme durağan değildir; erken yaşamdan yetişkinliğe uzanan, doğrusal olmayan ve hiyerarşik bir gelişim izleği söz konusudur (Nigg, 2017). Yürütücü işlev bileşenlerinin gelişimi, bu yaşa bağlı ilerlemeyi somutlaştırır. 3–5 yaş arasında sürdürülen dikkat belirgin biçimde güçlenir; çatışma izleme ve uygun tepkiyi seçme becerileri (örneğin Stroop, Simon ve flanker görevleri) okul öncesi dönemde sürekli artış sergiler (Garon vd., 2008). Bebeklikten beş yaşa kadar engelleyici kontrolün kapsamı ve süresi genişler; otomatik ya da ödülle ilişkili tepkilerin engellenebilmesi daha olası hale gelir (Garon vd., 2008). Bilgiyi akılda tutma kapasitesi çok erken dönemde gözlenebilse de, çoklu unsurları eşzamanlı tutma ve zihinsel dönüştürme gibi daha karmaşık süreçler daha uzun bir olgunlaşma çizgisine sahiptir (Diamond, 2013).

Mizaç temelli duygusal tepkisellik ve düzenlenmesi ile öz düzenleme arasında da güçlü bağlar bulunmaktadır. Çaba gerektiren kontrol düzeyi yüksek çocuklar, dikkatini sürdürme,

bekleme ve talimatlara uyma gibi görevlerde daha kolay uyum sağlayabilirken; düşük düzeydeki çocuklar dürtüsel ve fevri tepkilere daha yatkın olabilir (Kochanska vd., 2000). Bireysel farklılıklar yaşamın ilk yıllarında belirir ve bu göreli sıralamalar sonraki yıllarda da büyük ölçüde korunabilir (Eisenberg vd., 2010). Duygusal tepkisellik ile yetiştirilme deneyimleri arasındaki etkileşim, öz düzenlemenin doğasını ve gelişimini anlamada merkezî önemdedir (Blair, 2002).

Cinsiyete bağlı farklılıklar değişiklik göstermektedir. Kimi bulgular, okul öncesinde kız çocuklarının dikkat toplama, bekleme ve uyum sağlama davranışlarında erkeklere kıyasla nispeten daha yüksek performans sergileyebildiğine işaret etmektedir (Kochanska vd., 2000). Yine de cinsiyet tek başına belirleyici değildir; bireysel farklılıklar ve çevresel etmenler daha açıklayıcıdır.

Ebeveynlik uygulamaları ile çocukların öz düzenleme göstergeleri arasında küçük–orta düzeyde anlamlı ilişkiler gözlemlenmiştir (Karreman vd., 2006). Erken dönemde duyarlı, farkındalığı yüksek ve özerklik tanıyan ebeveyn–çocuk etkileşimleri, 18-20 aylık yürütücü işlev göstergeleriyle bağlantılıdır; düşük ebeveynlik kalitesi ise dürtüsellik ve duyusal uyarım arayışıyla ilişkilidir (Bernier vd., 2010). Duyarlı ebeveynlik, bebeklikteki olumsuz duygusallığın sürmesini engelleyebilir; boylamsal çalışmalardan elde edilen veriler duyarlı bakım ortamlarında içselleştirme ve dışsallaştırma sorunlarının daha az görüldüğünü göstermektedir (Belsky vd., 1991; aktaran Blair, 2002). Bununla birlikte ebeveyn–çocuk etkileri çift yönlü olarak göründüğünü de belirtmek gerekir; kimi çalışmalarda çocuk özelliklerinin ebeveynliği de etkileyebildiği gösterilmiştir (Eisenberg vd., 2015).

Ebeveynlik modeline göre, sınır koyma (olumlu kontrol) ile aşırı katı ya da aşırı gevşek disiplinin farklı sonuçlar doğurduğu vurgulanmaktadır. Sınır koyan ve açıklayıcı–yönlendirici ebeveynlik, çocukların beklentileri anlamasına ve kuralları içselleştirmesine yardımcı olurken; aşırı katı disiplin yalnızca dışsal denetimde düzenlemeyi pekiştirebilir, aşırı gevşek yaklaşım ise engelleyici kontrol fırsatlarını azaltabilir (Rothbaum & Crockenberg, 1995). Tutarlı ve sıcak disiplin uygulamaları vicdan gelişimi, iç denetim ve duygu düzenleme becerilerini destekler ebeveynlerin kendi duygu düzenleme becerileri de çocuklara yansır (Eisenberg vd., 2005; Kochanska vd., 2005)

Yoksulluk içinde büyüyen çocukların genellikle daha fazla öz düzenleme güçlüğü yaşadığı, bunun nedeninin de yüksek düzeyde kronik stres maruziyeti olduğu ileri sürülmektedir (Blair & Raver, 2016). Düşük sosyoekonomik düzeydeki çocuklarda prefrontal etkinlik ve

engelleyici kontrol performansında düşüklük bildirilmiştir (Hackman & Farah, 2009). Alanyazında dezavantajlı geçmişe sahip çocukların okul hazırlığı ve davranış düzenlemesinde daha fazla güçlük yaşadığı da tutarlı biçimde gösterilmiştir (Raver, 2004; Sektnan vd., 2010). Bununla birlikte kaliteli erken eğitim ve sınıf temelli sosyal duygusal programlar bu dezavantajları kısmen telafi edebilmektedir. Örneğin Chicago School Readiness Project, düşük gelirli okul öncesi sınıflarında öğretmenlere sınıf yönetimi ve duygusal destek eğitimi vererek çocukların dikkat ve engelleyici kontrol göstergelerinde anlamlı iyileşmeler elde etmiştir (Raver vd., 2011).

Okul, öz düzenlemenin en yoğun biçimde deneyimlendiği ve pekiştirildiği başat bağlamdır; başarılı bir okul geçişi sağlam öz düzenlemeyi gerektirir (Blair, 2002; Blair ve Diamond, 2008). Destekleyici sınıf iklimi ve açık beklentiler, çocukların kurallara uyma, bekleme ve talimat izleme gibi davranışsal düzenleme bileşenlerinde daha yüksek performans göstermesini kolaylaştırır (Ponitz vd., 2009). Sınıf temelli sosyal duygusal öğrenme programlarının uygulandığı okullarda, öz düzenleme ve sosyal becerilerde artış, problem davranışlarda ise azalma bildirilmiştir (Durlak vd., 2011). Dahası, öz düzenleme okula uyum ve erken akademik başarı için güçlü bir yordayıcıdır; erken dönemde güçlü öz düzenleme ikinci sınıfa dek başarı seyrini ve daha sonraki akademik çıktıları anlamlı biçimde öngörür (McClelland vd., 2007; Ponitz vd., 2009). Bu bulgular birlikte ele alındığında, okul bağlamı ile öz düzenleme arasında iki yönlü, pekiştirici bir ilişki olduğu; okulun sunduğu koşulların öz düzenlemeyi güçlendirdiği ve güçlenen öz düzenlemenin de okul uyumu ile akademik başarıyı sürdürülebilir biçimde desteklediği görülmektedir (Blair, 2002; Blair & Diamond, 2008; Durlak vd., 2011).

Öz düzenlemenin değerlendirilmesinde kültürel bağlam önemlidir; bu nedenle ekolojik geçerliliği yüksek ve kültürel duyarlılığı gözetilmiş ölçme araçlarının geliştirilmesi ve kullanılması esastır (McClelland & Cameron, 2012). Bazı çalışmalarda Asya ülkelerindeki çocukların yürütücü işlev puanlarının Batılı akranlarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılsa da, ölçümlerin yalnızca doğrudan çeviri yoluyla yeni dillere aktarılması ve psikometrik özelliklerinin hedef kültürde sınanmaması, gözlenen farkların bir bölümünün ölçme araçlarından kaynaklanabileceğini düşündürmüştür (McClelland & Cameron, 2012). Ayrıca alanyazında öz düzenleme çok çeşitli şekilde ölçülmektedir: Kural uyumu ve engelleyici kontrol görevleri (örn. *Head–Toes–Knees–Shoulders*; Ponitz vd., 2009), gecikmiş haz görevleri (Mischel vd., 1989), dürtü uyandıran görevlerde bekleme

performansı (Smith-Donald vd., 2007) ve yetişkin bildirimleri (Howard & Melhuish, 2017). Bu çeşitlilik, çalışmalar arası bulguların doğrudan karşılaştırılmasını zorlaştırmakta ve sentezlerde temkinli bir yaklaşımı gerektirmektedir (Robson vd., 2020).

Tüm bu bilgiler ışığında öz düzenlemeyi; doğuştan gelen eğilimler ile aile, okul, sosyoekonomik ve kültürel bağlamların dinamik etkileşiminin ürünü olarak nitelindirmek mümkündür. Bireysel farklılıklar erken dönemde belirse de, destekleyici ebeveynlik, yapılandırılmış ve duygusal açıdan sıcak sınıf ortamları ile kaliteli erken çocukluk müdahaleleri bu farklılıkları azaltabilir.

2.10. Okul Öncesi Dönemde Öz Düzenlemenin Desteklenmesi

Okul öncesi eğitim ortamları, çocukların öz düzenleme yetilerini güçlendirmek için benzersiz fırsatlar sunar (Blair, 2002; Shonkoff & Phillips, 2000). Alanda, okul başarısına katılımda özdenetimin gerekliliği konusunda güçlü bir uzlaşı bulunmaktadır; bu uzlaşı, hem araştırmada hem uygulamada öz düzenleme temelli yaklaşımların artmasıyla eşleşmektedir (Kenny vd., 2023). Genel olarak okul öncesinde öz düzenlemeyi güçlendirmek, aile–okul–öğretmen–program düzeylerinin uyumlu biçimde işlemesine bağlıdır.

Aileler okul öncesi dönemde çocukların öz düzenlemesini, duyarlı ve tutarlı ebeveynlik (sıcaklık, duyguya eşlik etme, sınır koymada tutarlılık vb.) ile günlük rutinler (uyku–yemek–oyun düzeni) ve beceri öğretimi modelleme (derin nefes alma, dikkatini yeniden odaklama, problem çözme) üzerinden güçlendirebilir; bu yaklaşımların etkinliği çeşitli çalışmalarda hem doğrudan öz düzenleme hem de sosyal duygusal çıktılar üzerinde küçük-orta düzeyde de olsa, tutarlı şekilde desteklenmiştir (Pandey vd., 2018; Jeong vd., 2021; Karreman vd., 2006). Ulusal alanyazında da bulgular, demokratik ebeveynliğin daha yüksek, otoriter ebeveynliğin ise daha düşük öz düzenleme ile ilişkili olduğunu göstermektedir (Uykan & Akkaynak, 2019). Duygu koçluğu temelli ebeveyn eğitimleri, ebeveynlerin duygu sosyalleştirme uygulamalarını iyileştirerek çocukların duygu düzenlemesine zemin hazırlar (Havighurst, Wilson, Harley, Prior, & Kehoe, 2010). Okul yerleşkeli aile programları (ParentCorps) düşük gelirli ailelerde akademik performansı artırarak öz düzenleme ile ilişkili uyum alanlarında kalıcı yararlar göstermiştir (Brotman vd., 2016).

Okul öncesinde öz düzenlemeyi desteklemenin etkili yollarından biri de öğretmen–çocuk etkileşimleri ile sınıf yönetimini uygun biçimde yapılandırmaktır. Proaktif sınıf yönetimi ve

doğrudan beceri öğretimi öz düzenleme için kritik önemdedir. Tepkisel–cezalandırıcı yaklaşımlar yerine, öğretmenlerin çocuklara ne yapmaları gerektiğini modellemesi ve duyguları etiketleyerek düzenleme stratejileri öğretmesi önerilir. Bulgular, proaktif öğretmenlik uygulamalarının çocukların öz düzenleme düzeylerini yükselttiğini göstermektedir (Curby, Rudasill, Edwards & Pérez-Edgar, 2011). Ayrıca günlük akışın açıkça tanımlandığı, davranış beklentilerinin net olduğu ve geçişlerin tutarlı sinyallerle desteklendiği sınıflarda çocuklar, ne zaman ne yapacaklarını bildikleri için davranışlarını buna göre ayarlamayı öğrenirler. Araştırmalar, bu tür destekleyici sınıf uygulamalarının ve nitelikli öğretmen çocuk etkileşimlerinin öz düzenlemeyi güçlendirdiğini göstermektedir (Ertürk-Kara vd., 2017; Raver vd., 2011). Örneğin, sabah rutinlerinin sırasının belirli olması, geçişlerden önce "Beş dakika sonra toplanıyoruz" gibi uyarıların verilmesi ve dikkat çekmek için aynı görsel ve işitsel sinyalin kullanılması, önce dışsal düzenlemelerle başlatılan davranışların zamanla içselleşmesine zemin hazırlar. Öz düzenleme dikkati daha az dağılan ve uygun düzeyde duygusal yoğunluk sergileyen çocukların, öğretmenler tarafından daha öğretilebilir ve yüksek başarı potansiyeline sahip olarak değerlendirildiği bildirilmiştir (Blair, 2002). Bu nedenle öğretmenlerin olumlu yaklaşımı ile çocukların mevcut öz düzenleme becerilerindeki artış birbirini besleyen döngüler yaratabilir. Öte yandan, aşırı kontrolcü yetişkin müdahalesinin yoğunluğu çocukların kendi başlarına strateji deneme fırsatlarını azaltarak davranışsal ve duygusal öz denetimin edinimini güçleştirebilir (Eisenberg vd., 2015).

Oyun, öz düzenleme için doğal bir uygulama sahasıdır; Vygotsky çizgisinde, çocukların kurgusal ve kurallı oyunda rol üstlenmeleri, özel konuşma yoluyla davranışlarını yönlendirmeleri ve sosyal kuralları içselleştirmeleri, öz düzenlemenin gelişimine katkı verir (Berk & Meyers, 2013; Whedon, Perry, Curtis & Bell, 2021). Zihnin Araçları (Tools of the Mind) bu kuramsal temele dayanarak, olgun dramatik oyun, oyun planları, öz-düzenleyici özel konuşma ve görsel/nesnel aracı uyarıcılar gibi yaklaşık 40 öz-düzenleme etkinliğini günün büyük bölümüne yayan bütüncül bir okul öncesi müfredat olarak öne çıkar (Bodrova & Leong, 2018; Diamond, Barnett, Thomas & Munro, 2007). Programın kilit ilkesi, öz düzenleme kurallarının oyun bağlamında içselleştirilmesidir. Örneğin, *Arkadaşla Okuma* etkinliğinde öğretmenin bir çocuğa kulak görselini vererek *Kulaklar konuşmaz, dinler* demesi, konuşma dürtüsünün engellenmesine yönelik somut bir hatırlatıcıdır; birkaç ay içinde bu kural görsel olmadan da sürdürülür hale gelir (Bodrova & Leong, 2018). Tools uygulanan sınıflardaki çocukların çalışma belleği, engelleyici kontrol ve bilişsel esneklik

gerektiren görevlerde akranlarına kıyasla daha yüksek başarı gösterdiği; sınıf kalitesinin artarken dürtüsellik ve saldırganlık gibi problem davranış puanlarının düştüğü belirtilmiştir (Barnett vd., 2008; Diamond vd., 2007).

Okul öncesinde uygulanan sosyal duygusal öğrenme programları da duygu tanıma, engelleyici kontrol, problem çözme ve akran ilişkileri gibi alanlarda yapılandırılmış öğretim sunarak öz düzenlemenin gelişimini destekler. Örneğin, *Promoting Alternative Thinking Strategies* programının uygulandığı sınıflarda çocukların saldırgan davranışlarında azalma ve öz düzenleme becerilerinde artış bildirilmiştir (Domitrovich vd., 2007). Benzer biçimde, *Incredible Years* öğretmen eğitimine dayanan uygulamalarda öğretmenlerin problem davranışları azaltmada daha etkili olduğu ve bu doğrultuda çocukların dikkat ve duygusal yetkinliklerinde iyileşmeler görüldüğü bildirilmiştir (Webster-Stratton & Reid, 2004).

Erken çocuklukta öz düzenleme desteği, okula uyumda ve hem akademik hem de sosyal çıktılarda kalıcı etkiler yaratabilir. Nitekim yüksek kaliteli okul öncesi programlara katılan, öz düzenleme becerileri bakımından risk altında görülen çocukların ilerleyen yıllarda daha az riskli davranış sergileyebildiği ve akademik açıdan akranlarını yakalayabildiği belirtilmiştir (Bierman vd., 2008). Başka bir çalışmada da anaokulunda güz döneminde davranışsal öz düzenlemesi güçlü olan çocukların bahar döneminde matematik, okuryazarlık, kelime dağarcığı ve öğretmen tarafından değerlendirilen sınıf davranış düzenlemesi puanlarının daha yüksek olduğu; özellikle matematikte yıl içi kazanımların daha büyük olduğu da bildirilmiştir (Ponitz vd., 2009). Konuyla ilgili yakın tarihli bir meta-analiz çalışmasının bulguları da, okul öncesinde yüksek öz düzenlemenin daha iyi sosyal beceriler, sınıf içi katılım, okula devam ve matematik–okuryazarlık–kelime bilgisi performansıyla pozitif yönde ilişkili olduğu; akran mağduriyeti, içselleştirme ve dışsallaştırma sorunlarının ise daha düşük düzeyde görülmesiyle ilişkili olduğunu göstermektedir (Robson vd., 2020). Bu bulgular, öz düzenlemenin okul geçişinde merkezi rolünü ve erken müdahalelerin çocukların hem akademik hem de sosyal yaşamlarındaki uzun süreli değerini açık şekilde vurgular (McClelland & Cameron, 2012).

BÖLÜM III

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde ebeveynlerin okul öncesi dönemdeki çocuklarının riskli oyunlarına izin vermeleri ile çocukların öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan bu araştırma kapsamında yer alan riskli oyun ve öz düzenleme becerileri konusunda yürütülen hem ulusal hem de uluslararası araştırmalara kronolojik olarak yer verilmiştir.

3.1. Erken Çocukluk Döneminde Riskli Oyunla İlgili Araştırmalar

3.1.1. Erken Çocukluk Döneminde Riskli Oyunla İlgili Ulusal Araştırmalar

Cevher Kalburan (2014) tarafından yapılan çalışma, Türkiye'de erken çocukluk döneminde riskli oyun kavramını inceleyen ve bu tür oyunların çocuk gelişimi üzerindeki etkilerini ele alan öncü araştırmalardan biridir. Çalışma, riskli oyunların çocukların fiziksel, sosyal ve duygusal gelişimleri üzerinde önemli etkileri olduğunu savunmakta ve riskli oyunun, çocukların doğal oyun süreçlerinde önemli bir yer tuttuğunu vurgulamaktadır. Çocukların bu oyunlar sırasında fiziksel sınırlarını test ettikleri, özgüvenlerini geliştirdikleri ve problem çözme becerilerini ilerlettikleri ortaya konmuştur Araştırmada, riskli oyunların fiziksel risk içeren, heyecan verici ve meydan okuyan aktiviteler olduğu belirtilmiştir. Çalışmada, çevresel ve bireysel faktörlerin de riskli oyunlar üzerindeki etkisi vurgulanmıştır. Çocukların risk algısı, fiziksel yetenekleri ve dikkat seviyeleri riskli oyunlardaki davranışlarını şekillendirirken, çevre koşulları da bu oyunların oynanma sıklığını etkilemektedir. Bunun yanı sıra, eğitimcilerin ve ebeveynlerin bu tür oyunlara izin verme ve çocukları destekleme konusundaki tutumlarının, çocukların riskli oyun deneyimlerini etkilediği belirtilmiştir.

Güler ve Demir (2016) tarafından yapılan çalışma, Ankara'daki altı okulda görev yapan 25 okul öncesi öğretmeni ile gerçekleştirilmiş olup, öğretmenlerin riskli oyunlara yönelik görüş ve algılarını derinlemesine incelemektedir. Araştırmanın bulguları, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun riskli oyun kavramını tehlikeli ve kontrol gerektiren bir etkinlik olarak algıladıklarını göstermektedir. Riskli oyunlar, fiziksel yaralanma riski içeren, çocukların heyecan ve macera arayışına dayalı oyunlar olarak tanımlanmış, ancak bu oyunların çocukların gelişimine katkısı konusunda öğretmenler arasında farkındalık eksikliği olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu, riskli oyunları tehlike ile eşanlamlı olarak değerlendirmiş ve çocukların fiziksel sağlıklarını korumak adına bu tür oyunları sınırlama eğiliminde olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bu yaklaşımı, riskin çocukların sosyal, duygusal ve fiziksel gelişimi üzerindeki olumlu etkilerini yeterince tanımadıklarını ortaya koymaktadır. Bununla birlike, az sayıda öğretmen riskli oyunları çocukların kendine güven kazanmaları, problem çözme becerilerini geliştirmeleri ve sınırlarını test etmeleri açısından faydalı olarak görmüştür. Öğretmenlerin riskli oyunları sınırlandırmalarında, ebeveyn ve idarecilerin güvenlik kaygılarının da etkili olduğu ortaya konmuştur. Risk ve tehlike kavramları arasındaki ayrımın öğretmenler tarafından yeterince net yapılmadığı ve bu durumun riskli oyunlara karşı olumsuz bir tutum oluşturduğu sonucuna varılmıştır.

Banko, Akdemir, Gemici-Koşar ve Sevimli-Çelik (2018) tarafından gerçekleştirilen bir çalışma, Ankara'nın Çankaya ilçesindeki 14 dış mekân oyun alanını inceleyerek, bu alanların çocukların riskli oyun oynama fırsatlarını destekleyip desteklemediğini araştırmıştır. Araştırmada, oyun alanlarının "Oyun Alanları Derecelendirme Ölçeği" ve "Sandseter'ın Risk Kategorileri"ne göre değerlendirildiği belirtilmiştir. Yapılan incelemelere göre, sadece iki oyun alanı çocukların riskli oyunlarını destekleyebilecek unsurlar içermektedir. Bu alanlar, çocukların yüksek hızda hareket etme, yüksekten atlama ya da tırmanma gibi fiziksel becerilerini geliştirebileceği oyun materyalleri sunmuştur. Ancak diğer oyun alanlarında geleneksel materyallerin (salıncak, kaydırak, tahterevalli) dışında, çocukların riskli oyun oynayabilecekleri tasarımlar bulunmamaktadır. Oyun alanlarının fiziksel tasarımında ciddi eksiklikler gözlemlenmiştir. Çoğu oyun alanı, riskli oyunları destekleyecek şekilde yapılandırılmamış ve yumuşak yüzeyler, denge gerektiren materyaller gibi unsurlar eksik kalmıştır. Oyun alanlarının yalnızca iki tanesinde çocukların tırmanma ve asılma gibi motor becerilerini geliştirebilecekleri materyaller yer almıştır. Diğer alanlarda ise bu tür fırsatlar sınırlı kalmıştır .Ayrıca, araştırma sonuçları, oyun alanlarının güvenlik açısından da yetersiz

olduğunu ortaya koymuştur. Çocukların çeşitli oyun fırsatları bulabileceği alanların eksikliği ve kum-su oyunları gibi motor becerileri ve yaratıcılığı teşvik edecek unsurların bulunmaması, oyun alanlarının çocukların gelişimine katkı sağlama potansiyelini sınırlandırmaktadır.

Moralı (2019)'nın Denizli ilinde gerçekleştirdiği çalışmada, resmi bağımsız anaokullarının bahçelerinde sunulan riskli oyun fırsatları ve bu oyunlara yönelik yetişkin yaklaşımları incelenmiştir. Araştırmada, çocukların büyük yüksekliklerde, yüksek hızda ve tehlikeli unsurların yakınında oyun oynayabildikleri bulunmuştur. Ancak, tehlikeli araç-gereçlerle oyun ve gözden kaybolma gibi daha riskli oyun kategorilerinde yeterli olanakların sağlanmadığı belirlenmiştir. Öğretmenler ve yöneticiler, çocukların motor becerilerini ve özgüvenlerini geliştirdiği için bazı riskli oyunlara izin verirken, yüksek hızda ve tehlikeli oyunlara genellikle izin vermemişlerdir. Risk yönetimi uygulamalarının geliştirilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır.

Sicim-Sevim ve Bapoğlu-Dümenci (2020) tarafından yapılan çalışma, çocukların riskli oyun algıları ile ebeveynlerin riskli oyunlara karşı tutumları arasındaki ilişkiyi araştırmaktadır. Ankara'da bir kamu kurumuna bağlı kreşte eğitim gören 30 çocuk ve 54 ebeveyn (30 anne, 24 baba) üzerinde yürütülen araştırmada, çocukların en fazla korktukları riskli oyun senaryoları arasında düşme, yaralanma ve hayatlarını tehdit eden durumlar yer almaktadır. Çocuklar, özellikle oyun parkları gibi açık alanlarda oynarken çarpışma ve düşme gibi risklerden endişe duyduklarını belirtmişlerdir. Çocukların ‘tehlikeli yer’ algılarına ilişkin nitel bulgular, en sık parkların (ör. salıncak, ağaç, kaydırak) tehlikeli olarak kodlandığını göstermiştir. Çocukların çizimlerinde de bu endişeler açıkça gözlemlenmiştir; çizimlerde düşme ve yaralanma riski taşıyan oyun sahneleri vurgulanmıştır. Ebeveynlerin tutumlarına bakıldığında, çoğunlukla demokratik bir yaklaşım sergiledikleri, ancak çocuklarının riskli oyunlarına karşı temkinli oldukları bulunmuştur. Ebeveynlerin çoğu, çocuklarının güvenliği adına bu tür oyunlara sınırlamalar getirmiştir. Özellikle düşme, yaralanma ve kaçırılma gibi endişeler ebeveynlerin en büyük korkularını oluşturmuştur. Demokratik tutuma sahip olmalarına rağmen ebeveynlerin güvenlik kaygılarının, çocuklarının oyun özgürlüğünü kısıtladığı görülmüştür Araştırma ayrıca, kültürel faktörlerin riskli oyun algıları üzerindeki etkilerini de ele almıştır. İskandinav ülkelerinde çocukların daha fazla dış mekânda riskli oyunlara katılmalarına izin verildiği, hatta teşvik edildiği belirtilmiştir. Buna karşılık,

Türkiye'deki ebeveynlerin güvenlik endişeleri nedeniyle çocuklarının riskli oyunlara katılımını sınırladığı görülmüştür.

Elmallı (2021)'nın yüksek lisans tezi çalışmasında, okul öncesi eğitime devam eden çocukların ebeveynlerinin riskli oyunlara izin verme düzeylerinin çocukların sosyal becerilerini ve problem davranışlarını yordayıp yordamadığı incelenmiştir. Bulgular, annelerin babalardan daha yüksek düzeyde riskli oyunlara izin verdiklerini ve yükseköğretim mezunu ebeveynlerin de ilköğretim mezunlarına oranla daha fazla riskli oyunlara izin verdiğini göstermektedir. Çocukların sosyal becerileri, kız çocuklar ve yükseköğretim mezunu ebeveynler lehine anlamlı farklılıklar göstermiştir. Problem davranışlarda ise erkek çocuklar ve ilköğretim mezunu ebeveynler lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Ayrıca, çocukların sosyal becerileri ile problem davranışlarının, ebeveynlerin riskli oyunlara izin verme düzeylerini yordadığı; riskli oyuna izin verme düzeyleri ile sosyal beceri arasında pozitif, problem davranışlar ile ise negatif yönlü bir ilişki bulunduğu sonucuna varılmıştır.

Cevher-Kalburan vd., (2023) tarafından gerçekleştirilen çalışma ise, park alanlarında bulunan riskli oyun ekipmanlarının çeşitliliğini ve bu ekipmanların çocukların oyun davranışları üzerindeki etkilerini analiz etmektedir. Veriler, Akdeniz Bölgesi'nde kozmopolit bir ilde yer alan büyükşehir belediyesi parklarından toplanmıştır; etik nedenlerle il adı paylaşılmamıştır. Araştırmanın bulgularına göre, parklarda en çok bulunan riskli oyun kategorileri yüksek hız ve büyük yükseklik içeren oyunlara dayanmaktadır. Salıncaklar, kaydıraklar ve tahterevalliler gibi ekipmanlar çocukların yüksek hızda hareket edebileceği oyun fırsatları sunmaktadır. Bunun yanı sıra çocukların tırmanma, dengede durma ve yüksek hızda koşma gibi motor becerilerini geliştirdikleri gözlemlenmiştir. Ancak tehlikeli aletler ya da unsurlar içeren oyun ekipmanlarının neredeyse hiç olmadığı tespit edilmiştir. Bu durum, çocukların tehlikeli unsurlarla oyun oynamalarının sınırlı olduğunu göstermektedir. Çocukların oyun davranışları incelendiğinde, özellikle yüksek hız ve büyük yükseklik kategorisindeki oyunları tercih ettikleri belirlenmiştir. Yüksekten kayma, hızlı sallanma ve kontrolsüz koşma gibi aktiviteler en çok tercih edilen riskli oyunlar arasında yer almıştır. Ancak, tehlikeli unsurlara dayalı oyunlar çok nadiren görülmüştür. Ebeveynlerin riskli oyunlara yönelik tutumları da araştırmanın önemli bir bulgusu olarak karşımıza çıkmaktadır. Ebeveynlerin büyük çoğunluğu çocuklarının riskli oyunlar oynamasına olumlu yaklaşmış ancak güvenlik kaygıları nedeniyle bu oyunları sınırlandırma eğiliminde olmuşlardır. Aynı

zamanda yerel yönetim yetkilileri, parklarda güvenlik standartlarının sağlanmasına öncelik verildiğini ve riskli oyun olanaklarının artırılması konusunda henüz bir planlama yapılmadığını belirtmişlerdir. Parkların bakım ve düzenlenmesi sürecinde yerel halkın taleplerine öncelik verildiği, ancak çocuk gelişimi uzmanları gibi profesyonellerin bu süreçlere dâhil edilmediği de dikkat çekici bir bulgu olarak öne çıkmıştır.

Gözün-Kahraman vd. (2024), Türkiye'de 3-6 yaş çocuğu olan 146 anneyi uygun örneklem yoluyla çevrimiçi olarak ulaşarak, annelerin oyunda risk alma toleransı ile çocuğa ait değişkenler arasındaki ilişkileri ilişkisel tarama deseniyle incelemiştir. Veri toplamak için Oyunda Risk Alma Toleransı Ölçeği ve Çocuklar İçin Mizaç Ölçeği kullanılmıştır. Bulgular, çocuğun mizaçtaki aktivite boyutunun yükselmesinin, annelerin riskli oyuna yönelik tolerans puanlarını düşük düzeyde ama anlamlı biçimde artırdığını ortaya koymuştur. Ayrıca çocuğun açık havada oyun oynama sıklığı önemli bir ayırt edici değişken olup, her gün dışarıda oynayan çocukların anneleri en yüksek tolerans puanlarına sahip bulunmuştur. Buna karşılık, çocuğun cinsiyeti, yaşı, kardeş durumu ve doğum sırası annelerin risk toleransında anlamlı fark yaratmamıştır.

Karaca vd. (2025) tarafından yürütülen çalışma, Afyonkarahisar'da 2022–2023 öğretim yılında görev yapan 344 okul öncesi öğretmeniyle genel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiş ve öğretmenlerin kıdem ve yaş değişkenlerine göre çocukların riskli oyunlarına yönelik algı ve tutumlarının nasıl farklılaştığını ortaya koymayı amaçlamıştır. Veri toplamada Genel Bilgi Formu ile Erken Çocukluk Riskli Oyun Değerlendirme Aracı–Öğretmen Formu kullanılmıştır. Bulgular, kıdem değişkenine göre "Riskli Davranışları Ayırt Etme" alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunduğunu; 11 yıl ve üzeri deneyime sahip öğretmenlerin 1–10 yıl deneyimi olanlara kıyasla riskli davranışları daha iyi ayırt edebildiğini göstermiştir. Yaş değişkeninde ise "Kaygı Duyma" alt boyutunda anlamlı farklılık saptanmış; 40 yaş ve üzerindeki öğretmenlerin riskli oyuna ilişkin kaygı düzeylerinin daha düşük olduğu görülmüştür.

3.1.2. Erken Çocukluk Döneminde Riskli Oyunla İlgili Uluslararası Araştırmalar

Brussoni vd., (2012), derleme çalışmalarında riskli oyunların çocuk gelişimi üzerindeki etkilerini tartışırken, güvenlik kaygılarının aşırıya kaçmasının çocukların doğal öğrenme süreçlerini nasıl kısıtladığını ortaya koymaktadır. Araştırma, çocukların riskli oyunlara

katılımının motor becerilerinin gelişmesi, özgüvenlerinin artması ve sosyal ilişkilerde problem çözme yeteneklerinin güçlenmesi açısından kritik bir öneme sahip olduğunu belirtir. Araştırmacılar, çocukların risk yönetme becerilerini geliştirebilmeleri için belirli düzeyde risk almanın gerekli olduğunu savunur ve "mümkün olduğunca güvenli" yerine "gerekli olduğu kadar güvenli" bir oyun ortamının desteklenmesi gerektiğini vurgular. Ayrıca, ebeveynlerin aşırı koruyucu tutumlarının çocukların bağımsızlık ve özgüven gelişim süreçlerini olumsuz etkileyebileceği ve bu durumun uzun vadede psikolojik iyi oluşla ilgili sorunlarla ilişkilendirilebileceği ifade edilmiştir; farklı sosyokültürel bağlamlarda ebeveyn tutumlarının değişkenlik gösterebildiği de belirtilmiştir.

Kleppe vd., (2017) tarafından yürütülen çalışma, 1–3 yaş arası çocukların riskli oyunlarına odaklanarak bu yaş grubunun riskli oyun deneyimlerini ve risk algısını incelemiştir. Araştırma, Norveç'te beş farklı erken çocukluk eğitimi merkezinde (ikisi orman anaokulu) katılımcı olmayan gözlem, haritalama ve video kayıtları ile 12 gün boyunca gerçekleştirilmiş; toplam 53 çocuk (28 kız, 25 erkek; 26'sı 1 yaş) gözlemlenmiştir. Bulgular, tüm kurumlarda ve her gözlem gününde riskli oyunun ortaya çıktığını; 2–3 yaş grubunda katılımın daha belirgin olduğunu, 1 yaş grubunda ise katılımın daha sınırlı kaldığını göstermektedir. Çocukların risk algısı değerlendirilirken beden dili, yüz ifadeleri, ses ve sözlü ifadeler gibi ipuçlarından yararlanılmıştır. Çalışma, yüksekten atlama ve yüksek hızda kayma gibi riskli etkinliklerin 2–3 yaş grubunda daha görünür olduğunu; 1 yaş grubunda ise bu tür etkinliklere katılımın daha kısa süreli ve daha çekingen nitelikte seyrettiğini belirtir. Yazında riskli oyunun dış mekânda daha sık görüldüğüne dair önceki kanıtlara atıf yapılmış, bu nedenle orman anaokulu gibi dış mekân olanakları yüksek ortamlar özellikle dâhil edilmiştir. Çalışma ayrıca, *dolaylı risk* (vicarious risk) ve *etkiyle oyun* (playing with impact) başlıklı iki yeni kategori önererek, 1–3 yaş dönemindeki riskli oyunun tanımını bedensel, algısal ve çevresel belirsizlik boyutlarını içerecek şekilde uyarlamayı önermektedir.

Brussoni vd. (2017), Kanada'daki iki çocuk bakım merkezinde 2–5 yaş arası 45 çocukla yürüttükleri çalışmada, doğa temelli oyun alanlarının çocukların gelişimi üzerindeki etkilerini incelemiştir. 7 Cs tasarım ölçütleri kullanılarak doğal materyaller (kum, su, açık uçlu materyaller vb.) eklenen alanlarda riskli oyun fırsatları artırılmış; müdahalenin oyun davranışları, sosyal etkileşimler, psikolojik iyi oluş ve fiziksel aktivite üzerindeki etkileri değerlendirilmiştir. Bulgular, doğal materyallerle oyun ve bağımsız oyunun arttığını; depresif duygulanım ile antisosyal davranışların azaldığını ve prososyal davranışların

arttığını göstermiştir. Öğretmenlerin gözlemlerine göre çocuklarda sosyalleşme, problem çözme, odaklanma, öz düzenleme, yaratıcılık ve özgüvende artış, ayrıca stres, ve yaralanmalarda azalma görülmüş; çocukların daha bağımsız oynadıkları ve daha az öğretmen yönlendirmesine ihtiyaç duydukları belirlenmiştir.

McFarland ve Laird (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışma, Avustralya ve ABD'nin kırsal ve kentsel bölgelerinde yaşayan 26 erken çocukluk eğitimcisi ve 112 ebeveynin açık hava riskli oyunlarına ilişkin tutum ve uygulamalarını incelemiştir. Çevrimiçi anket yoluyla (açık uçlu sorular dahil) toplanan veriler, hem eğitmenlerin hem de ebeveynlerin riskli oyunu çocukların gelişimi için önemli gördüğünü göstermiştir. Eğitimcilerin ve ebeveynlerin sağladıkları fırsatlar üç başlıkta toplanmıştır: büyük motor becerileri destekleme, çevrenin serbestçe keşfini destekleme ve riskin değerlendirilmesini destekleme. Ülkeler arası karşılaştırmada, Avustralya'daki eğitmenler, ABD'deki meslektaşlarına kıyasla riskli oyunu daha önemli derecelendirmiştir. Ebeveynler, çocuklarının risk almasına fırsat verme ile "helikopter ebeveynlikten" kaçınma arasında duygusal bir denge kurma zorlanmasını ifade etmiş; çocuğun küçük yaşı ve güvenlik kaygıları sık dile getirilen engeller olmuştur. Bu doğrultuda, ABD'de dava,hukuki sorumluluk korkusunun bu farkı açıklayabilecek olası bir etmen olabileceği de belirtilmiştir.

Jelleyman, McPhee, Brussoni, Bundy ve Duncan (2019), Yeni Zelanda'daki ebeveynlerin çocuklarının riskli oyun ve bağımsız hareket fırsatlarına ilişkin algı ve uygulamalarını büyük ölçekli kesitsel anket çalışması ile incelemiştir. Ulusal temsili örneklemde 2003 ebeveyn çevrimiçi anketi tamamlamıştır. Bulgular, ebeveynlerin riskli oyunun gelişimsel yararlarına geniş ölçüde katıldığını; ancak uygulamada çocukların bu fırsatlara sınırlı biçimde eriştiğini göstermiştir. Nitekim %73'ü, 5–12 yaş çocuğunun dört veya daha fazla riskli etkinliğe "seyrek/hiç" katıldığını bildirmiş; yalnızca %14,3'ü "sık/daima" katılım belirtmiştir. Bağımsız hareket özelinde, çocukların arkadaşlarıyla mahallede dolaşmasına "bazen/sık/daima" izin verenlerin oranı %14,5'tir (çocuğun tek başına olması durumunda %6,7). Ebeveynler yol güvenliği ve 'yabancı tehlikesi' konularını başlıca kaygılar olarak belirtmiş; buna rağmen "sağlık-güvenlik kurallarının fazla katı" olduğuna da katıldıklarını ifade etmişlerdir. Sonuçlar, olumlu tutumlar ile gerçek uygulamalar arasında farklılıklar olduğunu ve yaş ilerledikçe izin düzeylerinin arttığını göstermiştir.

Spencer vd. (2021), Kanada'nın Nova Scotia eyaletindeki 11 erken çocukluk eğitim merkezinde uygulanan açık hava *loose parts* müdahalesine katılan eğitimcilerin riskli oyuna

ilişkin algılarını incelemiştir. Veriler, müdahaleden 3 ay sonra 9, 6 ay sonra 6 olmak üzere toplam 15 odak grup görüşmesi ile toplanmış ve tematik analizle çözümlenmiştir. Bulgular, eğitimcilerin riskli oyuna dair algılarında zaman içinde bir dönüşüm yaşandığını; başlangıçta öne çıkan güvenlik kaygılarının yerini giderek bu tür oyunların gelişimsel yararlarını kabul eden bir anlayışa bıraktığını göstermektedir. Eğitimciler, riskli oyunu yönetirken kurum politikaları ve düzenlemelerin uygulamalarını etkilediğini belirtmiş; gözlemde kalma, müdahale eşiğini dikkatle belirleme ve ailelerle iletişim gibi stratejilerle riskli oyunu kolaylaştırdıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca, riskli oyunun çocukların özgüven, bağımsızlık ve sosyal etkileşimlerini desteklediğini; denge ve koordinasyon gibi temel hareket becerilerinin gelişimine katkı sunduğunu ve fiziksel okuryazarlığı beslediğini gözlemlemişlerdir.

Sando vd. (2021), Norveç'te sekiz okul öncesi kurumunda serbest oyun sırasında riskli oyuna katılım ile fiziksel etkinlik, iyi oluş ve etkinliğe bağlılık arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Toplam 79 çocuk (40 erkek, 39 kız) yapılandırılmış video gözlemleriyle izlenmiş; her çocuk için iç ve dış mekânda altışar olmak üzere 12 gözlem planlanmış, toplam 928 iki dakikalık gözlem analize dâhil edilmiştir. Bu sayede, riskli oyunun farklı biçimlerini ayırt ederek çocukların anlık deneyim örüntülerini sistemli biçimde izlenmiştir. Bulgular, riskli oyunun çocukların bedensel etkinliğini artırdığını, oyun akışına daha derinden katılmalarını sağladığını ve duygusal esenliği güçlendirdiğini göstermektedir. Özellikle yükseklik ve hız içeren etkinliklerde çocukların dikkatlerini daha iyi sürdürdükleri; hız, mesafe ve denge ayarı yaparak öz düzenleyici stratejiler kullandıkları ve bu süreçte akranlarıyla iletişimde oldukları gözlenmiştir. İç mekânda dar alanlar hız deneyimlerini sınırlayabilse de uygun düzenlemelerle bu deneyimler güvenli şekilde desteklenebileceği; dış mekânın sunduğu doğal, yapısal çeşitliliğin ise katılım ve kalıcılığı artırma eğiliminde olduğu belirtilmiştir. Araştırma, riskli oyunun yalnızca "enerji boşalımı" değil; amaçlı odaklanma, duygusal denge ve öğrenmeye ilişkin derin katılımı besleyen sağlık geliştirici bir deneyim olduğunu vurgular. Bu nedenle, literatürde diğer çalışmaları destekler nitelikte olarak, pedagojik yaklaşımın riski tümüyle ortadan kaldırmaktan ziyade riski tanıyıp yönetmeye odaklanması önerilmiştir.

Tsujitani (2024) tarafından yapılan çalışma, Japonya'daki erken çocukluk eğitimi ve bakımı merkezlerinde görev yapan eğitimcilerin riskli oyun algılarını ve bu algıların çocukluk deneyimleriyle ilişkisini incelemiştir. Tokyo'daki altı ilçede toplam 471 katılımcıya

ulaşılmıştır. Bulgular, çocukluklarında yaşadıkları "en tehlikeli oyun" anılarında en çok *yüksek yerlerde oyun* alt boyutunun geçtiğini ve güncel uygulamalarda en çok kısıtlanan etkinliğin yine yüksekliğe ilişkin oyunlar olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, tek tek riskli oyun kategorileri açısından çocukluk deneyimi ve güncel kısıtlama arasında doğrudan anlamlı ilişki bulunmamış; ancak herhangi bir tür riskli oyunu kısıtlayanların, çocuklukta riskli oyun yaşadığını bildirme olasılığı anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur. Eğitimciler hızlı oyunları özellikle iç mekân, dar alan bağlamında sınırladıklarını; suya yakın oyunlar ve tehlikeli araç gereçlerle oyunun da güvenlik gerekçesiyle kısıtlandığını belirtmiştir. Çalışmada ayrıca geçmişte kullanılan dönence (spinning tower) gibi bazı oyun aletlerinin güvenlik nedeniyle parklardan kaldırılması sonucu benzer deneyimlerin günümüzde erişilemez hale geldiğine işaret edilerek çocuklara zengin riskli oyun fırsatları sunmanın önemine değinilmiştir.

Bauer vd. (2025) tarafından yapılan bir araştırmada, acil servis çalışanlarının çocukların riskli oyunu ve bu oyunun yılmazlık becerisi gelişimindeki rolü hakkındaki görüşleri incelenmiştir. Araştırmacılar, Kanada genelinde, yaşları 4 -13 arasında değişen çocukları olan 56 doktor ve hemşire ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirmiş ve elde edilen verileri tematik analizle incelenmiştir. Çalışmanın bulgularına göre, sağlık çalışanı ebeveynler riskli oyunu çocuklara başarısızlık karşısında sebat etmeyi öğretmek, stres toleransını geliştirmek ve özerkliği teşvik etmek açısından faydalı olarak görmektedir. Önemli bir nokta olarak, sağlık çalışanı ebeveynler öğrenme değeri taşıdığı için destekledikleri riskli oyun ile yetişkin müdahalesini gerektirecek tehlikeli oyun arasında net bir ayrım yapmaktadırlar. Örneğin, açık pencerelerin yakınında oynamak gibi acil servis ziyaretlerinin sıklığını veya ciddiyetini artırdığını bildikleri faaliyetlere müdahale edeceklerini belirtmişlerdir. Bu ebeveynlerin risk ile tehlike arasında yaptığı ayrım, riskin kasıtlı olarak bir öğrenme aracına dönüştürüldüğü doğa temelli eğitim ortamlarındaki pedagojik yaklaşımlarla paralellik göstermektedir.

3.2. Erken Çocukluk Döneminde Öz Düzenlemeyle İlgili Araştırmalar

3.2.1. Erken Çocukluk Döneminde Öz Dünlemeyle İlgili Ulusal Araştırmalar

Aksoy ve Tozduman Yaralı (2017), Ankara'da bir üniversiteye bağlı anaokulunda öğrenim gören 60–72 aylık 64 çocukla yürüttükleri ilişkisel tarama çalışmasında, Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği ile Oyun Becerileri Değerlendirme Ölçeği kullanılarak çocukların öz

düzenleme ve oyun becerilerini cinsiyete göre karşılaştırmıştır. Araştırmada çocukların öz düzenleme düzeylerinin genel olarak yüksek olduğu görülmüştür. Cinsiyet değişkenine göre yapılan karşılaştırmalarda, oyun becerileri ile öz düzenlemenin olumlu duygu alt boyutunun cinsiyete göre farklılaşmadığı; buna karşın kız çocuklarının öz düzenleme dikkat/dürtü alt boyutunda daha yüksek bir performans gösterdikleri belirlenmiştir. Ayrıca, çocukların oyun becerileri ile öz düzenlemenin olumlu duygu alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Aydın ve Ulutaş (2017), okul öncesi dönemde öz düzenleme becerilerinin gelişimini kuramsal olarak ele almış; bu becerilerin önemi, okul öncesi eğitimin etkisi ve uygulamaya dönük öneriler üzerinde durmuştur. Türkiye'de yapılan kapsamlı taramalardan biri olan çalışmada, öz düzenleme; dikkat düzenleme, duygu düzenleme ve davranış düzenleme boyutlarından oluşan çok yönlü bir yapı olarak açıklanmış ve erken çocuklukta sistematik biçimde desteklenmesi gerektiği vurgulanmıştır. Çalışma, Türkiye'de okul öncesi çocukların öz düzenlemesini inceleyen araştırmaların sınırlı olduğuna dikkat çekerek alan yazındaki ihtiyacı ortaya koymaktadır. Uygulama düzeyinde ise oyun ve sanat gibi etkinliklerle çocukların öz kontrolünü harekete geçiren deneyimlere yer verilmesi; sınıfın uyarıcı materyallerle donatılması; düzenli gözlem-değerlendirme yapılması ve aile katılımı ile okul-ev bütünlüğünün sağlanması önerilmiştir.

Ural vd. (2020), Ağrı ilinde 48–66 aylık 155 çocukla yürüttükleri tarama çalışmalarında okul öncesi çocukların öz düzenleme becerilerinin bazı demografik değişkenlere göre farklılaşma durumunu incelemişlerdir. Veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu ve Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği kullanıldığı araştırmada bulgular, cinsiyete göre anlamlı fark olmadığını (kızların ortalamaları daha yüksek olsa da) göstermiştir. Ayrıca kardeş sayısı, öz düzenlemenin olumlu duygu alt boyutunda anlamlı farklılık yaratmış; tek çocukların puanları daha yüksek bulunmuştur; toplam puanda fark saptanmamıştır. Doğum sırasına göre ise ilk çocukların hem olumlu duygu hem de toplam puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Yazarlar bu bulguların literatürler uyuştuğunu belirtmiştir. Anne ve baba yaşı açısından anlamlı fark bulunmamış, baba yaşından ziyade baba tutumunun öz düzenlemeyi etkileyen bir değişken olabileceğini belirtmiştir. Ayrıca anne öğrenimi, baba öğrenimi, baba çalışma durumu ile aile tipi de öz düzenleme üzerinde anlamlı farklılık oluşturmuştur.

Uyanık, Bayındır ve Değirmenci (2021), anasınıfına devam eden çocuklarda akademik ve sosyal duygusal okula hazırbulunuşluk ve öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi

incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, İstanbul'un dört ilçesinden küme örnekleme ile seçilen, 129 çocuk (63 kız, 65 erkek; 5 yaş) ve öğretmenleri oluşturmuştur. Veri toplama araçları olarak Kişisel Bilgi Formu, Boehm Temel Kavramlar Testi, 60–72 Aylık Çocuklar için Sosyal Duygusal Okul Olgunluğu Ölçeği ve Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (ÖDBÖ) kullanıldığı araştırma ilişkisel tarama modelinde yürütülmüştür. Bulgular, kavram gelişimi "çok iyi" olan çocukların, "desteklenmesi gereken" gruba göre ÖDBÖ toplam ve alt boyut puanlarında anlamlı biçimde daha yüksek olduğunu göstermiştir. Bu doğrultuda araştırmacılar öz düzenleme becerilerinin desteklenmesinin kavram gelişimi ve çocukların okula hazır bulunuşluklarına katkı sağlayabileceğini belirtmişlerdir. Araştırmanın diğer bir bulgusu ise öz düzenleme ve sosyal duygusal okul olgunluğu arasında anlamlı, çoğu zaman yüksek düzeyde pozitif ilişkidir. Araştırmacılar öz düzenleme davranışlarını geliştirilebilir beceriler olarak görmüş ve bulgular ışığında öz düzenleme becerisinin okula hazırbulunuşlukta önemini, desteklenmesi gerekliliğini önemle vurgulamıştır.

Kurt ve Dikici Sığırtmaç (2023), Mersin'de 316 öğretmen ve 213 çocuk ile yürüttükleri çalışmalarında; öğretmenlerin öz düzenleme düzeyleri, öz düzenlemeli öğrenmeyi destekleyici sınıf uygulamaları ve okul öncesi eğitim süresi ile çocukların öz düzenleme becerisi arasındaki ilişkileri incelemiştir. Veri toplama aracı olarak öğretmenlerde Öz Düzenleme Ölçeği ve Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Düzenlemeli Öğrenmeyi Desteklemek İçin Uygulamalarını Değerlendirme Ölçeği, çocuklarda Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği kullanılmış; veri toplama iki aşamada yürütülmüştür. Bulgular, 68 ay ve üzerindeki çocukların toplam öz düzenleme puanlarının anlamlı biçimde daha yüksek olduğunu; kızların toplam öz düzenleme ve olumlu duygu puanlarının erkeklerden yüksek olduğunu göstermiştir. Ayrıca 1 yıldan fazla okul öncesi eğitim alanların toplam öz düzenleme puanları da daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen öz düzenleme düzeyi ile çocuklara uygulanan ölçek puanları arasında düşük orta düzeyde pozitif ilişki ve öğretmenlerin öz düzenleme puanları yüksek olduğunda sınıflarındaki çocukların öz düzenlemesiyle orta düzeyde pozitif ilişki saptanmıştır. Bu sonuçlar, erken çocuklukta öz düzenlemenin yaş, cinsiyet ve okul öncesi eğitime maruz kalma süresiyle artabildiğini ve öğretmenlerin bireysel öz düzenlemelerinin yanı sıra destekleyici uygulamalarının çocukların öz düzenlemesiyle işlevsel biçimde ilişkili olduğunu göstermiştir.

Samar ve Demiriz (2024) tarafından Erzurum'da yürütülen bir çalışma ise, okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme ve sosyal becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir.

Çalışma bu becerilerin cinsiyet, aile yapısı, ebeveyn öğrenim düzeyi ve annenin çalışma durumu gibi temel demografik değişkenlere göre nasıl farklılaştığını ortaya koymak üzere tipik gelişim gösteren 48-66 aylık 478 çocuğun katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Veri toplama sürecinde, çocukların öz düzenleme becerileri Baş-Ayak-Diz-Omuz Dokunma Yönergeleri ile, sosyal becerileri ise öğretmen değerlendirmelerine dayanan Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği ile ölçülmüştür. Araştırma sonucunda, çocukların öz düzenleme beceri puanları ile genel sosyal beceri puanları arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Değişkenlerin etkisine bakıldığında, öz düzenleme becerilerinin incelenen tüm faktörlere göre anlamlı farklılıklar gösterdiği görülmüştür; spesifik olarak kız çocuklarının, çekirdek aile yapısına sahip olanların, annesi çalışanların ve hem anne hem de baba öğrenim düzeyi lisans ve lisansüstü olan çocukların anlamlı derecede daha yüksek öz düzenleme puanları aldığı tespit edilmiştir.

Çetingöz (2025), orman okulu eğitiminin okul öncesi çocukların öz düzenleme becerileri üzerindeki etkisini, özellikle davranış düzenleme ve sosyal beceriler boyutlarını merkeze alarak karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Karma desende yürütülen araştırmanın nicel verileri, 2022-2023 bahar döneminde İzmir'in merkez ilçelerinde, 43-67 aylık 140 çocuk ve 10 öğretmenden "Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği" (ÇODDÖ) kullanılarak toplanmıştır. Nitel veriler ise 8 öğretmenle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırmanın nicel bulguları, orman anaokuluna devam eden çocukların öz düzenleme düzeylerinin, standart anaokuluna devam eden akranlarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulguyu destekleyen nitel veriler, öğretmen görüşleri üzerinden orman okulu yaşantılarının (doğa koşullarına dikkat etme, problem çözme, işbirliği içinde çalışma vb.) çocukların davranış düzenleme ve sosyal beceriler gibi öz düzenleme bileşenlerini nasıl geliştirdiğini detaylandırmıştır.

3.2.2. Erken Çocukluk Döneminde Öz Düzenlemeyle İlgili Uluslararası Araştırmalar

Kochanska, Coy ve Murray (2001), tarafından ABD'de yürütülen boylamsal bir çalışma, 14–45 aylar arasında anne-çocuk etkileşimlerinde gözlenen "adanmış uyum" ve "durumsal uyum"un gelişimini ve içselleştirme ile ilişkisini incelemiştir. Gözlemsel görevler, "Yap" (sıkıcı işi sürdürme) ve "Yapma" (çekici nesnelerden kaçınma) bağlamlarında

tekrarlanmıştır. Elde edilen bulgulara göre "Yapma" bağlamında adanmış uyum tüm yaşlarda daha yüksek ve yaşla artan bir örüntü sergilemiştir; kız çocukların adanmış uyum puanları ise erkeklerinkinden yüksek bulunmuştur.

Ponitz vd. (2009), İki bölgeden 343 anaokulu çocuğuyla, davranışsal öz-düzenlemeyi ölçen Head-Toes-Knees-Shoulders (HTKS) görevinin akademik ve sınıf içi uyumla ilişkisini incelemiştir. Akademik düzey Woodcock–Johnson testleriyle, sınıf işlevleri öğretmen derecelendirmeleriyle; yaş, cinsiyet ve aile değişkenleri ile ölçülmüştür. Sonuçlar, sonbahar HTKS puanının, ilkbahar matematik, okuryazarlık ve sözcük dağarcığı düzeylerini ve sınıf içi öz-düzenlemeyi anlamlı biçimde yordadığını ortaya koymuştur. Ayrıca yıl içi kazanımlarda başlangıçtaki öz düzenle düzeyinin matematik alanında artışı öngürdüğü sonucuna da ulaşılmıştır. Bulgular HTKS'nin anaokulu akademik uyum için geçerli ve pratik değeri yüksek bir gösterge olduğunu desteklemektedir. Bu çalışma, ulusal alanyazında Sezgin ve Demiriz (2016) tarafından "Baş-Ayak Parmakları-Dizler-Omuzlar" ölçeği olarak Türkçe'ye uyarlanması ve ulusal alanyazına öz düzenleme ile ilgili geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı kazandırılmasına katkı sağlaması bakımından da önemli bir temel oluşturmuştur.

Blair ve Raver (2015), derleme çalışması okul hazırbulunuşluğunu yürütücü işlevler ile duygu/stres düzenlemenin birlikte çalıştığı öz düzenleme çerçevesinde ele alır ve öğrenmenin, öz düzenleme ile akademik içeriğin birlikte desteklendiği ortamlarda en etkili biçimde ilerlediğini belirtir. Nörobiyolojik açıdan, dikkat sistemleri duygusal/fizyolojik uyarılmayı ters-U örüntüsünde düzenler; orta düzey uyarılma prefrontal korteks etkinliği ve yürütücü işlevleri en üst düzeye taşırken, çok düşük ya da çok yüksek uyarılmada kontrol zayıflar. Yoksulluk koşulları, çocukların stres sisteminde allostatik yük birikmesine (örn. kortizol düzeyleri) yol açarak öz düzenlemeyi zayıflatır. Derlemeye göre, Family Life Project bulguları, yoksulluğun ebeveyn duyarlılığını azalttığını; bunun da çocuklarda daha yüksek bazal kortizol ile birlikte daha düşük yürütücü işlev düzeyleriyle seyrettiğini göstermektedir. Ayrıca sınıf temelli müdahaleler ile bu riski azaltabileceği de belirtilmiştir: Chicago School Readiness Project, öğretmen sınıf yönetimi eğitimi ve hedefli çocuk danışmanlığıyla içe/dışa vurum sorunlarını düşürmüş; dikkat, engelleyici kontrol, çalışma belleği ve erken akademik becerilerde orta büyüklükte artışlar üretmiştir. Genel olarak derleme, okul hazırbulunuşluğundaki eşitsizliklerin önemli ölçüde öz düzenleme üzerinden şekillendiğini ve sınıf temelli, öz düzenleme odaklı müdahalelerin, özellikle yoksulluk

bağlamınd, hem sosyo duygusal hem de akademik çıktılarda anlamlı ve kalıcı iyileşmeler sağlayabildiğini ortaya koymuştur.

Cuartas, Hanno, Lesaux ve Jones (2022) tarafından Amerika'da yapılan bir çalışmada, sosyoekonomik statünün okul öncesi dönemdeki çocukların gelişimsel becerileri üzerindeki etkisi çok boyutlu olarak incelenmiştir. Harvard Erken Öğrenme Çalışması'ndan seçilen ve yaş ortalaması 46 ay olan 2.309 çocuktan oluşan demografik açıdan çeşitli bir örneklemle çalışılmıştır. Ebeveyn eğitim düzeyi ve aile gelirine dayalı bir sosyoekonomik statü endeksi oluşturulmuş; çocukların yürütücü işlevleri (Minnesota Executive Function Scale, Pencil Tapping görevi), öz düzenleme becerileri (Leiter-3 Examiner Rating Scale, BRIEF) ve davranışları hem doğrudan bireysel değerlendirmeler hem de ebeveyn ve öğretmen bildirimi aracılığıyla ölçülmüştür. Bulgular, düşük ve yüksek sosyoekonomik statü grupları arasında yürütücü işlevler, öz düzenleme ve davranışlar bakımından istatistiksel olarak anlamlı ve önemli farklar bulunduğunu göstermiştir. Bu farkların gerek doğrudan değerlendirmelerde gerekse de öğretmen ve ebeveyn bildirimlerinde tutarlı olması ve bazı farklılıkların yaşça büyük çocuklarda daha belirgin hâle gelmesiyle fırsat eşitsizliklerinin öz düzenleme becerileri üzerindeki etkisi açıkça ortaya koyulmuştur. Bu doğrultuda araştırma, okul öncesi dönemde sosyoekonomik statüye bağlı bu gelişimsel uçurumları azaltmaya yönelik erken müdahale programlarının kritik önemini de vurgulamıştır.

Muir, Howard ve Kervin (2024) tarafından yürütülen araştırma, Melbourne'da dört erken çocukluk eğitimi merkezinde 14 öğretmen ve sınıflarındaki yaş aralığı 3–5 olan 106 çocukla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öğretmenlere yönelik SOWATT mesleki öğrenme programının etkisi toplamda 6 ay süren bir program ile karma yöntemli yarı deneysel desende incelenmiştir. Veri toplama sürecinde HTKS, Preschool Situational Self-Regulation Toolkit (PRSIST) ve Behavior Rating Inventory of Executive Function- Preschool (BRIEF-P) kullanılmıştır. Araştırmanın nicel bulguları, 6 aylık SOWATT programına katılan sınıflardaki çocukların, başlangıç puanları, yaş ve cinsiyet kontrol edildiğinde, HTKS'de daha yüksek son-test puanları; PRSIST'te toplam, bilişsel ve davranışsal öz düzenleme alt boyutlarında daha yüksek puanlar; BRIEF-P GEC'te ise daha düşük puanlar (düşük puan daha iyi anlamındadır) göstermiştir. Tüm modellerde "grup" değişkeni müdahale lehine anlamlıdır; yaş değişkeni anlamsız kalmış, cinsiyet ise davranışsal öz düzenlemede ek bir yordayıcı olarak bulunmuştur. Nitel bulgulara bakıldığında ise; müdahale uygulanan merkezlerde öğretmenler, program sonunda SOWATT'ı hayata

geçirme ve çocukların öz-düzenleme ile yürütücü işlevlerini destekleme konusunda kendilerini "yeterli/çok yeterli" gördüklerini belirtmiştir. Uygulamalarında daha amaçlı çalıştıklarını, düşünmeyi desteklemek için dili daha bilinçli ve planlı kullandıklarını ve çocukların karar verme ile sürece etkin katılma gücünü artırmaya odaklandıklarını ifade etmişlerdir.

Kunz ve Oeri (2025), İsviçre devlet anaokullarında yaşları 4-7 arasında değişen 254 çocukla yaptığı çalışmada; dikkati Visual Search Task, bilişsel düzenlemeyi Minnesota Executive Function Scale, davranış düzenlemeyi Yarn Tangle Task ve duygu düzenlemeyi Emotion Regulation Checklist – Öğretmen Formu ile değerlendirmiş; bu göstergelere dayalı analiz sonucunda çocukları üç grupta sınıflandırmıştır. Bu sınıflamaya göre çoğunluk, düzenleme becerileri iyi olan çocuklardan oluşmuştur; daha küçük bir grup, duygu, dikkat ve davranışta zorlanan ancak bilişsel puanları görece korunan çocuklardır. En küçük grup ise özellikle davranış düzenlemede zorlanan çocuklardır. Elde edilen bulgulara göre davranış sorunları arttıkça, son iki grupta yer alma olasılığı belirgin biçimde yükselmiştir. Ayrıca daha küçük yaş ve erkek cinsiyeti sorun gruplarında yer alma olasılığını artırmış (davranış düzenleme güçlüğü profili için cinsiyet anlamlı değil); öte yandan ebeveyn katılımı yüksek olan çocukların iyi durumda olan grupta görülme oranı daha yüksek olmuştur. Bu bağlamda çalışmanın genel bulguları, okul öncesinde öz düzenlemede davranışların düzenlenmesinin temel belirleyici olduğunu; bu nedenle destek çalışmaları ile aile ve öğretmen işbirliğinin, birden çok alanda zorlanan ya da göreve devam etmekte güçlük yaşayan çocuklar için gereksinimlerine göre planlanması gerektiğini göstermiştir.

Elde edilen bulgular bütünsel olarak değerlendirdiğinde, ulusal ve uluslararası literatür arasında hem dikkat çekici benzerlikler hem de bazı önemli farklılıklar olduğunu ortaya koymaktadır. Benzerlikler arasında en belirgin olanı, riskli oyunlara yönelik ebeveyn ve öğretmen kaygılarının pek çok ülkede ortak olarak çocukların riskli oyun deneyimleri önünde önemli bir engel teşkil etmesidir. Hem Türkiye'deki hem de farklı ülkelerdeki yetişkinler, riskli oyunun faydalarını teorik olarak kabul etse de, artan güvenlik endişeleri ve hukuki sorumluluk korkusu nedeniyle pratikte kısıtlayıcı davranmaktadır. Ayrıca öz düzenlemeye yönelik çalışmalarda da ortak olarak akademik başarı ve hazır bulunuşluk düzeyi ile ilişkilendirildiği görülmektedir. Farklılıklar ise özellikle araştırma yöntemlerinde kendini göstermektedir. Ulusal çalışmalar daha çok betimsel ve ilişkisel desenlerle yetişkin tutumlarını, çevresel koşulları ve demografik değişkenlerle olan ilişkileri incelerken;

uluslararası literatür, hem riskli oyunlara hem de öz düzenlemeye yönelik müdahale programlarının etkililiğini test eden deneysel çalışmalar, öz düzenlemenin nörobiyolojik mekanizmalarını aydınlatan derlemeler ve boylamsal tasarımların daha yoğun görüldüğü bir çeşitlilik sunmaktadır.

BÖLÜM IV

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

4.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, ebeveynlerin okul öncesi dönemdeki çocuklarının riskli oyunlarına izin vermeleri ile çocukların öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkilerin incelenmesi amacıyla yapılan nicel bir araştırmadır. Araştırmada nicel araştırma desenlerinden tarama modeli kullanılmış olup çalışma korelasyonel araştırma niteliğinde desenlenmiştir. Tarama, bir evrenden seçilen görece büyük bir örneklemden toplanan nicel veriler aracılığıyla bireylerin belirli bir konuya ilişkin eğilim, tutum, görüş ve ilgi, beceri, yetenek gibi özelliklerinin betimlenmesine yönelik olarak kullanılan araştırma desenidir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2024; Creswell, 2017). Tarama deseni kapsamında ele alınan korelasyonel araştırmalar ise iki ya da daha çok değişken arasındaki ilişkinin, bu değişkenlere herhangi bir biçimde müdahale edilmeksizin incelendiği çalışmaları ifade etmektedir (Büyüköztürk vd., 2024). Fraenkel ve Wallen'ın (2006) belirttiği üzere korelasyonel araştırımalar "keşfedici" ve "yordayıcı" olmak üzere ikiye ayrılabilir (aktaran (Büyüköztürk vd., 2024). Bu çerçevede, ebeveynlerin çocuklarının riskli oyunlarına izin verme düzeylerinin, çocukların öz düzenleme becerilerini yordama durumunun incelendiği bu çalışma, yordayıcı korelasyonel araştırma türüne örnek teşkil etmektedir.

4.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2024–2025 eğitim-öğretim yılında Ankara ili merkez ilçelerinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmî ve özel okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48–72 aylık çocuklar ve ebeveynleri oluşturmaktadır. Çalışma grubunda, sınıf öğretmeni bildirimiyle tipik gelişim gösterdiği belirtilen ve herhangi bir tanısı bulunmayan toplam 273 çocuk (132 kız, 141 erkek) yer almaktadır.

Bu araştırmada örneklemi belirlemede amaçsal örnekleme desenlerinden ölçüt örnekleme yaklaşımı kullanılmıştır. Amaçsal örnekleme, araştırmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin olduğu düşünülen durumların seçilmesini ve bu durumların derinlemesine incelenmesini sağlayan bir yaklaşımdır (Büyüköztürk vd., 2024). Belirli ölçütleri karşılayan ya da belirli özelliklere sahip bir veya daha fazla özel durumla çalışılmak istendiğinde tercih edilmektedir (Büyüköztürk vd., 2024). Bu bağlamda, araştırmanın konusu, katılımcılara erişim kolaylığı ve uygunluk gibi pratik unsurlar amaçsal örnekleme kullanımını desteklemiştir (Creswell, 2017). Patton (1990), amaçsal örnekleme kapsamında çeşitli strateji ve yöntemlerden söz etmekte ve bunlardan biri olarak ölçüt örneklemeyi tanımlamaktadır (Aktaran Büyüköztürk vd., 2024, s. 93). Ölçüt örnekleme çalışmalarında, araştırmacı tarafından önceden belirlenen ölçütleri karşılayan birimler örnekleme dahil edilmektedir (Büyüköztürk vd., 2024). Bu araştırmada söz konusu ölçütler, çocukların 48–72 aylık yaş aralığında olması ve sınıf öğretmeni bildirimiyle tipik gelişim gösterdiklerinin belirtilmesi şeklinde belirlenmiştir.

Çalışmada kullanılan Kişisel Bilgi Formu çocukların ebeveynlerinden biri tarafından doldurulmuştur. Böylece çocukların demografik özellikleri ve ailelerine ilişkin bilgiler ebeveyn beyanına dayalı olarak elde edilmiştir. Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Araştırmaya Katılan Çocuklar ve Ebeveynlerine İlişkin Demografik Bilgiler

Değişken	Kategoriler	n	(%)
Çocuğun Yaş grubu	48-60 ay	86	31.50
	61-72 ay	187	68.50
Çocuğun Cinsiyeti	Kız	132	48.35
	Erkek	141	51.65
Çocukla beraber doğada vakit geçirme sıklığı	Ara sıra	172	63.00
	Sıklıkla	101	37.00
Annenin öğrenim düzeyi	Lise ve dengi	30	10.99
	Ön lisans	45	16.48
	Lisans	136	49.82
	Lisansüstü	62	22.71
Babanın öğrenim düzeyi	Lise ve dengi	37	13.55
	Ön lisans	23	8.42
	Lisans	166	60.81
	Lisansüstü	46	16.85
Okul öncesi eğitim kurumuna devam etme durumu	1 yıl	70	25.64
	2 yıl	89	32.60
	3 yıl ve üzeri	114	41.76

Tablo 1 incelendiğinde araştırmanın çalışma grubuna katılan 273 çocuk ve ebeveynlere ilişkin demografik bilgiler görünmektedir. Araştırmaya katılan çocukların %31,50'sinin 48-60 ay ve %68,50'sinin 61-72 ay aralığında olduğu,%48,35'inin kız ve %51,65'inin erkek olduğu görülmektedir. Çocukların ebeveynleri ile birlikte doğada vakit geçirme sıklığına ilişkin bulgular incelendiğinde, katılımcıların %63,00'ünün ara sıra, %37,00'sinin ise sıklıkla doğada zaman geçirdiği görülmektedir. Araştırmaya katılan annelerin %10,99'unun lise ve dengi, %16,48'inin ön lisans, %49,82'sinin lisans ve %22,71'inin lisansüstü mezunu olduğu; babaların ise %13.55'inin lise ve dengi, %8,42'sinin ön lisans, %60,81'inin lisans ve %16,85'inin lisansüstü mezunu olduğu görülmektedir, bir babanın öğrenim durumu formda cevapsız bırakılmıştır. Çocukların okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresi açısından dağılımları incelendiğinde, %25,64'ünün 1 yıl, %32,60'ının 2 yıl ve %41,76'sının 3 yıl ve üzeri süredir eğitim aldığı belirlenmiştir.

4.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak; ''Kişisel Bilgi Formu'', "Riskli Oyunlara İzin Verme Ölçeği'' ve "Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği (ÇODDÖ)" kullanılmıştır.

4.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu, araştırma kapsamında çocuklar ve ebeveynleri hakkında bilgi almak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Kişisel Bilgi Formu; çocuğun cinsiyeti, yaşı, okul öncesi eğitime devam süresi ile anne ve babanın öğrenim düzeyi ve çocukla birlikte doğada vakit geçirme sıklıklarını belirlemeye yönelik sorulardan oluşmaktadır. Veri toplama sürecinin nesnelliğini sağlamak ve araştırma etiği ilkelerine uymak amacıyla kimliği açığa çıkarabilecek bilgilere yer verilmemiştir.

4.3.2. Riskli Oyunlara İzin Verme Ölçeği

Ünüvar ve Kanyılmaz (2017) tarafından geliştirilen Riskli Oyunlara İzin Verme Ölçeği; Sandseter'in (2007a, 2007b) geliştirdiği ve Cevher-Kalburan (2014) tarafından uyarlanan riskli oyun kategorilerine dayanarak oluşturulmuştur. Ebeveynlerin riskli oyunlara izin verme durumlarını ölçmek amacıyla geliştirilmiş olup dört boyutlu, toplam 21 maddeden oluşan bir ölçme aracıdır.

Riskli Oyunlara İzin Verme Ölçeği, beşli Likert tipi bir ölçektir, ebeveynler her bir maddeye "hiç izin vermem" (1) ile "her zaman izin veririm" (5) arasında puan vererek cevaplar. Ölçek dört alt boyuttan oluşur (Ünüvar & Kanyılmaz ,2017). Bunlar:

1. Çok riskli yüksekliklerde oyun (9 madde), her bir sorudan alınabilecek en düşük puan 9, en yüksek puan 45'tir.
2. Tehlikeli aletlerle oyun (6 madde), puan aralığı 6 ile 30 arasındadır.
3. Az riskli yüksekliklerde oyun (3 madde), puan aralığı 3 ile 15 arasında değişmektedir.
4. Tehlikeli doğal unsurlara yakın oyun (3 madde), puan aralığı 3 ile 15 arasında değişmektedir

Ölçekten alınabilecek toplam puan en az 21, en fazla 105'tir. Tersine puanlanan madde bulunmamaktadır. Yüksek puanlar ebeveynin riskli oyunlara daha çok izin verdiğini, düşük puanlar ise daha az izin verdiğini göstermektedir (Ünüvar & Kanyılmaz ,2017).

Ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları 231 ebeveyn ile yapılmış olup, toplam puanlar üzerinden elde edilen Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı geliştirme çalışmasında .88 olarak bulunmuştur. Analiz sonuçlarına göre, Çok Riskli Yüksekliklerde Oyun alt boyutunun Cronbach's Alpha değeri 0,86; Tehlikeli Aletlerle Oyun alt boyutunun 0,81; Az Riskli Yüksekliklerde Oyun alt boyutunun 0,84 ve Tehlikeli Doğal Unsurlara Yakın Oyun alt boyutunun ise 0,70 olarak bulunmuştur (Ünüvar & Kanyılmaz ,2017).

4.3.3. Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği (ÇODDÖ)

İlk olarak 1990 yılında Bronson, Goodson, Layzer ve Love tarafından 3-6 yaş aralığındaki çocukların öz düzenleme becerilerini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiş olup, öğretmenler tarafından doldurulmaktadır. Ölçeğin Türkçe uyarlaması Sezgin ve Demiriz (2016) tarafından yapılmış ve Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması 36-72 aylık 591 çocuk üzerinde gerçekleştirilmiştir. ÇODDÖ, iki ana alt boyuttan oluşan 17 madde içermektedir. Bu alt boyutlardan ilki olan Davranış Düzenleme Alt Boyutu, dikkat, önleyici kontrol ve çalışan bellek gibi öz düzenleme becerilerini değerlendiren 10 madde içerirken; ikinci alt boyut olan Sosyal Beceri Alt Boyutu, sosyal becerilerle ilgili yönergeleri takip etme, iş birliği yapma ve sırayı bekleme gibi çocukların sosyal becerilerini ölçen 7 maddeyi kapsar. Her bir madde, çocuk davranışlarının gözlemlenme sıklığını belirlemek amacıyla 5'li Likert ölçeği (1-Hiçbir zaman, 2-Nadiren, 3-Bazen, 4-Sıklıkla/Çoğunlukla, 5-Her zaman) üzerinden puanlanmaktadır. Ayrıca, ölçekteki bazı maddeler ters kodlanmış olup, özellikle 12. ve 13. maddeler bu özelliğe sahiptir ve ölçek puanlamasında ters yönde değerlendirilir. Bu ters kodlama, çocukların sosyal beceri ve davranış düzenleme becerilerinin değerlendirildiği boyutlarda olumsuz davranışların etkisini daha doğru ölçmeyi amaçlamaktadır (Sezgin & Demiriz , 2016).

Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları ise çeşitli boyutlarda incelenmiştir. Yapı geçerliği için yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçları, 17 madde ve 2 faktörden oluşan ölçeğin Türkçe versiyonunda kabul edilebilir bir uyum gösterdiğini ortaya koymaktadır. İç tutarlılık açısından değerlendirildiğinde, davranış düzenleme ve sosyal beceri alt boyutları için Cronbach Alfa değerlerinin sırasıyla .84 ile .96 arasında değiştiği bulunmuştur. Ayrıca, madde-toplam puan korelasyonlarının 0,56 ile 0,87 arasında değiştiği ve %27'lik alt ve üst gruplar arasındaki farklara ilişkin t değerlerinin 11,8 ile 43,9 arasında olduğu görülmüştür. Test-tekrar test güvenirliği çalışmasında ise 3 hafta arayla yapılan ölçümlerde .75'lik yüksek düzeyde pozitif bir korelasyon elde edilmiştir (Sezgin & Demiriz , 2016).

4.4. Veri Toplama Araçlarının Güvenirlik Çalışması

Bu araştırmada kullanılan "Riskli Oyuna İzin Verme Ölçeği" ve "Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği" toplam ve alt boyutlarının güvenirliği Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı kullanılarak tespit edilmiş ve bu değerler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2
Çalışmada Kullanılan Ölçekler Ve Alt Boyutlarına İlişkin Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları

Ölçekler ve alt boyutları	Cronbach Alpha
Riskli Oyuna İzin Verme Ölçeği	0.905
Çok Riskli Yüksekliklerde Oyun	0.874
Tehlikeli Aletlerle Oyun	0.868
Az Riskli Yüksekliklerde Oyun	0.850
Tehlikeli Doğal Unsurlara Yakın Oyun	0.443
Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği	0.911
Davranış Düzenleme	0.945
Sosyal Beceri	0.530

* 21. Madde çıkarıldığında 0.695 olmaktadır. ** 12. Madde çıkarıldığında 0.703 olmaktadır.

Tablo 2'de sunulan Cronbach Alpha katsayıları incelendiğinde, Riskli Oyuna İzin Verme Ölçeği'nin toplam güvenirlik katsayısının 0.905 olduğu ve ölçeğin yüksek düzeyde iç tutarlılığa sahip olduğu görülmektedir. Ölçeğin alt boyutlarından Çok Riskli Yüksekliklerde Oyun (0.874), Tehlikeli Aletlerle Oyun (0.868) ve Az Riskli Yüksekliklerde Oyun (0.850)

boyutlarının da oldukça yüksek düzeyde güvenirliğe sahip olduğu belirlenmiştir. Ancak Tehlikeli Doğal Unsurlara Yakın Oyun (0.443) boyutunun güvenirlik katsayısının düşük olduğu ve bu boyutun ölçümlerde sınırlı bir iç tutarlılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Bu alt boyut için yapılan analizde, 21. madde çıkarıldığında Alpha değeri 0.695 olmaktadır. Fakat, alt boyutta yalnızca iki madde kalacak olması ve maddenin kavramsal olarak önemli olması nedeniyle madde ölçekten çıkarılmamıştır. Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği incelendiğinde ise ölçeğin toplam Cronbach Alpha katsayısının 0.911 olduğu ve oldukça yüksek düzeyde güvenirlik sergilediği görülmektedir. Alt boyutlar açısından Davranış Düzenleme (0.945) boyutunun mükemmel düzeyde bir iç tutarlılığa sahip olduğu; ancak Sosyal Beceri (0.530) boyutunun güvenirlik katsayısının düşük olduğu belirlenmiştir. Bu alt boyut için de 12. madde çıkarıldığında Alpha 0.703 olmaktadır; ancak madde kavramsal olarak önemli olduğu için ölçekten çıkarılmamıştır.

Bu sonuçlar, ölçeklerin toplam puanlarının ve çoğu alt boyutunun araştırmada güvenle kullanılabileceğini göstermektedir. Düşük Cronbach Alpha değerine sahip olan Tehlikeli Doğal Unsurlara Yakın Oyun ve Sosyal Beceri alt boyutlarındaki bazı maddeler ise boyutların sınırlı sayıda maddeye sahip olmaları ve kavramsal önemi nedeniyle ölçekten çıkarılmamış olup, bu alt boyutların yorumlanmasında dikkatli olunması gerekmektedir.

4.5. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri toplanmaya başlamadan önce, araştırmada kullanılacak olan "Riskli Oyunlara İzin Verme Ölçeği"nin ve "Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği''nin kullanım izinleri alınmıştır. Veri toplama araçlarının okul öncesi eğitim kurumlarında 2024-2025 eğitim öğretim yılında uygulanabilmesi için Ankara ili merkez ilçelerinden Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı özel ve resmi okul öncesi eğitim kurumlarından araştırmaya katılmaya gönüllü olanları listelenmiştir. Veri toplama süreci öncesinde Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan ve Ankara ili merkez ilçenin bağlı bulunduğu Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır. Ardından çalışmaya katılmaya gönüllü olan

okullarla ön görüşmeler yapıldıktan ve okul öncesi öğretmenlerine araştırmanın amacı, kapsamı ve veri toplama sürecine ilişkin gerekli açıklamalar sunulduktan sonra veri toplama süreci başlatılmıştır. Bu süreçte "Kişisel Bilgi Formu" ve "Riskli Oyunlara İzin Verme Ölçeği" öğretmenler aracılığıyla, çalışmaya katılmaya gönüllü olan, ebeveynlere ulaştırılmış ve yine öğretmenler aracılığıyla geri toplanmıştır. Toplam 500 form dağıtılmış, bunların 278'i geri dönmüş; eksik doldurulduğu belirlenen 5 form analiz dışı bırakılarak 273 geçerli form veri analizi kapsamına alınmıştır. ÇODDÖ ise öğretmenlerin çocuklar üzerindeki gözlemleri doğrultusunda doldurulmuştur.

4.6. Verilerin Analizi

Araştırmada Riskli Oyunlara İzin Verme Ölçeği ve Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği. kullanılarak elde edilen veriler paket programa işlenmiş, hatalı veri girişi olmaması için veriler yeniden kontrol edilmiştir. Analizler istatistik paket programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir ve tüm istatistiksel testler için anlamlılık düzeyi 0,05 olarak belirlenmiştir. İstatistiksel analizler yapılmadan önce, verilerin normalliği çarpıklık ve basıklık değerleri incelenerek değerlendirilmiştir. Değişkenlerin çarpıklık ve basıklık değerleri ±2 aralığında ise normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir (George & Mallery, 2024).

Bu çalışmada kullanılan ölçekler ve alt boyutlarına ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Araştırmada Kullanılan Ölçekler ve Alt Boyutlarına İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Ölçekler ve alt boyutları	Basıklık	Çarpıklık
Riskli Oyuna İzin Verme Ölçeği	0.053	0.513
Çok Riskli Yüksekliklerde Oyun	-0.123	0.638
Tehlikeli Aletlerle Oyun	-0.272	0.462
Az Riskli Yüksekliklerde Oyun	-1.087	-0.239
Tehlikeli Doğal Unsurlara Yakın Oyun	2.653	1.651
Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği	0.715	-0.988
Davranış Düzenleme	0.814	-1.031
Sosyal Beceri	0.459	-0.718

Tablo 3'te yer alan basıklık ve çarpıklık değerlerine göre, Riskli Oyuna İzin Verme Ölçeği ile bu ölçeğin çok riskli yüksekliklerde oyun, tehlikeli aletlerle oyun ve az riskli yüksekliklerde oyun alt boyutlarına ilişkin verilerin normal dağılım gösterdiği bulunmuştur. Ancak, tehlikeli doğal unsurlara yakın oyun alt boyutuna ilişkin verilerin normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir. Ayrıca, Çocuk Davranış Değerlendirme ölçeği ile bu ölçeğin davranış düzenleme ve sosyal beceri alt boyutlarına ilişkin verilerin normal dağılım gösterdiği bulunmuştur.

Bu çalışmanın ilk araştırma problemi, okul öncesi eğitim alan çocukların ebeveynlerinin riskli oyunlara izin verme durumlarını belirlemeyi amaçlamıştır ve bu doğrultuda katılımcıların Riskli Oyuna İzin Verme Ölçeği toplam puan ortalamaları ve alt boyut ortalamaları hesaplanmıştır. İkinci araştırma problemi ise okul öncesi eğitim alan çocukların öz düzenleme beceri düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır ve bu doğrultuda katılımcıların Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği toplam puan ortalamaları ve alt boyut ortalamaları hesaplanmıştır. Bu iki ölçek ve alt boyutlarından elde edilen ortalamalar, Likert tipi ölçeklerin yorumlanmasında kullanılan aralık ve ilişkili değerlerden yola çıkarak oluşturulan Tablo 4'de sunulan aralık ve ilişkili değerler kullanılarak değerlendirilmiştir.

Tablo 4

Araştırmada Kullanılan Ölçekler ve Alt Boyutları İçin Aralık ve İlişkili Değerler

	Minimum	Maksimum	İlişkili değerler ve aralıklar
Likert tipi ölçeklerin yorumlanmasında kullanılan aralık ve ilişkili değerler*	1	5	Kesinlikle Katılmıyorum = 1.5–1 Katılmıyorum = 2.5–1.51 Kararsızım = 3.5–2.51 Katılıyorum = 4.5–3.51 Kesinlikle Katılıyorum = 5–4.51
Riskli Oyuna İzin Verme Ölçeği	21	105	Hiç izin vermem= 31.50 - 21.00 Nadiren izin veririm= 52.50 - 31.51 Ara sıra izin veririm= 73.50 – 52.51 Genellikle izin veririm= 94.50 - 73.51 Her zaman izin veririm= 105.00 – 94.51
Çok Riskli Yüksekliklerde Oyun	9	45	Hiç izin vermem= 13.50 - 9.00 Nadiren izin veririm= 22.50 - 13.51 Ara sıra izin veririm= 31.50 – 22.51 Genellikle izin veririm= 40.50 - 31.51 Her zaman izin veririm= 45.00 – 40.51
Tehlikeli Aletlerle Oyun	6	30	Hiç izin vermem= 9.00 - 6.00 Nadiren izin veririm= 15.00 – 9.10 Ara sıra izin veririm= 21.00 – 15.10 Genellikle izin veririm= 27.00 – 21.10 Her zaman izin veririm= 30.00 – 27.10
Az Riskli Yüksekliklerde Oyun	3	15	Hiç izin vermem= 4.50 - 3.00 Nadiren izin veririm= 7.50 - 4.51 Ara sıra izin veririm= 10.50 – 7.51 Genellikle izin veririm= 13.50 - 10.51 Her zaman izin veririm= 15.00 – 13.51
Tehlikeli Doğal Unsurlara Yakın Oyun	3	15	Hiç izin vermem= 4.50 - 3.00 Nadiren izin veririm= 7.50 - 4.51 Ara sıra izin veririm= 10.50 – 7.51 Genellikle izin veririm= 13.50 - 10.51 Her zaman izin veririm= 15.00 – 13.51
Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği	17	85	Hiçbir zaman= 31.50-21.00 Nadiren= 52.50-31.51 Bazen= 73.50-52.51 Sıklıkla/Çoğunlukla= 94.50-73.51 Her zaman = 105 – 94.51
Davranış Düzenleme	10	50	Hiçbir zaman= 15.00-10.00 Nadiren= 25.00-15.10 Bazen= 35.00-25.10 Sıklıkla/Çoğunlukla= 45.00-35.10 Her zaman = 50.00-45.10
Sosyal Beceri	7	35	Hiçbir zaman= 7.00-10.50 Nadiren= 10.51-17.50 Bazen= 24.50-17.51 Sıklıkla/Çoğunlukla= 31.50-24.51 Her zaman = 35 – 31.51

* Lindner ve Lindner (2024) tarafından önerilen aralık ve ilişkili değerler

Üçüncü araştırma problemi için, ebeveynlerin çocuklarının riskli oyunlarına izin verme durumları ile çocukların öz düzenleme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi yapılmıştır. Analiz öncesinde testin varsayımları incelenmiş; değişkenlere ait puanların çarpıklık ve basıklık değerlerinin ±2 aralığında yer aldığı için normallik varsayımını karşıladığı belirlenmiştir.

Ayrıca değişkenler arasındaki ilişkinin doğrusal olduğu scatterplot grafiğiyle kontrol edilmiş, aykırı değerlerin bulunmadığı kutu grafikleriyle doğrulanmıştır (Field, 2024). Bu incelemeler sonucunda varsayımların karşılandığı görülmüş ve analiz Pearson korelasyonu ile yürütülmüştür.

Dördüncü araştırma probleminde ise, ebeveynlerin çocuklarının riskli oyunlarına izin verme durumlarının, çocukların öz düzenleme becerilerini yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Analiz öncesinde testin varsayımları incelenmiş; çarpıklık ve basıklık değerlerinin ±2 aralığında yer aldığı için normallik varsayımını karşıladığı belirlenmiştir. Doğrusallık varsayımı, serpilme diyagramı (scatterplot) üzerinden incelenmiş ve değişkenler arasında doğrusal bir ilişki olduğu görülmüştür. Aykırı değerler, kutu grafikleri ile kontrol edilmiş, uç değerlerin bulunmadığı belirlenmiştir. Ayrıca otokorelasyon varsayımı, Durbin-Watson katsayısı incelenerek değerlendirilmiş ve kabul edilebilir sınırlar içinde olduğu görülmüştür (Field, 2024). Bu incelemeler sonucunda varsayımların karşılandığı belirlenmiş ve analiz basit doğrusal regresyon ile gerçekleştirilmiştir.

Beşinci araştırma problemi, ebeveynlerin çocuklarının riskli oyunlarına izin verme durumlarını (toplam puan ve ölçeğin alt boyutları) yaş grubu, cinsiyet, çocukla beraber doğada vakit geçirme sıklığı, annenin öğrenim düzeyi, babanın öğrenim düzeyi, okul öncesi eğitim kurumuna devam etme durumu değişkenleri açısından karşılaştırmayı amaçlanmıştır. Altıncı araştırma probleminde ise okul öncesi eğitim alan çocukların öz düzenleme becerilerini (toplam puan ve ölçeğin alt boyutları); bu değişkenlere göre karşılaştırılmak amaçlanmıştır. İki kategoriden oluşan değişkenler (yaş grubu, cinsiyet ve çocukla beraber doğada vakit geçirme sıklığı) için bağımsız örneklemler t-testi veya Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Analiz öncesinde bağımsız örneklemler t-testinin varsayımları incelenmiştir. Normallik varsayımı değişkenlere ait çarpıklık ve basıklık değerlerinin ±2 aralığında olup olmadığına göre incelenmiştir. Varyans homojenliği varsayımı ise, Levene testi ile değerlendirilmiş ve testin sonucunun anlamlı çıkmadığı durumda ($p>0.05$) gruplar arası

varyansların homojen olduğu görülmüştür. Normallik ve varyans homojenliği varsayımı sağlanmayan durumlarda ise parametrik olmayan alternatif olarak Mann-Whitney U testi kullanılmıştır (Field, 2024). Üç ve daha fazla kategoriye sahip olan degişkenler (annenin öğrenim düzeyi, babanın öğrenim düzeyi, okul öncesi eğitim kurumuna devam etme durumu) için ise tek yönlü ANOVA testi veya Kruskal-Wallis H testi uygulanmıştır. Analiz öncesinde varsayımlar kontrol edilmiş; değişkenlere ait çarpıklık ve basıklık değerlerinin ±2 aralığında olup olmadığına göre verilerin normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığına karar verilmiştir. Ayrıca varyans homojenliği varsayımı, Levene testi ile incelenmiş ve testin sonucunun anlamlı çıkmadığı durumda ($p>0.05$) gruplar arası varyansların homojen olduğu sonucuna varılmıştır. Normallik veya varyans homojenliği varsayımının sağlanmadığı durumlarda ise parametrik olmayan alternatif olarak Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır. Anlamlı fark bulunan durumlarda, farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla tek yönlü ANOVA testi için Bonferroni post-hoc testi ve Kruskal-Wallis H testi için Bonferroni düzeltmeli Mann-Whitney U ikili karşılaştırmaları uygulanmıştır (Field, 2024). Böylece her bir değişken için gruplar arasındaki farklılıklar ayrıntılı biçimde değerlendirilmiştir.

Bulguların pratik önemini belirlemek için, tüm birincil analizler için etki büyüklükleri hesaplanmıştır. İki bağımsız grubun karşılaştırılmasında kullanılan bağımsız t-testleri için Cohen's d değeri kullanıldı. Cohen's d değeri, grup ortalamaları arasındaki farkın birleştirilmiş standart sapmaya bölünmesiyle şu şekilde hesaplanmıştır.

$$Cohen's\ d = \frac{M_1 - M_2}{SD_{Birleştirilmiş}}$$

Tek yönlü ANOVA testleri için, bağımsız değişkene atfedilebilen toplam varyans oranını tahmin etmek için Eta-kare (η^2) kullanıldı. Bu, etki için kareler toplamının (SS_{etki}) toplam kareler toplamına (SS_{toplam}) bölünmesiyle hesaplanmıştır.

$$\eta^2 = \frac{SS_{etki}}{SS_{toplam}}$$

Bu etki büyüklüklerinin yorumlanmasında, Cohen (1988) tarafından önerilen ölçütleri kullanılmıştır. Cohen's d için, 0,2 değerinin zayıf düzey etkiyi, 0,5 değerinin orta düzey

etkiyi ve 0,8 değerinin yüksek düzey etkiyi gösterdiği kabul edilmiştir. Eta-kare için ise, 0,01 değerinin küçük düzey etkiyi, 0,06 değerinin orta düzey etkiyi ve 0,14 değerinin büyük düzey etkiyi gösterdiği kabul edilmiştir.

BÖLÜM V

BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölüm, ebeveynlerin okul öncesi dönemdeki çocuklarının riskli oyunlarına izin vermeleri ile çocukların öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen bu araştırmanın amacı ve soruları doğrultusunda toplanan verilerin istatistiksel analizlerle elde edilen bulgularını, tablo ve açıklamalarla birlikte içermektedir.

5.1. Ebeveynlerin Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklarının Riskli Oyunlarına İzin Verme Puanlarına Ait Bulgular

Bu çalışmada kullanılan Riskli Oyunlara İzin Verme Ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin betimsel istatistik değerlerine Tablo 5'te yer verilmiştir.

Tablo 5
Riskli Oyuna İzin Verme Ölçeği ve Alt Boyutların İlişkin Betimsel İstatistik Verileri

Riskli oyuna izin verme ölçeği ve alt boyutları	Ortalama ± Standart sapma/ Ortanca (minimum, maksimum)	İzin verme düzeyi
Riskli Oyuna İzin Verme Ölçeği	48.90 ± 14.81	Nadiren izin veririm
Çok Riskli Yüksekliklerde Oyun	19.78 ± 7.43	Nadiren izin veririm
Tehlikeli Aletlerle Oyun	14.66 ± 5.70	Nadiren izin veririm
Az Riskli Yüksekliklerde Oyun	9.93 ± 3.72	Ara sıra izin veririm
Tehlikeli Doğal Unsurlara Yakın Oyun	4.00 (3.00, 13.00)	Hiç izin vermem

Tablo 5 incelendiğinde, ebeveynlerin genel olarak çocuklarının riskli oyun oynamalarına nadiren izin verdikleri bulunmuştur. Benzeri şekilde, ebeveynlerin çocuklarının çok riskli

yükseklikliklerde ve tehlikeli aletlerle oyun oynamalarına nadiren izin verdikleri tespit edilmiştir. Ayrıca, ebeveynler çocuklarına az riskli yükseklikliklerde oynamalarına ara sıra izin verirken, tehlikeli doğal unsurlara yakın oyunlara hiç izin vermedikleri bulunmuştur.

5.2. Çocukların Öz Düzenleme Becerileri Puanlarına Ait Bulgular

Bu çalışmada kullanılan Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin betimsel istatistik değerlerine Tablo 6'da yer verilmiştir.

Tablo 6
Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistik Verileri

Ölçekler ve alt boyutları	Ortalama ± Standart sapma	Davranış sergileme düzeyi
Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği	63.60 ± 10.62	Bazen
Davranış Düzenleme	40.58 ± 7.92	Sıklıkla/Çoğunlukla
Sosyal Beceri	23.02 ± 3.50	Bazen

Tablo 6 incelendiğinde, öğretmenlerin genel olarak çocukların diğer yetişkinler ve çocuklarla birlikteyken öz düzenleme becerilerini bazen sergilediklerini belirttikleri bulunmuştur. Ayrıca, öğretmenler genel olarak çocukların diğer yetişkinler ve çocuklarla birlikteyken davranış düzenleme becerilerini sıklıkla sergilediklerini belirtirken, sosyal becerilerini bazen sergilediklerini belirtmişlerdir.

5.3. Ebeveynlerin Çocuklarının Riskli Oyunlarına İzin Verme Durumları ile Çocukların Öz Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişki ve Yordama Düzeyine Ait Bulgular

Ebeveynlerin çocuklarının riskli oyunlarına izin verme durumları ile çocukların öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Pearson korelasyon testi yapılmış olup sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7

Ebeveynlerin Çocuklarının Riskli Oyunlarına İzin Verme Durumu ile Çocukların Öz Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişki

	n	Ortalama	Standart sapma	1	2
1. Riskli oyuna izin verme	273	48.90	14.81	-	
2. Çocuk davranış değerlendirme	273	63.60	10.62	0.156*	-

* $p < 0.05$

Ebeveynlerin çocuklarının riskli oyunlarına izin verme durumu ile çocukların öz düzenleme becerileri arasında düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur ($r = 0.156$, $p = 0.10$).

Literatürde bu ikili arasındaki ilişkiyi doğrudan inceleyen oldukça sınırlı çalışma (Çevirme, 2022; Dilek- Çin, 2022) bulunmasına rağmen sonuçlar ortak olarak riskli oyunun öz düzenleme ve uyum süreçlerine çok düzeyli katkı sağlayabileceğini desteklemektedir. Ayrıca bu ilişkiye dolaylı olarak atıf yapan, gerek serbest açık hava oyunlarının bütünsel nitelikteki gelişimsel etkileri ve öz düzenlemenin çeşitli alt boyutları ile gerekse de alternatif öz düzenleme geliştirme çalışmaları bağlamında bu hipotezin desteklenmesinde önemli referans noktaları olan çalışmalar mevcuttur. Örneğin öz düzenlemenin duygusal boyutu açısından, riskli oyun etkili bir duygusal dayanıklılık pratiği sunar (Sandseter vd., 2023) ; aynı zamanda korku anında panik tepkisini engelleme ve durumu analiz etmek için çalışma belleğini kullanma gibi yürütücü işlevleri de devreye sokarak bilişsel ve duyuşsal sistemlerin entegrasyonunu destekler. Sandseter'in (2011) *anti-fobik etki* teorisi, bu bağlamda bir duygu düzenleme pratiği olarak yeniden yorumlanabilir. Çocuklar, tırmanırken hissettikleri korku veya hızlı kayarken yaşadıkları heyecan gibi güçlü bir duyguyla yüzleşmeyi, onu yönetmeyi ve sonunda üstesinden gelerek başarma hissini tatmayı öğrenirler. Bu döngü, olumsuz duygularla başa çıkma ve duygusal dayanıklılık geliştirme konusunda değerli bir antrenman olarak görülebilir. Nitekim, Spencer vd. (2021) çalışmasında araştırmacılar, riskli oyunun çocukların önemli öz düzenleme becerileri öğrenmelerine yardımcı olduğunu öne sürmüşlerdir. Johnstone vd. (2022) yürüttüğü kapsamlı bir sistematik derleme kapsamında, riskli oyunların da dahil olduğu doğa temelli erken çocukluk eğitimi programlarının çocukların öz düzenleme, sosyal beceriler ve oyun etkileşimi gibi alanları desteklediğine

dair güçlü bulgular elde edilmiştir. Yapılandırılmamış oyunların öz düzenleme üzerindeki etkisini destekleyen bir diğer çalışma Lee vd. (2024) tarafından yürütülmüştür. Bu çalışma, öğlen ve akşamüstü saatlerinde yapılan açık hava oyunlarının çocukların çalışma belleği kapasitesiyle pozitif ilişkili olduğunu ve bu bilişsel becerinin ilerleyen dönemlerdeki duygusal düzensizlikleri azalttığını ortaya koymuştur. Bu bulgu, oyunun, öz düzenlemenin hem bilişsel (çalışma belleği) hem de duyuşsal (duygu düzenleme) boyutlarını birleştiren bir mekanizma işlevi görebileceğini düşündürmektedir. Ulusal alanyazında da ebeveynlerin riskli oyuna izin vermeleri ile çocukların duygu düzenleme becerileri (Kılıç, 2024; Yirik, 2022) arasında pozitif ilişkilerin bulunduğu çalışmalar mevcuttur. Xie vd. (2025) *Dinamik Sistemler Teorisi* perspektifinden yola çıkarak yaptığı deneysel bir çalışma, oyuna dayalı fiziksel eğitimin, çocukların yürütücü işlev bileşenlerinden engelleyici kontrol becerilerini ve olumsuz duyguları düzenleme yeteneklerini önemli ölçüde geliştirdiğini ortaya koymuştur. Bu doğrultuda riskli oyunun doğası gereği, çocukları yürütücü işlevlerini aktif olarak kullanmaya teşvik ettiğini ve bilişsel öz düzenleme becerilerini aktif olarak desteklediğini söylemek mümkündür. Teorik olarak, riski yönetme süreci doğası gereği üst düzey bilişsel mekanizmaları devreye sokar. Örneğin, bir ağaca tırmanan çocuk, hem düşme korkusunu ve geri inme dürtüsünü engellemek zorundadır, hem de bir sonraki tutunacağı dalı planlamak ve adımlarını sıralamak için çalışma belleğini kullanmalıdır. Benzer şekilde, itiş-kakış oyunları oynayan çocuklar, oyunun eğlenceli kalması için gerçek saldırganlık dürtülerini anlık olarak engellemeli ve arkadaşının tepkilerine göre kendi hareketlerini sürekli olarak ayarlamalıdır. Bu sırada çocuklar, birbirlerinin hamlelerine anlık olarak uyum sağlamak ve oyunun kurallarını dinamik bir şekilde değiştirmek zorunda kalarak, bir diğer temel yürütücü işlev bileşenlerinden bilişsel esnekliği de aktif olarak kullanır. Ebeveynlerin riskli oyuna izin verme durumu ile çocukların problem davranışları ve sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışmada (Bora & Kılıç, 2023) ebeveynlerin izin verme düzeyi ile çocukların problem davranışları arasında negatif, sosyal becerileri arasında ise pozitif bir ilişki olduğu bulunmuştur. Erken çocukluk döneminde ebeveynlerin riskli oyunlara yönelik tutumları, çocukların riskli oyuna katılımını doğrudan etkileyebilmektedir

(Bundy vd., 2009; Beaulieu & Beno, 2024; Cevher-Kalburan & İvrendi, 2016; Lavrysen vd., 2017; Sandseter & Kennair, 2011; Spencer vd., 2021; Harper & Obee, 2021). Ebeveynlerin izin verme durumlarının çocukların riskli oyuna katılımını etkilediği göz önünde bulundurulduğunda, riskli oyunlar ile problem davranışlar arasında negatif, sosyal beceriler arasında ise pozitif bir ilişkin varlığından söz edilebilir. Nitekim riskli oyunlar ile sosyal beceriler arasındaki bu pozitif ilişki durumu Sandseter vd. (2023) çalışmasında da vurgulanmıştır.

Ebeveynlerin çocuklarının riskli oyunlarına izin verme düzeyleri, çocuklarının öz düzenleme becerilerini ne ölçüde tahmin edebildiğini değerlendirmek için basit doğrusal regresyon analizi yapılmış olup sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8
Ebeveynlerin Çocuklarının Riskli Oyunlarına İzin Verme Durumları Çocuklarının Öz Düzenleme Becerilerini Yordama Düzeyi

Etki	β	*SE*	95% CI		*p*
			LL	*UL*	
Sabit	58.115	2.198	53.788	62.443	0.000*
Ebeveynlerin çocuklarının riskli oyunlarına izin verme düzeyleri	0.112	0.043	0.027	0.197	0.010*
$R= 0.156$, $R^2= 0.024$, Adj. $R^2= 0.021$ $F(1, 271) = 6.787$, $p = 0.010$					

* $p<0.05$

Tablo 8'de verildiği üzere, basit doğrusal regresyon analizin sonucu anlamlı bulunmuştur ($F(1, 271) = 6.787$, $p = 0.010$). R^2 değeri 0.024 olup, ebeveynlerin çocuklarının riskli oyunlarına izin verme durumları çocuklarının öz düzenleme becerilerini varyansın yaklaşık %2.4'ünü açıkladığını göstermektedir.

Bir başka ifadeyle, ebeveynlerin çocuklarının riskli oyunlarına izin verme durumları her bir puan artış için, tahmin edilen çocuklarının öz düzenleme becerilerini yaklaşık 0.1 puan artmıştır. Güven aralıkları, çocuklarının öz düzenleme becerilerini ebeveynlerin çocuklarının riskli oyunlarına izin verme durumları tahmin etme eğiminin 0.027 ile 0.197 arasında olduğundan %95 emin olunabileceğini göstermektedir.

5.4. Ebeveynlerin Çocuklarının Riskli Oyunlarına İzin Verme Durumlarının Çeşitli Degişkenlere Göre İncelenmesine Ait Bulgular

Bu bölümde, ebeveynlerin çocukların riskli oyunlarına izin verme durumları çocuğun yaş grubuna, cinsiyetine, çocukla beraber doğada vakit geçirme sıklığına, annesinin öğrenim düzeyine, babasının öğrenim düzeyine, çocuğun okul öncesi eğitim kurumuna devam etme durumuna göre karşılaştırılmıştır.

48–60 ay ile 61–72 ay gruplarındaki çocukların ebeveynlerinin riskli oyuna izin verme durumları bağımsız örneklemler t-testi ile karşılaştırılmış ve sonuçlar Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9

Yaş Gruplarına Göre Ebeveynlerin Riskli Oyuna İzin Verme Durumlarının Karşılaştırılması

İzin verme durumu	48-60 ay (n=86)		61-72 ay (n=187)		*t*(271)	*p*	Cohen's *d*
	M	*SD*	*M*	*SD*			
Riskli oyuna izin verme durumu	46.64	14.79	49.94	14.74	-1.715	0.088	-0.29
Çok riskli yüksekliklerde oyun	18.51	7.01	20.36	7.56	-1.923	0.056	-0.25
Tehlikeli aletlerle oyun	14.05	6.18	14.93	5.46	-1.199	0.232	-0.15
Az riskli yüksekliklerde oyun	9.70	3.74	10.03	3.72	-0.689	0.491	-0.09

Analiz sonuçlarına göre, genel riskli oyuna izin verme durumu açısından 48–60 ay (M=46.64, SD=14.79) ve 61–72 ay (M=49.94, SD=14.74) grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t(271) = –1.715$, $p = 0.088$). Benzer şekilde, tehlikeli aletlerle oyun ($t(271) = –1.199$, $p = 0.232$) ve az riskli yüksekliklerde oyun ($t(271) = –0.689$, $p = 0.491$) değişkenlerinde de gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Ayrıca, çok riskli yüksekliklerde oyun değişkeninde 61–72 ay grubunun (M=20.36, SD=7.56) ortalaması 48–60 ay grubu arasında (M=18.51, SD=7.01) istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır.

48–60 ay ile 61–72 ay gruplarındaki çocukların ebeveynlerinin tehlikeli doğal unsurlara yakın oyuna izin verme durumları ise Mann-Whitney U testi ile karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10

Yaş Gruplarına Göre Ebeveynlerin Tehlikeli Doğal Unsurlara Yakın Oyuna İzin Verme Durumlarının Karşılaştırılması

İzin verme durumu	Grup	n	Sıra ortalaması	U	Z	p
Tehlikeli Doğal Unsurlara Yakın Oyun	48-60 ay	86	136.69	8014.00	-0.047	0.962
	61-72 ay	187	137.14			

Analiz sonuçlarına göre, iki yaş grubu arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir (U = 8014.00, Z = –0.047, p = 0.962).

Alanyazında, çocuğun yaşı ile ebeveynlerin riskli oyuna izin verme durumu arasındaki ilişkiye dair bulgular değişkenlik göstermektedir. Bir grup çalışma, yaşın toplam izin verme puanları üzerinde anlamlı ya da en fazla küçük bir etkiye sahip olduğunu göstermekte, fakat; yaş etkisi çoğu modelde mizaç, açık havada oyun sıklığı ve aile ya da kurum özellikleri vb. dahil olduğunda zayıflamaktadır (Karaca & Aral, 2020 ; VanSkiver, 2019). Buna karşılık bazı araştırmalar yaş ilerledikçe ebeveynlerin genel izin verme durumlarında ılımlı bir artış gözlendiğini, bunun da çocukların risk yeterliklerinin ve ebeveynin güven algısının yaşla birlikte gelişmesiyle ilişkili olabileceğini öne sürmektedir (Little & Wyver, 2008; Sandseter & Kennair, 2011; Brussoni vd., 2015). Ancak bu artış çoğu kez genel toplam puanlarda netleşmeyip, çalışmadan çalışmaya değişen bağlamsal etmenler (kültür, okul/park politikaları, ebeveyn güvenlik normları) nedeniyle değişkenlik göstermektedir (Brussoni vd., 2015; Little vd., 2012). Bu nedenle, yaş değişkeni ebeveyn izin verme durumunun tek başına güçlü bir belirleyicisi olmaktan ziyade, etkisi küçük, dolaylı ve bağlama koşullanan bir değişken olarak görünmektedir.

Çocuğun cinsiyetine göre ebeveynlerin riskli oyuna izin verme durumları bağımsız örneklemler t-testi ile karşılaştırılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11

Çocuğun Cinsiyetine Göre Ebeveynlerin Riskli Oyuna İzin Verme Durumlarının Karşılaştırılması

İzin verme durumu	Kız (n=132)		Erkek (n=141)		*t*(271)	*p*	Cohen's *d*
	M	*SD*	*M*	*SD*			
Riskli oyuna izin verme durumu	47.63	15.54	50.09	14.04	-1.372	0.171	-0.17
Çok riskli yüksekliklerde oyun	19.19	7.35	20.33	7.48	-1.273	0.204	-0.15
Tehlikeli aletlerle oyun	14.33	6.06	14.96	5.34	-0.925	0.356	-0.11
Az riskli yüksekliklerde oyun	9.77	4.00	10.08	3.45	-0.694	0.489	-0.08

Analiz sonuçlarına göre, ebeveynlerin riskli oyuna izin verme durumu açısından kız çocuklar (M=47.63, SD=15.54) ile erkek çocuklar (M=50.09, SD=14.04) arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (t(271)= –1.372, p=0.171). Benzer şekilde, alt boyutlar olan çok riskli yüksekliklerde oyun (t(271)= –1.273, p=0.204), tehlikeli aletlerle oyun (t(271)= –0.925, p=0.356) ve az riskli yüksekliklerde oyun (t(271)= –0.694, p=0.489) değişkenlerinde de kız ve erkek çocuklar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

Çocuğun cinsiyetine göre ebeveynlerin tehlikeli doğal unsurlara yakın oyuna izin verme durumları Mann-Whitney U testi ile incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12

Çocuğun Cinsiyetine Göre Ebeveynlerin Tehlikeli Doğal Unsurlara Yakın Oyuna İzin Verme Durumlarının Karşılaştırılması

İzin verme durumu	Grup	n	Sıra ortalaması	U	Z	p
Tehlikeli Doğal Unsurlara Yakın Oyun	Kız	132	125.26	7756.00	-2.524	0.012*
	Erkek	141	147.99			

* $p < 0.05$

Analiz sonuçlarına göre, kız çocukların ebeveynlerinin sıra ortalaması (125.26), erkek çocukların ebeveynlerinin sıra ortalamasından (147.99) daha düşük bulunmuştur. Mann-Whitney U testi sonuçları, iki grup arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir (U = 7756.00, Z = –2.524, p = 0.012). Sonuç olarak, erkek çocukların ebeveynleri, kız çocukların ebeveynlerine kıyasla bu tür oyunlara daha fazla izin vermektedir.

Alanyazın, cinsiyet etkisinin bağlama duyarlı seyrettiğini; kimi ortamlarda kız ve erkek çocuklara tanınan fırsatların benzer olabildiğini (Sandseter, 2014), yine de özellikle yetişkin gözlemlerinde erkeklerin fiziksel olarak riskli etkinliklere daha sık yöneldiğinin bildirildiğini göstermektedir (Morrongiello & Matheis, 2007; Hillier & Morrongiello, 1998). Bu çalışmada elde edilen sonuçla benzer biçimde bir çalışmada, ebeveynlerin riskli oyunla ilgili görüşlerinde çocuğun cinsiyet farkının anlamsız olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Karaca & Aral, 2020). Bununla birlikte bağlam belirginleştiğinde, özellikle doğal tehlike içeren durumlar ve bu yükseklik/hız gibi riskler, erkek çocuklar lehine daha yüksek izin eğilimi bildirilen bulgular da mevcuttur; Bu farklılaşma, toplumsal cinsiyet beklentileri ve değerlendirmeleriyle (ör. "itiş-kakış" oyunlarına erkekler için daha olumlu atıflar) ilişkilendirilmiştir (Sandseter, 2007; Brussoni vd., 2015). Dolayısıyla, mevcut sonuçlar cinsiyetin ebeveynlerin riskli oyunlara izin verme durumunda tek başına güçlü ve tutarlı bir belirleyici olmadığını; etkisinin küçük, bağlama duyarlı ve belirli riskli oyun kategorilerinde seçici biçimde ortaya çıkabildiğini göstermektedir.

Çocukla beraber doğada vakit geçirme sıklığına göre ebeveynlerin riskli oyuna izin verme durumları bağımsız örneklemler t-testi ile incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13

Çocukla Beraber Doğada Vakit Geçirme Sıklığına Göre Ebeveynlerin Riskli Oyuna İzin Verme Durumlarının Karşılaştırılması

İzin verme durumu	Ara sıra (n=172)		Sıklıkla (n=101)		*t*(271)	*p*	Cohen's *d*
	M	*SD*	*M*	*SD*			
Riskli oyuna izin verme durumu	47.97	15.12	50.49	14.20	-1.360	0.175	-0.17
Çok riskli yüksekliklerde oyun	19.48	7.41	20.30	7.47	-0.881	0.379	-0.11
Tehlikeli aletlerle oyun	14.17	5.66	15.49	5.70	-1.851	0.065	-0.23
Az riskli yüksekliklerde oyun	9.80	3.68	10.14	3.79	-0.720	0.472	-0.09

Analiz sonuçlarına göre, genel riskli oyuna izin verme durumu açısından çocukla beraber doğada daha az vakit geçiren ebeveynler (M=47.97, SD=15.12) ile sıklıkla doğada vakit geçiren ebeveynler (M=50.49, SD=14.20) arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (t(271)= –1.360, p=0.175). Alt boyutlarda da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Çok riskli

yükseklikliklerde oyun (t(271)= –0.881, p=0.379), az riskli yükseklikliklerde oyun (t(271)= –0.720, p=0.472) ve tehlikeli aletlerle oyun (t(271)= –1.851, p=0.065) değişkenlerinde gruplar arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir.

Çocukla beraber doğada vakit geçirme sıklığına göre ebeveynlerin tehlikeli doğal unsurlara yakın oyuna izin verme durumları Mann-Whitney U testi ile incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 14'de sunulmuştur.

Tablo 14

Çocukla Beraber Doğada Vakit Geçirme Sıklığına Göre Ebeveynlerin Tehlikeli Doğal Unsurlara Yakın Oyuna İzin Verme Durumlarının Karşılaştırılması

İzin verme durumu	Grup	n	Sıra ortalaması	U	Z	p
Tehlikeli Doğal Unsurlara Yakın Oyun	Ara sıra	172	137.13	8663.500	-0.038	0.970
	Sıklıkla	101	136.78			

Analiz sonuçlarına göre, ebeveynlerin çocuklarıyla doğada vakit geçirme sıklığına göre tehlikeli doğal unsurlara yakın oyuna izin verme durumlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (U = 8663.500, Z = -0.038, p > 0.05).

Buna karşılık alan yazın, yetişkinlerin risk toleransı/izin vermeleri yükseldikçe çocukların doğada geçirdiği süre ve riskli oyuna katılımın artabildiğini göstermektedir (Dodd & Lester, 2021; Jerebine vd., 2024; Lee vd., 2021; Oliver vd., 2022; Brussoni vd., 2021, 2022). Türkiye örnekleminde de Gözün-Kahraman vd., (2024) çalışmasında, annelerin risk toleransı puanları çocuğun açık havada oyun oynama sıklığına göre anlamlı biçimde farklılaşmış; her gün dışarıda oynayan çocukların annelerinde toleransın daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu çalışmadaki anlamsız fark, ölçüm farklılıkları (bu çalışmada "ebeveynin çocukla birlikte doğada bulunma sıklığı", diğer çalışmalarda ise "çocuğun kendi dışarıda oyun sıklığı"), ikili sınıflama ve küçük etki büyüklükleri nedeniyle ortaya çıkmış olabilir.

Annenin öğrenim düzeyine göre çocukların riskli oyuna izin verme durumları incelenmiştir ve elde edilen sonuçlar Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15

Annenin Öğrenim Düzeyine Göre Ebeveynlerin Riskli Oyuna İzin Verme Durumlarının Karşılaştırılması

İzin verme durumu	[a] Lise ve dengi (n=30)		[b] Ön lisans (n=45)		[c] Lisans (n=136)		[d] Lisansüstü (n=62)		F(3, 269)	*p*	η^2
	M	*SD*	*M*	*SD*	M	SD	M	SD			
Riskli oyuna izin verme durumu	43.03	12.71	50.73	14.61	50.85	15.51	46.11	13.37	3.409	0.018 *	0.04
Çok riskli yüksekliklerde oyun	16.70	6.08	20.31	7.81	20.55	7.64	19.19	6.98	2.453	0.064	0.03
Tehlikeli aletlerle oyun	13.23	4.98	15.78	5.43	15.20	6.08	13.34	5.07	2.772	0.042 *	0.03
Az riskli yüksekliklerde oyun	9.23	3.56	10.36	3.71	10.32	3.73	9.08	3.68	2.157	0.093	0.02

* $p < 0.05$

Analiz sonuçlarına göre, annenin öğrenim düzeyine göre; riskli oyuna izin verme durumu ($F(3, 269) = 3.409$, $p < 0.05$) ve tehlikeli aletlerle oyun ($F(3, 269) = 2.772$, $p < 0.05$) puanlarında genel olarak anlamlı farklılık gözlenmiştir. Ancak Bonferroni Post-hoc test sonuçlarına göre gruplar arasında belirgin bir ikili fark saptanmamıştır. Çok riskli yüksekliklerde oyun ve az riskli yüksekliklerde oyun puanlarında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > 0.05$).

Annenin öğrenim düzeyine göre ebeveynlerin tehlikeli doğal unsurlara yakın oyuna izin verme durumları Kruskal-Wallis testi ile incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16

Annenin Öğrenim Düzeyine Göre Ebeveynlerin Tehlikeli Doğal Unsurlara Yakın Oyuna İzin Verme Durumlarının Karşılaştırılması

İzin verme durumu	Grup	n	Sıra ortalaması	χ^2	p
Tehlikeli Doğal Unsurlara Yakın Oyun	Lise ve dengi	30	108.37	7.627	0.054
	Ön lisans	45	129.17		
	Lisans	136	147.25		
	Lisansüstü	62	134.06		

Analiz sonuçlarına göre, annenin öğrenim düzeyine göre ebeveynlerin tehlikeli doğal unsurlara yakın oyuna izin verme durumu arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir (χ^2 = 7.627, p > 0.05).

Babanın öğrenim düzeyine göre çocukların riskli oyuna izin verme durumları Kruskal-Wallis testi ile incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 17'de sunulmuştur.

Tablo 17

Babanın Öğrenim Düzeyine Göre Ebeveynlerin Riskli Oyuna İzin Verme Durumlarının Karşılaştırılması

İzin verme durumu	[a] Lise ve dengi (n=37)		[b] Ön lisans (n=23)		[c] Lisans (n=166)		[d] Lisansüstü (n=46)		F(3, 269)	*p*	η^2
	M	*SD*	*M*	*SD*	M	SD	M	SD			
Riskli oyuna izin verme durumu	48.27	16.04	46.91	11.79	48.78	14.69	50.28	15.55	0.294	0.830	0.00
Çok riskli yüksekliklerde oyun	19.84	8.43	19.17	7.85	19.54	7.01	20.57	7.70	0.279	0.841	0.00
Tehlikeli aletlerle oyun	13.73	4.84	14.04	4.81	14.77	5.91	15.20	6.03	0.568	0.637	0.01
Az riskli yüksekliklerde oyun	10.35	3.76	9.78	3.77	9.90	3.75	9.67	3.66	0.243	0.866	0.00

Analiz sonuçlarına göre, babanın öğrenim düzeyine göre çocukların riskli oyuna izin verme durumu, çok riskli yüksekliklerde oyun, tehlikeli aletlerle oyun ve az riskli yüksekliklerde oyun puanlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p > .05).

Babanın öğrenim düzeyine göre ebeveynlerin tehlikeli doğal unsurlara yakın oyuna izin verme durumları Kruskal-Wallis testi ile incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 18'de sunulmuştur.

Tablo 18

Babanın Öğrenim Düzeyine Göre Ebeveynlerin Tehlikeli Doğal Unsurlara Yakın Oyuna İzin Verme Durumlarının Karşılaştırılması

İzin verme durumu	Grup	n	Sıra ortalaması	χ^2	p
Tehlikeli Doğal Unsurlara Yakın Oyun	Lise ve dengi	37	124.84	3.018	0.389
	Ön lisans	23	120.11		
	Lisans	166	138.59		
	Lisansüstü	46	146.52		

Analiz sonuçlarına göre, babanın öğrenim düzeyine göre ebeveynlerin tehlikeli doğal unsurlara yakın oyuna izin verme durumu arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (χ^2 = 3.018, p > .05).

Alanyazın bu karma sonuçları desteklemektedir: bazı çalışmalar ebeveynlerin eğitim düzeyi yükseldikçe kabul/toleransın arttığını bildirmektedir (Akdemir vd., 2023; Nesbit vd., 2025; Sak vd., 2025), kimi bulgular ise eğitim yükseldikçe onayın azaldığını göstermiştir (Cevher-Kalburan & İvrendi, 2016). Bu farklılıklar, eğitim düzeyinin kültürel bağlam ve demografik, ebeveynlik değişkenleriyle etkileşim içinde çalıştığını; etkisinin çoğu zaman aşırı koruyuculuk gibi diğer aracılar tarafından zayıflatılabildiğini (Akdemir vd., 2023; Uysal & Bozkurt, 2024) düşündürmektedir. Genel olarak, bu çalışmadaki anne öğrenim düzeyinde görülen seçici farklarla birlikte değerlendirildiğinde, anne ve babanın öğrenim düzeyinin riskli oyunlara izin verme durumunda tek başına güçlü bir belirleyici olmadığı; etkinin bağlama duyarlı ve aracılı göründüğü öne sürülebilir.

Okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresine göre ebeveynlerin çocukların riskli oyuna izin verme durumları incelenmiştir, elde edilen sonuçlar Tablo 19'da sunulmuştur.

Tablo 19

Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Etme Durumuna Göre Ebeveynlerin Riskli Oyuna İzin Verme Durumlarının Karşılaştırılması

İzin verme durumu	[a] 1 yıl (n=70)		[b] 2 yıl (n=89)		[c] 3 yıl ve üzeri (n=114)		F(2,270)	*p*	η^2
	M	*SD*	*M*	*SD*	M	SD			
Riskli oyuna izin verme durumu	46.14	14.41	47.71	15.01	51.51	14.59	3.340	0.037* a-c	0.02
Çok riskli yüksekliklerde oyun	18.99	6.65	19.01	7.53	20.87	7.72	2.118	0.122	0.02
Tehlikeli aletlerle oyun	13.69	6.06	14.49	5.90	15.38	5.24	1.977	0.140	0.01
Az riskli yüksekliklerde oyun	9.26	4.13	9.71	3.69	10.51	3.42	2.716	0.068	0.02

* p < 0.05

Analiz sonuçlarına göre, ebeveynlerin çocukların riskli oyuna izin verme durumu, okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir ($F(2, 270) = 3.340$, $p < 0.05$). Bonferroni post-hoc testine göre, 3 yıl ve üzeri süreyle okul öncesi eğitim alan çocukların ebeveynlerinin 1 yıl devam eden çocukların ebeveynlerinden daha fazla riskli oyuna izin verme eğilimde oldukları bulunmuştur. Çok riskli yüksekliklerde oyun, tehlikeli aletlerle oyun ve az riskli yüksekliklerde oyunlarda ise anlamlı fark gözlenmemiştir (p >0 .05).

Okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresine göre ebeveynlerin tehlikeli doğal unsurlara yakın oyuna izin verme durumları Kruskal-Wallis testi ile incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 20'de sunulmuştur.

Tablo 20

Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Etme Durumuna Göre Ebeveynlerin Tehlikeli Doğal Unsurlara Yakın Oyuna İzin Verme Durumlarının Karşılaştırılması

İzin verme durumu		Grup	n	Sıra ortalaması	χ^2	p
Tehlikeli Unsurlara Oyun	Doğal Yakın	1 yıl	70	125.33	2.767	0.251
		2 yıl	89	137.06		
		3 yıl ve üzeri	114	144.12		

Analiz sonuçlarına göre, okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresine göre ebeveynlerin tehlikeli doğal unsurlara yakın oyuna izin verme durumu arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($\chi^2 = 2.767$, $p > 0.05$).

Alanyazında çocuğun okul öncesi eğitim alma süresi ve ebeveynin riskli oyuna izin verme ilişkisini doğrudan sınayan bir çalışma bulunmamaktadır; konu, şimdilik yalnızca birkaç yüksek lisans tez çalışmasında değişkenlerin birlikte ölçülmesi yoluyla dolaylı biçimde ele alınmıştır (Çevirme 2022; Aslan-Akçer, 2024; Sak, 2024). Bu kapsamda çalışmanın bulguları diğer üç çalışmayla uyumlu görünmekte; okul öncesi kuruma devam süresinin artması, ebeveynlerin çocukların riskli oyununa izin verme durumuyla pozitif yönde ilişkili bulunmaktadır. Çevirme (2022)'nin bulgularıyla kıyaslandığında: her iki çalışmada da ortak olarak devam süresinin tehlikeli doğal unsurlara yakın oyun alt boyutuna genellenmediği görülebilir.

5.6. Çocukların Öz Düzenleme Becerilerinin Çeşitli Degişkenlere Göre İncelenmesine Ait Bulgular

Bu bölümde, çocukların öz düzenleme becerileri; yaş grubuna, cinsiyetine, çocukla beraber doğada vakit geçirme sıklığına, annesinin öğrenim düzeyine, babasının öğrenim düzeyine, okul öncesi eğitim kurumuna devam etme durumuna göre karşılaştırılmıştır.

Yaş gruplarına göre çocukların öz düzenleme becerileri bağımsız örneklemler t-testi ile incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 21'de sunulmuştur.

Tablo 21
Yaş Gruplarına Göre Çocukların Öz Düzenleme Becerilerinin Karşılaştırılması

Öz düzenleme becerileri	48-60 ay (n=86)		61-72 ay (n=187)		*t*(271)	*p*	Cohen's *d*
	M	*SD*	*M*	*SD*			
Çocukların öz düzenleme becerileri	60.66	12.28	64.95	9.50	-3.146	0.002*	-0.41
Davranış Düzenleme	38.44	9.33	41.56	6.99	-3.069	0.002*	-0.40
Sosyal beceri	22.22	3.92	23.39	3.22	-2.583	0.010*	-0.34

* $p < 0.05$

Analiz sonuçlarına göre, 61-72 ay grubundaki çocukların genel öz düzenleme becerileri (M = 64.95, SD = 9.50), 48-60 ay grubundaki çocukların öz düzenleme becerilerinden (M = 60.66, SD = 12.28) anlamlı derecede daha yüksek bulunmuştur (t(271) = -3.146, p = 0.002). Ayrıca, 61-72 ay grubundaki çocukların davranış düzenleme becerileri (M = 41.56, SD = 6.99), 48-60 ay grubundaki çocukların davranış düzenleme becerilerine (M = 38.44, SD = 9.33) kıyasla anlamlı derecede daha yüksek çıkmıştır (t(271) = -3.069, p = 0.002). Bununla birlikte, 61-72 ay grubundaki çocukların sosyal becerileri (M = 23.39, SD = 3.22), 48-60 ay grubundaki çocukların sosyal becerilerine (M = 22.22, SD = 3.92) göre anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur (t(271) = -2.583, p = 0.010).

Türkiye'de yapılan çalışmalar incelendiğinde, okul öncesi dönemde daha büyük yaş gruplarının öz düzenleme puanlarının genellikle daha yüksek olduğu görülmüştür (Astarlar, 2019; Arslan vd., 2021; Arabacı & Kamaraj, 2023; Eroğlu, 2018; Tuzcuoğlu vd., 2019). Örneğin, Astarlar (2019) yüksek lisans tez çalışmasında, 4-6 yaş arasındaki 149 çocuğu 6

aylık aralıklarla takip ederek öz düzenleme puanlarındaki artışı incelenmiştir; sonuçlar yaş grubunun etkisini istatistiksel olarak anlamlı bulmuş, daha büyük çocuklar daha yüksek öz düzenleme puanları almıştır. Tuzcuoğlu vd. (2019), 48-72 aylık 220 çocukla yaptığı çalışmada çocukların yaşları arttıkça öz düzenleme becerilerinin anlamlı biçimde yükseldiği sonucuna ulaşmıştır. Yine başka bir çalışma, 48-72 ay arası 226 çocuk ile yürütülmüş, 5-6 yaş grubundaki çocukların öz düzenleme becerilerinin yaş değişkenine göre anlamlı farklılaştığını saptamıştır, bu farklılık büyük yaş grubu lehine olmuştur (Arslan vd., 2021). Nitekim Arabacı & Kamaraj (2023) 48-72 aylık 180 çocukla yaptığı çalışmada, dikkat/dürtü kontrolü alt boyutunda 72 aylık çocukların 48 aylıklara göre belirgin olarak daha başarılı olduğunu belirtmiştir.

Uluslararası alanyazında yer alan çalışmalar da bu bulguyu desteklemektedir (Brandt, Bondü & Elsner, 2024; Caughy vd., 2022; Kunz ve Oeri, 2025; Tao, Wang, Fan & Gao, 2014; Wanless vd., 2016). Örneğin, 3–9 yaş arası 2.135 katılımcıyla yürütülen geniş örneklemli kesitsel bir çalışmada, yaş ile ‘iyi özdenetim’ arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur; çocuklar büyüdükçe özdenetim puanları artmaktadır (Tao vd., 2014). Bunu destekler biçimde, tekrarlı ölçümlere dayanan bulgular, daha büyük yaştaki okul öncesi çocukların davranışsal öz düzenleme puanlarının küçük yaştaki gruba göre anlamlı derecede daha yüksek olduğunu göstermektedir (Caughy vd., 2022)

Araştırmaların büyük çoğunluğu artan yaşın etkisini vurgulasa da bazı istisnai bulgular da mevcuttur. Öz düzenlemenin alt bileşenleri incelendiğinde, her yaş artışının öz düzenlemenin tüm boyutlarında aynı düzeyde etki göstermeyebileceği görülmüştür. Ertürk-Kara & Gönen (2015) yaptıkları araştırmalarında 48-72 aylık çocukların öz düzenleme becerisi dikkat/dürtü puanları arasında yaşa göre anlamlı bir fark bulunmazken, olumlu duygu puanları arasında yaşa göre anlamlı bir fark olduğu ortaya konmuştur. 48-60 aylık çocukların olumlu duygu puanlarının 60-72 aylık çocuklara kıyasla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.Bu farklılığın nedeni örneklem grubunun özellikleri ve diğer

demografik değişkenlerin etkisi ve yazarların belirttiği üzere, özellikle öğretmen tutumları olabilir.

Bu doğrultuda genellikle artan yaşın daha iyi öz düzenleme becerisi beklentisi getirdiğini fakat diğer bağlamsal etkilerin de belirleyici olduğunu söylemek mümkündür.

Çocuğun cinsiyetine göre çocukların öz düzenleme becerilerinin farklılaşıp farklılaşmadığı bağımsız örneklemler t-testi ile incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 22'de sunulmuştur.

Tablo 22
Çocuğun Cinsiyetine Göre Çocukların Öz Düzenleme Becerilerinin Karşılaştırılması

Öz düzenleme becerileri	Kız (n=132)		Erkek (n=141)		*t*(271)	*p*	Cohen's *d*
	M	*SD*	*M*	*SD*			
Çocukların öz düzenleme becerileri	65.16	9.78	62.13	11.19	2.371	0.018*	0.29
Davranış Düzenleme	41.75	7.34	39.48	8.30	2.384	0.018*	0.29
Sosyal beceri	23.41	3.26	22.65	3.67	1.795	0.074	0.22

* $p < 0.05$

Analiz sonuçlarına göre, kız çocuklarının genel öz düzenleme becerileri (M = 65.16, SD = 9.78), erkek çocuklara (M = 62.13, SD = 11.19) kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur ($t(271) = 2.371$, $p < 0.05$). Benzer şekilde, kız çocuklarının davranış düzenleme becerileri (M = 41.75, SD = 7.34), erkek çocuklara (M = 39.48, SD = 8.30) göre anlamlı düzeyde daha yüksektir ($t(271) = 2.384$, $p < 0.05$). Ancak, sosyal beceri alt boyutunda kız (M = 23.41, SD = 3.26) ve erkek (M = 22.65, SD = 3.67) çocuklar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t(271) = 1.795$, $p > .05$).

Cinsiyetin çocukların öz düzenleme becerileri üzerindeki etkisi, erken çocukluk alan yazınında pek çok çalışmada incelenen temel bir demografik değişkendir (Bayındır & Biber, 2019; Bredikyte & Brandisauskiene, 2023; Denham vd., 2012; Ertürk-Kara & Gönen, 2015; Matthews vd., 2009; Öztabak, 2017; Özbey, Mercan & Alisinanoğlu, 2018; Saraç, Abanoz & Gülay-Ogelman, 2021; Şepitçi, 2018; Tao,Wang ,Fan & Gao, 2014; Tuzcuoğlu, Efe-Azkeskin, İlçi-Küsmüş & Cengiz, 2019; Ural, Gültekin-Akduman & Şepitçi-Sarıbaş, 2020).

Türkiye örneklemlerinde yürütülen pek çok çalışma, bu araştırmanın bulgularıyla uyumlu biçimde, kız çocuklarının öz düzenleme puanlarının erkek çocuklara kıyasla daha yüksek

olduğunu göstermektedir (Kısaoğlu & Çetin, 2023); Öztabak, 2017; Özbey vd., 2018; Saraç vd., 2021; Şepitçi, 2018; Tuzcuoğlu vd., 2019). Örneğin, 48–72 aylık çocuklarla geliştirilen öz düzenleme ölçeğinin norm çalışmasında kızların puan ortalamaları erkeklerden anlamlı düzeyde yüksektir (Bayındır & Ural, 2016). Eroğlu (2018) ve Karakurt'un (2019) yüksek lisans tezlerinde de kızların öz düzenleme düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Benzer şekilde Tuzcuoğlu vd. (2019), 220 çocukla yürüttükleri çalışmada cinsiyete göre anlamlı fark bulmuştur; kızların ortalama puanı erkeklerinkinden anlamlı düzeyde yüksektir ($t(213) = 2.37$, $p < .05$). Literatürde iki cinsiyet arasındaki bu farklılığa yönelik açıklamalarda, cinsiyete özgü yetiştirme tutumları (Şepitçi, 2018) ile toplumsal cinsiyet beklentileri ve çocuğa atfedilen sorumlulukların etkisi vurgulanmaktadır (Ural vd., 2020). Ülke çapında 2.091 okul öncesi çocukla gerçekleştirilen geniş ölçekli bir çalışmada da kız çocuklarının öz düzenleme puanları tüm boyutlarda ve toplam puanda erkeklere göre anlamlı düzeyde yüksek olmuştur. (Saraç vd., 2021).

Uluslararası alanyazın da bu eğilimi desteklemektedir. Örneğin, Tao vd. (2014) 3–9 yaş aralığında 2.135 çocukla yürüttükleri çalışmada, kızların "iyi özdenetim" testlerinde erkeklere göre anlamlı biçimde daha yüksek performans gösterdiğini bildirmiştir. Okul öncesi döneme odaklanan bir başka araştırmada, 4 yaşındaki kızlar ve daha yüksek sosyoekonomik düzeyden gelen çocuklar; 3 yaşındaki erkekler ve düşük sosyoekonomik düzeydeki akranlarına kıyasla daha yüksek öz düzenleme (öz denetim) puanlarına sahiptir (Denham vd., 2012). Amerika'da yürütülen bir çalışmada da kızların okul öncesinde öz düzenleme ve buna bağlı akademik becerilerde erkeklerden daha yüksek puan aldığı bulunmuştur (Matthews vd., 2009). Benzer biçimde Bredikyte ve Brandisauskiene (2023), 3–6 yaş aralığındaki çocuklarla yaptıkları araştırmada cinsiyetin anlamlı bir yordayıcı olduğu ve oyun temelli öz düzenleme görevlerinde erkek çocukların performansının kızlara kıyasla daha düşük seyrettiği sonucuna ulaşmıştır.

Öte yandan, sayıca daha az olmakla beraber bazı araştırmalarda kız ve erkek çocuklar arasında öz düzenleme açısından anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Örneğin, Ertürk-Kara

& Gönen (2015), okul öncesi çocuklarla yaptıkları çalışmada cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptamamıştır. Bayındır & Biber (2019) de anaokulu çocuklarında kız ve erkeklerin öz düzenleme puanlarının benzediğini belirmektedir. Benzer şekilde, Şepitci-Sarıbaş & Gültekin-Akduman (2019) ve (Mercan, 2019), kendi örneklemlerinde kız ve erkek çocukların öz düzenleme puanlarının benzer düzeyde olduğunu, farkın anlamlı düzeyde olmadığını belirtmişlerdir. Uluslararası alanyazında yer alan önemli çalışmalardan biri olan Lenes, Gonzales, Størksen ve McClelland'ın (2020) araştırmasına göre ise Norveç–ABD karşılaştırmasında cinsiyet farkı yalnızca Norveç örnekleminde kızlar lehine anlamlı, ABD örnekleminde ise anlamsızdır; ayrıca cinsiyet etkisinin iki ülke arasında anlamlı bir farklılaşması yoktur. Alanyazındaki çalışmalar arasındaki bu farklılıklar, ölçme araçlarındaki farklılıklardan veya örneklem özelliklerinden kaynaklanabilir.

Çocukla beraber doğada vakit geçirme sıklığına göre çocukların öz düzenleme becerileri bağımsız örneklemler t-testi ile incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 23'te sunulmuştur.

Tablo 23

Çocukla Beraber Doğada Vakit Geçirme Sıklığına Göre Çocukların Öz Düzenleme Becerilerinin Karşılaştırılması

Öz düzenleme becerileri	Ara sıra (n=172)		Sıklıkla (n=101)		*t*(271)	*p*	Cohen's *d*
	M	*SD*	*M*	*SD*			
Çocukların öz düzenleme becerileri	62.93	11.50	64.73	8.87	-1.356	0.176	-0.17
Davranış Düzenleme	40.24	8.49	41.15	6.84	-0.910	0.363	-0.11
Sosyal beceri	22.69	3.70	23.58	3.04	-2.062	0.040*	-0.26

* $p < 0.05$

Analiz sonuçlarına göre, çocukların öz düzenleme becerileri ve davranış düzenleme alt boyutları çocukla beraber doğada vakit geçirme sıklığına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p > 0.05$). Ancak sosyal beceri alt boyutunda doğada sıklıkla vakit geçiren çocukların puanları ($M = 22.69$, $SD = 3.70$), ara sıra vakit geçirenlere ($M = 23.58$, $SD = 3.04$) kıyasla anlamlı derecede daha yüksek bulunmuştur ($t(271) = -2.062$, $p < 0.05$).

Türkiye bağlamında, doğada geçirilen zaman ile öz düzenleme ilişkisini inceleyen çalışmaların henüz sınırlı olduğu ve bu doğrultuda ilişkinin saptanabilmesi için üzerinde daha çok araştırma yapılması gerektiği söylenebilir. Türkiye örnekleminde yürütülen yakın tarihli bir karşılaştırmalı karma yöntem çalışması, doğa temelli düzenli maruziyetin (orman anaokulunda haftada 2–3 gün, ≥24 hafta) okul öncesi çocukların öz düzenleme göstergeleriyle anlamlı ve olumlu ilişkili olduğunu göstermektedir (Çetingöz, 2025). Bu araştırmaya göre Orman anaokuluna devam eden çocuklar, öğretmen derecelendirmesine dayalı ÇODDÖ'nün davranış düzenleme ve sosyal beceriler alt boyutlarında bağımsız anaokulu karşılaştırma grubuna kıyasla daha yüksek puanlar elde etmiş, bu fark Mann–Whitney U testleriyle istatistiksel olarak doğrulanmıştır ($p \leq .001$). Nitel bulgular, gözlenen üstünlüğün, doğa temelli pedagojinin dikkatin sürdürülmesi, yönerge takibi ve öz-disiplin, problem çözme ile iletişim ve işbirliği gibi süreçleri güçlendirmesi üzerinden açıklanabileceğini düşündürmektedir (Çetingöz, 2025).

Uluslararası literatür de, doğada geçirilen zamanın artmasının okul öncesi dönemde öz düzenleme/ yürütücü işlev göstergeleriyle çoğunlukla anlamlı ve pozitif ilişkili olduğunu göstermektedir: Norveç'te 562 çocukla yapılan boylamsal çalışmada daha fazla dışarıda zaman, dikkat gelişimini desteklemiş ve dikkatsizlik-hiperaktivite belirtileriyle ters yönlü ilişki vermiştir (Ulset vd., 2017); bir meta-analiz çalıması da, çocuklarda doğaya maruziyet ile öz düzenleme düzeyleri arasında küçük düzeyde ama anlamlı ilişki olduğunu göstermiştir (Weeland vd., 2019).

Annenin öğrenim düzeyine göre çocukların öz düzenleme becerileri tek yönlü ANOVA testi ile incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 24'te sunulmuştur.

Tablo 24

Annenin Öğrenim Düzeyine Göre Çocukların Öz Düzenleme Becerilerinin Karşılaştırılması

Öz düzenleme becerileri	[a] Lise ve dengi (n=30)		[b] Ön lisans (n=45)		[c] Lisans (n=136)		[d] Lisansüstü (n=62)		F(3, 269)	*p*	η^2
	M	*SD*	*M*	*SD*	M	SD	M	SD			
Çocukların öz düzenleme becerileri	58.33	14.29	63.76	10.70	64.77	9.02	63.45	11.24	3.088	0.028 * a-c	0.03
Davranış Düzenleme	36.73	10.39	40.73	8.21	41.38	6.72	40.58	8.44	2.879	0.036 * a-c	0.03
Sosyal beceri	21.60	4.52	23.02	3.11	23.40	3.13	22.87	3.84	2.246	0.083	0.02

* $p < 0.05$

Analiz sonuçlarına göre, annenin öğrenim düzeyine göre çocukların genel öz düzenleme becerilerinde ($F(3,269) = 3.088$, $p < .05$) ve davranış düzenleme boyutunda ($F(3,269) = 2.879$, $p < .05$) anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Post-hoc test sonuçlarına göre bu farklılığın lise ve dengi öğrenim grubundaki annelerin çocukları ile lisans mezunu annelerin çocukları arasında ve lisans mezunu anneler lehine olduğu görülmüştür. Buna karşılık, sosyal beceri boyutunda anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($F(3,269) = 2.246$, $p > .05$).

Alanyazında sıkılıkla incelenen bir diğer değişken de anne öğrenim düzeyidir. Araştırmaların önemli bir bölümünde sonuçlar daha yüksek eğitim düzeyinde olan anneler lehine olsa da, anne öğrenimi ve çocukların öz düzenleme becerilerine ilişkin tartışmanın hala devam ettiği söylenebilir. Ural vd. (2020) 156 çocuktan oluşan örnekleminde, annenin eğitim düzeyi yüksek oldukça çocukların dikkat/dürtü kontrolü ve toplam öz düzenleme puanlarının anlamlı derecede yükseldiğini göstermiştir. Saraç vd., (2021), 2091 okul öncesi çocuk ile yürüttükleri geniş ölçekli araştırmada, hem anne öğrenim durumu hem baba öğrenim durumu yüksek olan çocukların, düşük öğrenimli ebeveynlere sahip akranlarına kıyasla daha yüksek toplam öz düzenleme ve alt boyut puanlarına sahip oldukları görülmüştür. Benzer olarak Şepitci-Sarıbaş ve Gültekin (2019), 350 çocukla yaptıkları araştırmada ÇODDÖ kullanmış ve hem davranış düzenleme alt boyutunda hem sosyal beceri alt boyutunda hem de toplam puanda, çocukların öz düzenleme puanlarının anne eğitim

düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiğini, bu farklılığın üniversite mezunu anneler lehine olduğu sonucuna ulaşmıştır. Uluslararası çalışmalara bakıldığında ise Sektnan vd. (2010), 1–54. aylar arasında düşük anne eğitiminin 54. aydaki öz-düzenleme becerilerinin daha düşük olmasına doğrudan eşlik ettiğini ve bunun 1. sınıf akademik başarısına öz düzenleme üzerinden dolaylı etkiler yarattığını göstermiştir. Tominey & McClelland (2013), anne eğitiminin çocuğun "yüksek öz-düzenleme" grubunda olma olasılığını artırdığını ortaya koymuştur.

Bununla birlikte, önceden de vurgulandığı üzere, ebeveyn eğitim düzeyinin etkisine dair bulgular tamamen tutarlı değildir. Bazı çalışmalarda ebeveyn eğitimi anlamlı fark yaratmamıştır ya da etkiler yalnızca belirli boyutlarda görülmüştür. Daggul & Işık-Gürşimşek'in (2019), Kuzey Kıbrıs'ta 48-72 aylık 122 çocuk ve anne-babaları ile yürüttükleri çalışma ve Tuzcuoğlu vd. (2019) çalışmasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. Eren'in (2022) doktora tez çalışmasında ise, 48–66 aylık 40 çocuğu kapsayan araştırma soncunda anne ve baba öğrenim düzeyleri ile çocukların öz-düzenleme puanları arasında anlamlı ilişki bulunamamıştır. Ertürk-Kara & Gönen (2015) çalışmasında, 48–72 ay örnekleminde anne eğitim düzeyi göre dikkat/dürtü kontrolü puanlarında anlamlı fark oluşturmuşken; olumlu duygu alt boyutunda fark çıkmamıştır. Çetin ve Kısaoğlu'nun (2024) çalışmasında ise, anne eğitim düzeyine göre sadece dikkate yönelik öz düzenleme puanlarında üniversite mezunu anneler lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Uluslararası alanyazında da anne eğitiminin tutarlı sonuçlar oluşturmadığı çalışmalar mevcuttur. Nitekim ABD'de ulusal temsiliyeti yüksek sayılabilecek, 1.141 katılımcıdan oluşan bir örneklemde ebeveyn eğitim düzeyi öz düzenleme ile anlamlı ilişkide bulunmamış (Piotrowski, Lapierre ve Linebarger, 2013); buna karşılık kültürler arası bir karşılaştırmada anne öğrenimi ABD örnekleminde anlamlı, Norveç örnekleminde ise anlamsız bulunmuştur. (Lenes vd. 2020). Wanless vd. (2016) tarafından 3–6 yaş grubu üzerinde Tayvan'da yapılan bir çalışmada da annenin öğrenim düzeyi ile çocukların davranışsal öz düzenleme becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir bağlantı tespit edilememiştir

Kuramsal olarak annenin eğitim düzeyindeki artışın ebeveynlik yeterlikleri ve buna bağlı olarak çocukların öz-düzenleme becerileriyle pozitif yönde ilişkili olması beklenebilir; ancak yukarıda bahsedildiği üzere alanyazında farklı örneklemler, ölçme araçları ve sosyo kültürel koşullar altında elde edilen çelişkili/karma bulgular, bu varsayımın tüm durumlar için geçerli olmayabileceğini göstermektedir. Nitekim, Şepitçi-Sarıbaş ve Gültekin-Akduman'ın (2019) da belirttiği üzere, anne öğrenim düzeyi ile öz düzenleme arasında anlamlı fark saptanmayan çalışmalar, annenin öğreniminden çok çocukla nitelikli zaman geçirme, uygun bilgi beceri aktarımının ve tutumun öz düzenleme ediniminde etkili olabileceğine işaret olabilir.

Babanın öğrenim düzeyine göre çocukların öz düzenleme becerileri incelenmiştir, elde edilen sonuçlar Tablo 25'te sunulmuştur.

Tablo 25

Babanın Öğrenim Düzeyine Göre Çocukların Öz Düzenleme Becerilerinin Karşılaştırılması

Öz düzenleme becerileri	[a] Lise ve dengi (n=37)		[b] Ön lisans (n=23)		[c] Lisans (n=166)		[d] Lisansüstü (n=46)		F(3, 268)	*p*	η^2
	M	*SD*	*M*	*SD*	M	SD	M	SD			
Çocukların öz düzenleme becerileri	61.22	11.94	65.39	9.23	63.33	10.79	65.50	9.41	1.369	0.253	0.02
Davranış Düzenleme	38.43	9.29	42.65	6.47	40.31	7.83	42.17	7.48	2.134	0.096	0.02
Sosyal beceri	22.78	3.37	22.74	3.29	23.01	3.64	23.33	3.25	0.221	0.882	0.00

Analiz sonuçlarına göre, babanın öğrenim düzeyine göre çocukların öz düzenleme becerileri ($F(3,268)=1.369, p>.05$), davranış düzenleme alt boyutu ($F(3,268)=2.134, p>.05$) ve sosyal beceri alt boyutu ($F(3,268)=0.221, p>.05$) açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu bulgu, babanın eğitim düzeyinin çocukların öz düzenleme becerileri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını ortaya koymaktadır.

Çocukların öz düzenleme becerilerinin okul öncesi eğitim kurumuna devam etme sürelerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir, elde edilen sonuçlar Tablo 26'da sunulmuştur.

Tablo 26

Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Etme Durumuna Göre Çocukların Öz Düzenleme Becerilerinin Karşılaştırılması

Öz düzenleme becerileri	[a] 1 yıl (n=70)		[b] 2 yıl (n=89)		[c] 3 yıl ve üzeri (n=114)		F(2,270)	*p*	η^2
	M	*SD*	*M*	*SD*	M	SD			
Çocukların öz düzenleme becerileri	60.76	12.39	64.46	10.64	64.67	9.10	3.436	0.034* a-c	0.02
Davranış Düzenleme	38.23	9.31	41.22	7.70	41.52	6.89	4.278	0.015* a-c	0.03
Sosyal beceri	22.53	3.79	23.24	3.71	23.15	3.12	0.939	0.392	0.01

* $p < 0.05$

Analiz sonuçlarına göre, çocukların öz düzenleme becerileri ($F(2, 270)=3.436$, $p = 0.034$) ve davranış düzenleme alt boyutunda ($F(2, 270)=4.278$, $p = 0.015$) okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresine göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Çoklu karşılaştırmalar sonucunda, 3 yıl ve üzeri süreyle okul öncesi eğitime devam eden çocukların öz düzenleme becerileri ve davranış düzenleme puanlarının 1 yıl devam eden çocuklardan daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Sosyal beceri alt boyutunda ise anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($F(2, 270)=0.939$, $p = 0.392$).

Ulusal alanyazında yer alan diğer çalışmalar genel olarak bu çalışmanın sonuçlarını destekler nitelikte olup, okul öncesi kuruma/eğitime devam süresinin artmasının çocukların öz düzenleme puanlarıyla pozitif yönde ilişkili olduğunu göstermektedir. Örneğin Kurt ve Dikici-Sığırtmaç'ın (2023) çalışmasında, 1 yıl ve üzerinde okul öncesi eğitimi alan çocukların öz düzenleme puanları daha az okul öncesi eğitim alan çocuklara kıyasla anlamlı biçimde daha yüksektir; Arslan vd. (2021), devam süresini anlamlı bir yordayıcı olarak bulmuştur; Tuzcuoğlu vd. (2019)'da da kuruma devam etme süresine göre gruplar arası anlamlı farklılık saptanmıştır. Kısaoğlu ve Çetin (2023)'in 5–6 yaş çocuklarında öz düzenleme ile erken okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında hem öz düzenleme hem de erken okuryazarlık düzeylerinin okul öncesine devam süresine göre anlamlı biçimde farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır.

Uluslararası çalışmalar incelendiğinde de benzer bir tablo ile karşıldığı, okul öncesine devam süresinin artmasının çoğunlukla öz düzenleme ve yürütücü işlevler açısından olumlu sonuçlar verdiği söylenebilir. Örneğin 1 yıl yerine 2 yıl programa katılımın ya da tam gün uygulamaların, okul başlangıcında davranışsal öz düzenleme, yürütücü işlev göstergelerinde anlamlı üstünlükler sağladığı farklı bağlamlarda ortaya konulmuştur (Atteberry, Bassok & Wong., 2019; Pelletier & Fesseha, 2019; Skibbe, Connor, Morrison & Jewkes, 2011). Benzer biçimde, özellikle Head Start bağlamında ek bir yıl katılımın öz düzenleme puanlarını yükselttiği; ayrıca sürenin haftalık saat boyutunun etkisinin sınıf içi etkileşim kalitesi yüksek olduğunda belirginleştiği gösterilmiştir (Melo vd., 2024). Program süresinin 1–2 yıl ve üzeri olması ve yüksek etkileşim kalitesi ile bir araya gelmesi, çalışma belleği ve engelleyici kontrol gibi yürütücü işlevler alt boyutlarında daha güçlü kazanımlarla ilişkilendirilmektedir (Gavrilova vd., 2024).

Bununla birlikte, programın etki büyüklüğü ve sürekliliği bağlama duyarlıdır (Little, 2022). Keza Head Start örneklerinde de saat/süre tek başına her zaman anlamlı olmayıp, etkileşim kalitesi ile bağlantılı biçimde etkisini göstermektedir (Melo vd., 2024)

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde ebeveynlerin okul öncesi dönemdeki çocuklarının riskli oyunlarına izin vermeleri ile çocukların öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılan çalışmanın sonuçları ve öneriler yer almaktadır.

6.1. Sonuçlar

Araştırmada, okul öncesi dönemde ebeveynlerin çocuklarının riskli oyunlarına izin verme durumlarının; çocuğa ilişkin değişkenler (yaş grubu, cinsiyet, okul öncesi eğitim kurumuna devam süresi) ile ebeveyne ilişkin değişkenlere (öğrenim düzeyi, çocukla birlikte doğada vakit geçirme sıklığı) göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Benzer biçimde, çocukların öz düzenleme becerilerinin de çocuğa ilişkin değişkenler (yaş grubu, cinsiyet, okul öncesi eğitim alma süresi) ve ebeveyne ilişkin değişkenler (öğrenim düzeyi, çocukla birlikte doğada vakit geçirme sıklığı) açısından farklılaşıp farklılaşmadığı değerlendirilmiştir. Elde edilen sonuçlar, ebeveynlerin riskli oyunlara izin verme durumları ile çocukların öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin anlamlılığına yönelik bulgularla birlikte aşağıda sunulmuştur.

6.1.1. Ebeveynlerin Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklarının Riskli Oyunlarına İzin Verme Durumu ile Çocukların Öz Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişki ve Yordama Düzeyine Yönelik Sonuçlar

Riskli Oyuna İzin Verme Ölçeği ile Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği arasında düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Ayrıca ebeveynlerin çocuklarının riskli oyunlarına izin verme düzeyleri, çocukların öz düzenleme becerilerini anlamlı biçimde yordamakta ve toplam varyansın yaklaşık %2.4'ünü açıklamaktadır.

6.1.2. Ebeveynlerin Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklarının Riskli Oyunlarına İzin Verme Durumuna İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan ebeveynlerin riskli oyunlara izin verme durumu "Riskli Oyuna İzin Verme Ölçeği" ile incelenmiştir. Riskli Oyuna İzin Verme Ölçeği ile bu ölçeğin çok riskli yüksekliklerde oyun, tehlikeli aletlerle oyun ve az riskli yüksekliklerde oyun alt boyutlarına ilişkin verilerin normal dağılım gösterdiği görülmektedir. Fakat, tehlikeli doğal unsurlara yakın oyun alt boyutuna ilişkin verilerin normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir.

Ebeveynlerin riskli oyunlara izin verme durumu çocuğun yaş grubuna, çocukla beraber doğada vakit geçirme sıklığı ve babanın öğrenim düzeyine göre ölçek toplamında ve alt boyutlarda anlamlı farklılık göstermemektedir.

Ebeveynlerin riskli oyunlara izin verme durumu çocuğun cinsiyetine göre tehlikeli doğal unsurlara yakın oyuna izin verme alt boyutunda çocuğun cinsiyeti anlamlı farklılık göstermiştir ve bu farklılık erkek çocuklar lehinedir. Fakat ölçek toplamında ve diğer alt boyutlarda anlamlı farklılık göstermemiştir.

Ebeveynlerin riskli oyunlara izin verme durumu, anne öğrenim düzeyine göre davranış düzenleme alt boyutunda ve ölçek toplamında anlamlı farklılık göstermektedir. Bu farklılığın lise ve dengi öğrenim grubundaki annelerin çocukları ile lisans mezunu annelerin çocukları arasında olduğu ve lisans mezunu annelerin riskli oyuna izin verme puanlarının

daha yüksek olduğu görülmüştür. Buna karşılık, sosyal beceri alt boyutunda anlamlı fark saptanmamıştır.

Ebeveynlerin riskli oyuna izin verme düzeyleri, çocuğun okul öncesi eğitime devam süresine göre ölçek toplam puanları bakımından anlamlı farklılık göstermektedir. Bu farklılığın, okul öncesi eğitime üç yıl ve üzeri süreyle devam eden çocukların ebeveynleri ile bir yıl devam edenlerin ebeveynleri arasında olduğu; ilk gruptaki ebeveynlerin riskli oyuna izin verme eğilimlerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin alt boyutlarında ise anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

6.1.3. Çocukların Öz Düzenleme Becerilerine İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerileri "Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği" ile incelenmiştir. Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği ile bu ölçeğin davranış düzenleme ve sosyal beceri alt boyutlarına ilişkin verilerin normal dağılım gösterdiği görülmektedir.

Çocukların öz düzenleme becerileri, babanın öğrenim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Çocukların öz düzenleme becerileri yaş grubuna göre hem alt boyutlarda hem de ölçek toplamında anlamlı fark göstermektedir. Bu farklılık 61-72 ay grubundaki çocuklar lehinedir.

Çocukların öz düzenleme becerileri cinsiyete göre davranış düzenleme alt boyutunda ve ölçek toplamında anlamlı fark göstermektedir, bu farklılık kız çocukları lehinedir. Fakat sosyal beceri alt boyutunda cinsiyete göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Çocukların öz düzenleme becerileri ebeveynlerin çocukla beraber doğada vakit geçirme sıklığına göre sosyal beceri alt boyutunda anlamlı fark göstermektedir. Bu farklılık doğada "sıklıkla" vakit geçirenler lehinedir.

Çocukların öz düzenleme becerileri annenin öğrenim düzeyine göre davranış düzenleme alt boyutunda ve ölçek toplamında anlamlı fark göstermektedir. Bu farklılığın lise mezunu anneler ile lisans mezunu anneler arasında olduğu ve farkın lisans mezunu anneler lehine gerçekleştiği görülmüştür. Fakat sosyal beceri alt boyutunda anne öğrenim düzeyine göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Çocukların öz düzenleme becerileri okul öncesi eğitime devam etme süresine göre davranış düzenleme alt boyutunda ve ölçek toplamında anlamlı fark göstermektedir. Bu fark üç yıl ve üzeri süreyle devam eden çocuklar lehinedir. Fakat sosyal beceri alt boyutunda okul öncesi eğitime devam etme süresine göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

6.2. Öneriler

Ebeveynlerin okul öncesi dönemdeki çocuklarının riskli oyunlarına izin vermeleri ile çocukların öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmanın sonuçlarına göre uygulamaya ve araştırmacılara yönelik öneriler aşağıdaki gibi sıralanabilir:

6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Ebeveynlerin riskli oyuna izin verme eğilimleri ile çocukların öz düzenleme düzeyleri arasındaki (düşük düzeyde de olsa) anlamlı ilişki dikkate alınarak; tehlike–risk ayrımı ve yönetilebilir riskin gelişimsel değeri konusunda ailelere yönelik bilgilendirme ve farkındalık çalışmaları planlanabilir. Riskli oyunlara yönelik ebeveyn tutumlarını olumlu yönde geliştirmek amacıyla; ebeveynlere yönelik seminer ve eğitim programları planlanabilir ve okul–aile iş birliği içinde yürütülebilir.
- Çocukla doğada daha sık birlikte vakit geçirmenin sosyal beceri alt boyutunda anlamlı farklılık yarattığı bulgusu doğrultusunda, düzenli doğa temelli aile etkinlikleri (orman haftası, doğa günleri vb.) planlanması ve bu etkinliklerin sürekliliği izlenmesi önerilebilir.

- Oyun temelli öğrenme düzeni içinde okulda kurallı, rol ve görev içeren etkinliklerin günün geneline dengeli biçimde yayılması önerilebilir. Bu kapsamda sınıf içi rutinler, akran iş birliği ve bekleme, sıra alma davranışlarını destekleyecek biçimde yapılandırılabilir.
- Okul öncesi eğitim kurumlarında açık hava alanları, serbest parçalar ve kademeli meydan okumalar (dengede durma, tırmanma, hız deneyimleri vb.) sunacak şekilde düzenlenebilir; "yeterince güvenli" ilkesine uygun gözetim ve sorumluluk paylaşımı yapılandırılabilir.
- Kurum düzeyinde tehlike–risk ayrımını netleştiren ve risk–yarar değerlendirmesini yazılı bir sürece dönüştüren kısa süreli hizmet içi eğitimler düzenlenebilir; sınıf içi ve dış mekân uygulamaları kısa gözlem notları, görsel dokümantasyon ve düzenli aile geri bildirimiyle izlenebilir.
- Belediyelere ait oyun alanlarının tasarımında, çocukların gelişimsel açıdan yönetilebilir riskler almasına imkân veren düzenlemeler yapılabilir; serbest parçaların sistematik kullanımıyla riskli oyunu destekleyen fırsatlar artırılabilir.

6.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Bu araştırmada çocukların öz düzenleme becerileri öğretmen bildirimine dayalı bir ölçek kullanılarak incelenmiştir. Ölçme bütünlüğünü artırmak amacıyla; öğretmen bildirimine ek olarak ebeveyn bildirimleri, doğrudan gözlem ve performans temelli görevleri birleştiren çok kaynaklı farklı veri toplama araç ve yöntemleri kullanılarak ilişki durumu incelenebilir.
- Uygulama odaklı araştırmalarda; açık hava alanlarının yeniden düzenlenmesi, serbest parçaların sistematik kullanımı ve risk çerçeveleme atölyeleri gibi bileşenlerin etkililiği karşılaştırılabilir; sürdürülebilirliği değerlendirmek üzere takip ölçümleri planlanabilir.

- Bulguların politika ve program kararlarına aktarılabilirliğini artırmak için; kurum içi yönerge ve uygulama kılavuzlarının geliştirilmesine eşlik eden saha araştırmaları yürütülebilir.
- Farklı örneklem gruplarında ilişkinin yönünü ve süreçteki kalıcılığını gözlemlemek üzere; deneysel ve boylamsal araştırmalar tasarlanabilir.
- Bu çalışmada, okul öncesi dönemde ebeveynlerin riskli oyunlara izin verme durumları ile çocukların öz düzenleme becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Sonraki araştırmalarda veri çeşitliliğini artırmak amacıyla; çocukların riskli oyun davranışları ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin doğrudan incelendiği çalışmalar planlanabilir.

KAYNAKLAR

Adams, J. (2001). *Risk*. New York: Routledge.

Akdemir, K., Banko-Bal, Ç., & Sevimli-Celik, S. (2023). Giving children permission for risky play: Parental variables and parenting styles. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, *26*(3), 289-306.

Akdemir, K., Banko-Bal, Ç., & Sevimli-Celik, S. (2023). Giving children permission for risky play: Parental variables and parenting styles. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, *26*(3), 289-306.

Aksoy, A. B., & Yaralı, K. T. (2017). Çocukların öz düzenleme becerileri ile oyun becerilerinin cinsiyete göre incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *7*(2), 442-455.

Allan, N. P., Hume, L. E., Allan, D. M., Farrington, A. L., & Lonigan, C. J. (2014). Relations between inhibitory control and the development of academic skills in preschool and kindergarten: a meta-analysis. *Developmental Psychology*, *50*(10), 2368.

Arabacı, F., & Kamaraj, I. (2023). Okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-72 ay arası çocukların özdüzenleme becerilerinin incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *57*(57), 242-259.

Arslan, Ö., Çavunt, F., Çoban, A., Dinç, E., Erkoç, A., Karan, S. Ş., ... & Yavuz, E. A. (2021). Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerinin incelenmesi. *International Primary Education Research Journal*, *5*(2), 180-199.

Aslan-Akçer, K. (2024). *Okul öncesi dönem çocuğu olan ebeveynlerin merhamet düzeyleri ile riskli oyuna izin verme durumlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.

Astarlar, F. (2019). *Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 4-6 Yaş Çocuklarının Öz Düzenleme Becerilerinin İzlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Atteberry, A., Bassok, D., & Wong, V. C. (2019). The effects of full-day prekindergarten: Experimental evidence of impacts on children's school readiness. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, *41*(4), 537-562.

Australian Children's Education and Care Quality Authority, ACECQA. (2020).https://www.acecqa.gov.

Aydın, F., & Ulutaş, İ. (2017). Okul öncesi çocuklarda öz düzenleme becerilerinin gelişimi. *Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *1*(2), 36-45.

Bahrenscheer, A., & Sederberg, M. (2019). Exploring how preschool teachers can secure the evolution of day care institution's culture for applying Risky Play and development for chlidren's personal-, motor-and social skills. *Journal of the European Teacher Education Network*, *14*, 29-38.

Ball, D., Gill, T.,& Spiegal, B. (2008). *Managing risk in play provision: Implementation guide*. Nottingham: DCSF.

Ball, D., Gill, T., & Spiegal, B. (2012). *Managing risk in play provision: Implementation guide*. London: National Children's Bureau.

Ball, D. J., Brussoni, M., Gill, T. R., Harbottle, H., & Spiegal, B. (2019). Avoiding a dystopian future for children's play. *International Journal of Play*, *8*(1), 3-10.

Banko, Ç., Akdemir, K., Gemici-Koşar, M., & Sevimli-Çelik, S. (2018). Çocuk oyun alanlarının risk içeren oyunları desteklemesi açısından incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *19*(3), 406-417.

Barnett, W. S., Jung, K., Yarosz, D. J., Thomas, J., Hornbeck, A., Stechuk, R., & Burns, S. (2008). Educational effects of the Tools of the Mind curriculum: A randomized trial. *Early Childhood Research Quarterly*, *23*(3), 299-313.

Bauer, M. E., Cunningham, L., Gilley, M., & Pike, I. (2025). Children's risky play and resilience: perspectives of emergency care practitioners. *Child: Care, Health and Development*, *51*(2), e70056.

Baumeister, R. F., Dale, K., & Sommer, K. L. (1998). Freudian defense mechanisms and empirical findings in modern social psychology: Reaction formation, projection, displacement, undoing, isolation, sublimation, and denial. *Journal of Personality*, *66*(6), 1081-1124.

Bayındır, D. & Ural, O. (2016). Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği'nin geliştirilmesi, *Uluslararası Online Eğitim Bilimleri Dergisi*, *8*(4), 119-132.

Bayındır, D., & Biber, K. (2019). 60–72 aylık çocukların okula hazır bulunuşluk düzeyleri ile öz düzenleme beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kalem Uluslararası Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, *9*(16), 135–154.

Beaulieu, E., & Beno, S. (2024). Healthy childhood development through outdoor risky play: Navigating the balance with injury prevention. *Paediatrics & Child Health*, *29*(4), 255-261.

Berk, L. E., & Meyers, A. B. (2013). The role of make-believe play in the development of executive function: Status of research and future directions. *American Journal of Play*, *6*(1), 98-110.

Bernier, A., Carlson, S. M., & Whipple, N. (2010 a). From external regulation to self-regulation: Early parenting precursors of young children's executive functioning. *Child Development*, *81*(1), 326-339.

Bernier, A., Carlson, S. M., Bordeleau, S., & Carrier, J. (2010 b). Relations between physiological and cognitive regulatory systems: infant sleep regulation and subsequent executive functioning. *Child Development*, *81*(6), 1739-1752.

Best, J. R., & Miller, P. H. (2010). A developmental perspective on executive function. *Child Development, 81*(6), 1641–1660.

Birleşmiş Milletler. (1989). *Çocuk haklarına dair sözleşme*. https://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx

Blair, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American Psychologist*, *57*(2), 111.

Blair, C., & Razza, R. P. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child Development*, *78*(2), 647-663.

Blair, C., & Diamond, A. (2008). Biological processes in prevention and intervention: The promotion of self-regulation as a means of preventing school failure. *Development and Psychopathology, 20*(3), 899-911.

Blair, C., & Raver, C. C. (2015). School readiness and self-regulation: A developmental psychobiological approach. *Annual Review of Psychology*, *66*(1), 711-731.

Bodrova, E., & Leong, D. J. (2003). The importance of being playful. *Educational Leadership*, *60*(7), 50-53.

Bodrova, E., & Leong, D. J. (2018). Tools of the mind: A Vygotskian early childhood curriculum. In M. Fleer & B. Oers (Eds.), *International handbook of early childhood education: Crossing borders of reaction*. (pp.1095-1111). The Netherlands: Springer Nature.

Boekaerts, M. (2011). Emotions, emotion regulation, and self-regulation of learning: center for the study of learning and instruction, Leiden University, The Netherlands, and KU Leuven. *In Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (pp. 422-439). Routledge.

Bora, Ü. G., & Kılıç, Ş. (2023). Anne babaların okul öncesi dönemde çocukların riskli oyunlarına izin vermeleri ile çocukların problem davranışları ve sosyal becerileri

arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (66), 683–700.

Boyatzis, C. J., King, K. B., Doak, M., & Zajac, L. A. (2025). “It's very much how you define dangerous”: The cultural construction of mothers' beliefs about risk in Denmark and the United States. *Acta Psychologica*, *255*, 104917.

Brandt, A., Bondü, R., & Elsner, B. (2024). Profiles of executive functions in middle childhood and prediction of later self-regulation. *Frontiers in Psychology*, *15*, 1379126.

Bredikyte, M., & Brandisauskiene, A. (2023). Pretend play as the space for development of self-regulation: cultural-historical perspective. *Frontiers in Psychology*, 14, 1186512.

Bronson, M. B., Goodson, B. D., Layzer, J. I., & Love, J. M. (1990). *Child Behavior Rating Scale*. Cambridge, MA: Abt Associates.

Brotman, L. M., Dawson-McClure, S., Kamboukos, D., Huang, K. Y., Calzada, E. J., Goldfeld, K., & Petkova, E. (2016). Effects of ParentCorps in prekindergarten on child mental health and academic performance: Follow-up of a randomized clinical trial through 8 years of age. *JAMA Pediatrics*, *170*(12), 1149-1155.

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.

Brussoni, M., Gibbons, R., Gray, C., Ishikawa, T., Sandseter, E. B. H., Bienenstock, A., Chabot, G., Fuselli, P., Herrington, S., Janssen, I., Pickett, W., Power, M., Stanger, N., Sampson, M., & Tremblay, M. S. (2015). What is the relationship between risky outdoor play and health in children? A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *12*(6), 6423–6454.

Brussoni, M., Ishikawa, T., Brunelle, S., & Herrington, S. (2017). Landscapes for play: Effects of an intervention to promote nature-based risky play in early childhood centres. *Journal of Environmental Psychology*, *54*, 139-150.

Brussoni, M., Ishikawa, T., Han, C., Pike, I., Bundy, A., Faulkner, G., & Mâsse, L. C. (2018). Go play outside! Effects of a risk-reframing tool on mothers' tolerance for, and parenting practices associated with, children's risky play: study protocol for a randomized controlled trial. *Trials*, *19*(1), 173.

Brussoni, M., Han, C. S., Lin, Y., Jacob, J., Pike, I., Bundy, A., & Mâsse, L. (2021). A web-based and in-person risk reframing intervention to influence mothers' tolerance for, and parenting practices associated with, children's outdoor risky play: Randomized controlled trial. *Journal of Medical Internet Research*, *23*(4), e24861.

Brussoni, M., Han, C. S., Lin, Y., Jacob, J., Munday, F., Zeni, M., ... & Oberle, E. (2022). Evaluation of the web-based OutsidePlay-ECE intervention to influence early childhood educators' attitudes and supportive behaviors toward outdoor play: Randomized controlled trial. *Journal of Medical Internet Research*, *24*(6), e36826.

Bundy, A. C., Luckett, 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.

Bundy, A. C., Naughton, G., Tranter, P., Wyver, S., Baur, L., Schiller, W., ... & Brentnall, J. (2011). The Sydney playground project: Popping the bubblewrap-unleashing the power of play: A cluster randomized controlled trial of a primary school playground-based intervention aiming to increase children's physical activity and social skills. *BMC Public Health*, *11*(1), 680.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2024). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Carlson, S. M., Mandell, D. J., & Williams, L. (2004). Executive function and theory of mind: Stability and prediction from ages 2 to 3. *Developmental Psychology*, *40*(6), 1105–1122

Carse, J. P. (1987). *Finite and Infinite Games*. New York: Ballantine.

Carson, V., Hunter, S., Kuzik, N., Gray, C. E., Poitras, V. J., Chaput, J. P., ... & Tremblay, M. S. (2016). Systematic review of sedentary behaviour and health indicators in school-aged children and youth: an update. *Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism*, *41*(6), 240-265.

Caughy, M. O. B., Brinkley, D. Y., Pacheco, D., Rojas, R., Miao, A., Contreras, M. M., & McClelland, M. (2022). Self-regulation development among young Spanish-English dual language learners. *Early Childhood Research Quarterly*, *60*, 226-236.

Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1998). *On the Self-Regulation of Behavior*. New York: Cambridge University Press.

Çetin, A., & Kısaoğlu, Ş. Y. (2024). Anne bildirimlerine göre çocuklarda öz düzenlemenin bazı değişkenlere açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, *53*(242), 1113-1138.

Çetingöz, D. (2025). Orman okulu eğitimi alan ve almayan okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerinin incelenmesi. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *1*(38), 39-64.

Cevher-Kalburan, N. (2014). Erken çocukluk döneminde riskli oyun. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *2*(3), (943-960).

Cevher-Kalburan, N., & Ivrendi, A. (2016). Risky play and parenting Styles. *Journal of Child and Family Studies*, 25(2), 355–366.

Cevher-Kalburan, N., Kahriman-Pamuk, D., & Koşan, Y. (2023). Açık hava oyun parklarında riskli oyuna çok yönlü bakış. *Journal of Social Policy Studies/Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, *23*(59), 235-261

Cohen, J. (1988). Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Chaney, M., (2018). *Exploring toddler risky play: Listening to the voices of parents and teachers of toddlers in one school settings*. Yüksek Lisans Tezi, Knoxville: The University of Tennese.

Curby, T. W., Rudasill, K. M., Edwards, T., & Pérez-Edgar, K. (2011). The role of classroom quality in ameliorating the academic and social risks associated with difficult temperament. *School Psychology Quarterly*, *26*(2), 175-188

Creswell, J.W. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). London: Sage.

Çevirme, H. (2022). *4–6 yaş arasında çocuğu olan annelerin riskli oyuna izin verme düzeyleri ile çocukların öz-düzenleme becerilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çankırı Karatekin Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Çankırı.

Daggul, H. C. & Işık Gürşımşek, A. (2019). Investigating pre-school children's self-regulation skills in terms of various variables in Northern Cyprus. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, *9*(2), 491-522,

Denham, S. A., Bassett, H. H., Thayer, S. K., Mincic, M. S., Sirotkin, Y. S., & Zinsser, K. (2012). Observing preschoolers' social-emotional behavior: Structure, foundations, and prediction of early school success. *The Journal of Genetic Psychology*, *173*(3), 246-278.

Dereobalı, N., & Çandır, T. (2021). Erken çocukluk döneminde motor gelişim ve riskli oyun ilişkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (60), 560-581.

Deretarla-Gül, E. (2012). Ailelerin çocuk bahçelerine ve çocuk bahçelerindeki materyallere bakış açılarının incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *21*(3), 261–273.

Diamond, A., Barnett, W. S., Thomas, J., & Munro, S. (2007). Preschool program improves cognitive control. *Science*, *318*(5855), 1387-1388.

Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, *64*(1), 135-168.

Dilek- Çin, B. D. (2022). *4-6 yaş grubu çocukların kendini yönetme davranışlarının yordayıcıları: Riskli oyun, öz düzenleme becerileri ve cinsiyet*. Yüksek Lisans Tezi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.

Dodd, H. F., & Lester, K. J. (2021). Adventurous play as a mechanism for reducing risk for childhood anxiety: a conceptual model. *Clinical Child and Family Psychology Review*, *24*(1), 164–181.

Duckworth, A., & Gross, J. J. (2014). Self-control and grit: Related but separable determinants of success. *Current Directions in Psychological Science*, *23*(5), 319-325.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, *82*(1), 405-432.

Eager, D., & Little, H. (2011). Risk deficit disorder. In *Proceedings of the IPWEA International Public Works Conference*, Canberra, Australia, 21–24 August 2011.

Egger, H. L., & Angold, A. (2006). Common emotional and behavioral disorders in preschool children: Presentation, nosology, and epidemiology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *47*(3-4), 313-337.

Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Morris, A. S. (2002). Regulation, resiliency, and quality of social functioning. *Self and Identity*, *1*(2), 121-128.

Eisenberg, N., Spinrad, T. L., Fabes, R. A., Reiser, M., Cumberland, A., Shepard, S. A., ... & Thompson, M. (2004). The relations of effortful control and impulsivity to children's resiliency and adjustment. *Child Development*, *75*(1), 25-46.

Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Eggum, N. D. (2010). Emotion-related self-regulation and its relation to children's maladjustment. *Annual Review of Clinical Psychology*, *6*(1), 495-525.

Elmallı, Ü. G. (2021). *Anne babaların okul öncesi dönemde çocukların riskli oyunlarına izin vermeleri ile çocuğun problem davranışları ve sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray

Erden, F. ve Yalçın, F. (2016). Dış mekan oyunları. M. Ören (Ed.). *Oyun ve öğrenme* içinde (ss. 164-187). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Eren, S. (2022). *Anne baba ilgisinin okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerisi üzerindeki etkisi.* Doktora Tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

Eroğlu, E. (2018). *Çocukların öz düzenleme becerileri ile ebeveynlerin olumsuz disiplin uygulamaları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Ertürk Kara, H. G., & Gönen, M. (2015). Okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerisinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, *11*(4), 1224-1239.

Ertürk Kara, H. G., Gönen, M. S., & Pianta, R. (2017). The examination of the relationship between the quality of teacher-child interaction and children's self-regulation skills. *Hacettepe University Journal of Education*, *32*, 880–895

Field, A. (2024). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. Sage.

Fjørtoft, I. (2004). Landscape as playscape: The effects of natural environments on children's play and motor development. *Children, Youth, and Environments*, *14*(2), 21-44.

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*, *34*(10), 906.

Garon, N., Bryson, S. E., & Smith, I. M. (2008). Executive function in preschoolers: a review using an integrative framework. *Psychological Bulletin*, *134*(1), 31.

Gavrilova, M., Karimova, A., Solopova, O., Veraksa, A., & Yakushina, A. (2024). Preschoolers' executive function: Effect of the dura- tion of preschool attendance and quality of teacher-child interac- tions. *Frontiers in Education*. *9*, 1-6.

Gençer, A. A., & Avci, N. (2017). The treasure in nature! Loose part theory. *Current Trends in Educational Sciences*, *9*, 16-34.

George, D., & Mallery, P. (2024). *IBM SPSS statistics 29 step by step: A Simple Guide and Reference*. New York: Routledge.

Gill, T. (2007). *No fear Growing up in a risk averse society*. Calouste Gulbenkian Foundation.

Ginsburg, K. R., Committee on Communications, & Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health. (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. *Pediatrics*, *119*(1), 182-191.

Gözün-Kahraman, Ö., Yazgan, E., Sökmez, D., & Karagöz, M. (2024). Okul öncesi çocuğa sahip annelerin oyunda risk alma toleranslarının çocuğun mizacı ve çocuğa ait değişkenler bağlamında incelenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *13*(2), 454–466.

Gray, P. (2011). The decline of play and the rise of psychopathology in children and adolescents. *American Journal of Play*, *3*(4), 443-463.

Güler, B. İ., & Demir, E. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin riskli oyunlara yönelik görüş ve algıları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*. *17*(2), 97-116.

Hackman, D. A., & Farah, M. J. (2009). Socioeconomic status and the developing brain. *Trends in Cognitive Sciences*, *13*(2), 65-73.

Hanrahan, V. (2023). Risk Taker or Risk Averse? Stories from Early Childhood Leaders That Demonstrate the Complexities Involved in Empowering Young Children| Tamariki to Take Safe Risks in the Outdoors. *New Zealand Journal of Teachers' Work*, *20*(2), 208-223.

Harper, N. J. (2017). Outdoor risky play and healthy child development in the shadow of the "risk society": A forest and nature school perspective. *Child and Youth Services*, *38*(4), 318–334.

Harper, N. J., & Obee, P. (2021). Articulating outdoor risky play in early childhood education: voices of forest and nature school practitioners. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, *21*(2), 184–194.

Havighurst, S. S., Wilson, K. R., Harley, A. E., Prior, M. R., & Kehoe, C. (2010). Tuning in to Kids: improving emotion socialization practices in parents of preschool children–

findings from a community trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *51*(12), 1342-1350.

Hillier, L. M., & Morrongiello, B. A. (1998). Age and gender differences in school-age children's appraisals of injury risk. *Journal of pediatric psychology*, *23*(4), 229-238.

Hofmann, W., Schmeichel, B. J., & Baddeley, A. D. (2012). Executive functions and self-regulation. *Trends in Cognitive Cciences*, *16*(3), 174-180.

Howard, S. J., & Melhuish, E. (2017). An early years toolbox for assessing early executive function, language, self-regulation, and social development: Validity, reliability, and preliminary norms. *Journal of Psychoeducational Assessment*, *35*(3), 255-275.

Hüttenmoser, M. (1995). Children and their living surroundings: Empirical investigations into the significance of living surroundings for the everyday life and development of children. *Children's Environments*, *12*(4), 403-413.

Jarvis, P. (2007). *Globalization, lifelong learning and the learning society: Sociological perspectives*. Routledge.

Jeong, J., Franchett, E. E., Ramos de Oliveira, C. V., Rehmani, K., & Yousafzai, A. K. (2021). Parenting interventions to promote early child development in the first three years of life: A global systematic review and meta-analysis. *PLoS Medicine*, *18*(5), e1003602.

Jerebine, A., Mohebbi, M., Lander, N., Eyre, E. L., Duncan, M. J., & Barnett, L. M. (2024). Playing it safe: the relationship between parent attitudes to risk and injury, and children's adventurous play and physical activity. *Psychology of Sport and Exercise*, *70*, 102536.

Jidovtseff, B., Pirard, F., Martin, A., McCrorie, P., Vidal, A., & Pools, E. (2022). Parental assessment of benefits and of dangers determines children's permission to play outdoors. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *19*(18), 11467.

Johnson, J. E., Christie, J. F., & Wardle, F. (2005). *Play, Development, and Early Education*. Pearson: Allyn and Bacon.

Johnstone, A., Martin, A., Cordovil, R., Fjørtoft, I., Iivonen, S., Jidovtseff, B., ... & McCrorie, P. (2022). Nature-based early childhood education and children's social, emotional and cognitive development: A mixed-methods systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *19*(10), 5967.

Karreman, A., Van Tuijl, C., van Aken, M. A., & Deković, M. (2006). Parenting and self-regulation in preschoolers: A meta-analysis. *Infant and Child Development: An International Journal of Research and Practice*, *15*(6), 561-579.

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

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., & Aral, N. (2020). Anne babaların çocukların oynadıkları riskli oyun ile ilgili görüşlerini etkileyen etmenlerin incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, *5*(2), 72-86.

Karaca, N. H., & Uzun, H. (2020). Okul öncesi öğretmenleri için erken çocukluk riskli oyun değerlendirme aracı – öğretmen formunun geliştirilmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *30*(2), 247–258.

Karaca, N. H., Yavuz, Ş., Baybars, F., Çolak, M., Karaer, H., Alkan, Ş., & Aydoğuş, H. L. (2025). Çocukların riskli oyun oynamalarına ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin algılarında kıdem ve yaş değişkenlerinin etkisi. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi*, *8*(1), 32-42.

Kenny, S. A., Cameron, C. E., Karing, J. T., Ahmadi, A., Braithwaite, P. N., & McClelland, M. M. (2023). A meta-analysis of the validity of the Head-Toes-Knees-Shoulders task in predicting young children's academic performance. *Frontiers in Psychology, 14,* 1124235.

Kılıç, Z. (2024). *Ebeveynlerin riskli oyunlara izin verme düzeyleri, okul öncesi dönem çocuklarının bağımsız öğrenme davranışları ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Kısaoğlu, Ş. Y., & Çetin, A. (2023). 5-6 yaşındaki çocukların öz düzenleme ile erken okuryazarlık becerileri arasındaki ilişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *11*(2), 328-345.

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.

Kleppe, R. (2018). Affordances for 1-to 3-year-olds' risky play in Early Childhood Education and Care. *Journal of Early Childhood Research*, *16*(3), 258-275.

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

Kochanska, G., Murray, K. T., & Harlan, E. T. (2000). Effortful control in early childhood: continuity and change, antecedents, and implications for social development. *Developmental Psychology*, *36*(2), 220.

Kochanska, G., Coy, K. C., & Murray, K. T. (2001). The development of self-regulation in the first four years of life. *Child Development, 72*(4), 1091-1111.

Kochanska, G., Forman, D. R., Aksan, N., & Dunbar, S. B. (2005). Pathways to conscience: Early mother–child mutually responsive orientation and children's moral emotion, conduct, and cognition. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *46*(1), 19-34.

Koçyiğit, S., Tuğluk, M. N., & Kök, M. (2007). Çocuğun gelişim sürecinde eğitsel bir etkinlik olarak oyun. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (16), 324-342.

Kopp, C. B. (1982). Antecedents of self-regulation: a developmental perspective. *Developmental Psychology*, *18*(2), 199-214.

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. https://www.udir.no/ sayfasından erişilmiştir.

Kunz, N. T., & Oeri, N. (2025). Self-regulation patterns in kindergarten children: A latent profile analysis. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *98*, 101791.

Kurt, Ş., & Sığırtmaç, A. D. (2023). Self-Regulation in Child Development: Investigation of Preschool Education Duration and Teachers' Self-Regulation Levels. *Education and Science*, *48*(214), 99-115.

Lavrysen, A., Bertrands, E., Leyssen, L., Smets, L., Vanderspikken, A., & Graef, P. D. (2017). Risky play at school. Facilitating risk perception and competence in young children. *European Early Childhood Education Research Journal*, *25*(1), 89–105.

Lee, E. Y., Bains, A., Hunter, S., Ament, A., Brazo-Sayavera, J., Carson, V., Hakimi, S., Huang, W. Y., Janssen, I., Lee, M., Lim, H., Silva, D. A. S., & Tremblay, M. S. (2021). Systematic review of the correlates of outdoor play and time among children aged 3-12 years. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, *18*(41), 1-46.

Lenes, R., Gonzales, C. R., Størksen, I., & McClelland, M. M. (2020). Children's self-regulation in Norway and the United States: The role of mothers' education and child gender across cultural contexts. *Frontiers in Psychology*, *11*, 566208.

Lindner, J. R., & Lindner, N. (2024). Interpreting Likert type, summated, unidimensional, and attitudinal scales: I neither agree nor disagree, Likert or not. *Advancements in Agricultural Development*, *5*(2), 152-163.

Little, H., & Wyver, S. (2008). Does avoiding the risks reduce the benefits? *Australian Journal of Early Childhood*, *33*(2), 33-40.

Little, H. (2010). 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., & Eager, D. (2010). Risk, challenge and safety in outdoor play: Pedagogical and regulatory tensions. *European Early Childhood Education Research Journal*, *18*(4), 497-513.

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. (2022). "It's about taking the risk": Exploring toddlers' risky play in a redesigned outdoor space. *Education Sciences*, *12*(10), 677.

Little, H., & Stapleton, M. (2023). Exploring toddlers' rituals of 'belonging'through risky play in the outdoor environment. *Contemporary Issues in Early Childhood*, *24*(3), 281-297.

Liu, J., & Birkeland, Å. (2022). Perceptions of risky play among kindergarten teachers in Norway and China. *International Journal of Early Childhood*, *54*(3), 339-360.

Lupton, D. (1999). *Risk*. New York: Routledge.

Lu, M. S., Hennefield, L., Tillman, R., & Markson, L. (2023). Optimistic children engage in more constructive risk-taking behaviors. *International Journal of Behavioral Development*, *47*(1), 72-81.

Matthews, J. S., Ponitz, C. C., & Morrison, F. J. (2009). Early gender differences in self-regulation and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, *101*(3), 689-704.

Maynard, T., & Waters, J. (2007). Learning in the outdoor environment: A missed opportunity? *Early Years*, *27*(3), 255–265.

McClelland, M. M., Cameron, C. E., Connor, C. M., Farris, C. L., Jewkes, A. M., & Morrison, F. J. (2007). Links between behavioral regulation and preschoolers' literacy, vocabulary, and math skills. *Developmental Psychology, 43*(4), 947–959.

McClelland, M. M., & Cameron, C. E. (2012). Self-regulation in early childhood: Improving conceptual clarity and developing ecologically valid measures. *Child Development Perspectives*, *6*(2), 136-142.

McCrorie, P., Johnstone, A., Nicholls, N., Keime, M., Jidovtseff, B., & Martin, A. (2025). Risky outdoor play in the early years: how are parental and practitioner perceptions of

danger and benefits associated with young children's outdoor play experiences?. *International Journal of Play*, *14*(2), 120-138.

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*(2), 159–168.

Melo, C., Pianta, R. C., LoCasale-Crouch, J., Romo, F., & Ayala, M. C. (2024). The role of preschool dosage and quality in children's self-regulation development. *Early Childhood Education Journal*, *52*(1), 55-71.

Metcalfe, J., & Mischel, W. (1999). A hot/cool-system analysis of delay of gratification: dynamics of willpower. *Psychological Review*, *106*(1), 3-19

Mischel, W., Shoda, Y., & Rodriguez, M. L. (1989). Delay of gratification in children. *Science*, 244(4907), 933-938.

Mitchell, R., Cavanagh, M., & Eager, D. (2006). Not all risk is bad, playgrounds as a learning environment for children. *International Journal of Injury Control and Safety Promotion*, *13*(2), 122–124.

Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A., & Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex "frontal lobe" tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, *41*(1), 49-100.

Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H., ... & Caspi, A. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proceedings of the national Academy of Sciences*, *108*(7), 2693-2698.

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

Moreno, J., Sanabria, L., & López, O. (2016). Theoretical and conceptual approaches to co-regulation: A theoretical review. *Psychology*, *7*, 1587–1607.

Morrison, F. J., Ponitz, C. C., & McClelland, M. M. (2010). Self-regulation and academic achievement in the transition to school. In S. D. Calkins & M. A. Bell (Eds.), *Child Development at the İntersection of Emotion and Cognition* (pp. 203–224). Washington, DC: American Psychological Association.

Morrongiello, B. A., & Dawber, T. (2000). Mothers' responses to sons and daughters engaging in injury-risk behaviors on a playground: Implications for sex differences in injury rates. *Journal of experimental child psychology*, *76*(2), 89-103.

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., & Matheis, S. (2007). Understanding children's injury-risk behaviors: The independent contributions of cognitions and emotions. *Journal of Pediatric Psychology*, *32*(8), 926-937.

Munakata, Y., Snyder, H. R., & Chatham, C. H. (2012). Developing cognitive control: Three key transitions. *Current Directions in Psychological Science*, *21*(2), 71-77.

Muir, R. A., Howard, S. J., & Kervin, L. (2024). Supporting early childhood educators to foster children's self-regulation and executive functioning through professional learning. *Early Childhood Research Quarterly*, *67*, 170-181.

Nesbit, R. J., FitzGibbon, L., & Dodd, H. F. (2025). Parents perceptions of play in school: Findings from the British Children's Play Survey. *Psychology in The Schools, 62*(9), 2928-2941.

Ng, C. K., & Siu, A. F. (2025). Parents' perceptions and practices of children's risky play in Hong Kong. *Journal of Early Childhood Research*, *23*(2), 150-163.

Nigg, J. T. (2017). Annual Research Review: On the relations among self-regulation, self-control, executive functioning, effortful control, cognitive control, impulsivity, risk-taking, and inhibition for developmental psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *58*(4), 361-383.

Obee, P., Sandseter, E. B. H., & Harper, N. J. (2021). Children's use of environmental features affording risky play in early childhood education and care. *Early Child Development and Care*, *191*(16), 2607–2625.

Obee, P., Sandseter, E. B. H., Gerlach, A., & Harper, N. J. (2021). Lessons learned from Norway on risky play in early childhood education and care (ECEC). *Early Childhood Education Journal*, *49*(1), 99-109.

Oliver, B. E., Nesbit, R. J., McCloy, R., Harvey, K., & Dodd, H. F. (2022). Parent perceived barriers and facilitators of children's adventurous play in Britain: A framework analysis. *BMC Public Health*, *22*(1), 636.

Orestes,L. A. (2015). *The benefits of risky play and adult ınfluence in children's risky play*. Yüksek Lisans Tezi, In the Area of Early Childhood Education Department of Curriculum and Instruction Victoria Universty, Avusturalia.

Özbey, S., Mercan, M., & Alisinanoğlu, F. (2018). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48–72 aylık çocukların yaşam kalitesi ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, *5*(2), 157–173.

Özdemir, A., & Yılmaz, O. (2008). Assessment of outdoor school environments and physical activity in Ankara's primary schools. *Journal of Environmental Psychology*, *28*(3), 287-300.

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

Pandey, A., Hale, D., Das, S., Goddings, A. L., Blakemore, S. J., & Viner, R. M. (2018). Effectiveness of universal self-regulation–based interventions in children and adolescents: A systematic review and meta-analysis. *JAMA Pediatrics*, *172*(6), 566-575.

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.

Pelletier, J., & Fesseha, E. (2019). The impact of full-day kindergarten on learning outcomes and self-regulation among kindergarten children at risk for placement in special education. *Exceptionality Education International*, *29*(3), 42-56.

Pennington, B. F., & Ozonoff, S. (1996). Executive functions and developmental psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *37*(1), 51-87.

Petersen, S. E., & Posner, M. I. (2012). The attention system of the human brain: 20 years after. *Annual Review of Neuroscience*, *35*(1), 73-89.

Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, *92*(3), 544.

Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, *16*(4), 385-407.

Piotrowski, J. T., Lapierre, M. A., & Linebarger, D. L. (2013). Investigating correlates of self-regulation in early childhood with a representative sample of English-speaking American families. *Journal of Child and Family Studies*, *22*(3), 423-436.

Ponitz, C. C., McClelland, M. M., Matthews, J. S., & Morrison, F. J. (2009). A structured observation of behavioral self-regulation and its contribution to kindergarten outcomes. *Developmental Psychology*, *45*(3), 605-619.

Posner, M. I., & Rothbart, M. K. (2007). Research on attention networks as a model for the integration of psychological science. *Annu. Rev. Psychol.*, *58*(1), 1-23.

Raver, C. C. (2004). Placing emotional self-regulation in sociocultural and socioeconomic contexts. *Child Development*, *75*(2), 346-353.

Raver, C. C., Jones, S. M., Li-Grining, C., Zhai, F., Bub, K., & Pressler, E. (2011). CSRP's impact on low-income preschoolers' preacademic skills: Self-regulation as a mediating mechanism. *Child Development*, *82*(1), 362-378.

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

Rothbaum, F., & Crockenberg, S. (1995). Maternal control and two-year-olds' compliance and defiance. *International Journal of Behavioral Developmen*t, *18*(2), 193-210.

Sak, A. (2024). *4–6 yaş arası çocukların ilkokula hazırbulunuşluk düzeyleri ile ebeveynlerinin riskli oyuna izin verme durumlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.

Samar, Y., & Demiriz, S. (2024). Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, *11*(21), 36-57.

Sando, O. J., Kleppe, R., & Sandseter, E. B. H. (2021). Risky play and children's well-being, involvement and physical activity. *Child Indicators Research*, *14*(4), 1435-1451.

Sandseter, E. B. H. (2007a). Categorizing risky play - How can we identify risk-taking in children's play? *European Early Childhood Education Research Journal*, *15*(2), 237-252.

Sandseter, E. B. H. (2007b). Risky play among four- and five-year-old children in preschool. In S. O'Brien, P. Cassidy, & H. Schonfeld (Eds.), *Vision into practice: Making quality a reality in the lives of young children* (pp. 248–256). Dublin, Ireland: Centre for Early Childhood Development and Education

Sandseter, E. B. H. (2009a). Risky play and risk management in Norwegian preschools - a qualitative observational study. *Safety Science Monitor*, *13*(1), 1-10.

Sandseter, E. B. H. (2009b). Characteristics of risky play. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, *9*(1), 3–21.

Sandseter, E. B. H. (2009c). Affordances for risky play in preschool: The importance of features in the play environment.*Early Childhood Education Journal*, *36*(5), 439-446.

Sandseter, E. B. H. (2014). Early childhood education and care practitioners' perceptions of children's risky play; examining the influence of personality and gender. *Early Child Development and Care*, *184*(3), 434-449.

Sandseter, E. 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.

Sandseter, E. B. H., Cordovil, R., Hagen, T. L., & Lopes, F. (2020). Barriers for Outdoor Play in Early Childhood Education and Care (ECEC) Institutions: Perception of Risk in Children's Play among European Parents and ECEC Practitioners. *Child Care in Practice*, *26*(2), 111–129.

Sandseter, E. B. H., Kleppe, R., & Sando, O. J. (2021a). The prevalence of risky play in young children's indoor and outdoor free play. *Early Childhood Education Journal*, *49*(2), 303–312.

Sandseter, E. B. H., Sando, O. J., & Kleppe, R. (2021b). Associations between children's risky play and ECEC outdoor play spaces and materials. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *18*(7), 3354-3369.

Sandseter, E. B., Kleppe, R., & Kennair, L. E. (2023). Risky play in children's emotion regulation, social functioning, and physical health: an evolutionary approach. *International Journal of Play*, *12*(1), 127-139.

Saraç, S., Abanoz, T., & Ogelman, H. G. (2021). Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerinin bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Gelişim ve Psikoloji Dergisi*, *2*(3), 1-11.

Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, *19*(4), 460-475.

Sektnan, M., McClelland, M. M., Acock, A., & Morrison, F. J. (2010). Relations between early family risk, children's behavioral regulation, and academic achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, *25*(4), 464-479.

Sezgin, E., & Demiriz, S. (2016). Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği'nin (ÇODDÖ) Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *12*(2), 702-718.

Shonkoff, J. P., Phillips, D. A., & National Research Council. (2000). Communicating and learning. In *From neurons to neighborhoods: The Science of Early Childhood Development*. National Academies.

Sicim-Sevim, B., & Bapoğlu-Dümenci, S. S. (2020). Exploring relationship between children's perception of risky play and parents' attitudes. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, *5*(1), 1-15.

Skibbe, L. E., Connor, C. M., Morrison, F. J., & Jewkes, A. M. (2011). Schooling effects on preschoolers' self-regulation, early literacy, and language growth. *Early Childhood Research Quarterly*, *26*(1), 42-49.

Slovic P. (1987). Perception of risk. *Science*, *236*(4799), 280–285.

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

Smithers, L. G., Sawyer, A. C., Chittleborough, C. R., Davies, N. M., Davey Smith, G., & Lynch, J. W. (2018). A systematic review and meta-analysis of effects of early life non-cognitive skills on academic, psychosocial, cognitive and health outcomes. *Nature Human Behaviour*, *2*(11), 867-880.

Spencer, R. A., Joshi, N., Branje, K., Murray, N., Kirk, S. F., & Stone, M. R. (2021). Early childhood educator perceptions of risky play in an outdoor loose parts intervention. *AIMS Public Health*, *8*(2), 213-228.

Spiegel, J. A., Goodrich, J. M., Morris, B. M., Osborne, C. M., & Lonigan, C. J. (2021). Relations between executive functions and academic outcomes in elementary school children: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, *147*(4), 329.

Steinberg, L. (2005). Cognitive and affective development in adolescence. *Trends in Cognitive Sciences*, *9*(2), 69-74.

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

Stifter, C. A., Spinrad, T., & Braungart-Rieker, J. (1999). Toward a developmental model of child compliance: The role of emotion regulation in infancy. *Child Development*, *70*(1), 21-32.

Storli, R., & Hansen Sandseter, E. B. (2019). Children's play, well-being and involvement: how children play indoors and outdoors in Norwegian early childhood education and care institutions. *International Journal of Play*, *8*(1), 65-78.

Sutton-Smith, B. (1997). *The ambiguity of play*. Cambridge, Mass.

Szpunar, M., Johnson, A. M., Driediger, M., Burke, S. M., Irwin, J. D., Shelley, J., ... & Tucker, P. (2022). Implementation adherence and perspectives of the childcare Physical Activity (PLAY) policy: A process evaluation. *Health Education & Behavior*, *49*(1), 66-77.

Şepitci, M. (2018). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocukların öz düzenleme becerilerinin okul uyumu ile ilişkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara

Şepitci-Sarıbaş, M. & Gültekin-Akduman, G. (2019). 5-6 yaş çocuklarının öz düzenleme becerilerinin okul uyumu ile ilişkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *12*(63), 867-883.

Tao, T., Wang, L., Fan, C., & Gao, W. (2014). Development of self-control in children aged 3 to 9 years: Perspective from a dual-systems model. *Scientific Reports*, *4*(1), 7272.

Tominey, S. L., & McClelland, M. M. (2013). Quantitative and qualitative factors related to the effectiveness of a preschool behavioral regulation intervention. *The Dialog: A Journal for Inclusive Early Childhood Professionals*, *16*(3), 21-44.

Tsujitani, M. (2024). Early childhood practitioners' perceptions of children's risky play based on childhood and present practice: A questionnaire survey in Japan. *Early Childhood Education Journal*, *52*(8), 2009-2020.

Tulloch, J. & Lupton, D., 2003. *Risk and everyday life*. London: Sage.

Tuzcuoğlu, N., Azkeskin, K. E., Küsmüs, G. İ., & Cengiz, Ö. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri ile benlik algıları arasındaki ilişkisinin incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, *1,* 607-623.

Ulset, V., Vitaro, F., Brendgen, M., Bekkhus, M., & Borge, A. I. (2017). Time spent outdoors during preschool: Links with children's cognitive and behavioral development. *Journal of Environmental Psychology*, *52*, 69-80.

Ünüvar, P., & Kanyılmaz, E. S. (2017). 5–6 yaş çocukları için riskli oyuna izin verme ölçeğinin geliştirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *9*(22), 510–523.

Ural, G., Gültekin-Akduman, G., & Şepitçi-Sarıbaş, M. (2020). Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, (83), 323-342.

Uyanık, G., Bayındır, D., & Değirmenci, Ş. (2021). Akademik ve sosyal duygusal okula hazır bulunuşluk ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *20*(79), 1090–1104.

Uykan, E., & Akkaynak, M. (2019). Ebeveyn tutumları ile çocukların öz düzenlemeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*, *6*(3), 1620-1644.

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press.

van Rooijen, M., De Martelaer, K., Lensvelt-Mulders, G., van der Poel, L., & Cotterink, M. (2023). “It is scary, but then I just do it anyway”: Children’s experiences and concerns about risk and challenge during loose parts play. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *20*(22), 7032.

VanSkiver, A. K. (2019). *Parents' Tolerance of Risk in Play and Parents' Country of Birth Predict Children's Abilities to Assess Risk: A Pilot Study with Implications for Occupational Therapists*. Yüksek Lisans Tezi, Colorado State University. Colorado.

Wanless, S. B., Kim, K. H., Zhang, C., Degol, J. L., Chen, J. L., & Chen, F. M. (2016). Trajectories of behavioral regulation for Taiwanese children from 3.5 to 6 years and relations to math and vocabulary outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, *34*, 104–114

Weeland, J., Moens, M. A., Beute, F., Assink, M., Staaks, J. P., & Overbeek, G. (2019). A dose of nature: Two three-level meta-analyses of the beneficial effects of exposure to nature on children's self-regulation. *Journal of Environmental Psychology*, *65*, 101326.

Whedon, M., Perry, N. B., Curtis, E. B., & Bell, M. A. (2021). Private speech and the development of self-regulation: The importance of temperamental anger. *Early Childhood Research Quarterly*, *56*, 213-224.

Whitebread, D., Basilio, M., Kuvalja, M., & Verma, M. (2012). *The importance of play*. Brussels: Toy Industries of Europe.

Wiebe, S. A., Espy, K. A., & Charak, D. (2008). Using confirmatory factor analysis to understand executive control in preschool children: I. Latent structure. *Developmental Psychology*, *44*(2), 575.

Wiebe, S. A., Sheffield, T., Nelson, J. M., Clark, C. A., Chevalier, N., & Espy, K. A. (2011). The structure of executive function in 3-year-olds. *Journal of Experimental Child Psychology*, *108*(3), 436-452.

Williams, P., Klein, M., Daly, J., Ynigez, C., & Woltering, S. (2025). Balancing acts: Parental risk tolerance in children's play and its impact on emotion regulation and problem symptoms. *Early Childhood Education Journal*. Advance online publication

Wood, E. (2007). New directions in play: Consensus or collision? *Education 3–13, 35*(4), 309– 20.

Xie, S., Lin, N., Li, H., & Cui, X. (2025). Effects of a 5-week play-based physical training on social–emotional competence in Chinese preschool children. *AI, Brain and Child*, *1*(1), 1-17.

Yılmaz, S., & Çığ, O. (2022). Oyunda risk alma toleransı ölçeği'nin (ORAT) Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *55*(55), 198-218

Yirik, E. (2022). *Ebeveynlerin riskli oyunlara izin verme düzeyleri ile 48–72 aylık çocukların duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

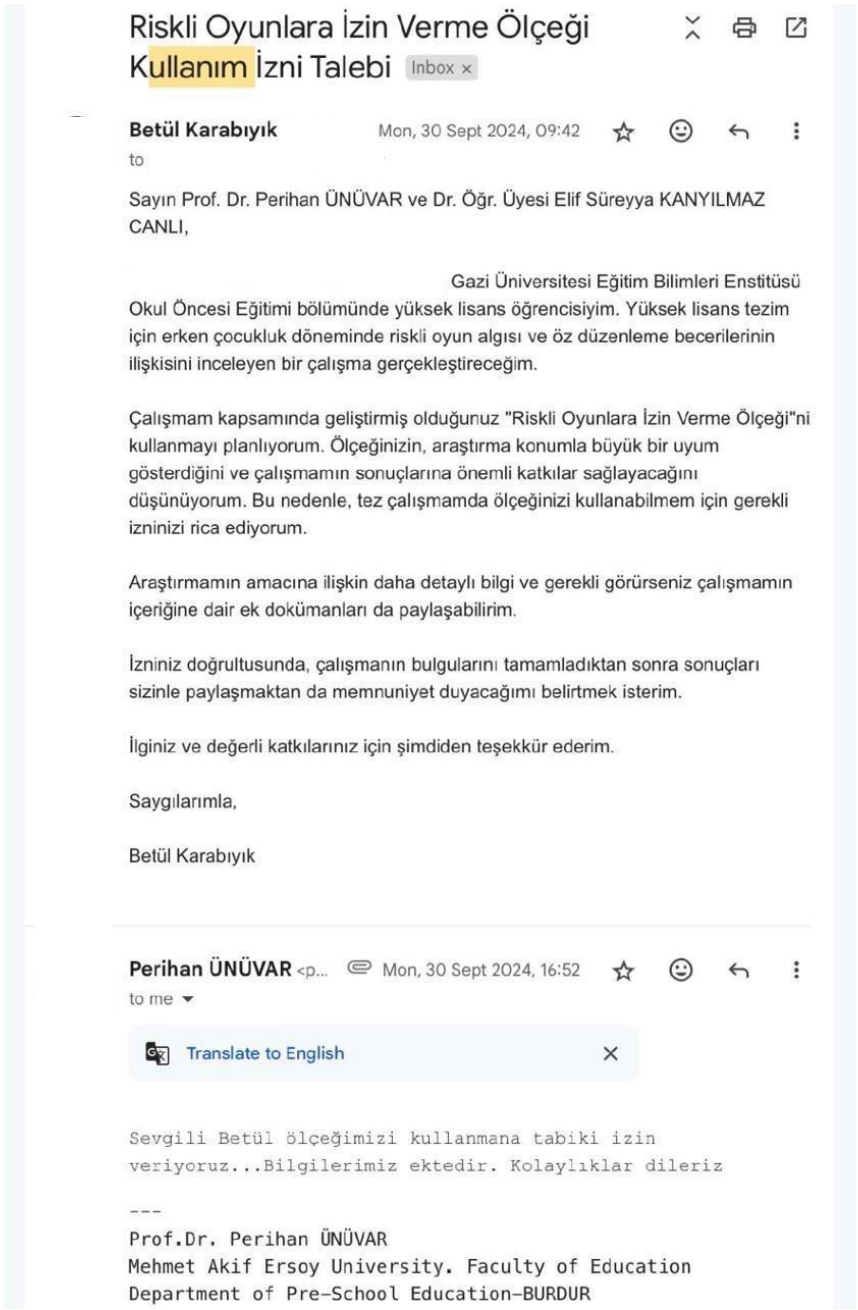
Zelazo, P. D. ve Müller, U. (2002). Executive function in typical and atypical development. U. Goswami (Ed.), *Handbook of Childhood Cognitive Development* içinde (ss. 445–469). Oxford, England: Blackwell.

Zelazo, P. D., & Carlson, S. M. (2012). Hot and cool executive function in childhood and adolescence: Development and plasticity. *Child Development Perspectives*, *6*(4), 354-360.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). San Diego, CA: Academic.

EKLER

EK 1. Riskli Oyuna İzin Verme Ölçeği Kullanım İzni



Riskli Oyunlara İzin Verme Ölçeği Kullanım İzni Talebi Inbox ×

Betül Karabıyık Mon, 30 Sept 2024, 09:42

to

Sayın Prof. Dr. Perihan ÜNÜVAR ve Dr. Öğr. Üyesi Elif Süreyya KANYILMAZ CANLI,

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi bölümünde yüksek lisans öğrencisiyim. Yüksek lisans tezim için erken çocukluk döneminde riskli oyun algısı ve öz düzenleme becerilerinin ilişkisini inceleyen bir çalışma gerçekleştireceğim.

Çalışmam kapsamında geliştirmiş olduğunuz "Riskli Oyunlara İzin Verme Ölçeği"ni kullanmayı planlıyorum. Ölçeğinizin, araştırma konumla büyük bir uyum gösterdiğini ve çalışmamın sonuçlarına önemli katkılar sağlayacağını düşünüyorum. Bu nedenle, tez çalışmamda ölçeğinizi kullanabilmem için gerekli izninizi rica ediyorum.

Araştırmamın amacına ilişkin daha detaylı bilgi ve gerekli görürseniz çalışmamın içeriğine dair ek dokümanları da paylaşabilirim.

İzniniz doğrultusunda, çalışmanın bulgularını tamamladıktan sonra sonuçları sizinle paylaşmaktan da memnuniyet duyacağımı belirtmek isterim.

İlginiz ve değerli katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Saygılarımla,

Betül Karabıyık

Perihan ÜNÜVAR <p... Mon, 30 Sept 2024, 16:52

to me

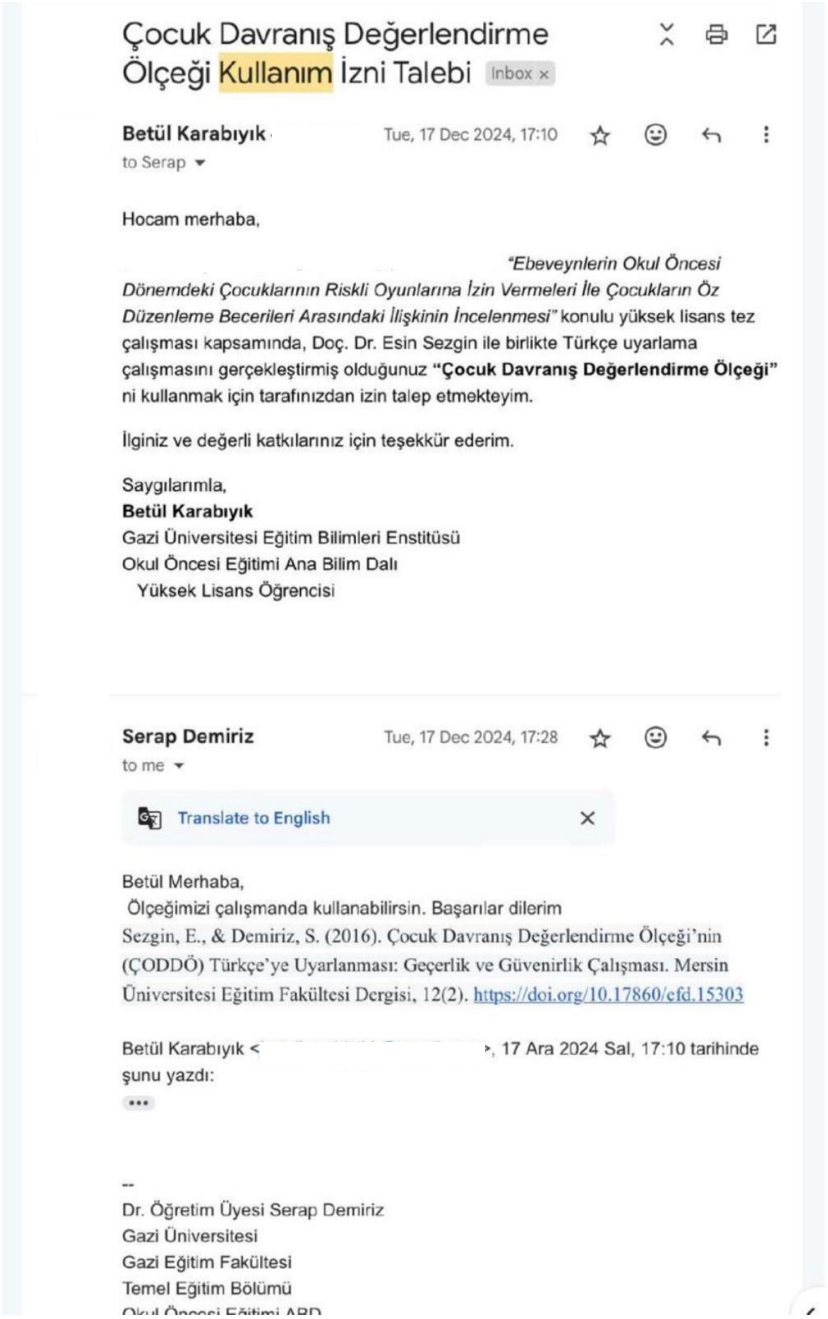
Translate to English ×

Sevgili Betül ölçeğimizi kullanmana tabiki izin veriyoruz...Bilgilerimiz ektedir. Kolaylıklar dileriz

---

Prof.Dr. Perihan ÜNÜVAR
Mehmet Akif Ersoy University. Faculty of Education
Department of Pre-School Education-BURDUR

EK 2. Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği Kullanım İzni



Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği Kullanım İzni Talebi Inbox ×

Betül Karabıyık Tue, 17 Dec 2024, 17:10

to Serap

Hocam merhaba,

"Ebeveynlerin Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklarının Riskli Oyunlarına İzin Vermeleri İle Çocukların Öz Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu yüksek lisans tez çalışması kapsamında, Doç. Dr. Esin Sezgin ile birlikte Türkçe uyarlama çalışmasını gerçekleştirmiş olduğunuz **"Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği"** ni kullanmak için tarafınızdan izin talep etmekteyim.

İlginiz ve değerli katkılarınız için teşekkür ederim.

Saygılarımla,
Betül Karabıyık
Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı
Yüksek Lisans Öğrencisi

Serap Demiriz Tue, 17 Dec 2024, 17:28

to me

Translate to English

Betül Merhaba,
Ölçeğimizi çalışmanda kullanabilirsin. Başarılar dilerim
Sezgin, E., & Demiriz, S. (2016). Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği'nin (ÇODDÖ) Türkçe'ye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12(2). https://doi.org/10.17860/efd.15303

Betül Karabıyık <[redacted]>, 17 Ara 2024 Sal, 17:10 tarihinde şunu yazdı:

...

--
Dr. Öğretim Üyesi Serap Demiriz
Gazi Üniversitesi
Gazi Eğitim Fakültesi
Temel Eğitim Bölümü
Okul Öncesi Eğitimi ABD

EK 3. Etik Kurul İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 27.12.2024-E.1128765

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Komisyonu

Sayı : E-77082166-302.08.01-1128765 27.12.2024
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

DAĞITIM YERLERİNE

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı **Yüksek Lisans Öğrencisi Emine Betül KARABIYIK'ın, Dr. Öğr. Üyesi Serap DEMİRİZ'in** danışmanlığında yürüttüğü ***"Ebeveynlerin Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklarının Riskli Oyunlarına İzin Vermeleri ile Çocukların Öz Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi"*** adlı tez çalışması ile ilgili konu Komisyonumuzun **10.12.2024** tarih ve **20** sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Araştırma Kod No: 2024 - 1932

Prof. Dr. İsmail KARAKAYA
Komisyon Başkanı

DAĞITIM
Gereği:
Sayın Dr. Öğr. Üyesi Serap DEMİRİZ

Bilgi:
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...