

ISSN:2564-7601



Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi

Journal of Early Childhood Studies

Türkiye Okul Öncesi Eğitimi Geliştirme Derneği tarafından yayınlanmaktadır.
Published by Association for the Development of Early Childhood Education in Turkey

Cilt: 3 • Sayı: 1 • Mart - 2019 - March • Volume: 3 • Issue: 1



Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi

Journal of Early Childhood Studies

Türkiye Okul Öncesi Eğitimi Geliştirme Derneği tarafından yayınlanmaktadır
Published by Association for the Development of Early Childhood Education in Turkey

ISSN: 2564-7601

Sahibi

Türkiye Okul Öncesi Eğitimi Geliştirme Derneği

Owner

Association for the Development of Early Childhood Education
in Turkey

Baş Editör

Dr. Serap Erdoğan, *Anadolu Üniversitesi, Türkiye*

Editor in Chief

Serap Erdoğan, Ph.D., *Anadolu University*

Editörler

Dr. Nalan Kuru Turaşlı, *Uludağ Üniversitesi, Türkiye*
Dr. Mehmet Toran, *İstanbul Kültür Üniversitesi, Türkiye*

Editors

Nalan Kuru Turaşlı, Ph.D., *Uludağ University, Turkey*
Mehmet Toran, Ph.D., *Istanbul Kültür University, Turkey*

Bilimsel Danışma Kurulu

Dr. Alev Önder, *Bahçeşehir Üniversitesi, Türkiye*
Dr. Amelia Lee Nam Yuk, *Hong Kong Baptist Üniversitesi, Hong Kong*
Dr. Anne Kultti, *Göteborg Üniversitesi, İsveç*
Dr. Ayla Oktay, *Maltepe Üniversitesi, Türkiye*
Dr. Belma Tuğrul, *İstanbul Aydın Üniversitesi, Türkiye*
Dr. Berrin Akman, *Hacettepe Üniversitesi, Türkiye*
Dr. Catherine Meehan, *Canterbury Christ Church Üniversitesi, İngiltere*
Dr. Çağlayan Dinçer, *Ankara Üniversitesi, Türkiye*
Dr. Esra Ömeroğlu, *Gazi Üniversitesi, Türkiye*
Dr. Fatma Alisinanoğlu, *İstanbul Aydın Üniversitesi, Türkiye*
Dr. Gelengül Haktanır, *Ankara Üniversitesi, Türkiye*
Dr. Ingrid Engdahl, *Göteborg Üniversitesi, İsveç*
Dr. İsmihan Artan, *Hacettepe Üniversitesi, Türkiye*
Dr. Loizos Symeou, *Kıbrıs Avrupa Üniversitesi, Kıbrıs*
Dr. Meziyet Arı, *İstanbul Bilgi Üniversitesi, Türkiye*
Dr. Mirjana Milankov, *IPSPC, Sırbistan*
Dr. Mübeccel Gönen, *Hacettepe Üniversitesi, Türkiye*
Dr. Necate Baykoç Dönmez, *Hacettepe Üniversitesi, Türkiye*
Dr. Nektarios Stellakis, *Patras Üniversitesi, Yunanistan*
Dr. Neriman Aral, *Ankara Üniversitesi, Türkiye*
Dr. Nilgün Metin, *Hacettepe Üniversitesi, Türkiye*
Dr. Nurper Ülküer, *Üsküdar Üniversitesi, Türkiye*
Dr. Rengin Zembat, *Maltepe Üniversitesi, Türkiye*
Dr. Rozalina Engels Kritidis, *Sofya Üniversitesi, Bulgaristan*
Dr. Tamara Pribișev Beleslin, *Banja Luka Üniversitesi, Bosna-Hersek*
Dr. Tanju Gürkan, *Ankara Üniversitesi, Türkiye*
Dr. Thomas Walsh, *Maynooth Üniversitesi, İngiltere*
Dr. Torgeir Alvestad, *Göteborg Üniversitesi, İsveç*
Dr. Yaşare Aktaş Arnas, *Çukurova Üniversitesi, Türkiye*
Dr. Yıldız Güven, *Marmara Üniversitesi, Türkiye*
Dr. Z. Fulya Temel, *Gazi Üniversitesi, Türkiye*

Editorial Advisory Board

Alev Önder, Ph.D., *Bahçeşehir University, Turkey*
Amelia Lee Nam Yuk, Ph.D., *Hong Kong Baptist University, Hong Kong*
Anne Kultti, Ph.D., *University of Gothenburg, Sweden*
Ayla Oktay, Ph.D., *Maltepe University, Turkey*
Belma Tuğrul, Ph.D., *İstanbul Aydın University, Turkey*
Berrin Akman, Ph.D., *Hacettepe University, Turkey*
Catherine Meehan, Ph.D., *Canterbury Christ Church University, England*
Çağlayan Dinçer, Ph.D., *Ankara University, Turkey*
Esra Ömeroğlu, Ph.D., *Gazi University, Turkey*
Fatma Alisinanoğlu, Ph.D., *İstanbul Aydın University, Turkey*
Gelengül Haktanır, Ph.D., *Ankara University, Turkey*
Ingrid Engdahl, Ph.D., *University of Gothenburg, Sweden*
İsmihan Artan, Ph.D., *Hacettepe University, Turkey*
Loizos Symeou, Ph.D., *European University Cyprus, Cyprus*
Meziyet Arı, Ph.D., *İstanbul Bilgi University, Turkey*
Mirjana Milankov, Ph.D., *IPSPC, Serbia*
Mübeccel Gönen, Ph.D., *Hacettepe University, Turkey*
Necate Baykoç Dönmez, Ph.D., *Hacettepe University, Turkey*
Nektarios Stellakis, Ph.D., *University of Patras, Greece*
Neriman Aral, Ph.D., *Ankara University, Turkey*
Nilgün Metin, Ph.D., *Hacettepe University, Turkey*
Nurper Ülküer, Ph.D., *Uskudar University, Turkey*
Rengin Zembat, Ph.D., *Maltepe University, Turkey*
Rozalina Engels Kritidis, Ph.D., *Sofya University, Bulgaria*
Tamara Pribișev Beleslin, Ph.D., *Banja Luka University, Bosnia-Herzegovina*
Tanju Gürkan, Ph.D., *Ankara University, Turkey*
Thomas Walsh, Ph.D., *Maynooth University, England*
Torgeir Alvestad, Ph.D., *University of Gothenburg, Sweden*
Yaşare Aktaş Arnas, Ph.D., *Çukurova University, Turkey*
Yıldız Güven, Ph.D., *Marmara University, Turkey*
Z. Fulya Temel, Ph.D., *Gazi University, Turkey*



Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi

Journal of Early Childhood Studies

Türkiye Okul Öncesi Eğitimi Geliştirme Derneği tarafından yayınlanmaktadır
Published by Association for the Development of Early Childhood Education in Turkey

ISSN: 2564-7601

Mizanpaj Editörü
Uzm.Gözde Tomris

Yabancı Dil Editörü (İngilizce)
Uzm.Nurbanu Parpucu

Yayına Hazırlık
Dr.Mehmet Toran

İletişim
Hamamyolu Cad. No:109/1
Odunpazarı /Eskişehir-Türkiye
e-posta: eccd.jecs@gmail.com
www.journalofomepturkey.org

Yayımcı
Türkiye Okul Öncesi Eğitimi Geliştirme Derneği

Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi (EÇÇD), yılda iki kez yayımlanan çift-kör hakemli bilimsel çevrimiçi bir dergidir. Yazıların sorumluluğu, yazarlarına aittir.

Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi (EÇÇD), ProQuest (Education Database), ProQuest (Education Collection), ProQuest (Turkey Database), Directory of Open Access Journal (DOAJ), Bielefeld Academic Search Engine (BASE), Scilit, WorldCat, Dimensions, ICI Master Journal (ICI), MIAR, Türk Eğitim İndeksi (TEİ) ve Google Scholar indekslenmektedir.

Layout Editor
Gözde Tomris, Msc.

Foreign Language Editor (English)
Nurbanu Parpucu, Msc.

Preparing for Publication
Mehmet Toran, Ph.D.

Contact
Hamamyolu Street 109/1
Odunpazarı /Eskişehir-Turkey
e-mail: eccd.jecs@gmail.com
www.journalofomepturkey.org

Publisher
Association for the Development of Early Childhood Education in Turkey

Journal of Early Childhood Studies (JECS) is a double-blind peer reviewed scholarly online journal that is published biannually. The responsibility lies with the authors of papers.

Journal of Early Childhood Studies (JECS) is indexed with ProQuest (Education Database), ProQuest (Education Collection), ProQuest (Turkey Database), Directory of Open Access Journal (DOAJ), Bielefeld Academic Search Engine (BASE), Scilit, WorldCat, Dimensions, ICI Master Journal (ICI), MIAR, Türk Eğitim İndeksi (TEİ) and Google Scholar.



Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi

Journal of Early Childhood Studies

Türkiye Okul Öncesi Eğitimi Derneği tarafından yayınlanmaktadır
Published by Association for the Development of Early Childhood Education in Turkey

ISSN: 2564-7601

Cilt 3·Sayı 1· Mart ·2019-Volume 3·Issue 1·March·2019

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Sayfalar/Pages

Editorial / Editorial

1-2

ARAŞTIRMA MAKALELERİ/RESEARCH ARTICLES

Hasan Yılmaz

İyi ebeveyn, çocuğu için her zaman her şeyi yapan ebeveyn değildir: Algılanan Helikopter Ebeveyn Tutum Ölçeği (AHETO) geliştirme çalışması

A good parent is not always the parent who does everything, every time for his/her child: A Study to Develop Helicopter Parent Attitude/s Scale (HPAS)

3-31

DOI: [10.24130/eccd-jecs.1967201931114](https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967201931114)

Asiye İvrendi, Nilgün Cevher-Kalburan, Ellen Beate Hansen Sandseter, Rune Storli, Anne Holla Sivertsen

Children, mothers, and preschool teachers' perceptions of play: Findings from Turkey and Norway

Çocukların, annelerin ve okul öncesi öğretmenlerinin oyun algıları: Türkiye ve Norveç bulguları

32-54

DOI: [10.24130/eccd-jecs.1967201931119](https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967201931119)

Meryem Nur Çelik, İkbāl Tuba Şahin-Sak

Preschool children's prejudices: A phenomenological study

Okul öncesi dönem çocuklarının ön yargıları: Fenomenolojik bir çalışma

55-75

DOI: [10.24130/eccd-jecs.1967201931132](https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967201931132)

Yıldız Güven, Ebru Ayvaz, İlkay Göktas

Okul öncesi dönem çocuklarının zihin kuramı ve sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi

Investigation of the relationship between theory of mind and social problem solving skills of preschool children

76-97

DOI: [10.24130/eccd-jecs.1967201931130](https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967201931130)

Şenay Özen Altınkaynak

Annelerin okuma yazmaya hazırlık sürecine ilişkin görüşleri

Views of mothers regarding early literacy process

98-116

DOI: [10.24130/eccd-jecs.1967201931131](https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967201931131)



Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi

Journal of Early Childhood Studies

Türkiye Okul Öncesi Eğitimi Geliştirme Derneği tarafından yayınlanmaktadır
Published by Association for the Development of Early Childhood Education in Turkey

ISSN: 2564-7601

DERLEME MAKALELER/REVIEW ARTICLES

Sadiye Keleş, Özlem Yurt

Erken çocukluk eğitiminde düşünmeyi görünür kılmak: Görünür düşünme yaklaşımı

Making thinking visible in early childhood education: Visible thinking approach

117-138

DOI: [10.24130/eccd-jecs.1967201931124](https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967201931124)

Şuheda Bozkurt Yükçü, Aslı İzoğlu Tok, Saniye Bencik Kangal

Çocuk edebiyatının geldiği son nokta: Okul öncesi dönem resimli e-kitaplara gelişimsel bir bakış

The current situation of children's literature: A Developmental overview of the preschool picture e-books

139-164

DOI: [10.24130/eccd-jecs.1967201931122](https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967201931122)



Değerli okuyucular ve araştırmacılar,

2019 yılı Mart ayında Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisinin (EÇÇD) üçüncü cildi birinci sayısı ile bilimsel olarak zengin içerik ile uluslararası indekslerde yer almaya devam ediyoruz. Şunu belirtmeliyim ki; coşkulu bir heyecanla yayımlamaya devam ettiğimiz dergimize cesaret ve güç veren Yönetim Kurulumuza buradan teşekkürlerimi iletiyorum.

Bu sayımızda derleme makale olarak Şuheda Bozkurt Yükçü, Aslı İzoglu Tok ve Saniye Bencik Kanga tarafından kaleme alınan ilk makale “Çocuk edebiyatının geldiği son nokta: Okul öncesi dönem resimli e-kitaplara gelişimsel bir bakış” başlığını taşıyor. Yazarların bu çalışması, çocuk edebiyatında güncel konu başlıklarından e-kitap özelliklerine dikkat çekmektedir. Diğer derleme makale Sadiye Keleş ve Özlem Yurt tarafından kaleme alınmıştır. Araştırma başlığı “Erken çocukluk eğitiminde düşünmeyi görünür kılmak: Görünür düşünme yaklaşımı” karşımıza çıkmaktadır. Yazarlar bu çalışmaları ile düşünmenin, çocuk ile etkileşim halindeki tüm bireyler için görünür olmasını hedefleyen, kısa, tekrarlanabilir, esnek mini stratejiler olan ve Düşünme Rutinlerinin kullanımını hedefleyen Görünür Düşünme Yaklaşımı hakkında detaylı bilgiler sunulmuştur.

Bu sayımızda araştırma makalesi olarak Asiye İvrendi, Nilgün Cevher-Kalburan, Ellen Beate Hansen Sandseter, Rune Storli ve Anne Holla Sivertsen tarafından yapılan “Çocukların, annelerin ve okul öncesi öğretmenlerinin oyun algıları: Türkiye ve Norveç bulguları” başlıklı makale dikkati çekmektedir. Bu çalışmada kültürler arası bir çalışma olup, çocukların, annelerin ve öğretmenlerin Türk ve Norveç kültürlerindeki mevcut oyun algılamalarını, analitik araç olarak Kültürel Tarihsel Aktivite Kuramı çerçevesinde incelemiştir. Diğer çalışma Hasan Yılmaz tarafından yapılan “İyi ebeveyn, çocuğu için her zaman her şeyi yapan ebeveyn değildir: Algılanan Helikopter Ebeveyn Tutum Ölçeği (AHETÖ) geliştirme çalışması” olarak karşımıza çıkmaktadır. Alanımızda tutum ölçeklerine olan ihtiyaç düşünüldüğünde katkı sağlayan bir çalışma olduğu görülmektedir. Meryem Nur Çelik ve İkbāl Tuba Şahin-Sak tarafından yapılan diğer çalışmada “Okul öncesi dönem çocuklarının ön yargıları: Fenomenolojik bir çalışma” ile yazarlar ırk, yaş, fiziksel yeterlilikler, fiziksel özellikler, ekonomik durum, cinsiyet ve aile yapısı faktörlerine yönelik çocukların ön yargıları olduğuna ilişkin bulgulara ulaşmışlardır. Yıldız Güven, Ebru Ayvaz ve İlkey Göktaş tarafından yapılan bir diğer çalışmada “Okul öncesi dönem çocuklarının zihin kuramı ve sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi” başlığı bizi karşılamaktadır. Şenay Özen Altınkaynak tarafından kaleme alınan son makalede “Annelerin okuma yazmaya hazırlık sürecine ilişkin görüşleri” başlığı dikkati çekmektedir. Okul öncesi eğitimden ilkökul sürecine geçen çocuklarımızın ebeveynlerine yol gösterici önerileri olan bu çalışma alana katkı sağlayacaktır.

Dergimize gösterdiğiniz ilgiden dolayı teşekkür ederiz.

Editörler

Dr. Serap Erdoğan

Dr. Mehmet Toran

Dr. Nalan Kuru Turaşlı

Dear readers and researchers,

In March 2019, we continue to be included in international indexes with rich content with the first issue of the third volume of the Journal of Early Childhood Studies (JECS). I must say that; I would like to express my gratitude to the executive board members who give us courage and strength for our journal that we continue to publish with enthusiasm.

In this issue, the first review article written by Şuheda Bozkurt Yükçü, Aslı İzoğlu Tok and Saniye Bencik Kangal is “The current situation of children's literature: A Developmental overview of the preschool picture e-books”. This study draws attention to the e-book features that is current topics in children's literature. The other article is belong to Sadiye Keleş and Özlem Yurt with the title of “Making thinking visible in early childhood education: Visible thinking approach”. The researchers provide detailed information about the Visible Thinking Approach, emphasizing use of Thinking Routines, which are short, reproducible, flexible mini-strategies aiming thinking for all individuals interacting with the child.

As research article, “Children, mothers, and preschool teachers’ perceptions of play: Findings from Turkey and Norway” written by Asiye İvrendi, Nilgün Cevher-Kalburan, Ellen Beate Hansen Sandseter, Rune Storli and Anne Holla Sivertsen draws attention. This study is an intercultural study and examined the current perceptions of children, mothers and teachers in Turkish and Norwegian cultures in the context of Cultural Historical Activity Theory as an analytical tool. The other study called “A good parent is not always the parent who does everything, every time for his/her child: A Study to Develop Helicopter Parent Attitude/s Scale (HPAS)” was carried out by Hasan Yılmaz. When the need for attitude scales in our field are taken into account, it is very contributing study. In another study named “Preschool children’s prejudices: A phenomenological study” conducted by Meryem Nur Çelik and İkbāl Tuba Şahin-Sak, prejudices of children against the factors related to race, age, physical competences, physical characteristics, economic situation, gender and family structure was described. In another study carried out by Yıldız Güven, Ebru Ayvaz and İlkey Göktaş with the title of “Investigation of the relationship between theory of mind and social problem solving skills of preschool children” meets us. In the last article written by Şenay Özen Altınkaynak is “Views of mothers regarding early literacy process”. This study will provide suggestions to parents whose children passed from preschool education to primary school process.

Thank you for your interest in Journal of Early Childhood Studies.

Editors

Dr. Serap Erdoğan

Dr. Mehmet Toran

Dr. Nalan Kuru Turaşlı



İyi ebeveyn, çocuğu için her zaman her şeyi yapan ebeveyn değildir: Algılanan Helikopter Ebeveyn Tutum Ölçeği (AHETÖ) geliştirme çalışması

A good parent is not always the parent who does everything, every time for his/her child: A Study to Develop Helicopter Parent Attitude/s Scale (HPAS)

Hasan Yılmaz¹

Makale Geçmişi

Geliş : 15 Ekim 2018
Düzeltilme : 07 Kasım 2018
Kabul : 09 Kasım 2018
Çevrimiçi : 09 Kasım 2018

Makale Türü

Araştırma Makalesi

Article History

Received : 15 October 2018
Revised : 07 November 2018
Accepted : 09 November 2018
Online : 09 November 2018

Article Type

Research Article

Öz: Helikopter anne baba kavramının 30 yıllık bir geçmişi vardır. Bu çocuk yetiştirme tutumu; anne babanın çocuğu üzerinde aşırı kontrol sağlama çabası, ortada somut sebepler bulunmasa dahi çocuğunun başına gelebilecek herhangi olası bir zarar veya başarısızlığı önlemek için abartılı bir telaş ve çocuğa ihtiyaçlarının ötesinde özveri ile kendini gösterir. Bu araştırmanın amacı, algılanan helikopter ebeveyn tutumunu; anne ve baba düzeyinde etik konular, güven-temel yaşam, akademik yaşam ve duygusal yaşam boyutlarında ölçebilecek geçerli ve güvenilir bir araç üretmektir. Araştırmanın örneklemini 13-45 yaş grubundan 2020 katılımcıdan oluşmaktadır. Veriler üzerinde AFA, DFA ve iç tutarlık katsayıları hesaplanmış ayrıca uyum geçerliliğini sınamak için korelasyon katsayıları bulunmuştur. Ölçeğin anne formunun ait uyum endeksleri; $\chi^2/sd= 10,05$, RMSEA=0,07, SRMR=0,054, CFI=0,95, NFI=0,94, NNFI= 0,94, GFI=0,91, AGFI=0,90; baba formu için ise; $\chi^2/sd=5,51$, RMSEA=0,050, SRMR=0,045, CFI=0,96, NFI=0,95, NNFI=0,95, GFI=0,95, AGFI=0,94 olarak hesaplanmıştır. İç tutarlık katsayıları .85 ve .83'dür. Ayrıca iki ayrı araçla test edilen uyum geçerliliği verileri, her iki form ve dört boyut için yeterli bulunmuştur. Geliştirilen ölçek; araştırmacılar, eğitimciler, çocuk gelişimi uzmanları tarafından, ebeveynlerin anne ve baba düzeyinde helikopter tutumlarını saptayabilecek nitelikleri taşımaktadır.

Anahtar Kelimeler: Ebeveynlik, Helikopter anne-baba, Ölçek geliştirme.

Abstract: The concept of helicopter parents has a history of 30 years. This child growing attitude shows itself as effort of parents to gain control on their child, exaggerated hastiness to prevent any possible damage or failure that can be happen to their child even that there is no perceptible reasons and with self-denying beyond the child's needs. The aim of this research is to produce valid and reliable tool that can measure perceived parental attitude, ethical subjects at mother and father level, trust- basic life, academical life and emotional life dimensions. The sample of the study consisted of 2020 participants in the 13-45 age group. AFA, CFA and internal consistency coefficients were calculated on the data and correlation coefficients were found to test the compliance validity. Fit indices of mother form of scale was calculated as $\chi^2/sd= 10,05$, RMSEA=0,07, SRMR=0,054, CFI=0,95, NFI=0,94, NNFI= 0,94, GFI=0,91, AGFI=0,90; and for the father form of scale was calculated as; $\chi^2/sd=5,51$, RMSEA=0,050, SRMR=0,045, CFI=0,96, NFI=0,95, NNFI=0,95, GFI=0,95, AGFI=0,94 . The internal consistency coefficients are .85 and .83. In addition, the compliance validity data tested with two separate tools were found sufficient for both forms and four dimensions. Developed scale has the qualifications that can determine the helicopter attitudes of parents at mother and father level by researchers, educators, child development specialists.

Keywords: Parenting, Helicopter parent, Scale development

DOI: [10.24130/ecccd-jecs.1967201931114](https://doi.org/10.24130/ecccd-jecs.1967201931114)

¹Kırğızistan Türkiye Manas Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, hasan.yilmaz@manas.edu.kg, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9069-1524>

Atf için/To cite this article:

Yılmaz, H. (2019). İyi ebeveyn, çocuğu için her zaman her şeyi yapan ebeveyn değildir: Algılanan Helikopter Ebeveyn Tutum Ölçeği (AHETÖ) geliştirme çalışması. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 3(1), 3-31. DOI: <http://dx.doi.org/10.24130/ecccd-jecs.1967201931114>

SUMMARY

Introduction

The most important feature of the helicopter parents, who are accepted as one of the most important problems of today in terms of parental attitudes, is their expectation of high success from their children and dithyrambically making their children as the sole focus of their lives (Odenweller et al., 2014). Talking about their children at every opportunity, trying to fill up every moment of the child with activities, doing the things that their children can do for them and fulfilling their responsibilities for them, trying to solve their problems for the child, taking care of their school lives and problems of the child in the extent that it discomforts the teacher (Fingerman et al., 2012; Olson-Buchanan, 2014) are the most common behaviors among parents who have this attitude.

Children with a helicopter parent are more likely to experience anger, depression, and anxiety problems than their peers (Fischer et al. 2007; Schiffrin, 2014; Tully, 2017). Additionally, psychosomatic disorders are more common among these children than their normal peers (Reed et al., 2016; Schiffrin et al., 2014).

In recent years, in abroad, a great deal of research has been done on helicopter parental attitudes and tools have been developed to measure this attitude. In Turkey there has not a study conducted on this subject yet. In this context, the purpose of the present study is developing a measurement tool that will determine the overprotective and intervention characterized attitudes of the parents in the scope of parents, based on the perceptions of the children and adults, and also which can be used by especially school guidance teachers, child development and education experts, educators and researchers.

Method

Study group was formed by four age groups as 13-17, 18-23, 24-30 and 31-45. These age groups are based on developmental periods. For preadolescent period 13-17 age group, for adolescence period 18-23 age group, for emerging adulthood period 24-30 age group, and for adulthood period 31-45 age group were selected. The sample size of each age group was planned to be 500 people with approximately half male and half female subjects.

Two different scales were used in order to test the concordance validity of the Perceived Helicopter Parental Attitude Scale. The first of these scales was the Parental Relation Attitude Perception Scale developed by Çelik and Öziş (2016); the second is the Parental Attitude Scale (PAS) developed by Lamborn et al. (1991).

The conformity of the data for factor analysis was analyzed with Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) coefficient and Barlett Sphericity test. Factor analysis was performed in order to determine the construct validity of the scale and to determine and sizing the factor loads of the items. For this purpose, factor loads of Exploratory Factor Analysis (EFA); factor loads of the Confirmatory Factor Analysis (CFA) and the factor loads

estimated by CFA were calculated. Cronbach Alpha (α), Guttman Split-half, Spearman-Brown reliability coefficients were calculated for the reliability analysis of the scale. In order to test the concordance validity, the correlations between Parental Relationship Attitude Scale, Parental Attitude Scale and Perceived Helicopter Parental Attitude Scales were looked.

Findings:

When starring factor analysis, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) coefficient was found as 0.89 and Barlett's value as 8409.743 ($p < .000$), which showed that data were in accordance with EFA.

In this study, Varimax which is one of the vertical rotation analyses was used and it was decided to have a 4-factor structure with an eigenvalue of 1 and a variance of more than 5%. Four items which are overlapping and factor load value was lower than .32 were removed. The remaining 21 items explain 42.8% of the total variance. In the naming of these four sub-dimensions, the content of the items collected in the factors was taken into consideration. The factor loads of 6 items in the dimension of helicoptering on ethical and moral issues (HEM) varied between .81 and .63; factor loads of 5 items in helicoptering in academic / school life issues (HASL) varied between .75 and .64; factor loads of 6 items in helicoptering in basic confidence and life skills (HBCLS) varied between .82 and .59 and factor loads of 4 items in helicoptering in emotional-personal life (HEPL) varied between .75 and .54.

Chi-square (X^2), one of the CFA conformity indices, was found 10,05. In large samples, the increase in sd also causes problems in the evaluation of conformity. In this case, other conformity indices can be used to decide. In the present research, RMSEA was found as 0.07; CFI as 0.95; NFI as 0.94 and the NNFI value of and the non-standardized conformity index was found to be 0.94. All these values show good conformity. Furthermore, GFI showing the overall covariance amount between the observed variables exceeding 0.90; calculation of adjusted goodness of conformity index, AGFI as 0.90; and the calculation square root of standardized mean errors, the SRMR value as 0.05 are a sign of good conformity. While the conformity indices were not generally consistent with the model data according to the χ^2/sd index, model presents good conformity with data in terms of CFI, NFI, NNFI, SRMR and RMSEA values. Considering that the χ^2/sd ratio is affected by the sample, the model shows a generally good conformity with data. In other words, it can be said that the model is validated, and the structure validity is ensured.

In addition to CFA, concordance and divergent validity studies were included in the study to examine the construct validity of the scale of the Perceived Helicopter Mother (HM).

Since the internal consistency (Cronbach's Alpha) and composite reliability of the helicopter mother scale are higher than .70, it can be said that the helicopter mother scale has enough reliability level in terms of internal consistency.

All the analyses described above were conducted for the father form of the helicopter parental scale and similar results were obtained.

The Parental Relationship Attitude Scale developed by Çelik and Öziş (2016) and the Parental Attitude Scale developed by Lamborn et al. (1991) and adapted to Turkish by Yılmaz (2000) were used to test the concordance validity of the developed Perceived Helicopter Parenting Attitude Scale. A correlation between .75 and .93 was observed between the relevant dimensions of both scales and mother and father forms of the helicopter parenting attitude scale.

Discussion and Suggestions

Although there has been a great deal of research on parental attitudes in Turkey, no research has been conducted on helicopter attitude. In the research of general parental attitudes, “loose of free attitude” or “strict discipline” issues were taken as dimensions, yet these researches are far from explaining helicopter parenting attitudes.

Developed Helicopter Parental Attitude Scale is the first study in this field. Naturally it needs to be criticized and developed. It is hoped that this study will at least open the discussion of helicopter parental attitudes in Turkey on a scientific platform.

The scale developed meets many statistical requirements. All conformity indices except one were enough and provided enough validity. Testing of the scale in different samples can provide more reliable results. Using the scale developed, various dimensions and results of the helicopter parenting can be revealed. For example, the relationship between the concepts of psychopathology, or positive psychology and the helicopter attitude can be studied.

GİRİŞ

Psikoterapist Haim Ginott'un 1969 yılında ortaya attığı bir kavram olan "Helikopter Ebeveyn", küçük bir çocuğun annesini bu şekilde tanımlaması sonucu ortaya çıkmıştır (Padilla-Walker ve Nelson, 2012). Ebeveyn tutumları konusunda günümüzün en önemli sorunları arasında kabul edilen helikopter anne babaların en belirgin özelliği çocuklarından yüksek başarı beklentileri ve abartılı olarak çocuklarını hayatlarının yegâne ilgi odağı yapmalarıdır (Odenweller, Booth-Butterfield ve Weber, 2014). Genellikle tek veya az çocuklu ailelerde gözlenen bu tutuma sahip anne babalar, sürekli çocuklarının bir şeylerini eksik yapmış olabilmeye ihtimali üzerine odaklandıklarından bu durumun sonucu olarak kaygı düzeyleri yüksektir (Stewart, Stewart ve Campbell, 2001; Kalkan ve Odacı, 2007; Gui ve Koropecj-Cox, 2016).

Helikopter ebeveyn tutumu son çeyrek yüzyılda her kültürde artış göstermekte ve bu duruma sosyoekonomik düzeyi ortalamanın üzerinde olan ailelerde daha sık rastlanmaktadır (Kwon, Yoo ve De Gagne, 2017). Asya ve Amerika toplumlarının karşılaştırılmasını içeren araştırmalarda bu fark belirgin şekilde gözlenmiştir (Kwon ve Bingham, 2016). Her fırsatta çocuklarından söz etme, çocuğun her anını etkinliklerle doldurmaya çalışma, çocuğun yapabileceği işleri ve sorumlulukları onun yerine yapma, sorunları çocuğun yerine çözmeye çalışma, çocuğun okul hayatı ve problemleri ile öğretmene rahatsızlık verecek ölçüde ilgilenme (Fingerman, Cheng, Wesselmann, Zarit, Furstenberg ve Birditt, 2012; Bradley-Geist ve Olson-Buchanan, 2014) bu tutuma sahip ebeveynlerde en sık gözlenen davranışlardır. Helikopter anne babalar başarı odaklıdır ve çocuğun okul hayatı başta olmak üzere her anına müdahale etmektedir (Kwon, Yoo ve Bingham, 2016; Schiffrin ve Miriam, 2017). Bu ailelerde çocuğun kendi inisiyatif ve istekleri ya çok az dikkate alınmakta ya da hiç dikkate alınmamaktadır (Hesse, Mikkelsen ve Saracco, 2017). Dikkatle incelendiğinde helikopter anne babaların ebeveynlik davranışlarının altında kendi egoları bulunmaktadır (Odenweller vd., 2014).

Anne babaların çocukları ile ilgili konularda kullandıkları kelimeler de helikopter ebeveyn tutumuna sahip oldukları konusunda ip uçları içermektedir (Segrin, Wosidlo, Givertz, Bauer, Murphy, 2012). Bu tür ebeveynler genellikle çocuklarının adına konuşmayı; "bugün çok çalıştık", "bugün biraz hastaydık" gibi, cümlelerinde çoğul özne kullanmayı tercih etmektedir (Kelly vd., 2017).

Helikopter ebeveyne sahip çocuklar, öfke nöbetleri, depresyon ve kaygı sorunlarını akranlarına oranla daha sık yaşamaktadır (Fischer, Forthun, Pidcock ve Dowd, 2007; Schiffrin, 2014; Tully, 2017). Bununla birlikte bu çocuklarda psikosomatik rahatsızlıklara normal akranlarından daha sık rastlanmıştır (Reed, Duncan, Lucier-Greer, Fixelle ve Ferraro, 2016; Schiffrin vd., 2014). Sosyal

yaşamda da seçim yapma ve karar verme güçlükleri (Farley ve Kim-Spoon, 2014; Milita ve Bunch, 2017), anne babadan farklılaşamama ve bağlanma sorunları anlamlı düzeyde daha sık gözlenmiştir (Van Ingen, Freiheit, Steinfeldt ve Roberts, 2015; Conover ve Daiute, 2017).

Algılanan anne baba tutumları ölçülerek yetişkinler üzerinde yapılan araştırmalarda da çocukluğunda helikopter ebeveyn tutumu ile büyütülen bireylerde, daha fazla sağlık problemi (Nelson, Padilla-Walker ve Nielson, 2015; McGinley, 2018) gözlenmiştir. Araştırmacılar bu durumu helikopter ebeveynlerin çocuklarının sağlığı konusunda gereğinden fazla endişelenmelerine ve sağlıklı çocuk büyütme kaygısı ile sağlıklı beslenme ve ilaç kullanma tutumlarına bağlamışlardır. Benzer bir araştırmada ise; helikopter anne babaya sahip bireylerin bencillğe, egosantrik düşünceye narsis kişilik özelliğine daha yakın oldukları saptanmıştır (Findley ve Ojanen, 2013). Araştırmacılar bu durumu; çocuğun anne babalarından, “her şeye hakkı olduğu” mesajını alarak büyümeleri ile açıklamışlardır. Helikopter ebeveynin çocuklarının ileriki yaşamlarında daha fazla duygusal sorunlar yaşadıkları da rapor edilmiştir (Schiffrin vd., 2014; Kouros, Pruitt, Ekas, Kiriaki ve Sunderland, 2017). Araştırmacılar bu durumu, helikopter ebeveynlerin çocuklarının duygularını yaşamaya da müdahale etmeleri ve bu durumun sonucu olarak çocukların duygularını kontrol etmeyi öğrenemediği büyümeleri ile açıklamışlardır (LeMoyne ve Buchanan, 2011). Helikopter ebeveyn tutumu ile büyüyen çocukların yetişkin yaşamında “tolerans eşiğinin” de düşük olduğu gözlenmiştir (Ungar, 2009). Uyum sağlama (Nelson vd. 2015), baş etme ve mücadele etme becerileri yeterince gelişmediği için küçük sorunlar karşısında bile büyük yıkımlar yaşayabilmektedirler (Ungar, 2009; McGinley, 2018). Yapılan bir araştırmada bu durumun, psikotik ilaçlar kullanma yatkınlığı ile ilişkili olduğu saptanmıştır. Aynı araştırmada bu bireylerin dinlenme ve eğlenme amaçlı ilaç kullanma alışkanlıklarının bulunduğu da rapor edilmiştir (Tully, 2017). Helikopter ebeveyn tutumu ile büyütülen çocukların yetişkinlikte hayatlarını kontrol etme ve yönetme konusunda da daha fazla zorluk çektikleri saptanmıştır (McGinley, 2018). Araştırmacılar bu durumu; helikopter ebeveynlerin çocuklarına yeterli serbest zaman fırsatı tanınamalarına, çocuğun çevresini gereğinden fazla sınırlandırmalarına ve zamanı kullanma konusunda söz hakkı vermemelerine bağlamışlardır. Benzer bir araştırmada (Moilanen ve Manuel, 2017), helikopter ebeveynlerle büyümüş yetişkinlerin başarılı olmak için gereken zihinsel kontrol ve motivasyon düzeyleri de düşük bulunmuştur (Conover ve Daiute, 2017). Bu bireylerde işlerini erteleme eğilimine daha sık rastlanmış ve başarı için gereken girişimcilik ile motivasyon düzeylerinin, diğer ebeveyn tutumları ile büyütülen çocuklara kıyasla anlamlı düzeyde farklı olduğu gözlenmiştir.

Yurtdışında son yıllarda helikopter ebeveyn tutumları konusunda çok sayıda araştırma yapılmış ve bu tutumu ölçen araçlar geliştirilmiştir (Love, 2016; BaoChun, 2016; LeMoyne ve Buchanan, 2011;

Odenweller, Booth-Butterfield ve Weber, 2014). Türkiye'de ise henüz bu konuda yapılmış bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ebeveyn tutumlarının kültürel yapı ile çok yakından ilişkili olmasından dolayı, yurtdışında geliştirilmiş bir ölçeğin Türkçeye uyarlanması anlayışı benimsenmemiş, bunun yerine Türk kültürünü dikkate alan özgün bir araç geliştirme yaklaşımı benimsenmiştir.

Bu bağlamda çalışmanın amacı, özellikle okul rehber öğretmenlerinin, çocuk gelişimi ve eğitimi uzmanlarının, eğitimci ve araştırmacıların kullanabilecekleri; ebeveynlerin aşırı koruma ve müdahaleleri ile karakterize olmuş tutumlarını; anne ve baba boyutunda, çocukların ve yetişkinlerin algılarına dayalı olarak belirleyecek bir ölçme aracı geliştirmektir.

YÖNTEM

Çalışma Grubu

Çalışma grubu 13-17, 18-23; 24-30 ve 31-45 şeklinde dört yaş grubu belirlenerek oluşturulmuştur. Bu yaş gruplarının belirlenmesinde gelişim dönemleri temel alınmıştır. 13-17 yaş grubu için erinlik ya da ön ergenlik, 18-23 için ergenlik, 24-30 için beliren yetişkinlik ve 31-45 için yetişkinlik dönemleridir. 2020 kişilik örneklem büyüklüğü, yaklaşık olarak yarısı erkek, yarısı kadın ve her yaş grubunda 500 katılımcı olacak şekilde planlanmıştır. Araştırmada yaş değişkenine ilişkin aralığın 13-45 olması, örneklem büyüklüğünü belirlemede rol oynamıştır. Çalışmaya katılımda gönüllülük ilkesi ön koşul olarak belirlenmiş, ayrıca 13-17 yaş grubuna uygulama yapılabilmesi için ilgili il milli eğitim müdürlüğünden, 18-23 yaş grubuna uygulama yapılabilmesi için de fakülte dekanlığından izin alınmıştır. 24-30 ve 31-45 yaş gruplarının dağılımında da eğitim seviyesi değişkeni esas alınmış; temel eğitim, orta öğretim ve yükseköğretim seviyelerine dağılımların dengeli olmasına dikkat edilmiştir. Bu planlamaya uygun olarak oluşturulan çalışma grubuna ilişkin sayısal bilgiler Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Çalışma grubunun yaş ve cinsiyetlere dağılımı

	13-17		18-23		24-30		31-45		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Kadın	286	53.3	229	45.1	241	50.3	243	49.0	999	49.5
Erkek	251	46.7	279	54.9	238	49.7	253	51.0	1021	50.5
Toplam	537	100	508	100.0	479	100.0	496	100.0	2020	100.0

Bilgi Toplama Araçları

Geliştirilen “Algılanan Helikopter Ebeveyn Tutum Ölçeği”nin uyum geçerliğini sınamak amacıyla 2 ayrı ölçek kullanılmıştır. Bu ölçeklerden ilki, Çelik ve Öziş (2016) tarafından geliştirilen Ebeveyn İlişki Tutumu Algısı Ölçeğidir. Ölçek anne ve baba tutumlarını beş boyutta ölçmektedir. Bu

boyutlar; otoriter, ilgisiz, koruyucu, demokratik, bağımlı şeklinde isimlendirilmiştir. 37 maddeden oluşan ölçeğin faktör yükleri, anne formunda .56 ile .89, baba formunda ise .53 ile .82 arasında değişmektedir. Ölçeğin iç tutarlık katsayıları ise, .80 ve .95 olarak bildirilmiştir.

Algılanan Helikopter Ebeveyn Tutum Ölçeğinin uyum geçerliğinin sınıandığı ikinci araç, Lamborn ve arkadaşları (1991) tarafından geliştirilen Anne Baba Tutum Ölçeği (ABTÖ)'dir. Ölçek; Kabul/İlgi, Denetleme ve psikolojik özerklik adı altında üç boyuta sahiptir. Yılmaz (2000) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçek; kabul/ilgi ve denetleme boyutları altında, demokratik, ihmalkâr, otoriter ve hoşgörölü anne baba yaklaşımlarını ölçmeyi amaçlamaktadır. İlköğretimi lise ve üniversite öğrenci grupları üzerinde yapılan çalışmada, ölçeğin iç tutarlık katsayıları .65 ile .88 arasında değişen değerlerde hesaplanmıştır.

Analiz Yöntemleri

Faktör analizi için verilerin uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity testi ile sınıanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliğini ortaya koymak ve maddelerin faktör yüklerini belirlemek ve boyutlandırabilmek amacıyla faktör analizi yapılmıştır. Bu amaçla Açıklayıcı Faktör Analizine (AFA) ait faktör yükleri; Doğrulayıcı Faktör Analizine (DFA) ait faktör yükleri ve DFA ile tahminlenen faktör yükleri hesaplanmıştır. Ölçeğin güvenirlik analizleri için Cronbach Alfa (α), Guttman Split-haf, Spearman-Brown güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır. Uyum geçerliğini sınamak amacıyla, Ebeveyn İlişki Tutumu Algısı Ölçeği ve Anne Baba Tutum Ölçeği ile Algılanan Helikopter Ebeveyn Tutum Ölçekleri arasındaki korelasyona bakılmıştır. Analiz yöntemlerinin belirlenmesinde ilgili literatürden yararlanılmıştır (MacCallum, Widaman, Preacher ve Hong, 2001; Yaşlıoğlu, 2017).

Ölçeğin Yapısı

Algılanan Helikopter Ebeveyn Tutum Ölçeğinin geliştirilmesinin iki temel dayanağı vardır. Bunlardan ilki yazarın 30 yılı aşkın anne-baba eğitimi ve aile danışmanlığı yaşantılarından edindiği mesleki birikimdir. İkincisi, bu konuda yurtdışında yayınlanan literatürde yer alan benzer amaçla geliştirilmiş ölçe araçlarıdır (Love, 2016; BaoChun, 2016; LeMoyne ve Buchanan, 2011; Odenweller, Booth-Butterfield ve Weber, 2014).

Anne-baba eğitimi ve aile danışmanlığı çalışmalarında, çocuklarını kendi uzantıları gibi gören bazı anne babaların davranışları dikkat çekmiştir. Bu anne babalar özellikle çocuklarının “farklılaşmasına” müsaade etmeyerek onların “birey” olmalarına engel olduklarının farkında

değillerdi. Daha yakından incelendiğinde, çocuklarına aşırı şekilde odaklanmış oldukları, onların yapabileceği işleri dahi onların yerine yaptıkları, onlara ilişkin tüm kararları kendilerinin aldığı ve adeta bir antrenör gibi davrandıkları görüldü. Geliştirilen ölçeğin madde havuzunun kaynağı, bu tespitlere ilişkin notlar ve yurtdışında yapılan araştırmalardan elde edilen bilgilerdir (Love, 2016; BaoChun, 2016; LeMoyn ve Buchanan, 2011; Odenweller, Booth-Butterfield ve Weber, 2014).

Başlangıçta helikopter ebeveyn tutumunu yansıtan 118 madde hazırlanmış, uzman görüşü ve literatür desteği ile madde sayısı 60'a düşürülmüştür. Uzman görüşünün değerlendirilmesinde, Davis (1992)'nin önerdiği yöntem benimsenmiş, uzman görüşleri; (a) “uygun”, (b) “madde hafifçe gözden geçirilmeli”, (c) “madde ciddi olarak gözden geçirilmeli” ve (d) “madde uygun değil” şeklinde dördü derecelendirmeye tabi tutulmuştur. Toplanan görüşlerden (a) ve (b) seçeneğini işaretleyen uzmanların sayısı toplam uzman sayısına bölünerek maddeye ilişkin “*kapsam geçerlik indeksi*” elde edilmiş, ölçüt olarak .80 düzeyi kabul edilmiştir. Bununla eş zamanlı olarak, iki ayrı ortaokulda 6. ve 7. sınıf öğrencilerinden oluşan 216 kişilik bir gruba; “anne ve babasının aşırı ilgisinden ve üzerine çok düşmesinden rahatsız olanlar var mı?” sorusu sorulmuş, cevabı “evet” olan 74 öğrenciye, “anne ve babanızın hangi davranışları sizi rahatsız ediyor” başlığını taşıyan serbest anlatımlı bir kompozisyon yazdırılmıştır. Kompozisyonlar, iki tanesi okul öncesi öğretmenli anabilim dalında profesör, bir tanesi çocuk psikolojisi alanında 20 yıllık doktoralı uzman üç kişilik grup tarafından değerlendirilmiş ve ortak olan 38 madde tespit edilmiştir ($r=.94$). Uzman grubun tespitinde, bilim dalları ve ulaşılabilirlik kriterleri kullanılmıştır.

Üçüncü aşamada kompozisyon içeriklerinden çıkartılan 38 madde ile, literatür ve mesleki deneyim kaynaklı 60 madde içinden ortak olan ve örtüşenler belirlenerek 25 maddelik ilk form oluşturulmuştur. Ortaya çıkan ilk formda yer alan maddeler şu şekildedir:

- 1- Her gün giyeceğim kıyafetleri seçmek ister.
- 2- Ne zaman üzgün olsam ısrarla “neyin var” diye sorar.
- 3- Arkadaşlarımla oyun oynarken oyunumuza müdahale etmeden duramaz.
- 4- Akşam eve geldiğimde ilk soruları genellikle okul hayatım ile ilgili olur.
- 5- Dünyanın ve çevremizin kötü insanlarla dolu olduğuna inanır.
- 6-Okula başladığım günlerde saatlerce okul dışında veya evin önünde beni bekler
- 7- Suratımın asık olmasına hiç katlanamaz.
- 8- Büyüdüğümü bir türlü kabul etmek istemez.
- 9- Sınav sonuçlarımın açıklanacağı zamanı sabırsızlıkla bekler.
- 10- Çok sık nasihat eder.
- 11- Benim özel bir hayatım olabileceğini kabul etmek istemez.
- 12- Hasta olmamdan çok korkar.
- 13- Ne zaman arkadaşlarımla tartışsam hep beni savunur.
- 14- Okul notlarım için benden daha çok o kaygılanır.
- 15- Yüz kızartıcı bir davranışta bulunmamam konusunda çok nasihat eder.
- 16- Parkta ve sokakta gezerken asla elimi bırakmak istemez.
- 17- Duygularımı her zaman merak eder.
- 18- Arkadaş seçimlerimde hep onun onayını almam gerektiğini söyler.

- 19- Öğretmenim ile çok sık görüşmek ister.
- 20- Kötü huy ve alışkanlıklar edinmemden çok korkar.
- 21-Bana yemek yedirmek için arkamdan koşturur.
- 22- Çantamın içini ve ceplerimi sık sık kurcalamaktan hoşlanır.
- 23- Karşı cinsten bir arkadaşımın olması ihtimali onu endişelendirir.
- 24- Okul ödevlerim için benden çok o çaba gösterir.
- 25- Mükemmel bir insan olmamı ister.

Öngörülen Alt Boyutların belirlenmesi

25 maddeden oluşan ve geçerlik güvenirlik analizleri yapılması için uygulamaya hazırlanan helikopter ebeveyn ölçeğinin beklenen (hipotez olarak kabul edilen) alt boyutları, bu konusundaki literatüre uygun olarak saptanmıştır (Love, 2016; BaoChun, 2016; LeMoyne ve Buchanan, 2011; Odenweller, Booth-Butterfield ve Weber, 2014). Bu alt boyutlar, (1) Temel güven konusunda helikopter tutum (TGYBKH), (2) Duygusal-kişisel yaşam alanında helikopter tutum (DYKH), (3) Akademik yaşam alanında helikopter tutum (AOYKH) (4) Etik-ahlaki konularda helikopter tutum (EAK) şeklindedir. Ölçeğin derecelendirme kategorileri dördümlük likert tarzında; (1) Hiç böyle davranmaz, (2) Arada sırada böyle davranır, (3) Çoğu zaman böyle davranır ve (4) Hep böyle davranır şeklindedir

Ölçek; anne ve babaya ilişkin algılara ait ayrı ayrı bilgilerin toplanabilmesi için, cevaplayıcıların hem annesinin hem de babasının tutumunu işaretleyebileceği bir yapıda düzenlenmiştir. Bu yapının seçilmesindeki amaç, ölçeği kullanacak araştırmacı ve eğitimcilerin, anne ve baba tutumları arasındaki farklara dayalı veriler elde edebilmesini sağlamaktır.

Ölçeğin Geçerlik Güvenirlik Çalışmalarına İlişkin Uygulamalar

Ölçek dört ayrı gruba, 2 Mayıs-1 Haziran 2018 tarih aralığında uygulanmıştır. 13-17 yaş grubuna uygulama yapabilmek için ilgili milli eğitim müdürlüğünden dört okul için; 18-23 yaş grubuna uygulama yapabilmek için ilgili fakülteden izin alınmıştır. Diğer iki yaş gruplarına uygulama yapılırken, iki resmi, iki özel sektörde çalışanların yanında ev hanımı olan bir grup seçilmiştir. Uygulama yapacak olan ekibe yarım günlük bir eğitim verilmiş ve katılım konusunda deneklerden gönüllük beyanı alınmıştır.

Ön Analizler

Gelişmiş istatistiksel tekniklerden biri olan DFA ve AFA analizlerini yapabilmek için bazı varsayımlar yerine getirilmelidir (Çokluk Vd., 2012). İlk olarak, istatistiksel analiz için örneklem büyüklüğünün uygunluğu kontrol edilmiş ve araştırmanın örnekleminin, ölçekteki her bir madde sayısının en az beş katı olması şartını sağladığı görülmüştür (Büyüköztürk, 2010). Örneklemden elde edilen verilerde kayıp değerlerin bulunup bulunmadığı saptandıktan sonra, çok değişkenli uç değer

olup olmadığının tespit edilmesi için Mahalonobis uzaklığı hesaplanmış ve örneklemden önemli miktarda sapma gösteren 45 adet çok yönlü uç değer tespit edilerek analizden çıkartılmıştır (Büyüköztürk, 2010). Tek değişkenli uç değer için standart Z değerleri incelenmiş ve sınır değerleri olan (-3, +3) aralığı dışında kalan 42 uç değer saptanarak analizden çıkartılmıştır (MacCallum, Widaman, Preacher ve Hong, 2001; Büyüköztürk, 2010; Yaşlıoğlu, 2017). Aynı zamanda, doğrusallık, tek değişkenli ve çok değişkenli normallik varsayımları incelenmiş olup, değişkenler arasında doğrusal bir ilişki olduğu ve verilerin hem tek hem de çok değişkenli normal dağılım gösterdiği saptanmıştır. Tek değişkenli normal dağılım için çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 1 aralığında olması; ortalama, mod ve medyanın birbirine yakın değerler vermesi şartları da kontrol edilmiş ve çok değişkenli normal dağılım için Barlett's küresellik testi incelenmiştir. Değişkenler arasında çoklu bağlantılılık problemi olup olmadığının incelenmesi amacıyla değişkenler arasındaki korelasyonlar hesaplanmış ve sonuçlar çoklu bağlantı probleminin olmadığına işaret etmiştir. Model verilerinin uyumluluğunun geliştirilmesi için önerilen değişiklikler arasında, teorik olarak mümkün olan χ^2 değerinde önemli azalmaya yol açan maksimum ölçekteki üç madde çifti arasında değişiklik yapılmıştır (Jöreskog ve Sörbom, 1993). Ön analize ilişkin değerler Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Ölçeklere ait betimsel istatistik değerleri

	ANNE	BABA	TOPLAM
Ortalama	48.3422	42.4801	45.4113
Medyan	48.0000	42.0000	45.5000
Mod	49.00	38.00	44.00
Standart Sapma	10.59192	9.74744	8.87162
Çarpıklık	.184	.164	.117
Çarpıklığın Standart Hatası	.058	.058	.058
Basıklık	-.484	-.405	-.436
Basıklığın Standart Hatası	.115	.115	.115
Minimum	23.00	21.00	22.50
Maximum	80.00	71.00	73.00

BULGULAR

Helikopter Anne Ölçeğine Ait Geçerlik Bulguları

Verilerin faktör analizine uygunluğu Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Testi ile incelenmiştir. KMO'nun 0.60'dan yüksek çıkması ve Barlett testinin anlamlı çıkması gerekmektedir (Büyüköztürk; 2010). Aksi takdirde analize devam edilemeyecektir. Faktör analizine başlarken verilerin uygunluğunu test etmek amacıyla yapılan Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) katsayısı değeri 0,89 Bartlett's değeri ise 8409,743 ($p < .000$) olarak çıkması verilerin AFA ya uygun olduğunu göstermektedir.

Alan yazında, bir maddenin faktör yük değeri için asgari büyüklüğün .32 olması yönünde yaygın bir görüş vardır (MacCallum, Widaman, Preacher ve Hong, 2001; Büyüköztürk, 2010; Yaşloğlu, 2017). Buradan hareketle belirlenen kesme noktası .32'dir. Bu çalışmada dik döndürme analizlerinden Varimax kullanılmış ve öz değerleri 1'in ve açıkladığı varyans %5'in üzerinde olan 4 faktörlü yapıda olmasına karar verilmiştir. Faktör yük değeri .32'nin altında ve binişik-bulaşık olan 4 madde çıkartılmıştır. Kalan 21 madde toplam varyansın %42,8'ini açıklamaktadır. Birden fazla boyuta giren madde saptanmamıştır.

Tablo 3. Algılanan Helikopter Anne Tutum Ölçeği maddelerinin faktörlere dağılımı

Maddeler	1. Boyut	2. Boyut	3. Boyut	4. Boyut
HA15	.817			
HA 20	.766			
HA 10	.725			
HA 5	.705			
HA 23	.632			
HA 25	.631			
HA 9		.753		
HA 14		.739		
HA 24		.704		
HA 19		.691		
HA 4		.641		
HA 16			.821	
HA 22			.792	
HA 21			.702	
HA 3			.690	
HA 6			.671	
HA 1			.590	
HA 2				.759
HA 7				.720
HA 17				.693
HA 11				.543

Birinci faktörde bulunan maddeler (M15- Yüz kızartıcı bir davranışta bulunmamam konusunda çok nasihat eder; M20- Kötü huy ve alışkanlıklar edinmemden çok korkar; M10- Çok sık nasihat eder; M5- Dünyanın ve çevremizin kötü insanlarla dolu olduğuna inanır; M23- Karşı cinsten bir arkadaşımın olması ihtimali onu endişelendirir ve M25- Mükemmel bir insan olmamı ister) daha çok annelerin etik ve ahlaki konulardaki çocuk yetiştirme yaklaşımını yansıttığı için, bu boyuta “etik ve ahlaki konularda helikopterlik (EAKH) ismi verilmiştir. Bu faktör altında toplanan maddeler annelerin çocuklarının ahlaki konulardaki davranışlarına karşı gösterdikleri tutum ve anlayışlarını yansıtmaktadır ve altı maddenin faktör yükleri .81 ile .63 arasında değişmektedir.

İkinci faktörde bulunan maddeler (M9- Sınav sonuçlarımın açıklanacağı zamanı sabırsızlıkla bekler; M14- Okul notlarım için benden daha çok o kaygılanır; M24- Okul ödevlerim için benden çok o çaba gösterir; M19- Öğretmenim ile çok sık görüşmek ister; M4- Akşam eve geldiğimde ilk soruları genellikle okul hayatım ile ilgili olur) daha çok annelerin çocuğun okul hayatı ve akademik yaşamı

ile ilgili konularda sergilediği tutumu yansıttığı için, bu boyuta “akademik / okul yaşamı konularında helikopterlik (AOYKH) ismi verilmiştir. Bu boyutta yer alan 5 maddenin faktör yükleri .75 ile .64 arasında değişmektedir.

Tablo 4. Algılanan Helikopter Anne Tutum Ölçeği Faktörlerin açıkladıkları varyanslar

FAKTÖRLER	Total	% Açıkladıkları varyans	Kümülatif varyans %
1	5.470	26.047	26.047
2	1.567	7.460	33.507
3	1.433	6.824	40.331
4	1.226	5.837	46.168
5	.991	4.718	50.885
6	.840	4.000	54.886
7	.824	3.925	58.810
8	.804	3.831	62.641
9	.774	3.686	66.327
10	.753	3.585	69.912
11	.733	3.490	73.402
12	.691	3.292	76.694
13	.662	3.154	79.848
14	.618	2.942	82.790
15	.588	2.802	85.592
16	.566	2.697	88.289
17	.544	2.589	90.878
18	.536	2.552	93.430
19	.499	2.378	95.808
20	.471	2.243	98.051
21	.409	1.949	100.000

Üçüncü faktörde bulunan maddeler (M16- Parkta ve sokakta gezerken asla elimi bırakmak istemez; M22- Çantamın içini ve ceplerimi sık sık kurcalamaktan hoşlanır; M21-Bana yemek yedirmek için arkamdan koşturur; M3- Arkadaşlarımla oyun oynarken oyunumuza müdahale etmeden duramaz; M6-Okula başladığım günlerde saatlerce okul dışında veya evin önünde beni bekler; M1- Her gün giyeceğim kıyafetleri seçmek ister) daha çok annelerin çocuklarının temel yaşam becerileri konusuna ilişkin olduğu ve temel güven/güvensizlik ifade eden içerikler taşıdığından, bu boyuta “temel güven ve yaşam becerileri konusunda helikopterlik” (TGYBKH) ismi verilmiştir. Bu boyutta yer alan altı maddenin faktör yükleri .82 ile .59 arasında değişmektedir.

Dördüncü faktörde bulunan maddeler (M2- Ne zaman üzgün olsam ısrarla “neyin var” diye sorar; M7- Suratımın asık olmasına hiç katlanamaz; M17- Duygularımı her zaman merak eder; M11- Benim özel bir hayatım olabileceğini kabul etmek istemez) daha çok annelerin çocuklarının

duygusal yaşamına ve mahremiyet alanlarına ilişkin tutumlarını yansıttığı için, “duygusal-kişisel yaşam alanında helikopterlik” (DYKH) ismi verilmiştir. Dört maddeden oluşan boyutta faktör yükleri .75 ile .54 arasında değişmektedir.

Helikopter Anne Ölçeğine Ait Doğrulayıcı Faktör Analizi

Algılanan helikopter anne ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizine ilişkin sonuçlar Şekil 1’de gösterilmiştir. Anlamlılık değeri olan p , beklenen kovaryans matrisi ile gözlenen kovaryans matrisi arasındaki farkın manidarlığı hakkında bilgi verir. DFA’de p değerinin anlamlı olması beklenir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Araştırmada $p=.000$; $p<.05$ olarak elde edilmiştir. Bu durum, beklenen kovaryans matrisi ile gözlenen kovaryans matrisi arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir. Modele ilişkin uyumluluk indeksleri Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5. Helikopter Anne doğrulayıcı faktör analizine ilişkin bulgular

χ^2	sd	χ^2/sd	RMSEA	SRMR	CFI	NFI	NNFI	GFI	AGFI
1860,74	185	10.05	0.07	0.054	0.95	0.94	0.94	0.91	0.90

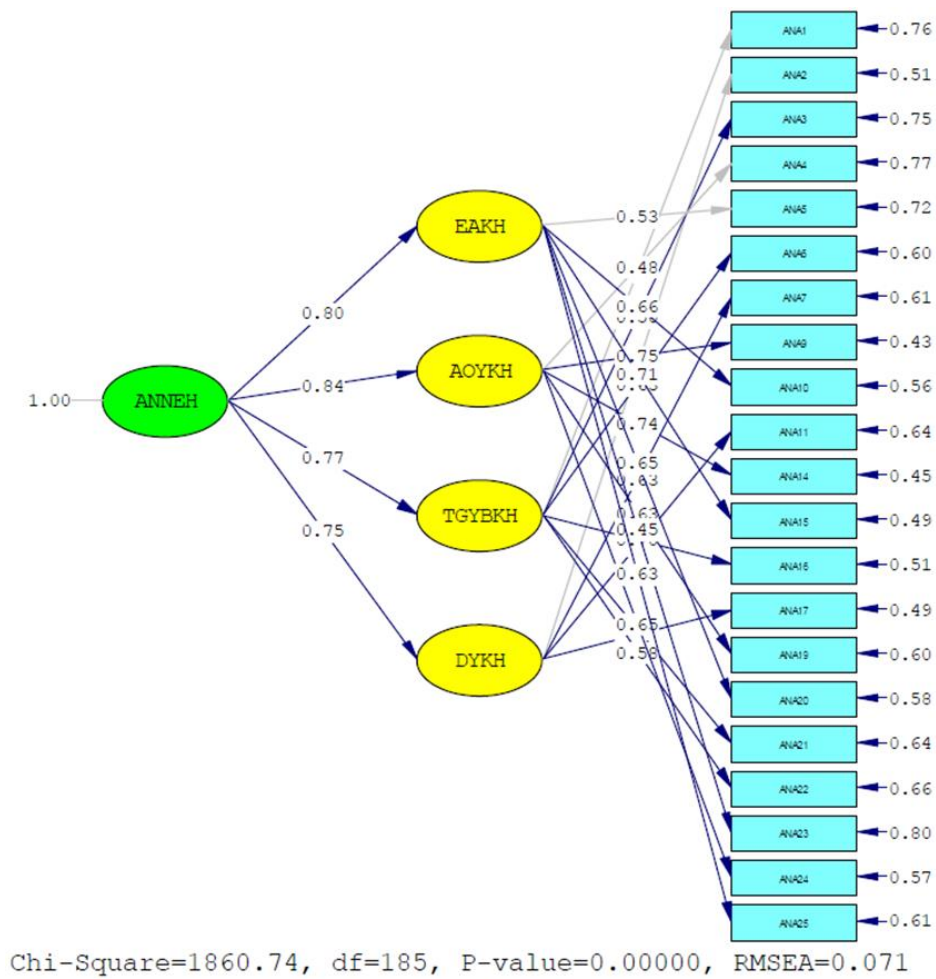
DFA’da öncelikle incelenmesi gereken uyumluluk indeksi Ki-kare (X^2) uyum istatistiğidir ve serbestlik derecesine olan oranı 3’ün altında olması mükemmel uyuma 5 ve altında olması iyi uyum olduğunu söyler (Kline, 2005). Bu oran 10,05 olarak bulunmuştur. Büyük örneklemelerde sd’nin büyümesi de uyumun değerlendirilmesinde sorunlar çıkarmaktadır. Diğer bir ifade ile sd arttıkça (DFA analizi sonucunda hesaplana X^2 değeri iki kovaryans arasındaki uyum değerinin sd’nin bir eksiği ile çarpılmasıyla elde edilir.) X^2 ve sd oranı da artmaktadır. Örneklem büyüklüğü için 200 sayısının altında olan değerlerde oranın küçülmesine neden olmaktadır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Bu durumda diğer uyum indekslerine bakılarak karar verilebilir.

RMSEA; hata karelerinin ortalamasının karekökü olup, modelin anlamlı olabilmesi için 0,05’den küçük olduğunda mükemmel uyum, 0,10’dan küçük olduğunda ise iyi uyum olduğunu söyler (Steiger, 1990). RMSEA değeri 0,07 olarak bulunmuştur ve iyi uyum göstermektedir.

CFI; model tarafından tahmin edilen kovaryans matrisi ile sıfır hipotezli modelin kovaryans matrisini karşılaştıran bir uyum indeksidir (Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008). CFI 0 ile 1 arasında değişen değerler alır. 0.95 ile 1 arasında CFI değerine sahip bir modelin iyi uyum içinde olduğu, 0.90 ile 0.95 arasında CFI değerine sahip bir modelin kabul edilebilir uyum içinde olduğu söylenebilir (Hu ve Bentler, 1999). Araştırmanın 0.95 bulunan CFI değeri iyi uyumu gösterir. CFI

indeksi günümüzde yapısal eşitlik modellerinde en yaygın olarak kullanılan uyum indeksidir (Fan, Thompson ve Wang, 1999).

NFI; normlaştırılmış uyum indeksi olup, CFI'ya alternatif olarak Bentler ve Bonett (1980) tarafından geliştirilmiştir. Bu indeks varsayılan modelin temel ya da sıfır hipoteziyle olan uygunluğunu araştırır. NFI değeri 0,94 olarak elde edilmiştir ve iyi uyum olduğunu gösterir. Ayrıca normlaştırılmamış uyum indeksi olan NNFI değeri ise 0,94 olarak bulunmuştur ve iyi uyum olduğunu gösterir (Şehribanoğlu, 2005).



Şekil 1: Helikopter Anne Ölçeğine Ait Doğrulayıcı Faktör Analizi

GFI, varsayılan modelce hesaplanan gözlenen değişkenler arasındaki genel kovaryans miktarını gösterir. GFI değeri 0 ile 1 arasında değişir. GFI'nın 0.90'ı aşması iyi bir model göstergesi olarak alınmaktadır. Bu gözlenen değişkenler arasında yeterince kovaryansın hesaplandığı anlamına gelmektedir (Schumacker ve Lomax, 1996). GFI değeri 0,91 olarak elde edilmiştir ve iyi uyum olduğunu gösterir. AGFI ise düzenlenmiş uyum indeksidir bu değer ise 0,90 olarak elde edilmiştir ve iyi uyum göstermektedir.

SRMR; standartlaştırılmış ortalama hataların kareköküdür. SRMR değeri 0'a yaklaştıkça modelin uyum iyiliği artar. Model, 0.05'ten düşük bir SRMR değeri almışsa iyi uyum, 0.05 ile 0.08 arasında bir SRMR değeri almışsa kabul edilebilir uyum içerisinde (Hu ve Bentler, 1999). Araştırmada bulunan 0.05'lik değer iyi uyumu göstermektedir.

Uyum indeksleri genel olarak değerlendirildiğinde χ^2/sd indeksine göre model veriye uyum göstermez iken, CFI, NFI, NNFI, SRMR ve RMSEA değerleri açısından model veriye iyi uyum göstermektedir. χ^2/sd oranının örneklemden etkilendiği göz önüne alınırsa, genel olarak değerlendirildiğinde model veriye iyi uyum göstermektedir. Diğer bir ifade ile modelin doğrulandığı ve yapı geçerliliğinin sağlandığı söylenebilir.

Yakınsak ve İraksak Geçerlik

Araştırmada Algılanan Helikopter Anne (HA) ölçeğinin yapı geçerliğini incelemek için DFA'ya ek olarak, yakınsak ve ıraksak geçerlik çalışmalarına da yer verilmiştir. DFA'dan elde edilen faktör yüklerinin yeterince yüksek olması, ölçeğin yakınsak geçerliğinin sağlandığına işaret etmektedir. Faktör yüklerinin yanı sıra, Açıklanan Ortalama Varyans (AOV) değerleri incelenerek yakınsak geçerliğin sağlanıp sağlanmadığı belirlenebilir. AOV'un .50'nin üzerinde olması yakınsak geçerliğin sağlandığına yönelik bir kanıt olarak görülmektedir (Fornell ve Larcker, 1981). Tablo 6'da DFA'dan elde edilen faktör yükleri için AOV değerleri görülmektedir.

Tablo 6. Helikopter Anne Ölçeğine ait DFA'dan elde edilen faktör yükleri için AOV değerleri

Boyut	DFA'ya Göre AOV Değerleri
EAKH	.52
AOYKH	.54
TGYBKH	.53
DYKH	.51

Tablo 5'teki bulgular incelendiğinde, DFA'dan elde edilen faktör yükleri için hesaplanan AOV değerlerinin .50 ölçütünün altında olduğu görülmektedir. İraksak geçerlik incelenirken, her boyut için AOV'un karekökünün alınmasıyla elde edilen değer, söz konusu boyutun diğer boyutları ile arasındaki korelasyondan yüksek ve .50 ölçütünün üzerinde olması şartı aranmaktadır (Fornell ve Larcker, 1981). Tablo 7'de yer alan boyutlar arasındaki korelasyon ve her bir boyuta ait AOV için elde edilen karekök değerleri sunulmuştur.

Tablo 7. Helikopter Anne Ölçeğine ait boyutlar arasındaki korelasyonlar ve her bir boyut için elde edilen karekök AOV değerleri

	EAKH	AOYKH	TGYBKH	DYKH
EAKH	0.61			
AOYKH	.487**	0.65		
TGYBKH	.423**	.466**	0.64	
DYKH	.437**	.457**	.377**	0.66

**p<.01

Tablo 7'deki bulgular incelendiğinde, her boyut için hesaplanan karekök AOV değerinin, söz konusu boyutun diğer boyutlar ile arasındaki korelasyondan yüksek ve .50 ölçütünün üzerinde olduğu görülmektedir.

Helikopter Anne Ölçeğine Ait Güvenirlik Bulguları

Helikopter anne ölçeğine ait güvenirliliği iç tutarlılık (Cronbach Alfa) ve bileşik güvenirlilik (composite reliability) yöntemleriyle hesaplanmıştır. Bileşik güvenirlilik, DFA'dan elde edilen faktör yükleri ve standart hata değerlerine dayalı olarak elde edilen bir iç tutarlık katsayısı olarak ifade edilmektedir. Güvenirlilik katsayısı .70 ve üzerinde olan ölçeklerin güvenilir olduğu kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2010; Urbina, 2004).

Tablo 8. Helikopter Anne Ölçeğine ait güvenirlilik değerleri

Alt Ölçekler	İç Tutarlık	Bileşik Güvenirlilik
EAKH	.82	.87
AOYKH	.83	.78
TGYBKH	.79	.80
DYKH	.80	.72
Ölçeğin Tamamı İçin	.85	.93

Tablo 8 incelendiğinde tüm değerlerin .70'den büyük olduğu görülmektedir. Bu durum helikopter anne ölçeğinin iç tutarlık özelliği yönünden yeterli güvenirlilik düzeyine sahip olduğunu göstermektedir.

Helikopter Baba Ölçeğine Ait Geçerlik Bulguları

Verilerin faktör analizine uygunluğu Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Testi ile incelenmiştir. KMO'nun 0.60'dan yüksek çıkması ve Barlett testinin anlamlı çıkması gerekmektedir. Aksi takdirde analize devam edilemeyecektir. Faktör analizine başlarken verilerin uygunluğunu test etmek amacıyla yapılan Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) katsayısı değeri 0,89 Bartlett's değeri ise 8118,453 (p<.000) olarak çıkması verilerin AFA ya uygun olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin baba formu için maddelerin faktör yük değeri asgari büyüklüğünün kesme noktası .32 olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada dik döndürme analizlerinden Varimax kullanılmış ve öz değerleri 1'in üzerinde olan ve açıkladığı varyans %5'in üzerinde olan 4 faktörlü yapıda olmasına karar verilmiştir. Faktör yük değeri .32 altında olan ve binişik-bulaşık olan 4 madde çıkartılarak 21 maddelik varyansın %45,88'ini açıklayan bir yapı elde edilmiştir.

Tablo 9. Helikopter Baba Ölçeği maddelerin faktörlere dağılımı ve açıkladıkları varyans yüzdeleri

Maddeler	1.Boyut	2.Boyut	3.Boyut	4.Boyut
HB15	.814			
HB20	.747			
HB23	.714			
HB10	.699			
HB5	.661			
HB25	.620			
HB14		.839		
HB9		.834		
HB24		.752		
HB19		.714		
HB4		.654		
HB22			.816	
HB16			.771	
HB21			.756	
HB3			.750	
HB6			.687	
HB1			.625	
HB2				.868
HB7				.793
HB17				.763
HB11				.727

Bu dört alt boyutun isimlendirilmesinde faktörlerde toplanan maddelerin içeriği dikkate alınmıştır. Birinci faktörde bulunan maddeler (HB15, HB20, HB23, HB10, HB5 ve HB25) daha çok babaların etik ve ahlaki konulardaki çocuk yetiştirme yaklaşımını yansıttığı için, bu boyuta “etik ve ahlaki konularda helikopterlik (EAKH) ismi verilmiştir. Bu faktör altında toplanan maddeler annelerin çocuklarının ahlaki konulardaki davranışlarına karşı gösterdikleri tutum ve anlayışlarını yansıtmaktadır ve 6 maddenin faktör yükleri .81 ile .62 arasında değişmektedir.

İkinci faktörde bulunan maddeler (HB14, HB9, HB24, HB19, HB4) babaların, çocuğun okul hayatı ve akademik yaşamı ile ilgili konularda sergilediği tutum ile ilgili olduğu için, bu boyuta “akademik / okul yaşamı konularında helikopterlik (AOYKH) ismi verilmiştir. Bu boyutta yer alan 5 maddenin faktör yükleri .84 ile .65 arasında değişmektedir.

Üçüncü faktörde bulunan maddeler (HB22, HB16, HB21, HB3, HB6 ve HB1) babaların, çocuklarının temel yaşam becerileri ve güven konularına ilişkin olduğu için, bu boyuta “temel güven

ve yaşam becerileri konusunda helikopterlik” (TGYBKH) ismi verilmiştir. Bu boyutta yer alan 6 maddenin faktör yükleri .81 ile .62 arasında değişmektedir.

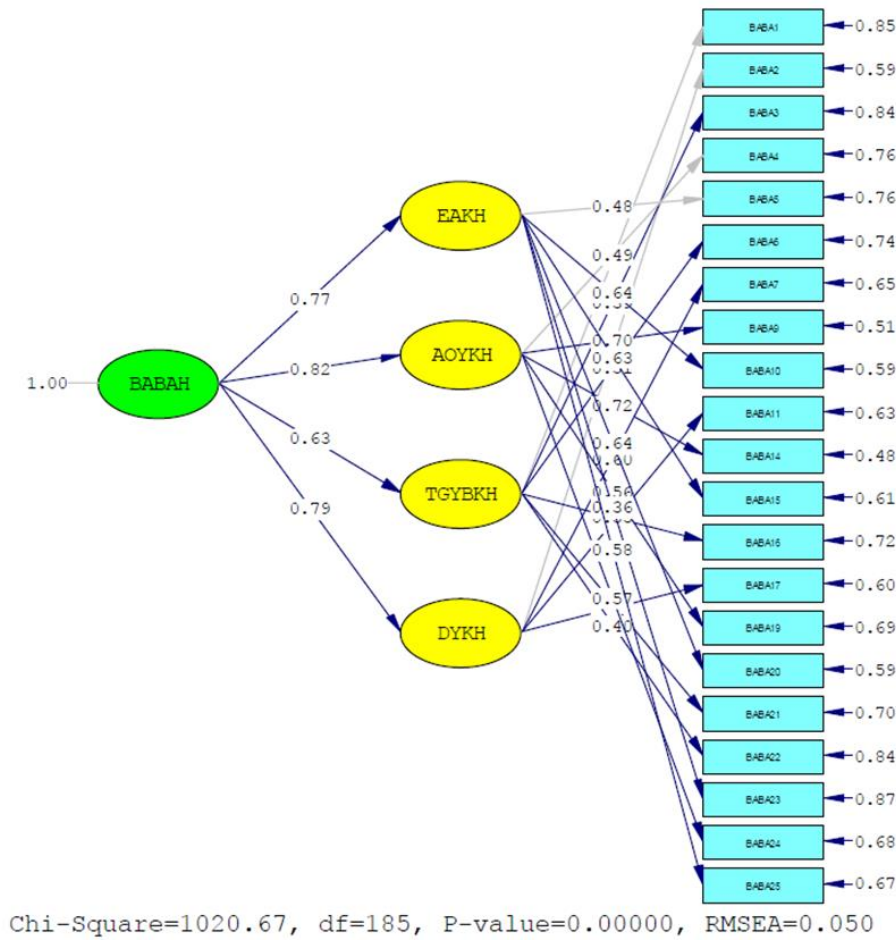
Dördüncü faktörde bulunan maddeler (HB2, HB7, HB17 ve HB11) daha çok babaların, çocuklarının duygusal yaşamına ve mahremiyet alanlarına ilişkin tutumlarını yansıttığı için, “duygusal-kişisel yaşam alanında helikopterlik” (DYKH) ismi verilmiştir. Dört maddeden oluşan boyutta faktör yükleri .87 ile .73 arasında değişmektedir.

Tablo 10. Helikopter Baba Ölçeği faktörlerin açıkladıkları varyanslar

Faktörler	Total	% Açıkladıkları varyans	Kümülatif varyans %
1	5.227	24.889	24.889
2	1.732	8.250	33.138
3	1.434	6.831	39.969
4	1.242	5.914	45.883
5	.989	4.710	50.593
6	.855	4.072	54.665
7	.842	4.009	58.674
8	.810	3.859	62.533
9	.795	3.788	66.321
10	.725	3.451	69.772
11	.697	3.319	73.091
12	.675	3.213	76.304
13	.665	3.165	79.469
14	.634	3.018	82.487
15	.616	2.933	85.420
16	.599	2.851	88.271
17	.556	2.648	90.919
18	.527	2.511	93.430
19	.513	2.442	95.872
20	.462	2.198	98.070
21	.405	1.930	100.000

Algılanan Helikopter Baba Tutum Ölçeğine (HB) Ait Doğrulamalı Faktör Analizi

Algılanan helikopter baba tutum ölçeğine ait doğrulamalı faktör analizi sonucu Şekil 2’de gösterilmiştir



Şekil 2: Helikopter Baba Ölçeğine Ait Doğrulayıcı Faktör Analizi

Anlamlılık değeri olan p , beklenen kovaryans matrisi ile gözlenen kovaryans matrisi arasındaki farkın (değerinin) manidarlığı hakkında bilgi verir. DFA’da p değerinin anlamlı olması beklenir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Şekil 2 incelendiğinde $p=.000$; $p<.05$ olarak elde edildiği görülmektedir. Bu durumda, beklenen kovaryans matrisi ile gözlenen kovaryans matrisi arasındaki fark anlamlıdır. Modele ilişkin uyumluluk indeksleri Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Algılanan Helikopter Baba Tutum Ölçeği doğrulayıcı faktör analizine ilişkin bulgular

χ^2	sd	χ^2/sd	RMSEA	SRMR	CFI	NFI	NNFI	GFI	AGFI
1020.67	185	5.51	0.050	0.045	0.96	0.95	0.95	0.95	0.94

Tablo 11 incelendiğinde Ki-kare (X^2) uyum oranının 5,51 olarak bulunduğu görülmektedir. Daha önce de açıklandığı gibi, büyük örneklemelerde sd’nin büyümesi uyumun değerlendirilmesinde sorunlar çıkarmaktadır. Serbestlik derecesi arttıkça X^2 ve sd oranı da artmaktadır. Böyle durumlarda diğer uyum indekslerine bakılarak karar verilebilir. Algılanan Helikopter Baba Tutum Ölçeğinin diğer uyum indeksleri (RMSEA = 0.050, $p<.10$; CFI = 0.96, *mükemmel uyum*; NFI = 0.95, *iyi uyum*;

GFI = 0.95, *iyi uyum*; SRMR = 0.045, *iyi uyum*) genel olarak değerlendirildiğinde modeli veriye iyi uyum gösterdiği söylenebilir. Diğer bir ifade ile Algılanan Helikopter Baba Tutum Ölçeği için modelin doğrulandığı ve yapı geçerliliğinin sağlandığı söylenebilir.

Algılanan Helikopter Baba Tutum Ölçeği Yakınsak ve İraksak Geçerlik

Araştırmada HB ölçeğinin yapı geçerliğini incelemek için DFA'ya ek olarak, yakınsak ve ıraksak geçerlik çalışmalarına da yer verilmiştir. DFA'dan elde edilen faktör yüklerinin yeterince yüksek olması, ölçeğin yakınsak geçerliğinin sağlandığına işaret etmektedir. Faktör yüklerinin yanı sıra, Açıklanan Ortalama Varyans (AOV) değerleri incelenerek yakınsak geçerliğin sağlanıp sağlanmadığı belirlenebilir. AOV'un .50'nin üzerinde olması yakınsak geçerliğin sağlandığına yönelik bir kanıt olarak görülmektedir. Tablo 12'de DFA'dan elde edilen faktör yükleri için AOV değerleri görülmektedir.

Tablo 12. Helikopter Baba Ölçeğine ait DFA'dan elde edilen faktör yükleri için AOV değerleri

Boyut	DFA'ya Göre AOV Değerleri
EAKH	.54
AOYKH	.56
TGYBKH	.51
DYKH	.53

Tablo 12'deki bulgular incelendiğinde, DFA'dan elde edilen faktör yükleri için hesaplanan AOV değerlerinin .50 ölçütünün üstünde olduğu görülmektedir.

İraksak geçerlik incelenirken, her boyut için AOV'un karekökünün alınmasıyla elde edilen değer, söz konusu boyutun diğer boyutları ile arasındaki korelasyondan yüksek ve .50 ölçütünün üzerinde olması şartı aranmaktadır. Tablo 13'de boyutlar arasındaki korelasyon ve her bir boyuta ait AOV için elde edilen karekök değerleri gösterilmiştir.

Tablo 13. Boyutlar arasındaki korelasyonlar ve her bir boyut için elde edilen karekök AOV değerleri

	EAKH	AOYKH	TGYBKH	DYKH
EAKH	0.56			
AOYKH	.463**	0.61		
TGYBKH	.922**	.536**	0.46	
DYKH	.454**	.475**	.496**	0.62

**p<0.01.

Tablo 13'deki bulgular incelendiğinde, her boyut için hesaplanan karekök AOV değerinin, söz konusu boyutun diğer boyutlar ile arasındaki korelasyondan yüksek ve .50 ölçütünün üzerinde olduğu görülmektedir. Sadece TGYBKH boyutunda 0,50'nin biraz altında değer hesaplanmıştır.

Algılanan Helikopter Baba Tutum Ölçeğine Ait Güvenirlik Bulguları

Algılanan Helikopter Baba Tutum Ölçeğine ait güvenirliği iç tutarlılık (Cronbach Alpha) ve bileşik güvenirlik (composite reliability) yöntemleriyle hesaplanmıştır. Bileşik güvenirlik, DFA'dan elde edilen faktör yükleri ve standart hata değerlerine dayalı olarak elde edilen bir iç tutarlılık katsayısı olarak ifade edilmektedir.

Tablo 14. Algılanan Helikopter Baba Tutum Ölçeğine ilişkin güvenirlik değerleri

Alt Ölçekler	İç Tutarlılık	Bileşik Güvenirlik
EAKH	.83	.79
AOYKH	.78	.74
TGYBKH	.83	.77
DYKH	.76	.71
Ölçeğin Tamamı İçin	.83	.90

DFA'dan elde edilen faktör yükleri ve standart hata değerlerinden yola çıkılarak hesaplanmıştır. Güvenirlik katsayısı .70 ve üzerinde olan ölçeklerin güvenilir olduğu kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2010; Urbina, 2004).

Algılanan Helikopter Ebeveyn Tutum Ölçeği (HA-HB) Uyum Geçerliği Sonuçları

Geliştirilen Algılanan Helikopter Ebeveyn Tutum Ölçeğinin uyum geçerliğini sınamak amacıyla Çelik ve Öziş (2016) tarafından geliştirilen Ebeveyn İlişki Tutumu Algısı Ölçeği ve Lamborn ve arkadaşları (1991) tarafından geliştirilen, Yılmaz (2000) tarafından Türkçeye uyarlanan Anne Baba Tutum Ölçeği (ABTÖ) kullanılmıştır. Her iki ölçek, 186 kişilik üniversite öğrenci grubuna, helikopter ebeveyn ölçeği ile birlikte uygulanmış ve puanlar üzerinde korelasyon hesaplaması yapılmıştır. Bu konuda elde edilen sonuçlar Tablo 15'de gösterilmiştir.

Tablo 15. Algılanan Helikopter Ebeveyn Tutum Ölçeği uyum geçerliğine ilişkin korelasyon sonuçları

		Helikopter Ebeveyn Ölçeği	
		Helikopter Anne (HA)	Helikopter Baba (HB)
Ebeveyn İlişki Tutumu Algısı Ölçeği			
	Otoriter	.87**	.69*
	İlgisiz	-.76**	-.88**
	Koruyucu	.93**	.69*
	Demokratik	-.09	-.14
	Bağımlı	.75**	.38*
Anne Baba Tutum Ölçeği (ABTÖ)			
	Demokratik	-.21	-.11
	İhmalkâr	-.88**	-.91**
	Otoriter	.79**	.69**
	Hoşgörülü	-.45*	-.54**

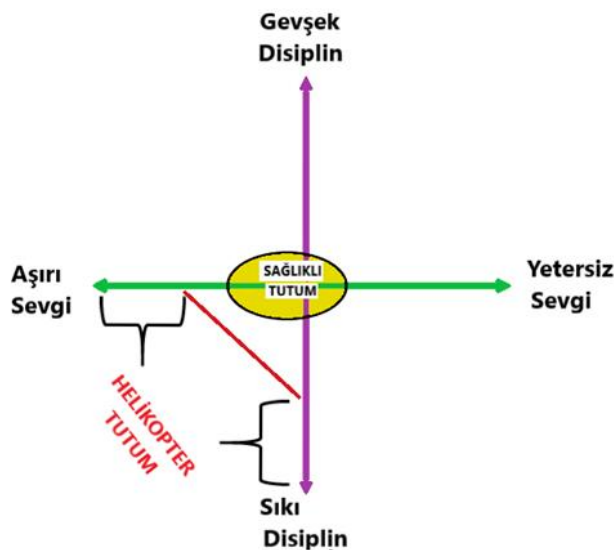
** p< .001 * p< .05

Tablo 15 incelendiğinde, özellikle “ebeveyn ilişki tutum algısı ölçeği”nin *ilgisiz* ebeveyn tutumu ve ABTÖ'nün *ihmalkâr* ve *hoşgörülü* alt boyutları ile HA ve HB arasında negatif ve anlamlı ilişkinin gözlenmesi önemli bir bulgudur. Bu bulgu, helikopter ebeveyn ölçeğinin uyum geçerliği için

önemeli bir kanıt olarak değerlendirilmiştir. Aynı zamanda bu bulgu, helikopter ebeveynlerin ilgisiz, ihmalkâr ve hoşgörülü olmadıklarını göstermesi bakımından da önemlidir. Bunun yanında; ebeveyn ilişki tutum algısı ölçeği'nin otoriter, koruyucu ve bağımlı alt boyutları ile HA ve HB arasında pozitif yönde anlamlı ilişkinin bulunması da uyum geçerliğinin bir başka kanıtıdır. Ana Baba Tutum ölçeğinin otoriter tutum alt boyutu ile HA ve HB arasında da pozitif, anlamlı ve yüksek ilişkinin gözlenmesi, aynı şekilde uyum geçerliği için bir kanıt olarak değerlendirilmelidir. Uyum geçerliği amaçlı kullanılan her iki ölçekte de yer alan demokratik tutum alt boyutu ile HA ve HB arasında ise anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Gözlenen bu durum, helikopter ebeveynlerin demokratik olup olmadıkları konusunda bir fikir veremeyeceğimiz anlamına gelmektedir.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Dünyada ne kadar anne-baba varsa o kadar farklı anne-baba tutumu vardır. Ancak tüm anne baba tutumlarını sevgi ve disiplin temelinde değerlendirmek mümkündür. Çünkü ailede çocuk eğitiminin iki temel kavramı sevgi ve disiplindir. Herhangi bir anne baba disiplin ve sevgi çizgisinin herhangi bir noktasında yer alır. Bu çizgi üzerinde tutumlar marjinal uçlara yaklaştıkça sağlıksızlaşır ve sorunlar başlar. Sağlıksız tutumların sonuçları çocuğun gelecek hayatı üzerinde de önemli ölçüde belirleyicidir. Helikopter anne-baba tutumları, sevgi ve disiplin bileşenin marjinal uçlarının ortaya çıkardığı bir çocuk yetiştirme anlayışıdır



Şekil. Sevgi ve disiplin ekseninde helikopter ebeveyn tutumunun durumu (Yılmaz, 2017)

Türkiye’de anne-baba tutumları konusunda çok sayıda araştırma yapılmış olmasına karşılık, özel olarak helikopter tutumu inceleyen bir araştırma yoktur. Genel anne baba tutumları

araştırmalarında, “gevşek ya da başboş tutum”, ya da “sıkı disiplin” konuları alt boyutlar olarak ele alınmış olsa da bu araştırmalar helikopter ebeveyn tutumlarını açıklamaktan uzaktır.

Geliştirilen Helikopter Ebeveyn Tutum Ölçeği bu alanda ilk çalışmadır. Doğal olarak eleştirilmesi ve geliştirilmesi gerekmektedir. Bu çalışmanın en azından Ülkemizde helikopter anne baba tutumlarını, bilimsel platformda tartışmaya açması umulmaktadır.

Geliştirilen ölçek, istatistiksel anlamda pek çok şartı sağlamaktadır. Uyum *endeklerinin* biri dışında (X^2/sd) diğer tüm uyum endeksleri yeterlidir ve yeterli geçerlik özelliğine sahip olduğuna işaret etmektedir. Örneklem büyüklüğünden kaynaklanan sebeplerden dolayı (X^2/sd) endeksi “iyi uyum” sınırlarının dışında sonuç vermiştir. Ölçeğin farklı örneklerde sınanması ile bu konuda daha güvenilir sonuçlar elde edilebilir.

Geliştirilen ölçeğin ölçtüğü özellik algılanan helikopter ebeveyn tutumları ile sınırlıdır ve Türkiye’deki ilk çalışmadır. Bu haliyle farklı yaş gruplarında uygulanıp sonuçların bilimsel platformlarda tartışılması bu konunun gelişimine katkı sağlayacaktır. Ölçek kullanılarak helikopter ebeveynliğin çeşitli boyutları ve sonuçları ortaya çıkarılabilir. Örneğin, helikopter ebeveynlik anlayışı ile psikopatoloji, ya da pozitif psikolojinin kavramları ile helikopter tutum arasında ilişkiler aranabilir.

KAYNAKÇA

- BaoChun, Z. H., (2016). *Conceptualization, measurement, and effects of helicopter parenting on college students from the millennial generation*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Western Michigan Üniversitesi, Counselor Education and Counseling Psychology Bölümü, ABD
<https://scholarworks.wmich.edu/dissertations/1956>
- Bradley-Geist J., & Olson-Buchanan J. (2014) Helicopter parents: An examination of the correlates of over-parenting of college students, *Education Training*, 56(4), 314-328.
<https://doi.org/10.1108/ET-10-2012-0096>
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Cono&r, K., & Daiute, C. (2017). The process of self-regulation in adolescents: A Narrative approach. *Journal of Adolescence*, 57, 59-68.
<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.03.006>
- Çelik, E., & Öziş, G. (2016). Ebeveyn İlişki Tutumu Algısı Ölçeğinin geliştirilmesi ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education-CIJE*, 5(2), 50-64.

- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS & LISREL uygulamaları*. Ankara: PegemA Akademi Yayınevi.
- Davis, L.L. (1992). Instrument review: Getting the most from a panel of experts. *Applied Nursing Research*, 5, 194-197.
- Fan, X., Thompson, B., & Wang, L. (1999). Effects of sample size, estimation methods, and model specification on structural equation modelling fit indexes, *Structural Equation Modelling*, 6(1), 56-83.
- Farley, J. P., & Kim-Spoon, J. (2014). The development of adolescent self-regulation: Reviewing the role of parent, peer, friend, and romantic relationships. *Journal of Adolescence*, 37(4), 433-40. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2014.03.009>
- Findley, D., & Ojanen, T. (2013). Agentic and communal goals in early adulthood: Associations with narcissism, empathy, and perceptions of self and others. *Self and Identity*, 12, 504-526. <https://doi.org/10.1080/15298868.2012.694660>
- Fingerman, K. L., Cheng, Y., Wesselmann, E. D., Zarit, S., Furstenberg, F., & Birditt, K. S. (2012), Helicopter parents and landing pad kids: Intense parental support of grown children. *Journal of Marriage and Family*, 74, 880-896. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2012.00987.x>
- Fischer, J. L., Forthun, L. F., Pidcock, B. W., & Dowd, D. A. (2007). Parent relationships, emotion regulation, psychosocial maturity and college student alcohol use problems. *Journal of Youth and Adolescence*, 36, 912-926. <https://doi.org/10.1007/s10964-006-9126-6>
- Fornell, C., & Larcker, D.F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 48, 39-50. DOI: 10.2307/3151312
- Gui, T., & Koropecj-Cox, T. J. (2016). "I Am the Only Child of my Parents:" Perspectives on future elder care for parents among Chinese only-children living overseas. *Journal of Cross-Cultural Gerontology*, 31(3), 255-275. <https://doi.org/10.1007/s10823-016-9295-z>
- Hesse, C., Mikkelsen, A.C., & Saracco, S. (2017) Parent-child affection and helicopter parenting: Exploring the concept of excessi& affection, *Western Journal of Communication*, 82(4), 457-474. <https://doi.org/10.1080/10570314.2017.1362705>
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60. <http://arrow.dit.ie/libart/4>
- Hu, L.T., & Bentler, P.M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: con&ntional criteria &rsus new alternati&s. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55.
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Chicago, IL, US: Scientific Software International; Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

- Kalkan, M., & Odacı, H. (2007). Psikolojik doğum sırası & ana babaya bağlanma: Okul öncesi öğretmen adayları üzerine bir çalışma. *E-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 5(3), 810-819.
- Stewart, A., Stewart, E. A., & Campbell, L. F. (2001). The relationship of psychological birth order to the family atmosphere and to personality. *The Journal of Individual Psychology*, 57(4), 42-60.
- Kelly, L., Duran, R.L., & Miller-Ott, A. E. (2017) Helicopter parenting and cell-phone contact between parents and children in college. *Southern Communication Journal*, 82(2), 102-114. <https://doi.org/10.1080/1041794X.2017.1310286>
- Kline, R. B. (2005). *Principle and practice of structural equation modelling. (Second Edition)*. New York: The Guilford Press.
- Kouros, C.D., Pruitt, M. M., Ekas, N. V., Kiriaki, R., & Sunderland, M. (2017). Helicopter parenting, autonomy support, and college students' mental health and well-being: The moderating role of sex and ethnicity. *Journal of Child and Family Studies*. 26(3), 939-949. <https://doi.org/10.1007/s10826-016-0614-3>
- Kwon, KA., Yoo, G., & Bingham, G.E. (2016). Helicopter parenting in emerging adulthood: Support or barrier for Korean college students' psychological adjustment? *Journal of Child and Family Studies*, 25(1), 136-145. <https://doi.org/10.1007/s10826-015-0195-6>
- Kwon, KA., Yoo, G., & De Gagne, J.C. (2017). Does culture matter? A Qualitative inquiry of helicopter parenting in Korean American college students. *Journal of Child and Family Studies*, 26(7), 1979-1990. <https://doi.org/10.1007/s10826-017-0694-8>
- Lamborn, S. D., Mounts, N. S., Steinberg, L., & Dornbusch, S. M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 62(5), 1049-1065. <http://dx.doi.org/10.2307/1131151>
- LeMoyne, T., & Buchanan, T. (2011). Does "Hovering" matter? Helicopter parenting and its effect on well-being. *Sociological Spectrum*, 31(4), 399-418. <https://doi.org/10.1080/02732173.2011.574038>
- Lo&, H. (2016). A New approach to measuring helicopter parenting: The multidimensional helicopter parenting scale. *Theses and Dissertations*. 583, p. 80. <https://ir.library.illinoisstate.edu/etd/583>
- MacCallum, R. C., Widaman, K. F., Preacher, K. J., & Hong, S. (2001). Sample size in factor analysis: The role of model error. *Multivariate Behavioral Research*, 36, 611-637.
- McGinley, M. (2018). Can hovering hinder helping? Examining the joint effects of helicopter parenting and attachment on prosocial behaviors and empathy in emerging adults. *The Journal of Genetic Psychology Research and Theory on Human Development*, 179(2), 102-115. <https://doi.org/10.1080/00221325.2018.1438985>
- Milita, K., & Bunch, J. (2017). Helicopter parenting and the policy attitudes of college students. *Political Science & Politics*, 50(2), 359-366. <https://doi.org/10.1017/S1049096516002808>

- Moilanen, K. L., & Manuel, M. L. (2017). Parenting, self-regulation and social competence with peers and romantic partners. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 49, 46–54. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2017.02.003>
- Nelson, L.J., Padilla-Walker, L. M., & Nielson, M. G. (2015). Is Hovering smothering or loving? An examination of parental warmth as a moderator of relations between helicopter parenting and emerging adults' indices of adjustment. *Emerging Adulthood*, 3(4), 282-285. <https://doi.org/10.1177/2167696815576458>
- Odenweller, K. G., Booth-Butterfield, M., & Weber, K. (2014) Investigating helicopter parenting, family environments, and relational outcomes for millennials, *Communication Studies*, 65(4), 407-425. <https://doi.org/10.1080/10510974.2013.811434>
- Padilla-Walker, L.M., & Nelson, L. J. (2012). Black hawk down? Establishing helicopter parenting as a distinct construct from other forms of parental control during emerging adulthood. *Journal of Adolescence*. 35(5), 1177-1190. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.03.007>
- Reed, K., Duncan, J.M., Lucier-Greer, M., Fixelle, C., & Ferraro, A.J. (2016). Helicopter parenting and emerging adult self-efficacy: implications for mental and physical health. *Journal of Child and Family Studies*, 25(10). 3136-3149. <https://doi.org/10.1007/s10826-016-0466-x>
- Schifffrin, H. H., & Miriam L. M. (2017). The effects of helicopter parenting on academic motivation. *Journal of Child and Family Studies*, 26(5), 1472-1480. <https://doi.org/10.1007/s10826-017-0658-z>
- Schifffrin, H. H., Liss, M., Miles-McLean, H., Geary, K. A., Erchull, M. J., & Tashner, T. (2014). Helping or hovering? The effects of helicopter parenting on college students' well-being. *Journal of Child and Family Studies*, 23, 548–557. <https://doi.org/10.1007/s10826-013-9716-3>.
- Schumacker, R.E., & Lomax, R.G. (1996). *A Beginner's Guide to Structural Equation Modelling*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Segrin, C., Wosidlo, A., Givertz, M., Bauer, A., & Murphy, M. T. (2012). The association between over parenting, parent-child communication, and entitlement and adaptive traits in adult children. *Family Relations* 61(2), 237-252. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2011.00689.x>
- Steiger, J.H. (1990), Structural model evaluation and modification. *Multivariate Behavioral Research*, 25, 214-12.
- Şehribanoğlu, S. (2005). *Yapısal eşitlik modelleri ve bir uygulaması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Zootekni Anabilim Dalı, Van.
- Tully, G. (2017). *The relation of helicopter parenting to depressive symptomatology in emerging adults*. A Thesis: Submitted to the Graduate Faculty of the University of South Alabama, ProQuest Dissertations Publishing: 10275303.
- Ungar, M. (2009) Overprotective parenting: Helping parents provide children the right amount of risk and responsibility. *The American Journal of Family Therapy*, 37(3), 258-271. <https://doi.org/10.1080/01926180802534247>

- Urbina, S. (2004). *Essentials of psychological testing*. New Jersey: John Wiley & Sons. Inc.
- Van Ingen, D. J., Freiheit, S., Steinfeldt, J. A., & Roberts, A. (2015). Helicopter parenting: The effect of an overbearing caregiving style on peer attachment and self-efficacy. *Journal of College Counseling* 18(1), 7-20. <https://doi:10.1002/j.2161-1882.2015.00065.x>
- Yaşlıoğlu, M. M. (2017). Sosyal bilimlerde faktör analizi ve geçerlilik: Keşfedici ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanılması. *Istanbul University Journal of the School of Business*, 46, (Special Issue) 74-85.
- Yılmaz, A. (2000). Anne-Baba Tutum Ölçeğinin güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 7(3), 160-172.
- Yılmaz, H. (2017). *Sevgili anne ve babacığım lütfen bu kitabı okur musun?* Konya: Çizgi Kitapevi

Ek 1: Algılanan Helikopter Ebeveyn Tutum Ölçeği (AHETÖ)

ANNEM					BABAM			
HİÇ Böyle Davranmaz	ARADA SIRA DA Böyle Davranır	ÇOĞU ZAMAN Böyle Davranır	HEP BÖYLE Davranır		HİÇ Böyle Davranmaz	ARADA SIRA DA Böyle Davranır	ÇOĞU ZAMAN Böyle Davranır	HEP BÖYLE Davranır
(1)	(2)	(3)	(4)	1- Her gün giyeceğim kıyafetleri seçmek isterdi.	(1)	(2)	(3)	(4)
(1)	(2)	(3)	(4)	2- Ne zaman üzgün olsam ısrarla “neyin var” diye sorardı.	(1)	(2)	(3)	(4)
(1)	(2)	(3)	(4)	3- Arkadaşlarımla oyun oynarken oyunumuza müdahale etmeden duramazdı.	(1)	(2)	(3)	(4)
(1)	(2)	(3)	(4)	4- Akşam eve geldiğimde ilk soruları genellikle okul hayatım ile ilgili olurdu.	(1)	(2)	(3)	(4)
(1)	(2)	(3)	(4)	5- Dünyanın ve çevremizin kötü insanlarla dolu olduğuna inanırdı.	(1)	(2)	(3)	(4)
(1)	(2)	(3)	(4)	6-Okula başladığım günlerde saatlerce okul dışında veya evin önünde beni beklerdi.	(1)	(2)	(3)	(4)
(1)	(2)	(3)	(4)	7- Suratımın asık olmasına hiç katlanamazdı.	(1)	(2)	(3)	(4)
(1)	(2)	(3)	(4)	8- Sınav sonuçlarımın açıklanacağı zamanı sabırsızlıkla beklerdi.	(1)	(2)	(3)	(4)
(1)	(2)	(3)	(4)	9- Çok sık nasihat ederdi.	(1)	(2)	(3)	(4)
(1)	(2)	(3)	(4)	10- Benim özel bir hayatım olabileceğini kabul etmek istemezdi.	(1)	(2)	(3)	(4)
(1)	(2)	(3)	(4)	11- Okul notlarım için benden daha çok o kaygılanırdı.	(1)	(2)	(3)	(4)
(1)	(2)	(3)	(4)	12- Yüz kızartıcı bir davranışta bulunmamam konusunda çok nasihat ederdi.	(1)	(2)	(3)	(4)
(1)	(2)	(3)	(4)	13- Parkta ve sokakta gezerken asla elimi bırakmak istemezdi.	(1)	(2)	(3)	(4)
(1)	(2)	(3)	(4)	14- Duygularımı her zaman merak ederdi.	(1)	(2)	(3)	(4)
(1)	(2)	(3)	(4)	15- Öğretmenim ile çok sık görüşmek isterdi.	(1)	(2)	(3)	(4)
(1)	(2)	(3)	(4)	16- Kötü huy ve alışkanlıklar edinmemden çok korkardı.	(1)	(2)	(3)	(4)
(1)	(2)	(3)	(4)	17-Bana yemek yedirmek için arkamdan koştururdu.	(1)	(2)	(3)	(4)
(1)	(2)	(3)	(4)	18- Çantamın içini ve ceplerimi sık sık kurcalamaktan hoşlanırdı.	(1)	(2)	(3)	(4)
(1)	(2)	(3)	(4)	19- Karşı cinsten bir arkadaşımın olması ihtimali onu endişelendirirdi.	(1)	(2)	(3)	(4)
(1)	(2)	(3)	(4)	20- Okul ödevlerim için benden çok o çaba gösterirdi.	(1)	(2)	(3)	(4)
(1)	(2)	(3)	(4)	21- Mükemmel bir insan olmamı isterdi.	(1)	(2)	(3)	(4)

Ek 2: Helikopter Ebeveyn Tutum Ölçeği Puanlama ve Değerlendirme Yönergesi

Alt Boyutlar	Ölçek Maddeleri
Etik ve ahlaki konularda helikopterlik (EAKH)	5-9-12-16-21
Akademik / okul yaşamı konularında helikopterlik (AOYKH)	4-8-11-15-20
Temel güven ve yaşam becerileri konusunda helikopterlik” (TGYBKH)	1-3-6-13-17-18
Duygusal-kişisel yaşam alanında helikopterlik” (DYKH)	2- 7-10-14-19

AÇIKLAMA:

- Boyutlar birbirleriyle karşılaştırılırken, her boyuttan elde edilen puan toplamı o boyuta ait madde sayısına bölünmelidir.
- Ölçeğin toplam puanı, anne ve/veya babanın helikopter ebeveyn tutumu konusundaki genel seviyesini gösterir. Bu konudaki alt ve üst sınırlar (kesme noktaları) şöyledir:

*** Helikopter tutum: (Aritmetik ortalama + 2 SS) = 56 puan ve üzeri**
 Normal ilgi sınırları: (Aritmetik ortalama ± 1 SS) = 32 – 55 puan arası
 İlgisiz Tutum (Aritmetik ortalama - 2 SS) = 21 – 31 puan arası
- Anne ve baba bölümleri ayrı ayrı puanlanmalıdır.

NOT: Bilimsel etik ve ilkelere bağlı kalmak koşuluyla araştırmacı ve eğitimciler tarafından kullanılması için izin alınmasına gerek yoktur.



Children, mothers, and preschool teachers' perceptions of play: Findings from Turkey and Norway

Çocukların, annelerin ve okul öncesi öğretmenlerinin oyun algıları: Türkiye ve Norveç bulguları

Asiye İvrendi¹, Nilgün Cevher-Kalburan², Ellen Beate Hansen Sandseter³, Rune Storli⁴, Anne Holla Sivertsen⁵

Article History

Received : 21 November 2018

Revised : 27 December 2018

Accepted : 23 January 2019

Online : 25 January 2019

Article Type

Research Article

Makale Geçmişi

Geliş : 21 Kasım 2018

Düzeltilme : 27 Aralık 2018

Kabul : 23 Ocak 2019

Çevrimiçi : 25 Ocak 2019

Makale Türü

Araştırma Makalesi

Abstract: This cross-cultural study aims to explore children's, mothers', and teachers' current perceptions of play in Turkish and Norwegian cultures by using the Cultural Historical Action Theory framework as an analytical tool. The participants included 40 children enrolled in preschools, 39 mothers, and 10 teachers. In this cross cultural comparative study, structured interviews were used to collect the data. The results revealed one common theme across the participants' definitions of play, the feelings related to play. All three groups expressed play as a way of having fun. Another common theme for the adults from both countries were the ideas that, play is important for children's learning and development and, it is impossible to think of an alternative to play. Both Norwegian and Turkish children defined play as different examples, such as cars, bicycles and balls. While Norwegian teachers defined play as a context in which children make their own decisions, both Norwegian and Turkish teachers considered play socialize with friends and to be a way of communication. The concept of adults as the community of play and children as the actors of play deserve more attention

Keywords: International play; Play definitions; Play preferences.

Öz: Bu kültürler arası çalışma, çocukların, annelerin ve öğretmenlerin Türk ve Norveç kültürlerindeki mevcut oyun algılarını, analitik araç olarak Kültürel Tarihsel Aktivite Kuramı çerçevesini kullanarak incelemeyi amaçlamaktadır. Katılımcılar anaokuluna kayıtlı 40 çocuk, 39 anne ve 10 öğretmenden oluşmaktadır. Sonuçlar, katılımcıların oyun tanımları arasında oyunla ilgili duyguların ortak bir tema olduğunu ortaya koymuştur. Her iki ülkeden yetişkinler için başka bir ortak temanın, oyunun çocukların öğrenme ve gelişmesi için önemli olduğu ve oyuna bir alternatif düşünmenin olanaksız olduğu belirlenmiştir. Hem Norveçli hem de Türk çocuklarının oyunu farklı örnekler kullanarak görmüşler. Ayrıca, Norveçli öğretmenler oyunu, çocukların kendi kararlarını aldıkları ve arkadaşlarıyla sosyalleştikleri bir bağlam olarak tanımlarken, Türk öğretmenler oyunun bir iletişim yolu olduğunu düşünmektedir. Araştırmada elde edilen bulgular ışığında Kültürel Tarihsel Aktivite Kuramına göre oyunun sosyal çevresini oluşturan yetişkinlerin ve oyunun aktörleri olan çocukların oyun algılarının daha derinlemesine araştırılmasının önemi vurgulanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Uluslararası oyun; Oyun tanımları; Oyun tercihleri.

DOI: [10.24130/eccd-jecs.1967201931119](https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967201931119)

Corresponding Author: Nilgün Cevher-Kalburan

¹ Pamukkale University, Educational Faculty, Early Childhood Education Department, Denizli, Turkey, e-mail: aiivrendi@pau.edu.tr, ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0555-9247>

² Pamukkale University, Educational Faculty, Early Childhood Education Department, Denizli, Turkey, e-mail: nkalburan@gmail.com, ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0622-1480>

³ Queen Maud University College of Early Childhood Education, Trondheim, Norway, e-mail: ebs@dmmh.no, ORCID: <http://orcid.org/00000002-3315-6955>

⁴ Queen Maud University College of Early Childhood Education, Trondheim, Norway, e-mail: rus@dmmh.no

⁵ Queen Maud University College of Early Childhood Education, Trondheim, Norway, e-mail: ahs@dmmh.no, ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0861-1012>

Atf için/To cite this article:

İvrendi, A., Cevher-Kalburan, N., Hansen Sandseter, E., Storli, R., & Holla Sivertsen, A. (2019). Children, mothers, and preschool teachers' perceptions of play: Findings from Turkey and Norway. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 3(1), 32-54.

DOI: <https://dx.doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967201931119>

INTRODUCTION

No matter where children live, children play; perhaps in different forms and with different materials, but children all over the world step in and out of the world of play. As essential as it is, due to its spontaneity and unpredictability, play is a complicated childhood experience to define (Whitebread, Coltman, Jameson & Lander, 2009). This complexity may stem partly from how the stakeholders--children, mothers and teachers--perceive play and from how early childhood literature approaches the world of children's play. This study takes this complexity into account by using the cultural historical activity theory framework as an analytical tool.

Research studies examining children's perceptions of play provided evidence as to their thoughts about play's distinguishable features (Howard, 2002; Karrby, 1989; Oers, 2013; Wing, 1995), play types (Einarsdottir, 2014; Vickerius & Sandberg, 2006), play related feelings, materials, and interactions (Koçyiğit & Baydilek, 2015; Ramazan, Özdemir & Beceren, 2012). For example, Vickerius and Sandberg (2006, 212) determined that children's definitions were comprised of examples of different kinds of play, for instance, family play. Einarsdottir (2014) concluded that children define play by such characteristics as self-initiation, freedom of choice, fun, opportunities for creativity, and being with friends without the presence of adults' influence and control. A recent study by Pyle and Alaca (2018) informed that the play environment and teacher's presence during play are determining factors of children's perception of play. This study showed that in classrooms where children mostly engage in free play and teachers were absent from play, children did not connect play with learning. Contrary, in classrooms where children engage in varied types of play and teachers were active participants of play, children connected play with learning. In conclusion, children's play definitions focused on play types and play related feelings as well as adult's absence in play process.

What adults like parents and teachers think about play is essential since their perception may impede or facilitate play opportunities. Studies related to parents' play perceptions show that parents view play as a means of having fun (Rothlein & Brett 1987; Vickerius & Sandberg, 2006) and supporting children's development (Erbay & Saltalı, 2012). Research conducted in different cultures showed that parents value play and consider it as important for child development (Shiakou & Belsky, 2012; Temur & İnan, 2010). In contrast, some parents do not consider play to be an appropriate way for children to learn (Badzis, 2003). McInnes, Howard, Miles, and Crowley (2011) investigated preschool teachers' definition of play. Findings showed that teachers who did not have a clear understanding of play and their role in children's play had a tendency to engage in

adult-led activities more than child-led activities. This finding implies that teachers with a well-grounded understanding of play aware of the value of play for children's learning and hence facilitate child-led activities.

The context in Turkey: According to 2015 statistics data, Turkey's population is about 79 million. The child population is almost 23 million. The percentage of women (15+ years old) who work is 29.2 % (Turkish National Education Statistics, 2017). Children can be enrolled in preschools at the age of 36 to 66 months, it is not mandatory. In the 2016-17 academic year, 53.01% of four to five years-old children were enrolled in preschools (Turkish National Education Statistics, 2017). Parents can choose between private, semi-independent public, and public preschools. Private preschools have a monthly fee.

The context in Norway: According to 2016 statistics, Norway's population is about 5.25 million. The population of children between 0-17 years is 1.1 million. The percentage of women (15+ years old) who work is 65 % (Statistics Norway, 2017). Children can be enrolled in preschools at the age of 10 to 68 months, and it is not mandatory. Parents can choose between private and public preschools and both have the same monthly fee. In 2016, a total of 283 000 (91 %) of the children between the age of one and five attended to preschool education.

Play in Turkish Culture

Just as in many cultures, children's play has an important place in Turkish culture. From the past, children's play has been extensively researched in terms of children's development and learning (Özdemir & Ramazan, 2014; Tekin & Tekin, 2007). With the UN Children's Rights Convention Article 31, play is recognized as one of rights of children. After that, studies on the preparation and implementation of programs in national educational institutions according to play-based learning principles have become even more pervasive. However, research conducted in Turkey show that physical features of the playgrounds and professional qualifications of the teachers do not sufficiently afford children to benefit from the developmental efficacies of the play (Küçükali, 2015). With regard to the place of play in preschool education, the national curriculum, which is based on constructivist learning principals, emphasizes play as the core feature. The curriculum states that the children should have approximately an hour of free play each day and teacher-directed play time (Turkish Ministry of National Education, 2013). In addition, the common higher education program of early childhood education has mandatory courses titled "children's play and physical activities", "play development" as well as elective courses.

The growing literature on Turkish parents' view about play show prominent results regarding their positive thoughts about play and participation in play. More precisely, parents with higher education and income level appear to have supportive views about the role of play in children's development and engage in their children's play (Isıkoglu & Ivrendi, 2008; Ivrendi & Isıkoglu, 2010). In another study, it was discovered that Turkish mothers had less awareness of what play was and what play was not, while they believed play was important for motor and cognitive development of children (Temur & İnan, 2010). Oksal's study (2005) showed that Turkish mothers' had less awareness of play so that they played a role as directive and manipulator during children's play.

Studies conducted with Turkish children reveal enjoyment as a feature of play (Koçyiğit & Baydilek, 2015; Ramazan et al, 2012). A study found children's criteria for defining an activity as play included toys, having fun, and having been planned by children (Koçyiğit & Baydilek, 2015). A broad study by Erdoğan, Haktanır, Akyol, and İlhan (2004) revealed that six years-old children wished to play in outdoors, with friends and with their family members. This study also emphasized the importance of outdoor play in children's lives and drew attention to the need to include more outdoor play opportunities in the educational curriculums.

Research related to preschool teachers' play perception revealed that teachers defined play by stating its characteristics and effects on development and learning (Özdemir & Ramazan, 2014; Tekin & Tekin, 2007). Turkish preschool teachers defined play with its several characteristics. Among these were play has an effect on development and learning, helps children to realize their potential, foster joy (Özdemir & Ramazan, 2014), and presents opportunities for creativity, socialization, and positive feelings (Tekin & Tekin, 2007; Tuğrul, 2017).

Play in Norwegian Culture

In Norway, the children's right to play is regarded as an important element of preschool content and is closely related to the children's right to participate, to be responsible, and to be active (the rights of children enshrined in Article 12 of the UN Convention on the Right of the Child). Play is considered to have an intrinsic value and to be a part of child culture: According to Article 12, "Play shall be a key focus in kindergarten, and the inherent value of play shall be acknowledged. Kindertartens shall make good provision for play, friendship, and the children's own culture." (Norway Ministry of Education and Research [NMER] 2017, 20). Play is thus regarded as a means for learning and developing a complex set of skills, and this means that preschool professionals have special obligations to ensure and support children's play.

While children's free play indoors is important in the Norwegian context, outdoor play is particularly emphasized in the Framework Plan: "Kindergartens shall enable the children to appreciate nature and have outdoor experiences that teach them to move around and spend time in the outdoors during the different seasons" (NMER 2017, 52). Because of this, staffs in kindergartens are obliged to look at the physical framework for children's play and learning environments as an entity. Children attending Norwegian preschools usually spend a great amount of time outdoors, more than 70% of the total time in preschool in the summer term and more than 30% of the total time in the winter term (Moser & Martinsen 2010, 20). A study that aimed to capture children's perspectives on their everyday lives (both indoors and outdoors) in Norwegian preschools, their experiences of well-being, and the opportunity for participation found that there was a significantly ($p < .001$) higher level of opportunity for children to decide for themselves what to do outdoors than indoors (Bratterud, Sandseter & Seland, 2012; Sandseter, 2012).

Play within a CHAT Framework

Göncü and Gaskins (2007) stated that because play is a complex phenomenon, the integration of its multiple perspectives has been difficult. However, exploring differences among understandings of play may offer an insight into efforts that enrich play opportunities, gear up play provisions, and thereby enforce the place of play in settings for children. The majority of research has examined play from the viewpoints of adults. There is very little research that has examined children's, parents', and teachers' understandings of play together (McInnes & Birdsey, 2015; Rothlein & Brett, 1987), and, to the best of our knowledge, there is no research about it in Turkey or Norway. One way to investigate perceptions of play by different stakeholders is to situate play in the cultural-historical activity theory (CHAT). CHAT has been found to be effective for examining events, situations, and tasks by considering their relevant context (Nussbaumer, 2012, 37).

CHAT views play "as a way an activity is carried out" (Oers, 2013, 190) and has six components: a subject, an object, the tool(s), the community, the rules, and the division of labor. The subject is the actor of the activity. The object is the goals or purpose (Foot 2014; Sundberg, Areljung, Due, Ekström et. al, 2016). The tool(s) refers to a variety of instruments like language and materials. The community consists of individuals who share the same goals as the subject. The "rules" in an activity predicates the subject's actions and interactions toward the purpose of the activity. The division of labor means splitting up tasks, power, and positions. The components of rules and the division of labor facilitate the relations between the subject and the community (Foot, 2014). The rules, community, and division of labor bring up the socio-historical features of mediated action

(Yagamata-Lynch, 2010). CHAT considers tools as “crafted at a point in time and adapted over time. Their development is shaped by the needs, values, and norms of the culture(s) in which they are created and used” (Foot, 2014, 331).

In play, children can be considered as the subject. The object is the purpose of play. The language, materials, or toys used in play make up the tools which are influenced by the play needs, values, and norms of the specific culture. Children, parents, and teachers constitute the community. In the context of play, a variety of rules may exist, such as determining where to play, with what, with whom, and when. The division of labor in play may indicate who is making the decisions about play related issues, such as play type, area, and materials.

While it is cultural norms, values and needs that determine play tools, the rules and division of labor influence the relations between the children and significant others in play (Foot, 2014, 331). For example, the cultural values support parents' participation in play and children making their own play decisions. Adults' beliefs about children's development and their communities' social structure influence children's play (Göncü, Mistry & Mosier, 2000). This influence show itself in the form of what is made available for children; such as the types of play opportunities, materials, and programs that adults provide (Morris, 2013). Additionally, beliefs about play and the value it is given in a culture influence the process of play including “the amount of play, customs reflected in play, gender roles associated with play, and objects considered appropriate for play” (Frost, Wortham & Reifel, 2001, 285). Hence, exploring play by using the components of the CHAT framework in different cultures may contribute to efforts to better understand the influence of cultures on child play.

Aim of Study

The aim of this study is to explore children's, mothers' and teachers' current perceptions of play in Turkish and Norwegian cultures by using the CHAT framework as an analytical tool. Moreover, CHAT serves to unpack areas of similarities and differences between play perceptions of participants from these two cultures. We focused on three research questions:

- (1) How do play definitions of children, mothers and teachers differ in the two cultures?
- (2) What alternatives to play were expressed by children, mothers and teachers in the two cultures?
- (3) How do play preferences (materials, places, play-mates) of children, mothers and teachers differ in the two cultures?

METHOD

This research was designed to investigate the play understandings of children, mothers, and teachers from two different cultures. Therefore, a cross cultural comparative study was used. The research team decided on a qualitative approach to collecting the data. This was done because we, as a part of the study, were searching for children's own perceptions of play as a phenomenon, and their experiences and feelings connected to play, and personal and qualitative interviews would be a suitable method for obtaining children's experiences and perceptions on a certain phenomenon (Graue & Walsh, 1998; Greig et. al., 2007). Similarly, a qualitative interview with the mothers and teachers would give us in-depth information about their perception of play as a phenomenon and their experiences of the children's play, as well as the opportunity to follow up their answers with additional and clarifying questions. As such, we position this study with a phenomenological approach where we search for the interviewees lived and emotional experience of play (Van Manen, 1997).

Participants and Settings

The participants were children, mothers, and preschool teachers. A specific procedure was followed to select the participants. The researchers randomly selected five preschools and five volunteered teachers from each preschool in each country. Then, each teacher chose two boys and two girls from her classroom. The children's mothers' permission was obtained. From each country, there were 20 children, 20 mothers, and 5 teachers; 40 children, 39 mothers and 10 teachers in total. One of the Norwegian mothers withdrew from the study; thus, a total of 19 Norwegian mothers were interviewed.

In the Turkish sample, three of the schools were public pre-schools, and two of them were public schools. In the Norwegian sample, three of the ECEC institutions were public, and two were private. The majority of the Turkish children were five years old. The majority of mothers had an education level below college, and more than half of them had two or more children. The mean age of the mothers was 32.90 (SD=5.31) while the mean age of the teachers was 35.80 (SD= 4.43). The mean years of teaching experience was 12 (SD= 5.24).

The majority of Norwegian children were five years old. All of the children had been enrolled in preschool since the age of one. Almost all of the mothers had a college degree at the bachelor, master or PhD level. One of the mothers had a certificate of apprenticeship. The mean age of the mothers was 37.47 (SD=3.19), while the mean age of the teachers was 39 (SD=8.51). The mean

years of teaching experience was 15.1 (SD=7.6).

Data Collection Procedures

Data collection was carried out in the academic year of 2015-2016, and it lasted approximately two months. Structured interview questions were used to collect data from the children, mothers and teachers. Interview guides were developed for each of the interview groups of children, mothers and teachers. The interview guides included items to code demographic information, instruction for the interviewer, questions to be asked and closing statement. After developing the first version of the interview guide, a pilot study was conducted with three teachers, 20 children, and their mothers to examine the comprehensibility of the interview questions. Based on the pilot study, the data collection procedure and the items were revised and finalized to enable similar data collections in both countries.

Each participant was individually interviewed. The Turkish children's responses were audio-taped while the mothers' and teachers' responses were written using paper and pencil with practical grounds. In Norway, all the responses from children, mothers, and teachers were audio-taped. In both countries, the data obtained from the interviews was transcribed. The children were interviewed by using a game format. A toy microphone was used, and the interviewer made the following explanation to the children: "We will play a game with you. In this game I am a reporter. I will talk with you by using this microphone. I will hold the microphone, and when I hold it towards you I want you to answer my question. If you want, after I finished my questions, you can be a reporter and ask me questions. Are you ready?" Following this explanation, the questions were asked (See Appendix 1).

The Turkish data was collected by one pre-service preschool teacher candidate. She was trained in the process of conducting interviews with children and adults. To ensure reliability, the trained student conducted a pilot interview with children and adults. After that the researchers examined the interviewed process and feedback to the trained student. The Norwegian data collection was conducted by a professor, an associate professor, and an assistant professor, all of them researchers at an early childhood university college.

The Turkish participants were interviewed in a suitable room at the preschools. It was optional for the children to have a teacher with them during the interview. In Norway, the interviews with mothers were conducted at any place they suggested (at home, at a cafe, at the preschool, etc.). The length of interviews was approximately 10 to 15 minutes for both countries.

The interview questions were meant to allow participants to describe their unique experiences and express the meanings of play. Subsequent to the questions, a total of 22 photographs of play materials and places were shown to the participants to determine the ones that the child wants and was able to play with; and ones that the child and wants but is not able to play with. As an example, the parents were asked the following questions respectively “Which one of these your child likes to play most?”, “Why do you think your child likes to play with the one that just you chose? Please explain.”, “Which one of these your child likes to play but he/she cannot play?”, “Why do you think your child cannot play with the one that just you chose? Please explain.” During the interview, the reverse side of the photos were put on the table until the relevant questions were asked. With regard to the questions related to photographs of play materials and places, the participants’ preferences and their reasons for those preferences were recorded on a checklist.

Ethical Considerations

After obtaining permission from the Provincial Directorate for National Education, the researchers communicated with the principals and teachers of the preschools about the purpose of the study. Before the interviews took place, informed consent was obtained from the preschool teachers and the parent of each child (so that they could be a part of the study themselves, but also so that their children could be involved) as well as written informed consent from each child. All the participants could withdraw from the study at any time.

Data Analysis

Researchers from each country analysed the data separately. In order to understand the data thoroughly, the raw data from the children’s, mothers’, and teachers’ interviews were read in depth and then analysed separately by the researchers. Each group of participants’ data was analysed separately. In both countries data were analysed using a thematic analysis technique (Patton, 2015; Grbich, 2013) where the thematic content of the interviewees’ expressions and perceptions was coded and classified in direct relation to each of the research questions. In Turkey, all of the data were manually analysed. In Norway, all of the data was transcribed and coded in the analysis software NVivo (QSR International). The thematic content analysis of the Norwegian data was therefore conducted in NVivo (QSR International). In both countries, in doing the content analysis, first, the repeatedly occurring significant statements were coded. Then, the related statements were thoroughly examined and classified and, ultimately, common themes were identified (Creswell, 1998). The Turkish child participants who were interviewed were named TC1, TC2...TC20; the mothers were named TM1, TM2...TM20; and the teachers were named TT1,

TT2...TT5. The Norwegian child participants were named NC1, NC2...NC20; the mothers were named NM1, NM2...NM19; and the teachers were named NT1, NT2...NT5.

RESULTS

By examining children's, mothers', and teachers' responses to the questions and the differences in and similarities to their current understandings and definition of play were identified and results presented in Table 1.

Table 1. Play definitions by country

	Turkey	Norway
Children's play definitions	• Examples of play, toys, and play place • Feelings: play as a way of having fun • Action • Social: being with friends	• Examples of play and toys • Feelings: play as a way of having fun • Social: being with friends • Being in a role: like in a family or as an animal
Mothers' play definitions	• Examples of play, toys, and play place • Feelings: play as a way of having fun • Action • Effect of play on development and learning • Play as a way of spending time and energy • Play as a way of communication	• Social: being with friends • Feelings: freedom, fun and excitement. • Fantasy world: their own imaginary world • Effect of play on development and learning: language and social codes. • Play as a way of using their bodies • Play as a way of deciding on their own • Play as a way of communication
Teachers' play definitions	• Feelings: Play as a way of having fun • Effect of play on development and learning • Play as a way of communication	• Feelings: fun, freedom and excitement • Effect of play on development and learning • Children deciding for themselves • Social: being with friends

As seen in Table 1, there were similarities and differences among children, mothers and teachers' play definitions between the countries. A common theme in both the Turkish and Norwegian participants' definitions of play was "Feelings: play as a way of having fun." A mother expressed her views as follows:

"Children are unhappy when they don't play. When a child wants to play with her mother, and she is rejected, she feels disappointed. So, play is a thing that makes children very happy." (TM3)

One of the children stated: "Play is just having fun. So it's just fun, fun and fun." (NC2)

Turkish children defined play as action and socializing with friends while Norwegian children defined it as being with friends and taking roles. Turkish children stated that "Play is to play." Some

children expanded this statement either by adding the social aspect or the material aspect to it by stating “Play is to play with friends”, “Play means friends and toys”, and “Play is to play with toys.”

According to a Norwegian teacher; “You cooperate with others, and, by having a conversation, you can manage to expand what you are doing. You are talking together.” (NT5)

“I think about a fantasy world, totally giving in to it and taking other roles.” (NM5)

One of the children expressed it this way: “Play means getting a new friend. If someone asks you to play with them, you have a friend.” (NC1)

A common theme among the mothers and teachers across the cultures was about the benefits of play like developing social and communication competence. TT2 explained her thoughts regarding play as a way of self-expression as follows:

“Play is children’s occupation, in fact. A child expresses herself, and she is totally natural during play. She learns everything and shares her observations while playing. In play, she displays what she observes around her.”

“Children see it (play) as work. Just as our work is never done, children’s play never finishes, too. When you call them, they say ‘it has not finished yet.’ When they are playing, my children always say ‘I have lots of work.’” (TM1)

“You cooperate with others, and by having a conversation you can manage to expand what you are doing. You are talking together.” (NT5)

There was also a difference between the mothers from the two countries. While some of Turkish mothers considered play as a way of spending time and energy, some of Norwegian mothers perceived it as a way of using their body and as a way of children making their own decisions as seen in their comments below.

“Play is discharging and having a good time in the sense of children. Because, there is no a specific ‘time zone’ to children’s way of thinking. Their energy is so high!” “Discharging their energy is something really important when it comes to play” (TM2).

“Play is self-determined, you choose it yourself. You choose what you do.” (NT4)

“Play is self-determined, you choose it yourself.”(NT5)

“They [children] get absorbed in play, and they don’t care about what is going on in the surroundings. Totally concentrated.” (NM3)

For Turkish mothers, play was a vehicle to spend time. They emphasized spending time with others and/ with fun. Both Norwegian mothers and teachers emphasize the feeling of freedom and concentration in play. Children’s special focuses in play were also mentioned by one of the mothers.

Taken together, the results show that children and adults differ in terms of how they see and argue for the value of play. Mothers and teachers seem to describe play through its learning function, its utility value/usefulness, while this was certainly not a focus for the children who describe play by its own value (here and now experience).

Results of Participants’ Comments about Alternatives to Play

In comparing participants’ responses to alternatives to play, only teachers and mothers’ responses were taken into account since there were too much missing child data about this question. Results related to this question are presented in Table 2.

Table 2. Alternatives to play by country

	Turkey	Norway
Mothers’ alternatives	• Impossible • It would be boring • Children could not learn and develop • Life would be hard • Adults would have to entertain children • There would be technological devices as an alternative of play (tablet/computer/internet/television)	• Can’t imagine it • Children would be working or at school • Children could not learn and develop • They would be sad and apathetic • The fantasy would disappear • They would do something else • They would become violent
Teachers’ alternatives	• Impossible • It would be boring • Children could not learn and develop	• Impossible • They would still play • They would be working or at school

A couple of similarities and differences between mothers and teachers’ thoughts about the alternatives to play emerged across countries. A common response from all participants was the impossibility of having an alternative to child play. In other words, the participants couldn’t imagine a world without play. Besides, Turkish mothers, teachers and Norwegian mothers, but not the teachers addressed children’s development and learning when they expressed their thoughts about the alternatives of play.

“Certainly, they play anyhow. Then, I do not know, what would be its name, but they would play

anyhow. This is something comes from inside. I mean, children have to play! They cannot resist this. What would be if there is no play? I cannot think about something like that!" (TT3).

"It is impossible to imagine." (NT3).

"They would still play." (NT4).

Moreover, whilst all Turkish participants saw the world as boring without play, Norwegian mothers and teachers replaced play with working or being at school. As another alternative to play, Turkish mothers thought technological devices, while Norwegian mothers focused on feelings like being sad and apathetic, and mentioned violence and losing fantasy in the absence of play.

Instead of play, someone would have to tell the children what to do, they would be more at school and the children would lose their body language. Additionally, the mothers talked about children's feeling if there was no play. A majority of the mothers claimed that children would have an empty feeling and be more aggressive and violent. If there were no play, some of the mothers thought their children would be sad. Instead of play, children would have to work and copy the everyday life of adults.

"For example, when there is no play, a child takes a tablet or watches television. She spends time in this way. In my opinion, if we switch off the television, the child goes to play." (TM6)

"I think they would be doing more work related to everyday life" (NM2)

"I think children would be more introvert. They use their play for everything. No playing would influence their psychological health. They would not have a normal development." (NM6)

Results of Play Preferences

Results related to the question about play materials that children can and cannot play revealed some similarities and differences across the countries. According to the Turkish children and their mothers, the most popular play materials were Lego blocks. While "technological devices" and "puzzle" were selected only by some Turkish children and mothers, a few Turkish teachers' chose dramatic play and art materials. The reasons for those two choices were "being a girl" and "not letting the child go outside". Many Norwegian children said that they would prefer to play in a playground in a shopping mall. According to Norwegian mothers, their children would prefer to

play in/with fixed play equipment, whereas several Norwegian teachers said the children would like to play with dramatic play materials. Norwegian mothers mentioned limited access to play materials and the ability of physical activity as some reasons of their choices. While Turkish children did not prefer playground in a shopping mall, street, and with sports equipment, Norwegian children did not choose educational toys, sand, music and art materials, water, nature, and street. In both countries, the most common reason was about feelings like having fun, being happy, and arousing children's interest.

Both Turkish and Norwegian participants chose technological devices as the materials that the children cannot play. Turkish participants' reason was parents do not give permission to use them for the child's wellbeing. Turkish teachers' reasons were that "because those kinds of tools (tablet and phone) are not available at school". In addition, both some Turkish and many Norwegian mothers thought there is no play material that children cannot play. As different from Turkish children's responses, some Norwegian children stated that they can play with whatever they want. In parallel, more Norwegian teachers than Turkish teachers stated that the children have freedom about playing. Whilst Norwegian teachers had an impression that children cannot play in a playground in a shopping mall, a few Turkish teachers said that children cannot play with sand and ball. Besides, "music materials" are among the least accessible materials for both countries' participants. Another notable finding is that while fixed equipment, such as slides and climbing ladders, is never mentioned by the Norwegian participants in terms of what children cannot play, there is limited access by the Turkish participants in all three groups. The reasons for this were mostly parents' limited time, distance of the playgrounds. In addition, the Turkish participants stated fear of being sick or getting injured as reasons while this was not a reason for the Norwegian participants. While many of the Norwegian teachers said "because child does not have [that play material]" as a reason of not playing, others showed having limited access as a reason. In parallel, many Turkish children and mothers gave "does not have that play material" as a reason for why children cannot play with certain play materials. Some Turkish children and mothers mentioned not having enough ability (e.g. jumping rope) while some teachers stated that they do not go outside (so children cannot play with balls, bicycles, water etc.).

CONCLUSION and DISCUSSION

This study provides a window into children, mothers and teachers' perception of play in Turkey and Norway. Moving from the CHAT framework, the subject in the play activity was the children, parents, and teachers since the main interest of this study was to explore definitions of play,

alternatives to play, and play preferences based on the perceptions of these three groups of participants. There were commonalities and differences in the subjects' definitions of play.

Through the eyes of all subjects across the cultures, the object of play activity was feelings such as having fun and being happy. 'Feelings' as a purpose of play is not unique in itself. In fact, this finding of play as being fun coincides with other studies' findings (Özdemir & Ramazan, 2014; Tekin & Tekin, 2007; Vickerius & Sandberg, 2006). Having said that, an intriguing aspect of this finding is that not only children but also adults across cultures perceive the issue of feelings as part of their play definitions. The context of play appears to entail positive feelings such as having fun and being happy.

Apart from this common object, Norwegian and Turkish children and mothers differed from the adult participants of Norwegian and Turkish teachers. For them, play definition entails tools of the play activity, that is examples about play and play related things, including toys and play places. The tools mentioned by the children were balls, blocks, sand, tablets, bicycles, tricycles, and skateboards. Play places, such as playgrounds, shopping malls and streets were also among the children's responses. The finding related to the children's defining play with examples concurs with Vickerius and Sandberg's (2006) findings indicating that children also used play examples when defining play. As Johnson, Christie, and Wardle (2005) stated, play is abstract, it has multiple meanings, and it is easier to exemplify; thus, children might use play examples which they have experienced concretely. Being with friends was another object stated only by the Norwegian and Turkish children. This object relates to the community component reflecting with whom they share the play activity. The social aspect of play seems to be more appealing for the children than the adults. Because children's perceptions are related to their experience (Howard et. al. 2002), Norwegian and Turkish children defined play as "playing with friends and/or toys" which is their own experience.

When examining common findings related to mothers and teachers' definitions of play, a common object was about what play actually does, such as its effect on development and learning and as a way of communication. These adults thought that children express themselves and communicate with others through play. Concurring with the results of other studies from Turkey (Erbay & Saltalı, 2012; Özdemir & Ramazan, 2014; Tekin & Tekin 2007), the parents and the teachers stated that play is important for children's learning and development. This finding is encouraging in that two of the important adults in children's lives relate play to children's development and learning. Teachers' understanding of play influences their practices. Recognizing the value of play in terms of children's wellbeing is essential but not enough, unless these understandings about play become

part of adults' practices. Further research can be designed to investigate parents' and teachers' practice regarding play to reveal how they transfer their understandings of play into practices and what factors affect reflecting play in teaching.

In contrast to Norwegian participants, Turkish mothers thought that play was a way of spending time and energy. This implies that play is a context for keeping them occupied and using up energy, which coincides with previous research findings (McInnes & Birdsey, 2015). As the researchers stated (e.g. Eberle, 2014; Gray, 2013; Smith & Pellegrini, 2013; Smith & Vollstedt, 1985), play exists for its own sake. Children do not have any other special reason to play. The process, in other words, playing in itself is more valuable than its end, for children. The Turkish children's definition of play as an action, "play is to play," seems to coincide with this way of conceptualizing play.

One aspect of Norwegian mothers and teachers' idea of the object of play focused on the player by perceiving play as a way of deciding by themselves. This is a unique object of play, which is to approach play from the "player" perspective rather than "thing to play" perspective.

With respect to the mothers and teachers' alternatives to play, both Turkish and Norwegian participants mentioned that they could not imagine play not existing. An interesting finding from this study was that the Turkish mothers' considered technology as an alternative to play. This implies that they treated technology related play as not being play. Similarly, in the study by Rothlein and Brett (1987), when children were asked what they did when they were not playing, most of them said they watched television. This finding also coincides with what Howard et al. (2002) suggest about the act of play and playfulness. Children may demonstrate the act of play when they engage in using technological devices, but they may not feel playfulness. Nevertheless, it has been found that the responses of Turkish mothers to technology vary in this study. While some of the participant mothers saw the technology as an alternative to the play and some mothers expressed that their children could play with technological devices, some of them said that they do not allow their children to play with these tools.

Norwegian adults stated that there would be school and homework if there is no play. This finding is striking when the features of early childhood education programs in both countries are taken into account. Play is the essential part of the curriculums in these two countries (Turkish Ministry of National Education 2013 Preschool Education Program and Norwegian National Program). Thus, the schools are supposed to be joyful places where children play and become happy. Likewise, there is no homework during preschool year both in Turkey and in Norway. It is possible

that Norwegian mothers, teachers, and Turkish children might have thought about older children and posterior school experiences that they observed.

Findings related to the participants' play material choices revealed the preferred tools of play activity in each culture. While most of Turkish participants preferred Lego blocks that children can play with, Norwegian parents considered fixed play equipment, and teachers mentioned dramatic play materials as the most preferred tools of play. With respect to the reasons for preferred play materials, the children across countries stated positive feelings like having fun.

In terms of what children cannot play and reasons for it, the participants' responses from two cultures were quite different. Turkish participants gave several reasons for why children "cannot play outside," such as parents' lack of time to take children to natural areas or playgrounds, and their fear of children getting sick or injured. Turkish literature showed that outdoor play opportunities for children have declined recently because adults are anxious about and overprotective of their children in relation to playing outdoors (e.g. Cevher-Kalburan, 2014; Erbay & Saltalı, 2012; Cevher-Kalburan & Yurt, 2011). In this juncture, a thorough investigation of Turkish adults' thoughts about children's outdoor play seems to be crucial in supporting efforts to benefit from outdoor play opportunities. Having limited access was a reason stated by Turkish children, mothers, and Norwegian teachers.

The findings related to what children can and cannot play revealed specific information about the rules and the division of labor components of CHAT. The responses regarding the question about the reasons for the play materials that children can play across all the participants overwhelmingly focused on the feelings of having fun, being happy, not getting bored, and liking. Then, the rule here in determining with what to play with and where to play relates to feelings. The reasons for the play materials that children cannot play with were related to adult issues such as their concerns for children's health and limited access to certain play materials. At this point, the division of labor seems to center around adults' decisions as to what is appropriate for children. The exception to this situation was the Norwegian mothers and teachers' perception of children as decision makers for their own play. The object for these participants, which was discussed above, was to allow children to make their own decisions, consistent with their responses about what children can play and cannot play. This object coincides with both the rules and the division of labor components. This way of perceiving play reflects the approach that children own play, not the adults around them. The consistency between the object and the rules may provide children with opportunities to interact with materials and people based on their own choices. Research has shown that mothers

with higher education level value children's play more and give their children more freedom of play (e.g. Fogle & Mendez, 2006; İvrendi & Işıkoğlu, 2008; Bringolf-Isler, Grize, Mäder, Ruch et. al, 2009; Lin & Li, 2018). In our study, the education level of the Turkish mothers was mostly under the high school, while the Norwegian mothers' bachelor's degree and above.

Another future study investigating the relationship between children's way of conceptualizing play and their real play experiences could be conducted. As a limitation of this study, participants were interviewed only in order to reveal their understandings of play. Therefore, using multiple methods, such as observations and in-depth interviews could provide more comprehensive insight into this issue. Additionally, conducting interviews by using visual materials such as videos, photographs, or story-based interviews with children could ensure the collection of more detailed data including factors that may affect their understanding of play such as children's play opportunities like places, playmates, and materials.

Despite with these limitations, this study is still unique in that it showed children, mothers, and teachers' similar and differing thoughts about play both in Turkey and in Norway. The similarities and the differences regarding the understanding of play emerging in these two different cultures provide further evidences about how children and adults from different cultures perceive play. Shedding light on such understandings is essential since they reveal cultural features that impede or facilitate child play.

It is recommended that adults who take care of or work with children can be supported in using children's perceptions of play as a basis for providing appropriate environments and time for children to play freely. Also, they can act playfully and be involved in play, not to control but for getting a better understanding of the children's play world. From this point of view, recognizing the importance of play and a having a clear understanding of it is essential for giving children endless opportunities to play.

REFERENCES

- Badzis, M. (2003). *Teachers' and parents' understanding of the concept of play in child development and education*. (PhD dissertation), University of Warwick.
- Blackwell, C. K., Lauricella, A. R. & Wartella, E. (2014). Factors influencing digital technology use in early childhood education. *Computers & Education*, 77, 82–90. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2014.04.013>.
- Bratterud, Å., Sandseter, E. B. H. & Seland, M. (2012). Barns trivsel og medvirkning i barnehagen. Barn foreldre og ansattes perspektiver. Retrieved from

https://www.udir.no/globalassets/upload/barnehage/forskning_og_statistikk/rapporter/barns-trivsel-og-medvirkning-i-barnehagen.pdf , date of access April 20th, 2018.

- Bringolf-Isler, B., Grize, L., Mäder, U., Ruch, N., Sennhauser, F. H., & Braun-Fahrlander, C. (2009). Assessment of intensity, prevalence and duration of everyday activities in Swiss school children: A cross-sectional analysis of accelerometer and diary data. *The International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 6(50), 1-10. doi:10.1186/1479-5868-6-50
- Cevher-Kalburan, N. (2014). Young children's opportunities and parent's opinions regarding outdoor play. *Journal of Studies on Social Policy*, 32, 113-135.
- Cevher-Kalburan, N. & Yurt, Ö. (2011). *School playgrounds as learning environments: Early childhood teachers' beliefs and practices*. Paper presented at the 7th International Conference on Education, INEAG, Samos, Greece, July 7-9.
- Creswell, J. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Sage Publications: California.
- Eberle, S. G. (2014). The elements of play: Toward a philosophy and a definition of play. *American Journal of Play* 6(2), 214-233.
- Einarsdottir, J. (2014). Children's perspectives on play. In *The Handbook of play and learning in early childhood*, edited by Liz Brooker, Mindy Blaise, and Susan Edwards, 319-329. UK: SAGE Publications
- Erbay, F. & Saltalı, N. (2012). The Place of play in six-year-olds' daily life and mothers' play perception. *Kırşehir Journal of Education Faculty* 13(2), 249-264.
- Erdoğan, S., Haktanır, G., Köksal, A. & Çakır, A. (2004). *The Place which i wish to play an analyses of six years old children's drawings: Turkey sample*. Paper presented at OMEP World Council and Conference, Kuşadası, October 5-11.
- Fogle, L. M., & Mendez, J. L. (2006). Assessing the play beliefs of African American mothers with preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(4), 507-518.
- Foot, K. A. (2014). Cultural-Historical Activity Theory: Exploring a theory to inform practice and research. *Journal of Human Behavior in the Social Environment* 24(3): 329-347. doi: 10.1080/10911359.2013.831011.
- Frost, J., Wortham, S., & Reifel, S. (2001). *Play and child development*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice-Hall.
- Göncü, A. and Gaskins, S. (Eds.) (2007). *Play and development: Evolutionary, sociocultural and functional perspectives*. Mahwah, NJ: Erlbaum Press.
- Göncü, A., Mistry, J., Mosier, C. (2000). Cultural variations in the play of toddlers. *International Journal of Behavioral Development* 24(3), 321-329.
- Graue, E. M., & Walsh, D. J. (1998). *Studying children in context: Theories, methods and ethics*. Thousand Oaks, California: Sage.

- Gray, P. (2013). *Free to learn: Why unleashing the instinct to play will make our children happier, more self-reliant, and better students for life*. New York: Basic Books.
- Grbich, C. (2013). *Qualitative data analysis: An introduction (2nd ed.)*. London: Sage.
- Greig, A., Taylor, J., & MacKay, T. (2007). *Doing research with children (2 ed.)*. London: Sage.
- Howard, J. (2002). Eliciting young children's perceptions of play, work and learning using the activity apperception story procedure. *Early Child Development and Care* 172(5), 489–502.
- Howard, J., Bellin, W., & Rees, V. (2002). *Eliciting children's perceptions of play and exploiting playfulness to maximise learning in the early years classroom*. BERA Annual Conference 2002 Paper presentation.
- Işıkoğlu, N. & Ivrendi, A. (2008). Mothers and fathers' participation in play. *Pamukkale University Journal of Education* 24, 47-57.
- Ivrendi, Asiye, and Nesrin Işıkoğlu. (2010). A Turkish view on fathers' involvement in children's play. *Early Childhood Education Journal* 37(6), 519-526. doi: 10.1007/s10643-010-0376-2
- Johnson, J., Christie, J. & Wardle, F. (2005). *Play development and early education*. USA: Pearson Education Inc.
- Karrby, G. (1989). Children's conceptions of their own play. *International Journal of Early Childhood Education* 21(2), 49–54. doi: 10.1080/0300443900580110.
- Koçyiğit S. & Baydilek, N. (2015). Analysis of the preschool children's perceptions about play. *YYU Journal of Education Faculty* 12(1), 1-28.
- Küçükali A. (2015). Children's rights to play and the changing play culture. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (ERZSOSDE)* 8(1), 1-14.
- Lin, X. Y., & Li, H. (2018). Parents' play beliefs and engagement in young children's play at home. *European Early Childhood Education Research Journal* 26(2), 161-176. DOI:10.1080/1350293X.2018.1441979.
- McCurdy, L. E., Winterbottom, K. E., Mehta, S. S., & Roberts, J. R. (2010). Using nature and outdoor activity to improve children's health. *Current Problems in Pediatric and Adolescent Health Care* 40(5), 102-117.
- McInnes, K. & Birdsey, N. (2015). *Understanding play: The perceptions of children, adolescents, parents and teachers*. In L.A. Barnett (Ed). *Play of individuals and societies* (pp.105-116). Oxford: Interdisciplinary Press
- McInnes, K., Howard, J., Miles, G., & Crowley, K. (2011). Differences in practitioners' understanding of play and how this influences pedagogy and children's perceptions of play. *Early Years: An International Research Journal* 31(2), 121-133.
- McPake, J. & Plowman, L. (2010). *At home with the future: Influences on young children's early experiences with digital technologies*. In N. Yelland (ed.), *Contemporary Perspectives on Early Childhood Education* (pp.210-226). McGraw Hill: Open University Press.

- Miller, E. & Kuhaneck, H. (2008). Children's perceptions of play experiences and the development of play preferences: A qualitative study. *American Journal of Occupational Therapy* 62(4), 407–415.
- Morris, L. B. (2013). Mother's perceptions of their children's play: Scale development and validation. *Universal Journal of Psychology*, 1(3), 121-144. doi: 10.13189/ujp.2013.010306.
- Moser, T. & Martinsen, M. (2010.) The outdoor environment in Norwegian kindergartens as pedagogical space for toddlers' play learning and development. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(4), 457-471. doi: 10.1080/1350293x.2010.525931.
- NMER. (2017). *Framework plan for the kindergartens*. Oslo: Norwegian Ministry of Education and Research.
- Nussbaumer, D. (2012). An overview of Cultural Historical Activity Theory use in classroom research 2000 to 2009. *Educational Review* 64(1), 37–55. doi: 10.1080/00131911.2011.553947
- Oers, B.V. (2013). Is It Play? Towards a reconceptualisation of role play from an Activity Theory perspective. *European Early Childhood Education Research Journal* 21(2), 185-198. doi: 10.1080/1350293X.2013.789199.
- Oksal, A. (2005). Perception of play in Turkish culture. *Paideia: Cadernos de Psicologia e Educacao* 15(30), 69–77. doi: 10.1590/S0103-863X2005000100009.
- Özdemir, A. A., & Ramazan, O. (2014). Preschool teachers' opinions about play. *Journal of Research in Education and Teaching*, 3(4), 298-308.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods* (4th ed.). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Pyle, A. & Alaca, B. (2018). Kindergarten children's perspectives on play and learning. *Early Child Development and Care* 188(8): 1063-1075. doi: 10.1080/03004430.2016.1245190.
- Ramazan, O., Özdemir, A.A., & Beceren, B. O. (2012). Evaluation of play from private and public prepoint of view. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 46, 2852-2856. doi: 10.1016/j.sbspro.2012.05.576.
- Rothlein, L., & Brett, A. (1987). Children's, teachers; and parents' perceptions of play. *Early Childhood Research Quarterly* 2(1). 45–53. doi: 10.1016/0885-2006(87)90012-3.
- Samuelsson, I. P. & Carlsson, M. A. (2008). The playing learning child: Towards a pedagogy of early childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research* 52(6), 623–641. doi: 10.1080/00313830802497265.
- Sandseter E. B. H. (2012). *Children's participation and well-being in outdoor activities in Norwegian early childhood centres*. Paper presented at the The 22nd EECERA Conference Pre-birth to Three: Identities Learning Diversities, Oporto Portugal, August 28 – September 1.
- Shiakou, M. & Belsky, J. (2013) Exploring parent attitudes toward children's play and learning in cyprus. *Journal of Research in Childhood Education* 27(1), 17-30. doi: 10.1080/02568543.2012.739592.

- Smith, P. K. (2010). *Children and play*. Wiley Blackwell.
- Smith, P. K. & Pellegrini, A. (2013). *Learning through play*. In Encyclopedia on Early Childhood Development, edited by Peter K. Smith, 1-6. <http://www.child-encyclopedia.com/play/according-experts/learning-through-play>.
- Smith, P. & Vollstedt, R. (1985). On defining play: An empirical study of the relationship between play and various play criteria. *Child Development* 56(4), 1042-1050.
- Statistics Norway. (2017). *Kindergartens 2016 final figures*. Retrieved from <https://www.ssb.no/en/utdanning/statistikker/barnehager/aar-enderlige/2017-03-21>, date of access March 12th, 2018)
- Sundberg, B., Areljung, S., Due, K., Ekström, K., Cottander, C., & Tellgren, B. (2016) Understanding preschool emergent science in a cultural historical context through Activity Theory, *European Early Childhood Education Research Journal* 24(4), 567-580. doi: 10.1080/1350293X.2014.978557.
- Tekin, G. & Tekin, A. K. (2007). Meanings of child's play according to Turkish early childhood educators: A phenomenological study. *Journal of Instructional Psychology* 34(4), 207-213.
- Temur, Ö. D. & İnan, H. Z. (2010). Women as a mother and her play relation with the child. The Journal of International Social Research Volume 3(13), 86-95.
- Tuğrul, B. (2017). Dünya oyunun gücünde uzlaştı şimdi bu gücü çocukların yararına kullanma zamanı: Hadi Türkiye...*Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi* 1(2), 259-266.
- Turkish Ministry of National Education. (2013). *Preschool Education Program*. Ankara: MEB.
- Turkish National Education Statistics. (2017). (accessed November 1, 2017). <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=24645>
- Van Manen, M. (1997). *Researching lived experience. Human science for an action sensitive pedagogy* (2nd ed.). London, Ontario: Althouse Press.
- Vickerius, M. & Sandberg, A. (2006). The significance of play and the environment around play. *Early Child Development and Care* 176(2), 207-217. doi: 10.1080/0300443042000319430.
- Whitebread, D., Babilio, M. & Verma, M. (2012). *The importance of play: A report on the value of children's play with a series of policy recommendations*. Toy Industries of Europe (TIE).
- Whitebread, D., Coltman, P., Jameson, H. & Lander, R. (2009). Play, cognition and self-regulation: What exactly are children learning when they learn through play? *Educational & Child Psychology* 26(2), 40-52.
- Wing, L. A. (1995). Play is not the work of the child: Young children's perceptions of work and play. *Early Childhood Research Quarterly* 10(2), 223-247.
- Yamagata-Lynch, L.C. (2010). *Activity systems analysis methods: Understanding complex learning environments*, USA: Springer.

Yelland, N. (2011). Reconceptualising play and learning in the lives of young children, *Australasian Journal of Early Childhood* 36(2), 4-12.

Appendix 1

The interview questions posed to the participants in a systematic manner were:

- (1) What is play?
- (2) What comes to your mind when you hear the word “play”?
- (3) What is it like to play?
- (4) If there was no play, what would take its place?



Preschool children's prejudices: A phenomenological study

Okul öncesi dönem çocuklarının ön yargıları: Fenomenolojik bir çalışma

Meryem Nur Çelik¹, İkbâl Tuba Şahin-Sak²

Article History

Received : 19 February 2019

Revised : 04 March 2019

Accepted : 09 March 2019

Online : 10 March 2019

Article Type

Research Article

Makale Geçmişi

Geliş : 19 Şubat 2019

Düzeltilme : 04 Mart 2019

Kabul : 09 Mart 2019

Çevrimiçi : 10 Mart 2019

Makale Türü

Araştırma Makalesi

Abstract: Data for this phenomenological study of preschoolers' prejudices were collected through an interview protocol developed by the researchers. The participants, selected using purposeful sampling, were 100 four- to six-year-old children from Van, Turkey. For data analysis, coders looked firstly at word or phrase repetition, and then at the connectors the children used. This revealed that the children had several distinct prejudices related to each of seven main themes drawn from the existing literature: (1) race, (2) age, (3) physical abilities, (4) physical characteristics, (5) economic class, (6) gender and (7) family composition. However, some of the children's prejudices were nested and interrelated. For instance, when expressing prejudices related to age, they tended to exhibit their prejudices related to gender or physical characteristics.

Keywords: Prejudice, Preschool period, Young children, Phenomenology

Öz: Okul öncesi dönem çocuklarının ön yargılarını belirlemek amacıyla yapılmış olan bu fenomenolojik çalışmanın verisi, araştırmacıların geliştirmiş oldukları bir görüşme formu ile toplanmıştır. Çalışmanın katılımcılarını, amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilen ve Van'da yaşayan, dört-altı yaş grubu 100 çocuk oluşturmaktadır. Çalışmada nitel veri analizi için iki teknik kullanılmıştır. İlkinde katılımcılar tarafından tekrar edilen kelime ve ifadeler belirlenmiş, diğerinde ise katılımcıların kullandıkları bağlaçlar incelenmiştir. Veri analizi sonunda, literatüre ve bu çalışmada temel alınan ön yargılara paralel olarak yedi ana tema belirlenmiştir: (1) ırk, (2) yaş, (3) fiziksel yeterlilikler, (4) fiziksel özellikler, (5) ekonomik durum, (6) cinsiyet ve (7) aile yapısı. Çalışmanın bulguları, çocukların her bir temaya ilişkin farklı ön yargıları olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, bazı durumlarda bu ön yargılar iç içe geçmiş durumdadır. Örneğin çocuklar yaş ile ilgili durumları açıklarken cinsiyet veya fiziksel özelliklerle ilgili ön yargılarını da ortaya koyabilmektedir.

Anahtar kelimeler: Ön yargı, Okul öncesi dönem, Çocuklar, Fenomenoloji

DOI: [10.24130/eccd-jecs.1967201931132](https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967201931132)

Corresponding Author: İkbâl Tuba Şahin-Sak

¹ Ministry of National Education, meryemnurcelik@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3760-7733>

² Van Yüzüncü Yıl University, School of Education, Early Childhood Education, ikbalsahin@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9054-6212>

This article was extracted from the first author's master's thesis.

Atf için/To cite this article:

Çelik, M., & Şahin-Sak, İ. (2019). Preschool children's prejudices: A phenomenological study. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 3(1), 55-75. doi:[http://dx.doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967201931132](https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967201931132)

INTRODUCTION

Prejudice consists of perceptions of a person or group that have been learnt and settled in a pattern (Çetin, 2012). The number and intensity of prejudices varies across individuals (Pettigrew, 1958), and some prejudices involve a belief that all individuals in a given group have same characteristics (Morgan, 2013; see also Zick et al., 2008). In addition to classifying people, other key characteristics of prejudice are the emergence of stereotypical judgments, distancing of people from one another, and feelings of inferiority on the people they are prejudiced against (Çetin, 2012). Prejudices commonly relate to race, age, physical abilities, physical characteristics, economic class, gender and family composition (Arslan & Kutsal, 2001; Doyle & Aboud, 1995; Wolpert, 2002). Young children are especially likely to hold prejudiced views of old people as physically weak (Wolpert, 2002), though other physical characteristics of one's interlocutor such as weight, height, hair color and eye color have also have been found to influence decision-making processes (Karagöz, 2014; Sigelman et al., 1986). Media are especially important in the development of some prejudices related to economic class, because media images tend to valorize money and associate it with importance and power (Wolpert, 2002).

Ekmişoğlu's research (2007) on the early development of prejudices found that children start to recognize differences at one year old. At age two, they start to talk about the differences between people and ask questions about them. By age three, they start to form prejudices and to reveal features of other people that make them uncomfortable. At four, they think about people's differences in detail, and start to form concepts based on these differences. At five, they are aware of their own characteristics and try to learn which of them are temporary vs. permanent. At six, they start to develop a better understanding of the reasons for human differences, and to accept that they are unchangeable. And lastly, at seven and eight, they start to recognize their own culture clearly, and develop self-esteem related to it. Because children start to recognize the different characteristics of people so early, Turkey's preschool program includes some specific objectives related to respect for diversity. For instance, "the child respects diversity" or "the child recognizes different cultural characteristics" (Ministry of National Education-MoNE, 2013).

Williams and O'Reilly (1998, p. 81) defined diversity as "any attribute that another person may use to detect individual differences", which might include their races, classes, religions, learning styles, communication styles, jobs, and even birthplaces (Sonnenschein, 1997; see also Jackson, Joshi, & Erhardt, 2003). For children, diversity implies confronting an array of unfamiliar objects and events. As such, to reach preschools' diversity-related objectives, it is important to determine what children see as different and what their prejudices are. Nevertheless, research on children's

prejudices is sparse, and the few studies that have been conducted have tended to focus on only one characteristic, often gender or race (Akbalık, 1998; Akın, 2007; Aydılek Çiftçi & Özgün, 2011; Aytaç, 2013; Bağçeli Kahraman & Başal, 2011; Ersoy, 2009; İnci Kuzu, 2015; Kowalski, 2003; Kustatscher, 2017; Penny, 2007; Pica, 2008; Sak et al., 2015; Thorman, 2002; Ünlü, 2012; Williams, 2012; Yağan Güder & Güler Yıldız, 2016; Zargarpour, 2001). The current study therefore examines children's relationships to all seven of the main types of prejudice identified in the adult realm by Wolpert (2002), not merely to fill the gaps in the existing literature, but to help parents, preschool teachers and curriculum developers who wish to identify and deal with children's prejudices in real-world situations. It will be guided by the following seven research questions:

1. What racial prejudices, if any, do Turkish preschool children have?
2. What age-related prejudices, if any, do they have?
3. What, if any, are their prejudices related to physical abilities?
4. What, if any, are their prejudices related to physical characteristics?
5. What class prejudices, if any, do they have?
6. What gender prejudices, if any, do they have?
7. What, if any, are their prejudices related to family composition?

METHOD

Research Design

Phenomenological research focuses on how an individual understands himself and his environment; and this process of understanding cannot be separated from his assumptions and prejudices, which should therefore also be examined and interpreted (Robson, 2015). This study aims to examine prejudices of young children. A phenomenological approach was selected for this research, due to its focus on explaining how young children understand themselves and their environment through their prejudices.

Participants

Purposeful sampling enables the researcher to choose participants who are more likely than others to provide data relevant to the studied phenomenon (Merriam, 2009). This study purposefully sampled preschoolers from a range of different socio-economic status (SES) backgrounds, but all living in the same Turkish region. Of the 100 participants (46 female, 54 male), 38 attended public schools, and the other 62, private schools. All were aged between 48 and 72 months.

Slightly more than half (n=53) had no prior experience of preschool. Of the others, 24 had attended during one previous year, 21 during two previous years, and two, during three years. Just under a third (n=32) did not have any siblings; of the remainder, none had more than five siblings. Half the participants were firstborns (n=50), with second children making up the second largest group (n=31). The mother tongue of most of the children (n=84) was Turkish; for the remainder, it was Kurdish.

The great majority of the children (n=95) lived in urban districts of the city of Van, with just five living in its rural hinterland. More than half of the participants' parents had monthly incomes of more than 2,000 Turkish lira (n=56), with most of the rest falling into the range of 1,001-1,500 (n=22). However, five of the children's household incomes were less than 500 lira. Their family compositions fell into four categories: nuclear (n=71), extended (n=21), divorced but extended (n=2), and single parent (n=6). Eight of the children had an overweight relative or neighbor, and 13 a disabled one. Only one child had a male preschool teacher.

Data Collection Tool

Data was collected through a pictorial tool developed by the researchers, called the Interview Protocol for Prejudices of Preschool Children. Its development began with a comprehensive review of the literature related to prejudices, children's prejudices and prejudices in education, which yielded the seven main themes listed in the Introduction, above (see also Derman-Sparks & Edwards, 2010; Wolpert, 2002). Then, researchers brainstormed pictures and questions for each theme and wrote down the results. These notes were shared with an experienced preschool teacher and two academic specialists in preschool education and qualitative research. Based on these experts' suggestions, some of the initial ideas were eliminated and the wording of some questions simplified slightly.

Next, a draft interview protocol and a demographic information form were prepared and sent to five experts: the teacher, the same two academics mentioned above, and two additional. Based on their opinions, more changes – relating especially to the pictures – were made. With regard to the demographic information form, they recommended the addition of some questions focusing on the SES and composition of the participants' families and the gender of their teachers.

Then, a pilot study was conducted with three children, with a special focus on the intelligibility of the protocol's pictures and questions. Since two of three children did not understand the Turkish word for interesting (*ilginç*), it was changed to a word meaning different (*değişik/farklı*). The pilot

study also led to each picture being given a black frame to more clearly differentiate it from the others.

The final protocol consisted of two parts. The first contained the demographic items, and the second, 12 color pictures (printed on glossy photographic paper) and 31 questions aimed at determining their prejudices related to race, gender, physical ability, physical characteristics, economic class, gender and family composition.

Data Collection Procedure

First, permission to conduct the study was sought and obtained from Turkey's National Education Directorate. Then, parents were contacted through school administrators and teachers, and informed of the study's aims. After the parents had signed consent forms, one of the researchers spent time observing each of the children, on days decided in consultation with their respective classroom teachers. On the same occasions, the teachers introduced her to the children to familiarize them with her. Then, each interview was conducted one-on-one in places within each school that were deemed appropriate by that school's staff. To save time and ensure the completeness of their data, the researchers asked the parents for permission to audio-record the interviews. Such permission was withheld in the case of 15 children, whose interview responses were therefore recorded by hand. The duration of the interviews ranged between 20 and 40 minutes.

Data Analysis

All interviews recordings and notes were transcribed onto computer files. Then, all the transcripts were read several times and coded by two researchers separately. For data analysis, coders looked firstly for word or phrase repetition, and secondly at the connectors the children used (Bernard & Ryan, 2010). In terms of word repetition, for instance, it was noted that the participants focused especially on the skin color of the children in one picture. Connectors were examined because they indicate children's views on cause-and-effect relationships, if-conditions, and some relations based on time (Bernard & Ryan, 2010). For instance, when one child said "driving a car is hard. Therefore, drivers should be men", the connecting word clarified why he preferred male drivers.

After the two coders had completed their respective codes, they came together to determine the data's main themes, and reached 93% agreement on their codes. After referring to literature with regard to the 7% of codes that were in dispute, they still could not come to an agreement on 3%

of them, which were therefore dropped from analysis. At the end of analysis, the seven main themes discussed above (e.g., Wolpert, 2002) were unchanged.

Trustworthiness

One strategy for ensuring the validity of qualitative research is prolonged engagement (Creswell & Miller, 2000). This was the main reason that one of the researchers spent time with the participants in their classrooms before the interviews were conducted. In terms of qualitative studies' reliability, inter-coder agreement (as described in detail in the previous section) is considered critically important (Creswell, 2007).

FINDINGS

Race

When the participants were asked what they saw in a picture of black and white children playing, nearly all of them (n=96) stated that there were children playing with toys. However, they had varying views on the differences between children. More than two-fifths of the participants (n=43) mentioned that some of the pictured children were white and some black, and 11 of these also stressed the gender of the children. One said:

These are bad children. I saw them near my grandfather's home. (C₉₁, boy)

Ten participants stated that there were not any differences between the children; three emphasized their genders but not their races. Approximately one in three (n=31) participants stated that they would prefer playing with a white girl, for reasons including:

Black children are different. (C₄₇, C₅₂, girls)

When we play with boys, we become a boy. (C₁₅, girl)

She is beautiful. (C₃₇, C₆₂, C₇₁, girls)

Of the 54 male participants, 24 emphasized that they would want to play with white boys, but of these 24, only four – C₈₃, C₈₅, C₉₁ and C₉₈ – stated that this was due to their similarity of skin color.

Some (n=19) of the participants who did not mention the gender of children claimed that they would play with white children. Their comments included:

I don't like black people. (C₃₂, boy)

I like whites more. (C₃₃, girl)

White people are more beautiful. (C₈₄, C₉₃, boys)

Five participants stated that they would prefer playing with black children only: C₇ (boy) because he did not have any black friends and C₉₇ (boy) because they were different and being different was good. Two participants said that they would play with none of the pictured children: C₈₀ (girl) because they were strangers and C₉₈ (boy) because they were all older than him. Lastly, 13 participants said that they would play with all the children in the picture because all of them were friends.

Slightly over a third of the participants (n=37) stated that they looked like the pictured white boy, while 36 claimed to resemble the girl with blonde hair. Five participants thought that they looked like black children, and two others that they looked like no-one in the picture. Five children emphasized only that they were white.

More than half the participants (n=55) stated that they did not want to look like the black children in the picture, and used some negative terms to explain this preference, calling black children ugly, funny, horrible, naughty and bad while some claimed they were not smart and normal like participant children. Some said:

I don't like black children. (C₁₀, C₂₇, C₇₁, girls; C₂, C₄₅, C₆₆, boys)

If I were black, everybody would laugh at me. (C₁₉, girl; C₈₂, boy)

If I were black, it would be hard to hide when playing. (C₁₀₀, girl)

All 11 participants who stated that they would want to look like white children justified this preference based on esthetics. Nine cited beauty/ugliness, and the other two said that white children usually became thin whereas blacks were usually fat.

Six participants stated that they wanted to look like all the children in the picture, and five that they wanted to look like the black ones. Of the latter group, two said:

I would be different. (C₂₃, girl)

I want to have black and curly hair like them. (C₈, boy)

Lastly, C₁₃ (girl) said “I don’t want to look like white children”, and added, “[b]ecause all people are different from each other. Nobody has to look like another person. Being different is good.”

Age

For this dimension, the participants were shown two pictures, one of an elderly woman riding a bike, and the other of a similar woman knitting and sitting with some children who might have been her grandchildren. Most (n=89) said of the bike-rider that they saw a grandmother or old lady, though six described her simply as a woman, and five others as a mother. Of the second picture, two-fifths (n=40) saw a grandmother or a woman engaged in hand-work such as knitting or sewing. A smaller, but still large proportion of the participants (n=30) mentioned the presence of the children in the picture, but not the hand-work.

Nearly two-thirds of the participants (n=64) emphasized that a grandmother riding a bike was different or interesting, and an additional 27 that an old lady or a mother riding a bike was interesting. Some of them focused on the age of the woman, saying:

I have never seen an old lady riding a bike. (C₄₀, boy)

Grandmothers can’t walk without a walking stick. (C₆₄, boy)

In all, 38 participants rejected the notion that a grandmother could ride a bike, with 18 citing non-age-specific reasons such leg pain (C₈₈, C₉₄, boys), and the other 20 stating that grandmothers were too old. Most participants (n=85) said they preferred their grandmothers to knit, 18 specifying that this preference was because bike-riding by grandmothers or old people was impossible; eight said they would prefer their grandmothers to ride than knit, and only three that they would like them to do both. Two boys (C₁₈, C₅₁) and two girls (C₂₉, C₇₃) stated that no women could ride bikes. Only three participants said there was nothing different or interesting about an old lady riding a bike.

Physical Abilities

Two pictures related to physical abilities were shown to children: the first of a disabled woman in a wheelchair reading a book to some children; and the other of three children with one leg, flying kites. With regard to the first picture, the participants identified it as showing a teacher and children (n=29), a mother with girls and boys (n=22), children (n=11), a woman and children (n=11), a

mother/a teacher with broken leg (n=10), a teacher (n=7), children and someone in a wheelchair, (n=5) or a woman (n=5). Some participants who emphasized that the woman was a teacher (C₁₄, girl; C₇₄, C₉₆, boys) said that this was because she was reading a book and showing pictures to children. Three others (C₃₃, C₃₄, girls; C₃₁, boy) commented that they would never see a teacher like her in real life because she was unable to walk.

Approximately half of participant children (n=49) stated that there was nothing different or interesting case in the first picture, and the other half (n=51) that woman in the wheelchair was different. C₉₉ (girl) and C₉₁ (boy) both commented that the woman was probably a visitor, because she was unable to play with children and therefore could not be a teacher.

More than half the participants (n=56) said that they would want someone in a wheelchair to come and to read a book to them, because they liked fairytales and stories (n=7), or liked visitors (n=4), or wanted to meet someone who used a wheelchair (n=2). Of these 56, however, two (C₉₉, girl; C₄₂, boy) thought she would be unable to come to class. Three girls and four boys (C₅, C₃₄, C₆₂, girls; C₂₀, C₃₂, C₈₈, C₉₂, boys) said they would help the woman, or wanted to help her. Two participants (C₁₀₀, girl; C₉₈, boy) said “*I could be like her.*”

A substantial minority of the participants (n=40), however, stated that they would not want someone in a wheelchair to come to school, usually focusing on what such a person could not do. Of this group, four said that even she wanted to, she could not come (C₁₇, C₁₈, C₃₅, C₅₇, boys); five said that she could not play with them (C₈₉, girl; C₃₁, C₄₆, C₆₉, C₈₅, boys); one, that she could not use stairs (C₇₈, girl); and one that she would not be able to drink a glass of water (C₈₁, boy). Other comments included:

Wheelchair seems bad. (C₅₂, girl; C₄₀, boy)

She is disabled and she can infect us with her disease. (C₅₈, girl)

We can crash her in the classroom. (C₆₆, boy)

She will get upset when she sees that we can walk. (C₉₁, C₉₃, boys)

Regarding the second picture, the majority of the participants (n=59) mentioned that it showed children flying a kite. Among the participants who mentioned the children, 14 stated in general terms that one was disabled, and another seven specified that he used a crutch because his leg was broken.

According to 47 participants, there was nothing different or interesting in the picture, but the other 53 stated that the child without a leg was different. Some of their comments included:

They are good boys but the child with the red shirt is disabled. (C₃₃, girl)

I think there is a problem related to the child with the red shirt. He may not have an arm or a leg. (C₆₀, boy)

The child with the red shirt has to use a crutch to walk. (C₇₃, girl; C₇₀, boy)

More than two-fifths of the participants (n=41) expressed a preference for playing with the non-disabled children in the picture, citing various reasons including the kite; friendships they imagined as existing within the depicted group; and the presumed ages of the children (“*older people are ridiculous*”: C₁₅, girl). However, six girls and four boys cited the disability specifically:

The disabled boy can't play with me. (C₃₃, girl)

The disabled child might infect me. (C₅₈, girl)

He is not disabled so looks nice. (C₇₆, C₈₉, C₉₀, girls)

He is not disabled and can play with me. (C₉₉, girl)

Other children can play but the disabled one can't. (C₄₈, C₅₃, boys)

He doesn't have a leg and a shoe. (C₇₉, boy)

He can't run. (C₉₁, boy)

Eight other participants stated that they would like to play with one of the non-disabled children because of the kindness he was showing to the disabled one:

He helps his friend so I would like him. (C₆, C₅₂, girl)

He helps the disabled child and helping is a good behavior. (C₉₅, girl; C₇, C₈, C₃₅, C₄₀, boys)

He is a good boy and gave his kite to the disabled child. (C₁₀, girl)

An additional 14 participants said that they would prefer to play with the disabled child because they would take him to the hospital (C₄, C₆₈, C₉₆, boys) or help him in some less specific way (C₂₀,

C₃₂, C₅₉, C₉₂, C₉₈, boys). Ten participants stated that they would play with all the children in the picture, in one instance because they were all boys (C₆₄, boy). Lastly, two children said they would not want to play with any of the depicted children because all of them were boys and they had their own friends.

Physical Characteristics

The participants were shown a picture of two thin and two fat children playing with balls, and asked what they saw. Most (n=69) said only that there were children playing with balls, while some stated that there were two fat and two thin children (n=13), a fat child with a big stomach (n=6), or two girls and two boys (n=6).

Most participants children usually emphasized that they would prefer to play with the thin children, but their reasons for this varied, including esthetics (n=11), that fat people could not play properly or well (n=8), that thin people would play better (n=13), or that they themselves were thin so played with other thin children (n=4). Two others said:

Fat children don't give the ball to me. I had a fat friend and he hit me. (C₈₂, boy)

Girls don't play with boys. (C₄₀, boy)

Two participant children (C₄₆, C₅₇, boys) said they would prefer to play with fat children, because they were sweaty. Six participants said that they would play with the fat girl, for reasons including her nice dress (C₁₉, girl) and that nobody else would play with her because she was fat (C₆, girl). Five children said they would prefer to play with the fat boy, two stating that this was because he was strong (C₃₅, C₈₁, boys). Only one in six participants (n=17) said they would like to play with all the children in the picture.

Economic Class

There were two children in the picture related to economic class: one with new blue overalls and new toys, and the other with an old red shirt and broken toys. When asked what they saw on the picture, the participants mentioned one clean and one dirty child (n=36); two boys (n=28); and two children playing (n=13). One said:

The child with blue overalls did not give his good toys to the other child so he is sad. (C₈₀, girl)

Some participants thought the child with the broken toys had fallen and was injured ($n=5$) or was a bad child ($n=7$). Of the seven who described him as bad, two thought the image was meant to depict a good child and a bad one ($n=2$).

Nearly one in three participants ($n=30$) said that there were no differences between the two children on the picture, or that they were similar. An equal number of others ($n=30$) focused on the contrast in the two boys' clothing. Nearly as many ($n=27$) emphasized that the child with the red shirt looked poor, and C₉₁ (boy) specifically linked this to his old clothing. Of seven participants who mentioned the difference between the depicted children's shoes, one (C₈₄, boy) emphasized that because of the red-shirted boy's broken shoe, everybody would stare at him on the street. Though only a few participants ($n=6$) said that the difference between the two children was that one was dirty, most ($n=79$) stated that they would prefer to play with the child with the blue overalls, often focusing on his cleanliness as well as the condition of his toys. C₇₉ (boy) stated that the dirtiness of the red-shirted boy's toys would make him ill if they played together, and C₅₈ (girl) expressed a concern that he would break her toys.

Eight participants said they wanted to play with the child in the red shirt to help him in some way. For instance, C₃ (girl) said she would play with him because he was alone and his toys were old. C₁₆ (girl) said she would play with him because the other child was rich and would not play with her. Seven participants said they would play with both children, and six with neither.

Gender

This dimension contained two pictures, one featuring a male preschool teacher and the other, a female school-bus driver. Nearly half the participants ($n=44$) correctly identified the first as being of a teacher and children. However, nearly as many ($n=39$) claimed that the man in the picture was the father of one or more of the depicted children. Eight others thought that he was an adult older brother or an uncle, and seven failed to recognize any adult in the picture.

More of the participants ($n=56$) found the presence of a male adult in picture of a preschool classroom than did not ($n=44$). One of the former group (C₈₀, girl) said:

I think a male teacher is interesting in the classroom because my teacher is female. Also her hair is long. Men can't play with children.

Just over half the participants ($n=52$) expressed a preference for a female teacher. Of these, some emphasized disciplinary practices, e.g., that when they were not quiet, a male teacher would get

angry and hit them (C₂₁, C₃₆, C₅₈, C₈₉, girls; C₂, C₇, C₃₅, C₈₃, boys) or shout at them (C₁₆, C₃₃, C₁₀₀, girls; C₆₃, C₈₅, C₉₆, C₉₈, boys). One said a female teacher would give them instruction, but with a male teacher they would only watch cartoons (C₁₁, girl) and two others said they would not play with a male teacher (C₇₃, girl; C₉₂, boy). Five girls said that female children were not allowed to have male teachers, and one boy noted that he had never seen a male preschool teacher in real life (C₉₇, boy). Other reasons for preferring female teachers included:

[G]irls have longer hair. (C₁₀, C₃₇, girls)

If I had a male teacher, everything would be disastrous. (C₁₃, girl)

Men ... can't enter a preschool classroom. (C₃₉, girl)

I don't like men. (C₇₈, girl)

Of the remaining 48 participants who did not express a preference for a female teacher, nearly all (n=44) stated that they would prefer a male one. For some, this was because they already had male teachers, or male relatives who were teachers, or an older sibling with a male teacher. Four boys said that since they were male, their teacher had to be male (C₃₁, C₃₂, C₆₉, C₉₄). Other comments from this group included:

Older children's teachers are men and we are old now. (C₈, boy)

I would like him and obey his rules. (C₂₀, C₅₉, boys)

He would know everything. (C₂₂, girl)

I don't have a father and he could be my father. (C₈₆, girl)

Two children stated that gender of their teacher did not matter for them.

Regarding the second picture, of children and a female school-bus driver, about half the participants (n=48) said that there was a woman driving a car or bus. Others saw a grandmother and children who would go on the school bus (n=11), just the bus and children (n=9), just the children (n=9), just the bus (n=7), or just an old lady (n=5).

Nearly two-thirds of the participants (n=65) said there was nothing different or interesting in the picture. Of the remainder, 27 stated that an old lady as a driver was interesting because drivers or

bus drivers are always men; women can't drive at all, or crash; driving is too difficult for old ladies; or school buses are too big.

More than two-thirds of the participants (n=70) stated that they would prefer a male school-bus driver because men were better drivers, while only one in six (n=17) wanted a female school-bus driver, in two case because they wanted a driver with long hair and girls had long hair (C₁₀, C₃₇, girls). One other girl (C₆) expressed a desire to become a school-bus driver, and one (C₁₀₀) said she was afraid of men. Six participants expressed no gender preference about school-bus drivers.

Family Composition

Three pictures related to family composition: first, a mother and children; second, a father and children; and third, both parents and children. In terms of whom the participants saw in the first picture, two-thirds (n=65) identified children and their mother. For the second picture, almost as many participants (n=59) saw children and their father. In the third picture, most participants saw either a mother, a father and their children (n=46) or a family (n=42).

Interestingly, 12 participants said that the same picture represented a mother, a teacher and children. Only one participant stated that there was anything different or interesting in this picture, and said:

There are missing people in the first and second pictures but in the third picture, the family was completed. (C₁₀₀, girl)

When asked which picture showed a family, 88 participants picked the third picture, commonly citing togetherness and/or sharing as their reason for having done so. One cited the negative ramifications of any family member being missing:

When there is not my father, who will go to work? When there is not my mother, I will miss her. When there is not me, who will play with toys? (C₆₅, boy)

Only two participants stated that there was a family in the first picture, and of these, one (C₂₃, girl) said that family meant the mother. Just one participant (C₈₁, boy) thought that the second picture showed a family, based on his definition of family as playing with the father. All participants, including two who noted that they had no fathers, emphasized that they wanted their own families to be like the third picture.

CONCLUSION and DISCUSSION

Approximately half the participants recognized children in the research tool as being from different races. Three out of four participants stated that they would prefer to play with white children, and about half that they did not want to look like black children. However, only one child who participated in this study had met a person from a different race. Therefore, it seems likely that these prejudices were formed via open or hidden messages in their home environments and/or the media (see Derman-Sparks and A.B.C. Task Force, 1989). As Kustatscher (2017) pointed out, young children absorb the concepts of social class, identity and values like passive sponges, and it is therefore important for adults to consider this whenever spending time with children.

More than half the participants said that a grandmother riding a bike was unusual due to her age, and that they would prefer their grandmothers to knit rather than ride. This rigidity regarding age-appropriate behavior may be culturally based. For instance, Bölükbaş and Arslan's (2003) study of a Turkish retirement home found that the inhabitants did hardly any physical activity, and 91.7% watched TV all day. The current study's participants' prejudices could have been influenced by personal or media-based knowledge of such environments and role models.

Approximately half the participants mentioned that the disabled people pictured in the protocol were unusual and that they would not prefer to be with them, generally emphasizing the fun activities that such people would not be able to engage in. This parallels the findings of Arslan and Şeker (2011) regarding Turkish society's negative perceptions and prejudices toward individuals with special needs, which may be passed from parents to children.

Roughly two-thirds of the participants did not focus directly on the pictured overweight children's physical characteristics, instead stating that they preferred to play with thin children for various reasons. This echoes some prior studies, such as Penny's (2007) finding that children liked overweight children less than white or black children of average weight, and that children aged up to eight had negative views of the athletic, academic, artistic and social skills of overweight children (see also Altun, 2015; Penny & Haddock, 2007; Yaran, 1996). Given how closely the children who participated in the current study associated fatness and thinness with beauty and ugliness, it seems probable that culturally imposed beauty criteria were at work in the development of their prejudices in this area.

In the sphere of economic class, the results were much less clear-cut, though most of the participants did say they wanted to play with the "rich" child in the picture because of his new toys

and clean clothes. Here, it should be borne in mind that social context has a stronger effect on prejudice with increasing age (Raabe & Beelmann, 2011).

Half the participants found a male preschool teacher and a female school-bus driver unusual, and most said they would prefer the opposite. This may relate to the fact the sample's actual teachers were overwhelmingly female, since Sak et al. (2015) found that children tend to express a general preference for teachers of whichever gender their current teacher is. Some of the current study's participants' beliefs that male teachers were more discipline-oriented and punitive also parallel findings by Sak et al. (2015). This prejudice was probably derived from the children's own experiences, since parents of children with male teachers attach little importance to teachers' gender (Akman et al., 2014; Diamond & Cooper, 2000). In the case of the female bus driver, the participants' view that driving a motor vehicle was a hard work better done by men than women was probably an echo of occupational gender prejudice in the wider society. For instance, Vannicopoulou (2004) examination of children's books found that women were mostly depicted as doing housework and caring for children, while men were depicted as heroes (see also Anlak, 2004).

The participants' universal preference for a classical family consisting of two parents and children may reflect that only eight of them had divorced parents, which in turn might relate to the cultural conservatism of the region of Turkey where the study was conducted.

Lastly, it was found that some of the children's prejudices were nested and interrelated. Bergh and Akrami (2016) reported that it was thought that prejudice was directed toward specific different kinds of target groups but actually all target-specific prejudices were strongly associated and shared a generalized prejudice. In other words, each individual has a sensitivity of *us versus them* and it is thought that these prejudices are interconnected (Meeusen, Boonen & Dassonneville, 2017). It is parallel with the finding of the study.

In conclusion, it is noteworthy that the participant children had developed prejudices against a range of people and situations that they had never actually encountered, and that several of their prejudices related to multiple characteristics, e.g., race and appearance; weight, appearance, and athletic ability; age and gender; gender and driving ability; disability and athletic ability; poverty and misbehavior. Based on the findings of this study, preschool teachers should take more account of young children's prejudices and conduct more activities aimed at developing their respect for diversity. Firstly, teachers should be role models and incorporate respect for diversity into their daily routines. Parents should likewise try to evaluate their own prejudices objectively and be better

role models for their children. And the MoNE should facilitate teachers', parents', and school administrators' planning of multiple activities that connect the goal of respect for diversity with all developmental domains, and not just social-emotional or cognitive skills.

Future studies could usefully use the protocol developed as part of the current study to compare the prejudices of children from different age groups or different regions. The results of such studies could then be used as the basis for a program aimed at improving children's respect for diversity.

REFERENCES

- Akbalık, F. G. (1998). İlkokul öğrencilerinin mesleklerin cinsiyet tipine ilişkin kalıp yargıları [Primary school students' gender stereotyping of occupations]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi [Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences]*, 31(1), 183-192.
- Akın, A. (2007). Toplumsal cinsiyet (gender) ayrımcılığı ve sağlık [Gender discrimination and health]. *Toplum Hekimliği Bülteni [Bulletin of Community Medicine]*, 26(2), 1-9.
- Akman, B., Taşkın, N., Özden, Z., & Okyay, O. (2014). Parents' views on the appointment of male teachers in Turkish preschools. *Education as Change*, 18(1), 21-32.
- Altun, S. (2015). Üniversite öğrencilerinin obeziteye ilişkin önyargılarının belirlenmesi [Determination of university students' bias against obesity]. Unpublished master's thesis, Başkent University, Turkey.
- Anlıak, Ş. (2004). Okul öncesi dönemde çocuğun yaşamında baba ve erkek öğretmenin rolü ve önemi [The importance of father and male teacher in child's life in the period of preschool]. *Ege Eğitim Dergisi [Ege Journal of Education]*, 5, 25-33.
- Arslan, Ş., & Kutsal, G. (2001). Yaşlılarda özürüllüğün değerlendirmesine yönelik çok merkezli çalışma raporu [Multicenter study report for evaluation of disability in old ages]. Ankara: Başbakanlık Özürülüler Dairesi Başkanlığı ve Türk Tabipler Birliği Yayını.
- Aslan, M., & Şeker, S. (2011). Engellilere yönelik toplumsal algı ve dışlanmışlık: Siirt örneği [Social perception and exclusion towards disability: The case of Siirt]. Paper presented at the III. International Symposium on Social Rights, Kocaeli, October 24-25.
- Aydilek Çiftçi, M., & Özgün, Ö. (2011). Okul öncesi dönemdeki çocukların oyuncak tercihlerinin ve akran etkileşimlerinin ebeveyn cinsiyet rolleri algısı bağlamında incelenmesi [Peer interactions and toy preferences of preschool aged children as functions of their parents]. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 6(3), 2246-2261.
- Aytaç, S., & Öngen, B. (2013). Üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları ve yaşam değerleri ilişkisi [Attitudes of university students regarding to gender roles and relationship with life values]. *Sosyoloji Konferansları Dergisi [Istanbul Journal of Sociological Studies]*, 48, 1-18.

- Bağçeli Kahraman, P., & Başal, H. (2011). Anne eğitim düzeyine göre çocukların cinsiyet kalıpyargıları ile oyun ve oyuncak tercihleri [Play and toys played by children according to mother's educational level with sex role stereotypes]. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 6(1), 1335-1357.
- Bergh, R. and Akrami, N. (2016). Generalized prejudice: Old wisdom and new perspectives In: Sibley, C. G. and Barlow, F. K. (Eds.). In *Cambridge handbook of the psychology of prejudice* (pp. 438-460). Cambridge: Cambridge University Press
- Bernard, H. R., & Ryan, G. W. (2010). *Analyzing qualitative data: Systematic approaches*. Thousand Oaks, Calif: Sage Publications
- Bölükbaş, N., & Arslan H. (2003). Huzur evinde kalan yaşlıların psikososyal yönlerinin incelenmesi [Examination of psychosocial aspects of old people staying in rest home]. *Düşünen Adam: Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Dergisi [The Journal of Psychiatry and Neurological Sciences]*, 16, 235-239.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks, Calif: Sage Publications.
- Creswell, J. W., & Miller, D. W. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into Practice*, 39(3), 124-130.
- Çetin, İ. (2012). Önyargılarımız nasıl oluşur? [How are our prejudices formed?]. Accessed 19 September 2015. http://www.tavsiyedyorum.com/makale_8149.htm.
- Derman-Sparks, L., & A.B.C Task Force. (1989). *Anti-bias curriculum: Tools for empowering young children*. Washington: National Association for the Education of Young Children.
- Derman-Sparks, L., & Edwards, J. O. (2010). *Anti-bias education for young children and ourselves*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Diamond, K. E., & Cooper, D. G. (2000). Children's perspectives on the roles of teachers and therapists in inclusive early childhood programs. *Early Education and Development*, 11(2), 203-216.
- Doyle, A. B., & Aboud, E. E. (1995). A longitudinal study of white children's racial prejudice as a social-cognitive development. *Merrill-Palmer Quarterly*, 41, 209-228.
- Ekmişoğlu, M. (2007). *Erken çocukluk döneminde farklılıklara saygı kavramı hakkında öğretmen görüşlerinin incelenmesi ve farklılıklara saygı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması [Examining teachers' views about respect for diversities at early childhood period and study of validity and reliability of the scale of respect for diversities]*. Unpublished master's thesis, Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey.
- Ersoy, E. (2009). Cinsiyet kültürü içerisinde kadın ve erkek kimliği (Malatya örneği) [Woman and man identity in gender culture (Example of Malatya)]. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi [Fırat University Journal of Social Science]*, 19(2), 209-230.
- İnci-Kuzu, Ç. (2015). Okul öncesi dönemdeki çocukların cinsiyet önyargıları ile oyuncak seçimi ve ebeveynlerin buna etkisi [The gender prejudice and the toy choice of the children in

- preschool period and the effect of the parents on this]. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi* [The Journal of International Social Research], 8(39), 651-654.
- Jackson, S., Joshi, A., & Erhardt, N. (2003). Recent research on team and organizational diversity: SWOT analysis and implications. *Journal of Management*, 29(6), 801-830.
- Karagöz, E. (2014). *Çocuklarda şişmanlık ayrımcılığı* [Obesity discrimination in children]. Accessed 15 November 2015 <http://www.sagliktanabiz.com/haberler/cocuklarda-sismanlik-ayrimciligi-2.html>
- Karataş, K. (2002). Engellilerin toplumla bütünleşme sorunları: Bir sosyal politika yaklaşımı. *Ufuk Ötesi Bilim Dergisi* [Beyond the Horizon of Scientific Journal], 2(2), 43-55.
- Kowalski, K. (2003). The emergence of ethnic and racial attitudes in preschool-aged children. *The Journal of Social Psychology*, 143(6), 677-690.
- Kustatscher, M. (2017). Young children's social class identities in everyday life at primary school: The importance of naming and challenging complex inequalities. *Childhood*, 24(3) 381–395. Doi: 10.1177/0907568216684540
- Meeusen, C., Boonen, J., & Dassonneville, R. (2017). The structure of prejudice and its relation to party preferences in Belgium: Flanders and Wallonia compared. *Psychologica Belgica*, 57(3), 52–74. DOI: <http://doi.org/10.5334/pb.335>
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. CA: Jossey-Bass.
- MoNE. (2013). *Okul öncesi eğitim programı* [Preschool program]. Ankara: MEB
- Morgan, C. T. (2013). *Psikolojiye giriş* [Introduction to psychology]. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Özdemir, E. (2006). *Okulöncesi dönem çocuklarının cinsiyet özelliklerine ilişkin kalıp yargılarının incelenmesi* [The analysis of sexual stereotypes of preschool children]. Unpublished master's thesis, Ankara University, Ankara.
- Penny, H. (2007). *Anti-fat attitudes among children*. Unpublished doctoral dissertation, Cardiff University, England.
- Penny, H., & Haddock, G. (2007). Anti-fat prejudice among children: The “mere proximity” effect in 5–10 year olds. *Journal of Experimental Social Psychology*, 43, 678–683.
- Pettigrew, T. F. (1958). Personality and sociocultural factors in intergroup attitudes: a cross-national comparison. *The Journal of Conflict Resolution*, 2, 29–42. Doi: [10.1177/002200275800200104](https://doi.org/10.1177/002200275800200104).
- Pica, C. (2008). *Children's perceptions of interethnic/interracial friendships in a multiethnic school context*. Unpublished doctoral dissertation, Massachusetts University, United States.
- Raabe, T., & Beelmann, A. (2011). Development of ethnic, racial, and national prejudice in childhood and adolescence: A multinational meta-analysis of age differences. *Child Development*, 82(6), 1715–1737.

- Robson, C. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri: Gerçek dünya araştırması [Real world research]*. (Trans. Eds. Ş. Çinkır and N. Demirkasımoğlu). Ankara: Anı yayıncılık.
- Sak, R., Kızılkaya, G., Yılmaz, Y., & Dereli, M. (2015). Çocukların bakış açısıyla erkek ve kadın okul öncesi öğretmenleri [Children's perspective: Male and female preschool teachers]. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [Sakarya University Journal Of Education Faculty]*, 29, 142-162.
- Sigelman, C. K., Sigelman, L., Thomas, D. B., & Ribich, F. D. (1986). Gender, physical attractiveness, and electability: An experimental investigation of voter biases. *Journal of Applied Social Psychology*, 16, 229-248.
- Sonnenschein, W. (1997). *The diversity toolkit: How you can build and benefit from a diverse workforce*. Illinois: Contemporary Books.
- Sürgevil, O. (2008). Farklılık kavramına ve farklılıkların yönetimine temel oluşturan sosyo-psikolojik kuramlar ve yaklaşımlar [The socio-psychological theories and approaches that forms the base of diversity and diversity management], *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi [Balıkesir University The Journal of Social Sciences Institute]*, 11(20), 111-124.
- Thorman, A. E. (2002). *An Evaluation of the Impact of Anti-Bias Curriculum Practices on Prejudicial Racial Attitudes among Children Attending Head Start*. Unpublished doctoral dissertation, Kansas State University, United States.
- Ünlü, A. (2012). *Bazı değişkenlere göre okulöncesi çocuklarının cinsiyet rolü davranışlarının incelenmesi [Investigation of gender role behavior of preschool children by some of the variables]*. Unpublished master's thesis, Selçuk University, Turkey.
- Vannicopoulou, A. (2004). Resimli çocuk kitaplarında kadın karakterler [Female characters in children's picture books].” [Trans. Çiftçi Yeşiltuna]. *Ege Eğitim Dergisi [Ege Journal of Education]*, 5(2), 65-73.
- Williams, A. T. (2012). *I like me, I like you not? The development of implicit racial attitudes in childhood*. Unpublished doctoral dissertation, York University, Canada.
- Williams K., & O'Reilly, C. (1998). The complexity of diversity: A review of forty years of research. In B. Staw & R. Sutton (Eds.), *Research in Organizational Behavior* (pp. 77–140). Greenwich, CT: JAI Press.
- Wolpert, E. (2002). Redefining the norm: Early childhood anti-bias strategies. In E. Lee, D. Menkart & M. Okazawa-Rey (Eds), *Beyond heroes and holidays: A practical guide to K-12 anti-racist, multicultural education and staff development* (pp. 1-26). Washington, DC: Teaching of Change.
- Yağan-Güder, S., & Güler-Yıldız, T. (2016). Okul öncesi dönemdeki çocukların toplumsal cinsiyet algılarında ailenin rolü [Role of the family in preschool children's perception of gender]. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [Hacettepe University Journal of Education]*, 31(2), 424-446.
- Yaran, İ. N. (1996). *Stereotypes about obesity*. Unpublished mater's thesis, Middle East Technical University, Turkey.

- Zargarpour, S. (2001). *Individual differences in children's group perceptions and peer preferences as a function of prejudice level*. Unpublished doctoral dissertation, Concordia University, Canada.
- Zick, A., Wolf, C., Küpper, B., Davidov, E., Schmidt, P., & Heitmeyer, W. (2008). The syndrome of group focused enmity: The interrelation of prejudices tested with multiple cross sectional and panel data. *Journal of Social Issues*, 64, 363–383. [Doi: 10.1111/j.1540-4560.2008.00566.x](https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2008.00566.x)



Okul öncesi dönem çocuklarının zihin kuramı ve sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi

Investigation of the relationship between theory of mind and social problem solving skills of preschool children

Yıldız Güven¹, Ebru Ayvaz², İlkay Göktaş³

Makale Geçmişi

Geliş : 28 Ocak 2019

Düzeltilme : 01 Mart 2019

Kabul : 13 Mart 2019

Çevrimiçi : 16 Mart 2019

Makale Türü

Araştırma Makalesi

Article History

Received : 28 January 2019

Revised : 01 March 2019

Accepted : 13 March 2019

Online : 16 March 2019

Article Type

Research Article

Öz: Bu araştırmanın amacı okul öncesi dönem çocuklarının zihin kuramı becerileri ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Okul öncesi eğitime devam etmekte olan 60-68 ay grubundan 43'ü kız, 39'u erkek olmak üzere toplam 82 çocuk çalışmaya dahil edilmiştir. Araştırmada, belirlenen iki değişkenin ölçülmesine ve aralarındaki ilişkinin derecesinin saptanmasına dayanan ilişkisel tarama modelinden yararlanılmıştır. Çocukların sosyal problem çözme becerilerini ölçmek amacıyla 48-72 Aylık Çocuklara Yönelik Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği ve zihin kuramı becerilerini ölçmek amacıyla Zihin Kuramı Testleri kullanılmıştır. Yapılan t-testi sonuçlarına göre çocukların sosyal problem çözme becerileri ve zihin kuramı becerilerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Pearson korelasyon analizi sonuçlarına göre çocukların zihin kuramı ve sosyal problem çözme becerileri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca çocukların zihin kuramı becerilerinin sosyal problem çözme becerilerine ilişkin toplam varyansın %68'ini açıkladığı görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Zihin kuramı, sosyal problem çözme, okul öncesi

Abstract: The aim of this study is to examine the relationship between theory of mind and social problem solving skills of preschool children. From 60-68 months group, 82 children - with 43 girls and 39 boys were included in the study. To determine the relationship between theory of mind and social problem solving skills, relational screening model was used. In order to measure theory of mind and social problem solving skills of children, Social Problem Solving Skills Scale for 48-72 Month Children and Theory of Mind Tests were used. According to the results of the t-test, it was observed that children's theory of mind and social problem solving skills did not make a significant difference according to gender. The Pearson correlation coefficient results showed a significant positive relationship between children's theory of mind and social problem solving skills. In addition, it was found that theory of mind skills of children explain 68% of the total variance related to social problem solving skills.

Keywords: Theory of mind, social problem solving, preschool

DOI: [10.24130/eccd-jecs.1967201931130](https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967201931130)

¹ Marmara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, yguven@marmara.edu.tr, ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5120-7381>

² Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Bölümü, Doktora Öğrencisi, e.aydin.ayvaz@gmail.com, ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6982-5957>

³ Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Vezirköprü Meslek Yüksekokulu, Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü, ilkay.goktas@omu.edu.tr, ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4701-455X>

Atf için/To cite this article:

Güven, Y., Ayvaz, E., & Göktaş, İ. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarının zihin kuramı ve sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi, 3(1), 76-97. doi:[http://dx.doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967201931130](https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967201931130)

SUMMARY

Introduction

During early childhood, when exploring the world through games, children acquire various motor skills, develop their academic knowledge, gain the use of language, and understand that different people have different characteristics. In this intensive development process, children realize that there are various problem situations or conflicts in both games and social processes and develops various strategies for solving them. While developing these strategies, children benefit from their cognitive capacities effectively, and try to understand the cognitive processes of others. This understanding and awareness point to a frequently mentioned skill in cognitive processes: theory of mind.

The ability of the individual to explain and interpret the behavior of himself and others in terms of mental states such as belief, desire, thought and prediction constitutes the basic structure of mind theory (Premack and Woodruff, 1978). Theory of mind is one's ability to attribute different mental states to different individuals and to create mental representations from these (Carlson, Moses and Claxton, 2004; Yıldırım et al., 2011). It is thought that theory of mind starts to develop at the age of three or four, and it is completed at the age of 9-11 years (Özen, 2011). Since the theory of mind is directly concerned with the origin of mental states, studies in this area have been carried out mainly with young children (Lock and Schiender, 2006).

In addition to these, it is known that these skills, which are expected to have children, are highly effective in their social development, and even used to describe one of the most important social cognitive abilities that play a role in human social interaction (Bora, 2009). In this context, it is thought that theory of mind has an important role on the development of interpersonal problem solving skills. Nevertheless, in Turkey, there is a lack of studies that investigate the relationship between children's theory of mind and social problem solving skills. Based on this limitation, the aim of this study is to investigate the relationship between theory of mind and social problem solving skills of preschool children. For the general purpose, sub-objectives are determined as follows;

1. Do the scores of children taken from Social Problem Solving Skills Scale vary according to gender?
2. Do the scores of children taken from Theory of Mind Tests vary according to gender?
3. Is there a significant relationship between theory of mind and social problem solving skills of children?
4. Do the Theory of Mind skills of children predict social problem solving skills?

Method

In this study, relational screening model (Christensen, Johnson and Turner, 2014) was used to determine the relationship between theory of mind and social problem solving skills of preschool children. Appropriate sampling method was used in the study. In such a sample, the researchers obtain data from a sample that they can easily reach (Büyüköztürk et al., 2016). A total of 82 children, 43 girls and 39 boys, were included

in the study. All of the participating children were in the 60-68 months group. In order to measure theory of mind and social problem solving skills of children, Social Problem Solving Skills Scale for 48-72 Month Children and Theory of Mind Tests were used.

Results

As a result of the research, it was found that theory of mind and social problem solving skills of participating children did not make a significant difference according to gender. It was also found that there is a positive significant relationship between children's mind theory skills and social problem solving skills. From this point of view, it can be said that as children's theory of mind increases, social problem solving skills also increase. In addition, it was found that theory of mind skills of children explain 68% of the total variance related to social problem solving skills.

Conclusion and Discussion

Theory of mind skills are very important for children to develop positive social relations and to overcome social problem situations. The first result of the study shows that children's theory of mind and social problem solving skills did not make a significant difference according to gender. In the study conducted by Anlak and Dinçer (2005), it was found that there was no significant difference in interpersonal cognitive problem-solving skills between the ages of five and six years. Similarly, Dereli (2008) examined the effect of Social Skills Training Program for Children and showed that gender variable does not have a significant difference on social problem solving skills of six-year-old children. In the studies that examined the theory of mind abilities, it is seen that gender differences appear to be mostly in favor of girls. In a study by Calero, Salles, Semelman and Sigman (2013), theory of mind skills of children aged between six and eight years were examined in terms of age and gender variables. As a result of the research, it was found that the mean score of girls' theory of mind was significantly higher than that of boys.

The second finding obtained in the study is that there is a positive significant relationship between children's theory of mind and social problem solving skills. In a study by Capage and Watson (2001), it was aimed to investigate individual differences in mind theory skills, aggressive behavior and social skills between 42-83 months. As a result of the research, it was found that there was a significant positive correlation between social problem solving skills and theory of mind. Smogorzewska and Szumski (2017) examined the effect of two different early intervention programs based on interpersonal cognitive problem solving on children's theory of mind and social skills. At the end of the study, it was seen that both early intervention programs based on interpersonal problem solving skills positively differentiated children's mind theory skills positively. It is known that daily life experiences, play environments and social interactions contribute to the mental processes of children. By providing rich social environments, children can develop higher level of communication and social problem solving skills as well as an intended awareness about theory of mind.

In this study, social problem solving skills were examined, and other social skills dimensions were excluded from the study. In later studies, the relationship between theory of mind skills and general social skills can

be examined. Also, there were 82 children in the 60-68 months group. The impact of children's theory of mind on social problem-solving skills can be compare with smaller age groups or larger samples.

GİRİŞ

Tarih boyunca psikologlar ve felsefeciler problem çözme kapasitesinin insan üzerindeki etkisinin ne olduğu konusunu tartışmışlardır (Chinaveh, 2010). Bu konuya açıklık getiren teorisyenlere göre problem; hâlihazırda veya gelecekte beklenen bir yaşam durumu karşısında kişinin uyum sağlayacak tepkiyi vermesini talep eden fakat etkili tepkinin var olmadığı bir veya daha fazla engel durumudur (D’Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares, 2004). Problem çözme ise bireyin kendisi tarafından yönetilen bilişsel-davranışsal bir süreç olup, günlük hayat içerisinde karşımıza çıkan özel bir problem durumunu bir bireyin, iki kişinin veya grubun tanımlama ve etkili çözümler bulma girişimidir. Bugünün anlayışına göre problem çözme becerisi sadece bilişsel boyutta bir beceri olmayıp, davranışsal ve tutumları da içeren karmaşık bir yapıya işaret eder (D’Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares, 2004; Kirkley, 2003). Problem çözümü için bilişsel bileşenler yanı sıra tutumlara ilişkin bileşenler de önemlidir. Belki de bilinmesi gereken en önemli konu, günlük hayat problemlerini çözmede ve onlarla baş etmede, problem çözmenin bireyin sosyal yeterlilik ve psikolojik olarak sağlıklı olma konusuna ne derece önemli katkısının olduğudur (D’Zurilla ve Nezu, 2001).

Sosyal problem çözme ise günlük hayatta karşımıza çıkan sorunlarda etkili çözüm yollarının keşfedildiği bilişsel ve davranışsal süreç olarak tanımlanabilir (Cam ve Tumkaya, 2006). Başka bir tanıma göre sosyal problem çözme; sosyal ortamlarda kişiye özel hedefleri gerçekleştirmek için (örneğin yaşıtların kendisine uymasını istediğinde) strateji kullanma becerisidir (Rubin ve Krasnor, 1983). Nezu, D’Zurilla ve Nezu’a (2012) göre ise sosyal problem çözme, sosyal gelişim için gerekli olan; bilişsel, davranışsal ve duygusal süreçleri kullanarak günlük yaşamda karşılaştığı zorlukları en etkili şekilde değerlendirme ve seçme sürecidir. Çocukların uyumlarını etkileyen sosyal yeterliliklerinin bir göstergesi de onları zorlayan sosyal ilişki durumlarında problemleri çözebilme becerileridir (Walker, Henderson, Degnan, Penela ve Fox, 2014). Çocukların sosyal anlamda problem çözme ve uygun davranış sergileme becerilerinin; onların sosyal ve akademik anlamda uyumları (Ladd, 2005; Rubin, Bukowski ve Laursen, 2009; Walker ve Henderson, 2012), kendilik algıları (Özkan ve Aksoy, 2017) ve duyguları anlama becerileri (Yılmaz ve Tepeli, 2013) için önemli olduğunu gösteren çalışmalar vardır.

Erken çocukluk yılları gelişim süreci içerisinde çocuklar hem oyunlarında hem de sosyal süreçlerde çeşitli problem durumları ya da çatışmalar olduğunu fark etmekte ve bunların çözümüne yönelik çeşitli stratejiler geliştirmektedir. Baurain ve Nader-Grosbois’e (2013) göre sosyal ilişkiler sürecinde çocuklar; hedefe, konuya veya iletişimde olduğu kişiye göre duygularını ve/veya sosyal davranışlarını ifade edebilmekte ve davranışlarını düzenleyebilmektedirler. Çocuklar bu stratejileri

geliştirirken etkin bir biçimde bilişsel kapasitelerinden faydalanmakta, bununla birlikte karşısındaki bireylerin de bilişsel süreçlerini anlamaya çalışmaktadırlar. Bu anlayış ve farkındalık ise alanyazında özellikle sosyal bilişsel süreçler içerisinde sıklıkla söz edilen zihin kuramı becerilerini işaret etmektedir (Carpendale ve Chander, 1996; Doğangün, 2008; Nader-Grossbois, Houssa ve Mazzone, 2013; Sharp ve Vanwoerden, 2014). Bireyin kendisinin ve diğerlerinin davranışlarını inanç, istek, düşünce ve öngörü gibi zihinsel durumlar açısından açıklama ve yorumlama yeteneği zihin kuramının temel yapısını oluşturmaktadır (Gallagher ve Frith, 2003; Premack ve Woodruff, 1978). Zihin kuramı; her bireyin farklı zihinsel durumlara sahip olduğunun birey tarafından anlaşılması, farklı zihinsel durumların farklı bireylere atfedilebilmesi ve bunlardan yola çıkarak zihinsel temsiller oluşturabilme kapasitesi olup (Carlson, Moses ve Claxton, 2004; Yıldırım ve diğerleri, 2011) otomatik olarak gerçekleşen, insana ait, üst düzeyde zihinsel bir işlev (Gallagher ve Frith, 2003) olarak görülebilir. Zihin kuramı becerisinin gelişmeye başladığı yaşlar konusunda farklı görüşler bulunmaktadır. Kimi araştırmacılar zihin kuramı becerilerinin orta çocuklukta başlayıp ergenliğin sonuna kadar gelişimini sürdürdüğünü ifade ederken (Devine ve Hughes, 2013; Vetter, Weighth, Smolka, ve Kliegel, 2013), beyin üzerinde çalışan araştırmacılar, zihin kuramı becerilerinin ilk belirtilerinin ortaya çıkmasını göz önünde bulundurarak- bebeklikten itibaren gelişmeye başladığı görüşündedirler (Gallagher, Frith, 2003). Bununla birlikte alanyazında yer alan araştırmalardaki genel kanı zihin kuramı becerilerinin 3-4 yaşlarında gelişmeye başladığı yönündedir (Hofmann ve diğ., 2016; Özen, 2011). Zihin kuramı doğrudan zihinsel durumların kökeni ile ilgilendiği için bu alanda yapılan çalışmalar ağırlıklı olarak küçük yaştaki çocuklar ile gerçekleştirilmiştir (Cohen, 2017; Jenkins ve Astington, 1996; Lockl ve Schneider, 2006; Wellman, 1992).

Zihin kuramı becerilerinin, çocukların sosyal gelişiminde oldukça etkili olduğu, hatta insanın sosyal etkileşiminde rol oynayan sosyal bilişsel yetilerin en önemlilerinden birisini anlatmak için kullanıldığı bilinmektedir (Bora, 2009; Nader-Grossbois, Houssa ve Mazzone, 2013). Zihin Kuramı becerileri gelişen bir çocuk diğer insanların kendisinden farklı inanç, niyet, duygu ve davranışları olduğunu anlayabilmekte ve kendi davranışlarını bu bilgilere göre düzenleyebilmektedir. Buna ek olarak içselleştirilmiş bir niyet ya da inancın, kişinin başarılı ya da başarısız duygusal davranışlar göstermesinde etkili olduğu bilinmektedir (Wellman, Cross ve Watson, 2001). Bu bağlamda zihin kuramı insan ilişkilerini etkileyen olumlu ve olumsuz birçok özelliği kapsamaktadır (Drubach 2008; Flavell, 2004; Nader-Grossbois, Houssa ve Mazzone, 2013).

Zihin Kuramı becerilerinde çocuğun bilişsel gelişimi, duygusal gelişimi, dil gelişimi, yaşı, kardeş sayısı, akran ilişkileri gibi birçok değişken etkili olmaktadır. Okul öncesi dönem zihin kuramı becerilerinin oluşmasında etkili olan tüm bu beceriler için kritik bir dönemdir (Biçer ve Sarı, 2017;

Wellman, Cross ve Watson, 2001). Bununla birlikte, zihin kuramı becerilerinin gelişimi her çocukta farklı ilerleyebilmektedir. Bu becerilerde yaşanan yetersizlikler çocukların başkalarının davranışları altındaki niyeti anlamalarında, sosyal ipuçlarını kullanma becerilerinde, çevresiyle sağlıklı ilişkiler kurma ve bağımsız yaşama becerilerini kazanmalarında sorunlar yaşamalarına neden olabilmektedir (Cassidy, Werner, Rourke ve Zubemish, 2003; Gülay, 2008; Özen, 2011). Başara Baydilek (2015), 4-5 yaş çocukların akıl yürütme becerilerini yapılandırılmamış örtük program bağlamında incelediği nitel çalışmada, çocukların sosyal iletişim içerisinde birbirlerine müdahalede bulunduklarını ve bu müdahalelerin sonucunda birlikte hareket edebildiklerini görmüştür. Bu durumun çocukların birbirleri üzerinde etkilerinin olduğunu gösterdiğini ve başka insanların görüşlerini, düşüncelerini, bakış açılarını ve farklılıklarını görmek açısından da olumlu olduğunu ifade etmiştir.

Çocukluk dönemi bilişsel ve sosyal gelişimin hızlı olduğu yıllardır. Sosyal açıdan yeterli olma hem bilişsel hem de sosyal-duygusal gelişimi gerektirir (Rantanen, Eriksson ve Nieminen, 2012). Araştırmacılar normal gelişim gösteren çocuklarda sosyal yeterliliklere bütünsel olarak baktıklarında, zihin kuramı ve sosyal problem çözmenin sosyal bilginin işlenme süreci içerisinde yer aldığını ifade etmişlerdir (Grossbois, Houssa, ve Mazzone, 2013; Yeates ve diğ., 2007). Kişiler arası problem çözme, diğer bir adıyla sosyal problem çözme, belli bir durum çerçevesinde düşünebilme, ne yapılacağına ve nasıl yapılacağına karar verebilme, eldeki imkânları kullanabilme ve bu yolla çözüme ulaşmayı içeren (Shure ve Spivack, 1982) ve yaşamın ilk yıllarından itibaren desteklenmesi gereken (Anlıak ve Dinçer, 2005) bir beceridir. Nezu, Nezu ve D’Zurilla (2013) ise gerçek hayat problemleri çözmenin (alanyazında karşılığının diğer problem çözmelerden ayırmak amacıyla daha çok sosyal problem çözme olarak ifade edildiğini belirterek) kişinin günlük hayatta karşılaştığı problemler karşısında; problemi tanıma, çözüme yönelik uyum yolları keşfetme ve geliştirme çabası gösterdiği kendi kendini yönetme süreci olarak tanımlamışlardır.

Sosyal problem çözme, sosyal hedeflerin gerçekleştirilmesi için davranışsal, duygusal ve bilişsel kaynakları esnek bir şekilde kullanırken diğerlerinin hedef ve isteklerini de göz önünde bulundurabilmeyi içermektedir (Bost, Vaughn, Washington, Cielinskive Bradbard, 1998). Belli bir problem durumunda uygun davranışı göstermek sadece bir beceri meselesi değil, aynı zamanda bir etkileşim sırasında neler olup bittiğini ve diğer kişinin ne düşündüğünü veya hissettiğini anlama isteğidir (Argyle, 1994; Semrud-Clikeman, 2007). Bu bağlamda ele alındığında zihin kuramının, bilişsel bir süreç olarak kişiler arası problem çözme becerilerinin gelişiminde önemli bir yer tuttuğu düşünülmektedir.

Alanyazında zihin kuramı becerilerinin bilişsel işlevlerin yanı sıra birçok farklı alanlarla ilişkilendirilerek incelendiği görülmektedir. Özellikle okul öncesi dönemde gerçekleştirilen çalışmaların özel eğitim (Baron-Cohen, 1989; Bowler, 1992; Taymaz Sarı, 2011), dil gelişimi (Farrar ve ark., 2009; Milligan, Astington ve Dack, 2007) ya da ebeveyn-çocuk ilişkisi bağlamında (Pears ve Moses, 2003; Ruffman, Slade ve Crowe, 2002; Symons ve Clark, 2002) ele alındığı görülmektedir. Bunlarla birlikte sosyal beceriler ve zihin kuramı arasındaki ilişkinin incelendiği birçok çalışmaya da rastlanmaktadır (Capage ve Watson, 2010; Peterson ve Henry, 2015; Slaughter, Dennis ve Pritchard, 2010; Slaughter, Imuta, Smogorzewska ve Szumski, 2017; Yağmurlu, Sanson ve Köymen, 2005). Çocukların zihin kuramı ve sosyal becerilerinin araştırıldığı çalışmaların bir çoğunda zihin kuramının olumlu sosyal ilişkilerin bir yordayıcısı olduğu, zihin kuramı becerileri ile empati becerisi arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki bulunduğu ve sosyal beceri programlarının çocukların zihin kuramı becerileri üzerinde önemli etkilerinin olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Bunlarla birlikte, Türkiye’de gerçekleştirilen çalışmalar incelendiğinde, çocukların zihin kuramı becerileri ile sosyal becerilerini temel alan çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Alanyazında yer alan bu sınırlılıktan yola çıkarak bu araştırmada, okul öncesi dönemde gelişmesi beklenen zihin kuramı becerileri ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin, 60-68 ay aralığındaki çocuklar açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır:

1. Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeğinden aldıkları puanlar cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
2. Çocukların Zihin Kuramı Testlerinden aldıkları puanlar cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
3. Çocukların zihin kuramı becerileri ile sosyal problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Çocukların zihin kuramı becerileri sosyal problem çözme becerilerini yordamakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu araştırmada, belirlenen iki değişkenin ölçülmesine ve aralarındaki ilişkinin derecesinin saptanmasına dayanan ilişkisel taramadan yararlanılmıştır (Christensen, Johnson ve Turner, 2014). İlişkisel araştırmalar bir durum ya da olayı betimlemenin ötesinde bu durumlar ya da olaylar arasındaki ilişkilerin ve bağlantıların incelenmesini içermektedir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak,

Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016). Bu bağlamda araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının zihin kuramı becerileri ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin saptanması amaçlanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmada uygun örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Bu tip bir örneklemede araştırmacılar kolay ulaşabilecekleri bir örneklemden veri elde etmektedir (Büyüköztürk ve diğ., 2016). Bu doğrultuda ilk olarak araştırmacıların benzer sosyo-ekonomik düzeylerdeki ulaşabilir oldukları birer okul öncesi eğitim kurumları belirlenmiş ve bu okullardan araştırmaya katılım konusunda isteklilik gösteren öğretmenlerin sınıflarında bulunan çocuklar araştırmaya dahil edilmiştir. Çalışma grubunu, İstanbul ilinin Küçükçekmece ilçesinde bulunan MEB'e bağlı bağımsız bir anaokuluna devam etmekte olan 42 çocuk ve Samsun ilinin Vezirköprü ilçesinde bulunan MEB'e bağlı bağımsız bir anaokuluna devam etmekte olan 40 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmaya 43 kız, 39 erkek olmak üzere toplam 82 çocuk dahil edilmiştir. Katılımcı çocukların tamamı 60-68 ay grubunda yer almaktadır. Çocuklara ait cinsiyet dağılımı Tablo 1. de sunulmuştur.

Tablo.1 Araştırmaya katılan çocukların yaş ve cinsiyet dağılımları

	Kız	%	Erkek	%	Toplam	%
İstanbul	23	54.8	19	45.2	42	51.2
Samsun	20	50	20	50	40	48.78
Toplam	43	52.4	39	51.4	82	100

Veri Toplama Araçları

48-72 Aylık Çocuklara Yönelik Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği

'48-72 Aylık Çocuklara Yönelik Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği' çocukların sosyal problem çözme becerilerini test etmek amacıyla Yılmaz, Ural ve Güven (2018) tarafından geliştirilmiştir. Ölçekte çocukların günlük yaşantılarında karşılaştıkları problem durumları ile ilgili anlatılan hikayelerle, canlandırdığı karakterin açığa çıkardığı davranışı belirlemeleri ve hikayelerdeki ilişkilerle ilgili sorulara yanıt vermeleri beklenmektedir. Ölçek; alay etme, kurallara uyma, şiddet, ısrar, paylaşma, iletişim kurma ve dışlanma temalarını içeren biri örnek hikâye olmak üzere toplam yedi hikâyeden meydana gelmektedir. Örnek hikâye puanlamaya dahil edilmemektedir.

Hikâyelerin ana karakteri katılımcı çocuğun cinsiyetine uygun olarak belirlenen (Ela/Alı) bir bebektir. Yaşanan sosyal problem durumlarında katılımcı çocuğun bu bebeği kullanarak açığa çıkardığı davranış görüntü ya da ses olarak kayıt altına alınmaktadır. Katılımcı çocuğun sosyal

problem durumuyla karşı karşıya kaldığında yaşadığı olumlu ve olumsuz davranış ikilemi sonucunda tercih ettiği davranış gruplandırılmakta ve kodlanmaktadır. Olumlu davranışlar için 1 puan, olumsuz davranışlar için ise 0 puan verilmektedir. Hikâyeler sonunda katılımcı çocuğun tercih ettiği davranış puanları toplanarak çocuğun sosyal problem çözme beceri puanı elde edilmektedir. Ölçeğin toplamından alınan puan 0-2 arasında ise alt, 3-4 ise orta ve 5-6 ise üst sosyal problem çözme beceri düzeyini ifade etmektedir.

Ölçeğin geçerlik çalışmaları incelendiğinde ilk olarak kapsam geçerlik indeksinin .670'den büyük olduğu (KGI:0.809) ve testin kapsam geçerliğinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte ölçeğin yapı geçerliğini test etmek amacıyla Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği ile Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği-30 (LaFreniere ve Dumas, 1996) ve Wally Sosyal Problem Çözme Testi (Rubin ve Krasnor, 1986; Spivak ve Shure, 1985) arasındaki ilişki incelenmiştir. Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği ile Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği-30 Ölçeğinin “Sosyal Yetkinlik” alt boyutu arasında pozitif yönlü ($r=.504$; $p<.05$), “Kızgınlık-Saldırganlık” alt boyutu arasında negatif yönlü yüksek düzeyde ($r=-.473$; $p<.05$) anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği ile Wally Sosyal Problem Çözme Testi arasında da orta düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır ($r=.324$; $p<.05$). Ölçeğin güvenirlik çalışmalarında ise test-tekrar test güvenirliği kapsamında Pearson korelasyon katsayısının 0,532 olduğu belirlenmiştir. Yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmaları sonucunda Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeğinin 48-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerilerini ölçmede geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirlenmiştir.

Zihin Kuramı Testleri

Sosyal bilişsel zihin kuramına göre başkalarının davranışlarına bakarak altta yatan zihinsel durumunu çıkarsama yetisini ölçmeyi amaçlayan birçok testten söz edildiği görülmektedir. Bunlardan en yaygın olarak kullanılanları Wimmer ve Perner (1983) tarafından geliştirilen ve çocukların yanlış inanç anlayışlarıyla ilgili yeteneklerini tespit etmek için kullanılan “beklenmedik yer değiştirme (unexpected transfer)” adlı testtir. Bu test daha sonra farklı araştırmacılar tarafından da geliştirilmiş ve farklı testler eklenmiştir. Bu çalışmada Sally-Ann Testi, Bonibon Testi (Smarties Testi – Beklenmedik İçerik Testi), Çikolata Testi ve Dondurma Kamyonu Testi kullanılmıştır. Testlerin Türkçe’ye uyarlaması Girdi ve Tekin (2010) tarafından yapılmıştır.

Sally - Ann Testi (Baron-Cohen, Leslie ve Frith, 1985): Yanlış kanı testi olarak okul öncesi ve okul çağı çocuklarına uygulanmak üzere geliştirilmiştir. Testteki temel amaç katılımcı çocuğun bir nesnenin durumundaki bir değişikliği, hikayedeki bir karakterin bildiğini, ama diğer kişinin bunu bilmediğini anlaması ve diğer kişinin eylemini bu ayrıma dayanarak öngörebilme becerisi

değerlendirilmektedir (Bora, 2009). Bu testte çocuklara bir hikâye okunmakta ve hikâye resimler sunulmaktadır. Hikâyede toplam beş resim bulunmaktadır. Anlatıcı çocuğa hikâyeyi okurken ilgili bölüme geldiğinde sırayla resimleri göstermektedir. Hikâye sonucunda çocuklara üç soru sorulmakta; doğru cevaplar için 1, yanlış cevap için ise 0 puan verilmektedir. Bu testin KR-21 değeri için güvenilirlik sonuçları .78 olarak bulunmuştur (Girdi ve Tekin, 2010).

Bonibon Testi (Smarties Testi – Hogrefe, Wimmer ve Perner; 1986): Bu testte katılımcı çocuğa bir bonibon kutusu gösterilmekte ve bunun ne olduğu sorulmaktadır. Çocuğun bonibon kutusu demesinin ardından çocuğa kutunun içinde ne olduğu sorulmaktadır. Katılımcı çocuğun yanıtlamasının ardından kutu açılmakta ve içindeki kalem gösterilerek “Aaa, kalem çıktı. Sen ne çıkacağını düşünmüştün? Peki aslında içinde ne varmış?” diye sorulmaktadır. Ardından kalem tekrar kutunun içine konulmakta ve çocuğa o anda odada olmayan birinin ismi söylenerek “Sence bu kutuyu ona göstersek ve içinde ne var desek o ilk olarak ne der?” diye sorulmaktadır. Çocuk bu testten doğru cevap için 1, yanlış cevap için ise 0 puan almaktadır. Bu testin KR-21 değeri için güvenilirlik sonuçları .82 olarak bulunmuştur (Girdi ve Tekin, 2010).

Çikolata Testi (Flobbe, Verbrugge, Hendriks ve Kramer, 2008): Sally-Ann testine benzer şekilde beş adet resimden ve bir hikâyeden oluşmaktadır. Anlatıcı çocuğa hikâyeyi okurken ilgili bölüme geldiğinde sırayla resimleri göstermektedir. Hikâye sonunda katılımcı çocuğa iki adet soru sorulmakta; doğru cevaplar için 1, yanlış cevaplar için ise 0 puan verilmektedir. Bu testin KR-21 değeri için güvenilirlik sonuçları .84 olarak bulunmuştur (Girdi ve Tekin, 2010).

Dondurma Kamyonu Testi (Perner ve Wimmer 1985): Sally-Ann ve Çikolata testinde olduğu gibi anlatıcının bir hikâye okuması ve ilgili resimleri göstermesiyle gerçekleştirilmektedir. Testte dört adet resim bulunmaktadır. Anlatıcı çocuğa hikâyeyi okurken ilgili bölüme geldiğinde sırayla resimleri göstermektedir. Hikâye sonunda katılımcı çocuğa iki adet soru sorulmakta; doğru cevaplar için 1, yanlış cevaplar için ise 0 puan verilmektedir. Bu testin KR-21 değeri için güvenilirlik sonuçları .84 olarak bulunmuştur. Tüm testler için K21 değeri .83 olarak bulunmuştur (Girdi ve Tekin, 2010).

Verilerin Toplanması

Araştırma verileri 2018-2019 eğitim öğretim yılı güz döneminde kasım ayı içerisinde toplanmıştır. Araştırma verilerinin toplanması amacıyla ilk olarak araştırmacıların belirlediği anaokullarının müdürleri ile görüşülmüş, araştırmanın amacından bahsedilerek araştırmaya katılım konusundaki görüşleri alınmıştır. Araştırmanın kabul edilmesinin ardından çalışma grubuna dahil edilen sınıfların öğretmenleri ile görüşülmüş, sonrasında ise araştırmacılar katılımcı çocuklar ile tanışmışlardır. Çocuklara, birlikte bazı hikayeler okunacağı ve bu hikayelerle ilgili onlara bazı sorular sorulacağı

belirtilmiştir. Çocukların tamamı araştırmaya katılım konusunda isteklilik göstermiştir. Araştırmacılar testlerin uygulamasını gerçekleştirmek için okul içerisinde sessiz ve aydınlık bir ortam belirlemişlerdir. Sınıfta normal eğitim süreci devam ederken araştırmacılar çocukları sırayla odaya çağırarak uygulamaları yapmışlardır. Araştırmacılar ilk olarak katılımcı çocuğa sıcak ve güvenli bir ortam oluşturabilmek amacıyla onunla kısa bir sohbet etmiş, daha sonra ilk olarak Zihin Kuramı Testlerini uygulamıştır. Testin uygulanması esnasında kullanılan resimler çocukların dikkatinin dağılmaması için ters çevrilmiş bir şekilde masanın üzerine yerleştirilmiştir. Hikâyelerdeki resimler, testin orijinal çalışmasında belirtildiği sırada sunularak ilenmiştir. Zihin Kuramı Testlerinin uygulanması her iki okul için de birer gün sürmüştür. Ertesi gün, aynı işlemler Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği için gerçekleştirilmiştir. Hem Zihin Kuramı Testlerinin hem de Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeğinin uygulanması her çocuk için ortalama 10-15 dakika sürmüştür. Verilerin toplanması iki eğitim öğretim günü içerisinde tamamlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde SPSS 21 paket programı kullanılmıştır. Betimsel analizler sonucunda verilerin normallik koşulunu sağladığı görülmüş analizler parametrik testler ile yapılmıştır. Normallik testi verileri Tablo2. de verilmiştir (Shapiro-Wilk, $p > .05$).

Tablo2. Normallik Testi

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	df	p	İstatistik	df	p
Sosyal Problem Çözme Becerileri	,158	82	,087	,901	82	,075
Zihin Kuramı Becerileri	,108	82	,124	,950	82	,108

Verilerin analizinde ilk olarak ilgili değişkenlerin cinsiyete bağlı değişiklik gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla t-Testi kullanılmıştır. Ardından, katılımcı çocukların zihin kuramı becerileri ve sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson Kolerasyon Analizi yapılmıştır. Son olarak zihin kuramı becerilerinin sosyal problem çözme becerilerini yordama gücünü belirlemek amacıyla basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır.

BULGULAR

Çocukların zihin kuramı ve sosyal problem çözme becerilerinin cinsiyete göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla t-Testi uygulanmıştır. Test sonuçlarına Tablo 3' te yer verilmiştir.

Tablo 3. Katılımcı çocukların cinsiyete göre t-Testi sonuçları

	Cinsiyet	N	Ortalama	S. Sapma	T	p
Zihin Kuramı	Kız	43	3.207	.958	.300	.647
	Erkek	39	3.891	1.103	.302	.682
Sosyal Beceriler	Kız	43	4.894	1.487	-.548	.721
	Erkek	39	4.656	1.245	-.552	.738

p>0.05

Tablo 3 incelendiğinde, katılımcı çocukların zihin kuramı becerileri ve sosyal problem çözme becerilerinde cinsiyete göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

Çocukların zihin kuramı ve sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek üzere Pearson korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Çocukların Zihin Kuramı Testleri Puanları ile Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği Puanları Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

		Zihin Kuramı	Sosyal Beceriler
Zihin Kuramı	Pearson Correlation	1	.728*
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	82	82
Sosyal Beceriler	Pearson Correlation	.728*	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	82	82

Tablo 4 incelendiğinde çocukların zihin kuramı becerileri ile sosyal problem çözme becerileri arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=.728$, $p<.01$). Dolayısıyla çocukların zihin kuramı becerilerinde meydana gelen bir artışın sosyal problem çözme becerilerini arttıracakı söylenebilmektedir.

Çocukların zihin kuramı becerilerinin sosyal problem çözme becerilerini yordama gücünü belirlemek için basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Zihin kuramı basit doğrusal regresyon analizi

	R	R ²	Df	F
Sosyal Problem Çözme	.821	.685	1	53.091

Tablo 5 incelendiğinde, zihin kuramı becerilerinin sosyal problem çözme becerilerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir ($F=53.091$, $p=.00$). Zihin kuramı becerilerinin sosyal problem çözme becerilerine ilişkin toplam varyansın %68'ini açıkladığı ortaya çıkmıştır ($R=.821$, $R^2=.685$).

SONUÇ ve TARTIŞMA

Araştırma sonucunda ilk olarak katılımcı çocukların zihin kuramı becerilerinin ve sosyal problem çözme becerilerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı ortaya çıkmıştır. Bu bulgudan yola çıkarak cinsiyetin zihin kuramı becerileri ve sosyal problem çözme becerileri puan ortalamaları üzerinde etki sahibi olmadığı söylenebilmektedir. alanyazında, Anlık ve Dinçer (2005) tarafından gerçekleştirilen çalışmada farklı eğitim yaklaşımları uygulanan iki okulda eğitim görmekte olan beş ve altı yaş grubundaki çocukların kişilerarası bilişsel problem çözme becerilerinde cinsiyete bağlı anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Akbaş (2005) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada ise okul öncesi eğitim almakta olan altı yaş grubundaki çocukların sosyal problem çözme becerileri cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, anne öğrenim durumu değişkenleri açısından incelenmiş ve çocukların sosyal problem çözme becerilerinin cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Dereli (2008) ise Çocuklar İçin Sosyal Beceri Eğitim Programının altı yaş çocuklarının sosyal problem çözme becerilerine etkisini incelediği çalışmasında cinsiyet değişkeninin çocukların sosyal problem çözme becerileri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığını ortaya koymuştur.

Bunlarla birlikte, alanyazında sosyal problem çözme becerilerinin cinsiyete göre farklılaştığını gösteren çalışmalar da bulunmaktadır. Walker, Irving ve Berthelsen (2002) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada çocukların sosyal problem çözme stratejileri cinsiyet değişkeni açısından incelenmiş ve çocukların etkileşimde bulundukları akranın cinsiyetine, problem durumunun içeriğine, tahrik durumuna ya da problem durumuna aşına olma gibi değişkenlere göre çocukların problem çözme stratejileri arasında cinsiyete göre farklılaşmalar olduğu bulunmuştur. Literatürde yer alan farklılaşmanın araştırmalarda kullanılan farklı ölçme araçlarının içeriklerinden ve kapsamlarından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Zihin kuramı becerilerinin incelendiği araştırmalarda cinsiyet farklılıklarının büyük ölçüde kız çocukları lehine ortaya çıktığı görülmektedir. Calero, Salles, Semelman ve Sigman (2013) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada altı ve sekiz yaş aralığındaki çocukların zihin kuramı becerileri yaş ve cinsiyet değişkenleri açısından incelenmiştir. Araştırma sonucunda kız çocukların zihin kuramı puan ortalamalarının erkek çocuklara göre anlamlı bir şekilde yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Walker (2005) ise üç ve beş yaş aralığındaki çocukların akran ilişkisi temelli sosyal becerilerini ve zihin kuramı becerilerini cinsiyet değişkeni açısından incelemiştir. Araştırma sonucunda, erkek çocuklarının içe kapanık davranış alt boyutundaki ortalama puanlarının zihin kuramı becerileri ile anlamlı bir ilişki içerisinde olduğu ve kız çocuklarının bu alt boyutlarda anlamlı olarak yüksek puanlara sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

Bu araştırma, benzer özellikler gösteren iki ayrı anaokulundan seçilen 82 katılımcı çocuk ile yürütülmüştür. Zihin kuramı becerilerinin cinsiyete göre farklılık göstermiyor olmasının, katılımcı sayısındaki kısıtlılıktan veya katılımcıların kendi özelliklerinden kaynaklanabileceği düşünülmüştür.

Araştırmada elde edilen ikinci bulgu ise çocukların zihin kuramı becerileri ile sosyal problem çözme becerileri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki çıkmış olmasıdır. Buradan yola çıkarak çocukların zihin kuramı becerileri arttıkça sosyal problem çözme becerilerinin de arttığı söylenebilmektedir. Alanyazın incelendiğinde bu bulguyu destekleyen araştırmalar olduğu görülmektedir. Capage ve Watson (2001) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada 42- 83 ay arasındaki çocukların zihin kuramı becerileri, saldırgan davranışları ve sosyal becerilerindeki bireysel farklılıkların incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda çocukların sosyal problem çözme becerileri ile zihin kuramı becerileri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Stewart ve arkadaşları (2018) da genetik geçişli epilepsi hastası olan çocuklarla yaptıkları araştırmaları sonucunda; düşük düzeyde zihin kuramı becerisi gösteren çocukların sosyal yeterliliklerinin de düşük olduğunu görmüşlerdir. Smogorzewska ve Szumski (2017) ise kişilerarası bilişsel problem çözme becerilerini temel alan iki farklı erken müdahale programının çocukların zihin kuramı ve sosyal becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda kişiler arası problem çözme becerilerini temel alan her iki erken müdahale programının da çocukların zihin kuramı becerilerinde pozitif yönlü anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmüştür.

Araştırmada, zihin kuramı becerilerinin sosyal problem çözme becerilerine ilişkin toplam varyansın %68'ini açıkladığı ortaya çıkmıştır. Bu bulgu, çocukların başkalarının duygu, düşünce ve inançlarına yönelik fikir sahibi olmalarının sosyal problem durumlarına olumlu çözüm önerilerinde bulunmaları üzerinde önemli etkisi olduğunu göstermektedir. Başka bir deyişle, çocuklar diğerlerinin düşüncelerini anlayabildiklerinde ve onların davranışları hakkında daha az yanlış kaniya sahip olduklarında, kişilerarası problemlere daha olumlu çözüm önerilerinde bulunabilmektedirler. Nitekim, zihin kuramı becerilerinin gelişmesiyle çocuklar tek bir gerçeğin farklı insanların zihninde farklı şekillerde temsil edilebileceğini kavramaktadırlar (Moore ve Frye, 1991). Bu kavrayış ise çocukların diğerlerinin bilişsel süreçleri ve duygu durumları hakkında daha doğru bir kaniya sahip olmalarını sağlamakta ve böylece sosyal problem durumlarında diğerlerinin duygu ve düşüncelerini gözeterek olumlu bir çözümde bulunmalarını desteklemektedir. Bu açılarından bakıldığında çocukların olumlu sosyal ilişkiler geliştirebilmesi ve sosyal problem durumlarının üstesinden gelebilmesi için zihin kuramı becerilerinin oldukça önemli olduğu söylenebilir. Çocuklarda bu çeşit bir farkındalığı yaratmak için zihinsel durumları içeren kavramların (inanç, istek, niyet, vb.) daha sık kullanılması (Dunn, Brown ve Beardsall, 1991), çocukların akıl yürütmesini ve empati yapmasını sağlayacak eğitim yaklaşımlarının benimsenmesi (Janssens ve Gerris, 1992) ve neden-sonuç ilişkisi

kurmalarını sağlamak (Meins ve diğ., 2002) gerekmektedir. Günlük hayat deneyimlerinin, oyun ortamlarının ve sosyal etkileşimlerinin çocukların zihinsel süreçlerine katkı sağladığı bilinmektedir. Çocuklara zengin sosyal ortamlar sağlanarak, hem iletişim ve sosyal problem çözme becerilerinin; hem de zihin kuramı becerilerinin gelişimi desteklenmelidir. Diğer taraftan Başara Baydilek (2015) çalışmasında öğretmenlerin çocukların kendi aralarındaki sorunları çözmeleri sürecine bazı müdahalelerde bulunduğundan ve bunun olumsuz etkilerinden bahsetmiştir. Bu açıdan bakıldığında sınıf ortamında çocukların zihin kuramı ve sosyal problem çözme becerilerinin gelişmesinde öğretmen davranışlarının yeri ve önemi üzerine araştırmalar yapılabilir.

Bu araştırmada kullanılan 48-72 Aylık Çocuklara Yönelik Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği, çocukların sosyal problem durumuna verdikleri olumlu çözüm önerileri için 1, olumsuz çözüm önerileri için 0 puan olacak şekilde kodlanmaktadır. Ölçek kullanım amacı göz önünde bulundurulduğunda, çocukların problem durumuna karşılık verdikleri çözümlerin niceliksel olarak bir anlam ifade etmediği görülmektedir. İleriki çalışmalarda çocukların zihin kuramı becerilerinin sosyal problem durumlarına ürettikleri farklı çözüm önerileri sayısı üzerinde herhangi bir etkisi olup olmadığı incelenebilir. Buna ek olarak, bu çalışmada zihin kuramı becerilerinin yalnızca sosyal problem çözme becerileri ile ilişkisine bakılmış, diğer sosyal beceri boyutları araştırma dışında tutulmuştur. Daha sonraki çalışmalarda zihin kuramı becerilerinin genel sosyal beceriler ile ilişkisi incelenebilir.

Diğer taraftan alanyazında okul öncesi dönemde olan ve farklı sorunlar yaşayan, örneğin; zihinsel yetersizlikler ve davranış sorunları gösteren (Fiasse ve Nader-Grosbois, 2012; Gouze, 1987; Grossbois, Houssa ve Mazzone, 2013; Osa, Granero, Domenech, Shamay-Tsoory ve Ezpeleta, 2016) ve beyin hasarı olan (Lunn, Lewis ve Sherlock, 2015; Robinson ve diğ., 2014) çocukların da zihin kuramı ve sosyal becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen ve normal gelişim gösteren çocuklarla karşılaştırmalar yapan araştırmalar bulunmaktadır. Bu açıdan bakıldığında ülkemizde de bu tür çalışmalar yapılması önerilebilir.

Farklı programların çocukların sosyal problem çözme becerilerini geliştirebildiği göz önünde bulundurulduğunda (Gur ve Koçak, 2018), okul öncesi eğitim kurumlarında bu tarz programların geliştirilmesi ve uygulanması önerilebilir.

Ayrıca öğretmenlerin çocukların zihin kuramı ve sosyal problem çözme becerilerini olumlu veya olumsuz etkileyebilecekleri göz önünde bulundurulduğunda, bu konuda öğretmenlerin dahil edildiği araştırmalara yer verilmesi gerektiği söylenebilir.

Son olarak bu araştırmada 60-68 ay grubunda bulunan 82 çocuğa yer verilmiştir. Çocukların zihin kuramı becerilerinin sosyal problem çözme becerileri ile ilişkisi daha küçük yaş gruplarıyla ya da daha büyük örneklerle karşılaştırmalı olarak incelenebilir. Anne-baba öğrenim durumu, okul öncesi eğitim süresi gibi değişkenler çerçevesinde de çocukların zihin kuramı becerilerinin sosyal problem çözme becerileri ile ilişkisine bakılması önerilebilir. Bu çalışmaya katılan çocuklar iki araştırmacının yaşamış oldukları şehirlerden seçilmiş olup, örneklemin küçük olması nedeniyle şehirlerarası bir karşılaştırma yapılamamıştır. İleride daha büyük örneklerle şehirlerarası karşılaştırmalar yapılması önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Akbaş, S.C. (2005). *Okulöncesi eğitime devam eden altı yaş grubu çocukların sosyal problem çözme becerilerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Anlıak, Ş., & Dinçer, Ç. (2005). Farklı eğitim yaklaşımları uygulayan okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların kişiler arası problem çözme becerilerinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(1), 149-166.
- Argly, M. (1994). *The psychology of interpersonal behaviour*. (5.Baskı). London: Penguin.
- Baron-Cohen, S. (1989). The autistic child's theory of mind: a case of specific developmental delay. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 30(2), 285-297.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a "theory of mind?". *Cognition*, 21, 27-43.
- Başara Baydilek, N. (2015). *Okul öncesi eğitim programında akıl yürütme becerilerinin yeri ve okul öncesi eğitim sınıflarında akıl yürütme becerilerinin desteklenmesinde örtük programın işlevi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Baurain, C., & Nader-Grosbois, N. (2013). Theory of Mind, socio-emotional problem-solving, socio-emotional regulation in children with intellectual disability and in typically developing children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43, 1080-1097.
- Biçer, E., & Sarı, O. T. (2017). Normal gelişim gösteren ve hafif düzeyde zihinsel engelli öğrencilerin zihin kuramı ve yürütücü işlev becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 13(2), 261-276.
- Bora, E. (2009). Şizofreni spektrum bozukluklarında zihin kuramı. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 20(3).
- Bost, K.K., Vaughn B.E., Washington, W.N., Cielinski, K.L., & Bradbard, M.R. (1998). Social competence, social support, and attachment: Demarcation of construct domains, measurement, and paths of influence for preschool children attending Head Start. *Child Development*, 69 (1), 192-208.
- Bowler, D.M. (1992). "Theory of mind" in Asperger's Syndrome. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 33(5), 877-893.

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). Bilimsel araştırma yöntemleri (21. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Calero, C., Salles, A., Semelman, M., & Sigman, M. (2013). Age and gender dependent development of theory of mind in 6- to 8-years old children. *Frontiers in Human Neuroscience*, 7, 1-7.
- Cam, S. & Tumkaya, S. (2006). Interpersonal problem solving in College students. *Çukurova University Journal of Social Sciences Institute*, 15 (2), 119-132.
- Capage, L., & Watson, A.C. (2001) Individual differences in theory of mind, aggressive behavior, and social skills in young children, *Early Education and Development*, 12(4), 613-628.
- Carlson, S. M., Moses, L. J., & Claxton, L. J. (2004). Individual differences in executive functioning and theory of mind: An investigation of inhibitory control and planning ability. *Journal of Experimental Child Psychology*, 87, 299–319.
- Carpendale, J. I., & Chandler, M. J. (1996). On the distinction between false belief understanding and subscribing to an interpretive theory of mind. *Child Development*, 67, 1686 – 1706.
- Cassidy, K. W., Werner, R. S., Rourke, M., & Zubernish, S. B. (2003). The relationship between psychological understanding and positive social behavior. *Social Development*, 12(2), 198- 221.
- Chinaveh, M. (2010). Training problem-solving to enhance quality of life: Implication towards diverse learners. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 7(C), 302–310.
- Christensen, L. B., Johnson, B., & Turner, L. A. (2011). Research methods, design, and analysis. Pearson: New York.
- Cohen, D. (2017). How the child's mind develops (3. Baskı). Hove, UK: Routledge.
- Dereli, E. (2008). *Çocuklar için sosyal beceri eğitim programının 6 yaş çocukların sosyal problem çözme becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Devine, R. T., & Hughes, C. (2013). Silent films and strange stories: Theory of mind, gender, and social experiences in middle childhood. *Child Development*, 84, 989–1003.
- Doğangün, B. (2008). Özel eğitim gerektiren psikiyatrik durumlar. *Türkiye’de Sık Karşılaşılan Psikiyatrik Hastalıklar Sempozyum Dizisi*, 62, 157-174.
- Drubach, D.A. (2008). The purpose and neurobiology of theory of mind functions. *Journal of Religion and Health*, 47, 354-365.
- Dunn, J., Brown, J., & Beardsall, L. (1991). Family talk about feeling states and children's later understanding of others' emotions. *Developmental Psychology*, 27(3), 448-455.
- D’Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares, (2004). Social Problem Solving: Theory And Assessment Social Problem Solving: Theory, Research, and Training. E.C.Chang, T.J. D’Zurilla ve L.J. Sanna (Eds.). Washington, DC: American Psychological Association. https://www.researchgate.net/publication/232525074_Social_Problem_Solving_Theory_and_Assessment (3.3.2019 tarihinde edinilmiştir).

- Farrar, M. J., Johnson, B., Tompkins, V., Easters, M., Zilisi-Medus, A., & Benigno, J. P. (2009). Language and theory of mind in preschool children with specific language impairment. *Journal of Communication Disorders*, 42, 428–441.
- Fiasse, C., & Nader-Grosbois, N. (2012). Perceived social acceptance, theory of mind and social adjustment in children with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 33, 1871-1880.
- Flavell, J. H. (2004). Theory-of-mind development: Retrospect and prospect. *Merrill Palmer Quarterly*, 50 (3), 274-290.
- Flobbe, L., Verbrugge, R., Hendriks, P., & Kramer, I. (2008). Children's application of theory of mind in reasoning and language. *Journal of Logic, Language and Information*. DOI:10.1007/s10849-008-9064-7.
- Gallagher, H.L., & Frith, C. D. (2003). Functional imaging of 'theory of mind'. *Trends in Cognitive Sciences*, 7 (2), 77-83.
- Girli, A., & Tekin, D. (2010). Investigating false belief levels of typically developed children and children with autism, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2 (2), 1951-1954.
- Gouze, K. A. (1987). Attention and social problem solving as correlates of aggression in preschool males. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 15, 181-197.
- Gülay, H. (2008). *5-6 Yas Çocuklarına Yönelik Akran İlişkileri Ölçeklerinin Geçerlik Güvenirlik Çalışmaları ve Akran İlişkilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Gur, C., & Kocak, N. (2018). The effect of TMPT program on pre-school children's social problem solving skills. *Eurasian Journal of Educational Research*, 73, 77-94.
- Hofmann, S. G., Doan, S. N., Sprung, M., Wilson, A., Ebesutani, C., Andrews, L. A., Curtiss, J., & Harris, P. L. (2016). Training children's theory of mind: A meta-analysis of controlled studies. *Cognition*, 150, 200-212.
- Hogrefe, G. J., Wimmer, H., & Perner, J. (1986). Ignorance versus false belief: a developmental lag in attribution of epistemic states. *Child Development*, 57, 567-582.
- Janssens, J. M. A. M., & Gerris, J. R. M. (1992). Child rearing, empathy and prosocial development. (J. M. A. M. Janssens ve J. R. M. Gerris Edt. içinde), *Child rearing. Influence on prosocial and moral development* (s. 57-75). Amsterdam: Swets ve Zeitlinger.
- Jenkins, J. M., & Astington, J. W. (1996). Cognitive factors and family structure associated with theory of mind development in young children. *Developmental Psychology*, 32(1), 70-78.
- Kirkley, J. (2003). Principles for teaching problem solving. Plato Learning Inc. <http://www.cimm.ucr.ac.cr/ojs/index.php/eudoxus/article/viewFile/277/250> (3.3.2019 tarihinde edinilmiştir)
- LaFreniere, P. J., & Dumas, J. E. (1996). Social competence and behavior evaluation in children ages 3 to 6 years: The short form (SCBE-30). *Psychological Assessment*, 8(4), 369-377.

- Lockl, K., & Schneider, W. (2006). Precursors of metamemory in young children: The role of theory of mind and metacognitive vocabulary. *Metacognition and Learning*, 1(1), 15-31.
- Lunn, J., Lewis, C., & Sherlock, C. (2015). Impaired performance on advanced Theory of Mind tasks in children with epilepsy is related to poor communication and increased attention problems. *Epilepsy and Behavior*, 43, 109-116.
- Meins, E., Fernyhough, C., Wainwright, R., Das Gupta, M., Fradley, E., & Tuckey, M. (2002). Maternal mind-mindedness and attachment security as predictors of theory of mind understanding. *Child Development*, 73(6), 1715-1726.
- Milligan, K., Astington, J.W., & Dack, L.A. (2007). Language and theory of mind: meta-analysis of the relation between language ability and false-belief understanding. *Child Development*, 78(2), 622-46.
- Moore, C., & Frye, D. (1991). The acquisition and utility of theories of mind. (D. Frye ve C. Moore Edt. İçinde), *Children's theories of mind: Mental states and social understanding* (s. 1-15). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Nader-Grossbois, N., Houssa, M., & Mazzone, S. (2013). How could Theory of Mind contribute to the differentiation of social adjustment profiles of children with externalizing behavior disorders and children with intellectual disabilities?. *Research in Developmental Disabilities*, 34, 2642-2660.
- Nezu, A. M., Nezu, C. M., & D'Zurilla, T. J. (2013). *Problem-solving therapy: A treatment manual*. New York: Springer Publishing Company.
- Osa, N., Granero, R., Domenech, J.M., Shamay-Tsoory, S., & Ezpeleta, L. (2016). Cognitive and affective components of Theory of Mind in preschoolers with oppositional defiance disorder: Clinical evidence. *Psychiatry Research*, 241, 128-134.
- Özen, K. (2011). Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış 7-9 yaş çocukların geliştirdikleri zihin kuramı yeteneklerinin sağlıklı gelişim gösteren grup ile karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1(2), 558-576.
- Özkan, H. K. & Aksoy, B.A. (2017). An investigation of maternal emotion socialization behaviors, children's self-perceptions, and social problem-solving skills. *Eurasian Journal of Educational Research*, 67, 125-139.
- Pears, K. C., & Moses, L. J. (2003). Demographics, parenting, and theory of mind in preschool children. *Social Development*, 12(1), 1-19.
- Perner, J., & Wimmer, H. (1985). 'John thinks that Mary thinks that..,' Attribution of second-order beliefs by 5-10 years old children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 39, 437-471.
- Premack, D., & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and Brain Sciences*, 4, 515-526.
- Rantanen, K., Eriksson, K., & Nieminen, P. (2012). Social competence in children with epilepsy-A review. *Epilepsy and Behavior*, 24, 295-303.

- Robinson, K.E., Fountain-Zaragoza, S., Dennis, M., Taylor, H.G., Bigler, E.D., Rubin, K., Vannatta, K., Gerhardt, C.A., Stancin, T., & Yeates, K. O. (2014). Executive functions and theory of mind as predictors of social adjustment in childhood traumatic brain injury. *Journal of Neurotrauma*, 31 (22), 1835-1842.
- Rubin K. H., & Krasnor L.R. (1983). Age and gender differences in solutions to hypothetical social problems. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 4, 263–275.
- Rubin, K. H., & Krasnor, L. R. (1986). Social-cognitive and social behavioral perspectives on problem solving. (M. Perlmutter Edt. İçinde), Cognitive perspectives on children's social and behavioral development (s. 1-68). The Minnesota Symposia on Child Psychology. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ruffman, T., Slade, L., & Crowe, E. (2002). The relation between children's and mothers' mental state language and theory-of-mind understanding. *Child Development*, 73(3), 734-751.
- Semrud-Clikeman, M. (2007). *Social competence in children*. New York: Springer.
- Sharp, C., & Vanwoerden, S. (2014). Social cognition: Empirical contribution: The developmental building blocks of psychopathic traits: Revisiting the role of theory of mind. *Journal of Personality Disorders*, 28 (1), 78-95.
- Shure, M.B. & Spivack, G. (1982). Interpersonal problem-solving in young children: a cognitive approach to prevention. *American Journal of Community Psychology*, 10, 341-356.
- Slaughter, V., Dennis, M.J., & Pritchard, M. (2002). Theory of mind and peer acceptance in preschool children. *British Journal of Developmental Psychology*, 20, 545-564.
- Smogorzewska, J., & Szumski, G. (2017). Developing preschoolers' social skills: The effectiveness of two educational methods. *International Journal of Disability*, doi: 10.1080/1034912X.2017.1368461
- Spivack, G., & Shure, M. B. (1985). ICPS and beyond: Centripetal and centrifugal forces. *American Journal of Community Psychology*, 13(3), 226-243.
- Symons, D. K., & Clark, S. E. (2000). A longitudinal study of mother–child relationships and theory of mind in the preschool period. *Social Development*, 9(1), 3–23.
- Stewart, E., Catroppa, C., Gill, D., Webster, R., Lawson, J., Mandalis, A., Sabaz, M., Barton, B., & Lah, S. (2018). Theory of mind and social competence in children and adolescents with genetic generalized epilepsy (GGE): Relationships to epilepsy severity and anti-epileptic drugs. *Seizure: European Journal of Epilepsy*, 60, 96-104.
- Szumski, G., Smogorzewska, J., Grygiel, P., & Orlando A.M. (2017). Examining the effectiveness of naturalistic social skills training in developing social skills and theory of mind in preschoolers with ASD. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 20, 1-16.
- Taymaz Sarı, O. (2011). *Zihin kuramı hikayeleri testinin Türk çocuklarına uyarlanması ve okul öncesi dönemdeki normal gelişim gösteren, zihin engelli ve otizmli çocukları zihin kuramı gelişimlerinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

- Vetter, N.C., Weigelt, S., Döhl, K., Smolka, M. N., & Kliegel, M. (2014). Ongoing neural development of affective theory of mind in adolescence. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 9, 1022-29.
- Walker, S. (2005). Gender differences in the relationship between young children's peer-related social competence and individual differences in theory of mind. *The Journal of Genetic Psychology*, 166 (3), 297-312.
- Walker, O.L., & Henderson, H.A. (2012). Temperament and social problem solving competence in preschool: Influences on academic skills in early elementary school. *Social Development*, 21(4), 761-779.
- Walker, O., L., Henderson, H.A., Degnan, K.A., Penela, E.C., & Fox, N.A. (2014). Associations between behavioral inhibition and children's social problem solving behavior during social exclusion. *Social Development*, 23(3), 487-501. doi: 10.1111/sode.12053.
- Walker, S., Irving, K., & Berthelsen, D. (2002). Gender influences on preschool children's social problem-solving strategies. *The Journal of Genetic Psychology*, 163 (2), 197-209.
- Wellman, H. M. (1992). The child's theory of mind. Cambridge, The MIT Press.
- Wellman, H. M., Cross, D., & Watson, J. (2001). Meta-Analysis of theory of mind development: The truth about false belief. *Child Development*, 72, 655-684.
- Wimmer, H., & Perner, J. (1983). Beliefs about Beliefs: Representation and Constraining Function of Wrong Beliefs in Young Children's Understanding of Deception. *Cognition*, 13, 103-128.
- Yağmurlu, B., Sanson, A., & Köymen, S. B. (2005). Ebeveynlerin ve çocuk mizacının olumlu sosyal davranış gelişimine etkileri: Zihin kuramının belirleyici rolü. *Türk Psikoloji Dergisi*, 20(55), 1.
- Yeates, K. O., Dennis, M., Rubin, K. H., Taylor, H. G., Bigler, E. D., Gerhardt, C. A., Stancin, T., & Vannatta, K. (2007). Social outcomes in childhood brain disorder: A heuristic integration of social neuroscience and developmental psychology. *Psychological Bulletin*, 133(3), 535-556.
- Yıldırım, E. A., Kaşar, M., Güdük, M., Ateş, E., Küçükparlak, İ., & Özalmete, E. O. (2011). Gözlerden zihin okuma testinin Türkçe güvenilirlik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 22(3).
- Yılmaz, E., & Tepeli, K. (2013). Examination of social problem solving skills of 60-72 months old children in terms of their emotion understanding skills. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi (Turkey Journal of Social Researches)*, 172, 117-130.
- Yılmaz, E., Ural, O., & Güven, G. (2018). 48-72 Aylık Çocuklara Yönelik Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği'nin geliştirilmesi ve geçerlik-güvenirlik analizi. *Kastamonu Education Journal*, 26 (3), 641-652.



Annelerin okuma yazmaya hazırlık sürecine ilişkin görüşleri

Views of mothers regarding early literacy process

Şenay Özen Altınkaynak¹

Makale Geçmişi

Geliş : 11 Şubat 2019

Düzeltilme : 15 Mart 2019

Kabul : 19 Mart 2019

Çevrimiçi : 20 Mart 2019

Makale Türü

Araştırma Makalesi

Article History

Received : 11 February 2019

Revised : 15 March 2019

Accepted : 19 March 2019

Online : 20 March 2019

Article Type

Research Article

Öz: Bu araştırmanın amacı, annelerin okuma yazmaya hazırlık sürecine ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Nitel desende yürütülen araştırma sürecinde uygulanan Aile Temelli Okuma Yazmaya Hazırlık Programının öncesinde ve sonrasında aileler ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, Kars ilinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir ilkokulun anasınıfında eğitimin gören 25 anne oluşturmaktadır. Araştırmanın verilerini elde etmek için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada ailelerin okuma yazmaya hazırlık sürecine ilişkin görüşlerini ve uygulamalarını belirlemek için içerik analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgular, uygulanan programının öncesinde ve sonrasında ailelerle yapılan görüşmelerin farklılaştığını, ikinci görüşmelerde ailelerin okuma yazmaya hazırlık sürecine ilişkin görüşlerinin ve uygulamalarının olumlu yönde değiştiğini göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Aile Temelli Okuma Yazmaya Hazırlık Programı, Okuma yazmaya hazırlık, Okul öncesi eğitim

Abstract: The purpose of the current study is to determine the opinions of mothers about the literacy preparation process. Semi-structured interviews were conducted with families before and after the Family Literacy Program within the context of the current research conducted according to the qualitative research design. The study group of the current research is comprised of 25 mothers and their children attending a nursery class of a state elementary school located in the city of Kars. The data of the study were collected by using a semi-structured interview form developed by the researcher. Content analysis was run on the collected data to determine the families' opinions and practices in relation to the literacy preparation process. The findings obtained have revealed that the Family-Based Literacy Preparation Program had positive effects on the opinions and practices of families regarding the literacy preparation process.

Keywords: Family Based Reading and Writing Preparation Program, Early literacy, Preschool education

DOI: [10.24130/eccd-jecs.1967201931131](https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967201931131)

¹ Kafkas Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı, ozensenay@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6614-4168>

Atıf için/To cite this article:

Özen Altınkaynak, Ş. (2019). Annelerin okuma yazmaya hazırlık sürecine ilişkin görüşleri. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 3(1), 98-116. doi:<https://dx.doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967201931131>

SUMMARY

Introduction

It is important to monitor the effects of correct and effective literacy preparation programs directed to families on both families and children in the short and long term. The purpose of the current study is to determine the opinions of mothers about the literacy preparation process. The findings obtained have revealed that the Family Literacy Program had positive effects on the opinions and practices of families regarding the literacy preparation process.

Method

Semi-structured interviews were conducted with families before and after the implementation of the Family-Based Literacy Preparation Program within the context of the current research conducted according to the qualitative research design. The study group of the current research is comprised of 25 mothers and their children attending a nursery class of a state elementary school located in the city of Kars. The data of the study were collected by using a semi-structured interview form developed by the researcher. Content analysis was run on the collected data to determine the families' opinions and practices in relation to the literacy preparation process.

Results

As a result of the study, differences and variety were observed in the descriptions and explanations of the mothers made during the second interviews. While the mothers were explaining the literacy preparation skills, they mostly focused on preparation for writing and alphabet knowledge during the first interviews; yet, they overlooked other skills to a great extent. However, after the implementation of the program, the mothers made explanations putting emphasis on all the literacy preparation skills. This finding indicated that the implemented program had positive effects on the families' opinions about the literacy preparation skills. Moreover, during the second interviews, majority of the families expressed positive opinions about the role of families in the literacy preparation process. During the interviews conducted after the completion of the program, the mothers emphasized that families should take responsibility for the planning and implementation of literacy preparation activities and for raising the awareness of literacy and developing positive attitudes towards it and stated that they should avoid practices not conducive to the development of literacy.

When the explanations made during the second interviews by the participating mothers were examined, it was seen that the opportunities they provided for their children at home increased. This is believed to be because of the training program they participated in. In the Family-Based Literacy Preparation Program, families can gain a lot of information and skills in relation to the content and implementation of a literacy preparation process. The families are thought to be using what they have learned during the program at home. All these findings show that the Family Literacy Program had effects on the practices done by the families in relation to literacy preparation at home.

Majority of the mothers participating in the current study stated that after they had participated in the program, they observed positive responses of their children to literacy preparation activities. Only 5 mothers emphasized the psycho-motor deficiencies such as not being able to hold the pencil and experiencing difficulties in drawing activities.

Conclusion and Discussion

As a result of the current study exploring the mothers' opinions and practices in relation to early literacy, it was found that after the implementation of the Family-Based Literacy Preparation Program, the families' opinions about the literacy preparation process had changed and this process led to creating more literacy opportunities at home, planning and implementation of literacy activities at home and reduction of activities not conducive to literacy development. In light of the findings of the current study, the following suggestions can be made: family literacy programs with varying intensities and different dimensions should be developed as in other countries and research on the effects of such programs can be conducted. As there is limited research on family literacy programs in our country, meta-analysis studies can be conducted so that comparisons can be made between the family literacy programs addressed in the international literature.

GİRİŞ

Dünyada okul öncesi yılların önemi ve çocukların gelişimindeki rolü konusunda yükselen bilinç düzeyi, erken yıllardaki eğitimin yaygınlaşmasını sağlamakla birlikte niteliğin dikkate alınmasına da dikkat çekmiştir. Bu bağlamda, okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması ve eğitimin niteliğinin artırılması önemlidir. Bu durum anne ve babalarla yapılan işbirliği ile onların eğitimine katkı sağlamayı, eğitim sürecine katmayı gerektirir. Günümüzde eğitimciler çocukların gelişimlerini ve eğitimlerini desteklemek için etkin aile katılımının gerekliliğini savunmaktadır. (Erkan, 2013; Kalkan, 2010). Evde çocuklar için hazırlanan öğrenme fırsatlarının çocuklarda okula hazır olma sürecini etkilediğini ortaya koyan araştırmalar ev öğrenme ortamlarının iyileştirilmesi gerektiğini belirtirler. Unutkan (2007) 5-6 yaşındaki çocukların yaşadıkları evin, çocukların ilkokula hazır bulunuşluk becerilerine etkisini incelemiş, çocukların yaşadıkları evin özelliklerine göre çocukların okula hazır olma düzeylerinin, matematik, bilişsel-dil gelişimi ile öz bakım becerileri açısından farklılık olduğu, fiziksel gelişim açısından ise herhangi bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Polat (2011) tarafından evde bulunan teknolojik araçların çocukların okula hazırlık becerilerine etkisinin incelendiği araştırmada, teknoloji yönünden ev ortamlarının iyileştirilmesinin ve ilkokula hazır bulunuşluk açısından böyle ortamlar oluşturulmasının önemli olduğunu vurgulamıştır.

Çocukların okuryazarlık becerilerinin gelişiminde erken yılların önemi dikkate alındığında, okul öncesi dönemde yetişkinlerin çocuklara sağladıkları fırsatlar önem kazanmaktadır. Eğitim kurumları çocuklar için bu amaçları gerçekleştirmeye yönelik eşsiz fırsatlar sunarlar. Bu süreçte öğretmenlerin etkili bir rehber, okul öncesi eğitim programının da iyi bir yönlendirici olması beklenir. Bu dinamik programlarla sağlanabilir (Güleç, 2008). Türkiye’de okul öncesi eğitime yönelik kurumlarda erken okuryazarlık becerilerini destekleyecek programlar mevcuttur ancak yapılan araştırmalar sonucunda aileler için hazırlanan bir tane okuma yazmaya hazırlık programına rastlanmıştır. Büyüktaşkapu (2012) tarafından geliştirilen Aile Destekli Okumaya Hazırlık Eğitim Programı, 13 hafta süren, çocukların ilköğretim dönemindeki okuma yazma eğitimlerinde ihtiyaç duyacakları konularda ailelere eğitimler veren bir programdır. Eğitim programı 20 sayfalık 13 çalışma kitapçığı ile yürütülmektedir. Çalışma kitaplarında ailelerin çocuklarıyla birlikte yapacakları alıştırmalar bulunmaktadır. Bu programın daha çok okuma yazma etkinliklerine dayalı olduğu görülmektedir. Ailelere yönelik programların geliştirilerek uygulanması ilgili alandaki eksikliklerin giderilmesi ve diğer çalışmalara fikir vermesi nedeniyle önemlidir (Özen Altınkaynak, 2014).

Nitelikli bir okul öncesi eğitimin en önemli bileşenlerinden biri ailelerin eğitim sürecine etkin katılımının sağlanmasıdır. Okul öncesine hizmet eden kurumlarda uygulanan “aile eğitimi ve aile katılım çalışmaları” göz önüne alındığında; çocukların gelişimleri ile ilgili aileleri bilgilendirme,

ekonomik destek talep etme konularında sınırlı katılım çalışmaları ile iletişim, duygusal ve sosyal gelişim, çocuk yetiştirme tutumları ile sınırlı aile eğitim çalışmalarının olduğu görülmektedir. Okul öncesi eğitim kurumlarında aile eğitimi ve katılımına ilişkin amaca hizmet eden planlamalar yapılmaması, katılım çalışmalarının az sayıda ve zayıf içerikte olması bu tür programlara duyulan ihtiyacı göstermektedir. Çocuklara ve ailelerine önemli katkıları olan “aile eğitimi ve katılımı çalışmalarını” rastgele yapmak yerine, ihtiyaçları karşılamaya yönelik, sistemli ve nitelikli programlarla yürütmek bu sürecin verimini arttıracaktır (Özen Altınkaynak, 2014).

Ailelerin çocuk gelişiminde ve eğitiminde üstlendiği rol, eğitim sürecine etkin katılımları ile çocukların akademik başarısı arasındaki ilişkiyi göz önüne alma son yıllarda alan yazında daha çok önem kazanmıştır (Carson, 2009). Bu anlayış, öğretmen yetiştirmeye yönelik uluslararası programların ailelerle çalışmaya yönelik standartlarını oluşturmaya yol açmıştır. Amerika Birleşik Devletleri'nde, öğretmen yetiştiren programların aileleri destekleyecek ve güçlendirecek saygılı ve karşılıklı ilişkileri oluşturabilecek öğretmenler yetiştirmesi ve çocukların gelişimi ile eğitiminde ailelerin etkin katılım göstermesi bu standartların gereğidir (NAEYC, 2011). Yeni Zelanda'da ise öğretmenlerin aileler, bakıcılar ve topluluklar ile etkin şekilde çalışacak bilgi dağarcığına ve eğilimine sahip olması gerekli standartlardandır (Mahmood, 2013). İngiltere'de “Nitelikli Öğretmen Statüsüne Yönelik Profesyonel Standartları” ile öğretmenlerin, ailelerin ve bakıcıların etkisini göz önünde bulundurmaları ve buna saygı duymaları şart koşulur. Avustralya, öğretmenlerden profesyonel anlamda aile, bakıcı ve toplum ile iç içe olmalarını bekler. (Training and Development Agencyfor Schools, 2008).

Türkiye'deki programlar incelendiğinde, çocukların erken okuryazarlık becerilerini desteklemeye yönelik aileler için hazırlanmış programlar bulunmamaktadır. Ülkemizde okuma yazmaya hazırlık konusuna ilişkin planlı ve uzun vadeli programlar bulunmamaktadır ancak “573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname”ye dayanarak 2000 yılında yürürlüğe konulan ve 31.05.2006 tarihinde değişikliklerle yürürlüğe konulan “Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği”nde, özel gereksinimi olan kişilerin eğitiminde aile katılımının gerekliliği yeniden vurgulanmıştır (akt. Gül, 2007). 2006 yılında Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü ve TÜBİTAK işbirliğinde gerçekleştirilen ve kamu kurum/kuruluşları, üniversiteler, sivil toplum kuruluşları temsilcilerinin katıldığı “Ulusal Aile ve Sosyal Araştırmalar Kamu Araştırma Raporu”nda, toplumsal hayata aktif katılımı amaçlayan “Aile Okuryazarlığı” projesinden bahsedilmiştir. Fakat planlanan bu proje aile eğitimi ve bireysel gelişim gibi toplumsal ve kişisel gelişime yönelik konularla sınırlandırılmıştır (Ulusal Aile ve Sosyal Araştırmalar Kamu Araştırma Programı, 2006). Ülkemizde ailelere yönelik kapsamlı okuma yazmaya hazırlık programları olmamasına rağmen, okuma yazmaya hazırlık sürecindeki rollerini

vurgulayan, eğitim, gelir ve sosyoekonomik düzeyleri ile çocuklara sağladıkları okuma-yazma fırsatları arasındaki ilişkiyi ortaya koyan araştırmalar mevcuttur (Altıparmak, 2010; Baydar, Kuntay, Gökşen, Yağmurlu ve Cemalcılar, 2010; Gülec, Genc ve Şahan , 2014; Özbek Ayaz, 2015).

Hannon ve Weinberger'e (2003) göre, aile okuryazarlığı kavramı ilk olarak Amerika Birleşik Devletleri'nde ortaya çıkmıştır. Bu ifadeyi ilk defa Taylor kullanmıştır. Denny Taylor'un, 1983 yılında yayınladığı kitabı ile *aile okuryazarlığı* terimi popüler hale gelmiştir. O yıllarda Amerika Birleşik Devletlerinde, finans desteği sağlanan ve aktif olan 500'den fazla aile okuryazarlık programının olduğu belirtilmiştir (Harper, Platt, Pelletier, 2011).

Aile okuryazarlığı, okuma yazma inançlarının, uygulamalarının ve okuma yazmanın kuşaktan kuşağa aktarılmasıdır (Wasik and Herrmann, 2004). Ailelere yönelik okuma yazma çalışmaları, ev ortamında okuma yazma öğretimi konusunda iki önemli konuya dikkat çekmiştir: (1) ailedeki bireyler okuma yazmayı öğrenme, geliştirme ve kullanma konusunda çocuklarını teşvik edici okuryazarlık bilgisine sahip olmalıdır. (2) Çocuklar kitaplara erişebilmeli ve çocukların okuma yazma gelişimleri üzerinde olumlu bir etki bırakmalıdır (Saracho, 2000).

Aile okuryazarlık programları çocuklara, yetişkinlere, ailelere, okullara ve topluma pek çok fayda sağlar. Bu programlar, ailelere okuryazarlık konusunda öğrendiklerini uygulayabilme fırsatı sunarken aile-çocuk etkileşimlerini geliştirecekleri fırsatlar verir. Programlara katılan ailelerin çocuklarıyla etkileşimleri artar, etkinliklerinde kullanabilecekleri stratejiler (sesli kitap okuma, hikâyedekileri canlandırabilme, çeşitli türlerde kitaplar okuma, resim, karakter ve konuları tartışma gibi) edinebileceklerdir. Ailelerin çocuk eğitimine verdikleri önem, olumlu okuma alışkanlıkları, çocuklarının gelişimi hakkındaki bilgileri, özgüvenleri, eğitime katılım oranları, çocukları için okuma yazma ortamı oluşturma becerilerine ilişkin farkındalık düzeyleri artar. Yapılan araştırmalar, bu programlardan yararlanan ailelerin çocuklarına sıkça kitap okuduklarını, kütüphanede daha çok zaman geçirdiklerini ve sınıftaki etkinliklere katılım konusunda daha istekli davrandıklarını ortaya koymuştur (Saracho, 2007; Rasinski ve Stevenson, 2005; Swain, Brooks ve Bosley, 2014). Bu bağlamda, okuma yazmaya hazırlığa ilişkin ailelerin sahip oldukları bilgiler, tutum ve davranışlarını şekillendirdiği gibi çocukların okuryazarlığa karşı ilgilerini, tutum ve becerilerini de etkiler. Ancak ailelerin okuma yazmaya hazırlık becerilerine yönelik yanlış ya da eksik bilgileri ve olumsuz tutumları önemli bir eksikliktir. Ailelerin okuma yazmaya hazırlık sürecine ilişkin görüşleri, bu konuda çocukların gelişimine uygun olmayan yanlış tutum ve davranışların belirlenmesi, bu konuda müdahale programlarının gerekliliğine dikkat çekilmesi açısından önemlidir (Özen Altınkaynak,

2014). Bu bağlamda çalışmanın amacı, ailelerin okuma yazmaya hazırlık konusundaki görüşlerinin ve uygulamalarının belirlenmesidir.

YÖNTEM

Ailelerin erken okuryazarlık konusundaki görüş ve uygulamalarının incelendiği bu araştırma nitel araştırma modeli ile yürütülmüştür. Nitel araştırma modeli ile yürütülen bu çalışmada ayrıntılı şekilde verilerin elde edilmesi, katılımcıların bireysel algıları, deneyimleri ve bakış açılarının doğrudan belirlenmesi ve mevcut durumlarının anlaşılması amaçlanmıştır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, çocukları Kars ilinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir ilkokulun anasınıfında eğitim göre 25 anne oluşturmaktadır. Çalışmaya başlamadan önce il Milli Eğitim Müdürlüğünden bilgi alınarak sosyoekonomik düzeyi çeşitlilik gösteren bir ilkokul belirlenmiştir. Bu ilkokulda alt, orta ve üst sosyoekonomik düzeyine sahip aileler olması nedeniyle araştırmaya dahil edilmiştir. İlkokuldaki 3 anasınıfına çocukları devam eden aileler ile toplantı yapılmıştır. Toplantıda araştırmanın içeriğinden bahsedilmiş, gönüllülük formu dağıtılmıştır. Gönüllü katılımın en fazla olduğu sınıf araştırmanın çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Annelerin 2'si ilkokul, 5'i ortaokul, 8'i lise, 7'si üniversite, 3'ü ise lisansüstü eğitim mezunudur. Annelerin yaş aralığı 22 ile 42 arasında değişmektedir. Annelerin 4'ü bir çocuk, 12'si iki çocuk, 6'sı 3 çocuk ve 3'ü dört ve üzeri sayıda çocuk sahibidir. Araştırmaya katılan annelerin 13'ü herhangi bir işte çalışırken 12'si çalışmadığını belirtmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen *yarı yapılandırılmış görüşme formu* ile toplanmıştır. Bu amaçla araştırmacı tarafından ilgili alan yazın incelenerek hazırlanan ve dört ilgili alan uzmanının (üç okul öncesi eğitimi, bir ölçme ve değerlendirme uzmanı) görüşüne başvurularak son şekli verilen görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde, annelerin demografik özelliklerini belirleyen sorular bulunmaktadır. Diğer bölümde, çocuklarını okuma yazmaya hazırlama sürecinde ailelerin bilgilerini, yeterliliklerini, bu süreci olumlu ve olumsuz etkileyen tutumlarını ve rolünü belirlemeye yönelik 6 soru (Örneğin; okul öncesi dönemde okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının gerekli olduğunu düşünüyor musunuz? Lütfen nedenleri ile belirtiniz. Çocuklarınızı okuma yazmaya hazırlamak için neler yapıyorsunuz?, Çocuklarınız okuma yazmaya hazırlama konusunda kendinizi yeterli hissediyor musunuz? gibi) yer almaktadır. Bu form ile

ailelerin okuma yazmaya hazırlık konusundaki düşünceleri ve uygulamaları ile yeterlilik algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Ailelerin erken okuryazarlık konusundaki görüş ve uygulamalarını belirlemek için Aile Temelli Okuma Yazmaya Hazırlık programından önce ve sonra ailelerle görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın verileri annelerin kendilerini rahatlıkla ifade edeceği bir ortamda ve zamanda elde edilmiştir. Katılımcılar ile birebir görüşme yapılmıştır. Nitel araştırmalarda içerik analizinde, birbirine benzeyen veriler çeşitli kodlar ve temalar altında bir araya getirilir ve okuyucunun anlayacağı bir şekilde organize edilip düzenlenerek yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2008:227). Bu bağlamda araştırmada içerik analizi yapılırken annelerin görüşlerinden hareketle belli kodlar ve temalar belirlenmiştir. Temalar, okuma yazmaya hazırlık becerilerinin tanımı/içeriği, okul öncesi dönemde okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının gerekliliği, okuma yazmaya hazırlık sürecinde ailelerin rolü, okuma yazmaya hazırlık becerilerini desteklemek için evde yapılan çalışmalar, çocukların okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına tepkileri, ailelerin okuma yazmaya hazırlık konusundaki yeterlik algıları şeklinde belirlenmiştir. Güvenirliği artırmak için, görüşme analizleri 2 farklı araştırmacı (okul öncesi eğitimi alan uzmanı) tarafından ayrı ayrı kodlanarak sonuçlar karşılaştırılmıştır. Katılımcıların verdikleri cevaplar “görüş birliği/ görüş ayrılığı” kapsamında tartışılmıştır. Güvenirlik katsayısını hesaplamak için Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen formül $[(\text{Güvenirlik} = \text{Görüş birliği} / (\text{Görüş birliği} + \text{Görüş ayrılığı}))]$ kullanılmış ve araştırmanın güvenirliliği %92 olarak belirlenmiştir. Miles ve Huberman’e göre (1994), güvenirliliğin %70’in üzerinde olması araştırmanın güvenirliliğini belirtir. Bu şekilde, kodlamalar ön yargılardan ve yanlış anlamalardan uzak, ortak bir bakış açısına göre yapılmış olur. Ayrıca annelerin görüşlerinden örnekler doğrudan sunulmuştur. Program araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Veri toplama ve analizi sürecinin ayrıntılı şekilde rapor etme, araştırmacı ve katılımcıların program süresince bir arada olmaları (uzun zaman geçirmeleri) ve katılımcılarla yüz yüze görüşmeler yaparak derinlemesine bilgiler elde etme yolu ile araştırmanın geçerliliğinin sağlanması göz önünde bulundurulmuştur. *Aile Temelli Okuma Yazmaya Hazırlık Programı* Yaklaşık 4 ay boyunca hafta içi üç gün yüz yüze eğitim şeklinde uygulanmıştır. Program süresince okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının önemi ve gerekliliğine, bu süreçte ailelerin rolüne ve çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerini nasıl destek olabileceklerine yönelik paylaşımlar yapılmıştır. Araştırmaya katılan ailelerin dahil oldukları Aile Temelli Okuma Yazmaya Hazırlık Programına ilişkin bilgiler şu şekilde özetlenebilir (Özen Altınkaynak, 2014): Okuma yazmaya hazırlık konusunda ailelere bilgi, beceri, tutum ve davranış kazandırmayı, hedefleyen program dört boyuttan oluşmaktadır. Birinci boyutta; ailelerin öğrenme gereksinimlerini fark etmeleri ve kişisel gelişimlerine katkı sağlamak amaçlanır.

İkinci boyutta, okuma yazmaya hazırlık becerilerini geliştirecek ev ortamı hazırlama, aktiviteler ve materyaller geliştirme konularında ailelere destek olma hedeflenir. Programın üçüncü boyutunda ailelerin programdan edindikleri bilgi ve becerileri kullanarak çocuklarıyla nitelikli zaman geçirmeleri hedeflenir. Programın son boyutu çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerinin geliştirmeye yönelik etkinlikleri içermektedir. Bu etkinlikler sayesinde çocukların okula hazır bulunuşluklarının desteklenmesi planlanmaktadır. Program süresince ailelerle yüz yüze görüşmelerin yanında ev ziyaretleri ile telefon görüşmeleri yapılmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde okuma yazmaya hazırlık becerilerinin içeriği, gerekliliği, bu süreçte ailelerin rolü, evde çocuklara sağlanan fırsatlar, çocukların tepkileri ve ailelerin kendilerini yeterli bulma düzeyleri konusundaki görüşlerine yer verilmiştir. Aileler ile yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular ailelerin katıldıkları Aile Temelli Okuma Yazmaya Hazırlık Programının öncesinde ve sonrasında elde edilen bulgular olmak üzere 2 başlık altında sunulmuştur.

Aile Temelli Okuma Yazmaya Hazırlık Programının Öncesinde Annelerin Okuma Yazmaya Hazırlık Konusundaki Görüşlerine İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında annelere “Okuma yazmaya hazırlık becerileri denince aklınıza neler geliyor? Okuma yazmaya hazırlamak için çocuklara hangi becerileri kazandırmalıyız? soruları yöneltilmiş ve katılımcıların cevaplarına ilişkin bulgular Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Okuma yazmaya hazırlık becerilerinin tanımına/içeriğine ilişkin bulgular

Görüşler	f
Yazma becerisini desteklemeye yönelik beceriler	
Boyama etkinlikleri	15
Kalemi tutma	13
Alfabe bilgisine yönelik beceriler	
Harf öğretimi	11
Dinleme ve konuşma becerisine yönelik beceriler	
Kitap okuma	11
Ses farkındalığı becerisine yönelik beceriler	
Aynı sesle başlayan sözcükleri bulma	5
Sözcüklerin hangi sesle başladığını söyleme	4

Tablo 1 incelendiğinde, anneler okuma yazmaya hazırlık becerilerini daha çok yazmaya yönelik becerilerle açıklamışlardır. Araştırmaya katılan annelerin okuma yazmaya hazırlık konusuna ilişkin sınırlı sayıda görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu konuda 12. katılımcı görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir.

“Boyama etkinlikleri geliyor aklıma. Bu etkinlikler sayesinde kalem tutma becerileri de gelişiyor. Hem resim yapmak çocukların hoşlarına gidiyor. Hem de düzgün kalem tutmayı zamanla öğreniyorlar ”

Katılımcılara “Okul öncesi dönemde okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının gerekli olduğunu düşünüyor musunuz? Neden? soruları yöneltilmiş ve katılımcıların cevaplarına ilişkin bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Okul öncesi dönemde okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının gerekliliğine ilişkin bulgular

Gerekliliğe İlişkin Görüşler	f
Gerekli	16
Gereksiz	7
Bilmiyorum	2

Tablo 2’ye göre annelerin çoğu okul öncesi dönemde okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Bu konuda 7. katılımcı görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir.

“Gerekli bence. Yoksa birinci sınıfa gittiklerinde arkadaşlarından çok geri kalıyorlar. Bazı çocuklar okuma yazmaya geçerken bazıları daha harfleri yazmayı başaramıyor ”

Katılımcıların okuma yazmaya hazırlık sürecinde ailelerin rolüne ilişkin görüşleri Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3. Okuma yazmaya hazırlık sürecinde ailelerin rolüne ilişkin bulgular

Görüşler	f
Olumlu görüşler	
Destek olma	4
Çocuk açısından önemini vurgulama	2
Olumsuz görüşler	
Bilgi eksikliği	10
Sorumluluğu okula ve öğretmenlere bırakma	9
Yanlış beklentiler	6

Tablo 3 incelendiğinde, okuma yazmaya hazırlık sürecinde ailelerin rolüne ilişkin katılımcıların hem olumlu hem de olumsuz görüşlere sahip olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya katılan anneler çocuklarının okuma yazma becerilerini nasıl destekleyeceklerini bilmediklerini, bu işin öğretmen ya da okula bırakılması gerektiğini ya da harf öğretimi girişimlerinde zorlandıklarını belirterek olumsuz yönde düşüncelerini dile getirmişlerdir. Çok az sayıda anne çocuklarının okuma yazma becerilerini geliştirerek sürece katkı sağladıklarını ve bunun çocuğa pek çok yarar sağladığını belirtmiştir. Bu konuda 2. katılımcı görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir.

“Ailelerin bu işe karışmaması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü çocuklar üzerinde baskı kurarak bir şeyleri öğretmeye çalıştıkları için faydadan çok zarar veriyorlar. Ayrıca çok istesem de neler yapabileceklerim konusunda çok fazla şey üretmiyorum. ”

Katılımcılara “Çocuklarınızın okuma yazmaya hazırlık becerilerini desteklemek için evde neler yapıyorsunuz? sorusu yöneltilmiş ve katılımcıların cevaplarına ilişkin bulgular Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Okuma yazmaya hazırlık becerilerini desteklemek için evde yapılan çalışmalara ilişkin bulgular

Çalışmalar	f
Boyama etkinlikleri	18
Harf öğretimi	10
Kitap okuma	9
Sözcük oyunları	6
Ses oyunları	4

Tablo 4'e göre, annelerin çoğu çocuklarının okuma yazmaya hazırlık becerilerini desteklemek için evde boyama etkinlikleri yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu konuda 2. katılımcı görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir.

“Çalışma ve boyama kitapları alıyoruz ve onları tamamlıyoruz. ”

Çocukların okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına gösterdikleri tepkilere ilişkin bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Çocukların okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına tepkilerine ilişkin bulgular

Görüşler	f
Yapmak istememe	12
İlgisizlik ve keyif alamama	10
Dikkatini yoğunlaştıramama	6
Psikomotor yetersizlikler	5
İstekli ve hevesli olma	5

Tablo 5 incelendiğinde, annelerin çoğu çocukların okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinde olumsuz tepkiler (isteksizlik, keyif almama, dikkatini yoğunlaştırmama ve psikomotor zorlanmalar) gösterdiklerini belirtmişlerdir. Sadece 5 anne çocukların okuma yazmaya hazırlık çalışmalarını yapmaya istekli olduklarını ifade etmiştir. Bu konuda 18. katılımcı görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir.

“Boyama kitabını verdiğimde önce çok heveslenip boyamaya başlıyor ancak bu çok uzun sürmüyor.

Anne sıkıldım deyip başka şeylerle uğraşıyor. Ben de zorlamak istemiyorum ”

Katılımcılara “Çocuklarınızı okuma yazmaya hazırlama konusunda kendinizi yeterli hissediyor musunuz? sorusu yöneltilmiş ve bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Ailelerin okuma yazmaya hazırlık konusundaki yeterlik algılarına ilişkin bulgular

Yeterlilik algıları	f
Evet	9
Hayır	14
Kararsızım	2

Tablo 6'ya göre, araştırmaya katılan annelerin çoğu çocuklarını okuma yazmaya hazırlama konusunda kendilerini yetersiz hissettiklerini belirtmişlerdir. Bu konuda 14. katılımcı görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir.

“Yeterli hissetmiyorum, çünkü kitap okumak dışında ne yapmam gerektiğini bilmiyorum. Bir de çocuğum harfleri gösterip sorunca söylüyorum.”

Aile Temelli Okuma Yazmaya Hazırlık Programının Sonrasında Annelerin Okuma Yazmaya Hazırlık Konusundaki Görüşlerine İlişkin Bulgular

Aile Temelli Okuma Yazmaya Hazırlık Programı tamamlandıktan sonra annelere programın başlangıcında sorulan sorular yeniden yöneltilmiş ve elde edilen bulgular sırayla sunulmuştur. İlk olarak “Okuma yazmaya hazırlık becerileri denince aklınıza neler geliyor? Okuma yazmaya hazırlamak için çocuklara hangi becerileri kazandırmalıyız?” soruları yöneltilmiş ve katılımcıların cevaplarına ilişkin bulgular Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Okuma yazmaya hazırlık becerilerinin tanımına/içeriğine ilişkin bulgular

Tanımlar/ İçerikler	f
Ses farkındalığı becerisine yönelik tanımlar/içerik	
Sözcüklerin başlangıç ve son sesini söyleme	18
Aynı sesle başlayan sözcükleri bulma	17
Aynı sesle biten sözcükleri bulma	14
Ritimli sözcükleri fark etme	12
Yazma becerisini desteklemeye yönelik tanımlar/içerik	
Çeşitli çizgi çalışmaları	24
Boyama etkinlikleri	24
Kağıt kesme, katlama, yapıştırma	18
Yazının yönünü (soldan sağa, yukarıdan aşağıya) gösterme	16
Kalem tutma	
Dinleme ve konuşma becerisine yönelik tanımlar/içerik	
Kitap okuma	25
Duygu ve düşüncelerini ifade etme	18
Sözcük dağarcığını desteklemeye yönelik tanımlar/içerik	
Yeni sözcükleri öğrenmesine yardım etme	19
Alfabe bilgisine yönelik tanımlar/içerik	
Harf öğretimi	7
Büyük harf, küçük harf farkındalığı	15
Görsel algı becerisine yönelik tanımlar/içerik	
Resimleri anlatma	19
Benzerlik ve farklılıklar hakkında konuşma	13

Tablo 7 incelendiğinde, ikinci görüşmelerde annelerin tanımlarında ve açıklamalarında farklılık ve çeşitlilik görülmektedir. Araştırmanın başlangıcında annelerin okuma yazmaya hazırlık becerilerini ifade ederken yazmaya hazırlık ve alfabe bilgisi üzerinde odaklandığı diğer becerileri göz ardı ettikleri belirlenmişti. Ancak programdan sonra anneler bütün okuma yazmaya hazırlık becerilerine dikkat çeken açıklamalarda bulunmuşlardır. Bu bulgu uygulanan programın, ailelerin okuma yazmaya hazırlık becerilerine ilişkin görüşlerinde üzerinde olumlu etkiler yarattığını göstermektedir.

Katılımcılara “Okul öncesi dönemde okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının gerekli olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?” soruları yöneltilmiş ve katılımcıların cevaplarına ilişkin bulgular Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Okul öncesi dönemde okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının gerekliliğine ilişkin bulgular

Görüşler	f
Gerekli	22
Gereksiz	2

Bilmiyorum	1
------------	---

Araştırmaya katılan annelerin çoğu okul öncesi dönemde okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının gerekli olduğunu ifade etmiştir. Katılımcıların okuma yazmaya hazırlık sürecinde ailelerin rolüne ilişkin görüşleri Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Okuma yazmaya hazırlık sürecinde ailelerin rolüne ilişkin bulgular

Görüşler	f
Olumlu görüşler	
Destek olma	19
Evde fırsatlar yaratma, ortam düzenleme	17
Çocuk açısından önemini vurgulama	15
Aile açısından önemini vurgulama	15
Olumsuz görüşler	
Sorumluluğu öğretmenlere bırakma	3

Tablo 9’a göre, ikinci görüşmelerde ailelerin çoğu okuma yazmaya hazırlık sürecinde ailelerin rolüne ilişkin olumlu yönde görüş belirtmişlerdir. Programın sonrasında yapılan görüşmelerde annelerin, okuma yazmaya hazırlıkla ilgili etkinlikler planlama ve uygulama, okuryazarlıkla ilgili farkındalık ve olumlu tutum geliştirme konularında ailelerin rol üstlenmesi gerektiğini vurguladıkları, okuma yazmaya hazırlıkla bağdaşmayan uygulamalardan kaçındıkları belirlenmiştir.

Katılımcılara “Çocuklarınızın okuma yazmaya hazırlık becerilerini desteklemek için evde neler yapıyorsunuz?” sorusu yöneltilmiş ve katılımcıların cevaplarına ilişkin bulgular Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. Okuma yazmaya hazırlık becerilerini desteklemek için evde yapılan çalışmalara ilişkin bulgular

Çalışmalar	f
Boyama etkinlikleri	22
Kitap okuma	21
Sözcük ve kavram öğretimi	18
Ses farkındalığına yönelik oyunlar	17
İnce kas becerisine yönelik etkinlikler	16
Görseller hakkında konuşma	16
Benzerlik ve farklılıkları ayırt etme etkinlikleri	13
Harf öğretimi	7

Tablo 10 incelendiğinde, annelerin ikinci görüşmelerde evde çocukları için sağladıkları fırsatların arttığı belirlenmiştir. Bu durumun katıldıkları eğitim programıyla ilişki olduğu düşünülmektedir. Aileler katıldıkları programda okuma yazmaya hazırlık becerilerinin içeriğine ve uygulamasına ilişkin pek çok bilgi, beceri edinme fırsatına sahiptir. Ailelerin program süresince edindikleri deneyimleri evde planlama ve uygulama aşamasında kullandıkları düşünülmektedir. Elde edilen bu bulgular uygulanan programının ailelerin okuma yazmaya hazırlıkla ilgili evde yaptıkları uygulamalara yansıdığını göstermiştir.

Çocukların okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına gösterdikleri tepkilere ilişkin bulgular Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11. Çocukların okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına tepkilerine ilişkin bulgular

Tepkiler	f
İstekli ve hevesli olma	16
Tek başına uzun süre etkinliği sürdürebilme	8
Etkinlikleri keyifle sürdürme ve tamamlama	7
Psikomotor yetersizlikler	5

Tablo 11 incelendiğinde, programdan sonra annelerin çoğu çocukların okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinde olumlu tepkiler yansıttıklarını belirtmişlerdir. Sadece 5 anne kalem tutmayı başaramama, çizgi çalışmalarında zorlanma gibi psikomotor yetersizliklere vurgu yapmışlardır. Bu konuda 24. katılımcı görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir.

“Artık birlikte ve daha eğlenceli etkinlikler yaptığımız için daha dikkatli ve istekli davranıyor.”

Katılımcılara “Çocuklarınızı okuma yazmaya hazırlama konusunda kendinizi yeterli hissediyor musunuz? sorusu yöneltilmiş ve bulgular Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12. Ailelerin okuma yazmaya hazırlık konusundaki yeterlik algılarına ilişkin bulgular

Yeterlilik algıları	f
Evet	19
Hayır	5
Kararsızım	1

Tablo 12’ye göre ikinci görüşmelerde çocuklarını okuma yazmaya hazırlama konusunda kendilerini yeterli hisseden annelerin sayısı artmıştır. Bu konuda 18. katılımcı görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir.

“Yeterli hissediyorum, çünkü evde çocuğumla yapabileceğim pek çok oyun ve etkinlik biliyorum artık.

Ayrıca nerde yanlış yaptığımı öğrendim umarım bir daha yapmam.”

SONUÇ ve TARTIŞMA

Annelerin erken okuryazarlık konusundaki görüş ve uygulamalarının incelendiği bu araştırmanın sonucunda, uygulanan programın sonrasında ailelerin okuma yazmaya hazırlık becerilerine ilişkin görüşlerinde farklılık olduğu, bu sürecin evde fırsatlar oluşturma, etkinlikler planlama ve uygulama sürecine olumlu yönde yansıdığı, okuma yazmaya hazırlıkla bağdaşmayan uygulamaları azalttığı belirlenmiştir. Ho (2002), okul-aile etkileşimini incelemek amacıyla yürüttüğü çalışmada ebeveynlerin şu konu başlıklarını vurgulandığını belirtmiştir: “okulla daha çok iletişim kurma, çocuklarına eğitimlerine nasıl destek olabilecekleri konusunda bilgiye ulaşma isteği, okullardan memnun olma, ebeveynlik görevlerini yerine getirebilmek için programlar ve hizmetler talep etme.” Bu nedenle okul-aile etkileşiminin niteliğinin geliştirilmesi, ailelerin ihtiyaç hissettikleri alanlara yönelik programların hazırlanması önemlidir. Bu hedefe hizmet eden programların geliştirilmesi için ailelerin okuryazarlık konusuna ilişkin düşüncelerini ve uygulamalarını belirlemek gerekir. Fakat

ilgili alan yazında bu ihtiyaçları gidermeye yönelik programlar sınırlıdır (Özen Altinkaynak, 2014). Araştırma kapsamında uygulanan programda ailelerin hazırbulunuşluk düzeylerinin belirlenmesi, erken okuryazarlık konusunda teorik bilgilerin yanında etkinlik örnekleri ile uygulama fırsatlarının verilmesi sayesinde ikinci görüşmelerde annelerin görüş ve uygulamalarında olumlu yönde değişme olduğu ifade edilebilir.

Farklı aile okuryazarlık programlarına katılan ebeveynlerin algı ve deneyimlerini belirlemek amacıyla Swain, Brooks ve Bosley (2014) tarafından yürütülen boylamsal araştırmanın sonucunda, bu tür programların, aileye, çocuğa ve topluma birçok fayda sağladığını belirlenmiştir. Aileler çocuklarının eğitimlerine nasıl destek olabilecekleri konusunda bilgi sahibi olmuş, eğitim sürecinde yer almaya istekli davranmış, kendilerinin okuryazarlık düzeylerini geliştirmeye yönelik girişimlerde bulunmuş, eğitimle ilgili anlayış geliştirmişlerdir. Bu sonuçlar araştırmanın bulguları ile paralellik göstermektedir. Araştırma kapsamında gerçekleştirilen ikinci görüşmelerde annelerin okuma yazmaya hazırlık konusundaki görüş ve uygulamalarının olumlu yönde farklılaştığı belirlenmiştir. Program kapsamında ailelerin okuma yazmaya hazırlık konusunda yanlış bilgilerin düzeltilmesi ve yeni bilgiler edinilmesi, edinilen bilgilerin evde uygulama fırsatı bulma sayesinde ikinci görüşmelerde ailelerin görüş ve uygulamalarının olumlu yönde değiştiği düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan annelerin çoğunluğu birinci görüşmelerde çocuklarını okuma yazmaya hazırlama konusunda kendilerini yetersiz hissettiklerini belirtmesine rağmen ikinci görüşmelerde bu sayı azalmıştır. Araştırmacılar ailelerin yeterliliklerine ilişkin inançlarıyla ev ortamında çocukların okuma yazma etkinliklerine katılımları arasında ilişki bulmuştur. Saracho (1997), ailelerin sahip olduğu yeterlilik algılarıyla çocuklarıyla kurdukları okuryazarlık etkileşimleri arasında ilişki olduğunu belirtir. Ortiz (2005), ailelerin okuryazarlığa ilişkin tutumlarının çocukları için yapmayı düşündükleri okuma yazma etkinliklerini, bu etkinliklere ayırdıkları zamanı etkilediğini vurgular. Ev temelli okuma yazmaya hazırlık programının ailelere etkisini araştıran Press (2008), deney grubunda bulunan ailelere 8 hafta süren bir program uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda bu programın, ailelerin bilgi ve düşüncelerinin niteliğinde ve düzeyinde olumlu bir etki yarattığı belirlenmiştir. Bu araştırma kapsamında programa katılan anneler kendini ifade etme, çocuklarının gelişimini ve eğitimini destekleyecek bilgiler edinme, öğretmenle ve diğer ailelerle iletişim kurma ve birlikte çalışma gibi fırsatlar elde etmişlerdir. Bu deneyimler annelerin kendilerine güvenlerini artırır. Edinilen bilgi ve deneyimler sayesinde ikinci görüşmelerde annelerin okuma yazmaya hazırlıkla konusundaki düşüncelerinin olumlu yönde değiştiği düşünülmektedir. Altıparmak (2010) anne-babaların okuma-yazmaya hazırlıkla ilgili görüşlerini belirlemeyi amaçladığı araştırmanın sonucunda, ailelerin ses farkındalığını arttıran ninni ve tekerleme gibi etkinlikleri çok fazla kullanmadıkları, okuma-yazmaya hazırlıkla ilgili ev uygulamaları konusunda farklı süreler ayırdıkları

belirlenmiştir. Ailelerin çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerini edinmesinde önemli rol oynadığı araştırmalarda açık şekilde vurgulanmaktadır. Bu nedenle ailelere okuma yazmaya hazırlıkla ilgili evde uygulayabilecekleri konusunda destek olan müdahale programları geliştirmek ve uygulamak önemlidir.

Araştırmaya katılan ailelerin evde yaptıkları okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinin ve bu konuda çocuklarına sağladıkları fırsatların ikinci görüşmelerde arttığı belirlenmiştir. Bu bulgu ilgili alan yazındaki araştırmalar ile paralellik göstermektedir. Yapılan araştırmalar, bu tür programlara katılan ailelerin aile-çocuk etkileşimlerinin arttığını göstermektedir (Padak, Sapin, Baycich, 2002; Saracho, 2007). Bu programlardan yararlanan aileler çocuklarına sıkça kitap okurlar, kütüphanede çocuklarıyla daha çok zaman geçirirler, çocukların okuluyla iletişim halinde olmaya daha isteklidirler (Padak, Sapin, Baycich, 2002). Parks'ın (1995), risk altındaki ailelere yönelik aile okuryazarlık programının ailelere ve çocuklara etkisini değerlendirdiği araştırmanın sonucunda, programdan sonra ailelerin eğitime verdikleri değerin olumlu yönde değiştiği belirlenmiştir. Ailelerin eğitim etkinliklerine katılımlarında ve çocuklara ilişkin pozitif davranışlarında artma gözlenmiştir. Ayrıca öğretmenler de aile okuryazarlık programına katılan ailelerin, çocuklarına pozitif tutumlar gösterdiklerini ve çocuklarının erken okuryazarlık becerilerini pozitif etkilendiğini belirtmişlerdir. Bu araştırmada program süresince ailelerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarını tüm yönleriyle ele alması, yalnızca el-göz koordinasyonu ya da harflerin öğrenilmesi olarak ele alınmaması ailelere okuma yazmaya hazırlamak için yapabileceklerinin niteliğinde artışa yol açmış olabilir. Program sürecindeki uygulama örneklerinin, ailelerin okuma yazmaya hazırlıkla ilgili etkinlikleri planlama ve uygulama durumlarına yansımış olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda şu öneriler geliştirilebilir: Yurt dışındaki gibi farklı yoğunlukları olan ve farklı boyutlardan oluşan aile okuryazarlık programları geliştirilmeli, bu programların etkilerine ilişkin araştırmalar yürütülebilir. Aileler evde oluşturacakları nitelikli erken okuryazarlık ortamları (yazılı uyaranların olduğu, çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerini destekleyecek materyallerin yer aldığı, etkileşimli öğrenmelere fırsat verecek fiziksel düzenlemelerin ortamlar) ile çocukların eğitime destek olacak fırsatlar oluşturmalıdır. Nicel araştırma deseninin kullanıldığı, ailelerin erken okuryazarlık sürecine yönelik yaptıkları ile çocukların erken okuryazarlık becerileri (sözcük dağarcığı, ses ve yazı farkındalığı, görsel algı, dinleme ve konuşma gibi) arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar alana katkı sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Altıparmak, S. (2010). *Erken çocukluk döneminde ebeveynlerin okuma-yazmaya hazırlık konusundaki görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Baydar, N., Küntay, A., Gökşen, F., Yağmurlu, B. ve Cemalcılar, Z. (2010). *Türkiye’de erken çocukluk gelişim ekolojileri araştırması* (Proje No. 106K347). İstanbul: Koç Üniversitesi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: PegemA.
- Carson, J. H. (2009). *Mothers as partners in early childhood education: comparison of an even start and a family resource center program*. Unpublished Doctoral Dissertation, Brandeis University, Boston.
- Erkan, S. (2013). Aile ve aile eğitimi ile ilgili temel kavramlar. F. Temel (Editör), *Aile eğitimi ve erken çocukluk eğitiminde aile katılım çalışmaları içinde*, 2-48 (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gül, G. (2007). Okuryazarlık sürecinde aile katılımının rolü. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8(1), 17-30.
- Güleç, G. (2008). *Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmaları ile ilgili görüş ve uygulamaları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Güleç, H., Genç, S. Z. ve Şahan, B. (2014). Okul öncesi çocuklarının aileleri ile birlikte yaptıkları okuma yazma çalışmalarının belirlenmesi. M. Riedler, M.Y. Eryaman, H. Dedeoğlu, N. Cerrahoğlu ve E. Yolcu (Eds.), *VI. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi içinde* (s. 721-729). Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Hannon, P. & Weinberger, J. (2003). *Family Literacy*. Unit 7 of Literacy in a Wider Context. Department of Educational Studies, University of Sheffield, Sheffield, U.K
- Harper, S., Platt, A. & Pelletier, J. (2011). Unique effects of a family literacy program on the early reading development of english language learners. *Early Education and Development*, 22(4), 989–1008.
- Ho, B.S. (2002). Research into practice: Application of participatory action research to family-school intervention. *School Psychology Review*, 31(1), 106-121.
- Kalkan, E. (2010). Dünyada anne baba eğitimi ve aile katılımı: Amerika Birleşik Devletleri örneği. T. Güler (Editör), *Anne Baba Eğitimi içinde*, 165-182. Ankara: PegemA Akademi.
- Mahmood, S. (2013). First-year preschool and kindergarten teachers: challenges of working with parents. *School Community Journal*, 23(2), 55-85.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed). CA: Sage Publication.
- National Association for the Education of Young Children. (2011). *2010 NAEYC standards for initial and advanced early childhood professional preparation programs*. Washington, DC: NAEYC.

- Ortiz, R.W. (2004). Hispanic/Latino fathers and children literacy development examining involvement practices from a sociocultural context. *Journal of Latinos and Education*, 3(3), 165-180.
- Özbek Ayaz, C. (2015). *Ailelerin, okul öncesi dönemdeki çocuklarının okuryazarlık becerilerini desteklemek için kullandıkları okuryazarlık uygulamalarının incelenmesi: Tekirdağ ili örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Özen Altinkaynak, Ş. (2014). *Aile temelli okuma yazmaya hazırlık programının çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerine etkisi*. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Padak, N., Sapin, C. & Baycich, D. (2002). *A decade of family literacy: programs, outcomes and future prospects* (No. Information Series No. 389). Columbus, OH: ERIC Clearinghouse on Adult, Career and Vocational Education.
- Parks, R. D. (1995). The influence of a family literacy program on low socio-economic families and their children. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Miami, Coral Gables.
- Press, A. A. (2008). *The effect of a home-based family literacy program on parents' involvement in their children's literacy development*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Toronto, Toronto.
- Saracho, O. N. (2007). Hispanic families as facilitators of their children's literacy development. *Journal of Hispanic Higher Education*, 6(2), 103-117.
- Saracho, O. N. (2000). Literacy development in the family context. *Early Child Development and Care*, 165, 107-114.
- Saracho, O.N. (1997). Perspectives on family literacy. *Early Child Development and Care*, 127-128: 3-11.
- Swain, J., Brooks, G. & Bosley, S. (2014). The benefits of family literacy provision for parents in England. *Journal of Early Childhood Research*, 12, 77-91.
- Polat, Ö. (2011). Effects of technological equipment at home on school readiness of 5–6-year-old children. *The New Educational Review*, 24(2), 243-257.
- Rasinski, T. & Stevenson, B. (2005). The effects of fast start reading: A fluency-based home involvement reading program, on the reading achievement of beginning readers. *Reading Psychology*, 26, 109–125.
- Training and Development Agency for Schools (TDA). (2008). *Professional standards for qualified teacher status and requirements for initial teacher training* (Rev. ed.). Retrieved 5 December 2013 from <https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/tda0600.pdf>.
- Ulusal Aile ve Sosyal Araştırmalar Kamu Araştırma Programı. (2006). 9 Haziran 2012 tarihinde http://www.tubitak.gov.tr/tubitak_content_files/ARDEB/kamag/Ulusal_Aile_ve_Sosyal_Arastirmalar_Kamu_Arastirma_Programi adresinden ulaşılmıştır.

- Unutkan, Ö. P. (2007). 5-6 yaş çocuklarının yaşadıkları evin yapısının ilköğretime hazır bulunuşluk düzeyine etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 43-54.
- Wasik, B. H. &Herrmann, S. (2004). Family literacy: History, concepts, services. In B. H. Wasik (Ed.), *Handbook of family literacy*, 3-22. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.



Erken çocukluk eğitiminde düşünmeyi görünür kılmak: Görünür düşünme yaklaşımı

Making thinking visible in early childhood education: Visible thinking approach

Sadiye Keleş¹, Özlem Yurt²

Makale Geçmişi

Geliş : 03 Ocak 2019

Düzeltilme : 08 Şubat 2019

Kabul : 10 Şubat 2019

Çevrimiçi : 20 Mart 2019

Makale Türü

Derleme Makale

Article History

Received : 03 January 2019

Revised : 08 February 2019

Accepted : 10 February 2019

Online : 20 March 2019

Article Type

Review Article

Öz: Düşünmenin öğretilmesine ilişkin çabalar uzun yıllardır devam etmektedir. Son yıllarda bilimsel araştırmalardan elde edilen bulgular, özellikle öğretmenlerin sahip oldukları çeşitli özelliklerin, düşünmeyi öğretme konusunda kritik değere sahip olduğunu kanıtlamıştır. Bu özellikleri; öğretmenlerin öğretim faaliyetlerinde benimsediği yaklaşımlar, öğretim stratejileri (bireysel ya da iş birliğine dayalı etkinlik tercihleri), sınıf yönetimi yaklaşımları ve düşünmeyi öğretme konusundaki öz-yeterlilik düzeyleri olarak sıralamak mümkündür. Düşünme doğası gereği soyuttur; çocukların düşünme süreçlerinin açık ve izlenebilir hale getirilmesi, hem çocukların kendi öğrenme süreçlerini takip edebilmesi hem de okul ortamında düşünme kültürünün inşa edilmesi açısından önemli görülmektedir. Bu noktada öğretmenlere, çocukların düşünme süreçlerini somutlaştırmalarını sağlayacak çeşitli eğitsel uygulamalar gerçekleştirmelerine yönelik farklı yöntem ve stratejilerin sunulması bu süreci destekleyecektir. Bu çalışmada düşünmenin, çocuk ile etkileşim halindeki tüm bireyler (diğer çocuklar, öğretmenler ve aileler gibi) için görünür olmasını hedefleyen, kısa, tekrarlanabilir, esnek mini stratejiler olan ve Düşünme Rutinleri'nin kullanımını hedefleyen Görünür Düşünme Yaklaşımı hakkında detaylı bilgiler sunulmuştur. Harvard Üniversitesi'nde başlatılmış olan Project Zero' nun alt projelerinden yalnızca biri olan Görünür Düşünme Yaklaşımı, kişilerin düşünme eğilimlerini harekete geçirecek ve onları düzenleyecek, her eğitim kademesinde kullanılabilen, tekrarlanabilir ve esnek bir öğrenme – öğretme yaklaşımıdır. Bu yaklaşım ile gerçekleştirilen düşünme rutinleri ile okul ya da sınıflarda düşünme kültürünün gelişimini destekleyici çeşitli rutinlere ilişkin sınıf içi örnek uygulamalara yer verilmiştir. Bu uygulamalardan bazıları; Bunu Neden Söylüyorsun?, Düşün/Bul/Keşfet, Düşün/Eşleş/Paylaş, Eskiden..... Düşünürdüm/Şimdi.....Düşünüyorum, Bak/Düşün/Merak Et, Pusula Noktaları, Başlangıç/Orta/Son ve Yakınlaştır'dır.

Anahtar Kelimeler: Project Zero, Görünür Düşünme, Erken çocukluk, Düşünme araçları, Düşünme rutinleri

Abstract: Efforts to teach thinking have been continuing for many years. In recent years, the findings from scientific research have proved that especially the various characteristics of teachers have a critical value in teaching thinking. These features; it is possible to list teachers' approaches to teaching activities, instructional strategies (individual or collaborative activity preferences), classroom management approaches and self-efficacy levels in teaching thinking. Thinking is inherently abstract; making children's thinking processes clear and traceable is considered important both for children to follow their own learning processes and to build a culture of thinking in the school environment. At this point, the introduction of different methods and strategies for teachers to implement various educational practices that will enable children to embody the processes of thinking will support this process. In this study, detailed information about the Visible Thinking Approach, which is aimed at the use of Thinking Routines, which are short, reproducible, flexible mini strategies that aim to make thinking visible to all individuals (like other children, teachers and families) interacting with the child, are presented. Only one of the sub-projects of Project Zero, which was launched at Harvard University, Visible Thinking Approach is a reproducible and flexible learning-teaching approach that can mobilize and organize people's thinking tendencies and can be used in every education level. With this approach, in-class sample practices related to various routines that support the development routines and the development of thinking culture in schools or classrooms are included. Some of these applications; What Makes You Say That?, Think/Puzzle/Explore, Think/Pair/Share, I used to think..../Now I think..., See/Think/Wonder, Zoom in, Beginning / Middle / End and Compass Points.

Keywords: Project Zero, Visible Thinking, Early childhood, Tools for thinking, Routine for thinking

DOI: [10.24130/eccdd-jecs.1967201931124](https://doi.org/10.24130/eccdd-jecs.1967201931124)

Başlıca Yazar: Sadiye Keleş

¹Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, sadiyekeles@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3552-363X>

²Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, ozlemyurt37@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6851-9974>

Auf için/To cite this article:

Keleş, S., & Yurt, Ö. (2019). Erken çocukluk eğitiminde düşünmeyi görünür kılmak: Görünür düşünme yaklaşımı. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 3(1), 117-138. doi:<http://dx.doi.org/10.24130/eccdd-jecs.1967201931124>

SUMMARY

Children need to interact with their environment in order to understand and learn the world around them. The knowledge acquired through thinking and experience is gained by progressing through various cognitive process stages. One of the concepts that are important in direction and development of cognitive processes is thinking. The importance of the 'concept of thinking' is increasing with the findings obtained from scientific researches. Although this concept includes a wide range of development from birth, teaching in early childhood is emphasized by different theorists and approaches. The most widely accepted theorists of the past works on how children think are Piaget (and his colleague Inhelder), Vygotsky (and his colleague Luria) and Bruner.

Project Zero, one of the current studies on this subject, is a research project aimed to understand the learning through art initiated in 1967 by philosopher Nelson Goodman of Harvard University. Researchers involved in the project have brought together a number of different disciplinary perspectives. Nowadays, the project research team continues to measure the effects of training programs from early childhood education to high school. One of these researches is the Visible Thinking Approach. According to this approach, learning takes place as a result of thinking.

The Visible Thinking Approach is an approach that aims to advance children's thinking skills, encourage thinking, and make thinking visible. Any observable concrete representations that document the development of children's questions, thoughts, and interpretations with visible thinking can be obtained. Through this documentation, teachers can enable children to participate by using thinking routines, which are short and mini-strategies that develop and deepen the deep thinking of children. There are many (more than 30) thinking routines available for each educational level in Project Zero's publications.

Thinking routines affect the cognitive, social and emotional development of children and affect their motivation and increase their participation in the activities. These routines will provide the formation of thinking culture in the classroom as it is used as a strategy in activities. In the provision of thinking culture and a climate of thinking in the classroom, it would be useful for teachers to incorporate their thinking processes into learning processes.

Thinking routines and documentation are effective tools in the development of children's thinking in developing their thoughts and in this way, in the development of cognitive development, creative and critical thinking. With routines, teachers provide tools for planning learning processes, gaining a new concept or theme, producing possibilities and alternatives, discussing thoughts and evaluating actions, and determine assumptions and prejudices. The effectiveness of thinking routines is related to the presentation of images to children, to directing visuals to stimulate their curiosity and to collecting and recording data from children during practices. Materials such as dialogues, speeches, graphics, drawings, photographs, films or sound

recordings that will be recorded through documentation during routines will inform children about what they know and how they reflect their thoughts.

There are various routines to support the development of thinking culture in schools or classes with thinking routines performed with this approach; What Makes You Say That?, Think/Puzzle/Explore, Think/Pair/Share, I used to think..../Now I think..., See/Think/Wonder, Zoom in, Beginning / Middle / End and Compass Points. These routines help teach children to think critically and to encourage them to use their imagination in order to identify the information they have observed and to have a connection with their previous knowledge, evoking curiosity, encouraging them to think about a problem, a question or a theme, reflecting their thoughts, and investigating how and why this idea changes,

As a result, the multidimensional structure of thinking, based on different theoretical structures, continues to be tested with various educational practices with different dimensions. In Turkey, especially in recent years, studies on the development of thinking skills in early childhood, teaching methods that are effective in thinking development, teacher opinions and practices on thinking skills are gaining speed.

In the context of the results obtained from these studies, using short, repeatable, flexible mini-strategies that aim to make thinking visible to people and teachers working with children, thinking routines as a means of thinking, using it as a tool of thinking and providing sample applications for the use of these routines will contribute to the “reflective” characteristics of teachers as well as creating thinking in children. If teachers use their thinking routines as part of their daily educational flow and to include documentation practices systematically and in the evaluation processes of the child in all areas of development, will be an important step in teaching thinking.

GİRİŞ

“Düşünmeyi öğretme” son yıllarda oldukça çeşitli disiplinler (hukuk gibi) için ilgi çeken konu başlıklarından biri haline gelmiştir. Aslında “çocukların düşüncelerini geliştirme fikri, günümüzden Plato’ya kadar var olan eğitim geleneğinin iz bırakan ve iddialı çabalarından biridir (Swartz ve Perkins, 1990). De Bono’ya (1991, s. 33) göre “Düşünme, bir amaç için kasıtlı bir deneyim keşfi”dir. Bu amaç, anlama, karar verme, planlama, problem çözme, yargılama, eylemde bulunma gibi çeşitli süreçleri ya da becerileri içermektedir. Düşünmenin çok boyutlu bir yapıya sahip olması nedeniyle “düşünmeyi öğretme”nin de birçok yönü vardır. Bu nedenle düşünmeyi öğretme çabaları farklı yaklaşımlar ve araştırmacılar tarafından çeşitli şekillerde vurgulanmıştır. Genel anlamıyla düşünmeyi öğretme, bir probleme çözüm üretme üzerine vurgu yaparak esnek öğrenmenin gelişimi ile ilişkili olma eğilimine işaret etmektedir. Eğitimin ve eğitim programlarının tüm alanları aracılığıyla belirli becerilerin ve stratejilerin uygulanmasını teşvik eden bir düşünme eğitim programıyla, ayrı bir program veya telkin olarak düşünmenin nasıl öğretileceği konusunda henüz bir fikir birliği yoktur. Bu nedenle düşünmeyi öğretmek için en uygun yaşın hangi yaş olduğu konusunda henüz kesinleşmiş bir öneri bulunmamaktadır (Aubrey, Ghent ve Kanira, 2012).

Ancak düşünmenin gelişimsel doğasının nasıl seyrettiğine ilişkin bilimsel görüşler, düşünmeyi öğretmenin başlangıç noktası hakkında fikir sunabilmektedir. Düşünme gelişimine yönelik geçmiş çalışmalar üzerinde oldukça güçlü etkisi olan araştırmacılar hiç kuşkusuz ki Piaget (ve çalışma arkadaşı Inhelder), Vygotsky (ve çalışma arkadaşı Luria) ve Bruner’dir (Halford, 2005). Piaget, çocukları etkin ve yapılandırmacı düşünürler olarak görmektedir. Çocuklar için farklı gelişim evrelerinde farklı düşünme becerilerinden bahsederek, bunların bir düzen içinde geliştiği ve birbirinden nitelik olarak da farklı olduklarını vurgulamaktadır (Öktem, 2018). Aynı zamanda çocukların fiziksel nedenselliği kavrayışları, rüyaları kavrayışları ve ahlaki kavrayışları gibi çok geniş bir alanda gözlemler gerçekleştirmiştir (Gelman ve Frazier, 2012). Vygotsky ise, biyolojik olgunlaşma ve sosyal deneyim arasındaki etkileşimi vurgulamaktadır. Çocuk olgunlaştıkça dil (bu anlamda semboller), düşünce gelişiminde giderek daha önemli bir etkiye sahip olmaktadır. Vygotsky’nin bilim dünyasına en büyük katkılarından biri düşünce gelişiminde kültürün (kültürel sembollerin ve çocuğun sosyal çevresinde yer alan ve düşünmeye aracılık eden diğer bireylerin) rolü üzerine yaptığı vurgudur (Halford, 2005). Bruner’e göre ise düşünme, deneme ve bulmaya dayalı olan buluş yoluyla öğrenmenin gerçekleşeceğidir. Bu yolla çocuklar düşünme, deneme, tekrar deneme, keşfetme ve bulmaya dayalı olarak, bilim insanlarının çalışmalarına benzer şekilde kendi kendilerine öğrenmelerini gerçekleştirirler (Çakıcı, 2010).

Günümüzde eğitimciler, giderek artan akademik beklentileri karşılamak için okur-yazarlık ve matematik becerilerini geliştirmeye odaklansalar da daha geniş düşünme becerilerini geliştirmeyi de hedefleri arasına almaları gerekmektedir. Çocuklar, sınıf ortamında düşünme iklimine alt yapı sağlanmasıyla, karar vermeyi, kendi davranışlarını düzenlemeyi, karmaşık zorluklarla başa çıkabilmeyi ve eylemlerinden sorumlu olmayı içselleştirebilirler. Hiç kuşkusuz sınıf ortamında düşünme ikliminin oluşturulmasında temel faktörlerden biri öğretmenlerin yaklaşımlarıdır.

Düşünme İklimi ve Öğretmen Desteği

Açık-uçlu soruların sorulması, rekabete dayalı uygulamalar yerine iş birliğini destekleyen uygulamaların yapılması, çocukların performanslarının birbirleriyle karşılaştırılmasından kaçınılması, bir beceriyi ortaya koymalarından çok ilerlemeleri üzerine odaklanması, çocukların kendilerini güvende hissetmesi ve öğretmenler için sınıf yönetimini kolaylaştırmasının yanı sıra sınıf ortamında düşünme iklimi oluşturmak açısından kritik değere sahiptir. Sınıf ortamında düşünme ikliminin oluşturulmasında, olumlu sınıf yönetiminin ve çocuklar arası olumlu etkileşimin sağlanması tek başına yeterli olmamaktadır: Düşünme ikliminin sağlanmasında, öğretmenlerin etkili öğretim uygulamalarını gerçekleştirmesi tamamlayıcı bir unsur olarak değerlendirilmektedir. Etkili öğretmenler, ele alınan temanın ya da kazanımın derin öğrenme yoluyla kazanılması için temel öğretim stratejilerinin ilerisine giderek düşünme süreçlerini de etkinliklerine dahil edebilirler (Eggen ve Kauchak, 2006, s.72-76). Örneğin düşünmeyi öğretmede kolaylaştırıcı role sahip öğretmenlerin, çocukların kazanımlarını destekleme açısından daha etkili sonuçlara ulaşılmasında anlamlı bir etkiye sahip olduğu kanıtlanmıştır (Dilekli ve Tezci, 2016). Buna karşın, düşünme sürecinin öğretim uygulamalarına dahil edilmesinin önünde birtakım engeller olduğu, son yıllarda gerçekleştirilen araştırmalarla ortaya konmuştur. Dilekli ve Tezci (2016), öğretmenlerin öz-yeterlilik algılarının, düşünmeyi öğretme uygulamaları açısından anlamlı bir değişken olduğunu saptamıştır. Öğretmenlerin düşünmeyi öğretme açısından akademik yetkinlikte (Aslan, 2017; Baysal, Çarıkçı ve Yaşar, 2017) ve düşünmeyi öğretmeye ilişkin etkinlik tasarlamada, uygulama basamağına göre daha düşük seviyede olduğu saptanmıştır (Aslan, 2017). Benzer şekilde öğretmenlerin ağırlıklı olarak bilgi düzeyinde soru sordukları, üst bilişsel düzeyde çok az soru sordukları ve değerlendirme düzeyinde ise soru sormadıkları belirlenmiştir (Bay ve Alisinanoğlu, 2012). Ayrıca öğretmenlerin üst düzey düşünme ve düşünmenin aktarımına (transferine) yönelik öz-yeterliliklerinin düşük olduğu tespit edilmiştir (Tebbs, 2000).

Sınıf öğretmenleri ile gerçekleştirilen nitel bir araştırmada ise, öğretmenlerin düşünme becerilerinin kazandırılmasında öğretmen, çocuk, program ve materyal boyutu olmak üzere geniş bir alanda

sorunlar yaşadıkları saptanmıştır. Ancak bulgular incelendiğinde öğretmen boyutunun ve çocuk boyutunun eş alt kategori olarak sınıflanabileceğine yönelik ifadeler göze çarpmaktadır: Öğretmenlerin, öğretmen boyutunda düşünme becerilerinin geliştirilmesinde bilgi eksikleri olduğuna vurgu yaptıkları, çocuk boyutunda ise özellikle çocukların gelişim seviyelerine uygun tasarılar gerçekleştirmekte ve çocukların hayal güçlerini ve meraklarını kışkırtmakta güçlük çektiklerine işaret ettikleri görülmektedir (Baysal ve diğerleri, 2017). Bu noktada Görünür Düşünme Yaklaşımı'nın, ortaya koyduğu pratik, kolay öğrenilebilir, tekrarlanabilir, esnek uygulama yapısına sahip mini stratejilerle (düşünme rutinleri ile), öğretmenlere sınıflarında düşünme iklimi yaratma ve tasarladıkları etkinliklere düşünme süreçlerini dahil etme fırsatı sunacağı ve böylece öğretmenlerin akademik yetkinliklerinin artacağı, etkinlik tasarımlarına düşünme süreçlerini dahil etmede sahip oldukları düşük puanların, uygulamaları önünde bir engel olmaktan çıkacağı düşünülmektedir. Aşağıda, Görünür Düşünme Yaklaşımı'na ilişkin detaylı bilgiye yer verilmiştir.

Project Zero ve Görünür Düşünme Yaklaşımı

Project Zero, 1967 yılında, bir sanat eğitimi projesi olarak Harvard Üniversitesi'nden Nelson Goodman tarafından başlatılan¹ ve insanların sembolik gelişimlerini disiplinlerarası bir yaklaşım ile temellendiren bir araştırma projesinin adıdır. Projeye dahil olan araştırmacılar insanların sembolik gelişimlerini incelerken bilişsel psikoloji (Jean Piaget), Gestalt psikolojisi (Rudolf Arnheim) ve gelişim psikolojisi (Sigmund Freud, Otto Rank); semiyoloji; dilbilim (Claude Levi-Strauss); felsefe (Nelson Goodman); eğitim ve sanat olmak üzere çok sayıda disiplinin geniş boyutlu verilerini kullanmış ve bu verilerin bir sentezi olarak projeyi şekillendirmişlerdir (Perkins ve Gardner, 1988; Rush ve Lovano-Kerr, 1982).

Projenin ilk amacı, sanat felsefesini ve psikolojisini, özellikle dil, yazı, resimleme, jest, sembolik oyun gibi çeşitli simge sistemleri ile açıklamaya çalışmaktır (Perkins ve Gardner, 1988). Project Zero 1970'lerde, David Perkins ve Howard Gardner'in eşbaşkanlığında, psikolojik konulara daha fazla eğilmiştir. Bu süreçte Perkins, temel odağı yetişkinlerin algısal ve bilişsel kapasiteleri olan bir "Bilişsel Beceri Grubu"nu yönetirken; Gardner, normal gelişim gösteren ve üstün yetenekli çocuklarda sembol kullanım becerilerinin geliştirilmesine odaklanan bir "Gelişim Grubu"na yön vermiştir (Gardner, 1989). Bu gruplar da çeşitli alt projeler (GoodWork, Visible Thinking gibi) üzerine çalışarak, çeşitli çalışma takımları oluşturmuştur (Ritchhart, Palmer, Church ve Tishman, 2006). Sanat ve eğitim odaklı başlamış olan Project Zero'nun çalışma ekiplerinden bazıları,

¹ Goodman, Charles Sanders Peirce (1940), Ernst Cassirer (1953-1957) ve Susanne Langer (1942), tarafından gerçekleştirilen daha önceki girişimleri takiben projeyi şekillendirmiştir (Gardner, 1989).

çocukların resim algıları ve edebi metafor anlayışını incelemek için boylamsal, gelişimsel ve kesitsel araştırmalar gerçekleştirmişlerdir. Proje çalışma grupları, halen, okul öncesi eğitimden lise düzeyine kadar eğitim programlarında uygulanan çalışmaların etkililiğine ilişkin analizlerini gerçekleştirmeye devam etmektedir (Gardner, 1989, Rush ve Lovano-Kerr, 1982; Perkins ve Gardner, 1988). Bu süregelen incelemelerden biri de Görünür Düşünme Yaklaşımı (Visible Thinking-GDY) üzerinedir.

GDY, çocukların düşünme becerilerini ve eğilimlerini geliştirme ve herhangi bir içerik alanındaki öğrenmeyi derinleştirmeyi amaçlayan bir yaklaşımdır (Visible Thinking, 2018). GDY'ye göre öğrenme, temelde düşünmenin sonucudur. Düşünmeyi teşvik etmek, düşünceyi görünür kılmayı gerektirir. Etkili düşünme, yalnızca bir beceri ile ilgili değil, aynı zamanda eğilimlerle de ilgilidir. Düşüncenin gelişimi sosyal/toplumsal bir çabadır, bu nedenle sınıf kültürü, öğrenilen öğeleri belirler ve öğrenilenleri şekillendirir. Düşüncenin görünür hale getirilmesi hem çocuklar hem de öğretmenler tarafından açık, bilinçli ve kasıtlı eylemler gerektirir. Bu nedenle okullar, öğretmenler için de düşünme kültürüne sahip olan kurumlar haline getirilmelidir (Hull, Balka ve Miles, 2011; Ritchhart ve Perkins, 2008).

Genellikle, bir çocuğun düşüncesi diğer çocuklar, öğretmenler ve hatta kendileri için görünmezdir, çünkü insanlar genellikle nasıl düşündükleri hakkında pek az şey düşünürler. Düşünme görünür olduğunda ise, çocukların ilgisi, katılımları ve motivasyonları artmakta, önceki bilgilerle yeni bilgiler arasında bağlantı kurma ve derin düşünme için olanakları çeşitlenmekte, katılımcılar kendi düşünce ve düşünce süreçlerinin yanı sıra birlikte çalıştıkları kişilerin de farkına vardıkları için sınıf içi etkileşim artmakta, çocukların kendi gelişimleri ve öğrenmeleri için sorumluluk alması teşvik edilmektedir. Ayrıca öğretmenler yalnızca düşünmeyi görünür hale getirerek, çocukların neyi ve nasıl öğrendiklerine ilişkin etkili gözlemler yapabilme şansına sahip olabilmektedirler. Yapıları, rutinleri, soruları derinlemesine araştırarak ve belgeleri kullanarak, çocukların düşüncelerini daha görünür hale getirebilir, daha etkili düşünmeyi ve derin öğrenmeyi teşvik edebilirler (Ritchhart, 2015, s.315).

GDY, öğretmenlere, çocukların düşüncelerini genişleten, derinleştiren ve günlük sınıf hayatının yapısının bir parçası olan, kısa, öğrenmesi kolay, mini stratejiler olan Düşünme Rutinleri ve belgeleme aracılığıyla çocukların düşünme etkinliklerine katılmalarını sağlar. Bu yönüyle, her an biçimlendirici değerlendirme yoluyla geri bildirim verme şansı sunar (Salmon, 2008; Hull ve diğerleri, 2011).

GDY'nın, eğitim ortamı içinde ilkelerine uygun bir şekilde uygulanabilmesinde; düşünce sürecini sınıfta doğal, yönetilebilir bir şekilde daha görünür kılmak için çocuklar veya öğretmenler tarafından

şekillendirilebilen ve esnek bir yapıya sahip düşünme rutinleri kullanılmaktadır. Öğretmenler, rutinleri kullanırken veya bir ideali araştırırken çocukların oluşturduğu ürünler veya belgeler üzerine düşünürler. Çocuklar tarafından oluşturulan resimlemeler, çizimler, 3-boyutlu ürünler, listeler, haritalar, çizelgeler, diyagramlar ve çalışma sayfaları gibi belgeler, çocukların düşünme süreçlerinin anlaşılması konusunda öğretmene çeşitli ipuçları sunmaktadır (Visible Thinking, 2018).

Project Zero'nun yayınlarında, her eğitim kademesi için kullanılabilecek çok sayıda (30'dan fazla) düşünme rutini mevcuttur. Aşağıda, Düşünme Rutinleri'nin genel yapısından bahsedilmiş, erken çocukluk dönemi için kullanılabilecek birkaç düşünme rutini detaylı olarak sunulmuş ve çeşitli uygulama örneklerine yer verilmiştir.

Görünür Düşünme Yaklaşımı'nın Araçları: Düşünme Rutinleri

İnsanlar günlük hayatlarını çok çeşitli rutinler çerçevesinde sürdürürler. Uyanma ve uyuma zamanı gibi düşünmeden yapılan ve performansın otomatikliği anlamını taşıyan bilinçaltı rutinleri olduğu gibi; kişiler tarafından kasıtlı olarak tekrarlanan ya da öğrenilen, görece günlük hayatta daha az sıklıkta gerçekleştirilen ya da yeni kazanılan rutinler olan diğer rutinler örnek olarak sunulabilir (Chang, 2004; Wildenger ve diğerleri 2008). Rutinler açıkça öğretildiğinde, modellendiğinde ve tekrar edildiğinde, insanlar için otomatik hale gelirler. Bu önemlidir, çünkü rutinlerin otomatikleşmesi, bireyin bilişsel işleme alanının serbest kalmasını sağlar. Dolayısıyla bu otomatikleşme bireylerin bilişsel alanlarının daha etkili bir şekilde işlemesi açısından bir zemin oluşturur (Leinhardt, Weidman ve Hammond, 1987). Bu bağlamda rutinlerin eğitim ortamının bir parçası haline getirilmesi oldukça önemlidir.

Rutinler, küçük çocuklarda yeni beceriler edinmek için anlamlı dizileri oluşturmaktadır. Bunlar tahmin edilebilir ve işlevseldir, ayrıca gün içinde birçok kez ortaya çıkarlar (Woods, Kashinath ve Goldstein, 2004). Eğitim ortamında kullanılan çeşitli rutinlerin çocukların duygusal ve sosyal gelişimlerinin yanı sıra bilişsel gelişimleri üzerinde doğrudan etkili olduğu (Ostrosky, Jung, Hemmeter ve Thomas, 2003), çocukların motivasyonlarını arttırarak etkinliğe dahil olma düzeylerini arttırdığı (Wright, 2014), davranış problemlerini indirgediği (Ostrosky ve diğerleri, 2003) bilinmektedir. Öğretmenlerin rutin kullanımı yalnızca çocuklara güven hissi vermek değil, aynı zamanda düşünme kültürü geliştikçe zihin alışkanlıkları yaratmak açısından da önemlidir (Ritchhart, 2002).

Ayrıca eğitim ortamları için çeşitli sınıf rutinleri oluşturmak iletişimi, öğrenmeyi ve düşünmeyi kolaylaştırır. Örneğin Watson ve DiCarlo (2016), 7 aydır okula devam eden ancak, çok basamaklı

günlük sınıf rutinlerini takip etmekte zorluk çeken bir çocuğun bulunduğu sınıfta, bir haftada 5 gün uygulanabilecek şekilde bir Resim Etkinliği Programı'nı gerçekleştirmiştir. Resim Etkinliği Programı, sınıfta uygulanan her üç rutin (sabah, yemek zamanı ve akşam üstü rutinleri) için hikaye şeridi formunda düzenlenmiş görsellerden oluşmuştur. Hikaye şeridi formunda görsellerde, ilgili rutinde çocuk tarafından gerçekleştirilmesi beklenen her bir davranış adım adım ifade edilerek resimsel olarak dizginlenmiştir. Araştırma sonucunda, günlük sınıf rutinlerini takip etmekte zorluk çeken çocuğun, bu rutinleri tamamlamada bağımsızlaştığı saptanmıştır. Bunun yanı sıra ilgili sınıftaki öğretmenin, rutinleri hatırlatmak için kullandığı ipuçlarının da azaldığı tespit edilmiştir. Tüm bunlar bir arada değerlendirildiğinde, rutinleri eğitim ortamı içerisinde uygulanabilecek etkili öğrenme stratejileri olarak düşünmek mümkündür.

Birçok sınıf rutini, açık bir davranışı yönlendirmek için tasarlanırken, düşünme rutinleri de zihinsel eylemi yönlendirmeye yardımcı olmaktadır (Ritchhart ve diğerleri, 2006). Etkili öğretmenler, çocukların düşünmelerini ilerletmelerinde ve öğreniminde güçlü araçlardır. Öğretmenler küçük çocukları düşünme hakkında düşünmeye ve konuşmaya davet ettiklerinde, küçük çocukların düşüncelerinin egosantrik ve somut yönüyle karşı karşıya kalırlar. Erken çocukluk yıllarında çocukların düşüncelerinin somut yapısı, öğretmenlerin çocukların düşünme süreçlerini desteklemeleri konusunda oldukça çaba sergilemesi gerekliliğini doğurmaktadır. Çünkü düşünmeye ilişkin en temel problemlerden biri olan düşünmenin görülmez olması, bir diğer ifade ile düşünmenin bu anlamda somut olmaması, erken çocukluk eğitim ortamları içerisinde düşünme süreçlerinin desteklenmesinde yeni arayışlara yöneltmiştir (Salmon, 2010). Düşünme Rutinleri bu noktada çocukların merakını tetikleyen öğrenme ortamları tasarlama ve eğitim programı yoluyla düşünmeyi kışkırtma ve üst bilişsel (düşünme hakkında düşünme) etkinlikleri teşvik etme açısından öğretmenler için oldukça avantajlı rutinlerdir (Salmon, 2010). Tablo 1'de bazı Düşünme Rutinlerine detaylı olarak yer verilmiştir (Visible Thinking, 2018).

Tablo 1. Düşünme rutinleri ve açıklamaları

Düşünme Rutinleri	Açıklamalar
Bunu Neden Söylüyorsun?	Gerekçeleri ile yorumlama: - Burada ne oluyor? - Bunu ne gördüğün için söylüyorsun?
Düşün/Bul/Keşfet	Daha derin sorgulama yapmak için ortam hazırlama: - Bu konu hakkında ne düşünüyorsunuz? - Bu konu hakkında neleri merak ediyorsunuz/Neler sizin için bilinmez? - Bu konuyu nasıl keşfedebilirsin?
Düşün/Eşleş/Paylaş	Aktif düşünme ve açıklama: - Çocuklara bir soru sormayı, - Düşünmeleri için birkaç dakika süre vermeyi,

Eskiden... Düşünürdüm.. Şimdi..... Düşünüyorum..	• Düşüncelerini paylaşmak için en yakınındaki bir çocuğa dönmeyi içerir. Düşüncemizin neden ve nasıl değiştiğini yansıtmak: Çocuklara dikkate almasını istediğiniz konuyu hatırlatın. • Eskiden.....olduğunu düşünürdüm. • Şimdi olduğunu düşünüyorum.
Bak/Düşün/Merak Et	Sanat eserleri ve diğer ilginç şeyleri keşfetme: • Neler görüyorsunuz? • Bunun hakkında neler düşünüyorsunuz? • Bunun hakkında neleri merak ediyorsunuz?
Yakınlaştır	Ortaya çıkan küçük görüntüye yakından bakın: • Ne görüyorsunuz ya da neyi fark ettin? • Hipoteziniz veya yorumunuzu gördüğünüz neye dayanarak söylediniz?
Başlangıç/Orta/Son	Sanat eserlerini gözlemleme ve analiz etme • Bu resim bir hikayenin başlangıcı ise, bundan sonra ne olabilir? • Bu resim bir hikayenin ortasında ise daha önce ne olmuş olabilir? • Bu resim bir hikayenin sonu ise, hikaye ne olabilir?
Pusula Noktaları	Önerileri incelemek: E = Heyecanlı • Bu düşünce ya da öneri hakkında sizi heyecanlandıran şey nedir? Bu düşüncenin olumlu tarafı nedir? W = Kaygı Verici • Bu düşünce veya öneri hakkında sizi kaygılandıran şey nedir? Bu düşüncenin olumsuz tarafı nedir? N = Bilinmesi Gerekenler • Bu düşünce veya öneri hakkında başka neleri öğrenmeniz veya bulmanız gerekiyor? Bir şeyleri değerlendirmek için hangi ek bilgilere ihtiyacınız var? S = Bakış Açısı veya Öneriyi İleriye Taşıma • Şu anki bakış açın veya düşüncenin hakkındaki fikrin nedir? Bu düşünceyi veya fikri değerlendirirken nasıl ilerleyebilirsin?

Düşünme rutinleri ve belgeleme, çocukların kendi bilişsel gelişimlerini, yaratıcı düşüncelerinin ve problem çözme becerilerinin farkına varmalarına yardımcı olarak geliştirilen araçlardır. Düşünme rutinlerinin kullanılması ve gelişimsel açıdan yaşa uygun olarak düzenlenmesi kolaydır; sadece çocukların ön bilgilerini etkinleştirmekle kalmaz, aynı zamanda düşüncelerini de genişletirler. Bu rutinlerin esnek oluşu, öğretmenlerin düşünme yöntemlerini küçük çocuklar için kullanmalarına olanak tanır. Küçük çocukları düşünmeyi düşünmeye zorlayan güçlüklerle rağmen, düşünme rutinleri, öğretmenlere, değerlendirmede ve günlük eğitim akışının planlamasında kullanabilecekleri yeni araçlar sağlar (Salmon, 2010). Düşünme rutinleri tekrarlanan uygulamalarla sınıf kültürünün bir parçası haline geldiğinde, çocuğun entelektüel karakterinin bir parçası haline gelen düşünme ve öğrenme kalıpları yaratırlar (Ritchhart, 2002).

Tüm diğer öğrenme araçlarında olduğu gibi, öğretmenler, düşünme rutinlerinin kullanımının da hedeflenen kazanımlara ulaşılmasındaki etkililik düzeyini değerlendirebilmelidirler. Örneğin öğretmenlerin, bir rutini kullandıktan sonra, bu rutinin, çocukların ilgili kazanıma ulaşmalarında ne

kadar etkili olduğu, derin öğrenmeye yardımcı olup olmadığı, çocukların anlayışlarını geliştirmelerine katkı sağlayıp sağlamadığı, ilgili rutinin bir sonraki kullanımında yeniden düzenlenip düzenlenmemesi gerekliliği, gerekli ise bir sonraki kullanımda hangi basamağına daha fazla zaman verilmesi gerektiği ve çocukların bu rutini ileride bağımsız olarak kullanıp kullanamayacakları gibi sorular üzerinde düşünmelerini ve çeşitli yargılarda bulunmalarını gerektirmektedir (Ritchhart, 2015, s.194).

Düşünme Rutinleri'nin amaçladığı yapıya ulaşmasında önemli basamaklardan biri rutinlerin çocuklara sunulması sırasında çocukların meraklarını kışkırtacak sembollerin (görseller gibi) sunulması ve soruların yöneltilmesi, diğeri ise ilgili rutinlerin uygulanması sırasında çocuklardan toplanacak ürünlerin ve kanıtların belgelenmesidir. Rinaldi'ye (1994) göre, çocukların ürünlerini belgeleme, onları gerçek anlamda dinlemenin, onlara kulak vermenin görünür bir şekle bürünmesini ifade etmektedir. Belgeleme, oldukça dar anlamıyla, sınıfta neler olduğuyula ilgili kanıt ve eser toplama sürecidir. Rinaldi (1994) ayrıca, "belgelerin yalnızca kanıt ve insanlar tarafından yapılmış ürün toplama sürecini değil, aynı zamanda fiziksel bir kanıt ve ürün koleksiyonu, koleksiyonun neyi yansıttığı ve analizi ve bu koleksiyonun ya da onun bir parçasının sunumu" olduğunu düşünmekte, belgelemenin çocukların, öğretmenleri, aileleri ve diğer kişiler için görünür olmalarını sağlayan yol olduğunu savunmaktadır. Belgeleme yolu ile (çocuklar tarafından oluşturulan çizimler, sorulan sorular, etkileşimler sırasında girilen diyaloglar, oluşturulan grafikler, şekiller, 3-boyutlu yapılar, fotoğraf, film, ses kayıtları ve notlar vasıtasıyla) çocukların deneyimlerini, düşüncelerini ve fikirlerini anlamak ve öğrenme süreçlerini sergilemek mümkün olmaktadır (Fernández Santín ve Torruella, 2017). Görünür Düşünme Yaklaşımı'nda belgeleme sürecinin anlamlı yürütülebilmesi için birtakım temel ilkelerin izlenmesi gerekmektedir. Bunlar (Perkins, 2003, s. 13):

- Belgeleme, genellikle epistemolojik bir odakla (öğrenme sorularına odaklanmak) süreci yönlendiren özel bir soruyu içerir.
- Belgeler, bireysel ve grup gözlemlerini toplu olarak analiz etmek, yorumlamak ve değerlendirmekle ilgilidir; çoklu bakış açısı ile güçlendirilmiştir.
- Belgeleme çoklu dil (çeşitli araç ve sembol sistemlerinde düşünmeyi temsil ve ifade etmenin farklı yolları) kullanımıyla gerçekleştirilir.
- Belgeleme öğrenmeyi görünür kılar; gizli değildir. Belgeler, bu süreci tamamlayan çocuklar ile paylaşıldığında; diğer çocukların, ebeveynlerin veya öğretmenlerin incelemesi için açık hale getirilir.
- Belgeleme sadece geçmişe yönelik (retrospektif) değil, ileriye dönüktür. Etkili ve derin öğrenme için gelecekteki bağlamların tasarımını şekillendirir.

Düşünme Rutinleri Uygulama Örnekleri

Bunu Neden Söylüyorsun? Rutini; çocukların gözlemlediklerini veya sahip oldukları bilgileri tanımlamalarını sağlamaktır. Aynı zamanda, çocukları kanıta dayalı akıl yürütmeye ve çocukların yorumlarını paylaşımlarını sağladığından alternatifleri ve çoklu bakış açılarını anlamaya teşvik etmektedir. Bu rutinde öğretmen tarafından yöneltilebilecek sorular esnek olduğu için, sanat eserleri ya da tarihi eserler gibi nesneler incelenirken kullanışlı olabilir. Aynı zamanda bir şiiri keşfetmek, bilimsel gözlemler yapmak, hipotez kurmak ya da daha kavramsal fikirleri araştırmak için de kullanılabilir (Örneğin, demokrasi). Rutin hemen hemen her tema/kavramın kazandırılması için uyarlanabilir ve aynı zamanda yeni bir tema/kavram sunarken çocukların genel düşünceleri hakkında bilgi toplamak için de yararlı olabilir. Rutin çoğu durumda, bir nesne veya tema/kavram etrafında sınıfta büyük grup etkinliği ile gerçekleştirilebilir. Ancak küçük gruplar halinde veya bireysel olarak da kullanılabilir. Öğretmen ilk kez rutini tanıtırken, bir çocuk bir yorumda bulunduktan sonra sürekli olarak soruları sorarak çocukları destekleyebilir. Bu rutine ilişkin iki temel soru, içeriğe bağlı olarak çeşitli şekillerde değiştirilebilir: “Burada ne oluyor? Bunu neyi gördüğün için söylüyorsun?”. Bazen çocukların düşünceleri bir açıklama sorusu kullanılarak yorumlanabilir: “Ne görüyorsun?” ya da “Ne biliyorsun?” gibi. Bu rutini bir grup sohbetinde kullanırken, tartışmanın akışına müdahale etmeden alternatif dokümantasyon formlarını düşünmek gerekebilir. Video veya ses kaydı kullanarak sınıf tartışmalarını kaydetmek bir seçenek olabilirken, çocukların düşünme dilini kullanıp kullanmadıklarını dinlemek onların gelişimlerini takip etmeye yardımcı olabilir. Bir grafik hazırlamak veya sınıfta konuşulan açıklamaların bir listesini tutmak başka bir seçenek olarak da kullanılabilir. Diğer bir seçenek ise hem grup çalışması hem de bireysel çalışma için çocukların yorumlarını belgeleyen taslaklar, çizimler, modeller ve yazıların diğer çocuklar ile paylaşılmasıdır (Visible Thinking, 2018). Bu rutini uygulamak isteyen bir öğretmen, örneğin, “Kalebozan Karlo”¹ hikaye kitabının ilk sayfasını çocuklara okur. İkinci sayfasının renkli fotokopisini alarak bir fon kartonunun üzerine yapıştırır. Çocuklara “Burada ne oluyor? Bunu ne gördüğün için söylüyorsun?” sorularını sorar. Çocukların cevaplarını karton üzerine yapışkan kağıtları kullanarak yapıştırır. Etkinlik bitiminde çocuklarla birlikte düşünceleri değerlendirilir (Bkz. Şekil 1).

¹ Montanari, E. (2006). Kalebozan Karlo, Redhouse Kız Yayınları.



Şekil 1. Bunu Neden Söylüyorsun? Rutini

Ç2: “Çocuk bağırıyor için yılanın kızı kaçırdığını düşündüm”.

Ç3: “Çocuk kaçıyor o yüzden fırtına olduğunu düşündüm”.

Ç5: “Çocuk havada olduğu için kaçtığını düşündüm”.

Düşün/Bul/Keşfet Rutini; çocukların önceki bilgileri ile bağlantı kurmalarını sağlamada, merak uyandırmada ve bağımsız sorgulama için temelleri hazırlama amacıyla kullanılmaktadır. Bir tema/kavram kazandırmaya başlanıldığında ve çocukların kendi araştırma sorularını geliştirmeleri istediğinde bu rutin etkilidir. Rutinde tema/kavram sunulduktan sonra çocuklara birkaç dakika sessiz an verilerek başlanır. Daha sonra, üç aşamadaki sorular ile ilgili beyin fırtınası fikirleri tüm sınıf veya küçük gruplar halinde çalışılabilir. Çocukların fikirlerini düşünmeleri ve ifade etmeleri için her soru arasında yeterli zaman verildiğinden emin olunmalıdır. Bu rutin kullanılmaya başlanıldığında, ilk önce “Düşün- Bu konu hakkında ne düşünüyorsunuz?” ve “Bul- Bu konu hakkında neleri merak ediyorsun?” sorularını birlikte kullanmak gereklidir. Düşünceler ve merak edilenler paylaşıldıktan sonra “Keşfetme- Bu konuyu nasıl keşfedebilirsiniz?” sorusuna geçilebilir. İlginç bir soru kullanılabilir ve seçilen soruları araştırmak için stratejiler tartışılabilir. Çocuklar rutinin başlangıcında basit düşünce ve sorularını listeleyebilirler. Bu durumda çocukların gerçekten şaşırtıcı veya ilginç olan şeyleri düşünmeleri desteklenmelidir. Bir grup ile çalışılırken, çocuklardan düşüncelerini paylaşmaları sağlanarak grafik üzerinde resim veya tema/kavram hakkında geniş bir fikir listesi oluşturulabilir (Visible Thinking, 2018). Bu rutini uygulamak isteyen bir öğretmen, örneğin, “Mıknatıs konusu hakkında ne düşünüyorsun?” sorusunu çocuklara sorabilir.

Düşün/Eşleş/Paylaş Rutini; çocukları bir problem, soru ya da konu üzerine düşünmeye teşvik eder ve sonra düşüncelerini ifade etmelerini sağlar. Böylelikle çocukların çoklu bakış açılarını anlamalarını sağlayarak etkin akıl yürütme ve açıklama yoluyla anlayışlarını geliştirir. Düşün/Eşleş/Paylaş rutini sınıfta herhangi bir anda uygulanabilir. Örneğin, bir problemi çözerken, bir çözüme yaklaşırken, bir deneyden önce ya da bir kitabın bir bölümünü ya da tamamını okuduktan sonra, çocuklara belirli bir soru ya da sorun hakkında düşünmek için bir dakika zaman verip diğer çocuklara dönmeleri ve düşüncelerini paylaşmaları istenir. Bu paylaşım küçük gruplar halinde yapılabilir. Çocuklara rutini tanıtırken ilk olarak sıra ile konuşmaları, birbirlerini dikkatlice

dinlemeleri ve birbirleriyle ilgili sorular sormaları gerektiğini hatırlatmak gereklidir. Çocukların birbirlerini dinlemelerini sağlamanın bir yolu, çocukların kendi düşüncelerini açıklamaları yerine, eşleştikleri kişinin düşüncelerini açıklamaya davet etmeleridir. Çocukların düşüncelerini paylaşmadan önce ve/veya paylaştıktan sonra düşüncelerini çizmeleri istenerek sınıftaki tüm fikirlerin bir listesi oluşturabilir (Visible Thinking, 2018). Bu rutini uygulamak isteyen bir öğretmen, örneğin, çocuklara “Okulumuzun daha yeşil olabilmesi için neler yapabiliriz?” sorusunu sorabilir.

Eskiden...olduğunu düşünürdüm. Şimdi...olduğunu düşünüyorum Rutini; çocukların bir tema/kavram hakkındaki düşüncelerini yansıtmalarına ve bu düşüncenin nasıl ve neden değiştiğini araştırmalarına yardımcı olur. Çocuklar düşüncelerinin nasıl ve neden değiştiğini inceleyerek ve açıklayarak, akıl yürütme becerilerini geliştirirler ve neden-sonuç ilişkisi kurabilirler. Bu rutin, çocukların ön düşüncelerinin, görüşlerinin veya inanışlarının, eğitim veya deneyim sonucunda uğradığı değişimi incelemek için kullanılabilir. Örneğin yeni bir bilgi, bir film izlemek, bir konuşmacının dinlenmesi, yeni bir şey yaşamak, sınıf tartışması yapmak gibi. Bu rutine başlarken çocuklara, bu etkinliğin amacının tema/kavram hakkındaki fikirlerini düşünmelerine yardımcı olmak ve fikirlerinin zaman içinde nasıl değiştiğini tanımlamak olduğu açıklanmalıdır. Çocukların düşüncelerindeki değişimlerini paylaşmaları ve açıklamaları sağlanmalıdır. Bu rutini başlangıçta bütün bir sınıf ile yapmak daha uygundur. Çocuklar düşüncelerini açıklamaya alıştıklarında, birbirleriyle küçük gruplar veya çiftler halinde paylaşabilirler. Rutinde ilk olarak “_____ hakkında düşünmeye başladığımızda _____ bununla ilgili hepimizin bazı fikirleri ve _____nın ne olduğu ile ilgili düşünceleri vardı. Şimdi birkaç cümleyle, bunun hakkında ne düşündüğünüzü yazmak istiyorum. Tekrar bunun için düşünün ve daha önce bunun hakkında ne düşündüğünüzü söyleyin. “Eskiden _____ olduğunu düşünüyordum” yönergesi ile çocukların düşünceleri not edilir. Daha sonra “Şimdi, çalışmakta olduğumuz / yaptığımız / tartıştığımızın bir sonucu olarak _____ hakkındaki düşüncelerinizin nasıl değiştiğini düşünmenizi istiyorum. Yine sadece birkaç cümleyle, şimdi ne düşündüğünüzü söyleyin _____”. Cümlelerinize “Ama şimdi, bence _____ ile başlayın” yönergesi ile çocukların değişen düşünceleri alınır (Visible Thinking, 2018). Bu rutini uygulamak isteyen bir öğretmen, örneğin, çocukların tırtılın kelebeğe dönüşümüne ilişkin ön bilgilerini alır. Çocukların bu konudaki fikirlerini not alır. Tırtılın kelebeğe dönüşümüne ilişkin bir belgesel izletir ve belgesel üzerine çocukların önceki bilgileri, fikirleri tartışılır.

Bak/Düşün/Merak Et Rutini; çocukları dikkatli gözlem yapmaya ve çeşitli fikirler ile yorumlar yapmaya teşvik eder. Aynı zamanda merak uyandırmaya yardımcı olur ve çocukları sorgulama aşamasına hazırlar. Bu rutin çocukların bir şeyin neden böyle görüldüğüne ya da olduğuna dikkat

etmeleri istenildiğinde kullanılabilir. Rutin çocukları yeni bir temanın/kavramın başlangıcında ya da yeni bilgi ve düşüncelerini daha fazla uygulamaya teşvik etmek için bir temanın/etkinliğin sonuna yakın ilginç bir nesne ile kullanılabilir. Rutinin uygulanmasına başlarken çocuklardan bir nesne, bir sanat eseri ya da imgeyi gözlemlemeleri istenir. Çocuklara “Neler görüyorsun?” sorusu sorularak, çocukların düşüncelerini nedenleri ile birlikte paylaşımları teşvik edilir. Daha sonra çocuklardan, nesne ya da resim hakkında merak ettiklerini düşünmeleri istenir. Rutin, üç aşama aynı anda birlikte kullanıldığında en verimli şekilde sonuç verecektir. “Ben_____görüyorum. Bence _____ . Ben _____ merak ediyorum” gibi. Rutin bir grup tartışmasında etkili olabilir, çocukların verdikleri yanıtlar yazılabilir ve kaydedilebilir (Visible Thinking, 2018). Bu rutini uygulamak isteyen bir öğretmen, örneğin, çocuklara “Malena'nın Aynası”¹ hikaye kitabından bir sayfa gösterir. Sonra sırasıyla “Neler görüyorsun?”, “Bunun hakkında neler düşünüyorsun?”, “Bunun hakkında neleri merak ediyorsun?” sorularını sorar. Çocukların cevaplarını karton üzerine yapışkanlı kağıtlara yazarak yapıştırır. Çocuklarla birlikte düşünceleri değerlendirilir (Bkz. Şekil 2).



Ç1: “Saç, kelebek, kol, iskelet görüyorum”.

Ç5: “İskeletini ve kelebekleri merak ediyorum”.

Ç7: “Karnımı merak ediyorum”.

Şekil 2. Bak/Düşün/Merak Et Rutini

Yakınlaştırmalı Rutini; çocuklardan bir görüntünün bir kısmını yakından gözlemlemelerini ve buna ilişkin bir hipotez geliştirmelerini sağlar. Rutinde yeni görsel bilgiler sunuldukça çocukların görsele yeniden yakından bakması ve başlangıçtaki yorumunu yeni bilgiler ışığında yeniden gözden geçirmesi istenir. Bu rutin bireysel, küçük grup ya da büyük grup etkinliği olarak gerçekleştirilebilir. Rutinde, resmin bir parçasının üstünü açarak daha fazlası ortaya çıkarılır ve çocuklardan gördükleri yeni bir şeyi bulmaları istenir. Bu yeni bilgilerin önceki düşünce ve hipotezlerini nasıl etkilediğini düşünmeleri istenir. Bu sırada ortaya çıkan küçük görüntüye yakından bakmaları söylenir ve “Ne görüyorsun ya da neyi farkettin?”, “Hipoteziniz veya yorumunuzu gördüğünüz neye dayanarak söylediniz?”, “Sence bu iki insan arasındaki ilişki ne olabilir?”, “Bir sonraki bölümün nasıl görüneceğine dair bir tahmininiz var mı?” soruları sorulabilir. Resmin tamamı ortaya çıkana kadar yorumlama sürecine devam edilir. Süreç boyunca çocuklar ile tartışmalar devam eder. Çocukların

¹ Ferrandiz, E. (2017). Malena'nın Aynası. Yapı Kredi Yayınları.

düşünce ve yorumlarının zaman içinde nasıl değiştiğini düşünmeleri istenir. Bu sırada “Resmin daha fazlasını görmek düşüncelerinizi nasıl etkiledi?”, “Hangi parçalar özellikle bilgi bakımından daha zengin ve belirgindi?” ve “Hangi parçalar belirsizdi?” soruları sorulabilir (Ritchhart, Church ve Morrison, 2011). Bu rutini uygulamak isteyen bir öğretmen, örneğin, ressam Jean-François Millet’in 1857’de yaptığı Başak Toplayan Kadınlar/Köylüler (Des glaneuses) isimli resminin tamamını yap-boz parçaları ile kapatır. Her defasında resmi örten yap-boz parçalarından biri açılarak ilgili sorular çocuklara sorulur.

Başlangıç/Orta/Son Rutini; çocukların basit rutinler ile sanat eserlerini gözlemleyerek ve analiz ederek hayal güçlerini kullanmaya teşvik eder ve onlara eleştirel düşünmeyi öğretir. Rutin yeni bir tema/kavramın başlangıcında ya da etkinliğin sonuna yakın, resim veya heykel gibi her türlü görsel sanat eseri ile kullanılabilir. Rutinde çocukların bir sanat eserini gözlemleyerek bir dakika geçirmeleri ve kendi başlarına resimde neler olup bittiğini düşünmeleri istenir. Sonra çocukların düşüncelerini bir arkadaşları ile paylaşmaları ve ardından tartışmayı tüm gruba açmaları sağlanır. Bir çocuk düşüncesini paylaştığında, çocuğa resimde bu düşüncesini destekleyen ne gördüğü sorulur. Önemli ayrıntılar ve birkaç farklı yorum paylaşıldıktan sonra, çocuklara “Bu resim/görüntü bir hikayenin başlangıcı ise, bundan sonra ne olabilir?”, “Bu resim/görüntü bir hikayenin ortasında ise daha önce ne olmuş olabilir?”, “Bu resim/görüntü bir hikayenin sonu ise, hikaye ne olabilir?” soruları sırasıyla sorulur ve düşünmeleri istenir. Rutin bir grup tartışmasında etkili olabilir, çocukların verdikleri yanıtlar yazılabilir ve kaydedilebilir (Project Zero, 2018). Bu rutini uygulamak isteyen bir öğretmen, örneğin, Ressam Pierre-Auguste Renoir’ın “The Umbrellas” isimli eserini çocuklara gösterir. Çocuklara “Bu resim/görüntü bir hikayenin başlangıcı ise, bundan sonra ne olabilir?” “Bu resim/görüntü bir hikayenin sonu ise, hikaye ne olabilir?” soruları sırasıyla sorulur. Çocukların cevapları yapışkan kağıtlara yazılır. Çocuklarla birlikte düşünceleri değerlendirilir (Bkz. Şekil 3).



Bu resim bir hikayenin başlangıcı ise, bundan sonra ne olabilir?”

Ç1: “Sepetler var büyüklerin ellerinde pikniğe gitmiş olabilirler”.

Ç3: “Çocuklar zıplaya zıplaya oyun oynuyorlar diğerleri de sepetten meyve topluyorlar”.

Ç5: “Suların geldiği belli olmasın diye ıslanmamak için mavi şemsiyeleri kullanmışlar”.

Bu resim bir hikayenin sonu ise, hikaye ne olabilir?”

Ç2: “Evlerinde hazırlanmışlar, giyinmişler sonra da buraya gelmişler”.

Ç4: “Yağmur yağmış şemsiyelerini açmışlar, sonra koşu koşu piknik yapmaya gitmişler”.

Ç7: “Sepetin içerisine hırsızları koymuşlar, polisleri götürmeye gidiyorlar. Sepetin kapağını açıp polisleri teslim etmişler”.

Şekil 3. Başlangıç/Orta/Son Rutini

Pusula Noktaları Rutini; çocukların düşünce ya da önerilerini ayrıntılarıyla anlatmalarına ve sonuçlarını değerlendirmelerine yardımcı olur. Bu rutin, bir duruş ya da bir görüş bildirmeden önce bir öneri ya da fikrin çeşitli taraflarını ve yönlerini araştırmak için kullanılabilir. Örneğin, okula yeni kıyafet kuralı getirme ya da öğretmenin sınıftaki eşyaların yerini değiştirme fikri çocuklara sunulabilir. Rutinin başlangıcında tüm grubun görmesi için kaydedilen cevaplarla tüm gruba model olunmalıdır. Bu, çocukların birbirlerinin fikirlerini geliştirmelerine olanak tanıyacaktır. Görsel bir bağlantı sağlamak için bir pusulanın yönlerini kullanarak yanıtlar kaydedilebilir. Yani, tahtanın ortasına bir pusula çizilir ve daha sonra uygun yöne karşılık gelen cevaplar kaydedilir. Çocukların fikir ya da öneri verirken heyecan verici ya da olumlu olanlarla (E = Heyecanlı: Bu düşünce ya da öneri hakkında sizi heyecanlandıran şey nedir? Bu düşüncenin olumlu tarafı nedir?) başlaması genellikle en kolay olanıdır. Sonra pusulanın W (Kaygı verici) yönü geldiğinde “Bu düşünce veya öneri hakkında sizi kaygılandıran şey nedir? Bu düşüncenin olumsuz tarafı nedir?”; N (Bilinmesi gerekenler) yönü geldiğinde “Bu düşünce veya öneri hakkında başka neleri öğrenmeniz veya bulmanız gerekiyor? Bir şeyleri değerlendirmek için hangi ek bilgilere ihtiyacın var?” ve S (Bakış Açısı veya Öneriyi İleriye Taşıma) yönü geldiğinde “Şu anki bakış açın veya düşüncenin hakkındaki fikrin nedir? Bu düşünceyi veya fikri değerlendirirken nasıl ilerleyebilirsin?” soruları sorulur. Çocuklardan, düşünce veya önermelerinin ilk değerlendirmesini yapmaları istenir ve daha sonra pusula noktalarını kullanarak tartışmaların ardından düşüncelerinin nasıl değiştiği sorulabilir (Visible Thinking, 2018). Bu rutini uygulamak isteyen bir öğretmen, örneğin, çevre kirliliğine ilişkin bir görsel resim kullanarak çocuklar ile birlikte pusula noktalarına göre tartışma başlatabilir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Düşünmenin öğretilmesi, Dünya eğitim tarihinin öne çıkan konu başlıklarından birisi olmaya devam etmektedir. Farklı kuramsal yapılar temel alınarak, düşünmenin çok boyutlu yapısı farklı boyutları ile çeşitli eğitsel uygulamalarla test edilmeye devam etmektedir. Türkiye’de ise, özellikle son yıllarda, erken çocukluk döneminde düşünme becerilerinin gelişimine (Dağlıoğlu ve Çakır, 2007; Koyuncu Şahin ve Akman, 2018), düşünme gelişiminde etkili olan öğretim yöntemlerine (Tuğrul, 2006), düşünme becerileri konusunda öğretmen görüşlerine (Doğan Altun ve Ekinci Vural, 2017; Mutlu ve Aktan, 2011) ve uygulamalarına (Büyüktaşkapu Soydan ve Dereli, 2014) yönelik çalışmaların hız kazandığı görülmektedir. Doğan Altun ve Ekinci Vural (2017) tarafından gerçekleştirilen nitel araştırmada, çalışmaya dahil olan öğretmenlerin düşünme becerilerinin gelişimi için eğitim-öğretim ortamının, sosyal etkileşimin ve fiziksel çevrenin etkili olduğunu düşündükleri tespit edilmiştir. Ayrıca düşünme becerilerinin geliştirilmesinde, öğretmenin rehber ve model olduğu, çocukların düşüncelerini özgürce paylaşabildikleri ve öğrenme süreçlerinde aktif rol aldıkları bir sınıf ortamının oluşturulmasının önemli olduğunu düşündükleri ortaya çıkmıştır. Ancak son yıllarda, okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adayları ile gerçekleştirilen öğretmen algısı araştırmalarında (metafor çalışmaları), öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının “öğretmen”i tanımlarken ilk sırada “koruyan öğretmen” (Küçükturan ve Kocaman, 2017), “şekil veren, yön veren, eksikleri görüp düzeten varlık olarak öğretmen” (Koçer, Ünal ve Eskidemir Meral, 2015) ve “ihtiyaçları karşılayan öğretmen” (Akgün, 2016) olarak sınıflandırılabilir kategorilere uygun cevaplar verdikleri saptanmıştır. İlgili kategoriler birlikte yorumlandığında, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının, öğretmenlik rollerini tanımlarken ilk sırada “yansıtıcılık” rolünden uzak cevaplar verdiklerini söylemek mümkündür. Tuğrul’a (2006) göre eğitimin amacı çocuklara bilgi, duygu ve düşünce aktarımı değil, bilgi, duygu ve düşünceleri oluşturma, kullanma ve öğrenmeye karşı güdülenmiş merak ve olumlu tutumlar geliştirmektir. Bu düşünceye paralel olarak çocuklarda düşünme eğilimini, çocukların meraklarını kışkırtacak materyaller, süreçler ve diyaloglarla (Örneğin, soru sorma) pekiştirmenin mümkün olduğu bilinmektedir. Bu noktada çocuklarla çalışan kişilere ve öğretmenlere, düşünmenin görünür olmasını hedefleyen, kısa, tekrarlanabilir, esnek mini stratejiler olan Düşünme Rutinleri’ni, birer düşünme aracı olarak tanıtmanın ve bu rutinlerin kullanımlarına ilişkin örnek uygulamalar sunmanın, çocuklarda düşünme eğilimi oluşturma yanı sıra öğretmenlerin “yansıtıcı” olma özelliklerine katkı sağlama durumuna ilişkin zengin deneysel modellerle sunulmuş araştırma bulgularına ihtiyaç duyulmaktadır.

Düşünme Rutinleri’nin hedeflediği yapıya ulaşmasında belgelemenin önemli olduğuna vurgu yapılmıştır. İlgili belgeleme sayesinde hem öğretmen hem çocuklar, hem de aileler çocukların

düşünme süreçlerini detaylı bir şekilde izleyebilmektedir. Bu detaylı gözlem, gelecek öğrenmelerin ve kazanımların temelini oluşturması bakımından oldukça değerlidir. Türkiye’de okul öncesi öğretmenlerinin çocukları izleme ve değerlendirme uygulamaları ile ilgili oldukça sınırlı olan araştırmalar, öğretmenlerin portfolyo kullandıklarını ancak düşünme becerilerini geliştirmek için portfolyoları kullanmadıklarını ortaya koymaktadır: Sezer (2010), 106 okul öncesi öğretmeni ile gerçekleştirdiği araştırmada, öğretmenlerin %91’inin portfolyo değerlendirmesi yaptığını ifade ettiğini bildirmiştir. Ancak Büyüktaşkapu Soydan ve Dereli (2014) farklı ülkelerde Reggio Emilia yaklaşımının uygulandığı okullarda görev yapan öğretmenlerle gerçekleştirdiği nitel araştırmada, Türkiye’de görev yapan 10 öğretmenin düşünme becerilerini geliştirmek için dokümantasyondan faydalanma stratejisini kullanmadıklarını tespit etmiştir. Görünür Düşünme Yaklaşımı’nda belgeleme süreci, düşünmenin soyut yapısını ortadan kaldırılması ve düşünmenin görünür kılınması bakımından yaklaşımın temel yapıtaşını oluşturmaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin Düşünme Rutinleri’ni günlük eğitim akışlarının bir parçası olarak kullanma durumları ile belgeleme/dokümantasyon uygulamalarını sistematik bir şekilde ve çocuğun tüm gelişim alanlarını gözlemlenecek şekilde değerlendirme süreçlerine dahil etme durumları arasındaki ilişkinin incelenmesinin, Düşünme Rutinleri’nin eğitim ortamında kullanımının “etkililik ağına” ilişkin detaylı bir fotoğraf sunacağı düşünülebilir.

KAYNAKÇA

- Akgün, E. (2016). Okul öncesi öğretmen adaylarının “çocuk” ve “okul öncesi öğretmeni” kavramına ilişkin metaforik algıları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 1652-1672.
- Aslan, S. (2017). Sınıf öğretmenlerinin düşünme becerisi öğretimine yönelik özyeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(41), 61-73.
- Aubrey, C., Ghent, K., & Kanira, E. (2012). Enhancing thinking skills in early childhood. *International Journal of Early Years Education*, 20(4), 332-348. <https://doi.org/10.1080/09669760.2012.743102>.
- Bay, N., & Alisinanoğlu, F. (2012). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerine uygulanan soru sorma becerisi öğretim programının öğretmenlerin sorularının bilişsel taksonomisine etkisi. *Mersin Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(8), 80-93.
- Baysal, Z. N., Çarıkçı, S., & Yaşar, E. B. (2017). Sınıf öğretmenlerinin düşünme becerileri öğretimine yönelik farkındalıkları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5(1), 7-28.
- Büyüktaşkapu Soydan, S., & Dereli, H. M. (2014). Farklı yaklaşımları uygulayan okul öncesi öğretmenlerinin çocuklarda düşünme becerilerini geliştirmek için kullandıkları stratejilerin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(2), 475-496.
- Chang, M. (2004). *Classroom management in photographs*. New York, NY: Scholastic.

- Çakıcı, Y. (2010). Fen eğitiminde yapılandırmacı yaklaşım ve öğrencilerin kavram yanlışları. *Journal of Social Science*, 12(1), 89-115.
- Dağlıoğlu, H. E., & Çakır, F. (2007). Erken çocukluk döneminde düşünme becerilerinden planlama ve derin düşünmenin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 32 (144), 28-35.
- De Bono, E. (1991). The direct teaching of thinking in education and the CoRT method. *Learning to think: Thinking to learn*, 3-14.
- Dilekli, Y., & Tezci, E. (2016). The relationship among teachers' classroom practices for teaching thinking skills, teachers' self-efficacy towards teaching thinking skills and teachers' teaching styles. *Thinking Skills and Creativity*, 21, 144-151. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2016.06.001>.
- Doğan Altun, Z., & Ekinci Vural, D. (2017). Okul öncesi dönemde düşünme becerileri: Öğretmen görüşleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (44), 214-224.
- Eggen, P. D., & Kauchak, D. P. (2006). *Strategies and models for teachers: Teaching content and thinking skills*. Pearson/Allyn and Bacon.
- Fernández Santín, M., & Feliu Torruella, M. (2017). Reggio Emilia: An essential tool to develop critical thinking in early childhood. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 6(1), 50-56. <http://dx.doi.org/10.13039/501100002809>.
- Ferrandiz, E. (2017). *Malena'nın aynası*. Yapı Kredi Yayınları.
- Gardner, H. (1989). Zero-based arts education: An introduction to ARTS PROPEL. *Studies in Art Education*, 30(2), 71-83. <http://dx.doi.org/10.1080/00393541.1989.11650706>.
- Gelman, S. A., & Frazier, B. N. (2012). Development of thinking in children. K. J. Holyoak ve R. G. Morrison (Ed.), *The Oxford handbook of thinking and reasoning* (pp. 513-528). New York: Oxford University Press.
- Halford, G. S. (2005). *Development of thinking*. K. J. Holyoak ve R. G. Morrison (Ed.), *The Cambridge handbook of thinking and reasoning* (pp. 529-558). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hull, T. H., Balka, D. S., & Miles, R. H. (2011). *Visible thinking in the k 8 mathematics classroom*. Corwin Press.
- Koçer, H., Ünal, F., & Eskidemir Meral, S. (2015). Okul öncesi öğretmen adaylarının “çocuk” kavramına ve “öğretmen” kavramına ilişkin metaforlarının öğretmenlik uygulama planlamalarına yansması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 171- 185.
- Koyuncu Şahin, M., & Akman, B (2018). Erken çocukluk döneminde düşünme becerilerinin gelişimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(218), 5-20.
- Küçükturan, A. G., & Kocaman, O. (2017). Intercultural investigation of prospective preschool teachers' perceptions of metaphors for child and preschool teacher. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3), 1069-1092.
- Leinhardt, G., Weidman, C., & Hammond, K. M. (1987). Introduction and integration of classroom routines by expert teachers. *Curriculum Inquiry*, 17(2), 135-176. <https://doi.org/10.1080/03626784.1987.11075284>.

- Montanari, E. (2006). *Kalebozan karto*. Redhouse Kız Yayınları.
- Mutlu, E., & Aktan, E. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin düşünme eğitimi ile ilgili tutumlarının incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(4), 799-828.
- Ostrosky, M. M., Jung, E. Y., Hemmeter, M. L., & Thomas, D. (2003). *Helping children understand routines and classroom schedules*. Prepared by the Center on Social and Emotional Foundations for Early Learning. ED 481 991.
- Öktem, F. (2018). *Prof. Dr. Ferhunde Öktem ile düşünme becerileri ve oyun üzerine*. 1.12.2018: <https://tedmem.org/dosya-konusu/prof-dr-ferhunde-oktem-ile-dusunme-becerileri-oyun-uzerine>.
- Perkins, D., & Gardner, H. (1988). Why zero: A brief introduction to Project Zero. *Journal of Aesthetic Education*, 22(1), 7-10.
- Perkins, D. (2003). *Making thinking visible*. Johns Hopkins School of Education: New Horizons for Learning.
- Project Zero, (2018). *Beginning / Middle / End*. 15.10.2018: <http://www.pz.harvard.edu/resources/beginning-middle-end>.
- Rinaldi, C. (1994). Staff development in Reggio Emilia. Lilian G. Katz ve Bernard Cesarone (Ed). *Reflections on the Reggio Emilia approach* (ss. 55-60). Urbana, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. (Perspectives from ERIC/EECE Monograph No. 6).
- Ritchhart, R. (2002). *Intellectual character: What it is, why it matters, and how to get it*. John Wiley & Sons.
- Ritchhart, R. (2015). *Creating cultures of thinking: The 8 forces we must master to truly transform our schools*. New York, NY: John Wiley & Sons.
- Ritchhart, R., Palmer, P., Church, M., & Tishman, S. (2006, April). *Thinking routines: Establishing patterns of thinking in the classroom*. Paper presented at American Educational Research Association, San Francisco.
- Ritchhart, R., & Perkins, D. N. (2008). Making thinking visible. *Educational Leadership*, 65(5), 57-61.
- Ritchhart, R., Church, M., & Morrison, K. (2011). *Making thinking visible: How to promote engagement, understanding, and independence for all learners*. Indianapolis, IN: Jossey Bass.
- Rush, J., & Lovano-Kerr, J. (1982). Project Zero: The evolution of visual arts research during the seventies. *Review of Research in Visual Arts Education*, 61-81.
- Salmon, A. K. (2008). Young English language learners making thinking and language visible. *Colombian Applied Linguistics Journal*, (10), 126-141.
- Salmon, A. K. (2010). Tools to enhance young children's thinking. *Young Children*, 65(5), 26-31.
- Sezer, C. (2010). *Okul öncesi öğretmenlerinin ölçme değerlendirme kullanma düzeylerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Swartz, R. J., & Perkins, D. N. (1990). *Teaching thinking: Issues and approaches*. Revised Edition. The Practitioners' Guide to Teaching Thinking Series. Midwest Publications.

- Tebbs, T. J. (2000). *Assessing teachers' self-efficacy towards teaching thinking skills* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). University of Connecticut, Connecticut.
- Tuğrul, B. (2006). Okul öncesi dönemde düşünme becerilerinin gelişmesinde yaratıcı bir süreç olarak drama. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(2), 67-80.
- Visible Thinking, (2018). *Core routines*. 4.10.2018: http://www.visiblethinkingpz.org/VisibleThinking_html_files/03_ThinkingRoutines/03c_CoreRoutines.html.
- Watson, K. J., & DiCarlo, C. F. (2016). Increasing completion of classroom routines through the use of picture activity schedules. *Early Childhood Education Journal*, 44(2), 89-96. <https://doi.org/10.1007/s10643-015-0697-2>.
- Wildenger, L. K., McIntyre, L. L., Fiese, B. H., & Eckert, T. L. (2008). Children's daily routine during kindergarten transition. *Early Childhood Education Journal*, 36(1), 69-74. <https://doi.org/10.1007/s10643-008-0255-2>.
- Woods, J., Kashinath, S., & Goldstein, H. (2004). Effects of embedding caregiver-implemented teaching strategies in daily routines on children's communication outcomes. *Journal of Early Intervention*, 26, 175-193. <https://doi.org/10.1177/105381510402600302>.
- Wright, A. (2014). Creating a positive classroom culture: Minute by minute. *Educational Horizons*, 92, 12-15. <https://doi.org/10.1177/0013175X1409200405>.



Çocuk edebiyatının geldiği son nokta: Okul öncesi dönem resimli e-kitaplara gelişimsel bir bakış*

The current situation of children's literature: A Developmental overview of the preschool picture e-books

Şuheda Bozkurt Yükçü¹, Aslı İzoglu Tok², Saniye Bencik Kangal³

Makale Geçmişi

Geliş : 23 Kasım 2018

Düzeltilme : 11 Şubat 2019

Kabul : 14 Mart 2019

Çevrimiçi : 20 Mart 2019

Makale Türü

Derleme Makale

Article History

Received : 23 November 2018

Revised : 11 February 2019

Accepted : 14 March 2019

Online : 20 March 2019

Article Type

Review Article

Öz: Okul öncesi dönem yaşamın ileriki dönemlerine etki eden hassas bir süreçtir. Bu süreçte çocuğun birincil çevresi olan ebeveyn etkileşimlerinin yanında çocuğa sunulacak materyaller, oyuncaklar ve kitaplar gibi uyaran bakımında zengin bir çevre çocuğun gelişimine olumlu yönde katkı sağlayacaktır. Özellikle okul öncesi dönemde çocuk edebiyatı ürünleri, çocuk için uyaran bakımından zengin çevrenin temel unsurları arasında yer almaktadır. Çocuklar için hazırlanan kitaplar, çocuğun okurken zevk almasına, eğlenirken öğrenmesine, hayal dünyasının gelişmesine, dil becerilerine katkı sağlamalı ve kitabın hayatındaki yerini kavramasına yardımcı olmalıdır. Son dönemlerde teknolojik gelişmeler, çocuk edebiyatında da etkisini göstermiş ve resimli e-kitaplar ortaya çıkmıştır. Ancak resimli e-kitapların, çocuğun gelişimi üzerinde nasıl bir etkiye sahip olacağı konusu halen açıklığa kavuşmuş bir konu değildir. Bu nedenle, resimli e-kitaplara ilişkin gelişimsel bir bakış açısına ihtiyaç duyulmuştur. Bu kapsamda, bu derleme çalışmasında resimli e-kitaplar çocuk edebiyatının geldiği son nokta olarak ele alınmış ve gelişimsel bir bakış açısı ile söz konusu olumlu ve olumsuz özellikleri tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Çocuk edebiyatı, E-kitaplar, Okul öncesi dönem

Abstract: The preschool period is a critical process affecting the later stages of life. In this process, a stimulus-rich environment, such as materials to be presented to the child, toys and books, as well as parental interactions, will contribute positively to the development of the child. In this process, it will contribute positively to the development of a stimulus-rich environment such as materials, toys, and books that will be presented to the child. Especially children's literature in preschool are among the basic elements of the environment. Recent technological have also been influential in children's literature and picture e-books have emerged. However, the issue of how picture e-books impact on the child's development is not clear yet. Thus, a developmental view of the picture e-books was needed. In this review study, picture e-books are considered as the current situation of children literature and advantages and disadvantages of picture e-books are discussed with developmental overview.

Keywords: Children's literature, e-books, preschool period

DOI: [10.24130/eccd-jecs.1967201931122](https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967201931122)

* Bu çalışma Uluslararası IV. Çocuk Gelişimi Kongresi'nde sözlü bildirisi olarak sunulmuştur.

¹ Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, suhedabzkrt06@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6611-4113>

² Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, izogluasli@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0063-8448>

³ Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, saniyebencik@yahoo.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2585-5078>

Atıf için/To cite this article:

Bozkurt Yükçü, Ş., İzoglu Tok, A., & Bencik Kangal, S. (2019). Çocuk edebiyatının geldiği son nokta: Okul öncesi dönem resimli e-kitaplara gelişimsel bir bakış. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 3(1), 139-164. doi:<https://dx.doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967201931122>

SUMMARY

Introduction

Preschool period is a critical process in which development progresses in all areas in the fastest way and this development process affects the future periods of life. In this process, the environmental factors as well as child's innate characteristics are also quite important. For this reason, a rich environment in terms of stimulus, such as toys and books, as well as parent interactions, will contribute positively to the development of the child. Children's literature products in the preschool period are among the basic elements of the stimulus-rich environment for children. In this context, it is possible to say that the number of children's picture books has increased. In this study, it is aimed to present a developmental perspective on picture e-books, which is one of the last points of children's literature.

History of Children's Literature

When the processes related to the history of children's literature are examined, it is possible to say that Western societies lead the development of children's literature (Ersan, 2014; Kul, 2014; Somer, 2015; Tuncer, 2018). Until the 16th century, while children around the world were seen as small adults, children's rights gained importance, and the opinion that children were separate individuals began to dominate (Kul, 2014; Onur, 2012). However, it is seen that simple and uncomplicated picture books have begun to be made for children apart from increasing value given to the child in the middle of the 19th century. As of the 20th century, it can be said that many picture children's literature products emerged in the dimension that we understand today (Ersan, 2014; Kul, 2014; Sarı, 2006).

Child and E-Book

There have been many changes in daily life due to the fact that the technological devices have become portable. Many daily activities such as listening to music, watching movies, taking photos can be met with a single technological tool. Likewise, the habit of reading books has become affordable by using these technological tools. E-books developed to meet the needs of daily life are among the concepts that modern technology gives us (Işık, 2013). Accordingly, children should have the opportunity to meet e-books (Ersan, 2016).

E-Book History

In 1971, Michael Hart published the first electronic book in digital format to create an electronic library under the Gutenberg project (Hart, 1992). Thus, it has opened a new page by allowing readers from all over the world to access the books in electronic form and for free.

When examining the situation in Turkey; at the end of the 1990s, e-books started to attract attention (Soydan, 2012; Öngöz, 2011; Önder, 2011). The e-book is seen widespread especially in the education sector in Turkey. The most important ones were carried out by Ministry of National Education and Anadolu University Open Education Faculty within the scope of the Project of Enhancing Opportunities and Improving Technology (FATİH) (Bozkurt and Bozkaya, 2013; Mutlu, Korkut and Yılmaz, 2006).

E-Book Definition

The first e-book examples were the printed PDF formats of printed sources. However, technological developments and changes in the supply-demand balance led e-books to become more sources of interaction, visual and auditory experiences. All of these developments led to the emergence of different views on what the e-book concept is.

However, it is thought that defining e-books by classifying e-textbooks, young e-books, adult e-books, picture e-books and taking into account the technological developments will facilitate the consensus in the literature about the definition of this concept. Preschool picture e-books, which are one of the last points of children's literature, can be defined as rich text sources that support the development areas of the child for children aged 3 to 6 years, allow the child to interact with multimedia elements such as audio and visual effects, created or transferred electronically, provide a fun book-reading activity to the child with adult or alone and can be viewed through an electronic device.

E-Book Features

One of the most important features of the picture e-books is that the parents have the opportunity to see the rewards, alternative applications and comments. Thus, the selection process of books can become healthier and more reliable for families. The implementation of the e-book application at a reasonable price can be used to create a low budget library for families.

Advantages and Disadvantages of E-Books

Picture e-books are becoming increasingly popular in terms of ease of use, low cost and accessibility (Alpkıray and Samur, 2017; Önder, 2011). Most applications are usually for free (Gönen and Balat, 2002). This situation provides a great convenience for families whose economic level is not conducive to receiving printed books. The biggest disadvantages of picture e-books is electronic access (Soydan 2012). However, it is another disadvantage that the applications are not fully contained in the characteristics of printed books (Sayer, 2013). Another concern is that children are reading these books on screen.

When the literature is examined, it is seen that the studies about e-books are generally related to textbooks or materials in education system. These studies reveal the advantages (Barneyak and McNelly, 2016; İleri Aydemir, Öztürk and Horzum, 2013; Brusilovsky, Chavan and Farza, 2004; McFall, 2005; Schwartzman and

Tuttle, 2002) and disadvantages (Kropman, Schoch and Teoh, 2010; Lam, Lam, Lam and McNaught, 2009; Woody, Danie and Baker, 2010) of e-books.

A Developmental Overview of Picture E-Books

Electronic publishing, which is more on the agenda with the use of the Internet, has become more possible for children to access the e-books which consist of multimedia features and editable font size (Sayer, 2013). These features make the book more interesting for children. As a natural consequence of this, it is thought that the time spent by children with the book may be extended. In addition, picture e-books have become a starting point in terms of ability to read books for preschool children without an adult. Picture e-books can be customized for individuals with special needs (Öngöz, 2011). However, e-books lead to controversy about children's eye fatigue and screen addiction (Walton, 2007).

Result

Qualified and unqualified picture e-books can be found together. Like printed books. In fact, the main issue that needs to be discussed is what the quality of the picture e-books is, what should be considered in selecting books and how long the children will spend with picture e-books. In the scope of this study, picture e-books are considered as a variety and richness and as an alternative option rather than replacing the printed books by researchers.

GİRİŞ

Okul öncesi dönem, gelişimin tüm alanlarda en hızlı şekilde ilerlediği, kişiliğin temellerinin atıldığı, temel bilgi, beceri ve alışkanlıkların kazanıldığı ve bu gelişim sürecinin yaşamın ileriki dönemlerine etki ettiği hassas bir süreçtir. Bu süreçte, çocuğun doğuştan getirdiği birçok özelliğin yanında çevrenin etkisi de oldukça büyüktür. Bu nedenle çocuğun birincil çevresi olan ebeveynleriyle olan etkileşimlerinin yanında çocuğa sunulacak materyaller, oyuncaklar ve kitaplar gibi uyaran bakımında zengin bir çevre çocuğun gelişimine olumlu yönde katkı sağlayacaktır.

Okul öncesi dönemde çocuk edebiyatı ürünleri, çocuk için uyaran bakımından zengin çevrenin temel unsurları arasında yer almaktadır. Sever (2012) çocuk edebiyatı ürünlerini erken çocukluk döneminden ergenlik dönemine kadar olan süreçte çocukların dil ve anlama düzeylerine uygun, duygu ve düşünce dünyalarını sanatsal bir şekilde yazılı görsellerle zenginleştiren ürünler olarak ifade etmektedir. Edebiyat çocuklara, insanların yaşam deneyimlerine yönelik bilgiler vermekte; güzel olan deneyimlerin yanında, kötü ve üzücü durumlara ait örneklerle hayatın iyi ve kötü yönlerini ele alarak bir gerçeklik algısı oluşturmaktadır. Bu farklı durumlar, çocukların zorluklarla baş etme, sorunlara farklı çözümler geliştirme, diğer insanlara karşı farkındalık geliştirerek empati kurma, yardım etme ve işbirliğinde bulunma gibi olumlu sosyal davranışlarının gelişimine katkı sağlamaktadır (Körükçü, Kapıkıran ve Aral, 2016; Toran ve Dilek, 2017; Woolley ve Cox, 2007).

Çocuklar, yaşamın doğal akışı içerisinde erken yaşlardan itibaren çocuk edebiyatı ürünlerinden resimli çocuk kitapları ile tanışmaktadırlar. Çocuklar; ufuklarını genişletmek, anlayışlarını derinleştirmek ve sosyal kavrayışlarını geliştirmek için kitaba ihtiyaç duyarlar (Veziroğlu ve Gönen, 2012). Resimli çocuk kitapları çocuğun kültürel kimlik geliştirmesine, farklı kültürleri tanınmasına katkı sağlamakla birlikte hem resim hem yazı içeriğine sahip olması nedeniyle çocuğun estetik gelişimini desteklerken onu okuma yazmaya da hazırlamaktadır (Yol, 2015). Bunların yanı sıra çocukların dil bilinci ve sevgisi kazanmasında, kelime dağarcığını zenginleştirmede resimli çocuk kitaplarının büyük payı bulunmaktadır (MEB, 2013). Görüldüğü gibi çocuk edebiyatı ürünlerinden biri olan resimli çocuk kitapları çocuğun gelişiminde önemli kazanımlara aracılık eden işlevsel ürünlerdir. Ancak bu kazanımlardan söz edebilmek için resimli çocuk kitaplarının niteliğinden de söz etmek gerekmektedir. Resimli çocuk kitaplarının çocuğun gelişimine katkıları, kitapların nitelikli olması ile de ilişkilidir.

Nitelikli resimli çocuk kitaplarının fiziksel, içerik ve resimleme özellikleri bakımından çocuğun gelişim düzeyine uygun (Toran ve Dilek, 2017), ilgi çekici ve merak uyandırıcı olmaları en önemli özelliklerinden bazıları olarak söylenebilir (Yıldız, Yazıcı ve Durmuşoğlu, 2016). Bunun mümkün

olması için kitabın yazarının ve çizerinin çocuğun ruhundan anlaması ve dünyaya çocuğun gözünden bakabilmesi gerekmektedir. Kitaplar biçimsel ve içerik özellikleriyle, okul öncesi dönemdeki çocukların öncelikle eğlenme-oyname ve keşfederek öğrenme gereksinimini karşılamalı, onların algısal gelişimine katkı sağlamalıdır (Dağlıoğlu ve Çamlıbel-Çakmak, 2009; Toran ve Dilek, 2017).

Çocuklara başkaları tarafından okunan, yeni bilgiler veren, var olan bilgilerini pekiştiren ve göze hitap eden kitaplar olan resimli çocuk kitaplarında esas unsur resimdir, metinler ise resmin tamamlayıcısı olarak algılanır (Gönen, Uludağ, Fındık-Tanrıbuyurdu ve Tüfekçi, 2014). Resimlemeler, metinde işlenen konu, olay ve ana fikri kavramaya yardımcı olan bir diğer tamamlayıcı öğe olmanın yanında eseri çekici kılmakta, kitapları sıradanlıktan çıkararak, onların ilgi çekici bir öğrenme aracı olmasını sağlamaktadır (Yıldız, Yazıcı ve Durmuşoğlu, 2016). Resimlemeler, henüz metni okuma becerisine sahip olmayan okul öncesi dönem çocuğu için oldukça önemlidir. Resimlerle kelimelerin uyum ve denge içinde olduğu edebiyat ürünleri; çocuğun duyularını geliştirerek, nesneleri sınıflandırma, gruplandırma, hatırlama ve dikkat etme gibi bilişsel süreçlerin gelişimini destekleyerek, çocuğun zihninde görsel imgelerle kavramların yerleşmesini, kitaplardaki resimleri yorumlarken ve zihinde görüntüsünü oluştururken hayal gücünü aktif kullanmasını sağlayarak düşünme, sorun çözme ve yaratıcılık becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır (Veziroğlu ve Gönen, 2012).

Resimli çocuk kitaplarının Türkiye ve Dünya’da günümüze kadar geçirmiş olduğu bir dizi süreç bulunmakta ve bu süreç hala devam etmektedir. Bu nedenle resimli çocuk kitaplarının geldiği son noktalardan biri olan resimli elektronik kitaplara yönelik gelişimsel bir bakış açısı sunmayı amaçlayan bu çalışmada, resimli çocuk kitaplarının dolayısıyla çocuk edebiyatının kısa bir tarihçesine değinilme ihtiyacı duyulmuştur.

Çocuk Edebiyatının Tarihçesi

Çocuk edebiyatının tarihçesine ilişkin süreçler incelendiğinde Batı toplumlarının çocuk edebiyatının gelişimine öncülük ettiğini söylemek mümkündür. Ancak çocuk edebiyatının tarihsel sürecine bakıldığında doğrudan “çocukluk” kavramının tarihsel süreci ile karşılaşmaktadır. İlk çağlarda insanlar, nesilden nesile bilgi aktarma yolu olarak sözlü edebiyat ürünlerinden masal, ninni ve hikayeleri kullanmışlardır (Ersan, 2014; Kul, 2014; Somer, 2015; Tuncer, 2018). Bunların kalıcılığını desteklemek için ise mağara duvarlarına yapmış oldukları resimlemeleri kullanmışlardır. Ancak bu sözlü ürünler ve resimlemeler çocuklar için değil yetişkinler için yapılmıştır. Çocuklar ile ilgili ilk basılı kaynak MS. 105’te II. Yüzyılda geliştirilen sayfa sistemleri ile ortaya çıkmıştır. Bu kitaplar ağaç

oyma kalıplarının kağıt üzerine basılması ile elde edilmiştir. Daha sonraları Mısırlılar tarafında keşfedilen Papirus ruloları ortaya çıkmaktadır (Kul, 2014).

15. yüzyıla gelindiğinde Rönesans hareketi ve matbaanın gelişimi, edebiyat eserleri için bir dönüm noktası olmuştur. 16. yüzyıl öncesine kadar dünya çapında çocuğa bakış açısı çocukların “küçük yetişkinler” olduğu yönünde olmuştur. 16. Yüzyıl ile birlikte değişen dünyada çocuk haklarının önem kazanması ile birlikte çocuklarında ayrı bireyler olduğu görüşü hakim olmaya başlamıştır (Onur, 2012). Önceleri yetişkin kıyafetlerinin sadece boyut olarak küçültülmüş olanlarını giyen çocuklar için onlara özgü kıyafetler, oyunlar, öyküler, şarkılar, müzikler ve daha birçok eğlence unsuru oluşmaya başlamıştır. Yine benzer şekilde kitaplar da ilk kez özellikle çocuklar için uyarlanmaya başlamıştır (Ersan, 2014; Kul, 2014; Sarı, 2006). 17. yüzyıla gelindiğinde ise 1658 yılında Alman eğitimci Johann Amos Comenius, tarafından ilk resimli çocuk kitabı olarak bilinen, siyah beyaz olarak resimlenmiş ve yazıların resimlerden daha fazla yer kapladığı “Orbis Pictus (Resimlerle Görünen Dünya)” isimli kitap yayınlandığı (Börekçi, 2016; Ersan, 2014; Sarı, 2006). Bu kitap resimlemelerin ağaç kalıplarla oyulup bakır klişe tekniği ile basılmış ve çocuklara okuma yazma öğretmek amacıyla kullanılmıştır. Bir diğer önemli gelişme ise -daha yaygın olarak ilk resimli çocuk kitabı olarak bilinen- 1762 yılında Jean-Jacques Rousseau’nun yayınlamış olduğu “Emile” isimli resimli çocuk kitabıdır. Bu kitap bir çeşit çocuk terbiyesi kitabı olarak da görülmekle birlikte anne-babalara çocuklarını eğitirken karşılaştıkları sorunların çözümünü sunan bir kitaptır (Ersan, 2014; Sarı, 2006; Tuncer, 2018).

19.yüzyıla kadar olan dönem değerlendirildiğinde çocuk edebiyatı eserlerinin gelişiminin bu süreçte oldukça yavaş olarak nitelendirmek mümkündür (Gönen, 2011). Ancak 19. yüzyıl ortalarında çocuğa verilen değerin giderek daha da çok artması ile birlikte çocuğa özgü tasarımların yapılmaya başlandığı, basit, karmaşık olmayan çocukça kitapların ortaya çıktığı görülmektedir (Ersan, 2014; Kul, 2014; Sarı, 2006). 20. yüzyıl itibarıyla ise baskı ve ciltleme anlamında artık günümüzde anladığımız boyutta birçok çocuk edebiyatı ürünün ortaya çıktığı söylenebilir. Çocukların sanat, eğitim ve tarih ile ilgilenmeleri için dergiler, çocuk tiyatroları, çocuk kitapları, ders kitapları ve çizgi romanlara kadar birçok ürün bulunmaktadır (Kul, 2014). 21. yüzyıl, yayıncılığın ve dolayısıyla çocuk edebiyatı yayıncılığının bir sektör olarak daha çok belirginleştiği bir dönemdir (Ersan, 2014; Sayer, 2013). Teknolojik gelişmelerin bir sonucu olarak ise elektronik yayıncılık bu dönemde ortaya çıkmış ve çocuk edebiyatı alanına resimli e-kitaplar olarak yansımıştır.

Dünyada bu gelişmeler söz konusu iken ülkemizde çocuk edebiyatının gelişimine baktığımızda dünyadaki gelişmelerden etkilenilmiş olmakla daha yavaş ilerlediğini söylemek mümkündür.

Ülkemizde de çocuk edebiyatı ile ilgili büyük değişimler dünyadaki tarihsel süreçle benzer şekilde 19.yüzyıl itibarıyla yaşanmıştır. Yazılı çocuk edebiyatı gelişmeden önce tüm dünya çocukları gibi Türk çocukları da masallar, efsaneler tekerlemeler, Nasrettin Hoca fıkraları gibi sözlü edebiyat ürünleri ile tanışmışlardır (Gökmen, 2017; Tuncer, 2018). Ancak çocuklar için kitap hazırlama fikri Tanzimat dönemi ile yani 19. yüzyıl ile ortaya çıkmış (Çakmak-Güleç ve Kanat-Soysal, 2018) ve aynı zamanda bu dönemde dünya çocuk klasikleri Türkçe'ye çevrilmeye başlamıştır (Gönen, 2011). Gelişmelerin en önemli noktaya ulaşması ise Meşrutiyetin ilanı ile gerçekleşmiştir. Öğretmen okullarının açılmasıyla, daha çok çocukların şivelerini düzeltmek ve eğitmede işe yarayabilecek manzumeler hazırlamak amacıyla çocuk kitapları hazırlanmıştır (Çakmak-Güleç ve Kanat-Soysal, 2018, Kul, 2014; Şirin, 2000).

1970'lere gelindiğinde çocuk yayıncılığı tür ve baskı sayısı bakımından önemli gelişmeler göstermiş (Gönen, 2011) ve nitelikli kitaba giden yollar tartışılmaya başlanmıştır. 1974 yılında ressam ve yazar Can Göknil okul öncesi çocuklarına hitap eden ilk resimli çocuk kitabımız olarak nitelendirilebilecek "Kirpi Masalı" isimli eserini yayımlamıştır. Güleç-Çakmak ve Gönen-Sofuoğlu (1997) tarafından 1974-1993 yılları arasında Türkiye'deki resimli kitaplarının incelendiği çalışmada resimli çocuk kitaplarının yıllarla doğru orantılı olarak sayıca arttığı ancak fiziksel özelliklerinin ise istenilen düzeyde artmadığı ve genellikle gerçekçi resimlemelerin kullanıldığı görülmüştür. Gönen, Karakuş, Uysal, Kehci, Ulutaş ve Kahve (2016) tarafından 2000-2010 yılları arasında Türkiye'de basılan resimli çocuk kitaplarının içerik ve resimleme özellikleri açısından incelendiği bir diğer araştırmada kitapların çoğunlukla renkli olduğu, resmin çerçeve ile metinden ayrılmayıp daha yalın hatlara sahip olduğu, metin dilinin daha yalın ve estetik değerleri geliştiren özelliklere sahip olduğu ortaya konmuştur.

Sonuç olarak çocuk edebiyatının tarihsel süreç içerisinde biçimsel olarak geçirdiği değişim; biçimsel özellikleri açısından önceleri siyah beyaz olan resimlerin renklendiği, metnin sayfanın büyük bir bölümünü kapladığı kitaplardan resimlerin metinden daha büyük yer kapladığı kitaplara ulaşıldığı, önceleri resmin çerçeve ile metinden ayrıldığı kitapların yerini yalın hatlı resimlerin aldığı, baskı, ciltleme ve resimleme özelliklerinin gelişme gösterdiği şeklinde özetlenebilir (Börekçi, 2016; Ersan, 2014; Gönen, Karakuş, Uysal, Kehci, Ulutaş ve Kahve, 2016; Kul, 2014; Sarı, 2006). Görüldüğü gibi çocuk edebiyatının dolayısıyla resimli çocuk kitaplarının gelişimi Dünya ve Türkiye'de tarihsel süreç içerisinde oldukça dinamik bir yapıya sahip olmuştur. Çocuklara nitelikli resimli çocuk kitaplarının nasıl ortaya konacağına ilişkin çalışmalar ise hala devam etmektedir. Bu çalışmalar devam ederken resimli çocuk kitaplarının resimleme, baskı ve ciltleme gibi birçok özelliği gelişen teknolojik imkanlar doğrultusunda güncellenmiş ve daha gelişmiş hale getirilmiştir.

Teknolojik gelişmelerin çocuk edebiyatı açısından son dönemdeki ürünlerinden biri olan, kullanımı henüz ülkemizde yaygınlaşmamış elektronik resimli çocuk kitapları (resimli e-kitaplar) çocuk edebiyatı alanında son zamanlarda dikkat çeken konulardan biri olmuştur.

Çocuk ve E-Kitap

Teknolojik gelişmeler yaşamın her alanında önemli değişiklikler yaratmıştır. Bu değişiklikler gündelik hayat içerisinde bile belirgin olarak karşımıza çıkmakla birlikte yeni kavramların ve geliştirilmiş teknolojik aletlerin kullanılmaya başlanması ile günlük hayatımıza derinden etki etmeye başlamıştır. Bu kapsamda birçok araştırmacı da çalışmalarında teknolojinin hayatımızın her alanına dâhil olduğunu ifade etmektedir (Aktaş Arnas, 2005; Bozkurt ve Bozkaya, 2013; Ersan, 2016; Işık, 2013; Mutlu, Korkut ve Yılmaz, 2006).

Teknolojinin ilerlemesi ile birlikte teknolojik aletlerin taşınabilir hale gelmesine bağlı olarak gündelik yaşamda bazı değişikliklerin meydana geldiğini söylemek mümkündür. Müzik dinleme, film seyretme, fotoğraf çekme gibi birçok gündelik hayata dair aktivitelerimiz tek bir teknolojik araç ile karşılanabilmektedir. Aynı şekilde kitap okuma alışkanlığı da bu teknolojik araçları kullanarak karşılanabilir hale gelmiştir. Gündelik yaşamdaki ihtiyaçları karşılamaya yönelik geliştirilen elektronik kitaplar (e-kitaplar) da günümüz teknolojisinin bize kazandırdığı kavramlar arasındadır (Işık, 2013).

Bilgisayarlardan taşınabilir elektronik cihazlara kadar dijital teknolojinin giderek artan kullanımı sonucunda e-kitaplar da yaygınlaşmış; buna bağlı olarak çocuklar da e-kitaplar ile tanışma imkânı bulmuştur (Ersan, 2016). Bu dönem dünya çapında 20. yüzyılın sonu ile 21. yüzyılın başına denk gelmektedir (Sénéchal ve LeFevre, 2002). Ancak bu süreçte Türkiye’de arz talep dengesinin gözetilerek yayın yapılmasına bağlı olarak yayıncıların elektronik yayıncılık konusunda çekimser kaldıkları görülmektedir (Sayer, 2013). E-kitap konusunda Türkiye’de yapılan lisansüstü tezlerin içerik analizine yönelik bir araştırmada son yıllarda e-kitap yayıncılık sektörünün de bir ivme kazandığı, belirli yayınevlerinin basılı kitapla eşzamanlı olarak e-kitapları da yayınladıkları, kitap satış sitelerinde aynı zamanda e-kitap satıldığı belirtilmektedir (Alpkıray ve Samur, 2017). Son yıllarda çocukların çeşitli teknoloji araçlarını yoğun bir biçimde kullanması ve çocukların teknolojiyi keşfetmek için çokça fırsata sahip olmasına bağlı olarak da e-kitapların kullanımının arttığı söylenebilir (İhmeideh, 2014).

E-kitapların kullanımındaki artışın bir diğer nedeni olarak basılı kitaplarda içeriği zenginleştirmek için sadece resim veya ses gibi basit öğelerden yararlanılabilirken, e-kitaplara zengin içeriğe sahip

birçok öğenin eklenebiliyor olması söylenebilir (Daş, Yıldırım, Bölen ve Çeliker, 2013). Bu sebeple ses ve görüntü gibi etkileşimli materyaller ile desteklenen zengin içerikli e-kitaplara ihtiyaç duyulması aslında e-kitapların gündelik hayata daha çok dâhil olmasını sağlamıştır (Daş, Yıldırım, Bölen ve Çeliker, 2013; Ersan, 2016). Bu içerikte zenginleşme ile birlikte hikâye anlatımı farklı boyutlar kazanmıştır. Bu uygulamalarda ses, hareketli resimler, şekiller, etkileşimler ve oyun özellikleri içeren uygulamalara dönüşerek çocukların basılı kitaptan farklı bir okuma biçimi deneyimlemesine olanak sağlamıştır (Aktaş Arnas, 2005; Bozkurt ve Bozkaya, 2013; Ersan, 2016; Işık, 2013; Mutlu, Korkut ve Yılmaz, 2006). E-kitapların ortaya çıkışına olanak sağlayan bu doğal akışın neticesinde e-kitapların tanımlanması ve özelliklerinin belirlenmesi ihtiyacı ortaya çıkmıştır.

E-Kitabın Tanımı

İlk e-kitap örnekleri basılı kaynakların elektronik ortama aktarılmış pdf formatları olmuştur (Bozkurt ve Bozkaya, 2013; Mutlu, Korkut ve Yılmaz, 2006). Ancak teknolojik gelişmeler ve arz talep dengesindeki değişimler e-kitapların da daha çok etkileşim, görsel ve işitsel deneyimler sunan kaynaklar haline gelmesine sağlamıştır. Tüm bu gelişmeler e-kitap kavramının ne olduğuna ilişkin farklı görüşlerin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Dolayısıyla 1960'lı yılların sonlarında ortaya çıkan e-kitap kavramının (Henke, 2001) tanımına ilişkin alan yazında fikir birliğine varılamamış, buna bağlı olarak bir kavram karmaşasının oluşmuştur (Rukancı ve Anameriç, 2003; Bozkurt ve Bozkaya, 2013; Önder, 2011; Shiratuddin ve ark., 2003). E-kitaplarda, basılı kitaplarda olduğu gibi bir gruplama olamaması ortak bir tanıma ulaşmayı güçleştirmiştir.

En genel tanımıyla e-kitaplar Cambridge Sözlüğü (2018)'nde, internette veya diskte, kısacası elektronik ortamda yayınlanan ve kâğıda basılmamış kitap olarak tanımlanmaktadır. Bozkurt ve Bozkaya (2013) da benzer bir biçimde e-kitapları, dijital ortamda ya da basılı kitapların elektronik formatlara aktarılmasıyla oluşturulan ve bir elektronik araç aracılığıyla kullanılabilen sayısal kitaplardır olarak tanımlamaktadır. Öngöz (2011) ise e-kitapları tanımlarken birçok yazınsal bilgiyi muhafaza eden yapısını vurgulamış ve okuyucunun metinler arasında dolaşabileceği nitelikte düzenlenmiş, taşınabilir donanım ve yazılım özelliklerine sahip bir sistem olarak ele almıştır. Önder (2010) ise benzer bir şekilde e-kitapları tanımlamış olmakla birlikte e-kitapların farklı özelliklerini de tanımına eklemiştir. Bu tanımda e-kitaplar *“bir ya da birkaç basılı kitabın sayısallaştırılmasıyla elde edilen ya da bütünüyle elektronik ortamda üretilen bir içeriğin, bir masaüstü bilgisayar, ekranı bulunan herhangi bir elde taşınabilir aygıt veya özel tasarlanmış bir elektronik kitap okuyucu donanımında görüntülenebilir, erişilebilir, yayınlanabilir şekilde bulunan ve kullanılan yazılımla sağlanan zengin metin özellikleri ile (kitap ayraç ekleme, metin işaretleme, not alma gibi) geleneksel okuma sırasında yapılan işlevlerin de gerçekleştirilebildiği elektronik*

biçim” (Önder, 2010, ss. 33) olarak ifade edilmiştir. Böylelikle Önder (2011) e-kitapların, bireylerin basılı kitapları okuma esnasındaki yaşam deneyimlerini de içerdiğinin altını çizmiştir. Teknolojik gelişmeler göz önüne alındığında araştırmacıların e-kitap tanımlarında da değişimler gözlemlenmektedir. Kaya (2013) e-kitapları, bilgisayar veya elektronik ortamlarda okunmak için tasarlanmalarının ve basılı olmadıkları halde basılı kitapların bütün özelliklerini taşımalarının yanı sıra; ses, görüntü, video, çoklu ortam öğeleri ile etkileşimli bağlantıları içeren taşınabilir kitap biçimi şeklinde tanımlayarak bu kavramı genişletmiştir. Zaman içerisinde e-kitaplar eğitim ortamlarında da yerini almış ve bu durum eğitim ortamlarındaki e-kitaplara ilişkin tanımların ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu tanımlamalardan birinde e-kitaplar, sınıf ortamında öğrenci-öğretmen etkileşimini arttıran öğrenme-öğretme sürecinin önemli bir parçası olan ve olumlu sonuçların ortaya çıkmasını sağlamaya aday materyaller olarak ifade edilmektedir (Öngöz, 2011).

E-kitapların başlangıçta ders kitapları ve yetişkin okuma kitapları şeklinde toplumsal hayata dahil olmasına bağlı olarak e-kitap tanımlamalarında “özel” bir alan olan çocuğa ilişkin bulgulara tam olarak rastlanmamaktadır. Tanımlardan da anlaşıldığı üzere e-kitapların ilk oluşumları betimlenmemiş ve gelişimsel bir süreçten söz edilmeksizin sadece genel bir tanım yapılmıştır. Ancak çocuklara yönelik e-kitapların yaygınlaşması farklı bir e-kitap tanımını da beraberinde getirmiştir. Yalçıntaş-Sezgin ve Ulus (2017) e-kitapları, 3-8 yaş arası çocuklar için yazılı bir metin, ağız okuması içeren bir interaktif hikâye (ifade), müzik, ses efektleri, hareketli resimler ve şekiller içeren, multimedya efektleri olan, 'yaşayan bir kitap, konuşan kitap ya da CD-ROM hikayeleri' olarak adlandırılan etkileşimli bir hikâye formu olarak tanımlamıştır.

Sonuç olarak e-kitapları; elektronik ders kitapları, elektronik genç kitapları, elektronik yetişkin kitapları, resimli elektronik kitaplar gibi sınıflamalar yaparak ve teknolojik gelişmeler göz önünde bulundurularak tanımlamanın bu kavramın tanımına ilişkin alan yazında fikir birliğine varılmasında kolaylık sağlayacağı düşünülmektedir. Çocuk edebiyatının geldiği son noktalardan biri olan okul öncesi dönem resimli e-kitaplarını gelişimsel bir bakış açısıyla inceleyen bu çalışmada resimli e-kitaplar, 3-6 yaş arası çocuklar için elektronik ortamda oluşturulmuş ya da elektronik ortama aktarılmış işitsel ve görsel efektler, çoklu ortam öğeleri ile etkileşim kurmaya olanak veren, hem yetişkinle hem de yetişkin olmaksızın çocuğa eğlenceli kitap okuma aktivitesi sağlayan ve elektronik bir cihaz aracılığıyla görüntülenebilen çocuğun gelişim alanlarını destekleyici zengin metin kaynaklarıdır. Bu tanımlamaların kavramın tarihsel sürecinden bağımsız olarak değerlendirilemeyeceği göz önünde bulundurulduğunda e-kitapların kısa bir tarihçesine değinilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

E-Kitap Tarihçesi

Teknolojik gelişmeler ile yazılı basımın gelişmesinde bir dönüm noktası olan Johann Gutenberg'in matbaası yerini farklı teknolojilere bırakmaya başlamıştır (Rukancı ve Anameriç, 2003; Atılgan, 2006; Bozkurt ve Bozkaya, 2013). Alan Kay, 1960 yılında yayınladığı "*Dynabook*" adlı kitabında ilk kez e-kitapların fiilen gelişimini ele almış olmakla birlikte (Rukancı ve Anameriç, 2003) Gutenberg'in adı yıllar sonra farklı teknolojilerden biri olan elektronik kitapların ortaya çıkışıyla tekrar gündeme gelmiştir. 1971 yılında Michael Hart, Gutenberg projesi kapsamında elektronik kütüphane oluşturmak amacıyla ilk elektronik kitabı dijital ortamda yayınlamıştır (Hart, 1992). Böylelikle dünyanın her yerinden okuyucuların kitaplara elektronik ortamda ve ücretsiz olarak ulaşmalarına imkan vererek yeni bir sayfa açmıştır.

1987 yılında ilk hipermetin kurgu çalışmasını disket olarak yayınlanmıştır. 1990 yılında Serendipity Systems'in kurucusu John Galuskza, PCBook adlı bir e-book ekran programı oluşturmuştur (The Guardian, 2002). E-kitapların yaygınlaşması ticarileşmesinin de önünü açmıştır. Bu nedenle 1993 yılında BiblioBytes internet üzerinden e-kitaplar satmak için bir web sitesi açan ve ağ için bir finansal değişim sistemi yaratan ilk şirket olmuştur. Roy Hoy, özel olarak e-kitaplar üretmek için "*The Fiction Works*" yayın şirketini 1994 yılında kurmuştur (The Guardian, 2002). Bu süreçler e-kitapların yaygınlaşmasında önemli tarihsel basamaklar olarak görülmektedir.

E-kitabın yaygınlaşması ile birlikte okuma aktivitesi sırasında okuyucunun PC'ye bağımlı oluşu bir sınırlılık olarak görülmektedir. Bu sınırlılıklar 1998 yılında NuroMedia tarafından e-kitapların PC'den indirilmesine izin veren ilk el bilgisayar okuyucusu olan Rokat'i piyasaya sunulması ve SoftBook deri kapaklı telefon tabanlı katalog sistemi ile ortadan kaldırılmaya çalışılmış (The Guardian, 2002) ve bu durum e-kitapların hayatın içine daha çok girmesine olanak sağlamıştır.

1999 yılında Amerikalı yayıncı Simon ve Schuster ibooks'u oluşturarak ilk ticari yayıncı olmuştur. 2000'li yıllarda e-book okuyucuları, yazılımları Frankfurt Kitap Fuarı'nda e-kitap ödülleri düzenlenmiştir. E-kitaplar gündelik hayatta yerini almaya başlamakla birlikte okuyuculara geleneksel okuma alışkanlıkları elektronik ortama aktarılması için Gemstar, yeni el tipi e-kitap okuyucuları olan RCA ve RED 1100'ü piyasaya sürmüştür (The Guardian, 2002). Aynı dönemde dünyaca ünlü Sony, Apple, Philips, HP, Microsoft vb. şirketler elektronik kitap okuyucu donanımları ve yazılımları geliştirmiştir (Önder, 2011). En önemli e-book okuyucularından biri ise 2007 yılında dünyanın en büyük çevrimiçi kitap perakendecisi olan Amazon.com tarafından çıkartılan "Kindle" isimli okuyucu olmuştur (Soydan, 2012).

Türkiye’deki durum incelendiğinde ise 90’lı yılların sonunda dünyada büyük ilgi gören e-kitaplar Türkiye’de de ilgi görmeye başlamış ve 1995 yılından sonra biçim, ağırlık gibi fiziksel ve bellek kapasitesi, yazılım gibi teknolojik özelliklerindeki gelişmeler ile değişime uğramıştır (Önder, 2011; Öngöz, 2011; Soydan, 2012). Ayrıntılı incelendiğinde 1997 yılında ilk kez Ali Rıza Esin’in “41 Derece” isimli şiir kitabı elektronik ortamda yayınlandığı görülmektedir. Bu gelişmenin ardından 2000 yılında altKitap, *ücretsiz* olarak e-kitap yayınlayan ilk çevrimiçi yayınevi olmuştur (Dijital Yayıncılık, 2013). 2001 ve 2002 yıllarında ülkemizde Bilgi Yayınevi tarafından “e-kitap 2001 Roman Yarışması” ve “e-kitap 2002 Öykü Yarışması” (Türkiye’nin ilk elektronik kitap yarışması, 2002); 2003 yılına gelindiğinde ise “e-kitap 2003 Şiir Yarışması” organize edilmiştir (Dijital Yayıncılık, 2013). Bu yarışmalar e-kitapların edebiyat dünyasına ve okuyuculara tanıtılması ve yaygınlaştırılması bakımından oldukça önemlidir.

2000’li yıllara gelindiğinde geleneksel okuma alışkanlıklarını elektronik ortama aktarılmaya başlanması ile e-kitap satışı yapan e-yayınevlerinin kurulması, gelişmiş fiziksel ve teknolojik özellikleri barındıran okuyucu donanımların satışa çıkması, standartlaşma, dijital haklar ve telif hakları konularında yasal çalışmaların artması gibi gelişmelerin yaşanmasına olanak sağlamıştır (Önder, 2011). Dünyada Kindle ile başlayan devrim Türkiye’de İdefix’in 2010 yılında yirmi Türk yayıncı ile anlaşması ve mobil cihazlar için uygulamalar sunması ile yaşanmıştır (Soydan, 2012). Bu durum aslında yayınevleri arasında olan rekabet ortamının artık teknolojik bir ortama taşınmasına sebep olmuştur. Böylelikle yeni donanımlar ve yazılımlar geliştirilerek daha fazla okuyucuya ulaşmaya çalışılmıştır. Türkiye’deki donanımlar ele alındığında ise ilk e-kitap okuyucu donanımı olan Walkbook’un Uğur Bilgi Teknolojileri (UBİT) tarafından 2007 yılında satışa sunulduğu (akt. Alpkıray ve Samur, 2017) ve 2009 yılında ilk Türkçe e-kitap veri tabanı olan Hiperkitap veri tabanı oluşturulmuştur (Dijital Yayıncılık, 2013). Türkiye’de e-kitapların özellikle eğitim-öğretim sektöründe yaygınlaştığı görülmektedir. Bu alanda atılan en önemli adımlar ise, Fırsatları Arttırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) projesi kapsamında Milli Eğitim Bakanlığının (MEB) ve Anadolu Üniversitesi, Açık Öğretim Fakültesi tarafından atılmıştır. FATİH proje kapsamında MEB 15 milyon öğrenciye; Anadolu Üniversitesi her yıl yaklaşık 5 milyon kitap ile 1,3 milyon öğrenciye e-kitap ulaştırmaktadır (Bozkurt ve Bozkaya, 2013; Mutlu, Korkut ve Yılmaz, 2006).

Sonuç olarak, Gutenberg Projesi ile birçok bilginin az maliyetle bilgisayar ortamında muhafaza edilebildiği ve paylaşılabildiği gösterilmiştir. Başlangıçta akademik çevrelerde tercih edilen elektronik dergi ve e-kitaplar, zaman içerisinde alternatif bir yayıncılık sektörü haline gelmiştir (Rukancı ve Anameriç, 2003). Gelişen yeni teknolojiler ve kodlama dillerindeki ilerlemelerle e-kitapların evrime uğramış ve etkileşimli e-kitaplar telefonlarda, bilgisayarlarda veya bulut teknolojisi

(Cloud computing) ile istenilen her an ve her yerde ulaşılabilir duruma gelmiştir (Bozkurt ve Bozkaya, 2013). Ancak basılı kitaplarla nazaran elektronik kitabın tarihi henüz çok daha kısa ve yakın tarihlidir. Yine de, dijital ortamda mevcut olan ve internet üzerinden dağıtılan elektronik kitaplar bir devrim anlamına gelmektedir (Živković, 2008).

E-Kitabın Özellikleri ve Resimli E-Kitaplar

Tarihsel süreç incelendiğinde e-kitapların başlangıçta basılı kitapların elektronik ortama aktarılmış versiyonları olduğu görülmektedir (Bozkurt ve Bozkaya, 2013; Mutlu, Korkut ve Yılmaz, 2006). Süreç içerisinde e-kitaplar metin arama ve işaretleme, dipnot oluşturma gibi özelliklerin eklenmesi ve PC'den telefonlara ya da taşınabilir cihazlara aktarılması ile basılı kitaplar ile aynı özellikleri içermeye başlamıştır. Bu süreçte basılı kitaplardan tek farkı bir cihazın bir evdeki büyük bir kütüphaneden daha fazla kitabı muhafaza etme etmesidir. Ancak teknolojik gelişmeler e-kitaplara farklı özelliklerin eklenmesine olanak sağlamıştır (Işık, 2013; Kaya, 2013; Mutlu, Korkut ve Yılmaz, 2006; Naranjo-Bock, 2011a; Önder, 2010). E-kitap uygulamaları, basılı kitapların sayısal ortama taşınmasının çok daha ötesindedir (Ersan, 2016). E-kitapların en önemli özelliklerinden biri basılı kitaplar ile kıyaslandığında okuyucu ile etkileşimi daha fazla olmasıdır (Daş, Yıldırım, Bölen ve Çeliker, 2013). Konu resimli çocuk kitapları olduğunda ise etkileşime yönelik özellikler çocuklar için daha dikkat çekici bir unsur olmaktadır.

Buckleitner (2013) ve Bircher (2012)'in araştırmalarında nitelikli bir e-kitap uygulamasının özelliklerinden bahsetmiştir. Buna göre; zengin bir içeriğin olması, kolay kullanım özelliğine sahip olması, kullanıcıya kontrol etme hissi vermesi, öğrenme deneyimi sağlaması, gerektiğinde bilgiye kolayca erişilebilmesi ve etik açıdan uygun olması gerekmektedir. Bu özellikler çocuk kitapları için sırasıyla incelenmesi gerekirse, resimli e-kitapların zengin bir içeriğe sahip olması çok önemlidir. Durağan ve basılı olan kitaplara mikrofon, kamera, hareket algılayıcısı özellikler ve ses, hareket, etkileşim ve oyun getirerek zengin bir öğrenme deneyimi sağlayabilmektedir (Ersan, 2016; Sayer, 2013; Soydan 2012). Ancak çocuklara yönelik bu uygulamalarda içerik ve etkileşimli öğelerde içerik zenginleştirilip canlı renkler tercih edilirken, bu düzenlemelerin ve öğelerin nasıl bir araya getirildiğine bağlı olarak harika bir e-kitaplar ortaya çıkabilir ya da bu e-kitaplar hayal kırıklığına ve karışıklığa neden olabilir (Naranjo-Bock, 2011a). Bu nedenle uygulamadaki etkileşimli öğeler, hareketli görüntüler, müzik ve diğer sesler rahatsız edici değil, kolayca erişilebilir ve eğlenceli olmalıdır (Ersan, 2016).

Çocuklara hitap eden e-kitaplar yaş aralığına göre incelendiğinde özellikleri bakımından değişkenlik gösterdiği görülmektedir. Öncelikli olarak çocuklara yönelik kitap uygulamaları, basılı kitaplarda

olduğu gibi hikâyenin kavramsal altyapısı ile görsel ya da işitsel efektleri uyumlu olacak şekilde tasarlanmalıdır (Bircher, 2012; Buckleitner, 2013). En önemli özelliklerden biri resimli e-kitaplarda yazılı talimatların yok denecek kadar az olmasıdır. Okumayı bilmeyen bir kitle için yönergeler olabildiğince basitleştirilip görselleştirilmektedir. Bazı durumlarda ise sözlü yönergeler çocuğu uygulama esnasında yönlendirmektedir. Bununla birlikte çocuklar için tasarlanan resimli e-kitap uygulamaları, hikâye kitabı ve oyun özelliklerini de içinde barındırmaktadır. Bu sayede uygulama daha ilgi çekici hale getirilmektedir

Resimli e-kitaplar genellikle her ortama ya da kişiye göre uyarlanabilme özelliğine sahiptir. Uygulama esnasında hikâyenin uygulama tarafından seslendirilmesi ya da kullanıcı tarafından okunması, ses efektlerinin açılması ya da kapatılması, sayfaların uygulama tarafından yönlendirilmesi ya da kullanıcı tarafından yönlendirilmesi gibi seçenekleri içinde barındırabilmektedir. Resimli e-kitapların sunduğu en önemli özelliklerden biri de ebeveynlere, e-kitap seçme sürecine ilişkin kitaba yönelik olarak; kitabın aldığı ödülleri, alternatif uygulamaları ve diğer kullanıcılar tarafından kitapla ilgili yorumları görme fırsatı sunmasıdır. Böylelikle ailenin seçim yapma aşaması daha sağlıklı ve güvenilir hale gelebilmektedir. Ancak her ne kadar ebeveynlere seçim kolaylığı sunsa da bu uygulamaların da etik değerlere uygun olması gerekmektedir. Uygulamanın makul bir fiyat ile satışa sunulması uygulama içinde ticari linklerin çocukların kolaylıkla ve/veya yanlışlıkla tuşlayabileceği bölümlerde olmaması gerekmektedir.

E-Kitapların Olumlu ve Olumsuz Özellikleri

Kullanım kolaylığı, maliyetinin düşüklüğü ve erişilebilirlik açısından resimli e-kitaplar gittikçe yaygınlaşmaktadır (Alpkıray ve Samur, 2017; Önder, 2011). Uygulamaların çoğunun ücretsiz olması ebeveynlere internet aracılığıyla çocuğuna bir e-kütüphane oluşturabilme fırsatı sunmaktadır (Gönen ve Balat, 2002). Günümüzde sosyoekonomik düzeyden bağımsız şekilde birçok kişide e-kitap okuyabilecek özelliklere sahip akıllı telefonların bulunduğu ve internete erişim sağlandığı rahatlıkla söylenebilir. Bu nedenle bir bakıma resimli e-kitaplar, çocukların resimli kitaplara ulaşımının önündeki sosyoekonomik düzey engelini nispeten aza indirebilir.

Resimli e-kitapların çocuğun gelişim açısından sahip olduğu olumlu özelliklere bakıldığında uygulama içerisinde metnin boyutların ayarlanabilir olması olumlu özelliklerden biri olarak ele alınabilir. Okul öncesi dönemde çocuklar kelimelerden önce harfleri okumaya başlamaktadırlar. Naranjo-Bock (2011b), okumayı yeni öğrenmiş veya okumayı bilmeyen çocuklar için harf boyutlarının ayarlanabilir olduğu e-kitap uygulamalarının çocuğun gelişimini destekleyebileceğini belirtmektedir. Dolayısıyla okul öncesi dönemde çocukların erken okuryazarlık becerilerini

geliştirmede e-kitaplara kayda değer bir önem atfedilmektedir (Yalçıntaş-Sezgin ve Ulus, 2017). Diğer taraftan e-kitap okuyabilmek, farklı teknolojik araçları etkin kullanabilme becerisini de gerektirmektedir. Bu yönüyle çocuklar, eş zamanlı olarak bu araçları kullanma becerisini geliştirmektedir (Işık, 2013). Bununla birlikte okul öncesi dönem çocukları için resimli e-kitaplar harekete geçirici mesajlar sağlayan simgeler ve görüntüler aracılığıyla çocuğun dikkat ve ilgisini sürdürmenin yanı sıra yetişkin olmaksızın çocuğun kitapla etkileşim kurmasına olanak sağlamaktadır (Gönen ve Balat, 2002; Işık, 2013; Naranjo-Bock, 2011a). Böylelikle çocuk bir yetişkin gerekmesizin okumaya yönelebilmektedir. Belki de resimli e-kitapların en önemli özelliklerinden biri çocuğa bağımsız kitap okuma alanı sağlamasıdır.

Elektronik kitaplar birçok olumlu özelliğe sahip olmakla birlikte çeşitli olumsuz özellikleri de içinde barındırmaktadır. Resimli e-kitapların en büyük olumsuz özelliği yalnızca elektronik ortamda kullanılabilmesidir (Soydan 2012). Bu durum en başta kullanılan cihazın şarjı bittiğinde uygulamanın sona ermesi gibi bir olumsuz özelliği de beraberinde getirmektedir. Bununla birlikte teknolojik cihazlar aracılığıyla kullanılması cihazın bozulması ya da çocuklar tarafından düşürülerek kırılması gibi problemler de ortaya çıkabilmektedir. Bununla birlikte çocuklar her şeyin tadına bakma eğilimindeyken bu dönem için oluşturulan uygulamaların basılı kitapların özelliklerini tam olarak içinde barındırılmaması da yine başka bir olumsuz özellik olarak ele alınmaktadır (Sayer, 2013). Bunun yanı sıra teknolojik bir cihazı çocuğun ağzına alma olasılığı da başka bir tartışma konusudur.

Diğer taraftan e-kitap endüstrisinde henüz uluslararası standardın olmaması birbirine uymayan formatlarda e-kitapların üretilmesine sebep olmaktadır. Bu durum nitelikli bir e-kitabın piyasaya sürülmesi ve ulaşılabilir olması bakımından bir engeldir (Öngöz, 2011). Bununla birlikte e-kitaplar bir yatırım değeri taşımaktadır. Buna bağlı olarak bu uygulamalarda çocuklara reklamlar sunulabilmektedir. Bu reklamların çocuğa uygunluğu ise bir diğer tartışma konusudur. Ancak asıl tartışma konusu ise çocukların bu kitapları bir ekran üzerinden okuyor olmalarıdır. Çocukların ekranla ilişkisinin nasıl olması gerektiğine yönelik birçok tartışmanın bulunduğu bu dönemde bu haklı bir endişedir. Özellikle okul öncesi dönem çocuklarının ekran karşısında uzun süre vakit geçirmesi gelişimsel açıdan bir risk olarak değerlendirilmektedir (Anderson, Gentile ve Buckley, 2007; Gürcan, Özhan ve Uslu, 2008; Kars 2010). Son dönemlerde çocukların ekran maruz kalma yaşının gittikçe düştüğü (Akçay ve Özcebe, 2012) ve ekran başında geçirilen sürenin arttığı göz önünde bulundurulduğunda resimli e-kitapların bu süreyi daha da arttırması kaygısıyla yaklaşmaktadır.

Alan yazında e-kitaplar ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde genellikle eğitim-öğretim ortamlarında ders kitabı ya da materyali olarak kullanılmasına ilişkin çalışmaların yoğunlukta olduğu görülmektedir. Bu çalışmalar e-kitapların olumlu (Barnyak ve McNelly, 2016; Brusilovsky, Chavan ve Farza, 2004; İleri Aydemir, Öztürk ve Horzum, 2013; McFall, 2005; Schwartzman ve Tuttle, 2002) ve olumsuz (Kropman, Schoch ve Teoh, 2010; Lam, Lam, Lam ve McNaught, 2009; Woody, Danie ve Baker, 2010) özelliklerini ortaya koymaktadır. İleri Aydemir, Öztürk ve Horzum (2013) ekran üzerinden okumanın 5. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici ve öyküleyici metin türünde okuduğunu anlama düzeylerine etkisini inceleyen çalışmada ekrandan okuyan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin basılı materyalden okuyan öğrencilerinkinden anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur. Barnyak ve McNelly(2016)'nin Vygotsky'nin sosyokültürel teorisinden yola çıkarak çocukların okudukları e-kitapların okuma becerileri üzerindeki etkisini incelediği çalışmada e-kitapların tüm müdahale gruplarında kelime dağarcıklarının geliştirdiğini belirtmiştir. Walton (2007) ise bu görüşlere farklı bir açıdan bakarak e-kitapları basılı kitaplarla kıyaslarken e-kitapların hem iyi hem kötü olduklarına yönelik görüş belirtmiştir. Bu görüşte e-kitapların dijital, taşınabilir, arama ve derecelendirme yapmaya uygunluk açısından iyi; gözü yorma, okunma zorluğu ve ekran bağımlılığına yönlendirmesi açısından kötü olarak ifade etmiştir.

Sonuç olarak resimli e-kitaplara ilişkin olumlu ve olumsuz birçok özellik tartışılmakta ve diğer taraftan basılı kitaplarla karşılaştırılması yapılarak daha iyi ya da daha kötü olduğuna veya e-kitapların basılı kitapların yerini alıp almayacağına dair tartışmalar devam etmektedir. Ancak bu çalışma kapsamında resimli e-kitaplar teknolojinin gelişmesine bağlı olarak günlük yaşama dâhil olmuş bir zenginlik olarak değerlendirilmekte ve iyi ya da kötü olarak tanımlamaktan ziyade nitelikli ve niteliksiz olma özelliklerini göz önünde bulundurmak ve gelişimsel bir bakış açısı sunmak hedeflenmektedir.

Resimli E-Kitaplara Gelişimsel Bir Bakış

Çocuk edebiyatı çocuğun gelişimi açısından oldukça işlevseldir. Çocuk edebiyatı; özenle hazırlanmış, hedef kitleye uygun, nitelikli çocuk kitapları çocuğa sunulduğunda gelişime ilişkin söz konusu işlevini yerine getirmektedir. Çocuklar için hazırlanan kitaplar, çocuğun okurken zevk almasına, eğlenirken eğitilmesine, hayal dünyasının ve dil becerilerinin gelişimine katkı sağlamalı ve kitabın hayatındaki yerini kavramasına yardımcı olmalıdır (Sayer, 2013; Temizyürek, 2014; Veziroğlu ve Gönen, 2012).

Son dönemlerde tarihsel süreç içerisindeki gelişmelerin doğal sonuçlarından biri olan teknolojik gelişmelerin çocuk edebiyatı alanına katmış olduğu resimli e-kitapların, çocuğun gelişimi üzerinde

nasıl bir etkiye sahip olacağı konusu halen açıklığa kavuşmuş değildir. E-kitaplara ilişkin tartışmaların büyük çoğunluğunun e-kitapların basılı kitapların yerini alıp almayacağı, e-kitapların özellikleri, eğitim materyali olarak kullanımı (Alpkıray ve Samur, 2017; Işık, 2013; İleri Aydemir, Öztürk ve Horzum, 2013; Kaya, 2013; Mutlu, Korkut ve Yılmaz, 2006) gibi konular çerçevesinde şekillenirken ve resimli e-kitapların gelişimsel boyutuna ilişkin tartışma ve araştırmaların resimli e-kitapların erken okuryazarlık becerilerine, okuma-yazma öğrenimine etkisi gibi sınırlı boyutlarda ele alınmıştır. Buradan hareketle resimli e-kitaplara ilişki gelişimsel boyutun yeterince ele alınmadığı düşünülmüş ve medyanın hem yetişkinlerin hem de çocukların hayatına ne denli hızlı etki ettiğini göz önünde bulundurarak resimli e-kitaplara ilişkin gelişimsel bir bakış açısı sunulmasına ihtiyaç duyulmuştur.

İnternetin kullanımının yaygınlaşmasıyla daha çok gündeme gelen elektronik yayıncılıkla, çocukların yazı büyüklüğünü ayarlayabilecekleri, çoklu ortam özellikleri (ses, video, grafik) ile donatılmış renkli yayınlara, resimli e-kitaplara ulaşabilmeleri daha mümkün hale gelmiştir (Sayer, 2013). Resimli e-kitapların bu özellikleri göz önünde bulundurulduğunda içermiş olduğu ses, görüntü efektleri sayesinde çocuğa çeşitli uyaranlar sunmakta ve bu özellikleri çocuklar için kitabı daha ilgi çekici hale getirmektedir. Bunun doğal bir sonucu olarak çocukların kitapla geçirmiş oldukları sürenin uzayabileceği düşünülmektedir. Resimli e-kitaplar, kitap okuma aktivitesi sırasında çocuğa okuyacağı kitabı, yapacağı etkinliği ve oynayacağı oyunu seçme imkânı vermektedir (Takacs, Swart ve Bus, 2015). Resimli e-kitaplar, sahip olduğu diğer (sesli okuma, sesli yönlendirme simgeleri, ses ve görüntü efektleri vb.) araçlar aracılığıyla çocuğa etkileşimli bir kitap okuma deneyimi sunmaktadır. Ancak basılı kitapların çocuğa sağlamış olduğu kitaba dokunma, kitap üzerinde yer alan farklı dokunsal uyaranlara dokunma, sayfa çevirme, kitabın kokusunu alma gibi gerçekçi deneyimleri resimli e-kitaplar sunamamaktadır. Bunun yanı sıra resimli e-kitaplar, okul öncesi dönem çocukları için bir yetişkin olmaksızın kitap okuyamama bağlamında da bir çıkış noktası olmuştur. Elbette bu ifade, okul öncesi dönem çocukları için tek başına elektronik bir araç üzerinden kitap okumanın yetişkin etkileşimli kitap okumanın yerini tutabileceği anlamına gelmemektedir. Burada anlatılmak istenen, yetişkin etkileşimli kitap okuma zamanlarının dışında kitap okumaya ilişkin çocuğa özgür bir alan yaratmasıdır.

E-kitapların gelişimsel açıdan ele alınması gereken önemli bir alan da özel gereksinimli çocuklar için de kullanılabilmesidir. E-kitaplar özel gereksinimli bireyler için özelleştirilebilmektedir (Öngöz, 2011). Örneğin sesli kitaplar, görme engelli çocukların bağımsız olarak kitap okuyabilmesine imkân vermektedir. Böylelikle özel gereksinimli çocuğun gereksinimine bağlı olarak hayatında meydana gelen sınırlılıkları azaltabilir. E-kitapların önemli bir etkisinin olduğu bir diğer özel gereksinimli grup

ise, Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB) olan çocuklardır. Resimli e-kitaplar çocuğu basılı kitaplara göre daha aktif bir konumda tutmakta ve işitsel-görsel efektlerle kitabı ilgi çekici hale getirmektedir. Bu durum sayesinde DEHB’li çocukların resimli e-kitaba daha çok odaklanacağı ve okunan metni daha rahat anlayacağı düşünülmektedir. Özellikle okunan metne odaklanma ve metni anlama ile ilgili en çok zorluk çeken bir diğer grup ise Özgül Öğrenme Güçlüğü olan çocuklardır. Resimli e-kitapların DEHB’li çocuklarda olduğu gibi Özgül Öğrenme Güçlüğü olan çocuklarda da odaklanma süresini artırması da olasıdır. Hikâye ile ilgili oyunlar ile okunan metni anlama süreci ve erken okuryazarlık becerileri desteklenebilir. Diğer bir özel gereksinimli grup olan Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar için de resimli e-kitapların etkili bir araç olabileceği düşünülmektedir. Uzun süredir teknolojinin Otizm spektrum bozukluğu olan bireyler üzerindeki olumlu etkileri tartışılmaktadır (Akgül, 2016; Ersöz ve Ceylan, 2013; Şenyürek, Yılmaz ve Köse, 2017). Resimli e-kitapların otizmli çocuklar üzerindeki etkisine yönelik alan yazında çalışmaya rastlanamamıştır. Ancak bu kitapların otizmli çocukların etkileşim kurma ve odaklanma üzerinde olumlu etkilerinin olabileceği düşünülmektedir.

Resimli e-kitapların gelişimsel açıdan yukarıda sözü edilen birçok olumlu özelliği olmakla birlikte çocuğun gelişimi açısından soru işareti oluşturabilecek durumlar da söz konusudur. Bunlardan ilki, resimli e-kitapları okurken özellikle okul öncesi dönemdeki çocukların ekrana maruz kalması ve ekran kullanmasıdır. Çocukların ekranla ilişkisinin nasıl olması gerektiğine yönelik birçok tartışmanın bulunduğu bu dönemde bu haklı bir endişedir. Özellikle okul öncesi dönem çocuklarının ekran karşısında uzun süre vakit geçirmesi gelişimsel açıdan bir risk olarak değerlendirilmektedir (Anderson, Gentile ve Buckley, 2007; Gürcan, Özhan ve Uslu, 2008; Kars 2010). Son dönemlerde çocukların ekran maruz kalma yaşının gittikçe düştüğü (Akçay ve Özcebe, 2012) ve ekran başında geçirilen sürenin arttığı göz önünde bulundurulduğunda resimli e-kitapların bu süreyi daha da arttırması kaygısıyla yaklaşılmaktadır. Bu bağlamda resimli e-kitapların uzun süre ekrana bakmayı gerektirmesi buna bağlı olarak çocuklarda göz yorulması ve ekran bağımlılığına ilişkin tartışmaları beraberinde getirmektedir (Walton, 2007). Çocukların ekran kullanım sürelerine ilişkin önceleri çocukların üç yaşına kadar olan dönemde ekrandan tamamen uzak tutulmaları, 3-6 yaş döneminde ekran süresinin günlük yalnızca 20-30 dakika ile sınırlandırılması görüşü hakim olurken (Pedagoji Derneği, 2015), Amerikan Pediatri Akademisi (AAP) (2016) tarafından çocukların ekran süreleri günümüz koşullarına göre yeniden gözden geçirilmiş ve şu şekilde düzenlenerek önerilerde bulunulmuştur: bebekler 18 aylık olana kadar görüntülü konuşma dışında ekrandan uzak tutulmalıdır; 18-24 aylar arasındaki dönemde çocuklarını dijital medya ile tanıştırmak isteyen ebeveynler yalnızca yüksek kaliteli programları tercih etmeli ve çocukların gördüklerini yorumlamalarına yardımcı olmak amacıyla onlarla birlikte izlemelidirler; 2-5 yaş arası dönemde ise

yalnızca yüksek kaliteli programlar tercih edilmeli ve ekran süresi bir saati geçmemelidir ve ebeveynler çocukların gördüklerini anlamalarına ve dış dünyaya genellemelerine yardımcı olmak için çocuklarıyla birlikte izlemelidirler; 6 yaş ve üzeri çocuklar için medya kullanımı sınırlandırılmalı ve medya kullanımının çocukların yeterli uyku, fiziksel aktivite ve sağlık için gerekli olan diğer davranışların yerini almadığından emin olunmalıdır; ev içerisinde yatak odası gibi medya araçlarının bulunmadığı bölümlerin yanı sıra akşam yemeği ya da yolculuklar gibi medya kullanımı olmaksızın birlikte zaman geçirilecek alanlar yaratılmalıdır ve son olarak çevrim içi ve çevrim dışı diğerlerinden gelebilecek tehditleri içeren durumlarla ilgili olarak sürekli olarak güvenlikten emin olunmalıdır. Söz konusu bu öneriler Amerikan Psikoloji Derneği (APA) (2019) tarafından da desteklenmiş ve konu edinilmiştir. Çocukların ekran sürelerine ilişkin söz konusu olan bu yeniden gözden geçirimeler göstermektedir ki günümüz koşullarında çocukların tamamen ekrandan uzak tutulması mümkün değildir. Bunun yanı sıra özellikle çocukların ekran karşısında geçirdikleri sürelerin kısıtlı tutulmasına ve bu kısıtlı sürenin de ebeveyn gözetiminde ve kaliteli yayınlarla değerlendirilmesi gerektiğine vurgu yapılmaktadır. Dolayısıyla çocuklar için halihazırda kısıtlı olması gereken sürenin resimli e-kitaplar aracılığıyla daha zengin ve aktif bir şekilde geçirilmesi sağlanabilir.

Genel olarak çocuk edebiyatı, çocukların dil gelişimini kolaylaştırmaktadır. Bu nedenle konu ile ilgili ne kadar çok ortam sunulursa o denli dil öğreniminde başarı elde edilecektir (Aytaş, 2003). Özellikle son yıllarda erken okuryazarlık becerileri gittikçe önem kazanmıştır. Teknolojik gelişmelere bağlı olarak erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesinde resimli elektronik kitaplar bir araç olarak kullanılmaya başlanmıştır (Yalçıntaş-Sezgin ve Ulus, 2017). Yapılan araştırmalar resimli e-kitapların erken okuryazarlık becerilerini desteklediğini ortaya koymuştur (Shamir ve Korat, 2015; Penuel ve ark., 2009). İlerleyen süreçte ise, e-kitaplar çocukların yazı farkındalığı, sözcük tanıma ve kelime okuma becerilerini geliştirmekte ve kelime dağarcığını zenginleştirmektedir (Korat ve Shamir, 2008; Korat, 2010; Korat ve Drori, 2016).

Resimli e-kitaplar yukarıda ifade edilen tüm gelişimsel bakış açısı çerçevesinde değerlendirildiğinde resimli e-kitaplara gelişimsel açıdan ön yargılı bakılmaması gerektiği düşünülmektedir.

SONUÇ

Tarihsel süreç içerisinde meydana gelmiş olan çoğu yenilik başlangıçta büyük bir endişe ve önyargı ile karşılaşmıştır. Çoğu zaman bu bilinmeyene karşı verilen bir tepki şeklinde olmuştur. Benzer bir durum resimli e-kitaplar için de söz konusu olmuştur. Bu kaygıların başında da resimli e-kitaplar basılı kitapların yerini alacak mı sorusu gelmektedir. Ancak alan yazın ve gelişimsel bilgiler ışığında konu değerlendirildiğinde, konuya bu denli önyargılı yaklaşılmaya gerek olmadığı düşünülmektedir.

Nasıl ki basılı resimli çocuk kitaplarında nitelikli ve niteliksiz eserler bir arada bulunabildiği gibi resimli e-kitaplarda da benzer bir durum söz konusudur. Aslında tartışılması gereken esas konu nitelikli resimli e-kitapların özellikleri, kitap seçiminde dikkat edilmesi gerekenler ve çocukların resimli e-kitaplar ile ne kadar süre vakit geçirecekleri olmalıdır.

Yapılan araştırma kapsamında resimli e-kitapların çocukların gelişimine katkı sağlayabilmesi için öncelikli olarak içeriğinin çocuğun yaş ve gelişim düzeyine uygun olmakla beraber; çocukların ilgisini çekebilecek çoklu ortam öğelerine (ses, görüntü, renk, metin boyutu efektleri vb.) sahip olması, yetişkinle okunabildiği gibi (sesli okuma sisteminin kapatılmasına imkan vermesi) çocuğun tek başına kitap okuma (sesli anlatım özelliğine sahip) deneyimine imkan vermesi, okunan metnin daha iyi anlaşılabilmesi için çeşitli küçük oyunları içerisinde barındırması, çocukların yaş ve gelişim düzeylerine göre risk oluşturabilecek reklamların ortaya çıkmasını engelleyen bir denetim mekanizmasına sahip olması, özel gereksinimli bireyler için uyarlamalara imkan veren çeşitliliğe sahip olması ve en önemlisi ekran kullanım süresinin yetişkin tarafından denetlenmesi gerektiği düşünülmektedir. Özellikle ekran kullanım süresi, çocuğun kitap okuyor olması gerekçesi ile çocuğun gelişim düzeyine uygun olmayan sürelerle ulaşmamalıdır. Tüm bu bilgiler ışığında sonuç olarak araştırmacılar tarafından resimli e-kitaplar bir çeşitlilik ve zenginlik olarak değerlendirilmekte ve basılı kitapların yerini alması endişenin bir kenara bırakılarak alternatif bir seçenek olarak değerlendirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Son olarak; söz konusu kaygı ve endişelerin azalması, nitelikli resimli e-kitapların özelliklerinin anlaşılabilmesi, ebeveynlere bu kitapları nasıl seçebileceklerine ilişkin rehberlik edilebilmesi ve en önemlisi resimli e-kitapların çocukların gelişimine katkı sağlayabilecek şekilde nasıl kullanılacağına anlaşılabilmesi için resimli e-kitaplara yönelik gelişimsel bakış açısına sahip daha çok araştırma yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

KAYNAKÇA

- Akçay, D., ve Özcebe, H. (2012). Okul öncesi eğitim alan çocukların ve ailelerinin bilgisayar oyunu oynama alışkanlıklarının değerlendirilmesi. *Çocuk Dergisi*, 12(2), 66-71.
- Akgül, E. M. (2016). Autism, technology, and prospective special education teachers. *FSM İlmî Araştırmalar İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi*, 8, 25-34.
- Aktaş Arnas, Y. (2005). 3-18 Yaş grubu çocuk ve gençlerin interaktif iletişim araçlarını kullanma alışkanlıklarının değerlendirilmesi. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4(4), 59.

- Alpkıray, F. ve Samur, Y. (2017). A content analysis of thesis and dissertations published in Turkey on electronic books. *SDU International Journal of Educational Studies*, 4(1), 12-28.
- Amerikan Pediatri Akademisi (2016). American academy of pediatrics announces new recommendations for children's media use içinde. Erişim adresi: <https://www.aap.org/en-us/about-the-aap/aap-press-room/Pages/American-Academy-of-Pediatrics-Announces-New-Recommendations-for-Childrens-Media-Use.aspx>.
- Amerikan Psikoloji Derneği (2019). Digital Guidelines: Promoting Healthy Technology Use for Children içinde. Erişim adresi: <https://www.apa.org/helpcenter/digital-guidelines.aspx>.
- Anderson, C. A., Gentile, D. A., ve Buckley, K. E. (2007). *Violent video game effects on children and adolescents: Theory, research, and public policy*. New York: Oxford University Press.
- Atılğan, D. (2006) "İletişim teknolojileri çağında değişen bilgi hizmetleri", I.Uluslararası Bilgi Hizmetleri Sempozyumu, 25-26 Mayıs 2006, İstanbul: İstanbul Üniversitesi.
- Barnyak, N. C., ve McNelly, T. A. (2016). The literacy skills and motivation to read of children enrolled in Title I: A comparison of electronic and print nonfiction books. *Early Childhood Education Journal*, 44(5), 527-536.
- Bircher, K. (2012). What makes a good picture book app. *The Horn Book Magazine*, 88(2), 72.
- Bozkurt, A., ve Bozkaya, M. (2013). Etkileşimli e-kitap: Dünyü, bugünü ve yarını. *Akademik Bilişim 2013*, 375-381.
- Börekçi, G. (2016). Dünyanın 1658 tarihli ilk çocuk kitabı. Erişim Adresi: <https://egoistokur.com/1658-tarihli-ilk-cocuk-kitabi-egoist-okurda/>.
- Brusilovsky, P., Chavan, G., ve Farzan, R. (2004). Social adaptive navigation support for open corpus electronic textbooks. In *International Conference on Adaptive Hypermedia and Adaptive Web-Based Systems* (pp. 24-33). Springer, Berlin, Heidelberg.
- Buckleitner, W. (2013). The Art and the Science of the Children's eBook. *Children's Technology Review*. 7-9.
- Cambridge Dictionary (2018). Definition of E-Book içinde. Erişim adresi: <http://www.merriam-webster.com/dictionary/book>.
- Çakmak-Güleç, H. ve Kanat-soysal, Ö. (2018). Okul öncesi dönem çocuk kitaplarının tarihçesi. A. Turla (Ed.) *Çocuk Edebiyatı* (ss.40-49). Ankara: Hedef CS Basın Yayın.
- Dağlıoğlu, H. E., ve Çakmak, Ö. Ç. (2009). Okul öncesi çocuklarına yönelik yayınlanan hikâye kitaplarının şiddet ve korku öğeleri açısından incelenmesi. *Türk Kütüphaneciliği*, 23(3), 510-534.
- Daş, A., Yıldırım, G., Bölen, M. C., ve Çeliker, O. (2013). Etkileşimli e-kitapların tasarım aşamalarının incelenmesi ve tasarım farklılıklarının belirlenmesi. Erişim Adresi: <https://ab.org.tr/ab13/bildiri/58.pdf>.

- Dijital Yayıncılık, (2013). Türkiye’de e-kitap. Erişim Adresi: <http://www.xn--dijitalyayincilik-fgccb.com/etiket/e-kitap/>.
- Ersan, M. (2014). *Tablet ortamında resimli çocuk kitapları; biçim ve içerik özellikleri üzerine bir inceleme* (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü, Ankara.
- Ersan, M. (2016). Tablet ortamında resimli çocuk kitapları; biçim ve içerik özellikleri üzerine bir inceleme. *The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication*, 6(2), 148-158.
- Ersöz, A. ve Ceylan, M. (2013). Bilişim teknolojilerinin otizm spektrum bozukluğunun tedavisinde kullanımı. Erişim Adresi: https://www.researchgate.net/profile/Alpaslan_Ersoez/publication/259849659_Using_Information_Technologies_for_Treatment_of_Autism_Spectrum_Disorders/links/0046352e23b23d3a30000000.pdf.
- Gökmen, B. (2017). *Ödüllü çocuk edebiyatı yapıtlarının çocuk edebiyatının temel öğeleri bakımından incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gönen, M. (2011). Türkiye’de okulöncesi çocuk edebiyatı. Erişim Adresi: <http://panel.unicef.org.tr/vera/app/var/files/t/u/turkiye%E2%80%99de-okul-oncesi-cocuk-edebiyati.pdf>
- Gönen, M., ve Balat, G. U. (2002). Çocuk kitaplarına yeni bir yaklaşım: İnternet’te resimli çocuk kitapları. *Türk kütüphaneciliği*, 16(2), 163-170.
- Gönen, M., Karakuş, H., Uysal, H., Kehci, A., Ulutaş, Z., ve Kahve, Ö. (2016). Resimli çocuk kitaplarının içerik ve resimleme özelliklerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(4), 724-735.
- Gönen, M., Uludağ, G., Tanrıbuyurdu, E. F., ve Tüfekçi, E. (2014). 0-3 Yaş çocuklarına yönelik resimli çocuk kitaplarının özelliklerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 126-139.
- Güleç-Çakmak, H. G., ve Gönen-Sofuoğlu, M. (1997). 1974-1993 yılları arasında Türkçe basılmış olan resimli öykü kitaplarının resimlendirilme ve fiziksel özellikleri yönünden incelenmesi. *Türk Kütüphaneciliği*, 11(1), 42-53.
- Gürcan, A., Özhan, S., ve Uslu, R. (2008). *Dijital oyunlar ve çocuklar üzerindeki etkileri*. Ankara: Başbakanlık Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü Yayınları.
- Hart, M. (1992). The history and philosophy of project gutenber by Michael Hart: Project Gutenberg. Erişim Adresi: http://www.gutenberg.org/wiki/Gutenberg:The_History_and_Philosophy_of_Project_Gutenberg_by_Michael_Hart.
- Henke, H. (2001) *Electronic Books and ePublishing*. London: Springer-Verlag.
- Ihmeideh, F. M. (2014). The effect of electronic books on enhancing emergent literacy skills of pre-school children. *Computers ve Education*, 79, 40-48.

- Işık, A. D. (2013). Elektronik kitapların eğitimde kullanılabilirliği (Usability of E-Books in Education). *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 395-411.
- İleri Aydemir, Z., Öztürk, E., ve Horzum, M. B. (2013). Ekrandan okumanın 5. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici ve öyküleyici metin türünde okuduğunu anlama düzeylerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 1-14.
- Kars, G.B. (2010). *Şiddet içerikli bilgisayar oyunlarının çocuklarda saldırganlığa etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaya, C. B. (2013). *6. sınıf sosyal bilgiler dersi için geliştirilen etkileşimli elektronik kitabın öğrenci başarısı üzerine etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Korat, O. (2010). Reading electronic books as a support for vocabulary, story comprehension and word reading in kindergarten and first grade. *Computers ve Education* 55, 24–31.
- Korat, O., ve Segal-Drori, O. (2016). E-book and printed book reading in different contexts as emergent literacy facilitator. *Early Education and Development*, 27(4), 532-550.
- Korat, O., ve Shamir, A. (2008). The educational electronic book as a tool for supporting children's emergent literacy in low versus middle SES groups. *Computers and Education*, 50(1), 110-124.
- Körükçü, Ö., Kapıkıran, N. A. ve Aral, N. (2016). Resimli çocuk kitaplarında Schwartz'ın modeline göre değerlerin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(38), 133-151.
- Kropman, M., Schoch, H.P. ve Teoh, H.Y. (2010). An experience in e-learning: using an electronic textbook. Erişim Adresi: <https://www.ascilite.org/conferences/perth04/procs/pdf/kropman.pdf>.
- Kul, N. (2014) *Evrensel bakış açısıyla ülkemizde 1930-2010 yılları arasında basılan resimli çocuk kitapları* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Lam, P., Lam, S.L., Lam, J. ve McNaught, C. (2009). Usability and usefulness of ebooks on PPCS: How students' opinions vary over time. *Australasian Journal of Educational Technology*, 25(1), 30-44.
- McFall, R. (2005). Electronic textbooks that transform how textbooks are used, *The Electronic Library*, 23 (1), 72-81.
- MEB, (2013). *Çocuk edebiyatına giriş: Çocuk gelişimi ve eğitimi modülü*. Ankara. Erişim Adresi: http://megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/%C3%87ocuk%20Edebiyat%20Giri%C5%9F.pdf.
- Mutlu, E., Korkut, B., ve Yılmaz, Ü. (2006). *Ders kitaplarının dağıtım amacıyla internetin kullanılması: Açıköğretim e-kitap uygulaması örneği*. Eskişehir: Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Naranjo-Bock, C. (2011a). *Effective use of color and graphics in applications for children, part I: Toddlers and preschoolers*. Erişim Adresi: www.uxmatters.com.

- Naranjo-Bock, C. (2011b). *Effective use of typography in applications for children*. Erişim Adresi: <https://www.uxmatters.com/mt/archives/2011/06/effective-use-of-typography-in-applications-for-children-3.php>.
- Onur, B. (2012). Çocukluğun ve çocuk yetiştirme tarihi. M. Sayıl ve B. Yağmurlu (Ed.) *Ana babalık: Kuram ve araştırma*, (ss. 19-59). İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.
- Önder, I. (2010). *Elektronik kitap olgusu ve Türkiye’de durum* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Önder, I. (2011). E-kitap ve dünyada elektronik kitap yayıncılığı. *Türk Kütüphaneciliği* 25 (1), 97-105.
- Öngöz, S. (2011, Eylül). Bir öğrenme-öğretme aracı olarak elektronik kitap. *In 5th International Computer ve Instructional Technologies Symposium*, 22-24.
- Pedagoji Deneği (2015). *Çocuk ve ekran*. Erişim Adresi: <https://pedagojidernegi.com/cocuk-ve-ekran/>.
- Penuel, W. R., Pasnik, S., Bates, L., Townsend, E., Gallagher, L. P., Llorente, C., ve Hupert, N. (2009). *Preschool teachers can use a media-rich curriculum to prepare low-income children for school success: Results of a randomized controlled trial*. New York and Menlo Park CA: Education Development Center, Inc., and SRI International.
- Rukancı, F. ve Anameriç, H. (2003). E-kitap teknolojisi ve kullanımı. *Türk Kütüphaneciliği* 17(2), 147-166.
- Sarı, N. (2006). *Çocuk kitapları illüstrasyonları üzerine bir araştırma ve bir örnekleme* (Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Sayer, R. C. (2013). *Çocuk kütüphanelerinde elektronik yayınların kullanımı ve yaygınlaştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Schwartzman, R. ve Tuttle, H.V. (2002). What can online course components teach about instruction and learning? *Journal of Instructional Psychology*, 29(3) 179-188.
- Sever, S. (2012). *Çocuk ve edebiyat*. İzmir: Tudem Yayın Grubu.
- Sénéchal, M., ve LeFevre, J. (2002). Parental involvement in the development of children’s reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73, 445–460.
- Shamir, A., ve Korat, O. (2015). Educational electronic books for supporting emergent literacy of kindergarteners at-risk for reading difficulties—what do we know so far?. *Computers in the Schools*, 32(2), 105-121.
- Shiratuiddin, N., Landoni, M., Gibb, F. ve Hassan, S. (2003). E-book technology and its potential applications in distance education, *Journal of Digital Information*, 3(4), 1-10.
- Somer, B. (2015) *4 - 6 Yaş resimli çocuk kitaplarının prososyal davranışlar açısından incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Soydan, E. (2012) E-kitap teknolojisi ve basılı kitapların geleceği. *Journal of Life Sciences*, 1(1), 389-399.
- Şenyürek, E., Yılmaz, D. ve Köse, H. (2017). Otizmli çocukların eğitimi için mobil uygulama. *Istanbul Journal of Innovation in Education*, 3(1), 63-76.
- Şirin, M. R. (2000). *99 Soruda çocuk edebiyatı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Takacs, Z. K., Swart, E. K., ve Bus, A. G. (2015). Benefits and pitfalls of multimedia and interactive features in technology-enhanced storybooks: A meta-analysis. *Review of educational research*, 85(4), 698-739.
- Temizyürek, F. (2014). Çocuk Edebiyatı Öğretimi Üzerine. *Türk Dili Dergisi Çocuk ve İlk Gençlik Edebiyatı Özel Sayısı*, 301-303.
- The Guardian (2002). Ebook timeline. Erişim Adresi: <https://www.theguardian.com/books/2002/jan/03/ebooks.technology>.
- Toran, M. ve Dilek, A. (2017). Çocuklar ve kitaplar: Piaget'nin oyun kuramına göre bir değerlendirme. *Yaşadıkça Eğitim*, 31 (1), 41-54.
- Tuncer, N. (2018). Çocuk edebiyatının dünyadaki tarihsel gelişimi. A. Turla (Ed.) *Çocuk Edebiyatı* (ss.10-37). Ankara: Hedef CS Basın Yayın.
- Türkiye'nin ilk elektronik kitap yarışması.(27.08.2001). *Hürriyet Gazetesi*. Erişim Adresi: <http://www.hurriyet.com.tr/gundem/turkiyenin-ilk-elektronik-kitap-yarismasi-38252202>.
- Veziroğlu, M., ve Gönen, M. (2012). Resimli çocuk kitaplarının MEB okul öncesi eğitim programındaki kazanımlara uygunluğunun incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(163), 226-238.
- Walton, E. W. (2007, Mart). Faculty and student perceptions of using e-books in a small academic institution. In *ACRL Thirteenth National Conference, Baltimore, MD*.
- Woody, W.D., Danie, D.B. ve Baker, C.A. (2010). E-books or textbooks: Students prefer textbooks, *Computers ve Education*, 55 (3), 945-948.
- Woolley, J. D., ve Cox, V. (2007). Development of beliefs about storybook reality. *Developmental Science*, 10(5), 681-693.
- Yalçıntaş-Sezgin, E. ve Ulus, L. (2017). The early literacy at preschool education: The book or the e-book?. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 16(4), 77-83.
- Yıldız, C., Yazıcı, D., ve Durmuşoğlu, M. (2016). 2010-2015 Yılları arasında yayımlanmış resimli çocuk kitaplarının resimleme özelliklerinin incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 43-55.
- Yol, F. (2015). *4-6 yaş resimli çocuk kitaplarında çocukluk anlayışının incelenmesi*(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Živković, D. (2008). The electronic book: evolution or revolution?. *Bilgi Dünyası*, 9(1), 1-20.