



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

**OYUNCAK VE KİTAP KÜTÜPHANESİ TEMELLİ OKU
OYNA AİLE EĞİTİM PROGRAMININ AİLE ÇOCUK
OKUMA VE OYUN DAVRANIŞLARINA ETKİSİ**

Yüksek Lisans Tezi

Aleyna SARIKAYA

Çankırı 2023

**OYUNCAK VE KİTAP KÜTÜPHANESİ TEMELLİ OKU OYNA
AİLE EĞİTİM PROGRAMININ AİLE ÇOCUK OKUMA VE
OYUN DAVRANIŞLARINA ETKİSİ**

Aleyna SARIKAYA

**Sağlık Bilimleri Enstitüsü
Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı**

Yüksek Lisans Tezi

**TEZ DANIŞMANI
Dr. Öğr. Üyesi Nihan FEYMAN GÖK**

Çankırı 2023

KABUL VE ONAY

ÇAKÜ, Sağlık Bilimleri Enstitüsü'nün 208201018 numaralı Yüksek Lisans öğrencisi Aleyna Sarıkaya'nın, ilgili yönetmeliklerin belirlediği gerekli tüm şartları yerine getirdikten sonra hazırladığı "Oyuncak ve Kitap Kütüphanesi Temelli Oku Oyna Aile Eğitim Programının Aile Çocuk Okuma ve Oyun Davranışlarına Etkisi" başlıklı tezini aşağıda imzaları olan jüri önünde başarı ile sunmuştur.

Tez Savunma Tarihi:
11.10.2023

Tez Danışmanı:

**Dr. Öğr. Üyesi Nihan
FEYMAN GÖK
Çankırı Karatekin
Üniversitesi**

.....

İmza

Jüri Üyesi:

**Dr. Öğr. Üyesi Gül
KADAN
Çankırı Karatekin
Üniversitesi**

.....

İmza

Jüri Üyesi:

**Dr. Öğr. Üyesi Alper
Yusuf KÖROĞLU
Karamanoğlu
Mehmetbey Üniversitesi**

.....

İmza

**Yukarıdaki sonucu
onaylarım
İmza
Doç. Dr. Nazan
KAYTEZ
Enstitü Müdür**

ETİK BEYANNAMESİ

Yüksek Lisans tezi olarak hazırlayıp sunduğum “Oyuncak ve Kitap Kütüphanesi Temelli Oku Oyna Aile Eğitim Programının Aile Çocuk Okuma ve Oyun Davranışlarına Etkisi” başlıklı tez; bilimsel ahlak ve değerlere uygun olarak tarafımdan yazılmıştır. Tezimin fikir/hipotezi tümüyle tez danışmanım ve bana aittir. Tezde yer alan araştırma tarafımdan yapılmış olup, tüm cümleler, yorumlar bana aittir.

Yukarıda belirtilen hususların doğruluğunu beyan ederim.

İmza
11.10.2023
Aleyna SARIKAYA

ÖN SÖZ

Araştırma konumu belirlemekten başlayıp süreç boyunca zamanını, bilgisini, deneyimini benden esirgemeyen, her aşamada anlayışla bana destek olan kıymetli danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Nihan FEYMAN GÖK'e en samimi şükranlarımı ve saygılarımı sunuyorum.

Bu yolda maddi, manevi desteği ile hep yanımda olan sevgili eşim Emre SARIKAYA'ya varlığı için teşekkür ederim.

Araştırma sürecimde bana destek veren, Süreyya Ağaoğlu Çocuk Dostları Derneği'ne teşekkür ederim.

Araştırma sürecimde yer alan ve destek veren kurum müdürlüğü ve kıymetli zamanlarını bana ayıran velilere teşekkür ederim.

Eğitim hayatım boyunca manevi desteği ile hep yanımda olan anneme varlığından ötürü şükranlarımı sunarım.

Aleyna SARIKAYA

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	ii
ETİK BEYANNAMESİ.....	iii
ÖN SÖZ.....	iv
İÇİNDEKİLER	v
KISALTMALAR VE SEMBOLLER.....	vi
ÇİZELGELER LİSTESİ.....	vii
ÖZET.....	viii
SUMMARY	x
1. GİRİŞ	1
1.1 Çalışmanın Amacı.....	4
1.2 Problemler	6
1.3 Sınırlılıklar	7
1.4 Sayıtlılar	7
2. GENEL BİLGİLER.....	8
2.1 Resimli Çocuk Kitapları.....	12
2.1.1 Resimli Çocuk Kitaplarının Kriterleri.....	12
2.1.2 Resimli Çocuk Kitapları ve Etkileşimli Kitap Okumanın Önemi.....	18
2.2 Erken Çocukluk Döneminde Oyun ve Oyuncağın Önemi.....	24
2.3 Çocuk Kütüphaneleri	28
2.4 Oyuncak Kütüphaneleri	29
2.5 Oyuncak ve Kitap Kütüphanesi	31
2.6 Ebeveyn Eğitimleri.....	32
2.7 Alanda Yapılan Araştırmalar	35
2.7.1 Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	35
2.7.2 Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	38
3. MATERYAL VE YÖNTEM.....	41
3.1 Araştırmanın Modeli	41
3.2 Araştırmanın Çalışma Grubu	41
3.3 Veri Toplama Araçları	43
3.4 Verilerin Toplanması	45
3.5 Verilerin Analizi.....	56
4. BULGULAR.....	58
5. TARTIŞMA	73
6. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	82
KAYNAKLAR	85
EKLER.....	103
EK 1: Etik kurul onayı	103
EK 2: Sesli Okuma Kılavuzu	103

KISALTMALAR VE SEMBOLLER

AÇEV	: Anne Çocuk Eğitim Vakfı
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
ICTI	: International Council of Toy Industries (Uluslararası Oyuncak Endüstrileri Konseyi)
ITLA	: International Toy Library Association (Uluslararası Oyuncak Kütüphanesi Derneği)
PAGEV	: Türk Plastik Sanayicileri Araştırma ve Geliştirme Vakfı
TÜİK:	: Türkiye İstatistik Kurumu
UNICEF	: United Nations International Children's Emergency Found (Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu)

ÇİZELGELER LİSTESİ

Sayfa

Çizelge 2.1: 0-6 yaş aralığının gelişimsel özelliklerine göre uygun kitaplar.....	17
Çizelge 3.1: Ebeveynlerin demografik bilgileri.....	42
Çizelge 4.1: Ön test ile son test puanlarının karşılaştırılması.....	58
Çizelge 4.2: Oynanan oyun türlerine ilişkin bulgular.....	60
Çizelge 4.3: Oyun sürecinde kullanılan ifade türlerine ilişkin bulgular.....	61
Çizelge 4.4: Oyun ortamına ilişkin bulgular	62
Çizelge 4.5: Tercih edilen kitap türüne ilişkin bulgular	62
Çizelge 4.6: Tercih edilen kitap okuma tekniğine ilişkin bulgular.....	63
Çizelge 4.7: Kitap okuma ortamına ilişkin bulgular.....	64
Çizelge 4.8: Gelir düzeyi düşük olan katılımcıların ön test ile son test puanlarının karşılaştırılması.	65
Çizelge 4.9: Gelir düzeyi orta seviyede olan ebeveynlerin ön test ile son test puanlarının karşılaştırılması.	67
Çizelge 4.10: Ön test ile son test çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinlikleri puanlarının gelir düzeyine göre karşılaştırılması	69
Çizelge 4.11: Ön test ile son test oyuna katılım puanlarının gelir düzeyine göre karşılaştırılması.	70
Çizelge 4.12: Ön test ile son test çocuk-ebeveyn birlikte okuma puanlarının çocuğun cinsiyetine göre karşılaştırılması.....	71
Çizelge 4.13: Ön test ile son test oyuna katılım puanlarının çocuğun cinsiyetine göre karşılaştırılması.	72

OYUNCAK VE KİTAP KÜTÜPHANESİ TEMELLİ OKU OYNA AİLE EĞİTİM PROGRAMININ AİLE ÇOCUK OKUMA VE OYUN DAVRANIŞLARINA ETKİSİ

ÖZET

SARIKAYA, Aleyna. Oyuncak ve Kitap Kütüphanesi Temelli Oku Oyna Aile Eğitim Programının Aile Çocuk Okuma ve Oyun Davranışlarına Etkisi, (Yüksek Lisans Tezi), Çankırı, 2023.

Araştırmanın amacı, sosyokültürel açıdan dezavantajlı ebeveyn ve çocukların yer aldığı bağımsız resmi bir anaokulunda; araştırmacı, üniversite ve sivil toplum kuruluş örgütü işbirliğiyle oluşturulan Oyuncak Kitap Kütüphanesini temele alarak, Oku Oyna Aile Eğitim Programının ebeveyn ve çocukların oyun oynama ile kitap okuma davranışları üzerindeki etkisinin incelenmesidir. Literatür taraması ve uzman görüşü çerçevesinde oluşturulan Oku Oyna Aile Eğitim Programında; üç-beş yaş döneminin gelişimsel özellikleri, resimli çocuk kitaplarının önemi ve kriterleri, sesli okuma sürecinin nitelikli kılınması, ebeveyn ile çocuk arasındaki oyun oynama davranışlarının geliştirilmesi konularına değinilmiştir. Oku Oyna Aile Eğitim Programında grup görüşmeleri, bireysel görüşmeler, tartışma, örneklendirme, karşılaştırma, anlatım vb. tekniklerden faydalanılmıştır. 7 haftada toplam 7 saat süren yüz yüze ve çevrimiçi ebeveyn eğitiminin etkilerine çalışmada yer verilmiştir. Çalışmada karma araştırma yöntemlerinden paralel karma desen kullanılmıştır. Nicel aşamada tek gruplu, eşleştirilmemiş, ön test-son test deneysel desen modeli kullanılmıştır. Nitel aşamada ise doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada oyuncak ve kitap kütüphanesinin kurulduğu okulda 2022-2023 eğitim öğretim yılına kayıtlı üç-altı yaş arasındaki çocukların ebeveynlerinden 15'i çalışma grubu olarak belirlenmiş ve ölçüt örneklem yöntemi benimsenmiştir. Araştırmanın nicel boyutunda Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeği ve Oyuna Katılım Anket Formu kullanılarak ön test ve son test verileri alınmıştır. Nicel veriler cinsiyet, eğitim düzeyi, gelir düzeyi gibi sürekli değişkenlerin gruplara göre analizinde Mann Whitney U, genel olarak ve grup ayrımında ölçek puanlarının ön test-son test olarak zamansal karşılaştırma analizinde Wilcoxon İşaretli Sıralı testi kullanılmıştır. Nitel boyutta veriler ise 5 ila 15 dakikalık ebeveynlerle çocukların birlikte oyun ve okuma davranışına ilişkin video kayıtlarından oluşmaktadır. Video kayıtları doküman analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda ebeveyn eğitimlerinin, ebeveynlerin çocuklarıyla birlikte oyun oynama ve kitap okuma davranışları üzerinde etkili olduğu bulunmuştur. Bu araştırmadan elde edilen etkili sonuçlar dikkate alınarak

özellikle düşük sosyoekonomik statüdeki ebeveynlere yönelik eğitimler yaygınlaşabilir, anaokullarında oyuncak ve kitap kütüphaneleri açılabilir, ebeveynlerin çocuklarıyla hem oyun hem de okuma davranışlarına yönelik daha çok bilimsel araştırma yapılabilir.

Anahtar Kelimeler: Oyun, Oyuncak, Resimli Çocuk Kitapları, Kütüphane, Okul Öncesi Eğitim, Ebeveyn Eğitimi.



THE EFFECT OF TOY AND BOOK LIBRARY BASED READ AND PLAY FAMILY EDUCATION PROGRAM ON FAMILY CHILD READING AND PLAY BEHAVIORS

SUMMARY

SARIKAYA, Aleyna. The Effect of Toy and Book Library Based Read and Play Family Education Program on Family Child Reading and Play Behaviors, (Master Thesis), Çankırı, 2023.

The aim of the research is to study in an independent public preschool with socioculturally disadvantaged parents and children; The aim of this study is to examine the effect of the Read and Play Family Education Program on parent and child playing and reading books, based on the Toy Book Library created in cooperation with researchers, universities and non-governmental organizations. Literature review and expert opinion framework system in the Read Play Family Education Program; The developmental characteristics of the three-five year old period, the importance and criteria of children's picture books, the classification of dialogic reading sections, and the growing issues of playing between parents and children were touched upon. In the Read and Play Family Education Program, group meetings, individual interviews, discussion, sampling, comparison, narration, etc. techniques were used. The effects of face to face and online to parent education, which lasted a total of 7 hours in 7 weeks, are included. A parallel mixed design, one of the mixed research methods, was used in the study. In the quantitative phase, a single-group, unpaired, pretest-posttest pattern was used. In the qualitative phase, the document review method was used. In the research, 15 of the records of people between the ages of three and six registered in the 2022-2023 education and training program were determined as the study group and the criterion-based method was adopted. Pre-test and post-test data were collected using the good procedures of the research, the Child-Parent Joint Reading Activities Scale and the Play Participation Survey Form. In quantitative data, Mann Whitney U was used to analyze continuous variables such as gender, education level, and income level by groups, and Wilcoxon Signed Rank test was used in temporal comparison analysis as a pretest-posttest of rating scores in general and group rankings. The data of the qualitative dimensions consist of video recordings of play and reading performance with 5 to 15 children. It was analyzed using the document analysis method presented in the videos. It is aimed at gamers and children's picture book readers. As a result of the research, it was revealed that parental education had an impact on children's ability to play and read books with their children. The results obtained from this research suggest that education, especially for children with low socioeconomic status, can be expanded, toy and book warehouses can be opened in

preschools, and more scientific research can be conducted on both the play and reading progress of growing children.

Key Words: Play, Toys, Children's Picture Books, Library, Preschool Education, Parent Education.



1. GİRİŞ

Türkiye’de 2022 yılı itibariyle çocuk nüfusu 22 milyon 578 bin 378’e ulaşmıştır. Bu nüfus, %55,5 oranında 0-9 yaş aralığındaki çocukları kapsamaktadır (TÜİK, 2022a). Erken çocukluk döneminin ilk 8 yılını kapsayan 0-9 yaş aralığının, toplam çocuk nüfusunda önemli bir payı oluşturduğu görülmektedir (Ekici, Bardak ve Zadeh, 2018; TÜİK, 2022a). Bu pay dikkate alındığında önleyici destekleyici faaliyetler ile çocukların gelişimsel becerilerini desteklemek önem kazanmaktadır. Erken çocukluk dönemindeki bireylerin önleyici destekleyici faaliyetlere tek başına dahil etmek yerine, onların gelişimsel potansiyelini maksimum seviyeye ulaştırmak amacıyla ebeveynlerin de bu süreçte katılımının sağlanması gereklilik haline gelmiştir (Nazlı, 2019). Bu düşünceye temel gerekçe olarak, ebeveyn tutumlarının erken çocukluk dönemi üzerindeki doğrudan veya dolaylı etkisi sunulabilir. Erken çocukluk dönemindeki bireyin öz kontrol, paylaşma, ruh sağlığı, kişilik gelişimi, gelişimsel becerileri, problem çözme becerilerini ve mizaç özelliklerini ebeveyn tutumları etkilemektedir. (Gözübüyük, 2016; Hamarta ve ark. 2010; Kaya, Bozaslan ve Gülten, 2012; Seven ve Engin, 2008;). Örneğin ebeveynleri otoriter tutumu benimseyen çocukların, ebeveynleri demokratik tutumu benimseyen çocuklara göre daha tepkisel yaklaştığı ve davranış problemlerine daha sık rastlandığı bilinmektedir (Işıkoğlu Erdoğan, Yoleri ve Tetik, 2017). Ayrıca ebeveyni tarafından nitelikli oyun oynama ve kitap okuma davranışları sergilenen çocukların ebeveyniyle arasındaki iletişimi, erken okuryazarlık becerileri, fiziksel, zihinsel, sosyal ve dil gelişim becerileri; ebeveyni tarafından nitelikli tutum ve davranışlar sergilenmeyen çocuklara göre daha ileri düzeydedir (Akgün ve Yeşilyaprak, 2010; Boz, Uludağ ve Tokuç, 2018; Döker, 2020; Efe ve Temel, 2018; Egemen, Yılmaz ve Akil, 2004; Göktaş, 2015; Işıkoğlu Erdoğan ve İvrendi, 2008; Işıkoğlu Erdoğan, Yoleri ve Tetik, 2017; Kangal, 2021; Kerr ve ark., 2004; Koçyiğit, Tuğluk ve Kök, 2007; Çelebi Öncü, 2016; Özyürek ve Bedge, 2016; Povarenkov, Baranova ve Mitiukov, 2019; Rebold ve ark., 2016). Bu durum, dikkate alınarak uzmanlar tarafından uygulamalı örnekler içeren ebeveynlere yönelik eğitim verilmesi, erken çocukluk döneminde önem kazanmaktadır. Çünkü

ebeveynlere verilen etkili eğitimler ile ebeveyn tutumları geliştirilebilmekte ve buna bağlı olarak çocuğun gelişimsel hızı ivme kazanabilmektedir (Swick, 2009).

Çocuğun fiziksel, sosyal ve zihinsel gelişim becerilerini desteklemek için oyunun etkili bir deneyim ve resimli çocuk kitaplarının etkili bir eğitici araç olduğu görülmektedir. Oyun, nitelikli olarak kullanıldığında çocukların öğrenme deneyimlerine değer katarak öğrenme sürecinin içselleştirilmesine olanak sunar (Tuğrul, 2017). Öte yandan çocukta dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, kaygı ve davranış problemleri başta olmak üzere diğer problemlerin iyileştirilmesinde oyun deneyimleri, etkilidir (Genç ve Tolan, 2021). Bunun nedeni nitelikli oyunun konsantrasyon becerisini arttırmasıdır (Dankiw ve ark., 2020). Öğrenmenin içselleştirmesini, dikkat ve davranış problemlerinin iyileştirilmesini sağlayan nitelikli oyun; fiziksel, sosyal ve dil gelişim alanlarını da etkileyerek çocukların sıra alma, paylaşma, iletişim kurma, kelime haznesi, hareket vb. becerilerini geliştirir (Coşkun ve Deniz, 2019; Dankiw ve ark., 2020; O’Keeffe ve McNally, 2021). Resimli çocuk kitapları ise, erken çocukluk döneminde nitelikli kullanıldığında bilişsel gelişim alanını etkileyerek çocukların nesneyi ve olayı takip etme, neden ve sonuç ilişkisi kurma, gözlemlleme, eleştirel düşünme, kavram öğrenimi vb. becerilerini destekler (Aktaş Arnas, 2012; Alptekin, 2018; Çelik, Sühedan ve Bıçakçı, 2019; Kangal, 2021; Saçkes, Trundle ve Flevares, 2009a). Resimli çocuk kitapları yalnızca bilişsel gelişime olumlu etkisi ile sınırlı değildir. Etkin ve nitelikli olarak kullanıldığında çocukların erken okuryazarlık, sosyal ve dil gelişim alanlarını da etkileyerek çocukların fonolojik farkındalık, ses ve kelime bilgisi, yazı farkındalığı, sözcük dağarcığı, alıcı ve ifade edici dil, empati kurma, kimlik kazanımı vb. becerilerini destekler (Akoğlu, Ergül ve Duman, 2014; Elmonayer, 2013; Evans, Shaw ve Bell, 2000; Şimşek, 2017). Bu nedenle oyun ve resimli çocuk kitapları erken çocukluk döneminde ebeveyn tarafından düzenli olarak çocuklara sunulması ve nitelikli kılınması gereken kritik araçlardır. Ancak sosyoekonomik statü, oyun ve okuma deneyimlerini olumsuz etkileyebilmektedir. Sosyoekonomik statüsü düşük olan ebeveynlerin ev ortamına bakıldığında; çocuğu nitelik ve nicelik açısından doyurucu resimli çocuk kitabı ve oyuncak erişimi, ebeveynlerin oyunun ve resimli çocuk kitaplarının önemine ilişkin farkındalığı, çocuğun gelişimsel özelliklerine uygun ebeveyn tutum ve davranışları, çocuğun resimli çocuk kitabıyla tanıştığı ilk yaş, ev ortamında çocuğu oyuna ve kitaba davet eden ortam gelişimsel bağlamda yeterli olmamaktadır. (Bekmezci ve Özkan, 2015; Işıkoğlu Erdoğan ve Şimşek, 2022; Gönül, 2020; Myrttil, Justice, ve Jiang, 2019,

Patil ve ark., 2020). Bu durum çocuğun zengin çevresel uyaranlardan yoksun kalmasına neden olarak, kalıcı veya müdahale gerektiren gelişimsel yetersizliklere zemin hazırlayabilmektedir (Attanasio, Cattan ve Meghir, 2022). Bu noktada, oyuncak ve kitap kütüphaneleri önem kazanmaktadır. Bu kütüphaneler; çocukların gelişim alanlarına katkı sunan, ebeveynlerin bilinçlendirilmesini sağlayan, çocukların gelişim düzeyine uygun materyallerin yer aldığı, ödünç alma sistemine dayalı kaynak merkezleri olmasından dolayı düşük sosyokültürel statünün çocuğun gelişiminde yaratacağı olumsuz etkiyi en aza indirgeyebilmektedir (Kamaraj, 2006).

Çocuğun gelişimsel serüveninde önemli olan iki faktör; ebeveynin oyun oynama ve kitap okuma davranışları ile ebeveynin sosyoekonomik statüsü olarak karşımıza çıkmaktadır. Erken çocukluk döneminde çocuğu olan ebeveynlere yönelik yapılan araştırmalarda etkileşime dayalı kitap okuma davranışlarına ilişkin eğitimler düzenlendiği görülmektedir (Çelebi Öncü, 2016; Huebner ve Meltzoff, 2005; Whitehurst ve ark, 1988) Ancak erken çocukluk döneminde oyun davranışlarına yönelik araştırmalar incelendiğinde sıklıkla ebeveynlerin oyuna ve oyuncuğa ilişkin görüşleri ve farkındalıklarının tespitine ilişkin çalışmalar yapıldığı, sıklıkla çocukların oyun aracılığıyla gelişimsel becerilerinin destekleyici deneysel çalışmalar yapıldığı ancak ebeveyn eğitimleriyle ebeveynlerin çocuklarıyla oyun davranışlarının geliştirilmesine yönelik sınırlı sayıda araştırma olduğu görülmektedir (Erbay ve Saltalı, 2012; Gül, 2006; Gülen ve Barış, 2021; Kalaycıoğlu, 2011; Kaytez ve Durualp, 2014; Özdenk, 2007; Öztürk, 2019). Sosyoekonomik statünün erken çocukluk döneminde etkisine ilişkin bilimsel araştırmalar incelendiğinde ise, sıklıkla durum tespitinin yapıldığı veya çocuklara yönelik müdahale programı geliştirildiği görülmektedir (Gölcük, Okur ve Berument, 2015; Kılıç Duran, 2007; Özkaya, 2007; Taner ve Başal, 2005). Ancak ebeveyn çocuk arasındaki oyun oynama ve okuma deneyimlerini, oyuncak ve kitapla destekleyerek bütünleştirici ebeveyn eğitim programı sunan bir çalışmaya alan yazında rastlanmamıştır. Bu çalışmada, araştırmacı tarafından 2021 yılında kurulan Oyuncak ve kitap kütüphanesi alanından ebeveyn ve çocukların faydalanması sağlanılarak (Feyman Gök ve Güneş Sarıkaya, 2022) eş zamanlı ebeveyn eğitimleri düzenlenmiştir. Araştırma kapsamında çocuğun gelişiminde önemli faktörlerden ilki olan sosyoekonomik statü Oyuncak ve Kitap Kütüphanesi ile; ikinci faktör olan ebeveyn oyun ve okuma davranışları ise, Oku Oyna Aile Eğitim Programı ile iyileştirilmesi hedeflenmiştir. Bu durumun ebeveynlerin çocuklarıyla birlikte oyun oynama ve kitap okuma davranışlarına etkisi çalışmada

incelenmiştir. Bu bağlamda, araştırmanın alan yazın için önemli olduğu düşünülmektedir.

1.1 Çalışmanın Amacı

Araştırma, oyuncak ve kitap kütüphanesinin kurulduğu Ankara ili Altındağ İlçesindeki bağımsız bir anaokulunda 2022-2023 yılı eğitim dönemine devam eden çocukların ebeveynlerine yöneliktir. Bu araştırma, Oyuncak ve kitap kütüphanesi temelli Oku Oyna Ebeveyn Eğitim Programının ebeveynlerin çocuklarıyla birlikte okuma ve oyun davranışlarına etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır. Türkiye'de erken çocukluk oyun oynama ve kitap okuma davranışlarının önemine ilişkin çokça araştırma ve uygulama yapılmaktadır. Bu araştırmanın konusu, oyuncak ve kitap kütüphanesini dahil etmesi nedeniyle diğer araştırmalardan farklılaşmaktadır.

Okul öncesi eğitim döneminde oyun konusuna ilişkin yapılan araştırmalar incelendiğinde; günümüzde ebeveynlerin erken çocukluk döneminde eğitim eğiliminin, akademik bilgi öğretiminin daha yoğun olduğu okul öncesi eğitim programlarını tercih ettiği, bu nedenle okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içerisinde oyun süresini azalttıkları; ebeveynlerin oyunu çoğunlukla boş zaman aktivitesi ve eğlence aracı olarak tanımladıkları görülmektedir (Guirguis, 2018; Koçyiğit ve Baydilek, 2015, Tuğrul ve ark., 2019). Edinilen bulgu dikkate alındığında, ebeveynlerin etkileşime dayalı oyunun erken çocukluk döneminde yeri ve önemine ilişkin bakış açılarının geliştirilmesi gerektiği görülmektedir. Ek olarak, ebeveynlere çocukları için nitelikli oyuncaklar sunarak çocuğun doğal yaşantısı içerisinde akademik kazanımları elde edebileceğine ilişkin görüş geliştirmek gerekmektedir. Bu görüşün geliştirilmesi gerektiğine dair temel görüş, etkileşimli oyun öğrenme sürecini sağlarken yaş düzeyine uygun olarak seçilen nitelikli oyuncakların öğrenme sürecini destekleyen araçlar olmasıdır (Sezer ve Sadioğlu, 2012). Dolayısıyla ebeveynler çocukların gelişimsel düzeyine uygun nitelikli oyuncaklar sunmakla yükümlüdür. Ancak araştırmalar incelendiğinde dünya genelinde çocuk başına 175 dolarlık oyuncak harcaması yapılır iken Türkiye'de 30 dolarlık harcama yapılmaktadır (ICTI, 2012). PAGEV (2019) yaptığı bir araştırmaya göre ise, dünya genelinde çocuk başına yapılan oyuncak harcaması ortalama 250 dolar iken Türkiye'de ortalama 20 dolardır. Ek olarak TÜİK (2019) verileri incelendiğinde, hane halkı tüketim harcamasının ağırlıklı olarak gıda ve konut harcamaları oluştururken eğitsel ve kültürel faaliyetlere yapılan

harcamaların çok düşük oranda olduğu bulgusu saptanmıştır. Bu durumu etkileyen temel faktör olarak, düşük gelire sahip olan ailelerin gıda ve konut harcamalarının hane gelirini önemli ölçüde etkilediği dolayısıyla eğitsel ve kültürel faaliyetler için yeterli düzeyde bütçe payı olmadığı düşünölmektedir. Türkiye nüfusunun yüzde yirmisinin yüksek gelirli olduğu göz önüne alındığında (TÜİK, 2022b), eğitsel ve kültürel faaliyetlere erişim için adım atılması ve fırsat eşitliği bilincinin geliştirilmesi gerekmektedir.

Eğitsel faaliyetlere erişim için adım atılması gerektiğine dair diğer gerekçe, düşük sosyoekonomik statünün çocuğın gelişiminin olumsuz yönde etkilemesi olarak düşünölmektedir. Özellikle düşük sosyoekonomik statüye sahip olan ebeveynlerin resimli çocuk kitaplarına erişimi, resimli çocuk kitabı okuma sıklıkları, oyun oynama davranışları, ebeveyn tutumları nitelik ve nicelik açısından yeterli düzeye sahip olmaması nedeniyle çocuğın gelişimsel becerileri sekteye uğrayabilmektedir. Bu durum, yüksek sosyoekonomik statüye sahip olan ebeveynlerin çocuklarıyla gelişimsel beceri düzeylerinde farka neden olabilmektedir (Akgün ve Yeşilyaprak, 2010; Boz, Uludağ ve Tokuç, 2018; Döker, 2020; Çelebi Öncü, 2016; Efe ve Temel, 2018; Egemen, Yılmaz ve Akil, 2004; Göktaş, 2015; Işıkoğlu Erdoğan ve İvrendi, 2008; Işıkoğlu Erdoğan ve ark. 2017; Kangal, 2022; Kerr ve ark., 2004; Koçyiğit, Tuğluk ve Kök, 2007; Özyürek ve Bedge, 2016; Povarenkov, Baranova ve Mitiukov, 2019; Rebold ve ark., 2016). Bu nedenle, düşük sosyoekonomik statüdeki ebeveynlerin ve çocukların zengin eğitici kaynaklara erişiminin kolaylaştırılması gerektiği düşünölmektedir. Ancak yüksek, orta ve düşük sosyoekonomik statüdeki ebeveynlerin çocuklarının gelişimsel becerileri arasındaki farkı indirmek için erişimi kolaylaştırılan materyallere ek olarak, düşük ve orta sosyoekonomik statüdeki ebeveynlere, uzmanlar tarafından ebeveyn tutum ve davranışlarına yönelik ebeveyn eğitimleri uygulanması gerektiği düşünölmektedir. Bu bağlamda, çocuğa fırsat eşitliği sunulması amacıyla verilen zengin eğitici kaynaklardan maksimum düzeyde fayda sağlamanın mümkün olacağı düşünölmektedir (Huebner ve Meltzof, 2005; Öncü, 2016; Whitehurst ve ark, 1988).

Tüm çıktılar dikkate alındığında oyuncak ve kitap kütüphanesinin resmi anaokullarına kurulmasının ailelerin eğitsel materyallere ulaşımını kolaylaştıracağı, fırsat eşitliği sağlayacağı, erken çocukluk döneminde iyi alışkanlık kazanımını destekleyeceği, toplumsal gelişimi besleyeceği öngörülmektedir. Ayrıca kütüphane

kullanımıyla paralel olarak ebeveynlerin çocuklarıyla birlikte oyun ve okuma davranışlarını geliştirmeye yönelik olarak uzmanlar tarafından eğitimler düzenlenmesi; ebeveynlerin oyun, oyuncak ve resimli çocuk kitaplarının çocuğun gelişimindeki önemine ilişkin bilinci destekleyeceği öngörülmektedir. Sunulan gerekçeler doğrultusunda araştırmanın gerçekleştirilmesi hedeflenmiştir.

1.2 Problemler

Oyuncak ve Kitap Kütüphanesi temelli Oku Oyna Aile Eğitim Programının ebeveynlerin çocuklarıyla birlikte oyun ve okuma davranışlarına etkisinin incelenmesi amaçlanan bu araştırmanın temel problemi:

Oyuncak ve kitap kütüphanesi temelli Oku Oyna Ebeveyn Aile Eğitim Programı ebeveynlerin çocuklarıyla birlikte oyun ve okuma davranışlarını etkilemekte midir?

Bu temel problem çerçevesinde araştırmanın alt problemleri:

1. Oku Oyna Aile Eğitim Programı ebeveynlerin oyuna katılım davranışları üzerinde etkili midir?
2. Oku Oyna Aile Eğitim Programı çocuk-ebeveyn birlikte kitap okuma etkinlikleri üzerinde etkili midir?
3. Ebeveynlerin çocuklarıyla birlikte oynamayı tercih ettikleri oyun türleri nelerdir?
4. Ebeveynlerin oyun sürecinde kullandıkları ifade türleri nelerdir?
5. Ebeveynlerin çocuklarıyla birlikte oynadığı yer neresidir?
6. Ebeveynlerin çocuklarıyla birlikte okumayı tercih ettikleri kitap türleri nelerdir?
7. Ebeveynlerin çocuklarına kitap okurken tercih ettiği teknik nedir?
8. Ebeveynlerin çocuklarıyla birlikte okuduğu yer neresidir?
9. Ebeveynlerin sosyoekonomik statüsü ile ebeveynlerin oyuna katılım davranışları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
10. Ebeveynlerin sosyoekonomik statüsü ile ebeveynlerin birlikte okuma etkinlikleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
11. Çocukların cinsiyetleri ve birlikte okuma etkinlikleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
12. Çocukların cinsiyetleri ve ebeveyn oyuna katılım davranışları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.3 Sınırlılıklar

Bu araştırma, 2022-2023 eğitim öğretim yılında Ankara İli, Altındağ İlçesinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız bir anaokuluna kayıtlı olan 3-6 yaş çocukların 15 ebeveyni ile sınırlıdır.

Bu araştırma, ebeveyn eğitimlerinin ebeveyn ile çocuk arasındaki oyun ve okuma davranışlarına etkisi ile sınırlıdır.

Bu araştırma, ölçek ve anket formunda yer alan sorulara ilişkin verilen yanıtlar ve gönüllü katılımcıların ilettiği video kayıtları ile sınırlıdır.

1.4 Sayıtlar

Bu çalışmada ebeveynlerin ölçek ve anket formundaki sorulara verdikleri yanıtların doğru ve yansız olduğu varsayılmıştır.

2. GENEL BİLGİLER

Erken çocukluk döneminde gelişimsel açıdan önemli araçlar olarak oyun ve resimli çocuk kitabı kavramları, literatürde önemli bir yer tutmaktadır. Günümüzde önemi katlanarak devam eden oyun ve resimli çocuk kitapları, erken çocukluk döneminde gelişimsel açıdan çocuğu çok yönlü desteklemeleri nedeniyle kritik öneme sahip materyallerdir. Bu bağlamda literatürde oyun ve resimli çocuk kitaplarına sıklıkla yer verilmiştir. (Akoğlu, Ergül ve Duman, 2014; Copple ve Bredekamp, 2009; Darwish ve ark., 2001; Diken, 2010; Elmonayer, 2013; Evans, Shaw ve Bell, 2000; Kangal, 2021; Şimşek, 2017; Tuğrul, 2017).

Oyun kavramına ilişkin literatürde farklı tanımlar olmasına karşın en kapsamlı biçimde oyun; bireyin doğum öncesi süreci ile başlayan, doğumdan sonra basamaklı bir biçimde anlamlı hale gelen, bireyin tüm gelişim alanlarındaki becerilerini destekleyen ve yaşamın sonuna kadar devam eden bir süreçtir (Froebel, 1896; Newson ve ark., 1979; Pyle ve Danniels, 2016).

Oyunun çeşitli gelişim alanları üzerinde etkisi bulunmaktadır (Koşar, 2022). Oyunun bilişsel gelişime etkileri şunlardır; öğrenme sürecinde yaşanan özümseme ve uyumsama süreçlerine ilişkin fırsatlar sağlaması, matematiksel ve bilimsel düşünme becerilerini somutlaştırma olanağı tanıyarak geliştirmesi, nesneleri tanıma ve işlevselliğini anlama fırsatı sunması, soyut düşünme becerilerini geliştirmesi, eşleştirme, sıralama, renk ve şekil kavramları, analiz, sentez ve öğrenme becerilerinin kazanımını desteklemesidir (Ayan ve Memiş, 2012; Bergen, 2002; Çoban ve Nacar, 2006a; Cürebal ve Çetin, 2012; Özer ve ark. 2007; Piaget, 1951; Watanabe ve Nobuki, 2019). Bununla birlikte oyunun dil gelişime etkileri incelendiğinde; sözcük dağarcığını zenginleştirme, sözcük anlamını kavrama, dili iletişim amaçlı kullanma, alıcı ve ifade edici becerilerini destekleme vb. etkiler sıralanabilir (Akandere, 2006; Fleer, 2013; Onur ve Sadioğlu, 2012; Pehlivan, 2005; Tuğrul, 2018). Diğer gelişim alanlarından sosyal gelişim alanındaki etkileri incelendiğinde ise; değerler ve ilişki kazanımı, sosyalleşme, toplumsallaşma, hak ve özgürlük öğrenimi, kural kazanımı,

lider olma, işbirliği, rekabet, doğa ve insan sevgisi, canlıları koruma, öz kontrol, duyguların farkına varma, cinsel ve mesleki rol kazanımlarını kolaylaştırma vb. etkiler sıralanabilmektedir (Aral ve ark., 2002; Bayhan ve Artan, 2005; Bekmezci ve Özkan, 2015; Maden Elliathoğlu, 2005; Vygotsky 1978). Ek olarak, motor gelişime etkileri incelendiğinde; nesneleri manipüle etme, el-göz koordinasyonunu sağlama, esneklik, dayanıklılık vb. etkiler sıralanabilir (Çoban ve Nacar, 2006b; Durualp ve Aral, 2015; İnan, 2013; Pedük, 2011; Saracho, 1996, Shala, 2004).

Resimli çocuk kitapları, çocuklara nitelikli olarak sunulduğunda oyun ile benzer etkilere sahiptir. Bu etkiler; çeşitli kavramların öğrenimini kolaylaştırma, matematiksel becerileri destekleme, nitelikli resimlemelerle duysal gelişimini destekleme, kelime haznesini geliştirme, erken okuryazarlık becerilerini destekleme, gözlemlleme, eleştirel düşünme, iletişimi güçlendirme, empati kurma yeteneği vb. olarak sıralanabilir (Alptekin, 2018; Casey ve ark. 2008; Çelenk, 2003; Hall ve Hord 1987; Turan ve ark., 2017). Bu nedenle bebeklik döneminden itibaren her iki aracın da ebeveyn tarafından çocuğa nitelikli ve düzenli olarak sunulması, çocuğun gelişimi açısından önemlidir.

Erken yıllarda oyun ve resimli çocuk kitap araçlarının nitelikli sunulmasında iki etkenden söz edilebilir. Bunlar, sosyoekonomik statü ve ebeveyn tutumlarıdır. Sosyoekonomik statü, çocuklarda fırsat eşitsizliğine neden olabilmektedir. Örneğin yapılan bir araştırmaya göre; sosyoekonomik statüsü düşük olan ebeveynlerin çocuklara her zaman kitap okumadıkları, çocuklarının resimli çocuk kitaplarıyla ilk olarak ortalama 4 yaşında tanıştığı ve resimli çocuk kitap sayısının yeterli olmadığı belirlenmiştir. (Myrtıl, Justice, ve Jiang, 2019). Farklı bir araştırmada düşük sosyoekonomik statüdeki ebeveynlerin ritim oyuncakları, rol oyuncakları, eğitici oyuncaklara genellikle erişim sağlayamadığı, bulunan oyuncakların çocuğun gelişimsel düzeyine uygun olmadığı ve ebeveynlerin oyunun önemine ilişkin farkındalık düzeylerinin yeterli olmadığı belirlenmiştir. (Patil ve ark., 2020). Bu nitelikli uyaran ve ortamlardan yoksun olunmasının sonucunda düşük sosyoekonomik statüdeki ebeveynlerin çocuklarında gelişimsel beceriler (sosyal beceriler, akademik başarıları, matematiksel becerileri, erken okuryazarlık becerileri, okuma alışkanlıkları vb. durumları); orta ve üst sosyoekonomik statüdeki ebeveynlerin çocuklarına göre olumsuz olarak etkilenmektedir (Bilgen ve Akman, 2021; Ermisch, 2020; Kurtulan, 2015). Bu olumsuz etkinin en aza indirgenmesi amacıyla ilk adım olarak, ülke

genelindeki resmi anaokullarına oyuncak ve kitap kütüphanesi kurulması ve kurumun yer aldığı mahallede 0-6 yaş aralığındaki tüm çocukların ödünç alma sistemiyle materyallerden faydalanmasının sağlanması düşünülmektedir. Bu düşüncenin temel gerekçesi, oyuncak kütüphanelerinin tanımı ve amaçları incelendiğinde fırsat eşitliği doğrultusunda hizmet sağladığına dair bilgi sunmasıdır.

Oyuncak kütüphanelerinin genel tanımı ve amaçları; çocukların gelişimine katkı sağlamaya ek olarak, çocuklara ve ailelerine destek sunan, oyunlar hakkında bilgi aktarımı gerçekleştiren, eğitsel materyaller sunan, ödünç alma sistemiyle işleyen kaynak merkezleridir (Mayfield, 1993; Kamaraj, 2000). Oyuncak kütüphanesinin kurulmasındaki amaçlar, çocuklara ve ailelere yönelik olmak üzere iki ana başlık altında toplanmıştır. Çocuklara yönelik amaçlar; oyuna ve oyuncağa erişimi kolaylaştırılması, çocukların sosyalleşme becerilerinin desteklenmesi, özel gereksinimli çocukların oyun oynama davranışlarının desteklenmesi, okul ortamı ile ilgili olumlu tecrübelerini geliştirilmesidir. Ailelere yönelik amaçlar ise; oyun, oyuncak seçimi, çocuk gelişimi hakkında bilgilendirmelerini sağlamak olarak sıralanabilir (Kamaraj, 2006). Köycekaş ve Köycekaş (2015) yaptığı araştırmaya göre, oyuncak kütüphanesinin diğer amaçlarından biri; erişim sağlanan her çocuğun oyuncak ile etkileşim kurması ve kütüphane kullanma alışkanlığı kazandırılmasıdır.

Kurulan ilk oyuncak kütüphanesi, ABD'nin Los Angeles şehrinde yer almaktadır. Açılış yılı 1935'tir (Kamaraj, 2006). Türkiye'de ise ilk 2004 yılında Düzce'de kurulmuş ve ülke genelinde yaygınlaşmaya başlamıştır (Oyuncak Kütüphanesi Derneği, 2012). Bu bağlamda Uluslararası Oyuncak Kütüphanesi Derneğine (ITLA, 2012) göre oyuncak kütüphanesinin sağladığı faydalar aşağıda maddeler halinde sıralanmaktadır;

- Ebeveyn ve çocuk arasında sağlanan aktif oyunla, ebeveyn-çocuk ilişkisini güçlendirmesi,
- Çocukların sosyalleşmesi için güvenli ortam sunması,
- Zevk aldığı ve ustalaştığı her oyuncakla çocuğun özgüvenin artması,
- Paylaşma ve sıra alma gibi önemli sosyal becerileri desteklemesi,
- Düşük sosyokültürel düzeydeki aileyle yaşayan çocuklar için okuryazarlık, matematik ve bilimsel düşünme için temel becerilere özel odaklanan eğitim teşviki sağlaması,
- Özel ihtiyaçları olan çocuklar için kademeli oyuncaklarla erken müdahale hizmeti sağlaması olarak değerlendirilmiştir.

Bu değerlendirmelere ek olarak, sosyoekonomik seviyenin erken çocukluk dönemindeki gelişime etkisi düşünüldüğünde; oyuncak ve kitap kütüphanelerinin fırsat eşitliği sunan dolayısıyla sosyoekonomik düzeyin olumsuz etkisini en aza indirgeyen önemli merkezler haline geldiği dşnlmektedir.

Tüm bilimsel çıktılar, sosyoekonomik seviyenin çocuğun gelişimi üzerindeki olumsuz etkisinin en aza indirgenmesi gerektiğine; fırsat eşitliğini temel amaç edinen oyuncak ve kitap kütüphanesi gibi girişimlere ihtiyaç duyulduğuna ilişkin göstergeler sunmaktadır. Bireylerde eğitsel fırsatların eşitliği, toplumsal fırsatları genişleterek toplumsal ve ekonomik bazda ilerlemeler doğuracaktır (Tan, 2019). Channing'in söylediği üzere, "Toplumun büyük umudu, bireye dayanır". Ancak oyuncak ve kitap kütüphanesi vb. ocuk kütüphanelerinden sağlanan faydanın maksimum seviyeye ulaşması için ebeveynlere uzmanlar tarafından çocuğun gelişiminde oyun, oyuncak ve resimli ocuk kitaplarının kullanımına ilişkin uygulamalı örnekler taşıyan ebeveyn eğitimleri vermek önem taşımaktadır. Bunun nedeni ise, ebeveyn kütüphaneden alınan dn oyun veya okuma materyalini nitelikli olarak kullanmadığında çocuğun gelişiminde istenilen sonuca yine ulaşılamayacaktır. Ebeveynler genel olarak resimli ocuk kitaplarına okumaya ilişkin bilgi sahibi olmasına karşın uygulama noktasında karışıklık yaşamaktadır (Işıkoğlu Erdoğan, 2017; Işıkoğlu ve şimşek, 2022; nc, 2016 Whitehurst ve ark., 1994). Aynı karışıklık oyun sürecinde de karşımıza çıkmaktadır. Ebeveynler oyun sürecine ilişkin genel görüşlere sahip olmasına karşın çocukları ile nitelikli oyun süreci yaşamakta güçlük çekmektedir (Patil ve ark., 2020). Diğer bir nokta, ebeveynler çocuğun gelişimine uygun olmayan yaklaşımlar sergileyerek çocukların gelişimini sekteye uğratabilmektedir. (Köksal Akyol ve Bilbay, 2016; şimşek, 2022) Bu nedenle, ebeveynlere ve çocuklara oyuncak ve kitap kütüphanesi hizmetiyle zengin materyaller sunarken, ebeveynlere oyun oynama ve kitap okuma davranışlarına ilişkin ebeveyn eğitim programları düzenlenmesi gerekmektedir.

Ebeveyn eğitim programının tanımı incelendiğinde; sosyal yaşama adaptasyonu sağlama, erken çocukluk döneminde ebeveynleri bilinçlendirme, çocuğun eğitiminde aile basamağını güçlendirmeye, aile dinamikleri, aile içi iletişim vb. konulara ilişkin bilgi sağlayan programlar olarak literatürde karşımıza çıkmaktadır (Cochran, 1988; şahin ve zbey, 2007). Türkiye'de evlilik öncesi, evlat edinme, evlilik süreci, ebeveynlik öncesi ve sonrası gibi çeşitli süreçlere yönelik ebeveyn eğitim programları uygulanmıştır ve uygulanmaya devam edilmektedir (AÇEV, 2007;

AÇEV, 2019; Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, 2011; Benim Ailem Aile Eğitimi Programı ile İlgili Temel Bilgiler, 2020; Kağıtçıbaşı, 1991; Yavuzer, 2006).

2.1 Resimli Çocuk Kitapları

2.1.1 Resimli Çocuk Kitaplarının Kriterleri

Toplumda neden-sonuç ilişkisi kuran, muhakeme yeteneği yüksek, üretken zihne sahip bireylerin yetiştirilmesinde aile ile başlayan süreç çocuk edebiyatı ile şekillenir. Üretken zihnin temel taşı hayal gücü ve kelime dağarcığının genişliğidir. Hayal gücü ve kelime dağarcığının gelişimi için kullanılan temel materyallerden biri, çocuk edebiyatı ürünleridir (Akbaş, 2009). Çocuk edebiyatı ürünleri, doğumdan ergenlik dönemine uzanan süreçte düşünceleri dil aracılığıyla biçimlendiren, sanatsal nitelik taşıyan, hayal gücünü besleyen sözlü veya yazılı kaynaklardır (Akbaş, 2009; Giedraityte, 2014; Gönen ve ark., 2014; Sever, 2003). Çocukların karşılaştığı ilk basılı kaynaklar, resimli çocuk kitaplarıdır. Resimli kitaplar, görsel okuryazarlığın (görsel bir görüntünün bilişsel işlenmesini içeren herhangi bir biçimdeki bilgilere erişme, bunları analiz etme, değerlendirme ve iletme yeteneği) ön planda olduğu, çocukların hem dünyayı anlamlandırmalarına hem de dünyayı okumalarına yardımcı olabilecek, toplumsal ilişkiler hakkında içgörüler sunan, sanatsal ve estetik algı geliştiren, sorgulamaya davet eden araçlar olarak tanımlanabilir. (Crawford ve Roberts, 2019; Chauvin, 2003; Koss, 2015; Short, 2009). Ön planında görsellerin tutulduğu resimli çocuk kitaplarında, metin tamamlayıcı unsur olarak görülür (Gönen ve ark., 2014). Çocuklar için yazılan ilk resimli kitabın Johann Amos Comenius tarafından 16. yüzyılda yayımlanan *Orbis Pictus (Resimlerle Dünya)* adlı eser olduğu kabul edilmektedir (Müller, 2010). Ancak günümüzdeki resimli çocuk kitabının temeli, 18. yüzyıla dayanır. 18. yüzyılın yarısından itibaren dünya genelinde resimli çocuk kitabı sektörü yaygınlaşarak ivme kazanmıştır (Grenby, 2014). Türkiye’de durum incelendiğinde; çocuklara yönelik kitapların resimlenmesi, yabancı dillere çevirilerinin yapılması 20. yüzyılda hızlı bir ivme kazanmıştır. (Koç, 2021).

Çocukların ilk kez edebiyat ile tanıştığı resimli çocuk kitaplarında görsellik başta olmak üzere birçok kriter bulunmaktadır. Bu kriterler; fiziksel, içerik (iç yapı) ve eğitsel olmak üzere üç ana başlık altında toplanmaktadır (Demircan, 2006; Gönen ve ark., 2016). Fiziksel özellikleri oluşturan kriterler incelendiğinde;

- **Boyut ve Şekil:** Çocuk kitapları amacına ve okuyucunun yaşına bağlı olarak dikdörtgen veya kare gibi standart biçimlerde, tek boyutlu; bir nesne biçiminde, iki-üç boyutlu, yatay veya dikey olarak tasarlanabilmektedir. Yatay veya dikey tasarlama tercihi, kitapta yer alan illüstrasyona göre yapılır. İllüstrasyon manzara, büyük alanlar, yoğun arka planlar gibi geniş perspektife odaklanması gerektiren şekildeyse yatay, karakterlere odaklanması gerektiren şekildeyse dikey olarak kitaplar tasarlanır. Görsel ve yazılı ifadelerin kitabın şekline uygun biçimde yerleştirilmesi önemlidir. Çocuk kitapları, tıpkı oyuncaklar gibi çok çeşitli boyutlarda tasarlanabilir. Bu boyutlar; 16x23 cm, A4 boyutu (21x29 cm), B5 boyutu (14x21 cm) ya da daha küçük boyutlar olarak sıralanabilir. Ancak özellikle okul öncesi dönemde resimlerin net ve ilgi çekici olabilmesi için büyük boyutlu kitaplar tercih edilmelidir. Çocuk kitaplarının boyutları, ilgi çekiciliğinin yanı sıra işlevsellik açısından da çok önemlidir. Bu bağlamda, iki kapak açıldığı zaman çocuğun kucak boyundan büyük olmamasına özen gösterilmelidir. Ayrıca kitap çocuk için kolay taşınabilir olmasının yanında kullanılan kâğıt ağırlığının 90 gramdan az olmamasına dikkat edilmelidir. (Aytekin, 2016; Çavuşoğlu, 2006; Demircan, 2006; Dönmezler, 2019; Eşki, 2021; Güteryüz, 2013; Karatay, 2016; Kıbrıs, 2010; Sipe, 2002; Tepe, 2020; Turla ve Tür, 1999; Uluğ ve Bayraktar, 2015).
- **Harfler:** Basılı materyallerdeki harflerin büyüklükleri 0.4 milimetreye yakın punto denilen bir ölçütle belirlenmektedir (Kıbrıs, 2010). Çocuk kitaplarında metinler için seçilecek yazı puntoları, yaş grubuna uygun olacak şekilde düzenlenmelidir (Kıbrıs, 2010; Gürel, Temizyürek ve Şahbaz, 2007; Öztürk, 2005). Çocuğun yaşı ile punto büyüklüğü ters orantılı olarak ilerlemektedir. Çocuk büyüdükçe punto boyutu küçülmekte, illüstrasyonlar azalmaktadır. Okul öncesi çocuklar için ideal harf büyüklüğü 16-20 punto arasında değişirken 4. ve 5. Sınıflarda 10-12 puntoluk harfler kullanılabilmektedir (Demircan, 2006; Ersoy ve Bayraktar, 2018 Eşki, 2021; Karatay, 2016; Gönen, 2000). Harflerin büyük ve küçük vurgusuna dikkat edilmelidir.
- **Resimler:** Resimler, çocukları okumaya ve metinle etkileşime girmeye teşvik eder. Özellikle okul öncesi dönemde kitaptaki resmin dörtte üç oranında tutulmasına dikkat edilmelidir (Oğuzkan, 2013). Resimler konuyla paralel, yaş düzeyine uygun, anlaşılır, dikkat çekici ve net olmalıdır. Resimler ile metin

bir bütün oluşturmalıdır (Demircan, 2006; Eşki, 2021). Resimlerin sayfada yer alma şekli, yaşa göre değişkenlik gösterebilir (Kıbrıs, 2010; ztrk, 2005). Resimlerde kullanılan çizgiler, dairesel, yumuşak ve pozitif duygu uyandıracak şekilde olmalıdır (ztrk, 2005). Resimlerde kullanılan çizgilerin yanı sıra renklendirme de önemlidir. Renkler arası uyum ve bütünlük sağlanırken çocuğun dikkatini dağıtmamasına da zen gösterilmelidir. Renklendirmede mum boya, yağlı pastel veya renkli kalem vb. malzemeler kullanılabilir. Gölgeleme ve karalama vb. teknikler kullanılarak resimlerin anlaşılması sağlanabilir (Sawyer, 2009; Ersoy ve Bayraktar, 2018). Çocukların psikolojisini olumsuz etkileyecek görsellerin olmamasına da dikkat edilmelidir (Yılmaz, 2016). Resimler, karakterlerin fiziksel ve ruhsal özelliklerini betimlemeli ve verilmek istenen duygu ifadelerini net yansıtabilmelidir (Aytekin, 2016; Dönmezler, 2019; Tepe, 2020).

- Sayfa düzeni: Sayfa kenarlarında geniş alt st boşluklar ve sağ sol boşluklar bırakılmalıdır. Sayfa sayısı çocuğun gelişimsel düzeyine göre belirlenmelidir. Satırlar arası boşluk ve harfler arasındaki boşlukların birden çok bırakılması, ayrımı kolaylaştırarak özellikle okul öncesi dönemde harf farkındalığı, sözcük farkındalığı, cümle farkındalığı gibi gelişimsel süreçleri destekler. Sayfa düzeninde ocuk resmi ve resmi tamamlayıcı unsur olan metni aynı alanda görmelidir (Demircan, 2006; Ersoy ve Bayraktar, 2018; Eşki, 2021; Oğuzkan, 2006; Sawyer, 2009).
- Kâğıt: Okul ncesi dönemde çocukların kitap okuma davranışları gelişmekte olduğu için kullanılan kâğıt temizlenebilir ve dayanıklı olmalıdır. Kâğıt kalınlığı okul öncesi dönemi çocuklarının ince motor beceri düzeyine uygun olmalıdır. Ayrıca parlak kuşe kâğıt yerine mat, birinci hamur kağıtlar tercih edilmelidir. Bez veya vinileks kullanılarak yapılan ocuk kitapları da özellikle bebeklik döneminde tercih edilebilir. (Ersoy ve Bayraktar, 2018; Eşki, 2021; Demircan, 2006; Machado, 2003; Wasik ve Bond, 2001).
- Kapak ve cilt: Kitabın kapağının ilgi çekici olması önemlidir. Çocukların kitapla tanıştığı ilk an, kapağı gördüğü andır. Bu nedenle, çocukta kitabı keşfetme ve inceleme isteği uyandırması önemlidir. Kapak, konu ile uyumlu olmalıdır. Temel okuma alışkanlıklarını kazandırabilmek için kitabın baskı sayısı i kapakta bulunmalı ve iç kapak resimli olmalıdır. Özellikle okul öncesi dönemde henüz el-göz koordinasyonu, küçük motor kasları, okuma

davranışları geliştirmekte olan çocuklar için kitabın dayanıklı olması önemlidir. Kitabın dayanıklılığını arttırmak için ciltlenmesinde hem iplik hem de sağlık açısından zarar teşkil etmeyecek nitelikte yapıştırıcı kullanılmalıdır (Demircan, 2006; Eşki, 2021).

- Künye bilgileri: Kitapta, yazarın ve yayınevinin diğer yayınları hakkında bilgiler yer almalı; yazar ve çizerin özgeçmişi hakkında bilgi verilmelidir (Demircan, 2006; Eşki, 2021). Ayrıca kitapta resimli sözlük, kitabın temasına uygun bütünleştirilmiş oyun önerileri ve ebeveynler için sesli okuma kılavuzu yer almalıdır.

Resimli çocuk kitaplarının iç yapı kriterleri;

- Dil ve Üslup: Eserde kullanılan dil sade, açık ve net olmalıdır. Eserin sürükleyiciliğini besleyecek ritmik bir dil kullanılmalıdır. Eserlerde kullanılan kelimeler, çocuğun yaş düzeyine uygun ve günlük yaşamı ile ilişkili olmalıdır. Eserler, yazım ve noktalama açısından Türkçe dil bilgisi kurallarına uygun olmalıdır. Sözcükler ilk anlamında kullanılmalı ve güncel Türkçe ile ifade edilmelidir. Eserlerde yabancı sözcüklerden kaçınılmalı, kullanılan yabancı sözcükler var ise Türkçe 'ye uyarlanmalıdır. Karmaşık ve devrik cümle yapıları yerine tek özne ve tek yüklemden oluşan basit kurallı cümleler tercih edilmelidir. Cümlelerin uzunluğuna dikkat edilmeli, yoğun edat ve bağlaç kullanımından kaçınılmalıdır. Çocuğun sosyal ve ahlaki gelişimini olumsuz etkileyecek argo sözcükler kullanılmamalıdır. Eserlerde verilmek istenilen mesaj, özellikle okul öncesi dönemindeki çocuklara betimleme ve örnekleme yapılarak somut anlatım ile aktarılmalıdır. Sözel ve görsel anlatımın verdiği mesajlar paralellik taşımali yani uyum içerisinde olmalıdır. Okul öncesi resimli çocuk kitaplarının sayfa düzeninde dörtte bir oranında sözel anlatım tercih edilmelidir. (Ersoy, Avcı ve Turla, 2006; Ersoy ve Bayraktar, 2018; Gönen ve Aydos, 2013; Kıbrıs, 2010; Şirin, 2000; Tepe, 2020; Tür ve Turla, 1999)
- Konu: Çocuğun yaşamında yer alan her konu, çocuk kitaplarında işlenebilir. Önemli olan konunun etkili ve çocuğun gelişimsel düzeyine uygun bir biçimde işlenmesidir. Okul öncesi dönemi resimli çocuk kitaplarında yalnızca bir konu işlenmeli, ikinci konuya yer verilmemelidir. Hem hayal gücünü destekleyen hem de çocuğun yaşamından izler sunan konular tercih edilmelidir. Seçilen konu anlaşılır ve basit bir biçimde işlenmelidir. Ayrıca konular, çocukların yaş

düzeyine göre sınırlandırmalı ve güven duygusunu arttıran nitelikte olmalıdır (Ersoy ve Bayraktar, 2018; Eşki 2021; Körükçü, 2012).

- Plan: Çocuk kitaplarında olay sıralamasına dikkat edilmelidir. Çocuğun zihninde bir bütün oluşturacak şekilde konular ele alınıp planlanmalıdır. Olaylarda yaş düzeyi dikkate alınarak ayrıntılara yer verilmelidir. Okul öncesi dönemde uzun ve karmaşık ayrıntılardan kaçınılmalıdır. Plan, çocuk açısından mantıklı karşılanacak ve birbiriyle uyum içerisinde ele alınmış giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinden oluşmalıdır.
- Tema: Resimli çocuk kitaplarında siyasi ve ideolojik temalar işlenmemeli; herhangi bir fikir aşılana çalışılmamalıdır. Evrensel ve kültürel değerlere yer verilmelidir. Çocuğu rasyonel düşündürmeye, beyin fırtınası yapmaya ve bilimsel düşünmeye teşvik etmelidir. Çocuğu duygusal anlamda besleyen ve olumlu davranış kazanmasını destekleyen temalara yer verilmelidir. Ayrıca okul öncesi dönemindeki çocuk, kitapta işlenen tema ile yaşamı arasında özdeşim kurabilmelidir. Bu nedenle seçilen tema, toplumsal ve günlük yaşamdan kesitler taşımalıdır yani her çocuğa hitap edebilmelidir. Genellikle temaların çocuğun yakın çevresi olan doğa, ev, okul vb. yerlerde işlenmesi tercih edilir (Demircan, 2006; Ersoy ve Bayraktar, 2018; Sawyer, 2009).

Resimli çocuk kitaplarının eğitsel kriterleri şu şekilde sıralanmaktadır (Eşki, 2021):

- Yaşamın gerçekleriyle ilişkili olmalıdır.
- Çocuğun duygu, düşünce ve hayal gücünü besleyici bir biçimde tasarlanmış olmalıdır.
- Çocuğun bilgi ve kültür dünyasını genişletmelidir.
- Çocuğa doğduğu ve deneyimlediği çevreyi, ülkeyi ve evreni (çocuğun gelişimsel düzeyine uygun biçimde) tanıtmalıdır.
- Şiddet öğelerine yer verilmemelidir.
- Çocukta estetik ve çevresel bir algı sağlamalıdır.
- Çocuğun eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelidir.
- Çocuğun kişisel ve ruh gelişimini besler nitelikte olmalıdır.
- Çocuğun dil ve erken okuryazarlık becerilerinin (okuma, konuşma, yazma, dinleme, öyküleme, harf farkındalığı, yazı farkındalığı, fonolojik farkındalık vb.) gelişmesine katkıda bulunmalıdır.

- Çocuğa, toplumun bir bireyi olduğu mesajını vererek toplumla bütünleşmesine destek olmalıdır.
- Çocuk kitapla kendini keşfetmelidir. Bu nedenle kitap; insanı zayıf, güçlü ve farklı yönleriyle ele almalıdır.
- Bilimsel verilere, toplumsal normlara ve evrensel ahlak kurallarına uygun olmalıdır.
- Ön yargıdan uzak bir dille kaleme alınmalıdır.
- Çocuğun doğasına uygun bir yaklaşımı benimseyerek; deneme yanılma anlayışını yansıtmalıdır. Deneme yanılma anlayışını geliştirmek amacıyla cesaretlendirici, eğlendirici, öğretici ve düşündürücü öğeler taşınmalıdır.

Ersoy ve Bayraktar (2018), çocuğun gelişimsel özellikleri baz alınarak hazırlanan resimli çocuk kitabı seçim kriterleri Çizelge 2.1’de listelenmiştir.

Çizelge 2.1: 0-6 yaş aralığının gelişimsel özelliklerine göre uygun kitaplar

Yaş Aralığı	Gelişim Özellikleri	Resimli Çocuk Kitabı Özellikleri
0-1	Çevresindeki bireyler ve çevresine ilişkin farkındalığı vardır.	• Metin içermeyen veya tek sözcük içeren kitaplar • Kalın karton, vinileks, tahta veya bez kitaplar • Büyük ve canlı resimli kitapları • Sesli kitaplar
1-2	İfade edici dil becerileri hızlanır, çevresine ilgilidir.	• Büyük ve canlı resimli kitapları • Kısa ve kafiyeleri metinler içeren kitapları • Kalın karton, vinileks, tahta veya bez kitaplar
3-4	Kitaptaki olayları kısmen hatırlayabilir ve tekrarlayabilir. Çoğu şeyi sözel olarak ifade edebilir. Hikaye oluşturabilmektedir.	• Basit düzeyde bilgi veren, eğlenceli kavram ve hikaye kitapları
5-6	Bağımsızlık kazanmak ister. Okuma tercihlerini açıkça belli eder. Kitabın tekrar tekrar okunmasını isteyebilir. Kitaptaki sözcükleri tanımaya başlar.	• Doğa, uzay, diğer insanların yaşantıları vb. uzun konulu hikaye kitapları

2.1.2 Resimli Çocuk Kitapları ve Etkileşimli Kitap Okumanın Önemi

Yukarıda sunulan kriterleri içeren resimli çocuk kitapları, erken çocukluk döneminde yetişkin tarafından çocuğa düzenli periyotlarda ve belirli teknikleri kullanarak okunmalıdır. Bu kapsamda etkileşimli veya sesli kitap okuma olarak adlandırılan teknik literatürde yer almaktadır. Etkileşimli kitap okuma (Dialogic Reading), çocuğun dil becerilerinin ve sözcük dağarcığının geliştirilmesi amacıyla yetişkin ile çocuğun etkileşim içerisinde kitap okudukları bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Whitehurst ve ark., 1988; Whitehurst ve ark., 1994; Whitehurst ve ark., 1994). Etkileşimli kitap okuma tekniğinin dayandığı üç temel uygulama ilkesi vardır. Bunlar; çocuğu okumaya teşvik etme, çocuğa süreç içerisinde dönütlerde bulunma ve çocuğun ilgisi dahilinde kitaplar seçerek sohbet başlatma ve sürdürmektir.

(Hargrave ve Senechal, 2000; Justice ve Pullen, 2003; Morgan ve Meier, 2008). Bu ilkeler çocukların kitaba ilgi duymasını sağlarken anlama, sözcük ve ifade edici dili etkin kullanma becerilerini de desteklemektedir. İlkeler doğrultusunda etkileşimli kitap okumanın üç temel uygulama adımı bulunmaktadır. Bu adımlardan ilki, okuma öncesi süreçtir. Okuma öncesi süreçte yetişkine önemli sorumluluklar düşmektedir. Bunlar; nitelikli ve gelişimsel düzeye uygun resimli çocuk kitabı seçimi, kitapta hedeflenen ses birimi ve sözcük seçimi, okuma ortam düzeninin oluşturulmasıdır. İkinci adım, okuma sürecidir. Okuma esnasında çocuğu soru sormaya teşvik etmek ve çocuğun yöneltebileceği sorulara hazırlıklı olmak, ses seviyesi ve tonuna dikkat etmek, çocuğa sözcükleri açıklarken basit ve çocuk dostu anlatım tercih etmek, kitaptaki resimlere ve hedeflenen ses birimi/sözcüklere dikkat çekmek, kitaptaki noktalama işaretlerine dikkat çekmek, açık uçlu sorular yöneltmek, jest ve mimik kullanımına dikkat etmek, cümle tamamlama etkinliklerini tercih etmek, kitabı bitirmeye odaklanarak çocuğun sohbetini bölmek okuma sürecinde dikkat edilmesi gereken unsurlardır. Üçüncü adım, okuma sonrası süreçtir. Okuma sonrası süreçte yapılması gerekenler; çocuklardan kitabı özetlemesini istemek ve sundukları özeti genişleterek yeniden ifade etmek, çocuğa açık uçlu sorular ve 5N 1K soruları yöneltmek, çocukları okunan kitaba yeni bir başlık, yeni bir son veya yeni resimler üretmeye teşvik etmek, kitapla bütünleştirilmiş etkinlik veya oyun gerçekleştirmek olarak sıralanabilir (Ergül, Sarıca ve Akoğlu, 2016).

İlgili alan yazı taraması, resimli çocuk kitabı kullanarak gerçekleştirilen etkileşimli kitap okuma tekniğinin, erken çocukluk dönemindeki gelişimsel becerileri desteklediğini göstermektedir (Hargrave ve Senechal, 2000; Justice ve Pullen, 2003; Morgan ve Meier, 2008 Whitehurst ve ark., 1988; Whitehurst, Arnold ve ark., 1994; Whitehurst, Epstein ve ark., 1994).

Etkileşimli okuma tekniğinin erken çocukluk dönemindeki etkisi gelişim alanlarına göre aşağıda incelenmiştir.

Zekanın işleyişi ile ilişkili düşünme, öğrenme ve hatırlama süreci biliş olarak ifade edilir. Bilişsel gelişim ise bilgiyi kavrama, problem durumlara çözüm üretebilme, karar verebilme, bir etkinliğin başlangıcından sonuna kadar dikkati sürdürme becerilerini içeren süreçtir. Erken çocukluk döneminde gelişen bilişsel becerilerin etkilerinin yaşam boyu sürdüğü dikkate alındığında; çocuklara gerekli fırsatlar sunularak çocuğu geliştirmeye ve öğrenmeye motive edici yöntemler kullanılmalıdır (Şahin ve Tutkun, 2016; Turhan ve Özbay, 2016). Erken çocukluk döneminde çocuğu

gelişmeye motive eden etkili yöntemlerden biri, resimli çocuk kitapları aracılığıyla etkileşimli kitap okunmasıdır. Yapılan bir araştırmaya göre annenin küçük çocuğuyla etkileşim içerisinde resimli kitap okuması çocuğun beyindeki frontal lob alanının nöral aktivitesini artırarak bilişsel gelişimini desteklemektedir (Oghi, Loo ve Mizuike, 2016). Erken çocukluk döneminde beyin, nöral bağlantılar kurarak ya da bağlantılarını budayarak kendisini yeniden biçimlendirir (Kangal, 2021). Frontal lob ise; beynin yaratıcılık, problem çözme, karar verme, bilgileri organize etme, yürütme, düşünme, sıralama, muhakeme yapma, strateji geliştirme, davranış esnekliği, bilinçli eylemler, öz farkındalık, zihinsel imgelemeler, tahmin yürütme, işlemsel bellek gibi bilişsel becerilerin sorumluluğunu yürütmektedir (Avcı ve Yağbasan, 2008; Ertuğrul ve Rezaki, 2006; Özdemir ve Rezaki, 2007; Plotnik, 2009). Nöral aktivitelerin yoğunluğu becerileri olumlu yönde etkiler. Özetle frontal lob bireyin düşünme, gelişme ve öğrenme sürecinde aktif rol oynarken bu alandaki nöral aktiviteleri destekleyecek nitelikte resimli çocuk kitapları okumak kritik önem taşır.

Erken çocukluk döneminde resimli çocuk kitaplarının sesli okunmasının çocuğun bilişsel gelişimi üzerindeki etkisini inceleyen diğer bir araştırmaya göre; resimli çocuk kitapları nesneyi ve olayı takip etme becerisini destekler nitelikte bulgu saptanmıştır (Çelik, Sühedan ve Bıçakçı, 2019). Erken çocukluk döneminde ortak dikkat sürecinin temel basamağı olan takip etme becerisi, dil gelişimi ve sosyal gelişim alanları da etkileyerek bireyin yaşamını çok yönlü şekillendirir. Bu durumun temel nedeni olarak, dil ve sosyal gelişim becerilerinin ortak dikkat yaşantıları içerisinde öğrenildiği ve erken çocukluk dönemindeki her öğrenmenin yetişkinlik sürecini etkilediği düşüncesi savunulur (Bülbül ve Özdemir, 2020; Charman ve ark., 2000; Wetherby, 2006;).

Gözlemlene, eleştirel düşünme, sınıflandırma, ortak dikkat, olay sıralaması gibi birçok bilişsel gelişim becerilerinin desteklenebildiği resimli çocuk kitapları, kavram öğrenimini de besleyen araçlardır. Özellikle fen, doğa ve bilim kavramlarını çocuğa görsel araçlarla somutlaştırarak sunması, çocuk tarafından kolay anlaşılmasını ve algılanmasını sağlar (Alptekin, 2018). Ek olarak, matematiksel kavramlar için de bu durum geçerlidir. Okul öncesi dönemde resimli çocuk kitaplarının sesli okunmasının geometri becerileri üzerindeki etkisini inceleyen bir araştırmaya göre, düzenli olarak sesli kitap okunan çocukların geometrik becerilerinin (parça-bütün ilişkisi) geliştiği sonucuna ulaşılmıştır (Casey ve ark., 2008). Keat ve Wilburne (2009) okul öncesi dönemde sesli kitap okunmasının matematik becerileri üzerindeki etkisini

inceleyen bir araştırmaya göre ise; çocukların madeni para değerini anlama, madeni para sayma ve matematiksel düşünme becerilerinin geliştiği bununla birlikte çocukların matematik öğrenmeye ilişkin pozitif tutumlar geliştirdiğine ilişkin bulgular edinilmiştir.

Nitelikli resimli çocuk kitapları, bireyde bilimsel düşünme sürecinin temel basamakları olan gözlemlleme, karşılaştırma, keşif ve sorgulama becerilerini destekleyerek farklı dünya kapılarını aralar. Bireyde merak ve araştırma duygusunu pekiştirir (Aktaş Arnas, 2012; Alptekin, 2018; Saçkes, Trundle ve Flevares, 2009b).

Ev ortamında okul öncesi dönemdeki çocuklara kitap okumanın beyindeki etkilerini inceleyen araştırmalarda, okuma sırasında bireyin beyin loblarındaki (parietal, temporal ve oksipital) nöral aktivitelerin yoğunlaştığı; sembolik düşünmeyi gerçekleştirmek ve hikâyeyi anlayabilmek için beyindeki korteks yapısının aktifleştiği sonuçlarına ulaşılmıştır. (Grenwood ve ark., 2019; Hutton ve ark., 2015; Hutton ve ark., 2017) Yani, beyin okuma sürecinde yoğun bir aktifliğe maruz kalarak pekişen bilişsel beceriler ışığında çocuğun gelişim alanları çok yönlü etkilenir. Etkilenen alanlardan biri, dil gelişimidir. Dil gelişimi; doğum süreci ile başlayan ses bilgisi, sözcük bilgisi, biçim bilgisi, anlam bilgisi, kullanım bilgisi gibi temel alt bileşenleri olan ve çeşitli kuramlar aracılığıyla açıklanan bir gelişim alanıdır (Bloom ve Lahey, 1978; Gündüz, 2020). Gönen ve Arı'nın (1989) yaptığı bir araştırmaya göre bebeklik döneminden itibaren bireyin nitelikli resimli çocuk kitaplarına maruz bırakılması; dil gelişiminin alt bileşenlerini olumlu etkiler. Okul öncesi dönemde nitelikli bir sesli okuma süreci ve resimli çocuk kitabının çocuklarda sözcük dağarcığını arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Nitelikli resimli çocuk kitaplarının gelişimsel becerilerdeki etkilerine ek olarak, sosyoekonomik statü ve dil gelişimi arasındaki ilişkinin incelendiği bir araştırmaya göre; okul öncesi dönemde resimli çocuk kitabının niteliği arttıkça çocukta alıcı ve ifade edici sözcük bilgisinin arttığı, ailenin aylık geliri ile resimli çocuk kitabının niteliği ve okuma sıklığı arasında anlamlı ilişki olduğu, okuma ortamının ve yetişkinin çocuğa sesli okuma davranışının dil gelişimini etkilediği sonuçlarına ulaşılmıştır (Deniz ve Gönen, 2021). Diğer bir araştırmaya göre, erken çocukluk döneminde kitap aracılığıyla dil gelişimin nitelikli olarak desteklenmesi için çocuğun okuma sürecine aktif olarak katılımı sağlanmalıdır. Okuma sürecinde çocuğun katılımının sağlanabileceği en etkili yöntem, etkileşime dayalı kitap okuma türü olarak ifade edilebilir. Ayrıca okuma sürecinin sonunda çocuğa açık uçlu sorular yöneltilmesi

ifade edici dili destekleyerek çocuğun dil gelişimine katkı sunar (Mol ve ark., 2008). Whitehurst ve ark. (1988) yaptığı araştırmada da benzer bulgular bulunmaktadır. Söz konusu araştırmada ailelere etkileşimli kitap okuma basamaklarına yönelik eğitim düzenlemiştir. Eğitim sürecinin sonunda, çocukların dil becerilerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Akoğlu, Ergül ve Duman (2014) risk altında bulunan ve korunmaya muhtaç 4-5 yaş grubundaki çocuklarla yaptığı bir araştırmaya göre de etkileşimli kitap okumanın çocuklarda sözcük sayısı ve farklılaşmış biçimbirimi sayısını etkileyerek alıcı ve ifade edici dili desteklediği sonucuna ulaşılmıştır.

Etkileşime dayalı kitap okuma ve geleneksel okuma sürecinin dil gelişimi üzerindeki etkisini inceleyen bir araştırmaya göre (Şimşek, 2017), geleneksel okumanın alıcı ve ifade edici dil üzerinde bir etkisi olmadığı ancak etkileşime dayalı kitap okuma sürecinin alıcı ve ifade edici dili desteklediği sonucuna ulaşılmıştır.

Erken çocukluk döneminde resimli çocuk kitapları kullanarak yürütülen etkileşimli okuma sürecinin desteklediği diğer bir beceri alanı, erken okuryazarlıktır. Erken okuryazarlık; ilköğretim yıllarındaki formal okuma yazma öğretimi öncesinde çocukların sahip olmaları gereken bilgi, beceri ve tutumlar şeklinde tanımlanmaktadır (Evans, ve ark., 2006; Feyman Gök, 2013; Whitehurst ve ark., 1988). Erken okuryazarlığı oluşturan bileşenler şu şekilde sıralanmaktadır; yazı motivasyonu, sesbilgisel farkındalık, kelime bilgisi, öyküleştirme (anlatım) becerileri, yazı farkındalığı ve harf bilgisi (Albright, Delecki ve Hinkle, 2009). Bu bileşenler, okuma sürecine ve okunan kitaba bağlı olarak geliştirilebilir. Evde okuma sürecinin incelendiği bir araştırmaya göre, harf ve ses temelli okuma yapılan çocukların geleneksel okuma yapılan çocuklara göre fonolojik farkındalık, ses ve kelime bilgisi, yazı farkındalığı becerilerinin daha ileri düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Evans, Shaw ve Bell, 2000). Elmonayer (2013) yaptığı bir araştırmaya göre, etkileşime dayalı kitap okunan çocukların, geleneksel okuma yapılan çocuklara göre hece ve fonem farkındalığı becerilerinin daha ileri düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer bir bulguya Işıtan, Saçkes ve Biber (2020) yaptığı bir araştırmada da ulaşılmıştır. Yapılan araştırma göre, ev ortamında düzenli olarak etkileşime dayalı nitelikli kitap okunan okul öncesi dönemdeki çocukların yazı farkındalığı becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Bus, Van Ijzendoorn ve Pellegrini (1995) yaşamın ilk altı yılında çocukların aileleriyle birlikte kitap okumasının çocukların dil, erken okuryazarlık ve akademik

becerilerini desteklediği görüşü, araştırmalarda ulaşılan bulgular neticesinde desteklenmektedir.

Erken çocukluk döneminde resimli çocuk kitaplarının etkileşime dayalı okunması ile desteklenebilecek diğer alanlardan biri, sosyal gelişimdir. Sosyal gelişim; kendini ifade edebilme, öz kontrol, duygu, empati, benlik algısı vb. becerileri içeren bir alandır (Diken, 2010). Erken çocukluk döneminde kullanılan resimli kitaplar çocuğa farklı yaşam ve karakterler, farklı davranış kalıpları, bireysel farklılıklara ilişkin görüş, duygu tanımlamaları sunarak sosyal gelişim alanına katkı sunar (Betawi, 2015; Demircan, 2006). Resimli çocuk kitaplarının çocuğa sesli okunmasının yardımlaşma becerisindeki etkisini inceleyen bir araştırmaya göre, erken çocukluk döneminde düzenli resimli çocuk kitabı okunan bireylerin yardımlaşma becerilerinin geliştiği sonucuna ulaşılmıştır (Uzmen ve Mağden, 2003). Yapılan diğer bir araştırmaya göre anne ve babaları ile etkileşimli kitap okuma süreci gerçekleştiren erken çocukluk dönemindeki bireylerin sosyal problemleri anlama ve çözüm üretme becerilerinin daha ileri düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Çelebi Öncü, 2016). Betawi (2015) yaptığı araştırmaya göre düzenli resimli çocuk kitabı okunan okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal gelişim becerileri daha ileri düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca resimli çocuk kitapların okunmasıyla çocuklar duygularına ilişkin farkındalık kazanarak duygu kontrolü sağlayabilmektedir (Temple, Martinez ve Yokada, 2004). Ek olarak, okul öncesi dönemdeki resimli çocuk kitaplarının karakter eğitimi açısından incelendiği bir araştırmaya göre, kitaplarda sık sık yardımseverlik, merhamet, öz eleştiri, özgüven, mutluluk değerlerine yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır (Turan ve Ulutaş, 2016). Bu açıdan değerlendirildiğinde erken çocukluk döneminde resimli çocuk kitaplarının sosyal gelişime etkisi yadsınamaz ölçüdedir.

Resimli çocuk kitaplarının etkileşime dayalı okunması ile desteklenebilecek bir diğer alan, cinsel eğitimidir. Cinsel eğitim; bireyin fiziksel, duygusal ve cinsel gelişimini anlamlandırması, hoşgörü, olumlu değer yargıları oluşturabilmesi ve pozitif bir kişilik kavramı geliştirmesi için bilgi ve farkındalık sağlama, olumlu davranış kazandırma, ilişki kurabilme, sorumluluk duygusu kazanma gibi temel alt hedefleri bulunan ve yaş düzeyine göre aşamalı olarak gerçekleştirilmesi gereken bir süreç olarak literatürde tanımlanmaktadır (Artan ve Bayhan, 2007; Aytekin ve ark., 2016). Okul öncesi dönemde cinsel eğitimin hedefleri arasında aile rolleri, pozitif benlik kazanımı, beden farkındalığı, büyüme, yaşam ve ölüm gibi kavramlar yer almalıdır

(Aytekin ve ark., 2016). Belirlenen hedefler resimli çocuk kitaplarının içerdiği temalar ile desteklenebilir. Örneğin resimli çocuk kitaplarında cinsel organların anatomik isimleri, erkek ve kadın vücudu arasındaki farklar, vücut yapısı ve büyüme süreci, özel bölge, güvenilecek kişiler, yabancılar vb. temalara yer verilerek resimli kitaplar aracılığıyla erken çocukluk dönemindeki cinsel eğitim hedefleri etkin bir şekilde desteklenebilir (Öztürk ve Gök, 2021)

Bu bilimsel veriler sonucunda; erken çocukluk dönemindeki bireye nitelikli resimli çocuk kitapları kullanarak etkileşime dayalı bir okuma sürecinin sunulması, bireyin gelişimsel becerileri açısından kritik önem taşımakla birlikte bireyin gelişimini çok yönlü etkilediği görülmektedir.

2.2 Erken Çocukluk Döneminde Oyun ve Oyunağın Önemi

Oyunun tanımına ilişkin alan yazın incelendiğinde farklı tanımlamalarla karşılaşılmaktadır. Newson ve ark. (1979) göre oyun; çocukların kendi kişiliklerini ortaya koyduğu, geçmişten izler taşıyan ve geleceğe köprü oluşturan, deneyim imkânı sunan, kısıtlılığı bulunmayan aktiviteler bütünüdür. Baykoç (1988) göre oyun, bireyin farklı rolleri benimsemesine destek olan ve yaşama hazırlayan bir araçtır. Froebel (1896) göre oyun çocuğun çekirdeği ve geliştiği yerdir. Pyle ve Danniels (2016) göre bireyin günlük yaşam becerilerini deneyimlediği alandır. Bilim insanlarının oyunun tanımına ilişkin düşünceleri incelendiğinde ortak perspektifleri, oyun bireyin gelişimini besleyen evrensel bir dildir (Tuğrul, 2018). Tüm çocukların ilk ve temel deneyimlerini gerçekleştirdiği oyun, eğlenceli zaman geçirmeye yarayan amaçsız bir eylemin ötesindedir. Çocukların büyüme ve gelişme serüveninde en güvenli ve etkin yol, oyundur (Howard ve McInnes, 2011; Tuğrul, 2010; Tuğrul, 2018). Araştırmacılar oyunun bireyin motor, bilişsel, dil, sosyal ve duygusal gelişim alanları üzerindeki etkinliğine dair çeşitli bilimsel çalışmalar yürütmüştür. Kaytez ve Durualp (2014) yaptığı bir araştırmaya göre oyunun dil, sosyal, motor, bilişsel ve öz bakım gelişim alanlarına katkı sunduğu belirtilmiştir. Çocuğun gelişiminin bütün olarak desteklenebilmesi açısından oyunun önemli olduğu görülmektedir (Koçyiğit, Tuğluk ve Kök, 2007)

Oyunun bilişsel gelişime etkilerini inceleyen ilk araştırmacılardan biri olan Lev Vygotsky (1978), bilişsel gelişim ve oyun arasında pozitif korelasyon olduğunu savunmuştur. Yapılan diğer araştırmalarda bilişsel gelişim ve oyun arasındaki pozitif

korelasyon incelendiğinde; oyun oynayan çocuğun problem çözme, okuduğunu anlama, soyut kavramlara ilişkin farkındalık kazanma, matematik becerilerindeki ilerlemelerine, dikkat sürelerine, öz kontrollerine dikkat çekilmiştir (Ailwood, 2010; Johnson, Christie ve Wardle, 2005; Melinda, 2009; Niehues ve ark., 2013).

Oyunun bilişsel gelişime katkıları incelendiğinde, çocuğun seçenek seçme ve problem çözme becerilerini desteklediği görülmektedir. Çocuklar oyun sürecinde çeşitli seçenek ve problemlerle karşılaşır. Örneğin blokları kullanarak kule inşa eden bir çocuğun hangi renkleri kullanacağı, yaptığı kulenin yıkılması durumunda buna ilişkin nasıl bir çözüm geliştireceği durumları gözlemlenebilir. Böylelikle oyun sayesinde çocuğun seçenek seçme ve problem çözme becerilerine ilişkin kapasitesi ortaya çıkar ve gelişir (Pehlivan, 2016). Oyunun bilişsel gelişime diğer bir katkısı, soyut düşünme becerilerini geliştirmesidir. Çocuklar taklit içeren oyunlar aracılığıyla dünyaya ilişkin çeşitli perspektifler kazanır ve böylece soyut düşünme becerileri gelişir (Bergen, 2002). Oyunun bilişsel gelişime diğer katkıları; eşleştirme, sıralama, renk ve şekil kavramları, analiz, sentez ve öğrenme becerilerinin kazanımı olarak sıralanabilir (Ayan ve ark., 2012; Cürebal ve Çetin, 2012; Çoban ve Nacar, 2006) Bu bağlamda, oyun aracılığıyla çocuk biliş ve muhakeme yeteneğini kullanmayı öğrenir (Blakemore ve Centers, 2005; Uğurlu, Özet ve Ayçiçek, 2012).

Günümüzde bilişsel sürecin önemli bir parçası olan matematiksel beceriler, erken çocukluk döneminde oyun aracılığıyla geliştirilebilir. Watanabe ve Nobuki (2019) yaptığı bir araştırmada, çocuğun gelişimsel düzeyine uygun ev temelli bir matematik oyunu tasarlanmıştır. Tasarlanan bu oyun çocuğa düzenli olarak sunulduğunda, çocuğun matematiğe ilişkin bilişsel becerilerinin geliştiği sonucuna ulaşılmıştır. Faulkner (1995) oyuna ilişkin tanımında matematiksel düşüncenin temeli olarak vurgulaması oyunun matematiksel becerilerdeki rolünü ortaya koymaktadır. Ayrıca oyun sayesinde çocuk matematiğe ilişkin pozitif tutum geliştirebilir, matematiksel becerilerini maksimum seviyeye taşıyabilir (Uğurel ve Moralı, 2008). Okul öncesi dönemdeki çocuklarla yapılan bir araştırmaya göre (Vogt ve ark., 2018) oyun temelli matematik öğretiminin geleneksel öğretime kıyasla daha fazla kazanım sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Yaşamın ilk yıllarında matematiğe ilişkin oyun aracılığıyla sağlanan bu anlamlı kazanımlar, çocuğun ilerleyen dönemlerindeki kazanımlarını etkiler. Bunun nedeni olarak çocukların yeterliliği, öğrenme sürecini etkilediği düşüncesi savunulur. Yani, erken dönemde yeterli derecede anlamlı

deneyimler yaşayan çocukların öğrenme sürecindeki kazanımları diğer çocuklara kıyasla daha fazla olmaktadır (Vogt ve ark.,2018).

Çocuğun büyüme ve gelişme sürecinde sosyokültürel değerleri ve sosyal ilişkileri de önemli yer tutmaktadır. Bu değerler ve ilişkiler, çocuklar tarafından oyun aracılığıyla kabul görür veya reddedilir (Vygotsky, 1978). Bu durum, çocuğun sosyal gelişiminin şekillenmesinde oyunun rolünü göstermektedir. Oyun temelli sosyal beceri eğitiminin sosyal becerilere etkisini inceleyen bir araştırmaya göre, oyun temelli eğitim yapılan çocukların diğer çocuklara kıyasla sosyal becerilerinin geliştiği ve kalıcı etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Durualp, 2009). Oyun çocuğa kalıcı etki sağlar iken çocuğa serbestlik ve rahatlık sunarak sosyal becerilerine çeşitli katkılar sunar (Tuğrul, 2018). Bu katkılar; toplumsallaşma, hak ve özgürlük öğrenimi, kurallar, lider olma, işbirliği, rekabet, doğa ve insan sevgisi, canlıları koruma, insan ilişkilerini anlamlandırma, öz kontrol, iletişim kurma, duyguları anlamlandırma ve ifade etme olarak sıralanabilmektedir (Aral ve ark., 2003; Bayhan ve Artan, 2005; Maden Elliatlıoğlu, 2005). Bu kazanımlar desteklenirken oyunun etkileşim içerisinde gerçekleştirilmesinden fayda sağlanılır. Darwish ve ark. (2001) yaptığı bir araştırmaya göre, etkileşimli oyun süreci ve sosyal beceriler arasında pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca oyun aracılığıyla çocuklar cinsel ve mesleki rolleri deneyimler. (Bekmezci ve Özkan, 2015) Bu bağlamda, çocuğun sosyal gelişimi için oyun önemli bir etkidir.

Oyunun beslediği diğer bir gelişim alanı, dil gelişimidir. Dil çocuğun doğuştan getirdiği ve öğrenmeye başladığı bir yetenektir (Bekmezci ve Özkan, 2015) Oyun çocuğa zengin etkileşim ortamı sunarak dile ilişkin becerilerin öğrenimini destekler. Oyun sürecinde çocuklar çeşitli sözcüklere, seslere ve ses tonlamalarına maruz kalır; sözcük dağarcığını zenginleştirir ve sözcüklerin anlamlarını kavrar (Fleer, 2013; Tuğrul, 2018). Ayrıca oyun sürecinde dili amaçlı kullanmayı gözlemler ve öğrenir (Pehlivan, 2005). Çocuklar oyun başlatılırken birbiriyle iletişime geçerek cümle kurma, soru sorma, yanıtlama ve anlatma becerilerini gerçekleştirir (Onur ve Sadioğlu, 2012). Ek olarak, oyun sürecinde çocuklar çeşitli tekerlemeler ve şarkılar söyleyebilmektedir (Akandere, 2006). Böylece oyun aracılığıyla çocuğun dil becerileri doğal süreç içerisinde beslenir.

Oyun sürecinde çocuklar hareket halindedir. Bu durum, çocuğun motor gelişimini etkilemektedir. Koşma, atlama, tırmanma, bisiklet sürme, top atma vb. fiziksel güç gerektiren oyunlarla çocuğun büyük motor kaslarının güçlendirilmesi

sağlanır (Koçyiğit, Tuğluk ve Kök, 2007). İlave olarak, oyun; çocukların koparma, kesme, boyama, boncuk dizme, yoğurma vb. davranışları tekrarlamasına olanak sunarak ince motor kaslarını güçlendirir. Fiziksel güç gerektiren bu oyun davranışları çocuğa esneklik ve dayanıklılık kazandırarak motor gelişimini desteklemektedir. (Çoban ve Nacar, 2006; Durualp ve Aral, 2015; İnan, 2013; Pedük, 2011; Saracho, 1996, Shala, 2004). Oyunun motor gelişime etkisini inceleyen bir araştırmaya göre, motor gelişime yönelik uygulanan oyunlar çocukların ince ve kaba motor gelişim alanlarındaki becerileri arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır (Durualp ve Aral, 2018).

Çocuğun gelişimsel serüvenindeki sözü geçen tüm becerilerin desteklenmesinde oyuncaklar araç olarak kullanılır. Örneğin oyun toplumsallaşmaya katkı sunar iken oyuncaklar toplumsallaşmada ve kişiliğin gelişmesinde kullanılan bir araç niteliğindedir (Kahraman ve Başal, 2001; Köknel, 1999). Grup oyunları içerisinde kullanılan oyuncaklar, çocukları dili kullanmaya teşvik etmektedir (Onur ve Sadioğlu, 2012). Oyuncaklar, çocuğun öğrenme ve keşif merakını giderir. Erken yıllarda çocuk eline geçirdiği her oyuncuğu duyularıyla keşfeder, inceler ve amacını çözmeye çalışır. Böylece çevrelerindeki nesnelerin işlevini anlamasına, problem çözme becerilerinin gelişmesine, benliğini ve çevresindeki kişileri tanımasına, dünyayı anlamlandırmasına yardımcı olur iken, duygusal gelişimini, el-göz koordinasyon becerilerini, hayal gücü ve yaratıcılığın gelişmesini desteklemesi açısından oyuncaklar çocukların yaşamında kritik rol oynamaktadır (Feeney ve Magarick, 1984; Mangır ve Silleli, 1987; Oktay, 2000; Yavuzer, 1992).

Çocuğa gereken ortam ve materyal sağlandığında yeni şeyler üretme eğilimi göstermektedir. Bu eğilim sürecinde; duyuları ve bedenini çocuk aktif olarak kullanır. Böylece oyundan sağlanan fayda üst seviyeye ulaşabilir. Yani, nitelikli bir oyun sürecinin sağlanması için çocuğa nitelikli oyuncaklar sunulması önemlidir.

Oyuncak kavramı araştırıldığında geniş tanımlar ortaya çıkmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı Çocuk Gelişimi Eğitimi Programına (2013) göre, “*Oyuncaklar; çocukların beş duyusu ve duygularını uyaran, zihinsel, dil, hareket, sosyal ve duygusal gelişimlerini etkileyen, biçimlendiren ve düzenleyen; yeteneklerinin ortaya çıkmasını destekleyen, yaratıcı yönlerini ve hayal güçlerini geliştiren her tür oyun aracıdır.*” Başka bir oyuncak tanımı incelendiğinde; belirli bir amaca yönelik, çocuğun gelişimsel düzeyine uygun ve hazırbulunuşluğu destekleyen biçimdeki oyuncaklar ifade edilmektedir (Sükan, 1983). Her iki tanımda da oyuncuğun nitelikli olması ve bir amaca hizmet etmesi gerektiği vurgulanmıştır. Oyuncuğun gelişimsel bir amaca hizmet

etmesi, nitelikli bir oyun süreci sağlar. Çünkü oyuncak ve oyun kavramı ayrı olarak düşünülemez. Dolayısıyla nitelikli oyuncak, nitelikli bir oyun anlamına gelir. Oyuncaklar bunu sağlarken, oyun sürecindeki rolleri doğrudan veya dolaylı olarak değişebilmektedir (Johnson ve ark., 1987).

36-72 ay aralığına yönelik üretilen oyuncakların niteliğini ve desteklediği gelişim alanlarını inceleyen bir araştırmaya göre; çocukların büyük motor kasların hareket gelişimini %1,48, küçük motor kasların hareket gelişimini %4,46, özbakım becerileri gelişimini %1,48, sosyal-duygusal gelişimini %7,60, bilişsel gelişimini %6,31, dil gelişimini %10,07, toplamda tüm gelişim alanlarını %5,23 oranında desteklediği sonucuna ulaşılmıştır (Kaya, 2007).

Gelişim serüveninin her basamağında fiziksel ve ruhsal sağlık açısından oyun ve oyuncaklar önemlidir. Oyun ve oyuncaklar etkin bir şekilde kullanıldığında çocuğun bütün gelişim alanlarına katkı sağlayabilmektedir. Bu nedenle ebeveynler ve uzmanlar çocuğa fırsat tanınmalı, uygun ortamlar ve materyaller çocuğa sunulmalıdır (Bekmezci ve Özkan, 2015).

2.3 Çocuk Kütüphaneleri

Günümüzde kütüphanelerin yalnızca kitaplarla dolu bir okuma alanı olduğu düşüncesinin değişmeye başladığı görülmektedir. Kütüphaneler günümüz teknolojisinin gelişmesi ile e-kütüphane, değişmeye başlayan çocukluk algısı ile oyuncak kütüphaneleri, edebiyat müze kütüphaneleri, bebeklik döneminde bebeğe kitap okumanın önemine dair farkındalık kazanılmaya başlaması ile bebek kütüphaneleri vb. şekilde çeşitlenerek günlük yaşantımız içerisinde yer almaya başlamıştır (Atınç ve Karadeniz, 2011; Kamaraj, 2000; Kutluca ve Yalman, 2015; Yılmaz ve Ekici, 2011). Özetle, geleneksel kütüphane kavramı ile ilgili değişim yaşanmaktadır. Yaşanılan kavram değişiminin temel nedeni olarak yeni neslin ihtiyaç ve taleplerinin farklılaşmış olması söylenebilir. Bu bağlamda günümüz toplumunda kütüphane sisteminin varlığının sürdürülebilmesi için değişime karşı esnek olduğu söylenebilir.

Bebeklerin ve çocukların temel ihtiyaçlarından birisi, iletişimidir. Bebek ve çocuk ile kurulan iletişimi desteklemek amacıyla kitaplardan fayda sağlanabilir. Ancak nitelikli bebek ve çocuk kitapları ile ilgili fiyat araştırması yapıldığında ülkemizde sosyokültürel düzeyi alt seviyede olan aileler için erişilebilir olmadığı görülmektedir.

Bu bağlamda bebek ve çocuk kütüphaneleri, özellikle sosyokültürel seviyesi düşük olan ailelerin bütçesini korumak, bebek ve çocuklar için fırsat eşitliği oluşturmak açısından önem kazanmaktadır (Miller ve ark., 2013). Ebeveynlerin çocuk kütüphanelerine ilişkin görüşlerini inceleyen bir araştırmaya göre, kütüphaneler çocuğa kitap sevgisini aşılayan, evde erişim imkanı olmayan kaynaklara erişim sağlanan ve etkileşimli öğrenme süreci sunan önemli merkezlerdir (Miller ve ark., 2013). Bu görüş, çocuk kütüphanelerinin önemini desteklemektedir.

Bebek ve çocuk kütüphanelerinin kurulmasındaki temel amaçlar ise şunlardır; bebek ve çocuğa oynama hakkı olan oyuncakları sunmak, bebek ve çocuklara uygun kitaplar sunmak, aileyi materyal açısından rahatlatmak, kitap sevgisi aşılama, aileleri bilinçlendirmek, bebek ve çocukların dil gelişim becerilerini desteklemek, bebek ve çocuklara kütüphane alışkanlığı kazandırmak, yaşam boyu okuryazarlık becerilerini geliştirmek, ailelere ve çocuklara güvenli ortam sunmaktır (International Federation of Library Associations and Institutions [IFLA], 2007). Bu amaçlar doğrultusunda çeşitli uygulamalar yapılmıştır. Bu uygulamalardan biri olan “Her Çocuk Okumaya Hazır, Kütüphaneniz Uygulaması” aşağıda anlatılmıştır.

Her Çocuk Okumaya Hazırdır, Kütüphaneniz Uygulaması: Bu uygulama, Amerikan Kütüphane Derneği’nin alt şubelerine bağlı olarak yürütülmüştür. Temel amacı, erken okur yazarlık becerileri hakkında ebeveynlere veya bakım veren kişilere farkındalık oluşturmaktır. Farkındalığı kazandırmak için izlenen yöntem, yetişkin eğitimleridir (Amerikan Library Association, 2004).

2.4. Oyuncak Kütüphaneleri

Bebek ve çocukların en temel talepleri, oyun ve oyuncaktır. Oyuncak, oyuna ulaşılabilirliği kolaylaştırarak bebek ve çocuğun deneyimlerini zenginleştirir. Ancak ülkemizde nitelikli oyuncaklar ile ilgili fiyat araştırması yapıldığında sosyokültürel seviyesi düşük olan ailelerin için erişilebilir olmadığı görülmektedir. Türkiye İstatistik Kurumunun 2019 yılı verilerine göre, hane halkının tüketim amaçlı harcamalar arasında en yüksek payı %24,1 ile konut ve kira harcamaları alır iken, ikinci sırayı %20,8 ile gıda ve alkolsüz içecek harcamaları, üçüncü sırayı ise %16,5 ile ulaştırma harcamaları almıştır. Buna karşın en düşük payı %2,5 ile eğitim hizmetleri alır iken ikinci sırada %3,1 ile eğlence ve kültür harcamaları gelmektedir. Bu veriler göz

önünde bulundurulduğunda oyuncak kütüphaneleri, hane bütçesinin yarattığı eşitsizliği dengeleme ve çocuklara fırsat eşitliği sunma açısından önem kazanmaktadır.

Oyuncak kütüphanesi; çocukların gelişim alanlarına katkı sunan, ailelerin bilinçlendirilmesini sağlayan, çocukların gelişim düzeyine uygun materyallerin yer aldığı, ödünç alma sistemine dayalı kaynak merkezleridir. Oyuncak kütüphanesinin kurulmasındaki amaçlar çocuklara yönelik ve ailelere yönelik olmak üzere iki kategoride belirtilmiştir. Çocuklara yönelik amaçlar şunlardır; oyuna ve oyuncağa erişimi kolaylaştırarak çocukların sosyalleşme becerilerini geliştirmek, özel gereksinimli çocukların oyun oynama davranışlarını desteklemek, okul ortamı ile ilgili olumlu tecrübelerini geliştirmektir. Ailelere yönelik amaçlar ise şunlardır; oyun, oyuncak seçimi, çocuk gelişimi hakkında bilgilendirme (Kamaraj, 2006). Köycekaş ve Köycekaş (2015) yaptığı araştırmaya göre, oyuncak kütüphanesinin temel amaçlarından bir diğeri; erişim sağlanan her çocuğun oyuncak ile etkileşiminin sağlanması ve kütüphane sistemi alışkanlığı kazandırılmasıdır. Erken çocukluk döneminden itibaren oluşturulan rutinler ile bu kazanımların gerçekleştirilmesinin uzun dönemde olumlu etkileri olduğu öngörülmektedir. Bu olumlu etkiler; paylaşma, sorumluluk bilinci, kendini ifade etme, özsaygı, özdenetim, farklı sosyal ortamlara uygun davranma, kurallara uyma, esnek olma, fikir üretme becerilerinin gelişmesi olarak sıralanabilir.

Kurulan ilk oyuncak kütüphanesi, ABD'nin Los Angeles şehrinde yer almaktadır. Açılış yılı 1935'tir (Kamaraj, 2006). Türkiye'de ise ilk 2004 yılında Düzce'de kurulmuş ve ülke genelinde yaygınlaşmaya başlamıştır (Oyuncak Kütüphanesi Derneği, 2012). Oyuncak Kütüphanesi Derneği'ne göre (2012), oyuncak kütüphanesinin sağladığı faydalar aşağıda maddeler halinde sıralanmıştır;

- 1.Çocukların en temel hakkı olan “oyun oynama hakkı” ile ilgili farkındalık kazandırmak ve farkındalığı arttırma,
2. Çocuklarda kütüphane kültürünün erken dönemde oluşmasını sağlama,
- 3 Çocuklarda yardımlaşma ve gönüllülük bilincini oluşturma,
4. Çocuğun gelişim alanlarını destekleme,
- 5.Ebeveynleri bilinçlendirme,
6. Tüketim fazlalığını önleme olarak değerlendirilmiştir. Ayrıca bu katkılara düşük sosyokültürel seviyedeki aile yapısının çocuğun gelişimine olumsuz etkisini en aza indirmesi eklenebilir.

Oyuncak kütüphanelerinin dezavantajlarını ve avantajlarını kıyaslayan bir araştırmaya göre (Powell ve Seaton, 2007), avantajları; kapsamlı ve nitelikli işbirliği, nitelikli kaynakların sağlanması, güvenli bir hizmet sunması ve gönüllülük esaslı yürütülmesi olarak sıralanmaktadır. Dezavantajları ise; kısıtlı finansman, yüksek personel sirkülasyonu ve kısa vadeli sözleşmeler, nitelikli personel bulmakta zorluk, yeni gönüllüleri dahil etmek olarak sıralanmaktadır

Ülkemizde Ankara ili Çankaya ilçesinde 2012 yılında Avrupa Hibe Desteğiyle hayata geçirilen Oyuncak Kütüphanesinin işleyişine bakıldığında, 0-12 yaş arası çocuklara yönelik olduğu görülmektedir. Bu kapsamda çeşitli aktiviteler ve atölyeler düzenlenerek çocukların gelişimsel becerileri desteklenmektedir. Ailelere çeşitli eğitim ve seminerler düzenlenerek çocuk gelişimi hakkında farkındalık becerileri desteklenmektedir. Ayrıca çocuklar oyuncak ödünç alabilmektedir. Ödünç alınan oyuncakların cüzi miktarda depozito fiyatı bulunmaktadır. 2012-2015 yılı arasını kapsayan bu araştırmada 450'den fazla çocuğun bu sistemden fayda sağladığı belirtilmektedir (Köycekaş ve Köycekaş, 2015).

2.5 Oyuncak ve Kitap Kütüphanesi

Oyuncak ve kitap kütüphanesi; erken çocukluk döneminde çocuğun gelişimi açısından önemli iki faktör olan oyuncak ve resimli çocuk kitaplarının bir araya getirildiği, ödünç alma sisteminin olduğu, çocuğu oyuna ve kitaba davet eden bir alan olarak tanımlanabilir. Türkiye' de ilk defa bağımsız resmi bir anaokuluna kurulan oyuncak ve kitap kütüphanesinin temel amacı fırsat eşitliğidir. Oyuncak ve kitap kütüphanesi alanı oluşturulurken çeşitli kurulum aşamalarından geçmiştir. Kurulum aşamaları şu şekildedir;

- Bilimsel araştırma kapsamında kurulacak olan oyuncak ve kitap kütüphanesi için ilgili literatür taranarak amacı ve kapsamı yazılı formata dönüştürülmüştür. Dönüştürülen format bir sivil toplum kuruluş örgütü ile paylaşılarak oyuncak ve kitap kütüphanesi alanının oluşturulabilmesi amacıyla işbirliği sağlanmıştır.
- Bir büyükşehirde dezavantajlı bölgede bulunan okul öncesi eğitim kurumlarının okul müdürleri ile iletişim kurularak oyuncak ve kitap kütüphanesi kurulabilecek alanlar araştırmacı tarafından araştırılmıştır. Uygun

bulunan bir okul öncesi eğitim kurumu ile işbirliği yapılarak süreç başlatılmıştır.

- Oyuncak ve kitap kütüphanesi kurulma aşamasında; alanın çocuğun oyuna ve kitaba davet etmesi amacıyla alanda çeşitli tadilatlar sivil toplum kuruluş örgütü ve okul müdürlüğü işbirliğinde gerçekleştirilmiştir. Ardından çocukların gelişimsel özellikleri dikkate alınarak oyun ve okuma materyalleri zengin kaynaklar olacak şekilde listelenmiştir. Listede yer alan materyaller sivil toplum kuruluş örgütü tarafından tedarik edilerek alana yerleştirilmiştir.
- Oyuncak ve kitap kütüphanesi alanının tamamlanmasıyla birlikte 18.09.2021 tarihinde açılışı gerçekleştirilerek okul müdürlüğü tarafından ebeveynlerin ve çocukların hizmetine sunulmuştur.

Temel amacı fırsat eşitliği olan oyuncak ve kitap kütüphanesinin diğer amaçları; çocukların nitelik ve nicelik açısından yeterli oyuncak ve kitaba ulaşmasını sağlamak, kitap okuma alışkanlığını sağlamak, materyal yoksunluğunu azaltmak, ödünç alma sistemiyle sorumluluk alma davranışını desteklemek, ev temelli erken okuryazarlık ortamlarını zenginleştirmek, oyun oynama becerilerini desteklemek, evde zengin uyaranlar sunulması sağlanarak çocukların henüz okula gidemeyen küçük kardeşlerine de gelişim desteği sağlamak olarak sıralanabilir (Güneş Sarıkaya ve Feyman Gök, 2022).

2.6 Ebeveyn Eğitimleri

Aile, çeşitli boyutları içeren (ekonomik, sosyal, psikolojik vb.) toplumun temelini oluşturan toplumsal bir birimdir (United Nations, 1993). Toplumsal birimi oluşturan ebeveynlere, çocuklarının fiziksel ve ruhsal olarak iyi yetiştirilmesi adına Tezel Şahin ve Özyürek, 2008). Özellikle erken çocukluk döneminde çocukların tüm uyaranlara açık olmasından kaynaklı olarak ebeveyn tutumlarının eğitimler aracılığıyla geliştirilmesi önemlidir (Çayan ve Çınar, 2019). Çünkü erken çocukluk dönemindeki ebeveyn tutumları, ileri yıllardaki davranışların temelini oluşturur (Şahin ve Özbey, 2007). İlk olarak toplum temelli küçük tanıtım programları olarak başlayan aile eğitim programları genişleyerek içerik ve sayı açısından zenginleşmiştir. Dünya çapında bazı bölgelerde geniş kitlelere yayılarak finansal destekler de sağlanmaya başlamıştır (Powel,1990; Gomby,2005). Aile eğitiminin amaçları iki başlık altında toplanabilir. Bunlardan ilki ebeveynlerin sosyal yaşama adaptasyonunu sağlamak,

ikincisi ise erken çocukluk döneminde ebeveynleri bilinçlendirerek çocuğun eğitiminde aile basamağını güçlendirmektir (Cochran, 1988). Bu durum güçlü aile, güçlü çocuk ve güçlü toplum olarak ifade edilebilir. Çünkü erken çocukluk eğitiminde çocuğun ilk eğitimcileri, ebeveynlerdir. Ebeveynlerin süreç içerisinde çocuğuna fiziksel ve ruhsal olarak sunduğu destek, çocuğun gelişimsel becerilerini güçlendirir (Girgin, Kurnaz ve Zobu, 2011; Tezel Şahin ve Ersoy, 1999). Dolayısıyla gelişimsel açıdan güçlenen birey, güçlü toplumun temelini oluşturacaktır. Aile eğitiminden beklenen toplumsal faydanın sağlanması amacıyla ebeveynlerin öğrenmeye açık ve uygun bir zaman dilimi tercih edilmelidir. Verilen eğitimlerde, yalnızca bilgi aktarımı yapmamalıdır. Bilgi aktarımı ile birlikte ebeveyn tutum ve davranışlara yönelik uygulama örnekleri gösterilerek ebeveyn tutumlarını çocuğun yüksek yararına geliştirmeyi hedeflemelidir. (Temel, 2003).

Ebeveynlik kavramına bakıldığında günümüzde sürekli değişim içerisinde olan bir noktadır. Bu değişim ebeveynlerde karmaşıklık yaratarak çocuğa ilişkin tutumlarda güçlük yaratabilmektedir. Özellikle teknoloji kullanımı ile birlikte artan sosyal medya ilgisi, çocuğa ilişkin tutumları iki durumdan etkileyebilmektedir. Bunlardan ilki, aile ilişkilerinin zayıflaması; ikincisi ise çocuk gelişimine dair yanlış bilgi öğrenimi olarak değerlendirilebilir. Her iki durum, farklı sonuçlara neden olsa da ortak perspektif olarak ebeveynin kendini yetersiz ve karmaşık bir süreçte hissetmesi söylenebilir. Bu karmaşıklık ve yetersizlik hissini en aza indirmek, ebeveyn eğitimlerinin amacı kapsamında değerlendirilebilir. (Güleç, 2018; Powell, 1990; Staton, Ooms ve Oven, 1991; Şahin ve Ersoy 1999).

Diğer taraftan ebeveynlik kavramının değişmesine karşın ebeveynler, kendi ebeveynlerinden gördükleri geleneksel yöntemleri günümüzde de uygulayabilmektedir. Ebeveynler, ödül ve ceza gibi çocuğun gelişimine uygun olmayan yöntemlerle ile çocuğu yetiştirme tutumları sergileyebilmektedir. Bu noktada, aile eğitimleri aracılığıyla çocuğun gelişimine uygun nitelikli tutumlarebeveynlere kazandırılabilir (Köksal Akyol ve Bilbay, 2016; Şimşek, 2022).

Aile eğitim programları evlilik öncesi, evlat edinme süreci, çocuk yetiştirme süreci gibi farklı zaman dilimlerinde oluşturulabilen programlardır. Bu programlarda ebeveynlere; çocukların gelişimsel özellikleri, aile dinamikleri, aile içi iletişim, ebeveynlik becerileri, nitelikli çocuk yetiştirme tutumları vb. konular hakkında bilgi

sağlanır (Şahin ve Özbey, 2007). Sağlanan eğitimlerin teknikleri değişebilmektedir. Tercih edilen teknikler aşağıda maddeler halinde verilmiştir;

- Grup Tartışmaları: Ebeveynler düzenlenen oturumlarda eğitimciler ile bir araya gelerek ebeveynlik rolleri ve çocuk gelişimine dair bilgiler tartışılır. Bu tartışmalarda ebeveynlerin kendi öncelikleri için fırsat tanınarak sorunlara çözüm üretilmeye çalışılır.
- Ev ziyaretleri: Ebeveynlere eğitimciler tarafından ev temelli planlar düzenlenerek ev ortamında ebeveynlik becerilerinin geliştirilmesi amaçlanır.
- Grup tartışmaları ve Ev Ziyaretleri: Bu yöntem hem grup tartışma tekniğini hem de ev ziyaretleri tekniğini içeren karma bir tekniktir (AÇEV, 2007).

Ulusal çapta bu tekniklerin kullanıldığı çeşitli aile eğitim projeleri bulunmaktadır. Ulusal çapta uygulanan aile eğitim projeleri incelendiğinde;

- *Erken Destek Projesi*: Proje, düşük gelir düzeyinde olan ebeveynleri hedefe alarak İstanbul ilinde 1982-1986 yılları arasında yürütülmüştür. Çocuğun sosyal ve bilişsel gelişim alanlarını temele alan ve grup tartışmaları ile yürütülen bir aile eğitim programıdır. Uygulama örneklerine yer verilmiştir. Temelde annelere yönelik ve dört yıl süreli bir proje olarak uygulanmıştır (Kağıtçıbaşı, 1991).
- *Baba Destek Programı*: 1996 yılında AÇEV tarafından çocuğun büyüme ve gelişme sürecine babaları dahil etmek üzere hazırlanmış bir aile eğitim programıdır. Bu proje, babaların çocuğun gelişimine uygun olmayan davranışları değiştirerek baba-çocuk ilişkisini güçlendirmek amacıyla yürütülmüştür. 10-13 hafta süreyle uygulanmış bir projedir (AÇEV, 2019).
- *Anne Baba Okulu*: Düşük sosyoekonomik seviyedeki ebeveynleri hedef alarak İstanbul ilinde 1989 yılında başlatılmıştır. Ebeveynlerin çocuk gelişimine yönelik becerilerini desteklemek amacıyla çeşitli konularda konferanslar düzenlenmiştir. Eğitimin etkinliği ile ilgili yapılan araştırmalarda eğitimin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Yavuzer, 2006).
- *Evlilik Okulu*: Hedef kitlesi evlilik öncesi veya sonrası dönemindeki bireylerden oluşan proje, 1988 yılında başlatılmıştır. Proje kapsamında; evlilik, ilişkiler, cinsellik, eş seçimi, aile yaşam döngüsü vb. konular hakkında bireylere eğitimler verilmiştir (Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, 2011).
- *Benim Ailem Eğitim Programı*: 0-6 yaş aralığında çocuğu bulunan ebeveynleri hedef alarak Milli Eğitim Bakanlığı ve UNICEF işbirliği çerçevesinde

yürütülen bir projedir. Proje kapsamında; beslenme, pozitif ebeveyn tutumları, çocuk ihmali ve istismarı vb. konular hakkında eğitimler verilmiştir (Benim Ailem Aile Eğitimi Programı ile İlgili Temel Bilgiler, 2020).

Projelerin kapsamına bakıldığında geniş kapsamlı olarak ailelerin güçlendirilmesi hedeflenmiştir. Bu araştırma kapsamında da grup tartışmaları tekniği kullanarak 3-6 yaş aralığında çocuğu olan ebeveynlerin çocuk gelişimi, oyun ve okuma davranışlarına ilişkin farkındalıklarının geliştirilmesi hedeflenerek bir eğitim programı oluşturulmuştur.

2.7 Alanda Yapılan Araştırmalar

Oyuncak Kitap Kütüphanesi Temelli Oku Oyna Aile Eğitim Programının Aile Çocuk Okuma ve Oyun Davranışlarını etkisini incelemek amacıyla yapılan bu araştırmada, aile eğitimine ilişkin yapılan ulusal ve uluslararası bilimsel çalışmalara aşağıda değinilmiştir.

2.7.1 Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Türkiye’ de ebeveyn eğitimleri ve çocuklara etkilerini inceleyen çeşitli bilimsel araştırmalar yürütülmüştür. Bu çalışmalarda farklı etkenlere dikkat çekilerek aile eğitimlerinin çocuk gelişimindeki önemi vurgulanmıştır. Sözü edilen çalışmalardan aşağıda örnekler verilmiştir;

Kabasakal (2001) yürüttüğü bir araştırmada, uyum problemi yaşayan çocukların ebeveynlerine yönelik anne eğitim programı uygulamıştır. Program, on oturum devam etmiştir. Uyum problemi yaşayan çocukların ebeveynlerinin ebeveynlik becerilerinin zayıf olduğu; eğitim sonunda ise becerilerinin geliştirildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Evirgen (2002) yürüttüğü bir araştırmada altı yaş çocuklarının annelerine yönelik olarak okul destekli anne eğitim programı uygulamıştır. Eğitime katılan annelerin tutumlarında önemli değişiklikler olduğu, oyunlar oynadıkları, çocuk dostu disiplin yöntemine ilişkin beceriler kazandığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Gürşimşek (2002) tarafından düşük sosyoekonomik seviyedeki 5-6 yaş çocukların çeşitli alanlardaki gelişimine ve çocuğun gelişim sürecine aile katılımının sağlanmasının önemini incelenmiştir. Ebeveynlere çeşitli konularda 4 haftalık eğitim

programlarıyla birlikte basit düzeyde ev çalışmaları verilmiştir. Araştırma sonucunda ebeveynlerin olumlu becerilerinin geliştiği, çocukların çeşitli gelişimsel alanlarda becerilerinin arttığı, ebeveynlerin eğitim ve gelişime yönelik farkındalıklarının arttığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Tezel Şahin (2003) yürüttüğü bir araştırmada okul öncesi eğitim programına kayıtlı çocukların ebeveynlerine yönelik olarak aile katılım programının etkileri incelenmiştir. Bu araştırmada ebeveynlerin okul hakkında daha fazla bilgi sağladığı ve okul-ebeveyn işbirliğinin daha fazla güçlendiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Güzel (2006) yürüttüğü bir araştırmada 4-6 yaş çocuğu olan ebeveynlerin ebeveyn eğitimine ilişkin beklentileri incelenmiştir. Çalışma sonucunda ebeveynlerin; aile içi iletişim, fiziksel gelişim, zihinsel gelişim, kişilik gelişimi, oyun ve oyuncağın önemi, okul öncesi eğitiminin önemine yönelik eğitimler düzenlenmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Ömeroğlu (2006) yürüttüğü bir araştırmada aile programının aile yapısı, aile işleyişi ve kaygı düzeylerine etkisi incelenmiştir. Ebeveynlere on iki hafta boyunca ev ziyaretleri düzenlenerek eğitim verilmiştir. Program temel olarak üç başlıktan oluşmaktadır; aile eğitim programı, gelişimsel eğitim programı, ev ortamının düzenlenmesi ve oyuncak yapımı. Eğitim programına katılan ebeveynlerin ebeveynliğe ilişkin kaygı düzeylerinin azaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ekici Vural (2006) yürüttüğü bir araştırmada okul öncesi dönemde sosyal ve duygusal becerilere yönelik ebeveyn katımlı sosyal beceri eğitim programlarının çocuğun gelişiminde etkisi incelenmiştir. Çalışma sonucunda ebeveyni katılım sağlayan ve sağlamayan çocuklar arasında sosyal beceri alanında anlamlı bir fark saptanmıştır. Sonuçlar ebeveyni katılım sağlayan çocukların lehinedir.

Demircioğlu (2006) yürüttüğü araştırmada, ebeveyn eğitim programlarının etkisini incelemek amacıyla deneysel çalışma yapılmıştır. Çalışmada deney grubuna 8 hafta boyunca ebeveyn tutumlarına yönelik eğitim verilmiştir. Eğitim sonunda deney grubunda olan ebeveynlerin, ebeveynlik tutumlarına ilişkin pozitif değişimler yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır. Ek olarak, babaların daha fazla programdan fayda sağladığı sonucu elde edilmiştir.

Pehlivan (2008) yürüttüğü araştırmada, psikolojik açıdan risk altında ve göç eden ebeveynleri hedefe alarak 11 anneye 12 hafta boyunca Anne Eğitim Programı uygulamıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular; eğitim programının ardından

ebeveynlerin çocuklarına uyguladıkları şiddet davranışlarının azaldığı, çocuk gelişimine dair bilgi düzeylerinin arttığı, anne-çocuk ilişkisinin geliştiği olarak sıralanabilir.

Şahin (2013) yürüttüğü bir araştırmada 4 yaş çocuklara yönelik olarak 8 haftalık “Oyuncak Odaklı Ev Eğitim Programı” uygulanmıştır. Program uygulanan çocukların uygulanmayan çocuklara kıyasla kavram öğrenme becerilerinin daha önde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yalman (2014) yılında okul öncesi döneminde çocuğu olan ebeveynlerine yönelik yaptığı bir araştırmada ebeveynlerin eğitim programlarından beklentilerini incelemektedir. Çalışma sonucunda ebeveynlerin eğitim almak ve çocuk eğitimi konusunda bilgilendirilmek istedikleri sonuçları elde edilmiştir.

Mustul, Turan ve Uzuner (2016) yürüttüğü bir araştırmada işitme engeli olan ve buna yönelik medikal cihaz kullanan çocuklar ve ebeveynlerine yönelik ebeveyn eğitimi uygulamıştır. Ebeveyn eğitiminin temel amaçları; anne ile çocuk arasındaki diyalogu güçlendirme, anne oyun oynama davranışlarını güçlendirme, çocuğun dinleme becerilerini destekleme olarak belirlenmiştir. Altı seans olarak gerçekleştirilen ebeveyn eğitimlerinin ardından amaçlara ulaşılabilirdiği sonucu elde edilmiştir.

Özel ve Zelyurt (2016) yürüttüğü araştırmada, 5-7 yaş aralığında çocuğu olan ebeveynlere şu konular hakkında eğitimler düzenlemiştir; çocukların gelişimsel özellikleri, oyun, problem davranışları ile baş etme, ebeveyn tutumları, çocuğa doğru alışkanlık kazandırma. Eğitim neticesinde ebeveynlerin ele alınan konularda bilinçlendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Boz, Uludağ ve Tokuç (2018) yürüttüğü deneysel araştırmada, 60-72 ay grubunda çocuğu olan ve deney grubunda bulunan ebeveynler oyun sürecine aktif olarak katılımı sağlamıştır. Araştırmadan elde edilen sonuç; ailelerin oyuna dahil olması ile çocuğun sosyal becerileri arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Mutlu (2018) yürüttüğü araştırmada babalara yönelik eğitimler düzenlemiştir. Bu eğitimde çocukların davranışını kontrol etme becerileri çalışılmıştır. Eğitim sonunda babaların davranış kontrolü becerilerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Şimşek (2022) yürüttüğü araştırmada, ebeveyn eğitim programlarının etkisini incelemek amacıyla deneysel çalışma yapmıştır. Ebeveynlere eğitimler çevrimiçi olarak verilmiştir. Eğitimde öncelikli hedef olarak uygun ebeveynlik becerileri

kazanımı ardından çocuklara sağlıklı rol model olabilme konuları çalışılmıştır. Eğitim sonunda deney grubunda olan ailelerin bu becerilerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

2.7.2 Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Uluslararası çapta ebeveyn eğitimleri, ebeveynlerin katılımları ve çocuklara etkilerini inceleyen çeşitli bilimsel araştırmalar yürütülmüştür. Bu çalışmalarda farklı etkenlere dikkat çekilerek aile eğitimlerinin çocuk gelişimindeki önemi vurgulanmıştır. Sözü edilen çalışmalardan aşağıda örnekler verilmiştir;

Nicholson ve ark. (2002) tarafından düşük sosyoekonomik seviyeye sahip ve 1-5 yaş arasında çocuğu olan ebeveynlere yönelik ebeveyn eğitim programının etkinliğini incelenmiştir. Program on hafta boyunca bireysel veya küçük gruplarla devam ettirilmiştir. Eğitimin sonunda; eğitime katılan ebeveynlerin pozitif yönde becerilerinin geliştiği ve çocuklarında daha az davranış problemi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Huebner (2002) yürüttüğü bir araştırmada klinik tabanlı ebeveyn eğitim programı uygulanmıştır. Bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturan ebeveynlerin özellikleri; 1-36 ay aralığında bebeği olan, madde bağımlılığı, düşük sosyoekonomik seviye, ihmal ve istismar riski bulunan ebeveynlerdir. Uygulanan ebeveyn eğitimi sonucunda ebeveyn-çocuk etkileşiminin güçlendiği, ebeveynlerin ebeveynlik becerilerinin geliştiği, stres ve kaygı düzeylerinin azaldığı bulguları elde edilmiştir.

Petit ve Dodge (2002) ebeveyn tutumlarının okul öncesi dönemdeki çocukların davranışlarına etkisini incelemek amacıyla yürüttüğü bir araştırmada, çocukların tepkisel davranışlarının aşırı otoriter tutumdan kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ritter (2003) yürüttüğü bir araştırmada annelerden oluşan bir ebeveyn grup programı oluşturmuştur. Oluşturulan program grubunda annelerin çocuklarıyla birlikte oyun oynama sürecine ilişkin teknikler yer almıştır. Programın sonunda anneler, yeni beceriler ve olumlu deneyimler kazandıklarını belirtmiştir.

Fantuzzo ve ark. (2004) yürüttüğü bir araştırmada düşük sosyoekonomik seviyedeki ebeveynlerin aile katılımının sağlanması ile çocukların davranış ve öğrenmeleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışma sonucunda ev temelli aile katılım programının çocukların öğrenme ve sınıf içerisine uyum sağlama becerilerini etkilediği belirlenmiştir.

Gunderson (2004) yürüttüğü bir araştırmada okul öncesi dönemde çocuğu olan ebeveynlere çocuğun stresini yönetmeye ilişkin ebeveyn eğitimi uygulamıştır. Uygulanan eğitim sonucunda çocukların stresinin azaldığı ve ebeveynlerin kendilerini yeterli ebeveyn olarak algıladıkları bulgularına ulaşılmıştır.

Kerr ve ark. (2004) yürüttüğü bir araştırmada ailelerin disiplin sağlama yöntemleri ve çocukların davranış problemleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Daha pozitif disiplin yöntemi kullanan ve ilgili olan ebeveynlerin çocuklarında daha az davranış problemi görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Simpkins ve ark. (2006) yürüttüğü bir araştırmada ebeveyn katılımı ve çocuk başarısı arasındaki ilişki incelemiştir. Çalışma okul öncesi çocukları ve ebeveynlerine yöneliktir. Bu araştırmadan edinilen bulgu; ebeveyn katılımı ve çocuğun arasında pozitif bir ilişki bulunmaktadır.

Turner ve ark. (2007) yürüttüğü bir araştırmada ebeveynler için oluşturulan eğitim programlarının ebeveynlere uygunluğu incelenmiştir. Çalışma, 1-3 yaş arasında çocuğu olan ebeveynlere yönelik olarak olumlu ebeveynlik eğitim programı uygulanmıştır. Eğitim programı, sekiz oturumdan oluşmaktadır. Oturumlarda program hakkında bilgi verilmiş, ebeveyn eğitimi uygulanmış ve ev temelli uygulamalara yer verilmiştir. Eğitim programı sonunda çocukların problem davranışlarının azaldığı ve ebeveynlerin doğru çocuk yetiştirme tutumları hakkında bilgi sahibi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

McIntyre ve Phaneuf (2008) yürüttüğü bir araştırmada, erken çocukluk dönemindeki çocukların davranış problemleri ve ebeveyn ile çocuk etkileşimi arasındaki ilişkiyi incelenmiştir. İncelemeye göre, ebeveyn-çocuk etkileşimi ve çocukların davranış problemleri arasında pozitif bir ilişki olabileceği belirtilmiştir.

Rodriggo (2012) yaptığı bir araştırmada pozitif ebeveynlik algısının toplumda yaygınlaşması için yalnızca ebeveynlik becerilerinin güçlendirilerek risk faktörlerini azaltmanın yeterli olmadığını; koruyucu faaliyetlere de ihtiyaç olduğunu belirtmiştir. Araştırmada ek olarak, bu faaliyetlerinin gerçekleştirilmesinde kanıta dayalı ebeveynlik eğitimlerinin etkili olduğu belirtilmiştir.

Grindal ve ark. (2016) yürüttüğü bir araştırmada, meta analiz yöntemi kullanılarak erken çocukluk döneminde verilen ebeveyn eğitimlerinin etkinliği incelenmiştir. İncelemeye göre, çeşitli türlerdeki ebeveyn eğitim programları arasında

ebeveynlere ebeveynlik becerilerini uygulama fırsatları sunan programlarının çocuğun gelişiminde daha etkin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Akfırat'ın (2019) Almanya'da yaşayan göçmen Türk ebeveynleri ile yaptığı araştırmada, Türk göçmen ebeveynlerin ebeveyn eğitimleri neticesinde pozitif ebeveynlik tutumları geliştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular; ebeveynlerin çocuk gelişimine dair bilgilerinin arttığı, problem davranışları ile baş etme becerilerinin geliştiği, çocuklarda cinsel eğitim hakkında farkındalık kazandıkları, uygun iletişim becerileri edindikleri, demokratik ebeveyn tutumları geliştirdikleri sıralanabilir.

Povarenkov, Baranova ve Mitiukov (2019) yürüttüğü araştırmada çeşitli aile tutumlarının çocuk davranışlarına etkisini incelemiştir. Tüm stratejilerin farklı sonuçlara neden olduğu tespit etmişlerdir. Aile tutumlarından demokratik tutum çocuğun öz disiplin becerilerinin gelişiminde pozitif bir etki oluştururken, otoriter tutumunun bir etkisi olmadığı sonucu elde edilmiştir. Demokratik tutum, öz disiplin becerilerinin geliştirdiği ve etkin şekilde uygulanmasına katkı sunduğu görülmüştür. Otoriter tutum ise, öz disiplin becerilerinin gelişimi üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle ebeveyn eğitimleri ile doğru ebeveyn tutumları hakkında aileyi bilinçlendirmek kritik önem taşır.

3. MATERİYAL VE YÖNTEM

Araştırmacı tarafından Oyuncak ve kitap kütüphanesi temelli verilen ebeveyn eğitimlerinin ebeveyn ve çocuk arasındaki okuma ve oyun davranışlarına etkisinin incelenmesine yönelik yapılan araştırmanın bu bölümünde; araştırmanın modeli, çalışma grubunun özellikleri ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1 Araştırmanın Modeli

Araştırmada karma araştırma modeli kullanılarak nitel ve nicel veriler edinilmiştir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma araştırma modelinde, iki yöntemde yararlı yönlerini kullanarak bir araştırmanın derinlemesine incelenmesini sağlamaktadır (Creswell, 2013; Mills ve Gay, 2016).

Bu araştırmada nitel ve nicel yaklaşımlar eş zamanlı ve eşit öncelikle kullanılmıştır. Bundan dolayı çalışma karma yöntem türlerinden olan paralel karma yöntem ile desenlenmiştir. Paralel karma yöntemi; bilimsel araştırmalarda nicel ve nitel yaklaşımların eşit öncelikte olduğu, nitel ve nicel verilerin eş zamanlı toplandığı ve birbirinden ayrı olarak analiz edildiği araştırma yöntemidir (Creswell ve Plano Clark, 2011; Fırat, Yurdakul ve Ersoy, 2014).

3.2 Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu oluşturulurken ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yöntemi yapılan çalışmanın amacına bağlı olarak derinlemesine araştırma yapmak ve ayrıntılı bilgi edinmek için gerekli durumların seçilmesine olanak sağlayan bir yöntemdir (Büyüköztürk ve ark., 2018). Bu araştırmanın amaçlı örnekleme ölçütü; Oyuncak ve Kitap Kütüphanesi alanının bulunduğu Ankara İli, Altındağ İlçesindeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olan

bağımsız bir anaokulunda 2022-2023 eğitim dönemine kayıtlı çocukların ebeveynleridir.

Araştırmanın çalışma grubu, bağımsız bir anaokuluna kayıtlı olan 3-6 yaş çocukların ebeveynleri oluşturarak toplamda 15 katılımcıyla oluşturulmuştur. Çalışma grubu oluşturulurken gönüllülük esas alınmıştır. Çalışma grubunda yer alan ebeveynlerin demografik bilgilerine aşağıdaki çizelgede yer verilmektedir.

Çizelge 3.1: Ebeveynlerin demografik bilgileri.

		n	%
Çocuğun Yaşı	3 yaş	8	53,3
	4 yaş	3	20,0
	5 yaş	4	26,7
Çocuğun Cinsiyeti	Kız	8	53,3
	Erkek	7	46,7
Çocuğun Kardeş Sayısı	1 kardeş	4	44,4
	2 kardeş	4	44,4
	3 kardeş	0	0,0
	4 ve üzeri	1	11,1
Tek Çocuk		6	40,0
Hane Halkı Sayısı	3 kişi	6	40,0
	4 kişi	6	40,0
	5 kişi	3	20,0
Ebeveyn Cinsiyeti	Kadın	15	100,0
Çalışma Durumu	Evet	0	0,0
	Hayır	15	100,0
Gelir Düzeyi	Düşük Gelir	6	46,2
	Orta Gelir	9	53,8
Medeni Durumu	Evli	15	100,0
Anne Eğitim Seviyesi	İlkokul Mezunu	3	20,0
	Lise Mezunu	9	60,0
	Üniversite Mezunu	3	20,0
Toplam		15	100

Katılımcıların %100,0'ü kadın, %100,0'ü çalışmamaktadır. Ailenin gelir durumu dağılımı şu şekildedir: %46,2'si düşük gelire, %53,8'i orta gelire sahiptir. Medeni durumuna göre %100,0'ü evlidir. Anne eğitim durumu; %20,0'ı ilkokul mezunu, %60,0 lise mezunu, %20,0'ı üniversite mezunudur. Çalışmaya katılan çocukların yaş dağılımı ise şu şekildedir: %53,3'ü 3 yaşında, %20,0'ı 4 yaşında, %26,7'si yaşındadır. Çocukların %53,3'ü kız, %46,7'si erkektir. Kardeş sayısına göre %44,4'ü 1 kardeş, %44,4'ü 2 kardeş, %11,1'inin 3 ve üzeri kardeş sayısına sahiptir.

Hane halkı sayısına göre dağılımı şu şekildedir: %40,0'ı 3 kişi, %40,0'ı 4 kişi, %20,0'ı 5 kişidir.

3.3 Veri Toplama Araçları

Nicel Boyut

Araştırma kapsamında nicel verilerin toplanması amacıyla iki form kullanılmıştır. Bu formlardan ilki, Işıkoğlu Erdoğan (2016) tarafından geliştirilen Çocuk- Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeği'dir. Ölçekte yer alan maddelerin kapsam geçerliliği bilim uzmanlarının fikir ve görüşlerine sunulularak sağlanmıştır. Ölçeğin geçerliği, ölçekte yer alan maddelerin faktör analizi yönetimiyle incelenmesiyle sağlanmıştır. Ölçeğin güvenirliği için Cronbach Alpha kat sayısı kullanarak ölçeğin alt boyutları analiz edilmiştir. Formun “birlikte etkileşimli okuma” boyutunda Cronbach Alpha katsayısı .80 “birlikte okumaya yönelik görüşler” .79 “okuryazarlığa model olma” .76 “okuryazarlığın önemi” .70 ve “okuryazarlık öğretimi” .70 ve toplamda ise .81 olarak hesaplanmıştır., Sonucunda ölçeğin geçerlik ve güvenirliği sağlanmıştır (Işıkoğlu Erdoğan, 2016).

Ölçek maddelerinin alt boyutları; birlikte etkileşimli kitap okuma, birlikte okumaya yönelik görüşler, okuryazarlığa model olma, okumanın önemi, okuryazarlık öğretimidir. Birlikte etkileşimli okuma kategorisindeki örnek maddeler incelendiğinde; “Çocuğuma kitap okurken resimleri görmesini sağlarım.”, “Çocuğuma kitap okurken onun öyküyü tahmin etmesini isterim.” “Çocuğuma kitap okurken konuyla ilgili sorular sorarım.” vb. şekilde maddeler yer almaktadır. Birlikte okumaya yönelik görüşler kategorisindeki örnek maddeler incelendiğinde; “Kitap okuma çocuğumla paylaştığım zevkli bir etkinliktir.”, “Kitap okuma çocuğumla birlikte yaparken zorlandığım bir etkinliktir.” vb. şekilde maddeler yer almaktadır. Okuryazarlığa model olma kategorisindeki maddeler incelendiğinde; “Çocuğumla birlikteyken kendime kitap alırım.”, “Çocuğumla birlikteyken gazete ve dergi okurum.” vb. maddeler yer almaktadır. Okumanın önemi kategorisindeki maddeler incelendiğinde; “Çocuğumun kitap okumayı sevmesini isterim.” vb. şekilde maddeler yer almaktadır. Okuryazarlık öğretimi kategorisindeki maddeler incelendiğinde; “Çocuğuma basit kelimeleri okumayı öğretirim (kendi ismi, reklam logoları).” vb. şekilde maddeler yer almaktadır.

Ölçekte toplam 31 madde yer almaktadır. Ölçeğin cevapları “her zaman (4)”, “ara sıra (3)”, “nadiren (2)” ve “hiçbir zaman (1)” olarak derecelendirilmiştir. Likert tipi bir ölçektir. Bu araştırmada kullanılabilmesi için ölçek kullanım izni sağlanmıştır.

Nicel verilerin toplanması amacıyla kullanılan ikinci form ise Işıkoğlu ve İvrendi (2008) tarafından oluşturulan Oyun Katılım Anket formudur. Anket formunun geçerliği, formda yer alan maddelerin faktör analizi yönetimiyle incelenmesiyle sağlanmıştır. Anket formunun güvenirliği için Cronbach Alpha kat sayısı kullanarak anket formunun alt boyutları analiz edilmiştir. Alt boyutlardan “akademik oyun” Cronbach Alpha kat sayısı 0.73, “sosyo-dramatik ve hareketli oyun” 0.69 ve “oyunu teşvik” 0.41 olduğu saptanmıştır. Sonucunda ölçeğin geçerlik ve güvenirliği sağlanmıştır (Işıkoğlu ve İvrendi, 2008).

Anket formunda yer alan maddelerin alt boyutları; akademik oyun, sosyodramatik ve hareketli oyun, oyuna teşviktir. Toplamda 15 maddenin yer aldığı likert tipi bir anket formudur. Anketten örnek maddeler incelendiğinde; “Çocuğumla araba-bebek gibi oyuncaklarla oynarız.”, “Çocuğumu oynaması için parka götürürüm.”, “Çocuğum oyun oynarken bende ona katılırım.”, “Çocuğumla evcilik/tamircilik gibi oyunlar oynarız.” vb. şekilde maddeler yer almaktadır.

Anketin cevapları “her zaman (4)”, “ara sıra (3)”, “nadiren (2)” ve “hiçbir zaman (1)” olarak derecelendirilmiştir. Bu araştırmada kullanılabilmesi için gerekli izin sağlanmıştır.

Nitel Boyut

Araştırma kapsamında nitel verilerin toplanması amacıyla katılımcılardan minimum beş, maksimum on beş dakikadan oluşan oyun ve kitap okuma davranışlarını içeren video kaydı “Çocuğunuzla birlikte oyuncak ve kitap kütüphanesi alanından alacağınız materyallerle oyun ve kitap okuma süreçlerinizi beş- on beş dakika arasında, görüntü ve ses net olacak şekilde kaydediniz.” yönergesi verilerek istenilmiştir. On beş gönüllü katılımcıdan yedi katılımcı çocuklarıyla birlikte oyun ve kitap sürecine ilişkin video kaydı iletmiştir. Toplamda yedi farklı ebeveynden dokuz video kayıt verisi elde edilmiştir. İletilen video kayıtları doğrultusunda araştırmacı tarafından ebeveynlere oyun ve kitap okuma süreçlerine ilişkin dönütler çevrimiçi yöntemlerle birebir olarak verilmiştir. Katılımcıların çocuklarıyla birlikte oyun ve okuma davranışlarını derinlemesine incelemek amacıyla video kayıt formu oluşturulmuştur. Bu formda oyun ve kitap ortamının gerçekleştirildiği alan ve genel özellikler, ebeveyn

tarafından oyun sürecinde kullanılan ifadeler, ebeveyn tarafından tercih edilen oyun ve kitap türü, okuma tekniği olarak dört ana başlık bulunmaktadır. Ebeveynler tarafından iletilen video kayıtları formda yer alan başlıklar doğrultusunda yazılı formata dönüştürülmüştür. Yazılı format aracılığıyla video formu her katılımcı için işaretlenerek nitel veriler elde edilmiştir.

3.4 Verilerin Toplanması

Araştırmanın konusunun belirlenmesinden sonra öncelikli olarak etik kurula başvurulmuş ve araştırma için Çankırı Karatekin Üniversitesi Etik Kurulu'nun 21/04/2022 tarihli etik kurul raporu alınmıştır (EK 1). Etik kurul raporunun alınmasının ardından araştırmanın gerçekleştirileceği Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı bağımsız bir anaokulunun müdürlüğü ile iletişime geçilerek çalışma grubu oluşturulması amacıyla veliler okula davet edilmiştir. Araştırmacı tarafından araştırmanın konusu, amacı ve süreci hakkında velilere sunum yapılarak bilgilendirilmiş onam formu iletilmiştir. Bilgilendirilmiş onam formu ile birlikte araştırmayı gönüllü olarak kabul eden 15 veli ile süreç başlatılmıştır.

Öncelikli olarak gönüllü katılımcılara Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeği ve Oyun Katılım Anket formu verilerek ön test uygulanmıştır. 15 katılımcı ölçek ve formu araştırmacıya iletmıştır. Ardından araştırmacı tarafından katılımcılara yedi hafta boyunca haftada bir defa olmak üzere oyuncak ve kitap kütüphanesinin bulunduğu alanda birer saatlik eğitimler verilmiştir. Eğitim içeriği; oyun, oynama ve okuma davranışları, resimli çocuk kitapları ve gelişim üzerinedir. Aşağıda araştırma kapsamında verilen ebeveyn eğitiminin geliştirilme süreci ve içeriği detaylı olarak aktarılmıştır.

Oku Oyna Aile Eğitim Programı'nın geliştirilmesi: Ebeveynlerin oyuncak ve kitap kütüphanesinde bulunan materyallerden yararlanarak çocuklarıyla birlikte oyun oynama ve resimli çocuk kitabı okuma davranışlarını geliştirmek amaçlı hazırlanan bu program, çeşitli aşamalardan geçerek düzenlenmiştir. Program, araştırmacı tarafından çocuk gelişimi alan uzmanlarından beşinin görüşü alınarak oluşturulmuştur. Erken çocukluk döneminde ebeveyn tutumları, oyun, resimli çocuk kitapları, ebeveyn eğitim programları ile ilgili alan yazın taraması yapılarak programa ilişkin temel kriterler belirlenmiştir. Bu kriterler şunlardır:

- Programın uygulama süreçleri ebeveynlerin ev ortamında küçük çocuklarının olması ve araştırmacının farklı şehirde olması nedeniyle çevrimiçi ve yüz yüze olarak planlanmıştır.
- Program tanıtımı, okul müdürlüğü ile işbirliği yapılarak tüm velilerin okula davet edilmesi ve araştırmacı tarafından programa ilişkin sunum gerçekleştirmeyle sağlanmıştır.
- Program boyunca, ebeveynlerin oyuncak ve kitap kütüphanesinde bulunan oyuncak ve resimli çocuk kitaplarından yararlanılması sağlanmıştır.
- Ebeveynlere yönelik gerçekleştirilen programda anlatım, tartışma, soru-cevap vb. tekniklerden yararlanılmıştır.
- Program konuları ve yürütülen etkinlikler şu şekilde belirlenmiştir; araştırma ve ebeveyn eğitim programının tanıtımı, tanışma etkinlikleri, 3-5 yaş dönemine ilişkin gelişimsel özellikler, oyunun önemi, doğru ve yanlış oyun davranışlarına yönelik senaryo etkinlikleri, oyunperver yaklaşımının açıklanması, materyallerden nasıl oyun kurulacağına ilişkin uygulama örnekleri, resimli çocuk kitapları seçimi ve önemi, sesli okumaya ilişkin uygulama örnekleri, sesli okuma kılavuz anlatımıdır.

Oku Oyna Aile Eğitim Programı İçeriği:

Aile Profili: 3-5 Yaş Arası Çocukları İçin Okul Öncesi Eğitim Hizmeti Alan Aileler

Eğitim – Öğretim Dönemi: 2022-2023

Eğitim Ortamı: Çevrimiçi ve Yüz Yüze (Hibrit Eğitim)

Hedeflenen Eğitim Konuları ve Tarihleri:

1. Oturum (12.03.2023): Tanışma, Ön Test ve Program Tanıtımı
2. Oturum (15.03.2023): 3-5 Yaş Dönemi Gelişimsel Özellikleri
3. Oturum (22.03.2023): Oyunun Çocuğun Yaşamındaki Yeri ve Gücü
4. Oturum (30.03. 2023): Oyunperver Yaklaşım (Oyun Oynayan Çocuğun Ebeveyni Olmak)
5. Oturum (01.04. 2023): Okul Öncesi Dönemde Resimli Çocuk Kitabı Kriterleri ve Önemi
6. Oturum (03.04.2023): Sesli Resimli Çocuk Kitabı Okuma Örneği ve Kılavuzu
7. Oturum: (05.04.2023): Son Test, Eğitimi Değerlendirme

1. Oturum: Tanışma

Oturumun Amacı: Ebeveynlerin eğitime katılımı hedeflenmiştir.

Kazanımlar:

- a. Araştırmaya ilişkin olumlu görüş geliştirmeye başlar.
- b. Araştırmaya katılım sağlar.

Konular:

- a. Giriş
- b. Araştırmacının Kendini Tanıtması
- c. Eğitimi Kazanımlarına İlişkin Farkındalık Oluşturma
- d. Araştırma Hakkında Bilgi
- e. Bilgilendirilmiş Onam Formu
- f. Ön Test

Yöntem ve Teknik

- a. Sunum
- b. Anlatım
- c. Soru-Cevap
- d. Anket

Süre: 45 dakika

Materyal: 30 Adet Ön Test Formu, 30 Adet Bilgilendirilmiş Onam Formu

Hazırlık: Öncelikli olarak bilgilendirilmiş onam formları oluşturulmuştur. Ardından oturum konuları literatür taraması yapılarak sunu haline getirilmiştir.

1. Oturum Etkinliği: Beni Dinle, İzleme

Amaç: Bu etkinlikte iki amaca ulaşmak hedeflenmiştir. Amaçlardan ilki, grubun tanışmasıdır. İkinci amacı, çocukların takip ettikleri liderlerin ebeveynler olduğuna dair farkındalık geliştirilmesi hedeflenmiştir.

Uygulama: Oyun iki aşamalı gerçekleştirilir. İlk aşamasında araştırmacı ebeveynler ile halka oluşturur ve tanışma oyunu başlatır. Tanışma oyunu; Tüm oyuncular sırayla kendinden önceki oyuncuların adını ve kendi adını söyleyerek hafıza oyunu oynanır. (Örn; Ali, Ayşe, Ben Aleyna...) Ardından araştırmacı grubun lideri olur. “Ben bir liderim, göbeğime dokundum; ben bir liderim, sessizce oturdum” vb. şekilde yönergeler araştırmacı tarafından verilir. Ebeveynlerden yönergeleri dinlemesi ve gerçekleştirmesi istenir. Araştırmacı uygulama esnasında “Ben bir liderim, sessizce oturdum” yönergesini verirken bedenini hareket ettirir. Ebeveynlerden ise araştırmacıyı izlerken yalnızca yönergeyi dinlemeleri, yaptığını yapmaması istenir.

Oyun 5 dakika boyunca beden hareketleri ve yönergeler zıt olacak şekilde devam ettirilir. Araştırmacının yönergeleri yerine beden hareketlerini taklit eden ebeveynler oyundan elenerek oyun sonlandırılır. Oyun sonlandırıldığında araştırmacı ebeveynlere yönelir ve “Çocuklar da tıpkı bizler gibidir; kulaklarıyla bizden duydukları ile değil, gözleriyle bizi izleyerek hareket ederler, bizleri model alırlar. Onların liderleri, ebeveynleridir. Bu nedenle çocuklarımızın gelişmesi için önce kendimiz gelişmeliyiz.” denilerek etkinlik sonlandırılır.

Değerlendirme: Oyuna katılan ailelere en son ne zaman oyun oynadıklarına ilişkin sorular yöneltilerek araştırmacı eşliğinde oynanan oyun hakkında düşünceleri dinlenir.

2. Oturum: 3-5 Yaş Döneminde Gelişim

1. Oturum Hatırlatma: Ebeveynlere ilk oturumda araştırmacı ve eğitim hakkında tanıtım yapılarak çalışmaya katılım sağlamaları hedeflenmiştir.

Oturumun Amacı: Ebeveynlerin 3-5 yaş dönemindeki çocukların bilişsel, motor, dil ve sosyal gelişim alanlarında gelişimsel özellikleri hakkında bilgi sağlamak hedeflenmiştir.

Kazanımlar:

- a. 3-5 yaş motor (kaba, ince) gelişim özelliklerini bilir.
- b. 3-5 yaş dil gelişim özelliklerini bilir.
- c. 3-5 yaş sosyal gelişim özelliklerini bilir.
- d. 3-5 yaş bilişsel gelişim özelliklerini bilir.

Yöntem ve Teknik:

- a. Soru-Cevap
- b. Anlatım
- c. Tartışma
- d. Örneklendirme
- e. Müzik ve Oyun

Materyal: Marakas

Hazırlık: Eğitim konuları powerpoint sunu formatında literatür taraması yapılarak hazırlanır.

Süre: 75 dakika

Değerlendirme: Marakası Salla

Amaç: Ebeveynlere oyuncak ve kitap kütüphanesinde yer alan materyalleri çocuğun gelişiminde etkin kullanabilmesi için örnek olunması ve ebeveynlerin gelişimsel beceriler hususunda bilinçlenmesi hedeflenmiştir.

Uygulama: Oyuncak ve kitap kütüphanesinden ödünç alınan materyaller ebeveynler ile Onur EROL-Marakası Salla şarkısı eşliğinde dans edilerek oyun başlatılır. “Hangi gelişim alanları bu oyun ile desteklenmiş olabilir?” diye ailelere araştırmacı tarafından soru sorularak gelişim alanları hakkında eğitim sonucunda oluşan bilgi düzeyleri saptanarak değerlendirilir.

Rahatlama Etkinlikleri: Çocuğun gelişimsel özelliklerin ebeveynlerin dikkatini kaybetmeden aktarılması ve süreci içselleştirmesi amacıyla bu oturumda, iki etkinlik düzenlenmiştir.

1. Etkinlik Adı: Gözden Geçir

Amaç: Katılımcıları çocukları ile empati kurma becerisi konusunda desteklemek.

Sayı: 2 veya daha fazla kişi

Süre: Katılımcı sayısına bağlı olarak 10-30 dakika

Yönerge:

1-Katılımcıların bir daire oluşturması istenir. Ardından lider katılımcılara yönelerek, “şimdi çocuklarınızın gelişimsel özelliklerini göz önüne alarak çocuğunuz ile bir kriz anınızı düşünmenizi istiyorum. Çocuğunuzun o anki beden dilini düşünüp ardından ben süre doldu dediğimde bu krizinizden bahsetmenizi ve bu beden dilini taklit etmenizi istiyorum.” der.

2-Bir dakika süre verildikten sonra katılımcılar sırayla çocuklar ile yaşadıkları bir krizi anlatır ve çocuğun o anki beden dilini taklit eder.

3-Çocuğun beden dilinin neden öyle olduğu, o sırada çocukların neler hissetmiş olabilecekleri, beden dilindeki mesajı okuyabilmenin neden önemli olduğu, çocukların yerine kendilerini koyduklarında neler hissettikleri vb. konular hakkında katılımcılar ile sohbet edilir. Her katılımcı konuştuğundan sonra etkinlik sonlandırılır.

2. Etkinlik Adı: Bağ Kur

Amaç: Katılımcıları çocuklarının gelişimsel özelliklerini fark etmesi konusunda desteklemek amacıyla oluşturulmuştur.

Süre: 45 dakika

Malzemeler: Bir rulo tuvalet kâğıdı

Yönerge:

1-Lider yerlerinde oturan katılımcılara bir rulo tuvalet kâğıdını verir rulodan istedikleri sayıda parçayı koparıp almalarını ister.

2-Herkes kağıtlarını aldıktan sonra, lider sırayla her katılımcıdan koparttığı kâğıt parçalarının sayısı kadar kendi ve çocuğunun kişilik özellikleri ile ilgili bir şeyler söylemesini ister.

3-Lider tarafından paylaşımlar dinlenir, genişletmeler yapılır. Her katılımcının paylaşım yapması ile etkinlik sonlandırılır.

3. Oturum: Oyunun Çocuğun Yaşamındaki Yeri ve Gücü

2. Oturum Hatırlatma: Ebeveynlere 3-5 yaş dönemindeki çocukların bilişsel, motor, dil ve sosyal gelişim alanlarında gelişimsel özellikleri hakkında bilgi sağlanmıştır.

Oturumun Amacı: Ebeveynlerin oyun görüşlerini incelemek, oyun ve oyun materyallerini tartışmak, oyunun çocuğa sunduğu katkılar hakkında bilgi sağlamak hedeflenmiştir

Kazanımlar:

- a. Oyunu tanımlar.
- b. Oyunun önemini açıklar.
- c. Oyun ile gelişim alanları arasındaki ilişkiyi açıklar.

Konular:

- a. Oyun Nedir?
- b. Oyun mu? Etkinlik Mi?
- c. Oyun Oynayarak Çocuğun Gelişimi Nasıl Desteklenir?
- d. Etkin Oyun Oynanan ve Oynanmayan Çocukların Gelişimi Arasında Farklar
- e. Motor Gelişim ve Oyun
- f. Sosyal Gelişim ve Oyun
- g. Dil Gelişimi ve Oyun
- h. Bilişsel Gelişim ve Oyun

Yöntem ve Teknik:

- a. Soru-Cevap
- b. Anlatım
- c. Tartışma
- d. Örnekendirme

Süre: 45 dakika

Materyal: Kalem, kağıt, şişe, makas, torba

Hazırlık: Eğitim konuları literatür taranarak PowerPoint sunu formatında hazırlanır. Eğitimin ardından oynanacak olan oyun için materyaller hazırlanır.

Etkinlik: Bana Bir Oyun Anlat Anne/Baba

Amaç: Ebeveynlerin oyun üretme becerilerinin desteklenmesi hedeflenmiştir.

Uygulama: Araştırmacı bir torbaya rastgele; kalem, kâğıt, şişe, silgi materyallerini koyar. Araştırmacı torbadan rastgele bir materyal seçerek ebeveynler ile soru-cevap biçiminde çekilen materyallerden nasıl bir oyun kurgulanabileceği tartışılır, oyunun sağlayacağı faydalar hakkında sohbet edilir.

Değerlendirme: Oyun Videoları

Amaç: Ebeveynlerin eğitim sonunda doğru oyun davranışları hakkında bilgi düzeylerinin ölçülmesi hedeflenmiştir.

Uygulama: Ebeveynlerden oturumun ardından çocukla oyun sürecinde 5-10 dakikalık video kayıtları alınması istenmiştir. Ardından videolar araştırmacıya iletilerek oyun davranışları hakkında ebeveynler ile birebir görüşme gerçekleştirilir, eğitimin etkinliği değerlendirilir.

4.Oturum: Oyunperver Yaklaşım

3. Oturum Hatırlatma: Ebeveynlerin oyun görüşlerini incelenerek oyun ve oyun materyallerini tartışılmıştır ve oyunun çocuğa sunduğu katkılar hakkında bilgi sağlanmıştır.

Oturumun Amacı: Çocuğun yüksek yararı gözetilerek ebeveyn ve çocuk arasındaki oyun davranışlarını, nitelikli oyun teknikleri kullanarak güçlendirilmesi hedeflenmiştir

Kazanımlar:

- a. Nitelikli oyun davranışlarını bilir.
- b. Doğru oyun davranışları ve yanlış oyun davranışlarını ayırt eder.

Konular:

- a. Oyunperver Yaklaşım Nedir?
- b. Oyun Esnasında Çocukla İletişim Nasıl Olmalıdır?
- c. Nitelikli Oyun Davranışları Nelerdir?
- d. Yanlış Oyun Davranışları Nelerdir?
- e. Oyun Çocuğun Gelişiminde Nasıl Etkin Rol Alır?

Yöntem ve Teknik:

- g. Anlatım
- h. Soru-cevap
- i. Örnekendirme
- j. Karşılaştırma
- k. Tartışma
- l. Oyun

Süre: 45 dakika

Hazırlık: Eğitim konuları literatür taranarak PowerPoint sunu formatında hazırlanır. Eğitimde değerlendirme etkinliği olarak kullanılacak oyun için araştırmacı tarafından oyun senaryoları oluşturulur.

Değerlendirme: Seçmece Oyun

Amaç: Ebeveynlerin eğitimin ardından oluşan doğru oyun davranışları hakkında bilgi düzeyinin ölçülmesi hedeflenmiştir.

Uygulama: Araştırmacı tarafından rastgele ebeveyn-çocuk oyun senaryoları kurgulanır ve ebeveynlere anlatılır. Ebeveynlerden oyun senaryosundaki doğru ve yanlış davranışları paylaşması istenir. Araştırmacı tarafından ebeveynlerin sunduğu bilgiler beyin fırtınası yapılarak eğitim değerlendirilir.

Senaryo 1: Ayşe (4 yaşında) legolardan bina inşa ediyordur. Ancak legoları takarak bina oluşturmak yerine dağınık biçimde zemine tasarlar. Çocuğunun oyununu gören anne/baba “Lego ile böyle oynanmaz, parçaları birbirine takman gerekir.” der.

Senaryo 2: Ahmet 5 yaşında bir çocuktur. 4 yaşındaki kız kardeşinin evcilik seti ile oynamak ister. Ve oyun için anne/babasını oyuna davet eder. Çocuğunun oyununu gören anne/baba “Erkek çocuklar evcilik seti ile oynamaz, bak senin tamir setlerin var onlarla oynayabiliriz.” der.

Senaryo 3: Dilan (3 yaşında) sakince yapbozları ile oynuyordur. Anne/baba çocuğunun yanına gidip göz hizasına eğilerek “Saklambaç oynamak ister misin?” diye sorar. Dilan “hayır” yanıtını verir. Anne/baba peki o zaman ben de seninle belki yapboz oynayabilirim, çok dikkatli inceliyor görünüyorsun” der.

5. Oturum: Okul Öncesi Dönemde Resimli Çocuk Kitabı Kriterleri ve Önemi

4. Oturum Hatırlatma: Ebeveynlere ebeveyn-çocuk oyun oynama davranışlarını nitelikli oyun teknikleri kullanarak güçlendirilmesi hakkında bilgi sağlanmıştır.

Oturumun Amacı: Ebeveynlerin resimli çocuk kitapları hakkında bilgi düzeylerini arttırarak nitelikli ve çocuğun gelişimsel düzeyine uygun resimli çocuk kitapları seçmesine destek olunması hedeflenmiştir.

Kazanımlar:

- a. Resimli çocuk kitaplarının fiziksel kriterlerini bilir.
- b. Resimli çocuk kitaplarının iç yapı kriterlerini bilir.
- c. Resimli çocuk kitaplarının eğitsel kriterlerini bilir.
- d. Resimli çocuk kitaplarının çocuğun gelişimindeki önemini bilir.

Yöntem ve Teknik:

- a. Anlatım
- b. Örneklendirme
- c. Karşılaştırma

Süre: 45 dakika

Materyal: Sana Kek Yaptım resimli çocuk kitabı

Hazırlık: Eğitim konuları literatür taranarak sunu biçimine getirilir.

Değerlendirme: Araştırmacı tarafından Saniye Bencik Kangal tarafından yazılan Sana Kek Yaptım kitabı içerik, fiziksel ve eğitsel açıdan değerlendirilir. Ailelerin sunmuş olduğu bilgiler doğrultusunda eğitimin verimliliği ölçülür.

6. Oturum: Sesli Kitap Okuma Örneği ve Kılavuzu

5. Oturum Hatırlatma: Ebeveynlerin resimli çocuk kitapları hakkında bilgi düzeylerini arttırılması, nitelikli ve çocuğun gelişimsel düzeyine uygun resimli çocuk kitapları seçmesi hakkında bilgi sağlanmıştır.

Oturumun Amacı: Ebeveynlerin okuma davranışlarının geliştirilmesi hedeflenmiştir.

Kazanımlar:

- a. Resimli çocuk kitaplarını doğru teknikler ile okur.
- b. Nitelikli okuma tekniklerini bilir.
- c. Doğru ve yanlış okuma tekniklerini ayırt eder.

Konular:

- a) Sesli Okuma Kılavuzu (Ek. 3' de yer almaktadır.)
- b) Nitelikli Okuma Teknikleri
- c) Yanlış Okuma Davranışları

Yöntem ve Teknik:

- a. Anlatım
- b. Örneklendirme
- c. Karşılaştırma

d. Model Olma: Oyuncak ve Kitap Kütüphanesinde yer alan Feridun Oral-Babaannem Kime Benziyor? kitabı araştırmacı tarafından ekte sunulan sesli okuma kılavuzuna uygun olarak nasıl okunacağına ilişkin ebeveynlere uygulamalı eğitim sunulur.

- e. Video

Süre: 45 dakika

Materyal: Babaannem Kime Benziyor resimli çocuk kitabı

Hazırlık: Oyuncak ve kitap kütüphanesi alanından ödünç alınan kitaba araştırmacı tarafından eğitimde sunmak üzere yapışkanlı kağıtlar ile kısa notlar yerleştirilir. Eğitim konuları literatür taranarak sunu biçimine getirilir.

Değerlendirme: Aşağıda verilen uygulama ile ebeveynlerin çocuklara sesli okuma davranışlarının ölçülmesi hedeflenmiştir.

Uygulama: Eğitimin ardından Ebeveynlerden çocuklarına kitap okudukları süreçleri 5-10 dakika boyunca video kaydına alınması istenir. Ardından bu videolar araştırmacıya iletilerek araştırmacı eğitimin etkinliğini değerlendirir

7. Oturum: Süreci Değerlendirme

6. Oturum Hatırlatma: Ebeveynlerin okuma davranışlarını geliştirme çalışmaları yapılmıştır.

Oturumun Amacı: Ebeveynlerin eğitim sürecinin değerlendirilmesi, araştırmanın son testinin uygulanması ve ebeveynlere çocuklarının yaş düzeylerine göre sesli kitap okuma kılavuzunun listesinin iletilmesi hedeflenmiştir.

Kazanımlar:

- a. Eğitim sürecinden öğrendiklerini uygular.

Konular:

- a. Süreci Sonlandırma
- b. Son Test
- c. Eğitim Değerlendirme Anket Formu
- d. Sesli Kitap Okuma Kılavuzu

Yöntem ve Teknik:

- a. Anlatım

- b. Soru Cevap
- c. Anket
- d. Sesli Kitap Okuma Kılavuzu (EK 2)

Süre: 60 dakika

Materyal: 30 adet ölçek, 30 adet eğitim değerlendirme anket formu, 30 Sesli kitap okuma kılavuzu

Hazırlık: Araştırmacı tarafından araştırmada kullanılacak ölçek çıktı alınarak katılımcılara iletmeye hazır hale getirilir. Araştırmacı literatür taraması, kitap merkez taraması ve beyin fırtınası yaparak etkinlik değerlendirme anket formu, sesli kitap okuma kılavuzu hazırlar.

Değerlendirme: Araştırmacı eğitime ilişkin görüşlerini anket sorularını dağıtarak değerlendirir. Sesli olarak eğitim hakkında düşüncesini paylaşmak isteyen ebeveynler dinlenir.

Oku Oyna Aile Eğitim Programı 7. oturumda sonlandırılır.

Ebeveyn eğitiminden örnek görseller aşağıda yer almaktadır.



Ebeveyn eğitiminin devam ettiği aşamada araştırmacı tarafından katılımcılara “Çocuğunuzla birlikte oyuncak ve kitap kütüphanesi alanından alacağınız materyallerle oyun ve kitap okuma süreçlerinizi beş ila on beş dakika arasında, görüntü ve ses net olacak şekilde kaydediniz.” yönergesi verilmiştir. Toplamda 7 katılımcı 9 video kaydı iletmıştır. İletilen video kayıtları doğrultusunda ebeveynlere araştırmacı tarafından çevrimiçi yöntemlerle dönütler sağlanmıştır. Video kayıtları yazılı formata dönüştürülerek nitel veriler elde edilmiştir.

Araştırmacı tarafından verilen ebeveyn eğitimlerin tamamlanmasının ardından 15 gönüllü katılımcıya Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeği ve Oyun Katılım Formu tekrar iletilerek son test uygulanmıştır. Son teste gönüllü katılımcıların tamamı katılmıştır. Ön test ve son test aracılığıyla araştırmanın nicel verileri elde edilmiştir.

3.5 Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel verileri birlikte okuma etkinlikleri ölçeği ve oyuna katılım anket formu yardımıyla toplanmış olup, nitel veriler ise video kaydı yardımıyla eş zamanlı toplanmış ve birlikte analiz edilmiştir. Analiz süreçleri nitel veriler ve nicel verilerin analizi olmak üzere iki başlık altında toplanmıştır.

Nitel Verilerin Analizi

Araştırmanın nitel bulgularına doküman analizi yöntemiyle ulaşılmıştır.

Nitel araştırmalarda kullanılan doküman analizi teknikleri, araştırma verilerinin birincil kaynaktan elde edilmesini sağlayarak verilerin sorgulanmasına ve analiz edilmesine olanak sunmaktadır. Nitel araştırmalarda doğrudan gözlem sağlanamadığında araştırma problemine ilişkin çeşitli görsel veya yazılı materyallere ulaşarak araştırmalara dahil edilebilmektedir. Böylece araştırmanın geçerliliği arttırılabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu analiz tekniği genel olarak diğer araştırma yöntemlerinin destekleyicisi olarak kullanılmaktadır. (O' Leary, 2017; Sak ve ark., 2021) Doküman analizi tekniği, nitel araştırma yöntemleri yanı sıra karma yöntem araştırmalarında kullanılabilmektedir (Bowen, 2009). Doküman analizi tekniğinde elde edilen veriler içerik açısından kategorilere ayrılarak kodlanır (Forster, 1994.)

Araştırmada video kayıtlarının yazılı formata dönüştürülmesiyle elde edilen nitel veriler, içerik açısından değerlendirilerek altı kategori altında toplanmıştır. Bu kategoriler; oyun türü, oyun ortamına dair özellikler, ebeveyn tarafından oyun sürecinde kullanılan ifadeler, kitap okuma ortamı, kitap okuma tekniği ve kitap türüdür. Bu başlıkların tekrarlanma sıklığına değinilerek kodlar oluşturulmuştur.

Bunun yanında verilerin analiz edilebilmesi ve katılımcıları görüşlerinin etik kural çerçevesinde ele alınabilmesi için her bir katılımcıya kod verilmiştir. Katılımcıların kimliğinin gizli tutulması açısından, katılımcılar A1 (Anne 1), A2

(Anne 2), A3 (Anne 3), A4 (Anne 4), A5 (Anne 5), A6 (Anne 6), A7 (Anne 7), A8 (Anne 8) ve A9 (Anne 9) olarak kodlanmıştır.

Verilerin kodlanma aşamasında katılımcıların video kayıt transkriptleri diğer bir alan uzmanı ile paylaşılmıştır. Araştırmacı ve diğer alan uzmanı arasındaki kodlama uyumu yüzdesi %84 olarak bulunmuştur. Uyum yüzdesinin %70 üzerinde olması, verilerin güvenilir olduğunu göstermektedir (Şencan, 2005).

Nicel Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel bulgularına ön test son test tek gruplu yarı deneysel desen kullanılarak ulaşılmıştır.

Araştırmadan elde edilen nicel verilerin analizi SPSS 26 programı ile yapılmış ve %95 güven düzeyi ($p < 0,05$) ile çalışılmıştır. Ölçümler için ortalama (Ort), standart sapma (ss) istatistikleri, kategorik değişkenler için yüzde (%) ve frekans (n) istatistikleri verilmiştir. $n > 30$ olması durumunda merkezi limit teoremine göre verilerin normal dağıldığı varsayılmaktadır (Gosling, 2004). Örneklem sayısı ($n=15$) 30'dan az olması nedeniyle parametrik olmayan testler kullanılmıştır. Çalışmada ölçek puanlarının (sürekli değişkenlerin) gruplara (cinsiyet, eğitim düzeyi, gelir düzeyi) göre karşılaştırılmasında Mann Whitney U, genel olarak ve grup ayrımında ölçek puanlarının zamansal karşılaştırması (ön test-son test) Wilcoxon testi kullanılmıştır. Mann Whitney U; sayısal bir ölçümün iki gruplu bir değişkene göre karşılaştırılmasında kullanılan test tekniğidir. Wilcoxon Sıralı İşaretler Testi ise; nicel bağımlı ölçümlerin zamana göre değişiminin belirlenmesinde kullanılan test tekniğidir (Büyüköztürk, 2017).

4. BULGULAR

Bu bölümde Oyuncak ve Kitap Kütüphanesi alanından faydalanılarak verilen ebeveyn eğitimlerinin nitel ve nicel verilerine yer verilmiştir.

Araştırmada Ebeveyn Oyuna Katılım Anket Formu ve Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeği kullanılarak elde edilen ön test ve son teste ilişkin bulgulara Çizelge 4.1.' de yer verilmiştir.

Çizelge 4.1: Ön test ile son test puanlarının karşılaştırılması.

	Ön Test		Son Test		z	p
	Ort	ss	Ort	ss		
Birlikte Etkileşimli Okuma	2,33	0,27	3,59	0,23	-3,413	0,001*
Birlikte Okumaya Yönelik Görüşler	2,54	0,17	3,38	0,21	-3,418	0,001*
Okuryazarlığa Model Olma	1,84	0,26	2,93	0,20	-3,438	0,001*
Okumanın Önemi	3,82	0,36	3,87	0,28	-1,134	0,257
Okuryazarlık Öğretimi	2,00	0,34	2,82	0,22	-3,317	0,001*
Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Toplam	2,44	0,09	3,34	0,12	-3,412	0,001*
Akademik Oyun	2,85	0,32	3,45	0,22	-3,426	0,001*
Sosyo-Dramatik Ve Hareketli Oyun	2,67	0,30	3,51	0,29	-3,422	0,001*
Oyunu Teşvik	3,08	0,34	3,25	0,23	-1,721	0,085
Oyuna Katılım Anketi Toplam	2,87	0,25	3,40	0,20	-3,412	0,001*

* $p<0,05$; Wilcoxon testi

Çizelge 4.1' de Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeğine (ÇEBOE) ilişkin veriler incelendiğinde; çocuklarda birlikte etkileşimli okuma, birlikte okumaya yönelik görüşler, okuryazarlığa model olma, okumanın önemi, okuryazarlık öğretimi, çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinlikleri toplamı ön test ile son test arasında istatistiksel anlamlı fark bulunmaktadır. Oyuna Katılım Anket Formuna ilişkin veriler incelendiğinde, akademik oyun, sosyo-dramatik ve hareketli oyun, oyunu teşvik, oyuna katılım anket toplamı ön test ile son test puanları arasında istatistiksel anlamlı fark bulunmaktadır ($p<0,05$).

Çizelge 4.1' de ÇEBOE alt boyutu birlikte etkileşimli okuma incelendiğinde, ön test ortalama puanı (2,33), birlikte etkileşimli okuma son test ortalama puanı (3,59)

hesaplanmıştır. Buna göre birlikte etkileşimli okuma puanında ebeveyn eğitimi sonrasında artış görülmektedir.

ÇEBOE alt boyutu birlikte okumaya yönelik görüşler incelendiğinde, ön test ortalama puanı (2,54), birlikte okumaya yönelik görüşler son test ortalama puanı (3,38) hesaplanmıştır. Buna göre birlikte okumaya yönelik görüşler puanında, ebeveyn eğitimi sonrasında artış görülmektedir.

ÇEBOE alt boyutu okuryazarlığa model olma ön test ortalama puanı (1,84), okuryazarlığa model olma son test ortalama puanı (2,93) hesaplanmıştır. Buna göre okuryazarlığa model olma puanında ebeveyn eğitimi sonrasında artış görülmektedir.

ÇEBOE alt boyutu okumanın önemine ilişkin ön test ortalama puanı (3,82), son test ortalama puanı ise (3,87) olarak hesaplanmıştır. Buna göre okumanın önemi puanında ebeveyn eğitimi sonrasında anlamlı bir fark görülmemektedir.

ÇEBOE alt boyutu okuryazarlık öğretimi ön test ortalama puanı (2,00), Okuryazarlık Öğretimi son test ortalama puanı (2,82) hesaplanmıştır. Buna göre okuryazarlık öğretimi puanında ebeveyn eğitimi sonrasında artış görülmektedir.

Çocuk-Ebeveyn birlikte okuma etkinlikleri toplam ön test ortalama puanı (2,44) çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinlikleri toplam son test ortalama puanı (3,34) hesaplanmıştır. Buna göre çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinlikleri toplam puanında uygulama sonrasında artış görülmektedir.

Çizelge 4.1.' de Oyuna katılım anket formu alt boyutu akademik oyun incelendiğinde ön test ortalama puanı (2,85), akademik oyun son test ortalama puanı (3,45) hesaplanmıştır. Buna göre akademik oyun puanında ebeveyn eğitimi sonrasında artış görülmektedir.

Oyuna katılım anket formu alt boyutu sosyo-Dramatik ve hareketli oyun incelendiğinde ön test ortalama puanı (2,67), sosyo-dramatik ve hareketli oyun son test ortalama puanı (3,51) hesaplanmıştır. Buna göre sosyo-dramatik ve hareketli oyun puanında uygulama sonrasında artış görülmektedir.

Oyuna katılım anket formu alt boyu oyuna teşvik incelendiğinde ön test ortalama puanı (3,08), son test ortalama puanı ise (3,25) olarak hesaplanmıştır. Buna göre oyuna teşvik puanında ebeveyn eğitimi sonrasında anlamlı bir fark görülmemektedir.

Oyuna katılım anketi toplam ön test ortalama puanı (2,87), oyuna katılım anketi toplam son test ortalama puanı (3,40) hesaplanmıştır. Buna göre oyuna katılım anketi toplam puanında ebeveyn eğitimi sonrasında artış görülmektedir.

Ebeveynlerin çocukları ile oynadıkları oyunlar türleri incelenerek betimsel istatistiklerine Çizelge 4.2’ de yer verilmiştir.

Çizelge 4.2: Oynanan oyun türlerine ilişkin bulgular.

Katılımcı Cinsiyeti	İçerik	Oyun Türü	f	%
K	A5: Bugün seninle toplama - çıkarma oyunu oynayalım.	Akademik Oyun	3	37,5
K	A7: Aldığımız sayı kutusuyla toplama-çıkarma oynayalım			
K	A4: Bütçeyle evdeki eşyalarımızın yazılarını inceleyelim.			
K	A3: Oyun alanından aldığımız kukla saati başlasın mı?	Sosyal Duygusal Oyun	3	37,5
K	A6: Öğrendiğimiz hamuru yapıp acıkan bebeğimizi besleyelim. Karnı çok aç.			
K	A1: Dedektif kutu oyununu açalım mı?	Kurallı Oyun	2	25
K	A2: Hızlı bardaklar diye bir kutu oyunu almıştık okulundan. Hatırlıyor musun?			
Toplam			8	100

Çizelge 4.2 incelendiğinde, ebeveynlerin akademik ve sosyal duygusal oyunu daha fazla tercih ettiği görülmektedir. Oyuncak ve kitap kütüphanesinde yer alan kutu oyunları ödünç alınarak kurallı oyun tercih edildiği, kukla oyuncakları ödünç alınarak sosyal duygusal oyunların tercih edildiği, toplama ve çıkarma ahşap setleri ödünç alınarak akademik oyun tercih edildiği bulguları edinilmiştir.

Ebeveynlerin çocuk ile oyun oynama süreçleri incelenerek kullandıkları ifade türlerinin betimsel istatistiklerine Çizelge 4.3’de yer verilmiştir.

Çizelge 4.3: Oyun sürecinde kullanılan ifade türlerine ilişkin bulgular.

Katılımcı Cinsiyeti	İçerik Örnekleri	İfade Türü	f	%
K	A1: Bak bu bir kutu oyunu. Bu kutu oyunun adı, Dedektif. Kutu oyunlarında uymamız gereken kurallar vardır. Bu Dedektif oyunundaki kural herkes bir kart çekecek, karttaki görseli önündeki yer alan resimde bulan zile basacak. Kim önce basarsa o başlayacak.	Açıklayıcı	8	28,57
K	A3: Bugün seninle okulundaki oyun alanından bir kukla ödünç aldık. Kuklaları elimize geçirip dilediğimiz gibi konuşturabiliriz			
K	A5: Toplam dediğimizde çoğalmayı yani fazlalığı çıkarma dediğimizde azalmayı kastediyoruz.			
K	A2: Kutu oyunu demek, oyundaki oyuncakların bir kutu içerisinde ve kurallı bir oyun izlenmesi demek.			
K	A7: Bu sayıyla daha önce oynamıştık, bu sayının adı ne?	Soru	8	28,57
K	A3: Bu kuklanın rengi ne ve adı ne olsun?			
K	A4: Cıvık hamura dokunurken ne hissediyorsun? Ben biraz garip hissettim.	Duygu	2	7,14
K	A3: Kuklamız Maviş üzgün hissediyor. Ne yapalım neşelenmesi için?			
K	A5: Çıkarma işlemi yaparken öne önce büyük sayı konur.	Kurallar	2	7,14
K	A2: Oyunumuzun daha keyifli olması için bir fikrin varsa belirt lütfen	Rica İstek	6	21,42
K	A4: Seninle bugün bir oyun oynamak istiyorum. Biraz farklı bir oyun, beraber oynayalım mı?			
K	A6: Öğretmenin bugün farklı bir oyun hamuru tarifi verdi. Biraz cıvık. Nişasta ve su kullanarak birlikte yapacağız.	Betimleyici	2	7,14
K	A1: Karttaki dondurmanın rengi mavi, sarı,kırmızıdan oluşuyor.			
	Toplam		28	100

Çizelge 4.3 incelendiğinde, ebeveynlerin sıklıkla açıklayıcı, soru ve rica ifade türlerini tercih ettiği; duygu, kurallar ve betimleyici ifade türlerini daha az tercih ettikleri, emir türündeki ifadeleri ise tercih etmedikleri bulguları edinilmiştir.

Ebeveynlerin çocukları ile oynadıkları alana ilişkin betimsel istatistikler Çizelge 4.4’de verilmiştir.

Çizelge 4.4: Oyun ortamına ilişkin bulgular.

Katılımcı ve Cinsiyeti	Oyun Alanı	f	%
A1-K A2-K A4-K A8-K	Salon	4	50
A3-K	Çocuk Odası	2	25
A6-K A7-K	Oyuncak ve Kitap Kütüphanesi	2	25
Toplam		8	100

Çizelge 4.4 incelendiğinde, ebeveynlerin sıklıkla çocuklarıyla salonda oynadıkları, çocuk odasını daha az tercih ettikleri bulgusu elde edilmiştir.

Araştırmacı tarafından incelenen iki video kaydında çocuğun salon ortamında yetişkin masa ve sandalyesinde oynadığı buna bağlı olarak materyale erişimde güçlük çektikleri, iki video kaydında salonda halı üzerinde ebeveynleri ile birlikte oturarak oynadıkları ve alandaki ekranın kapalı olduğu; iki video kaydında ise çocuk odasında ebeveynleri ile birlikte halıda oturarak oynadıkları, iki video kaydında oyuncak ve kitap kütüphanesi alanında çocuk masa ve sandalyesinde oynadığı bulguları elde edilmiştir.

Ebeveynlerin çocukları ile birlikte oyuncak ve kitap kütüphanesinden ödünç alarak okudukları kitap türlerine ilişkin betimsel istatistiklere Çizelge 4.5’ de yer verilmiştir.

Çizelge 4.5: Tercih edilen kitap türüne ilişkin bulgular.

Katılımcı Cinsiyeti	Kitap	Kitap Türü	f	%
K K K K K K K K K	A1: Huysuz Uğur Böceği A2: Aç Tırtıl A4: Üç Kedi Bir Canavar A5: Babamın Battaniyesi A7: Annemin Çantası A8: Ay’ı Kim Çaldı A9: Babannem Kime Benziyor	Resimli Çocuk Kitabı	7	77,77
K K	A3: 1001 Hayvan A6: 1001 Hayvan	Etkinlik Kitabı	2	22,22
Toplam			9	100

Çizelge 4.5 incelendiğinde, ebeveynlerin oyuncak ve kitap kütüphanesi alanında bulunan kitaplar ilişkin tercihleri görülmektedir. Ebeveynlerin sıklıkla çocukları ile resimli çocuk kitabını tercih ettiği, etkinlik kitabı tercihinin az olduğu görülmektedir.

Ebeveynlerin çocukları ile birlikte kitap okuma tekniğine ilişkin betimsel istatistiklere Çizelge 4.6’ da yer verilmiştir.

Çizelge 4.6: Tercih Edilen kitap okuma tekniğine ilişkin bulgular.

Katılımcı ve Cinsiyeti	İçerik Örnekleri	Kitap Okuma Tekniği	f	%
K	A1: Resimler neyi anlatmak istiyor?	Sesli Kitap Okuma	9	100
K	A2: Burası kitabın kapağı. Kapakta başlık yer alıyor. Başlık kelimesini senin adın gibi düşün. Yani kitabın adı yazıyor burada.			
K	A1: Uğur böceği nasıl hissediyor olabilir?			
K	A4: Cümlelerin sonundaki işareti gördün mü? Buna nokta diyoruz. Nokta, cümle bitince konulan bir işaret.			
K	A5: Babasıyla ne güzel vakit geçirmiş. Sen babanla ne yapmak istersin?			
K	A8: Senin adında da A harfi var, Kitabın adında da A harfi var. Aaaa sesi çıkaralım hadi.			
Toplam			9	100

Çizelge 4.6 incelendiğinde; ebeveynlerin sesli kitap okuma tekniği tercih ettiği, geleneksel okuma tekniğini tercih etmediği bulgusu elde edilmiştir. Sesli kitap okuma tekniği kullanmalarına karşın tekniğe ilişkin alt yöntemlerden (çocuğun bilmediği kelimeleri işaretleme ve birlikte anlamını araştırma, harfleri yazıyla taklit etme, öyküyü yarıda bırakarak çocuğun tamamlamasını isteme, kitabı özetlemesini isteme vb.) bazılarını kullanmadıkları görülmektedir.

Araştırmacı tarafından incelenen dokuz video kaydında ebeveynlerin kitap başlığını söylediği ve parmağıyla yazı yönünde işaret ettiği, çocuğa 5N 1K soruları

(ne, nasıl, ne zaman, neden, nerede ve kim) yönelttiği, çocuğun sayfaları çevirmesine izin verdiği, kitabı çocuğun görebileceği şekilde tuttuğu, resimleri incelemesi için çocuğu teşvik ettiği; altı video kaydında ebeveynlerin seslendirme teknikleri kullandığı, çeşitli harfleri ve seslerini vurguladığı, nokta işaretine çocuğun dikkatini çektiği bulguları elde edilmiştir.

Ebeveynlerin tercih ettiği kitap okuma ortamına ilişkin betimsel istatistiklere Çizelge 4.7 'de yer verilmiştir.

Çizelge 4.7: Kitap okuma ortamına ilişkin bulgular.

Katılımcı ve Cinsiyeti	Kitap Okuma Ortamı	f	%
A1-K A2-K A4-K A6-K A7-K	Salon	5	
A3-K A8-K A9-K	Çocuk Odası	4	
Toplam		9	100

Çizelge 4.7 incelendiğinde, katılımcılardan beşinin evin salon alanında çocuklarıyla etkileşimli kitap okuma gerçekleştirdikleri, dördünün ise evin çocuk odası alanında etkileşimli kitap okuma gerçekleştirdikleri bulguları elde edilmiştir.

Araştırmacı tarafından incelenen videolarda salon alanında gerçekleştirilen etkileşimli kitap okuma sürecinin koltukta ebeveyn ve çocuğun yan yana oturarak gerçekleştirildiği, alanda kitap alanı bulunmadığı; çocuk odası alanında gerçekleştirilen etkileşimli kitap okuma sürecinin çocuk masasında ve ebeveyn ile karşılıklı oturarak gerçekleştirildiği, alanda farklı resimli çocuk kitaplarını olduğu ancak az sayıda bulunduğu, çocuk kitaplığının olmadığına ilişkin bulgular elde edilmiştir.

Çizelge 4.8: Gelir düzeyi düşük olan katılımcıların ön test ile son test puanlarının karşılaştırılması.

Gelir Düzey = Düşük	Ön Test		Son Test		z	p
	Ort	ss	Ort	ss		
Birlikte Etkileşimli Okuma	2,24	0,24	3,52	0,28	-2,207	0,027*
Birlikte Okumaya Yönelik Görüşler	2,48	0,15	3,27	0,28	-2,207	0,027*
Okuryazarlığa Model Olma	1,75	0,20	2,97	0,29	-2,214	0,027*
Okumanın Önemi	3,79	0,51	3,75	0,39	-0,577	0,564
Okuryazarlık Öğretimi	2,04	0,19	2,79	0,25	-2,232	0,026*
Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Toplam	2,38	0,06	3,28	0,17	-2,207	0,027*
Akademik Oyun	2,90	0,21	3,43	0,15	2,226	0,026*
Sosyo-Dramatik ve Hareketli Oyun	2,57	0,15	3,53	0,30	-2,207	0,027*
Oyunu Teşvik	3,00	0,33	3,30	0,17	-1,511	0,131
Oyuna Katılım Anketi Toplam	2,82	0,14	3,42	0,13	2,201	0,028*

* $p < 0,05$; Wilcoxon testi

Çizelge 4.8 incelendiğinde; gelir düzeyi düşük olan ebeveynlerin birlikte etkileşimli okuma, birlikte okumaya yönelik görüşler, okuryazarlığa model olma, okumanın önemi, okuryazarlık öğretimi, çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinlikleri toplam, akademik oyun, sosyo-dramatik ve hareketli oyun, oyunu teşvik, oyuna katılım anket toplamı ön test ile son test puanları arasında istatistiksel anlamlı fark bulunmaktadır.

ÇEBOE alt boyutu birlikte etkileşimli okumaya ilişkin veriler incelendiğinde ön test ortalama puanı (2,24), son test ortalama puanı (3,52) olarak hesaplanmıştır. Buna göre birlikte etkileşimli okuma puanında ebeveyn eğitimi sonrasında artış görülmektedir.

ÇEBOE alt boyutu birlikte okumaya yönelik görüşlere ilişkin veriler incelendiğinde ön test ortalama puanı (2,48), son test ortalama puanı (3,27) olarak hesaplanmıştır. Buna göre birlikte okumaya yönelik görüşler puanında, ebeveyn eğitimi sonrasında artış görülmektedir.

ÇEBOE alt boyutu okuryazarlığa model olmaya ilişkin veriler incelendiğinde ön test ortalama puanı (1,75), son test ortalama puanı (2,97) olarak hesaplanmıştır. Buna göre okuryazarlığa model olma puanında ebeveyn eğitimi sonrasında artış görülmektedir.

ÇEBOE alt boyutu okumanın önemine ilişkin ön test ortalama puanı (3,75), son test ortalama puanı (3,75) olarak hesaplanmıştır. Buna göre okumanın önemi puanında ebeveyn eğitimi sonrasında anlamlı bir fark görülmemektedir.

ÇEBOE alt boyutu okuryazarlık öğretimine ilişkin veriler incelendiğinde ön test ortalama puanı (2,04), son test ortalama puanı (2,79) olarak hesaplanmıştır. Buna göre okuryazarlık öğretimi puanında uygulama sonrasında artış görülmektedir.

Çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinlikleri toplam puanlarına ilişkin veriler incelendiğinde ön test ortalama puanı (2,38), son test ortalama puanı ise (3,28) olarak hesaplanmıştır. Buna göre çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinlikleri toplam puanında ebeveyn eğitimi sonrasında artış görülmektedir.

Çizelge 4.8 incelendiğinde Oyuna Katılım Anket Formunun alt boyutu akademik oyuna ilişkin veriler incelendiğinde ön test ortalama puanı (2,90), son test ortalama puanı ise (3,43) olarak hesaplanmıştır. Buna göre akademik oyun puanında ebeveyn eğitimi sonrasında artış görülmektedir.

Oyuna Katılım Anket Formunun alt boyutu sosyo-dramatik ve hareketli oyuna ilişkin veriler incelendiğinde ön test ortalama puanı (2,57), son test ortalama puanı (3,53) olarak hesaplanmıştır. Buna göre sosyo-dramatik ve hareketli oyun puanında ebeveyn eğitimi sonrasında artış görülmektedir.

Oyuna Katılım Anket Formunun alt boyutu oyuna teşvike ilişkin veriler incelendiğinde ön test ortalama puanı (3,00), son test ortalama puanı (3,30) olarak hesaplanmıştır. Buna göre oyuna teşvik puanında ebeveyn eğitimi sonrasında anlamlı bir fark görülmemektedir.

Oyuna Katılım Anketi toplamına ilişkin veriler incelendiğinde ön test ortalama puanı (2,82), son test ortalama puanı (3,42) olarak hesaplanmıştır. Buna göre oyuna katılım anketi toplam puanında ebeveyn eğitimi sonrasında artış görülmektedir.

Çizelge 4.9. Gelir düzeyi orta seviyede olan ebeveynlerin ön test ile son test puanlarının karşılaştırılması.

Gelir Düzey = Orta	Ön Test		Son Test		z	p
	Ort	Ss	Ort	ss		
Birlikte Etkileşimli Okuma	2,44	0,28	3,65	0,23	-2,366	0,018*
Birlikte Okumaya Yönelik Görüşler	2,61	0,18	3,43	0,12	-0,371	0,018*
Okuryazarlığa Model Olma	1,83	0,19	2,90	0,13	-2,388	0,017*
Okumanın Önemi	3,89	0,13	4,00	0,00	1-,732	0,083
Okuryazarlık Öğretimi	1,96	0,39	2,75	0,14	-2,214	0,027*
Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Toplam	2,49	0,10	3,38	0,04	-2,371	0,018*
Akademik Oyun	2,80	0,45	3,43	0,27	-2,379	0,017*
Sosyo-Dramatik Ve Hareketli Oyun	2,74	0,41	3,43	0,27	-2,379	0,017*
Oyunu Teşvik	3,11	0,38	3,17	0,29	-0,412	0,680
Oyuna Katılım Anketi Toplam	2,89	0,34	3,34	0,23	-2,366	0,018*

* $p < 0,05$; Wilcoxon testi

Çizelge 4.9 incelendiğinde; gelir düzeyi orta seviyede olan katılımcıların birlikte etkileşimli okuma, birlikte okumaya yönelik görüşler, okuryazarlığa model olma, okumanın önemi, okuryazarlık öğretimi, çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinlikleri toplam, akademik oyun, sosyo-dramatik ve hareketli oyun, oyunu teşvik, oyuna katılım anket toplamı ön test ile son test puanları arasında istatistiksel anlamlı fark bulunmaktadır.

ÇEBOE alt boyutu birlikte etkileşimli okumaya ilişkin veriler incelendiğinde ön test ortalama puanı (2,44), son test ortalama puanı (3,65) olarak hesaplanmıştır. Buna göre birlikte etkileşimli okuma puanında ebeveyn eğitimi sonrasında artış görülmektedir.

ÇEBOE alt boyutu birlikte okumaya yönelik görüşlere ilişkin veriler incelendiğinde ön test ortalama puanı (2,61), son test ortalama puanı (3,43) olarak hesaplanmıştır. Buna göre birlikte okumaya yönelik görüşler puanında, ebeveyn eğitimi sonrasında artış görülmektedir.

ÇEBOE alt boyutu okuryazarlığa model olmaya ilişkin veriler incelendiğinde ön test ortalama puanı (1,83), son test ortalama puanı (2,90) olarak hesaplanmıştır. Buna göre okuryazarlığa model olma puanında ebeveyn eğitimi sonrasında artış görülmektedir.

ÇEBOE alt boyutu okuryazarlık öğretimine ilişkin veriler incelendiğinde ön test ortalama puanı (1,96), son test ortalama puanı (2,75) olarak hesaplanmıştır. Buna göre Okuryazarlık Öğretimi puanında ebeveyn eğitimi sonrasında artış görülmektedir.

Çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinlikleri toplamına ilişkin veriler incelendiğinde ön test ortalama puanı (2,49), son test ortalama puanı (3,38) olarak hesaplanmıştır. Buna göre çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinlikleri toplam puanında ebeveyn eğitimi sonrasında artış görülmektedir.

Oyuna katılım anket formu alt boyutu akademik oyuna ilişkin veriler incelendiğinde ön test ortalama puanı (2,80), son test ortalama puanı (3,43) olarak hesaplanmıştır. Buna göre akademik oyun puanında ebeveyn eğitimi sonrasında artış görülmektedir.

Oyuna katılım anket formu alt boyutu sosyo-dramatik ve hareketli oyuna ilişkin veriler incelendiğinde ön test ortalama puanı (2,74), son test ortalama puanı (3,43) olarak hesaplanmıştır. Buna göre sosyo-dramatik ve hareketli oyun puanında ebeveyn eğitimi sonrasında artış görülmektedir.

Oyuna Katılım Anketi toplamına ilişkin veriler incelendiğinde ön test ortalama puanı (2,89), son test ortalama puanı (3,34) olarak hesaplanmıştır. Buna göre Oyuna Katılım Anketi Toplam puanında uygulama sonrasında artış görülmektedir.

Çizelge 4.10: Ön test ile son test çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinlikleri puanlarının gelir düzeyine göre karşılaştırılması

Gelir Düzey		n	Ort	ss	U	p
Ön Test Birlikte Etkileşimli Okuma	Düşük	6	2,24	0,24	12,5	0,218
	Orta	7	2,44	0,28		
Ön Test Birlikte Okumaya Yönelik Görüşler	Düşük	6	2,48	0,15	12,0	0,187
	Orta	7	2,61	0,18		
Ön Test Okuryazarlığa Model Olma	Düşük	6	1,75	0,20	15,5	0,405
	Orta	7	1,83	0,19		
Ön Test Okumanın Önemi	Düşük	6	3,79	0,51	17,0	0,482
	Orta	7	3,89	0,13		
Ön Test Okuryazarlık Öğretimi	Düşük	6	2,04	0,19	16,0	0,461
	Orta	7	1,96	0,39		
Ön Test Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Toplam	Düşük	6	2,38	0,06	7,0	0,044*
	Orta	7	2,49	0,10		
Son Test Birlikte Etkileşimli Okuma	Düşük	6	3,52	0,28	13,5	0,278
	Orta	7	3,65	0,23		
Son Test Birlikte Okumaya Yönelik Görüşler	Düşük	6	3,27	0,28	10,5	0,201
	Orta	7	3,43	0,12		
Son Test Okuryazarlığa Model Olma	Düşük	6	2,97	0,29	18,0	0,660
	Orta	7	2,90	0,13		
Son Test Okumanın Önemi	Düşük	6	3,75	0,39	10,5	0,042*
	Orta	7	4,00	0,00		
Son Test Okuryazarlık Öğretimi	Düşük	6	2,79	0,25	18,0	0,645
	Orta	7	2,75	0,14		
Son Test Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Toplam	Düşük	6	3,28	0,17	13,5	0,280
	Orta	7	3,38	0,04		

* $p<0,05$; Mann Whitney U testi

Çizelge 4.10 incelendiğinde, ön test çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinlikleri toplam puanı gelir düzeyi gruplarına göre farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Ortalama puanlarına orta gelir düzeyi olan katılımcıların ön test çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinlikleri toplam puanı daha yüksektir (2,49). Diğer puanlarda fark anlamlı değildir ($p>0,05$).

ÇEBOE alt boyutu okumanın önemine ilişkin son testteki veriler incelendiğinde okumanın önemi puanı gelir düzeyi gruplarına göre farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Ortalama puanlarına göre orta gelir düzeyi olan katılımcıların son test okumanın önemi puanı daha yüksektir (4,00). Diğer puanlarda fark anlamlı değildir ($p>0,05$).

Çizelge 4.11: Ön test ile son test oyuna katılım puanlarının gelir düzeyine göre karşılaştırılması.

Gelir düzeyi		n	Ort	ss	U	p
Ön Test Akademik Oyun	Düşük	6	2,90	0,21	21,0	0,999
	Orta	7	2,80	0,45		
Ön Test Sosyo-Dramatik Ve Hareketli Oyun	Düşük	6	2,57	0,15	12,0	0,182
	Orta	7	2,74	0,41		
Ön Test Oyunu Teşvik	Düşük	6	3,00	0,33	19,5	0,823
	Orta	7	3,11	0,38		
Ön Test Oyuna Katılım Anketi Toplam	Düşük	6	2,82	0,14	14,5	0,350
	Orta	7	2,89	0,34		
Son Test Akademik Oyun	Düşük	6	3,43	0,15	20,5	0,940
	Orta	7	3,43	0,27		
Son Test Sosyo-Dramatik ve Hareketli Oyun	Düşük	6	3,53	0,30	18,0	0,658
	Orta	7	3,43	0,27		
Son Test Oyunu Teşvik	Düşük	6	3,30	0,17	14,5	0,332
	Orta	7	3,17	0,29		
Son Test Oyuna Katılım Anket Toplamı	Düşük	6	3,42	0,13	16,0	0,468
	Orta	7	3,34	0,23		

* $p < 0,05$; Mann Whitney U testi

Çizelge 4.11 incelendiğinde, ön test akademik oyun, ön test sosyo-dramatik ve hareketli oyun, ön test oyunu teşvik, ön test oyuna katılım anketi toplam, son test akademik oyun, son test sosyo-dramatik ve hareketli oyun, son test oyunu teşvik, son test oyuna katılım anket toplamı puanları açısından gelir düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p > 0,05$)

Çizelge 4.12: Ön test ile son test çocuk-ebeveyn birlikte okuma puanlarının çocuğun cinsiyetine göre karşılaştırılması.

Çocuk Cinsiyet		n	Ort	ss	U	p
Ön Test Birlikte Etkileşimli Okuma	Kız	8	2,39	0,22	20,0	0,346
	Erkek	7	2,27	0,32		
Ön Test Birlikte Okumaya Yönelik Görüşler	Kız	8	2,56	0,20	23,5	0,593
	Erkek	7	2,52	0,13		
Ön Test Okuryazarlığa Model Olma	Kız	8	1,83	0,31	23,5	0,588
	Erkek	7	1,86	0,20		
Ön Test Okumanın Önemi	Kız	8	3,84	0,27	26,5	0,835
	Erkek	7	3,79	0,47		
Ön Test Okuryazarlık Öğretimi	Kız	8	1,94	0,37	21,5	0,441
	Erkek	7	2,07	0,31		
Ön Test Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Toplam	Kız	8	2,46	0,10	23,0	0,558
	Erkek	7	2,42	0,09		
Son Test Birlikte Etkileşimli Okuma	Kız	8	3,58	0,26	27,0	0,907
	Erkek	7	3,60	0,22		
Son Test Birlikte Okumaya Yönelik Görüşler	Kız	8	3,33	0,18	19,5	0,314
	Erkek	7	3,43	0,24		
Son Test Okuryazarlığa Model Olma	Kız	8	2,96	0,23	24,0	0,633
	Erkek	7	2,90	0,16		
Son Test Okumanın Önemi	Kız	8	3,91	0,19	26,5	0,823
	Erkek	7	3,82	0,37		
Son Test Okuryazarlık Öğretimi	Kız	8	2,81	0,18	28,0	0,999
	Erkek	7	2,82	0,28		
Son Test Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Toplam	Kız	8	3,34	0,11	25,5	0,769
	Erkek	7	3,35	0,14		

* $p < 0,05$; Mann Whitney U testi

Çizelge 4.12 incelendiğinde; ön test birlikte etkileşimli okuma, ön test birlikte okumaya yönelik görüşler, ön test okuryazarlığa model olma, ön test okumanın önemi, ön test okuryazarlık öğretimi, ön test çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinlikleri toplam, son test birlikte etkileşimli okuma, son test birlikte okumaya yönelik görüşler, son test okuryazarlığa model olma, son test okumanın önemi, son test okuryazarlık öğretimi, son test çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinlikleri toplam puanları açısından kız çocukları ile erkek çocukları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p > 0,05$).

Çizelge 4.13: Ön test ile son test oyuna katılım puanlarının çocuğun cinsiyetine göre karşılaştırılması.

Çocuk Cinsiyet		n	Ort	ss	U	p
Ön Test Akademik Oyun	Kız	8	3,05	0,14	4,5	0,005*
	Erkek	7	2,63	0,34		
Ön Test Sosyo-Dramatik Ve Hareketli Oyun	Kız	8	2,68	0,26	26,0	0,809
	Erkek	7	2,66	0,36		
Ön Test Oyunu Teşvik	Kız	8	3,25	0,30	10,0	0,032*
	Erkek	7	2,89	0,28		
Ön Test Oyuna Katılım Anketi Toplam	Kız	8	2,99	0,18	9,5	0,031*
	Erkek	7	2,72	0,24		
Son Test Akademik Oyun	Kız	8	3,50	0,19	21,0	0,397
	Erkek	7	3,40	0,26		
Son Test Sosyo-Dramatik Ve Hareketli Oyun	Kız	8	3,53	0,32	28,0	0,999
	Erkek	7	3,49	0,28		
Son Test Oyunu Teşvik	Kız	8	3,28	0,24	26,0	0,805
	Erkek	7	3,23	0,24		
Son Test Oyuna Katılım Anket Toplamı	Kız	8	3,43	0,17	27,5	0,953
	Erkek	7	3,37	0,23		

* $p < 0,05$; Mann Whitney U testi

Çizelge 4.13 incelendiğinde; ön test akademik oyun, ön test oyunu teşvik, ön test oyuna katılım anketi toplam puanı çocukların cinsiyetine göre farklılık göstermektedir ($p < 0,05$). Ortalama puanlarına göre kız olanların ön test akademik oyun (3,05), ön test oyunu teşvik (3,25), ön test oyuna katılım anketi toplam (2,99) puanı daha yüksektir. Diğer puanlarda fark anlamlı değildir.

5. TARTIŞMA

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen nitel ve nicel bulgular, alan bilgisi çerçevesinde tartışılmıştır.

Araştırmanın birinci sorusu olan “Oku Oyna Aile Eğitim Programı ebeveynlerin oyuna katılım davranışları üzerinde etkili midir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Ebeveynlerin oyununa katılım davranışlarına ilişkin ön test ve son teste ilişkin veriler değerlendirildiğinde, eğitimin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. LeMonda, Bornstein ve Baumwell, (2001) yaptığı araştırmada, benzer sonuca ulaşılmıştır. Her iki araştırmada da ebeveyn eğitimlerinin etkili olmasının nedeni olarak, farkındalık artırıcı çalışmalara yer verilmesi düşünülmektedir. Yapılan diğer bilimsel araştırmalarda ebeveynlerin oyuna katılımına ilişkin durum tespiti ve çocuğun gelişimindeki öneminden bahsedilmiştir (Grob ve ark., 2017; Güneş ve Tuğrul, 2020; Konur, 2007; Fabes ve ark., 2003; Rebold ve ark., 2016; Watson ve Peng, 2010). Ebeveynlerin oyuna katılımını inceleyen bir araştırmaya göre; ebeveynlerin yalnızca %40’ ının çocuklarının oyun sürecine katkıda bulundukları, ebeveynlerin bu konu hakkında bilinçlendirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır (Konur, 2007). Araştırma kapsamında verilen ebeveyn eğitiminde bu bilimsel veri dikkate alınarak çalışma yürütülmüştür. Ebeveynlerin oyuna katılım sağlaması, çocuğun gelişimi açısından önemlidir. Çünkü oyuna katılım sağlamayan ebeveynlerin çocukları sosyal duygusal, fiziksel ve psikomotor gelişim alanlarında problemler yaşamaktadır. Örneğin çocuğun yalnız başına oynaması gerektiği düşüncesinde olan ebeveynlerin çocuklarında sosyal gelişim alanında duygusal zorluklar görülmektedir. (Fabes, 2003). Ebeveynlerin çocukların oyununa dahil olmamaları, çocukların gerçek hayattaki toplumsal rolleri geç tanımasına da neden olmaktadır. (Watson ve Peng, 2010).

Çocukların fiziksel aktivitelerine ebeveyn katılımının etkisini inceleyen bir araştırmaya göre, ebeveyni katılım gösteren çocukların fiziksel performansının daha üst bir düzeye çıktığı belirtilmiştir. Aynı araştırmada çocukların ebeveynlerin oyunu izlemesinden ziyade oyuna katılmasını tercih ettikleri belirtilmiştir (Rebold ve ark.,

2016). Bu nedenle ebeveynlere belirli eğitimler düzenlenerek oyuna katılım becerilerinin desteklenmesi, çocuğun gelişimi açısından önem taşımaktadır. Ebeveynlere düzenlenen belirli eğitimler aracılığıyla; çocukları ile oyun deneyimlerini zenginleştirebileceği ve oyuna yönelik algılarının değiştirilebileceği alan yazında görülmektedir (Grob ve ark., 2017; Güneş ve Tuğrul, 2020). Araştırmadan elde edilen bulgu, bu görüşü desteklemektedir.

Bu bölümde, araştırmanın ikinci sorusu olan “Oku Oyna Aile Eğitim Programı çocuk-ebeveyn birlikte kitap okuma etkinlikleri üzerinde etkili midir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Ön test ve son test verileri değerlendirildiğinde ebeveyn eğitiminin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Günümüzde erken çocukluk döneminde resimli çocuk kitapları, etkileşimli kitap okuma tekniğiyle birlikte çocukların gelişimsel becerilerini destekleyen önemli bir araç haline gelmiştir. Resimli çocuk kitapları ve etkileşimli kitap okumanın çocuğun gelişimindeki önemine yönelik araştırmalar incelendiğinde; düşük sosyoekonomik statüdeki ebeveynlerin çocuklarıyla yürütülen etkileşimli kitap okuma etkinliklerinin çocukların yazı farkındalığını arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır (Efe ve Temel, 2018). Akoğlu, Duman ve Ergül (2014) risk altında bulunan ve korunmaya muhtaç 4-5 yaş grubundaki çocuklarla yaptığı bir araştırmaya göre de etkileşimli kitap okumanın çocuklarda sözcük sayısı ve farklılaşmış biçimbirimi sayısını etkileyerek alıcı ve ifade edici dili desteklediği sonucuna ulaşılmıştır. Elmonayer (2013) yaptığı bir araştırmaya göre, etkileşime dayalı resimli çocuk kitabı okunan çocukların, geleneksel okuma yapılan çocuklara göre hece ve fonem farkındalığı becerilerinin daha ileri düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer bir bulguya Işıtan, Saçkes ve Biber (2020) yaptığı bir araştırmada da ulaşılmıştır. Ebeveynleri tarafından etkileşime dayalı resimli çocuk kitabı okunan çocukların sosyal becerilerinin gelişmiş olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Çelebi Öncü, 2016). Bu bulgular, resimli çocuk kitapları etkileşimli kitap okuma yöntemi kullanarak okunduğunda çocuğun gelişiminde önemli bir araç haline geldiğini ispatlamaktadır. Ancak ön testte yer alan bulgulara göre, ebeveynlerin resimli çocuk kitabını çocuğun gelişiminde ne amaçla ve nasıl kullanabileceğine ilişkin farkındalıklarının yeterli olmadığı görülmektedir. Bu nedenle konuya ilişkin verilen ebeveyn eğitimleri önem taşımaktadır. Çelebi Öncü (2016) yaptığı araştırmada ebeveynlere etkileşimli kitap okuma sürecine yönelik uygulamalı eğitimler verilmiştir. Whitehurst ve ark. (1988), ebeveynlere etkileşimli kitap okuma basamaklarına yönelik eğitim düzenlemiştir. Aynı araştırmada eğitim sürecinin sonunda çocukların dil becerilerinin arttığı

sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma kapsamında da etkileşimli kitap okumaya yönelik ebeveynlere uygulama örnekleri ve öneriler verilmiştir. Ebeveynlerin birlikte etkileşimli okumaya ilişkin son test puanları ve birlikte etkileşimli okumaya yönelik nitel verileri incelendiğinde; puanlarda önemli bir artış olduğu, ebeveynlerin etkileşimli kitap okuma tekniklerini kullandığı görülmektedir. Buradaki önemli nokta, ebeveynlere yalnızca öneri sunmak yerine uygulama örnekleri de sunulması gerektiğidir. Çünkü ebeveynler çocuklarına kitap okuma sürecinde izlemesi gereken tekniklere yönelik karmaşıa yaşayabilmektedir. Huebner ve Meltzof (2005) yaptığı bir araştırmaya göre, uygulama örnekleri verilmeden yapılan ebeveyn eğitimlerinde kitap okuma sıklıklarının arttığı ancak etkileşimli kitap okuma yöntemi kullanmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda, çocuğun gelişimsel becerilerinin maksimum düzeye çıkarılabilmesi amacıyla alan uzmanları tarafından ebeveynlere farkındalık ve uygulama eğitimleri verilmesi, önemlidir. Okuryazarlığa model olmaya ilişkin bulgularda da ebeveyn eğitimi sonrasında, anlamlı bir farklılık görülmektedir. Araştırmacı tarafından verilen ebeveyn eğitiminden önce ön testte yer alan okuryazarlığa model olmaya ilişkin puanlar, eğitimin ardından gerçekleştirilen son testteki puanlara kıyasla düşüktür. Işıkoğlu Erdoğan (2016) yaptığı bir araştırmaya göre, etkileşimli kitap okuma teknikleri kullanan ebeveynlerin okumaya daha fazla zaman ayırdıkları ve okumaya model oldukları bulgusu elde edilmiştir. Yani, ebeveynin okuma alışkanlıkları, çocuğa okuma davranışını etkilemektedir. Bu nedenle ebeveynlerin çocuğa kitap okuma davranışlarını inceleyen araştırmalarda, ebeveynin okuma alışkanlıklarını dikkate almak önemlidir. Ayrıca erken çocukluk döneminde çocukların ilk rol modelleri, ebeveynleri olarak literatürde kabul edilmektedir (Çakmak ve Yılmaz, 2009). Çocuğun okumaya ilişkin ilgi duyabilmesi için öncelikle ebeveyni tarafından bu davranışın gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Yaşamındaki ilk ve önemli rol modellerinin okuma davranışı gerçekleştirdiğini gören çocuklarda, okumaya karşı ilgi ve sevgi basamaklarının temeli atılır (Homeschool-By-Design reading, 2009; Wise ve Buffington, 2004). Bu nedenle ebeveynin kendine ayırdığı zaman dilimlerinde kitap okuması, çocukların okuma alışkanlığı kazanımı açısından önem taşımaktadır. Bu araştırma kapsamında ebeveynlere sunulan eğitimlerde okuryazarlığa model olmanın önemi vurgulanmıştır. Okuryazarlığa model olma son testte ilişkin bulgular incelendiğinde, ebeveynlerin okuma davranışının arttığı; eğitimlerin etkili olduğu sonuçları ortaya çıkmaktadır.

Bu bölümde araştırmanın üçüncü sorusu olan “Ebeveynlerin çocuklarıyla birlikte oynamayı tercih ettikleri oyun türleri nelerdir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Ulaşılan sonuçlara göre ebeveynler akademik, sosyal ve kurallı oyun olmak üzere üç oyun türünü tercih ettiği görülmektedir. Araştırmacı tarafından ebeveynlere oyun türleri hakkında bilgi sağlanması ve her oyun türünün önemine ilişkin vurgu yapılmış olması, edinilen bulguları etkilediği düşünülmektedir. Ebeveynlerin oyun türlerindeki çeşitlilik, bu görüşü desteklemektedir. Çocukların perspektifinden oyun türüne ilişkin yürütülen araştırmalar incelendiğinde ise çocuklar en fazla dramatik-sosyal oyun türünü tercih etmektedir (Güney, 2012; Yakar, Yılmaz ve Yılmaz, 2019). Bu oyun türünün çocuklar tarafından daha fazla seçilmesindeki temel neden, çocuğun lider konumuna geçerek (Yakar, 2019) diğer oyun türlerine kıyasla daha fazla söz hakkına sahip olmasıdır. Ayrıca bu duruma neden olan ikinci etmen, çocukların oyunlarında genellikle günlük hayattan kesitlere yer vermesinden (Hürtürk, 2017) kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle ebeveynlerin sosyal oyun türüne yer vermeleri; çocuğun liderlik, iş birliği, taklit, günlük yaşam vb. becerileri kapsayan sosyal gelişim alanı için önemlidir. Ancak çocuğun tüm gelişim alanlarındaki beceriler eşit oranda önemlidir. Bu nedenle çok yönlü bir ebeveynlik izlenmesi gerektiği hususunda, ebeveynler belirli eğitimlerle bilinçlendirilmelidir.

Bu bölümde, araştırmanın dördüncü sorusu olan “Ebeveynlerin oyun sürecinde kullandıkları ifade türleri nelerdir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Ulaşılan sonuçlara göre ebeveynler sıklıkla açıklayıcı, soru ve rica ifadelerine yer verdiği, emir cümlelerine hiç yer verilmediği görülmektedir. Özellikle erken yaşlarda ebeveyn ve çocuk arasındaki iletişimin sağlığı önemlidir. Bu iletişim sağlığını belirleyen temel faktör, ebeveynin kullandığı iletişim dili olduğu düşünülmektedir. Yapılan araştırmalara göre ebeveyn ve çocuk arasındaki iletişim dilinin olumlu olması; çocuğun dil gelişimini, kişilik gelişimini, çevresi ile iletişim kurabilme becerisini, günlük yaşam becerilerini, psikososyal gelişimini olumlu etkilediği görülmektedir (Öngider, 2013; Şanlı ve Öztürk, 2015). Yani, ebeveynlerin iletişim dili ve çocuğun gelişimsel becerileri arasında pozitif ilişki bulunmaktadır. Oyunun da aynı etkiye sahip olduğu bilinmektedir (Durualp ve Aral, 2010; Özdemir ve Ramazan, 2012; Sormaz ve Yüksel, 2012; Koçyiğit, Tuğluk ve Kök, 2007). Ancak oyun oynama sürecinde ebeveyn tarafından çocuğa karşı kullanılan iletişim dili, süreci etkileyebilmektedir. Oyundan maksimum fayda sağlamak için oyun sürecinde kullanılan iletişim diline dikkat edilmesi ve ebeveynlerin bu konu hakkında bilinçlendirilmesi önemlidir. Bu araştırma

kapsamında ebeveynlere oyun sürecinde doğru ve yanlış davranışlar eğitimi verilmesinin bulguları etkilediği düşünülmektedir.

. Bu bölümde, araştırmanın beşinci ve altıncı sorusu olan “Ebeveynlerin çocuklarıyla birlikte oynadıkları yer neresidir?”, “Ebeveynlerin çocuklarıyla birlikte okudukları yer neresidir?” sorularının yanıtı aranmıştır. Ulaşılan sonuçlara göre ebeveynlerin sıklıkla ev ortamında salonu tercih ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Ancak oyun ve resimli çocuk kitabından maksimum fayda sağlayabilmek için çocuğu oyuna ve kitaba davet eden bir ortama ihtiyaç duyulmaktadır. Çocuğa gerekli materyal ve ortam sunulduğunda maksimum düzeyde fayda sağlanabilmektedir (Bekmezci ve Özkan, 2015). Bu nedenle, oyuncak ve kitap kütüphanesi gibi çocuğu oyuna ve okumaya davet eden alanların çocukların eğitim aldığı kurumda var olması önem taşımaktadır. Ebeveynlere araştırmacı tarafından sunulan eğitim boyunca sıklıkla oyuncak ve kitap kütüphanesi alanı vurgulanarak kullanımları sağlanmıştır. Ancak ulaşılan kullanım düzeyi yeterli görülmemektedir. Bu nedenle ebeveyn eğitimleri gerekmektedir.

Bu bölümde araştırmanın yedinci sorusu olan “Ebeveynlerin çocuklarıyla birlikte okumayı tercih ettikleri kitap türleri nelerdir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Ulaşılan sonuca göre ebeveynler sıklıkla oyuncak ve kitap kütüphanesi alanında resimli çocuk kitaplarını tercih etmiştir. Diğer bilimsel araştırmalarda ebeveynlerin ve çocukların okul öncesi dönemde tercih ettikleri kitap türlerinden ziyade kitap seçimi kriterleri incelenmiştir. Ebeveynlerin gelir düzeyi ve eğitim seviyesine göre kitap seçimi kriterlerinin değiştiği, ebeveynlerin resimlemeden ziyade kitabın konusuna karakterine dikkat ettiği sonuçlarına diğer bilimsel araştırmalarda ulaşılmıştır (Arıcı ve Işıtan 2021; Kadakal, 2022; Köklücan, 2019). Oyuncak ve kitap kütüphanesi alanında bulunan tüm kitapların resim, içerik ve fiziksel özelliklerinin çocukların gelişimsel düzeyine uygun olduğu dikkate alındığında ebeveynlerin gelir düzeyi ve eğitim seviyesine göre oluşan resimli çocuk kitap seçimi karmaşasını en aza indirdiği düşünülmektedir. Ek olarak araştırma kapsamında verilen ebeveyn eğitiminde resimli çocuk kitapları kriterlerine ilişkin bilgilerin bu hususta fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu bölümde, araştırmanın sekizinci sorusu olan “Ebeveynlerin çocuklarına kitap okurken tercih ettikleri teknik nedir? sorusuna yanıt aranmıştır. Ulaşılan sonuca göre ebeveynler sesli kitap okuma tekniğini tercih etmektedir. Işıkoğlu Erdoğan,

Yoleri ve Tetik (2016) yaptığı araştırmaya göre, ebeveynlerin kısmi olarak etkileşimli kitap okuma tekniği gerçekleştirdiği, çocukların sıklıkla pasif konumda olduğu dolayısıyla nitelikli bir etkileşimli okunma süreci yaşanmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Her iki araştırmada da benzer bulgular bulunmaktadır. Her iki araştırmanın paralellik göstermesindeki neden olarak ebeveyn eğitim düzeyinin benzerliği düşünülmektedir. Emre (2017) yaptığı bir araştırmaya göre, ebeveynlerin eğitim düzeyi arttıkça ebeveynlerin sesli kitap okuma tekniğini kullanım niteliği artmaktadır. Huebner ve Meltzoff (2005) yaptığı araştırmaya göre ebeveyn eğitimleri ile etkileşimli kitap okuma tekniklerinin geliştirilebileceği fakat ebeveyn eğitiminin etkileşimli kitap okumaya yönelik uygulamalı örnekler içermesi gerektiği vurgulanmıştır. Araştırma kapsamında verilen ebeveyn eğitiminde uygulama örnekleri ve teorik bilgilendirme ile etkileşime dayalı kitap okuma sürecinin nitelikli kılındığı düşünülmektedir.

Bu bölümde, araştırmanın dokuzuncu sorusu olan “Sosyoekonomik statüsü ile ebeveyn oyuna katılım davranışları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Ulaşılan sonuca göre anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Araştırma kapsamında tüm katılımcıların oyuncak ve kitap kütüphanesinden materyal ödünç alarak oyun sürecini inşa etmesinin, bu durumu etkilediği düşünülmektedir. Diğer bilimsel araştırmalar incelendiğinde düşük sosyoekonomik statünün ebeveyn ve çocuk arasındaki oyun ve kitap deneyimlerini olumsuz etkilediği görülmektedir (Myrttil, Justice, ve Jiang, 2019; Patil ve ark. 2020). Ulaşılan sonuçlar, bu araştırmayla paralellik göstermemektedir. Bu durumun temel nedeni olarak, oyuncak kitap kütüphanesi alanının ve araştırma kapsamında verilen ebeveyn eğitiminin sosyoekonomik statünün olumsuz etkisini indirgediği düşünülmektedir.

Bu bölümde, araştırmanın onuncu sorusu olan “Ebeveynlerin sosyoekonomik statüsü ile çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinlikleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Ulaşılan sonuca göre, gelir düzeyi orta olan ebeveynlerin, gelir düzeyi düşük olan ebeveynlere göre ön test puanları daha yüksektir. Bu veri, gelir düzeyinin ebeveynlerin okuma davranışını etkilediğini göstermektedir. Işıkoğlu ve İvrendi (2008) tarafından da benzer bulguya ulaşılmıştır. Fakat bu araştırma kapsamında verilen ebeveyn eğitimleri ile anlamlı farkın en aza indirildiği sonucuna ulaşılmıştır. Akfırat (2019) yaptığı araştırmada da ebeveyn tutumlarının ebeveyn

eğitimleri ile değiştirebildiği sonucuna ulaşmıştır. Bu nedenle, ebeveyn eğitimleri çocuğun gelişiminde kritik bir öneme sahiptir.

Bu bölümde araştırmanın on birinci sorusu olan “Çocukların cinsiyetleri ve çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinlikleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Ulaşılan sonuca göre anlamlı bir ilişki saptanmamıştır.

Bu bölümde araştırmanın on ikinci sorusu olan “Çocukların cinsiyetleri ve oyuna katılım davranışları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Ulaşılan sonuca göre ebeveynlerin çocuklarıyla birlikte oynadıkları oyun türlerinde kız ve erkek çocukları arasında farklılık bulunmaktadır. Kız çocuklarıyla ağırlıklı olarak akademik ve sosyal oyunlara yönelim, erkek çocuklarında hareketli oyunlara yönelim olduğu görülmektedir. Ogelman ve Önder (2019) yaptığı araştırmaya göre, ebeveynler kız çocuklarıyla sembolik oyunları tercih ettiği, erkek çocuklarıyla hareketli oyunu tercih ettikleri görülmektedir. Yapılan diğer bir araştırmaya göre ebeveynlerin kız çocukları için eğitici oyunları erkek çocuklarına göre daha fazla tercih ettiği bulgusu elde edilmiştir (Işıkoğlu Erdoğan, 2019). Güney’in yaptığı araştırmaya göre ebeveynler çocukların cinsiyetine göre oyun ve oyuncak seçimi yapmasını desteklediği bulgusu edinilmiştir (Güney, 2012). Gleason (2005) yaptığı araştırmaya göre de ebeveynler, çocuklarının tercih ettiği oyun türlerini cinsiyetine göre desteklediği görülmektedir. Bu araştırmada da benzer sonuca ulaşılmıştır. Bu bulguların paralellik göstermesinde iki ana etkenden söz edilebilir. Bunlardan ilki, toplumun modernleşmesiyle birlikte kız çocuklarının yeterli düzeyde bir eğitim alarak kendisi için iyi bir gelecek inşa etmesi gerektiğine dair ebeveynlerin inancı olabilir (Ahioğlu ve Lindberg, 2012). İkinci etken olarak ise oyun tercihlerinin cinsiyet rollerine göre seçilmesi gerektiği inancıdır (Çiftçi ve Özgün, 2011). Bu durum, çocukların oyun ve oyuncak tercihini de etkilemektedir. Yapılan bir araştırmaya göre; çocukların oyun ve oyuncak tercihlerinin cinsiyete bağlı kalıp yargılar barındırdığı sonucuna ulaşılmış olması, bu görüşü desteklemektedir (Pilten ve Pilten, 2013). Oysa her iki cinsiyetin de oyunun tüm türlerine ihtiyacı olduğu düşünülmektedir. Gelişim ve eğitim her iki cins için de evrensel niteliktedir. Çocuk Haklarına Dair Sözleşmeye göre (UNICEF, 2007), oyun ve eğitim için herhangi bir cinsiyet ayrımı gözetilmemiştir. Bu nedenle doğumdan itibaren tüm bireylerin gelişimsel ve eğitsel yeterliliklerinin ebeveyn tarafından eşit oranda beslenmesi önemlidir. Bu bağlamda, araştırma kapsamında verilen ebeveyn eğitimlerinde oyun-oyuncak seçiminin çocuğun

gelişimsel özellikleri ve ilgi alanlarına yönelik yapılması gerektiği vurgulanmıştır. Araştırma kapsamında yapılan son testte, cinsiyete göre oyun türü seçimi arasındaki anlamlı farkın giderildiği görülmektedir. Bu farklılığın giderilmesinde araştırmacı tarafından sunulan ebeveyn eğitimlerinin ebeveynlere oyun seçimine ilişkin farkındalık kazandırdığı düşünülmektedir. Bu nedenle bilim insanlarının oyun-oyuncak seçiminde cinsiyet farkı gözlemlenmesine ihtiyaç duyulmadığına dair yürüttüğü araştırmalar, topluma farkındalık aşılama açısından önemlidir (Göktaş, 2020; Özer ve Akgül, 2021)

Çocukların cinsiyetine göre ebeveynlerin oyuna katılım düzeyine bakıldığında da kız ve erkek çocukları arasında anlamlı fark bulunmaktadır. Araştırmacı tarafından verilen eğitimden önce, ebeveynlerin kız çocuklarının oyununa erken çocuklarına kıyasla fazla katılım sağladığı görülmektedir. Bu durum, çocuk cinsiyetinin ebeveynlerin oyuna katılımını etkilediğini göstermektedir. Benzer bulgu oyun türüne ilişkin verilerde de elde edilmiştir. Bu araştırmada, ebeveynlerin eğitim ve gelir düzeylerinden ziyade çocuk cinsiyetinin oyuna ilişkin verileri etkilediği sonucu öne çıkmıştır. Ulusal alan yazında çocuk cinsiyetinin oyuna katılımına etkisini irdeleyen sınırlı araştırmalar bulunmaktadır. Işıkoğlu ve İvrendi (2008) tarafından yapılan araştırmanın oyuna ilişkin verilerinde eğitim ve gelir düzeyinin çocuğun cinsiyetine kıyasla daha etkili olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Araştırma bulgularının paralel olmamasının nedeni olarak, iki araştırmadaki çalışma grubunun cinsiyet ve nicelik açısından farklılığı düşünülmektedir. Uluslararası alan yazı incelendiğinde ebeveynin erken çocukluk eğitime katılımını etkileyen en önemli faktörün okul ve aile arasındaki iş birliği ve öğretmenlerin çocuk hakkındaki düzenli geribildirimleri olduğu belirtilmiştir (Patrikakou ve Weissberg, 2007). Oyun erken çocukluk eğitiminin önemli bir parçası görüşü kabul edilmesinden dolayı ulaşılan tüm bulgular çocukların gelişimsel faydası için kritik önem taşımaktadır. Ebeveynler ile çocukların oyununa katılım becerileri üzerine çalışma yürütülürken bahsedilen tüm faktörlerin göz önüne alınması gerektiği ve bu faktörlere uygun bir eğitim programı oluşturulması gerektiği düşünülmektedir.

Araştırmacı tarafından verilen ebeveyn eğitiminin ardından hem erkek hem kız çocuklarının oyununa ebeveynlerin katılım düzeyleri incelendiğinde, artış olduğu görülmektedir. Araştırmacı tarafından verilen eğitimlerin ardından ebeveynlerden video kaydı istenilmesi, ebeveynlerin ilettikleri videolar üzerinden oyun oynama

davranışlarına yönelik sık geribildirim yapılması ve farkındalık çalışmalarının düzenli olarak yürütülmesi, bu durumu etkilediği düşünülmektedir.



6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde çalışmadan elde edilen bulgulara ilişkin sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

Bu araştırma, Oku Oyna Aile Eğitim Programının aile ve çocuk arasındaki oyun ve okuma davranışlarına etkisini incelemek amaçlı yapılmıştır. Temel sorusu, “Oyuncak ve Kitap Kütüphanesi temelli Oku Oyna Aile Eğitim Programı ebeveynlerin çocuklarıyla birlikte oyun ve okuma davranışlarını etkilemekte midir?” olan bu çalışmada on iki alt problem belirlenerek yanıt aranmıştır. Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeği, Oyun Katılım Anket Formu ve video kayıtları kullanılarak elde edilen nitel ve nicel veriler ışığında ebeveynlerin oyun ve okuma davranışları derinlemesine incelenmiştir. Bu bağlamda ebeveynlerin eğitimden sağladıkları fayda hakkında bilgi edinilmiştir. Araştırmadan elde edilen nitel ve nicel bulgular on dört çizelge altında toplanmış ve elde edilen verilere bulgular kısmında yer verilmiştir.

Araştırma kapsamında elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde; oyuncak ve kitap kütüphanesi temelli Oku Oyna Aile Eğitim Programının ebeveynlerin çocuklarına yönelik oyun ve okuma davranışları üzerinde etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Program öncesinde ebeveynlerin oyuna katılım davranışlarında çocuğun cinsiyetinin önemli bir faktör olduğu; birlikte okuma etkinliklerinde ise ebeveyn gelir düzeyinin önemli bir faktör olduğu görülmektedir. Program sonunda ebeveynlerin oyuna katılım düzeyinin arttığı, cinsiyete dayalı oyun seçimi arasındaki farkın indirgendiği, birlikte okuma etkinliklerinin arttığı, sesli okuma tekniğinden faydalandıkları, birlikte okuma etkinliklerinde gelir düzeyi etkisinin indirgendiği, çocuklarına okuryazarlığa model olma davranışlarının arttığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu sonuçlar, ebeveynlere uygulama örneklerine yer veren ebeveyn eğitim programlarının gerekliliğini göstermekle birlikte ebeveynlerin oyun oynama ve kitap okuma becerilerinin geliştirilebileceğini; cinsiyet veya sosyoekonomik statü farklılığından kaynaklanan ebeveyn oyun ve okuma davranışlarını iyileştirebileceğini göstermektedir. Ek olarak, ebeveynlerin çocuklarıyla olan oyun oynama sürecinde

çocuk dostu iletişim tercih ederek emir vb. ifadelerden kaçındığı görülmektedir. Bu durum, çocuğun ebeveyniyle oyun ve kitap sürecini nitelikli kılarak maksimum düzeyde fayda sağlaması için önem taşımaktadır.

Ebeveyn eğitimi programı doğrultusunda çocuklarıyla oyun sürecinde akademik, kurallı ve sosyal oyun türlerini seçerek çeşitli oyun türlerinden faydalandığı; ebeveynlerin çocuklarına kitap okuma sürecinde ise, sesli okuma tekniğinden faydalandıkları görülmektedir. Ulaşılan sonuçlar, araştırma kapsamında verilen ebeveyn eğitimiyle paralellik göstermektedir. Bu sonuçlar, ebeveynlerin ebeveyn eğitim programındaki içerikleri benimseyebildiği ve eğitime ilişkin pozitif tutum içerisinde olduğunu göstermesi açısından önem taşımaktadır.

Ebeveynlerin çocuklarıyla birlikte oyun ve kitap sürecini gerçekleştirdiği ortamların ev veya oyuncak ve kitap kütüphanesi ortamı olduğu görülmektedir. Ebeveyn eğitim programı süresince oyuncak ve kitap kütüphanesi alanı vurgulanmıştır. Sonucunda ebeveynlerin oyuncak ve kitap kütüphanesi alanına katılım sağladığı görülmektedir. Bu durum, ebeveynlerin ve çocukların kütüphane kullanımı alışkanlığı kazanımı, zengin materyallerden yaygın olarak yararlanılması açısından önem taşımaktadır.

Programa yalnızca annelerin katıldığı görülmektedir. Bu sonuç, ileride yapılacak ebeveyn eğitim programlarında baba katılım teşvikini sağlayacak teknikler geliştirilmesi açısından önem taşımaktadır.

Öneriler

Uzmanlara Yönelik

- Ebeveynlere okul öncesi eğitim kurumlarında sıklıkla oynama ve okuma davranışlarına yönelik uygulama örnekleri içeren eğitim programları oluşturulabilir.
- Okul öncesi eğitim kurumuna kayıtlı olan öğrencilerin ebeveynleri ile oynama ve okuma sürecine ilişkin düzenli video kaydı takibi yapılabilir.
- Okul öncesi eğitim kurumlarına oyuncak ve kitap kütüphanesi alanına benzer biçimde ebeveynlerin ve çocukların oyun ve kitap materyalleri ödünç alabileceği alanlar oluşturulabilir.
- Resmi okul öncesi eğitim kurumları sivil toplum kuruluş örgütleri ile anlaşma sağlayarak oyuncak ve kitap kütüphanesini ve kapsamı ülke genelinde yaygınlaştırılabilir.

Ebeveynlere Yönelik

- Ebeveynler, sosyoekonomik statünün çocuğun gelişiminde olumsuz etkisini en aza indirmek amacıyla oyun oynama ve kitap okuma sürecine ilişkin uygulama örnekleri içeren ebeveyn programlarına katılım sağlayabilir, çocuk kütüphanelerini aktif kullanabilir.

Araştırmalara Yönelik

- Bu araştırmanın çalışma grubu ebeveynlerden oluşmaktadır. İleride yapılacak araştırmalarda çocuklar da çalışma grubuna dahil edilerek daha kapsamlı bir deneysel çalışma yürütülebilir.
- Bu araştırmaya yalnızca anneler katılmıştır. İleride yapılacak araştırmalarda babaları da çalışmaya katılım sağlamalarına yönelik teşvik planı oluşturulabilir.
- Bu araştırmada annelerin eğitim seviyesi homojen olmaması nedeniyle dahil edilememiştir. İleride yapılacak araştırmalarda bu faktör, dikkate alınabilir.
- Ebeveyn eğitimlerinin ebeveyn ile çocuk arasındaki oyun oynama ve kitap okuma süreçlerine etkisini inceleyen bilimsel araştırma sayısı artırılabilir.

KAYNAKLAR

- Ahioğlu Lindberg, E. N. (2012). Çocuk yetiştirme açısından Türkiye’de çocukluğun tarihi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(31), 41-52.
- Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Aile ve Toplum Hizmetleri Genel Müdürlüğü (2011). Aile Eğitimi Programları Üzerine Notlar. Erişim adresi: <http://www.aep.gov.tr/wpcontent/uploads/2013/03/aep-uzerine-notlar.pdf/>
- Ailwood, J. (2010). *Playing with some tensions: Poststructuralism, Foucault And Early Childhood Education*. London: McGraw-Hill Education.
- Akandere, M. (2006). *Educational school games*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Akbaş, O. (2009). Dünyada ve Türkiye’de çocuk edebiyatının gelişimi. Erişim Adresi: https://turkoloji.cu.edu.tr/YENI%20TURK%20EDEBIYATI/onur_akbas_turkiyede_ve_dunyada_cocuk_edebiyatinin_gelisimi.pdf/
- Akfırat, O. N. (2019). Improving parental attitudes of Turkish Immigrants living in Germany: An Action Research. *Participatory Educational Research*, 6(2), 103-121.
- Akgün, E., Yeşilyaprak, B. (2010). Çocuk anababa ilişki ölçeği türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması . *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(24), 44-53.
- Akoğlu, G., Ergül, C., Duman, Y. (2014). Etkileşimli kitap okuma: korunmaya muhtaç çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerine etkileri. *Ilkogretim Online*, 13(2).
- Aktaş Arnas, Y. (2012). Okul öncesi dönemde fen eğitiminin amaçları. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 6(7), 1-6.
- Albright, M., Delecki, K., ve Hinkle, S. (2009). The evolution of early literacy. *Children ve Libraries*, 7(1), 13.
- Alptekin, Z. D. (2018). 3-6 yaş grubu çocuklara yönelik yayımlanan resimli hikâye kitaplarının kavram gelişimine katkısı ve temel fen kavramları açısından incelenmesi. *Uluslararası Çocuk Edebiyatı ve Eğitim Araştırmaları Dergisi (ÇEDAR)*, 2(1), 76-86.
- Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV). (2019). Anne çocuk eğitim programı. Erişim adresi: <https://www.acev.org/ne-yapiyoruz/cocuklar-icin/anne-cocuk-egitim-programi/>
- Anne Çocuk Eğitim Vakfı. (2007). *Ekonomik ve toplumsal kalkınma için erken çocukluk eğitimi: önemi, yararları ve yaygınlaştırma önerileri*. İstanbul: AÇEV Yayınları.
- Aral, N., 20, A., Can Yaşar, M. (2002). *Okul öncesi eğitim ve okul öncesi eğitim programı*. İstanbul: YA-PA Yayınları.
- Arıcı, M. R., Işıtan, S. (2021). Göç ve mülteci konulu resimli çocuk kitaplarının incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(1), 683-713.
- Artan, İ., Bayhan, P. S. (2007). *Çocuk gelişim eğitimi*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Assocaciation For Library Service To Children. (2004). Every Child Ready To Read. Erişim adresi: <http://everychildreadytoread.org/>

- Atınç, S., Karadeniz, Ş. (2011). Yeni bir kültürel konsept: Edebiyat Müze Kütüphaneleri . *Türk Kütüphaneciliği*, 25(4) , 519-530 .
- Attanasio, O., Cattani, S., Meghir, C. (2022). Early Childhood Development, Human Capital, and Poverty. *Annual Review of Economics*, 14, 853-892.
- Avcı, D. E., Yağbasan, R. (2008). Beyin Yarı Kürelerinin Baskın Olarak Kullanılmasına Yönelik Öğretim Stratejileri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 1-18.
- Ayan, S., Memiş, A. U. (2012). Erken çocukluk döneminde oyun. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi Ve Spor Bilim Dergisi*, 14(2), 143-149.
- Aytekin, Ç., Artan, İ., Kangal, S. B., Çalışandemir, F., Özkızıklı, S. (2016). Çocukların anne-babalarına yönelik algılarının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(38), 168-188.
- Aytekin, Ç., Artan, İ., Kangal, S. B., Çalışandemir, F., Özkızıklı, S. (2016). Çocukların anne-babalarına yönelik algılarının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(38), 168-188.
- Aytekin, H. (2016). Çocuk ve Gençlik Edebiyatı. Ankara: Anı Yayıncılık
- Bayhan, P. S. ve Artan, İ (2005). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: Morpa Yayıncılık.
- Baykoç Dönmez, N. (1988). Okul öncesi dönemde oyun ve önemi. *Okul Öncesi Eğitim Dergisi*, 35, 4-6.
- Bekmezci, H., Özkan, H. (2015). Oyun ve oyuncağın çocuk sağlığına etkisi. *İzmir Dr. Behçet Uz Çocuk Hastalıkları Dergisi*, 5(2), 81-87.
- Bergen, D. (2002). The role of pretend play in children's cognitive development. *Early Childhood Research & Practice*, 4(1), 1-13.
- Betawi, I. A. (2015). What effect does story time have on toddlers' social and emotional skills. *Early Child Development and Care*, 185(4), 594-600.
- Bilgen, Z., Akman, B. (2021). Erken çocukluk döneminde matematik becerilerinin desteklenmesinde ev ortamı ve ailenin rolü. *Okul Öncesi ve Temel Eğitim Dergisi*, 2(2), 25-35.
- Blakemore, J. E. O., Centers, R. E. (2005). Characteristics of boys' and girls' toys. *Sex ROLES*, 53, 619-633.
- Bloom, L., Lahey, M. (1978). *Language development and language disorders*. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9, 27-40.
- Boz, M., Uludağ, G., Tokuç, H. (2018). Aile katılımlı sosyal beceri oyunlarının okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal becerilerine etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 137-158.
- Boz, M., Uludağ, G., Tokuç, H. (2018). Aile katılımlı sosyal beceri oyunlarının okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal becerilerine etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 137-158.
- Bus, A. G., Van Ijzendoorn, M. H., Pellegrini, A. D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review Of Educational Research*, 65(1), 1-21.
- Bülbül, İ. A., Özdemir, S., Töret, G. (2020). Otizm Spektrum Bozukluğu Olan ve Tipik Gelişim Gösteren Çocukların ve Annelerinin Jest Kullanımlarının

Karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 21(1), 23-48.

- Büyüköztürk, Ş.** (2017). *Sosyal Bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F.** (2018). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Casey, B., Erkut, S., Ceder, I., Mercer Young, J.** (2008). Use of a storytelling context to improve girls' and boys' geometry skills in kindergarten. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29, 29-48.
- Charman, T., Baron-Cohen, S., Swettenham, J., Baird, G., Cox, A., Drew, A.** (2000). Testing joint attention, imitation, and play as infancy precursors to language and theory of mind. *Cognitive development*, 15(4), 481-498.
- Chauvin, B. A.** (2003). Visual or Media Literacy? *Journal of Visual Literacy*, 23(2), 119-128.
- Cochran M.** (1988). *Parental empowerment in family matters: lesson learned from a research program. parent education as early childhood intervention: emerging directions in theory, research and practice*. Praeger: Greenwood.
- Coople, C., Bredekamp, S.** (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs: serving children from birth through age 8*. Washington, DC: NAEYC.
- Coşkun, L., Deniz, Ü.** (2019). Evde uygulanan eğitim etkinliklerinin 48-60 aylık çocukların okumaya ve yazmaya hazırlık becerileri üzerine etkisinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 873-893.
- Crawford, P. A., Roberts, S. K.** (2019). Glimpses of Humanity and Hope: Children's Picturebook Portrayals of Refugees. *The Dragon Lode*, 38(1), 28-37.
- Creswell, J. W.** (2013). *Nitel araştırma yöntemleri*. M. Bütün ve S.B. Demir (Çev. Ed.). İstanbul: Siyasal Kitapevi.
- Creswell, J.W., Plano Clark, V.L.** (2011) *Designing and conducting mixed methods research* (2. baskı), Los Angeles: Sage Publications.
- Cürebal, F., Çetin Özben, G.** (2012). Anne-baba, veli, aile eğitimi ve rehberliği 0-18 yaş grubu gelişimi rehberi. İstanbul: Kadıköy İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü.
- Çakmak, T., Yılmaz, B.** (2009). Okul öncesi dönem çocuklarının okuma alışkanlığına hazırlık durumları üzerine bir araştırma: Hacettepe Üniversitesi Beytepe Anaokulu Örneği. *Türk Kütüphaneciliği*, 23(3), 489-509.
- Çavuşoğlu, A.** (2006). *Ana dili çocuk edebiyatı*. Kayseri: Ufuk Kitapevi Yayınları.
- Çayan, S. ve Çınar, D. C.** (2019). Okul öncesi dönemde aile eğitiminin önemi. 14. Ulusal Okul Öncesi Öğretmenliği Öğrenci Kongresi: *Çocuğun Ekolojik Dünyası Özet Kitapçığı*, Maltepe Üniversitesi.
- Çelebi Öncü, E.** (2016). Anne-baba ve çocuğun etkileşimli kitap okumasının okul öncesi çocuklarının sosyal durumlara yönelik yaklaşımlarına etkisinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(4), 489-503.
- Çelenk, S.** (2003). Okul başarısının ön koşulu: Okul aile dayanışması. *İlköğretim Online, E-Dergi*, 2(2), 28-34.
- Çelik, G. H., Sühendan, E. R., Bıçakçı, M. Y.** (2019) Etkileşimli kitabı okuma sürecinin çocukların dil gelişimlerine etkisi. *Ebelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3(1), 1-10.
- Çiftçi, M., Özgün, Ö.** (2011). Okul öncesi dönemdeki çocukların oyuncak tercihlerinin ve akran etkileşimlerinin ebeveyn cinsiyet rolleri algısı bağlamında incelenmesi. *Education Sciences*, 6(3), 2246-2261.

- Çoban, B. ve Nacar, E. (2006a).** *Okul öncesi eğitimde eğitsel oyunlar*. Ankara. Nobel Yayın Dağıtım.
- Çoban, B., Nacar, E. (2006b).** *İlköğretim 1. kademe eğitsel oyunlar*. Ankara: Nobel Basımevi.
- Dankiw, K. A., Tsiros, M. D., Baldock, K. L., Kumar, S. (2020).** The impacts of unstructured nature play on health in early childhood development: A systematic review. *PloS one*, 15(2), e0229006.
- Darwish, D., Esquivel, G. B., Houtz, J. C., & Alfonso, V. C. (2001).** Play and social skills in maltreated and non-maltreated preschoolers during peer interactions☆. *Child Abuse & Neglect*, 25(1), 13-31.
- Demircan, C. (2006).** TÜBİTAK çocuk kitaplığı dizisindeki kitapların dış yapısal ve iç yapısal olarak incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1).
- Demircioğlu, H., Demirakın, I., Yüce, N. (2006).** *7-19 Yaş Etkili Anne Baba Eğitimi Yayınlanmamış Çalıştay Raporu*. Ankara.
- Deniz, A. ve Gönen, M. (2021).** Kitap okuma etkinliklerinin ve resimli öykü kitaplarının niteliği ile sosyoekonomik açıdan dezavantajlı çocukların dil gelişimleri arasındaki ilişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(4), 1376-1399.
- Diken, H. İ. (2010).** *Erken çocukluk eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.
- Döker, T. (2020).** Dört-altı yaş çocukların sosyal ve oyun davranışları ile ebeveyn tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Malatya.
- Dönmezler, E. (2019).** Türkiye’de yayınlanmış 5-8 yaş resimli çocuk kitaplarının biçim, resim ve içerik açısından incelenmesi (Yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Mersin.
- Durualp, E. (2009).** Anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarının sosyal uyum ve becerilerine oyun temelli sosyal beceri eğitiminin etkisinin incelenmesi (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Durualp, E. ve Aral, N. (2015).** *Oyun temelli sosyal beceri eğitimi*. (2. Baskı), Ankara: Vize Basın Yayın.
- Durualp, E., Aral, N. (2010).** Altı yaşındaki çocukların sosyal becerilerine oyun temelli sosyal beceri eğitiminin etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 160-172.
- Durualp, E., Aral, N. (2018).** Çocukların ince ve kaba motor gelişimlerine oyun etkinliklerinin etkisinin incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(1), 243-258.
- Efe, M., Temel, Z. F. (2018).** Okul öncesi dönem 48-66 ay çocuklarına Etkileşimli Kitap Okuma Programı’nın yazı farkındalığına etkisinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 257-283.
- Egemen, A., Yılmaz, Ö., Akil, İ. (2004).** Oyun, oyuncak ve çocuk. *ADÜ Tıp Fakültesi Dergisi*, 5(2), 39 – 42.
- Ekici Vural, D. (2006).** Okul öncesi eğitim programındaki duyuşsal ve sosyal becerilere yönelik hedeflere uygun olarak hazırlanan aile katılımlı sosyal beceri eğitim programının çocuklarda sosyal becerilerin gelişimine etkisi (Yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü. İzmir.

- Ekici, Y., Bardak, M., Zadeh, M.** (2018). *Merhaba STEM: yenilikçi bir öğretim yaklaşımı* (1. Baskı), E. Aydın ve K. Kırkıç (Yay. Haz.). Erken çocukluk döneminde stem. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Elmonayer, R. A.** (2013). Promoting phonological awareness skills of Egyptian kindergarteners through dialogic reading. *Early Child Development and Care*, 183(9), 1229-1241.
- Emre, O.** (2017). Sesli kitap okuma etkinliğinde, annenin kültürel sermayesinin çocuğun okul öncesi okuryazarlık gelişimine etkisi. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 235-255 .
- Erbay, F., Saltalı, N.** (2012). Altı yaş çocuklarının günlük yaşantılarında oyunun yeri ve annelerin oyun algısı. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 249-264.
- Ergül, C., Sarıca, A. D., Akoğlu, G.** (2016). Etkileşimli kitap okuma: Dil ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yöntem. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(02), 193-206.
- Ermisch, J.** (2008). Origins of social immobility and inequality: parenting and early child development. *National Institute Economic Review*, 205, 62-71.
- Ersoy, Ö., Avcı, N., Turla, A.** (2006). *Çocuklar için erken uyarıcı çevre*. İstanbul: Morpa.
- Ersoy, Ö., Bayraktar, V.** (2018). Okul öncesi dönemde çocuk edebiyatı kavramı ve çocuk kitaplarının özellikleri, A. Turla (Yay. Haz.), *Çocuk edebiyatı* (1. Baskı), Ankara: Hedef Yayıncılık.
- Ertugrul, A., & Rezaki, M.** (2006). Prefrontal cortex and schizophrenia. *Klinik Psikofarmakoloji Bülteni*, 16(2), 118.
- Eşki, B.** (2021). Resimli Çocuk Kitapları Üzerine. Erişim Adresi: https://www.academia.edu/45555270/res%c4%b0ml%c4%b0_%c3%87ocuk_k%c4%b0taplarının_temel_%c3%96zell%c4%b0kler%c4%b0_%c3%9czer%c4%b0ne/
- Evans, G.** (2006). Child development and the physical environment. *Annual review of psychology*, 57, 423-51.
- Evans, M. A., Shaw, D., Bell, M.** (2000). Home literacy activities and their influence on early literacy skills. *Canadian Journal of Experimental Psychology/Revue canadienne de psychologie expérimentale*, 54(2), 65.
- Evirgen, S.** (2002). Okul öncesi eğitim çerçevesinde okul destekli anne eğitim programının anneler üzerindeki etkilerinin incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Fabes, R. A., Leonard, S. A., Kupanoff, K., Martin, C. L.** (2003). Parental coping with children's negative emotions: relations with children's emotional and social responding. *Child Development*, 72(3), 907-920,
- Fabes, R. A., Martin, C. L., Hanish, L. D., Anders, M. C., Madden-Derdich, D. A.** (2003). Early school competence: The roles of sex-segregated play and effortful control. *Developmental Psychology*, 39(5), 848–858.
- Fantuzzo, J., McWayne, C., Perry, M. A., Childs, S.** (2004). Multiple dimensions of family involvement and their relations to behavioral and learning competencies for urban, low-income children. *School Psychology Review*, 33(4), 467-480.
- Faulkner, D.** (1995). *Play, Self and The Social World*, New Jersey: Blackwell Publishing.

- Feeney, S., Magarick, M. (1984). Choosing Good Toys for Young Children. *Young Children*, 40(1), 21-26.
- Feyman Gök, N. (2013). *Anaokullarında erken okuryazarlık çevresinin değerlendirilmesi ve sınıf ortamının çocukların erken okuryazarlık davranışlarına etkisi* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Fırat, M., Yurdakul, İ. K., Ersoy, A. (2014). Bir eğitim teknolojisi araştırmasına dayalı olarak karma yöntem araştırması deneyimi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 64-85.
- Fleer, M. (2013). Collective imagining in play. *Children's Play and Development: Cultural-Historical Perspectives*, 8, 73-87.
- Forster, N. (1994). The analysis of company documentation. C. Cassell ve G. Symon (Yay. Haz.), *Qualitative methods in organizational research, a practical guide* (s. 147-166). SAGE publication.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8. baskı). New York: Mc Graw Hill.
- Froebel, F. (1896). *Pedagogics of the Kindergarten*, [Adobe Digital Editions]. Erişim Adresi: https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=Mcs6AQAAMAAJ&oi=fnd&pg=PA68&dq=froebel+play+&ots=v2ZE8YkuLP&sig=L16fb4MXAAoWofcwj-Tn10aAj2k&redir_esc=y#v=onepage&q=froebel%20play&f=false
- Genç M., Tolan Ö. (2021). Okul öncesi dönemde sık görülen psikolojik ve gelişimsel bozukluklarda oyun terapisi uygulamaları. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar - Current Approaches in Psychiatry*. 13(2), 207-231.
- Giedraityte, Greta. (2014). Introduction to children's literature. Conference: Children's literature course.
- Girgin, A., Kurnaz, A., Zobu, O. (2011). Erken çocukluk eğitimi ve aile eğitiminin önemi. *I. Türkiye Çocuk Hakları Kongresi Yetişkin Bildirileri Kitabı*, 1, 66-74.
- Gleason, M. (2005). From "Disgraceful Carelessness" to "Intelligent Precaution": Accidents and the Public Child in English Canada, 1900-1950. *Journal of family history*, 30(2), 230-241.
- Gomby, D.S. (2005). Home Visitation in 2005: Outcomes for Children and Parents. Erişim adresi: http://www.ced.org/docs/report/report_ivk_gomby_2005.pdf
- Gosling, J. (2004). *Introductory statistics: a comprehensive, self-paced, step by step statistics course for tertiary students*. Australia, Glebe: Pascal Press.
- Göktaş, İ. (2015). *Aile katılımı ve sosyal beceri eğitimi programlarının tek başına ve birlikte 4-5 yaş çocuklarının sosyal becerileri ve anne-çocuk ilişkileri üzerindeki etkisinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Denizli.
- Göktaş, Ö. (2020). Çocuk oyuncaklarındaki toplumsal cinsiyet olgusu. *Medya ve Kültürel Çalışmalar Dergisi*, 2(1), 29-34.
- Gölcük, M. , Okur, Ş., Berument, S. (2015). Düşük sosyoekonomik düzeydeki çocukların alıcı dil ve hikaye anlama becerilerini geliştirmeye yönelik kitap okuma müdahale programı. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 1, 89-96.
- Gönen, M. (1993) Anaokulu öğretmenlerinin beş ve altı yaş çocukları için kullandıkları masal ve hikaye kitaplarının niteliklerinin incelenmesi. *Türk Kütüphaneciliği Dergisi*. 7(2), 83-88.

- Gönen, M., Arı, M.** (1989). Anaokuluna giden dört-beş yaş çocuklarına resimli kitaplarla yapılan eğitimin dil gelişimine etkisinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 13(72).
- Gönen, M., Aydos, E. H.** (2013). Resimli çocuk kitaplarının içerik ve fiziki özelliklerinin incelenmesi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1, 111-123.
- Gönen, M., Karakuş, H., Uysal, H., Kehci, A., Ulutaş, Z., Kahve, Ö.** (2016). Resimli çocuk kitaplarının içerik ve resimleme özelliklerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 31(4), 724-735.
- Gönen, M., Uludağ, G., Tanrıbuyurdu, E., Tüfekçi, E.** (2014) 0-3 Yaş çocuklarına yönelik resimli çocuk kitaplarının özelliklerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 126-139.
- Gönül, B.** (2020). How children and their parents reason about inequalities and exclusion based on socioeconomic status: The roles of children's age, family socioeconomic background and exclusion context (Doktora tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Gözübüyük, N.** (2016). Okul öncesi dönem çocuklarında davranış sorunlarının anne-baba tutumu ve öz-kontrol ile ilişkisinin incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi), Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Aydın.
- Greenwood, P., Hutton, J., Dudley, J. ve Horowitz-Kraus, T.** (2019). Maternal reading fluency is associated with functional connectivity between the child's future reading network and regions related to executive functions and language processing in preschool-age children. *Brain and Cognition*, 131, 87-93.
- Grenby, M.** (2014). Children's Literature. [Adobe Digital Editions]. Erişim Adresi: https://books.google.com.tr/books?id=U5w7DwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=tr&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false/
- Grindal, T., Bowne, J. B., Yoshikawa, H., Schindler, H. S., Duncan, G. J., Magnuson, K., Shonkoff, J. P.** (2016). The added impact of parenting education in early childhood education programs: A meta-analysis. *Children and Youth Services Review*, 70, 238-249.
- Grob, R., Schlesinger, M., Pace, A., Golinkoff, R. M., Hirsh-Pasek, K.** (2017). Playing with ideas: Evaluating the impact of the ultimate block party, a collective experiential intervention to enrich perceptions of play. *Child Development*, 88(5), 1419-1434.
- Guirguis, R.** (2018). Should We Let Them Play? Three Key Benefits of Play to Improve Early Childhood Programs. *International Journal of Education and Practice*, 6(1), 43-49.
- Gunderson, T.** (2004). The use of stress management in combination with parent training: an intervention study with parents of preschool children. Doktora Tezi, Utah State University, Logan, Utah, USA.
- Gül, M.** (2006). Anasınıfına devam eden alt sosyo ekonomik düzeydeki 61-72 ay arası çocuklara sembolik oyun eğitiminin genel gelişim durumlarına etkisi (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Güleç, V.** (2018). Aile ilişkilerinin sosyal medyayla birlikte çöküşü. *Yeni Medya Elektronik Dergisi*, 2(2), 105-120.
- Gülen, S., Barış, S.** (2021). Ebeveynlerin çocuklarıyla oyun oynamama nedenlerinin incelenmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 20-38.
- Güleryüz, H.** (2013). *Yaratıcı çocuk edebiyatı*. (4. Baskı). Ankara: Edge Akademi.

- Gündüz, S.** (2020). Bebeklik döneminde dil gelişimi ve gelişimsel destek önerileri, Ç. Aytekin, S. Bencik Kangal ve H. Demircioğlu (Yay. Haz.), *Bebeklik döneminde gelişim*, Ankara: Vize Yayıncılık.
- Güneş Sarıkaya, A., Feyman Gök, N.** (2022). Fırsat adilliği için bir adım : oyuncak kitap kütüphanesi, A. K. Yıldız (Yay. Haz.), 3. *Uluslararası Çocuk Kütüphaneleri Sempezyomu Bildiri Özet Kitabı*. İstanbul: Hiper Yayın.
- Güneş, C., Tuğrul, B.** (2020). LEGO destekli oyun eğitimi alan anne babaların 60-72 aylık çocuklarının oyun alışkanlıklarının incelenmesi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 137-161.
- Güney, O.** (2012). 5-6 yaş çocuklarında algılanan cinsiyet kalıpyargılarına ilişkin ebeveyn beklentileri ile oyuncak tercihleri arasındaki ilişki (Yüksek lisans tezi), Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Gürel, Z., Temizyürek, F., Şahbaz, N. K.** (2007). *Çocuk Edebiyatı*, Ankara: Öncü Kitap.
- Gürşimşek, I.** (2002). Etkin öğrenme ve aile katılımı. *DEÜ anaokulu/anasınıf öğretmen el kitabı*, İstanbul :YA-PA.
- Güzel, Ş.** (2006). Dört Altı Yaş Grubu Çocuğa Sahip Annelerin Aile Eğitimine Yönelik İhtiyaç Duydukları Konuların Belirlenmesi (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Hall, G. E., Hord, S. M.** (1987). *Change in schools: Facilitating the process*. New York: State University of New York Press.
- Hamamcı, Z.ve Akyol, A. K.** (2004). 3-6 yaşlarında çocukları olan anne-babaların eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi, *Kültürlerin buluşması: erken çocukluk gelişimi ve eğitime yansımaları*, İstanbul: OMEP.
- Hamarta, Y. D. D. E. , Baltacı, Ö. , Üre, Ö., Demirbaş, E.** (2010). Lise öğrencilerinin utangaçlıklarının algılanan anne baba tutumları ve problem çözme yaklaşımları açısından incelenmesi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi* , 21 (21), 73-82.
- Hargrave, A. C., Sénéchal, M.** (2000). A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: The benefits of regular reading and dialogic reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(1), 75–90
- Homeschool-By-Design.** (2009). Homeschool preschool: Have the time of your life. Erişim adresi: <http://www.homeschool-by-design.com/homeschoolpreschool.html/>
- Howard, J., McInnes, K.** (2013). *The essence of play: A practice companion for professionals working with children and young people*, London: Routledge.
- Huebner E., Meltzoff N.** (2005). Intervention to change parentchild reading style: A comparison of instructional methods. *Applied Developmental Psychology* 26, 296-313.
- Huebner, C. E.** (2002). Evaluation of a clinic-based parent education program to reduce the risk of infant and toddler maltreatment. *Public Health Nursing*, 19(5), 377-389.
- Hutton, J. S., Horowitz-Kraus, T., Mendelsohn, A. L., DeWitt, T., Holland, S. K.** (2015). Home reading environment and brain activation in preschool children listening to stories. *Pediatrics*, 136(3), 466–478.
- Hutton, J. S., Phelan, K., Horowitz-Kraus, T., Dudley, J., Altaye, M., DeWitt, T. ve Holland, S. K.** (2017). Story time turbocharger? Child engagement during shared reading and cerebellar activation and connectivity in preschool-age children listening to stories. *Plos One*, 12(5), 1–50.

- Hürtürk, Ç.** (2017). Okul öncesi dönemdeki çocukların oyunlarının içeriği ve oyun davranışlarının incelenmesi (Yüksek lisans tezi). Doğu Akdeniz Üniversitesi Öğretim ve Araştırma Enstitüsü. Kuzey Kıbrıs.
- ICTI.** (2012). Erişim adresi: <http://www.toy-icti.org/>
- IFLA.** (2007). Guidelines for Library Services to Babies and Toddlers. Erişim adresi: <https://archive.ifla.org/VII/d3/pub/Profrep100.pdf/>
- Işıkoğlu Erdoğan, N.** (2019). Dijital oyun popüler mi? Ebeveynlerin çocukları için oyun tercihlerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46(46), 1-17.
- Işıkoğlu Erdoğan, N.** (2016). Erken Çocukluk Döneminde Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinliklerinin İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(3), 1071-1086.
- Işıkoğlu Erdoğan, N., Yoleri, S., Tetik, G.** (2017). Ebeveyn tutumlarının okul öncesi dönemdeki çocukların mizaç özellikleri ile ilişkisinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy University Journal of Education Faculty*, 42, 226-239.
- Işıkoğlu, N., İvrendi, A. B.** (2008). Anne ve babaların oyuna katılımı. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 47-57.
- Işıkoğlu, N., Şimşek, Z. C.** (2022). Ebeveyn-çocuk birlikte okuma alışkanlıkları, etkinlikleri ve sosyoekonomik faktörlerin dil gelişimine olan etkileri. *Journal of National Education*, 51(233), 177-189.
- Işıtan, S., Saçkes, M., Biber, K.** (2020). Erken okuryazarlık becerilerinin ev ortamında desteklenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 34(2), 284-298.
- ITLA.** (1990). Benefits of Toy Libraries. Erişim adresi: <http://itla-toylibraries.org/>
- İnan, H.Z.** (2013). Okul Öncesi Dönemde Fiziksel ve Motor Gelişim, B. Akman içinde, Erken Çocukluk Döneminde Gelişim, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Johnson, E., Christie, J. F., Wardle, F.** (2005). *Play, development and early education*. Boston: Pearson.
- Johnson, J.E., Christie, J.F., Yawkay, T.D.** (1987). *Play and early childhood development*. Amerika: Harper Collins Publishers.
- Justice, L. M., Pullen, P. C.** (2003). Promising Interventions for Promoting Emergent Literacy Skills: Three Evidence-Based Approaches. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23(3), 99-113.
- Kabasakal, H. Z.** (2001). *Uyum sorunlu çocukların aile işlevlerini iyileştirmede anne eğitim gruplarının etkisi* (Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İzmir.
- Kadakal, S.** (2022). Çocuk kitapları seçiminde ebeveynlerin ve okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi (Tezsiz Yüksek Lisans Projesi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Denizli.
- Kağıtçıbaşı, Ç.** (1991). Decreasing infant mortality as a global demographic change: A challenge to psychology. *International Journal of Psychology*, 26(5), 649-664.
- Kahraman, P. B., Başal, H. A.** (2011). Anne eğitim düzeyine göre çocukların cinsiyet kalıpyargıları ile oyun ve oyuncak tercihleri. *Social Sciences*, 6(1), 1344-1366.
- Kalaycıoğlu, H.** (2011). Resim-kelime oyunlarının ve cinsiyetin dört yaş çocukların ingilizce kelime performansına etkisi: deneysel bir araştırma kelime performansına

etkisi (Yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

- Kamaraj, İ.** (2000). Okul öncesi eğitimde oyuncak kütüphanesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(12), 177-182.
- Kamaraj, İ.** (2006). Oyuncak kütüphanesi ve uluslararası oyuncak kütüphanesi birliği. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 23(23), 229-236.
- Kangal, S.** (2021). *Çocuğumun beyninde neler oluyor: gelişimsel çözüm önerileriyle*, (1. Baskı), Ankara: Elma Yayınevi.
- Karatay, H.** (2016). Çocuk edebiyatı metinlerde bulunması gereken özellikler, T. Şimşek (Yay. Haz.), *Kuramdan uygulamaya çocuk edebiyatı*, Ankara: Grafiker Yayınları.
- Kaya, A., Bozaslan, H., Gülten, G.** (2012). Üniversite öğrencilerinin anne-baba tutumlarının problem çözme becerilerine, sosyal kaygı düzeylerine ve akademik başarılarına etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (18), 208-225.
- Kaya, D.** (2007). 36-72 aylık çocuklar için tasarlanmış oyuncakların çocukların gelişim alanlarına göre incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Kaytez, N., Durualp, E.** (2014). Türkiye’de okul öncesinde oyun ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2014(2), 110-122.
- Keat, J., Wilburne, J.** (2009). The impact of storybooks on kindergarten children’s mathematical achievement and approaches to learning. *US China Education Review*, 6(7), 61-67.
- Kerr, D. C. R., Lopez, N. L., Olson, S. L. and Sameroff, A. J.** (2004). Parental discipline and externalizing behavior problems in early childhood: the roles of moral regulation and child gender. *Journal Of Abnormal Child Psychology*, 32(4) 369-383.
- Kıbrıs, İ.** (2010). *Çocuk edebiyatı* (3. Baskı). Ankara: Tek Ağaç Eylül Yayınları.
- Kılıç Duran, Ş.** (2007). 9.10. 11 yaşındaki çocukların zihinsel gelişim ve benlik saygısına ailenin sosyo-ekonomik düzeyinin etkisi (Yüksek lisans tezi), Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Koç, O.** (2021). Çocuk edebiyatı ve çocuk kitaplarına yönelik toplumsal bir bakış. *European Journal Of Managerial Research (Eujmr)*, 5(9), 379-395.
- Koçyiğit, S., Tuğluk, M. N., Kök, M.** (2007). Çocuğun gelişim sürecinde eğitsel bir etkinlik olarak oyun. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 324-342.
- Koçyiğit, S., Baydilek, N.** (2015). Okul öncesi dönem çocuklarının oyun algılarının incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1) , 1-26 .
- Konur, H.** (2007). Okul öncesi dönem çocuklarının oyunları ve ailelerinin bu konudaki tutumları. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 88-97.
- Koss, M. D.** (2015). Diversity in contemporary picturebooks: A content analysis. *Journal of Children’s Literature*, 41(1), 32-42.

- Köklücan, D.** (2019). *Anaokulu öğrencilerinin ulusal ve çeviri çocuk kitaplarını tercihlerini etkileyen faktörlerin belirlenmesi* (Yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Bursa.
- Köknel, Ö.** (1999). *Kaygıdan mutluluğa kişilik* (15. Basım), Ankara: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Köksal Akyol, A., Bilbay, A.** (2016). Aile eğitimi, G. Baran (Yay. Haz.), *Aile yaşam dinamiği*. Ankara: Pelikan Yayıncılık.
- Körükçü, Ö.** (2012). Okulöncesi eğitime yönelik resimli çocuk kitaplarının bulunması gereken temel özellikler açısından incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 243-254 .
- Köycekaş, A., Köycekaş, A.** (2015). Oyuncakların Son Kullanma Tarihi Yoktur. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 1(2), 303-308.
- Kurtulan, B.** (2015). Erken çocukluk döneminde (4–7 yaş) bilişsel beceriler ile sosyal beceriler arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Kutluca, T., Yalman, M.** (2016). Geleneksel kütüphanelere alternatif bir tasarım: e-kütüphane. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(35), 345-366 .
- LeMonda, C., Bornstein, M., Baumwell, L.** (2001) Maternal Responsiveness and Children's Achievement of Language Milestones Child Development, 748-767.
- Machado, C. J., Bachevalier, J.** (2003). Non-human primate models of childhood psychopathology: the promise and the limitations. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44(1), 64-87.
- Maden Ellialtıoğlu, F.** (2005). *Okul öncesi dönemde oyun ve oyun örnekleri*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Mangır, M., Silleli, N.** (1987). *Çocuk ve oyun*. Ankara: Ankara Üniversitesi Ziraat Fakültesi Yayınları.
- Mayfield, M. I.** (1993). Toy libraries: Promoting play, toys, and family support internationally. *Early Child Development and Care*, 87(1), 1-13.
- McIntyre, L. L., Phaneuf, L. K.** (2008). A three-tier model of parent education in early childhood: Applying a problem-solving model. *Topics in Early Childhood Special Education*, 27(4), 214-222.
- MEB.** (2013). Okul Öncesi Eğitim Programı. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Melinda, W.** (2009). The serious need for play. *Scientific American A Matter of Time*, 20(1), 22-29.
- Miller, C., Zickuhr, K., Rainie, H., Purcell, K.** (2013). Parents, children, libraries, and reading.[Adobe Digital Editions]. Erişim adresi: <https://core.ac.uk/download/pdf/30676931.pdf/>
- Mills, G. E., Gay, L. R.** (2016) Education research: Competencies for analysis and applications. *Journal of Applied Learning & Teaching*, 1(2), 71-72.
- Mol, S. E., Bus, A. G., de Jong, M. T., Smeets, D. J.** (2008). Added value of dialogic parent–child book readings: A meta-analysis. *Early Education and Development*, 19(1), 7-26.
- Morgan, P. L., Meier, C. R.** (2008). Dialogic reading's potential to improve children's emergent literacy skills and behavior. *Preventing school failure: alternative education for children and youth*, 52(4), 11–16.

- Mustul, E. E., Turan, Z., Uzuner, Y.** (2016). İşitme kayıplı çocuğu olan bir annenin etkileşim davranışlarının aile eğitimi bağlamında incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(01), 1-22.
- Mutlu, H.** (2018) Baba destek eğitim programının aile işlevleri üzerindeki etkisinin incelenmesi (Yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Müller, P., O.** (2010). Pictura & nomenclatura: Zut wissensvermittlung in wort und bild in der sachgruppenlexikographie des 17. jahrhunderts. *Zeitschrift Für Germanistische Linguistik*, 38(3), 370- 387.
- Myrttil, M. J., Justice, L. M., Jiang, H.** (2019). Home-literacy environment of low-income rural families: Association with child-and caregiver-level characteristics. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 60, 1-10.
- Nazlı, S.** (2019). Geleneksel ve gelişimsel pdr. Erişim adresi : https://acikders.ankara.edu.tr/pluginfile.php/110986/mod_resource/content/
- Newson, E., Jones ...** (1979). *Toys and playthings*. Newyork,U.S.A.: Penguin books.
- Nicholson, B., Anderson, M., Fox, R., Brenner, V.** (2002). One family at a time: a prevention program for at-risk parents. *Journal of Counseling & Development*, 80(3), 362-371.
- Niehues, A., Bundy,A., Broom, A. & Paul, T.** (2013). Parents’ perceptions of risk and the influence on children’s everyday activities. *Journal of Child and Family Studies*, 24, 809-820.
- Oghi S., Loo K., Mizuike C.** (2010). Frontal brain activation in young children during picture book reading with their mothers. *Acta Paediatrica*, 99, 225.
- O’Keeffe, C., McNally, S.** (2021). ‘Uncharted territory’: Teachers’ perspectives on play in early childhood classrooms in Ireland during the pandemic. *European Early Childhood Education Research Journal*, 29(1), 79-95.
- O’Leary, Z.** (2017). *The essential guide to doing your research project*. Los Angeles: SAGE Publications.
- Ogelman, H. G., Önder, A.** (2019). Emotional regulation strategies of 5–6-year-old children and their levels of resiliency. *Early Child Development and Care*, 191, 221-229.
- Oğuzkan, A. F.** (2013). *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Oğuzkan, F.** (2006). *Çocuk Edebiyatı* (8. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık
- Oktay, A.** (2000). *Yaşamın sihirli yılları: okul öncesi dönem*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık
- Onur, S.G., Sadioğlu Ö.** (2012). The Comparison of toy preferences of teacher candidates in first and fourth grades of preschool education. *International Journal of Early Childhood Education Research*, 1, 62-75.
- Oyuncak Kütüphanesi Derneği.** (2012). Oyuncak Kütüphanesinin Sağladığı Faydalar. Erişim adresi: <http://oyuncakkutuphanesi.net/>
- Ömeroğlu, E.** (2006). Aile çocuk eğitim programının aile yapısı, işleyişi ve kaygı düzeyine etkisinin incelenmesi, *Marmara Üniversitesi Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi Bildiri Kitabı*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Öngider, N.** (2013). Anne-baba ile okul öncesi çocuk arasındaki ilişki. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 5(4), 420-440.
- Özdemir, A. A., Ramazan, O.** (2012). Oyuncakça çocuk, anne ve öğretmen bakış açısı. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 1-16.

- Özdemir, H., Rezaki, M.** (2007). General Health Questionnaire-12 for the detection of depression. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 18(1), 13.
- Özdenk, Ç.** (2007). 6 yaş grubu öğrencilerin psiko-motor gelişimlerinin sağlanmasında oyunun yeri ve önemi (Yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Elazığ.
- Özel, E., Zelyurt, H.** (2016). Anne baba eğitiminin aile çocuk ilişkilerine etkisi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 0(36), 0-0.
- Özer, E., Bütün, C., Beyaztaş, F. Y., Engin, A.** (2007). Çorum Adli Tıp Şube Müdürlüğü'ne 2006-2007 yıllarında başvuran cinsel istismar mağduru çocuk olgularının değerlendirilmesi. *CÜ Tıp Fakültesi Dergisi*, 29(2), 51-55.
- Özer, Ö., Akgül, D.** (2021). Oyuncak seçiminde ebeveynlerin cinsiyet algısının satın alma niyeti üzerindeki etkisi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 17(38), 5332-5353.
- Özkaya, H.** (2007). Farklı Sosyo-Ekonomik Düzeydeki Çocukların Resimsel Gelişimlerinin Değerlendirilmesi (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara
- Öztürk, A.** (2005). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Ana Dili Etkinlikleri*, Ankara: Nobel Yayınevi.
- Öztürk, F. D.** (2019). Okul öncesi 4-6 yaş grubu çocukların bağlanma stilleri ile sosyal beceri düzeyi ve oyun davranışı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 6(2), 75-85.
- Öztürk, G., Feyman Gök, N.** (2021). Erken çocukluk dönemine ait resimli çocuk kitaplarında cinsel eğitim unsurlarının incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 35(2), 403-419.
- Özyürek, A., Begde, Z.** (2016). Öğretmen ve anne-baba tutumlarının okul öncesi dönem çocuklarının problem çözme becerilerine etkisi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 204-232 .
- PAGEV (2018).** Oyuncak Sektöründe Durum Nedir [Basın Bülteni]. Erişim Adresi: <https://pagev.org/oyuncak-sektorunde-durum-nedir/>
- Patil, M., Telrande, S., Khatib, M. N., Gaidhane, S., Saxena, D., Bhardwaj, P., ... Zahiruddin, Q. S.** (2020). Stimulating Home Environment for Early Childhood Development by Household Play Materials for Under 5 Rural Children in Forest Buffer Zone of Wardha District. *Journal of Evolution of Medical and Dental Sciences-Jemds*, 9(16), 1336-40.
- Patrikakou, E., Weissberg, R.** (2007). School-family partnerships to enhance children's social, emotional, and academic learning, J.G. Maree ve M. Elias (Yay. Haz.), *Education people to be emotionally intelligent* (s. 49-61), New York: Praeger.
- Pedük, Ş.** (2011). Psikomotor gelişim, N. Aral ve G. Baran (Yay. Haz.), *Çocuk gelişimi*, İstanbul: YaPa Yayınları.
- Pehlivan, H.** (2008). Anne eğitim programının etkililiğinin değerlendirilmesi. *Aile ve Toplum Eğitim-Kültür ve Araştırma Dergisi*, 4(15), 55-66.
- Pehlivan, H.** (2016). The role of play on development and learning Oyunun gelişim ve öğrenmedeki rolü. *Journal of Human Sciences*, 13(2), 3280-3292.
- Pehlivan, K. B.** (2005). Öğretmen adaylarının iletişim becerisi algıları üzerine bir çalışma. *İlköğretim Online*, 4(2), 17-23.
- Pettit G.S., Dodge, K.A.** (2002). Family adversity, positive peer relationships and children's externalizing behavior: a longitudinal perspective on risk and resilience. *Child Development*, 73(4), 1220-1237.

- Piaget, J.** (1951). *Play, Dream and Imitation in Childhood*. New York: Routledge Publishing
- Pilten, P., Pilten, G.** (2013). Okul çağı çocuklarının oyuna ilişkin algılarının değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 15-31.
- Plotnik, R.** (2009) *Psikoloji'ye Giriş* (1. Baskı), (Çev. Geniş, Tamer). İstanbul: Kaknüs Yayınları
- Povarenkov, Y. P., Baranova, N. A., Mitiukov, N. W.** (2019). The Role of Family Education Strategies in the Development of Self-Regulation within Behavior of Students in 9-11 Grades. *European Journal Of Contemporary Education*, 8(4), 855-863.
- Powell, Douglas R.** (1990). Parent Education and Support Programs. ERIC Digests, Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED320661.pdf>
- Powell, R., Seaton, N.** (2007). "A Treasure Chest of Service": The Role of Toy Libraries within Play Policy in Wales. National Foundation for Educational Research. The Mere, Upton Park, Slough, Berkshire, SL1 2DQ, UK.
- Pyle, A., Danniels, E.** (2016). A Continuum of Play-Based Learning: The Role of the Teacher in Play-Based Pedagogy and the Fear of Hijacking Play. *Early Education and Development*. 1-16.
- Rebold, M. J., Lepp, A., Kobak, M. S., McDaniel, J., Barkley, J. E.** (2016). The effect of parental involvement on children's physical activity. *The Journal of Pediatrics*, 170, 206-210.
- Ritter, K. B.** (2003). An exploration of mothers' perceptions of the value from attending an adlerian study group based on the active parenting today program (Doktora Tezi). Georgia State University. Atlanta.
- Rodrigo, M. J., Almeida, A., Spiel, C., Koops, W.** (2012). Introduction: Evidence-based parent education programmes to promote positive parenting. *European Journal of Developmental Psychology*, 9(1), 2-10.
- Saçkes, M., Trundle, K. , Flevaris, L.M.** (2009a). Using children's literature to teach standard-based science concepts in early years, *Early Childhood Education Journal*. 36(5), 415-422.
- Saçkes, M., Trundle, K. C., Flevaris, L. M.** (2009). Using children's books to teach inquiry skills. *YC Young Children*, 64(6), 24.
- Sak, R., Şahin Sak, İ. T., Öneren Şendil, Ç.i Nas, E.** (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 227-256.
- Saracho, O.N.** (1996). The Relationship between the Cognitive Style and Play Behaviors of 3 to 5 Year Old Children, *Personality and Individual Differences*, 21(6), 863-876.
- Sawyer, K.** (2009). Writing as a collaborative act. *The Psychology Of Creative Writing*, 166-179.
- Sawyer, W.E.** (2009). *Growing up with literatür* (5.Baskı), USA: Delmar.
- Seven, M. A., Engin, A. O.** (2008). Öğrenmeyi etkileyen faktörler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 189-212.
- Sever, S.** (2003). *Çocuk ve Edebiyat*, Ankara: Kök Yayıncılık.
- Sezer, G. O., Sadioğlu, Ö.** (2012). The Comparison Of Toy Preferences Of Teacher Candidates In First And Fourth Grades Of Preschool Education. *International Journal of Early Childhood Education Research*, 1, 62-75.

- Shala, M.** (2009). Assessing gross motor skills of kosovar preschool children. *Early Child Development and Care*, 179(7), 969-976.
- Short, K. G.** (2009). Critically reading the word and the world: Building intercultural understanding through literature. *Bookbird: A Journal of International Children's Literature*, 47(2), 1-10.
- Simpkins, S. D., Weiss, H. B., McCartney, K., Kreider, H. M., Dearing, E.** (2006). Mother-child relationship as a moderator of the relation between family educational involvement and child achievement. *Parenting: Science and Practice*, 6(1), 49-57.
- Sipe, L.R.** (2002). Picturebooks as Aesthetic Objects. *Literacy Teaching and Learning*, 6(1), 23-42.
- Sormaz, F., Yüksel, H.** (2012). Transforming childhood, industrialization of play and toys and consumer culture. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 11(3), 985-1008.
- Staton, J. ,Ooms, T.Owen, T.**(1991).Family Resource,Support and Parent Education Programs:The Power of a Preventive Approach. *Meeting Highlights and Background Briefing Report*.
- Sükan, Z.** (1983). *Okul öncesi etkinlikler*, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Swick, K. J.** (2009). Promoting school and life success through early childhood family literacy. *Early Childhood Education Journal*, 36, 403-406.
- Şahin, F. T., Özbey, B.** (2007). Aile eğitim programlarına niçin gereksinim duyulmuştur? Aile eğitim programları neden önemlidir?. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 9(3), 7-12.
- Şahin, F.T., Tutkun, C.** (2016). Okul öncesi dönemde anne, baba, çocuk ve kitap. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2373-2390.
- Şahin, S.** (2013). 4 yaş çocuklarının kavram edinimlerinde oyuncak odaklı ev eğitim programının etkileri (Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi Sosyal bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Şanlı, D., Öztürk, C.** (2015). Anne babaların çocuk yetiştirme tutumları ve tutumlar üzerine kültürün etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 8(4), 240-246.
- Şencan, H.** (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Şimşek, S.** (2022). 12-18 yaş aile eğitimi programının annelerin aile işlevlerine etkisi (Yüksek lisans tezi) Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kırıkkale.
- Şimşek, Z.** (2017). *Farklı Kitap Okuma Tekniklerinin 48-66 Ay Grubu Çocuklarının Dil Gelişimine Olan Etkileri* (Doktora tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Denizli.
- Şirin, M. R.** (2000). Çocuk Edebiyatı, M.R. Şirin (Yay. Haz.), 99 Soruda Çocuk Edebiyatı, (s. 9-33), İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Tan, M.** (2019). Eğitsel fırsat eşitliği:(Sosyolojik Bir Kavram Olarak Gelişimi). *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 20(1), 245-259.

- Taner, M., Başal, H. A.** (2005). Farklı sosyoekonomik düzeylerde okulöncesi eğitimi alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişimlerinin cinsiyete göre karşılaştırılması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 395-420.
- Temel, Z. F.** (2003). *Aile eğitim modeli- Dünya'da Ve Türkiye'deki Uygulamalar*. İstanbul: AÇEV Yayınları.
- Temple, C., Martinez, M. ve Yokota, J.** (2004). Children's books in children's hands an introduction to their literature. Boston: Pearson Education.
- Tepe, Ü.** (2020). Okul öncesi dönem resimli çocuk kitaplarında yer alan anne, baba ve çocuk karakter eylemlerinin incelenmesi (Yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Edirne.
- Tezel Şahin, F.** (2003). Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar. M. Sevinç (Yay. Haz.). Çocuğun Gelişimi ve Eğitiminde Babanın Rolü. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Tezel Şahin, F., Ersoy, Ö.** (1999). 0-6 yaş döneminde anne-baba eğitiminin önemi. *Mesleki Eğitimi Dergisi*, 1(1), 58-62.
- Tezel Şahin, F., Özyürek, A.** (2008). 5-6 yaş grubu çocuğa sahip ebeveynlerin demografik özelliklerinin çocuk yetiştirme tutumlarına etkisinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 395-414.
- Tuğrul, B.** (2017). Dünya oyunun gücünde uzlaştı şimdi bu gücü çocukların yararına kullanma zamanı: Hadi Türkiye. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 259-269.
- Tuğrul, B.** (2018). Oyunun gücü. *Çocuk ve oyun*. A. Aksoy (Yay. Haz.). Ankara: Hedef.
- Tuğrul, B., Boz, M., Uludağ, G., Metin Aslan, Ö., Sevimli Çelik, S., Sözer Çapan, A.** (2019). Okul öncesi dönemdeki çocukların okuldaki oyun olanaklarının incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(2), 185-198.
- Turan Gürhopur, F. D., İşler Dalgıç, A.** (2017). Zihinsel Yetersiz Çocuğu Olan Ebeveynlerde Aile Yüğü. *Journal of Psychiatric Nursing/Psikiyatri Hemsireleri Dernegi*, 8(1), 9-16.
- Turan, F., Ulutaş, İ.** (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki resimli öykü kitaplarının özellikleri ile öğretmenlerin bu kitapları kullanma durumlarının incelenmesi. *Hacettepe Journal of Educational Research*, 2(1), 0-0.
- Turhan, B., Özbay, Y.** (2016). Erken çocukluk eğitimi ve nöroplastisite. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 54-63.
- Turla, A., Tür, G.** (1999). *Okul öncesinde çocuk, edebiyat ve kitap*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Turner, K. M., Richards, M., & Sanders, M. R.** (2007). Randomised clinical trial of a group parent education programme for Australian Indigenous families. *Journal of Paediatrics and Child Health*, 43(4), 243-251.
- TÜİK** (2019, Temmuz). Hanehalkı Tüketim Harcaması [Basın Bülteni]. Erişim Adresi: <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=HanehalkiTuketim-Harcamasi-2019-33593/>
- TÜİK** (2022a, Nisan). İstatistiklerle Çocuk [Basın Bülteni]. Erişim Adresi: <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Istatistiklerle-Cocuk-2022-49674/>
- TÜİK** (2022b, Mayıs). Gelir ve Yaşam Koşulları Araştırması [Basın Bülteni]. Erişim Adresi: <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Gelir-ve-Yasam-Kosullari-Arastirmasi-2021-45581/>

- Uğurel, I., Morali, S. (2008). Matematik ve oyun etkileşimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 75-98.
- Uğurlu, E.S., Özet, F., Ayçiçek, D. (2012). Examinations of knowledge and applications about toy selections of mothers who have child 1-3 age group. *International Journal of Human Sciences*, 9, 879-91.
- Uluğ, E., Bayraktar, A. (2015). Determination of the Required Features of Children's Picture Books. *Journal of Education and Future*, 0(6), 25-42 .
- UNICEF (2007). Implementation Handbook For The Convention On The Rights Of The Child. [Adobe Digital Editions]. Erişim adresi: <https://www.unicef.org/>
- United Nations. (1993). International Year of the Family. Erişim adresi: <https://www.un.org/ecosoc/sites/www.un.org.ecosoc/files/documents/2021/resolution-1993-23.pdf>
- Uzmen, S. ve Mağden, D. (2002). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının prososyal davranışlarının resimli çocuk kitapları ile desteklenmesi. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15, 193-212.
- Vogt, F., Hauser, B., Stebler, R., Rechsteiner, K., Urech, C. (2018). Learning through play—pedagogy and learning outcomes in early childhood mathematics. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(4), 589-603.
- Vygotsky, L. (1978). The Role of Play in Development, M. Cole (Yay. Haz.), Society Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wasik, B. A., Bond, M. A. (2001). Beyond the pages of a book: Interactive book reading and language development in preschool classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 93(2), 243–250.
- Watanabe, N. (2019). Effective Simple Mathematics Play at Home in Early Childhood: Promoting Both Non-Cognitive and Cognitive Skills in Early Childhood. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 14(2), 401-417.
- Watson, M., Peng, Y. (2010). The Relation Between Toy Gun Play and Children's Aggressive Behavior, *Early Education and Development*, 3, 370-389.
- Wetherby, A. M. (2006). Understanding and measuring social communication in children with autism spectrum disorders. *Social and communication development in autism spectrum disorders: Early identification, diagnosis, and intervention*, 18(3), 3-34.
- Whitehurst, G. J., Arnold, D. S., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M., Fischel, J. E. (1994). A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology*, 30(5), 679-689.
- Whitehurst, G. J., Epstein, J. N., Angell, A. L., Payne, A. C., Crone, D. A., Fischel, J. E. (1994). Outcomes of an emergent literacy intervention in Head Start. *Journal of Educational Psychology*, 86(4), 542-555.
- Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez... Menchaca, M. C. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24(4), 552-558.
- Wise, J ve Buffington, S. (2004). *The Ordinary parent's guide to teaching reading*. Virginia: Peace Hill Press.
- Yakar, Y. M., Yılmaz, O., Yılmaz, H. D. (2019). Çocuk kitaplarında sorun odaklılık: engellilik algısı. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 56-76.

- Yalman, D.** (2014). MEB aile eğitim programına katılan ve katılmayan okul öncesi eğitim çağında çocuğu olan annelerin aile eğitim programlarından beklentileri ve görüşleri (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Yavuzer, H.** (2006). *Ana-Baba Okulu* (12.Basım), İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H.** (1992). *Resimleriyle çocuk*, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldırım A, Şimşek H.** (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı), Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, B., Ekici, S.** (2011). Çocuk kütüphanesi hizmetleri için ilkeler. *Türk Kütüphaneciliği*, 25(4), 545-552 .
- Yılmaz, O.** (2016). Çocuk kitaplarında bulunması gereken özellikler, T. Şimşek (Yay. Haz.), *Okul Öncesinde Çocuk Edebiyatı ve Medya*, Ankara: Grafiker Yayınları.



EKLER

EK 1: Etik kurul onayı

EK 2: Sesli Okuma Kılavuzu

SESLİ OKUMA KILAVUZU

A. OKUMA ÖNCESİ

Okuma Ortamı; Çocuğun dikkatini dağıtan unsurlardan arınmış kitaba davet eden ortam hazırlığı yapılmalıdır. Telefon, tablet televizyon, gürültülü, yoğun ve dağınık ortam uyaranlarından arınmış bir ortam çocuğa sunulmalıdır. Çocuğun görebileceği ve inceleyebileceği hizalarda gelişimsel düzeyine, ilgi alanına uygun nitelikli kitapların ortama yerleştirilmesi gerekmektedir.

Kitap alanı oluşturulması; Mümkün çerçevede çocuğun kendini rahat ve huzurlu hissedeceği bir kitap alanı oluşturulmalıdır. Bu alanda halı, yastık, minder, sallanan sandalye, kitap rafları, posterler bulunmalıdır. Kitap rafları çocuğun kitabın sırtını veya ön kapağını görebileceği şekilde yerleştirilmelidir. Kitaplar türüne göre organize edilerek raflar etiketlenebilir. Görsel okuma yöntemi ile çocuk etiketten hangi temaya ilişkin kitap okuyacağını seçebilir.

Çocuğun fiziksel ve duygusal olarak hazır olduğu zaman kitap okumayı gerçekleştirmesi;

Çocuk oyun oynuyorsa oyununu yarıda kesmemeye dikkat ederek fiziksel ihtiyaçları karşılanmış (tok, sağlıklı, tuvalet ihtiyacı vb.) bir zaman diliminin seçilmesi kitap okuma sürecini daha nitelikli kılacaktır.

Çocuğun kitap seçiminin desteklenmesi;

Bu aşamada “Kitap okuyalım mı?” ifadesini kullanmak yerine kitapların kapak resimlerini göstererek “Avucundaki öpücüğü mü okuyalım yoksa Uf Olmuş mu okuyalım?” ifadesini tercih etmek çocuğun seçim yapabilme becerisini destekleyecektir. Ancak çocuk farklı bir kitap seçerse çocuğun seçtiği kitap üzerinden okuma süreci başlatılmalıdır. Kitap rutini olan çocuklar için “Hangi kitabı okumak istersin, kendin seçebilirsin.” ifadesi kullanılabilir.

Doğal akış içerisinde okuma rutini oluşturulması;

Okul öncesi dönemde çocuklarda zaman kavramını somut olarak sunmak önem taşımaktadır. Kitap okuma zamanı denildiğinde çocuğun zihninde canlanacak keyif verici somut ifadeler oluşturulması gerekmektedir. Bu amaca yönelik olarak kitap okuma zamanının başlayacağına yönelik çocukla iletişiminize bağlı olarak bir rutin oluşturabilirsiniz. Örneğin kitaptan önce bir tekerleme, parmak kuklası, minik bir şarkı çocuğa kitap zamanının başlayacağına yönelik somut ifadeler sunmakla birlikte çocuğun zihnini kitaba hazırlamasına ve kitap sürecini keyifli hatırlamasına yardımcı olur. Bu çalışmada ailelere şu tekerleme sunulmuştur;

“ Oooo piti piti karameler sepeti, Başlıyor kitap saati...”

Çocuğun kitabın resimlerini ve yazılarını net görebilecek şekilde oturma düzeninin sağlanması; Okuma öncesi aşamada kitabın ön kapağı çocuğa dönük olacak şekilde çocuğun göz hizasını dikkate alarak yetişkin tarafından tutulmalıdır.

B. OKUMA SIRASI

Kitap okuma sürecine kapakla başlanması; Çocuğa kitabın ön yüzü işaret edilerek, “Burası kitabımızın ön kapağı; burada yazar, çizer, başlık, yayınevi bilgileri yer alır.” ifadeleri tercih edilmelidir. Çocuğa önce kapak resmini işaret ederek gelişimsel düzeyine uygun sorular yöneltilmelidir. Ön kapak resminde ne görüyorsun, sence bu kitap ne anlatıyor olabilir vb. sorular yönelterek çocuğa cevaplaması için zaman

tanınmalıdır. Verdiği cevaplar genişletilerek çocuğa aktarılmalıdır. Örneğin “Kapakta elma görüyorum.” dediğinde “Evet ön kapakta kırmızı büyük bir elma var.” Ardından kitabın başlığı yazı yönünde parmakla işaret edilerek okunmalıdır. Başlık kelimesi çocuğun gelişimsel düzeyi dikkate alınarak açıklanmalıdır. (Örnek; Başlık, kitabın adı; nasıl ki senin adın var kitapların da adı var ve biz buna başlık diyoruz.) Burada çocuğa soru yöneltilmeye devam edilebilir. (Örnek; Sen olsan kitabın adını ne koyardın?) Kapak süreci şu şekilde devam ettirilir; yazarın ve çizerin ad soyad bilgileri yazı yönünde parmakla işaret edilerek okunur. Eğer çocuk yazar ve çizer meslek kavramlarını henüz bilmiyorsa gelişimsel düzeyine uygun olarak açıklanmalıdır. Yayınevinin kapakta yer alan sembolü işaret edilerek adı söylenmelidir. Kitabın arka kapağı çevrilerek çocuğa arka kapak olduğu ve kitabın konusunun bu alanda yazdığı vurgulanmalıdır. Arka kapak okunduğunda kitabın ne ile ilgili olduğuna ilişkin tahminlerinizin örtüşüp örtüşmediğine dair beyin fırtınası yapılabilir.

Kitap okuma sürecine başlanması; İki kapak açık, çocuğun resimleri ve yazıları görebileceği şekilde çocuğun hizasında kitabı tutmaya yetişkin özen göstermelidir. Açık uçlu sorular yönelterek çocuğun kitaba ilişkin sohbet etmesi desteklenmelidir. Ayrıca konuşmaya teşvik etmek için yarım bırakılan cümleyi tamamlama, 5N 1K sorularını sorma, gerçek yaşamla kitabı ilişkilendirme, somut örnekler verme gibi yöntemler kullanılabilir. Ancak soru yöneltirken çocuk dostu terimler kullanmaya, ısrarcı olmamaya özen gösterilmelidir. Amaç çocuk ile sohbet kurmaktır, çocuğu test etmek değildir. Çocuk sohbet kurduğunda sözü kesilmemeye; genişletilmeye ve onaylamaya dikkat edilmelidir. Kitap okuma esnasında noktalama işaretlerine dikkat çekilebilir. Ancak tek bir noktalama işareti üzerinde yoğunlaşarak kitap okuma sürecini dağıtmadan noktalama işaretinin işlevini gelişimsel düzeyine uygun açıklamaya özen gösterilmelidir. Kitap okuma esnasında çocuğun adının harflerini içeren kelimelere parmakla dikkat çekilebilir. Hem harf hem ses vurgulanabilir. (Örnek; Bak senin adında da “G (Ge)” harfi yani G1 sesi var, bu kelime de var.) Ayrıca büyük harf ile başlayan cümlelere de parmakla dikkat çekilerek sözel olarak açıklanabilir. Okuma esnasında jest mimik kullanımına, ses tonuna ve ses seviyesine dikkat edilmelidir. Monoton okumadan kaçınılırken çocuğun duyuşal hassasiyeti de dikkate alınarak yüksek ses kullanımına dikkat edilmelidir. Çocuğun sayfaları çevirmesine izin vermeye dikkat edilmelidir. Çocuğun kitap içerisinde bilmediği kelimeler varsa kısaca açıklanmalı veya yetişkinle anlamı araştırılmalıdır. Bu yeni

kelimeler yetişkin tarafından not edilmeli ve günlük yaşam içerisine harmanlanarak çocuğun kelime kazanımı desteklenmelidir. Çocuk kitap sürecini yarıda sonlandırdığında okumak için ısrar etmemeye özen gösterilmelidir

C. OKUMA SONRASI

Kitapla ilgili eleştirel düşünmeye yönelik teşvik; Kitap tamamlandıysa çocuğa kitabı beğendiği veya beğenmediği yönleri, sevdiği karakterler, hissettiği duygulara ilişkin açık uçlu sorular yöneltilmelidir. Çocuğa model olunabilir. (Örnek; Ben bu kitabı okuduğumda mutlu hissettim ve kitabın en çok resimlerini beğendim. Kitaptaki panda karakteri gerçekten de beni çok güldürdü.)

Çocuğun öyküleme becerisini desteklemeye yönelik; Çocuğa kitapta neler olduğu, yazar olsaydın kitabı nasıl tamamlardın, kitabın konusunun ne olduğu gibi sorular yönelterek çocuğun olay sıralaması, anlatı ve öyküleme becerisi desteklenmelidir. Kitapta geçen olaylara ilişkin canlandırma oyunları, yaratıcı drama teknikleri tercih edilebilir.

Çocuğun erken okuryazarlık becerilerini desteklemeye yönelik;

Kitapta bir sözcük seçerek kitapta kaç kere bu sözcüğün geçtiğinin birlikte sayılması, sözcük kaç heceden oluşuyorsa birlikte alkışlanması, çocuğun adında geçen bir harfi belirleyerek kitapta bu harfin bulunduğu kelimeler işaretlenmesiyle harf avcılığı, kitap okuma esnasında dikkat çekilen noktalama işaretini kullanarak bir resim çizme yarışması gibi oyunlar oynanabilir.

