



Relations between Fantasy Orientation, Pretense and Parental Attitudes in Preschool Children*

Ege KAMBER (ORCID ID - 0000-0002-1365-8667)

Hatice Şeyma KARA (ORCID ID - 0000-0002-9989-6411)

Deniz TAHİROĞLU** (ORCID ID - 0000-0003-3871-8811)

Boğaziçi Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, İstanbul/Türkiye



Article Info

DOI: 10.14812/cufej.850754

Article history:

Received 30.12.20

Revised 28.05.21

Accepted 29.09.21

Keywords:

Fantasy orientation,
Pretend play,
Parental attitudes,
Preschool children.

Abstract

Fantasy orientation (FO) refers to the individual differences to the extent that children prefer pretend activities over real ones. In the current study, the relations between children's FO, pretend play, and parental attitudes towards child's play were examined. Seventy-eight 3- to 4- year-old children and their parents participated in the study. FO was assessed with child interviews and parent questionnaires. Several behavioral tasks were administered to measure pretend play. The parents also completed a questionnaire about their attitudes towards child's play behavior. The results showed that there are gender differences in children's FO: Boys preferred real games, thoughts, and activities more often than the pretend ones. However, girls' pretend and real preferences did not differ. Yet, overall, girls preferred more pretend games, thoughts, and activities and were more fantasy-oriented compared to the boys. Children's pretend play was not associated with parental attitudes towards play behavior. However, there were associations between pretend play and FO: The amount of time spent pretend playing was correlated with children's FO. Further, parents' positive attitudes regarding pretense predicted higher FO in children. Also, only for boys, parents' stance on the educational value of pretend play predicted higher FO. The findings and implications are discussed.

Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Hayali Yatkinlıkları, -Mış gibi Becerileri ve Ebeveyn Tutumları Arasındaki İlişkiler

Makale Bilgisi

DOI: 10.14812/cufej.850754

Makale Geçmişi:

Geliş 30.12.20

Düzeltilme 28.05.21

Kabul 29.09.21

Anahtar Kelimeler:

Hayali yatkinlık,
-Mış gibi oyun,
Ebeveyn tutumları,
Okul öncesi çocuklar.

Öz

Çocukların günlük hayatlarında hayal güçlerini kullanırken gözlemlenen bireysel farklılıklar hayali yatkinlık olarak tanımlanmaktadır. Bu çalışmada okul öncesi dönemdeki çocukların hayali yatkinlıklarının incelenmesi ve -miş gibi oyun ve ebeveyn tutumları ile ilişkisinin araştırılması hedeflenmiştir. Çalışmaya 3 ve 4 yaşlarındaki 78 çocuk ve ebeveynleri katılmıştır. Çocukların hayali yatkinlıkları mülakat yoluyla bilgi alınarak ve ebeveynlerinden anket yoluyla bilgi toplanarak; -miş gibi becerileri çocuklara bazı davranışsal görevler verilerek; çocuklarının oyunlarına yönelik ebeveyn tutumları ise anket yoluyla ölçülmüştür. Sonuçlara göre çocukların hayali yatkinlıklarında cinsiyete bağlı farklılıklar gözlenmiştir. Oğlan çocuklarının günlük hayatlarında gerçekçi oyun, düşünce ve aktiviteleri, hayali olanlara kıyasla daha çok tercih ettikleri bulunmuştur. Kız çocuklarının ise hayali ve gerçekçi tercihleri birbirlerinden ayrılmamakla beraber oğlan çocuklarına kıyasla tercihlerinin daha çok hayali öğeler içerdiği ve daha yüksek hayali yatkinlıklarının olduğu görülmüştür.

* This study was supported by The Scientific and Research Council of Turkey (TÜBİTAK; 3501 grant #114K330) given to Deniz Tahiroğlu.

** Corresponding Author: deniz.tahiroglu@boun.edu.tr

Bunlara ek olarak -miş gibi oyun ile ebeveyn tutumları arasında bir ilişki görülmemiştir. Ancak serbest oyunda -miş gibi oyuna ayrılan zaman ile çocukların hayali yatkınlığı arasında ilişki görülmüştür. Ayrıca ebeveynlerin -miş gibi oyuna onaylayıcı yaklaşmasının ve eğitici görmesinin çocuklarının hayali yatkınlıklarını yordadığı bulunmuştur. Ancak -miş gibi oyunu eğitici görmesinin sadece oğlan çocuklarının hayali yatkınlığındaki bir artışla ilişkili olduğu gözlenmiştir. Gözlemlenen bu ilişkiler ve cinsiyete bağlı farklılıklar alanyazın ışığında tartışılmıştır.

Introduction

Children differ from each other to the extent that they include imaginary content in their daily activities (e.g., reading books or watching cartoons) and thoughts (e.g., thinking before falling asleep). For instance, some children prefer pretend play (e.g., playing house) or fantasy-themed books (e.g., Hansel and Gretel); while others show a preference for reality-themed books or rule-based games (e.g., board games; Sharon & Woolley, 2004; Woolley & Gilpin, 2020). This individual variance in children's preference for imaginary content is referred to as fantasy orientation (Singer & Singer, 1990; Woolley & Gilpin, 2020).

During preschool years, children spend time in both reality-oriented play such as tag and pretend play involving higher levels of imagination in their free-play sessions (Aksoy, 2019; Rubin, Watson, & Jambor, 1978; Woolley & Gilpin, 2020). At the age of 2, children start to engage in pretend play which involves a manipulation of reality through symbolic representations of objects (e.g., playing with a banana as if it is a phone; Haight & Miller, 1993; Woolley & Nissel, 2020). The prevalence and complexity of these symbolic representations increase with age (Lillard, Nishida, Massaro, Vaish, Ma, & McRoberts, 2007; Singer & Singer, 1990). For instance, 2-year-old children spend only 6% of their waking time pretending, which increases to 20% during the age of 4 (Haight & Smith, 1993). Furthermore, preschool children also engage in pretend play with their peers and include social roles in their games (e.g., pretending to be a mom/child when playing house; Gibson, Fink, Torres, Browne, & Mareva, 2019; Jaggy, Perren, & Sticca, 2020). However, not all children show a tendency to engage in pretend play to the same extent. For example, during recess, some children prefer pretending to take on different roles (e.g., teacher-student) while others stick to playing basketball. Children's fantasy orientation is revealed as one of the predictors of children's play preferences and children who had higher levels of fantasy orientation showed a stronger tendency to pretend compared to their peers who were more reality-oriented (Taylor & Carlson, 1997).

Besides play, children also exceed the boundaries of reality in their other daily activities (e.g., reading books and watching movies) and show an interest in activities that involve imaginary content (Barnes, Bernstein & Bloom, 2015; Bloom, 2010; Robinson, Larsen, Haupt, & Mahlman, 1997). It is reported that, on an average day, children spend 2 hours watching cartoons, and 30 to 40 minutes reading or listening to books (Arıcı & Tüfekçi Akcan, 2019; Koçak & Göktaş, 2020; Rideout, Vandewater, & Wartella, 2003). Studies on the content of these media products showed that 55% to 75% of cartoons involved fantasy elements (e.g., anthropomorphic animals) and the vast majority of the books involved imaginary content, whereas only a minority of them (e.g., storybooks or informative books) involved only real content (Duke, 2000; Kamil & Bernhardt, 2004; Moss & Newton, 2002; Taggart, Eisen, & Lillard, 2019; Taşçı, 2019). In previous studies (e.g., Barnes et al., 2015), meaningful individual differences were observed in children's preferences for media products. It was argued that children's fantasy orientation might influence their media preferences, and thus, children's preferences in media content might be an important source to examine their fantasy orientation.

Children's interest in pretend play peaks during preschool years, and the media products for these children mostly involve imaginary elements, which leads to the belief that preschool children show greater preference for imaginary content over reality (Haight & Miller, 1993; Singer & Singer, 1990; Taggart et al., 2019). Supporting this expectation, for instance, Robinson et al. (1997) showed that preschool children preferred fantasy-themed books more compared to reality-themed and informative books. However, recent studies revealed that preschool children may actually prefer reality-based games, activities, and reality-themed books rather than imaginary alternatives (Barnes et al., 2015;

Harris, 2021; Lillard & Taggart, 2019; Taggart et al., 2018). In the study by Barnes et al. (2015), children and adults were presented with real and make-believe stories and asked to choose the one they liked the most. The results showed that 4-to 5-year-old children preferred real stories over make-believe alternatives contrary to adults. Similarly, Weisberg, Sobel, Goodstein, and Blook (2013) asked children to listen to a part of either reality- or imaginary-themed stories and complete the rest of the story. The results showed that children were reality-oriented in both story types, and they completed the stories with ordinary events without violating any real-world laws regardless of the story type.

A similar tendency was also observed in children's activity preferences. For instance, Taggart et al. (2018) presented 3- to 6-year-old children nine sets of real (e.g., cutting real fruits and vegetables) and pretend activities (pretending to cut plastic fruits and vegetables with a pretend knife), and asked children which of the activities they would like to prefer doing. In seven of the nine categories, children preferred real activities over pretend ones. In two activities, children's real and pretend preferences did not differ from each other. Although a consistent reality preference was observed in all age groups, 3-year-old children preferred pretend activities more so than 4-, 5-, and 6-year-old children. Children were also asked to verbally explain their preferences. In these explanations, avoidance was the most common explanation for preference for pretend activities (e.g., fear of cutting him/herself while chopping fruits and vegetables), and functionality was a common explanation for preference for real activities (e.g., preferring to actually eat fruits rather than pretending to eat; Taggart et al., 2018). To sum up, while children may choose the real option when they foresee possible positive outcomes of their actions, they might prefer to pretend certain actions when they anticipate potential negative outcomes if they were to perform them in reality.

Children showed a similar response pattern (preference for reality-based ones over fantasy-based ones) in their toy preferences as in their book and activity preferences. Preschool children were found to prefer playing with real items (e.g., tea sets) more so than pretend items (e.g., toy tea sets) during their free play sessions in preschools (Taggart, Becker, Rauhen, Kallas, & Lillard, 2020). When role-play preferences (being an actual chef vs. pretending to be a chef) were examined, studies showed that children were not prone to reality in their role-plays as in their activity and toy preferences (Taggart et al., 2020). Children expressed a pretend preference for roles that are incongruent with gender stereotypes. For instance, boys preferred to take on pretend roles of stereotypically female professions such as nurse; and similarly, girls chose to take on pretend roles of stereotypically male professions such as firefighter (Taggart et al., 2020). Overall, these studies demonstrated that children generally prefer reality-based (or real) activities over pretend alternatives. However, children might also consider the outcomes of their preferences, and even gender stereotypes in their preferences.

The above-mentioned studies reported individual differences in children's daily preferences. These differences are thought to be linked with their fantasy orientation, such that children with higher levels of fantasy orientation preferred pretend activities, whereas reality-oriented children chose real activities (Sharon & Woolley, 2004; Taylor & Carlson, 1997; Woolley & Gilpin, 2020). There are also other factors that might influence children's fantasy orientation, one of which could be parental guidance. Preschool children spend a great deal of their time under the supervision of their parents during which their parents participate in their games as play partners (Haight, Parke & Black, 1997). Therefore, parental attitudes towards pretense might be an influential factor in children's real and pretend preferences (Haight, 1999). There are studies reporting that parents who consider play as a key factor in the development of children participate in their child's games, enrich the content of games, and increase the duration of games (Haight et al., 1997; Haight, Wang, Fung, Williams, & Mintz, 1999; Lin & Yawkey, 2013). Similarly, parents who do not value pretense and pretend play as much are found to discourage their children's imaginary and pretend activities (Carlson, Taylor, & Levin, 1998; Haight, 1999; Haight et al., 1999). Parents' attitudes towards children's play behavior are not only shaped by personal values but are also influenced by cultural norms and gender stereotypes. For instance, mothers participate in their child's pretend play more often than fathers. Also, both parents expect girls to engage in pretend play more than boys (Gleason, 2005). Considering the relations between social factors and children's play behavior (e.g., Haight et al., 1997), a relation might be expected between parental attitudes

towards pretend preferences and children's fantasy orientation. For example, parents who disapprove pretend play may also deprecate cartoons and books with imaginary content and provide realistic alternatives for those. On the contrary, parents who approve pretend play may encourage their child to interact with media products with imaginary content and pretense. However, to our best knowledge, the role of parental attitudes and expectations about their children's imaginary activities on the child's daily real vs. pretend preferences has not been investigated yet. Therefore, exploring possible social factors supporting individual differences in fantasy orientation is warranted to fantasy orientation and related skills.

Laboratory tasks are frequently preferred and administered in the studies exploring individual differences in children's fantasy orientation. Furthermore, many inferences are frequently made about children's daily preferences and behaviors based on their performance in these lab tasks. For instance, in one of the studies reviewed earlier, Taggart et al. (2018; 2020) concluded that, as their findings show that children prefer real activities over pretend alternatives, children may not have a strong preference for pretend play, and for that reason play settings should be modified to include more real objects rather than pretend ones. Yet, children might engage in pretense with any kind of object regardless of it being real or pretend. For example, children can attribute pretend properties to real objects and enrich the functionality of these items (e.g., pretending to play with a banana as if it is a telephone; Nicolopoulou, 1993). Therefore, children's tendency to select real activities (e.g., chopping fruits and vegetables with a real knife) and objects (e.g., real telephone) do not necessarily demonstrate that they do not prefer pretend play but stick to reality-based play. They might, in fact, use these as vehicles for their pretense. For instance, children may pretend to be a famous chef while chopping fruits or engage in a conversation with an imaginary person while using a real telephone. Therefore, children's preferences for real objects in a laboratory setting might not be enough to claim that children are reality-oriented in their play preferences. Rather, children's plays, activities, and ways of thinking should be examined thoroughly to understand children's preferences for reality vs. pretense.

Considering the limitations in the literature, individual differences in children's fantasy orientation and the role of parental attitudes towards their child's pretense on children's fantasy orientation should be investigated further. The preschool period is the time that children's fantasy orientation is reflected on their daily preferences, and pretend play is observed frequently (Sharon & Woolley, 2004; Singer & Singer, 1990). Therefore, investigating young preschoolers' fantasy orientation is especially important to understand the emergence of fantasy orientation and its relation with social factors. Furthermore, the relation between pretense and fantasy orientation needs to be examined to better understand the development and complexity of pretense as well as the individual differences observed in this type of play. Lastly, conducting research on children's play, thoughts, and activity preferences in depth would be important in utilizing this knowledge in designing products for them (e.g., books, toys).

In this study, in order to explore children's fantasy orientation interviews were conducted with children and a questionnaire was administered to parents about their child's fantasy orientation. In the interviews, children were asked to state what they like the most in several categories such as games, activities, books, and thoughts before sleep. Parents were also asked to report their child's preferences in similar categories (please see Appendix for all questions). A similar method was used earlier by Taylor and Carlson (1997), and their study revealed meaningful individual differences in preschool children's fantasy orientation. Earlier studies mostly coded children's responses in two categories: real or pretend. In this study, however, following Gilpin, Brown, and Pierucci (2015), a three-category method was adopted: children's preferences were categorized as either real (e.g., playing football), reality-based pretense (e.g., reenacting ordinary experiences such as playing house), or fantastical pretense (e.g., enacting impossible events such as the inclusion of anthropomorphism in their games or pretending to be Batman). With this categorization system, we were able to differentiate fantastical engagement in pretense which manipulates causal laws and reality grounded pretend behavior, and examine children's fantasy orientation on a wider scale.

The second aim of the study was to investigate the relation between children's pretense and their fantasy orientation. In order to examine children's pretense skills in a wide range, pretense was assessed with children's ability to play symbolically, social interactions during pretense, and their engagement in pretend play in a free-play setting. Earlier studies showed that children with higher levels of fantasy orientation preferred pretend play more than their peers (e.g., Taylor & Carlson, 1997). Therefore, higher levels of fantasy orientation were expected to be associated with better performance in pretense tasks.

Lastly, parental attitudes towards pretense were explored. As discussed above, parental attitudes towards play behavior may explain the child's fantasy orientation and individual differences in pretense skills (e.g., Haight, 1999). Therefore, in the study, parents' attitudes towards their child's play behavior were expected to predict the child's both fantasy orientation and pretense.

Method

Participants

Seventy-eight 3- to 4-year-old children who reside in Istanbul, Turkey (44 girls, *Age* = 3 years 10 months, *SD* = 6 months) and their parents participated in the study¹. Seventy-nine percent of the parents were mothers, and the rest (21%) were fathers. The majority of the families were from middle to high socio-economic backgrounds; thirty-two percent had a monthly income of less than 4.000 Turkish Liras (TL); 28% had between 4.000-7.000 TL, and 40% had a monthly income of 7.000 TL or more at the time of testing². Sixty-one percent of mothers and 72% of fathers had at least a college degree.

Materials

Child Measures

Fantasy Orientation Interview

The interview was the first task in the study protocol. In this interview, children were asked seven open-ended questions about their favorites in games, toys, cartoons, storybooks, activities alone, activities with friends, and what they like to think about before sleep to understand the extent to which their favorites include real or imaginary content (see Appendix; Sharon & Woolley, 2004; Taylor & Carlson, 1997).

Children's answers were coded by two independent raters as real (e.g., "playing ball"), reality-based pretend (e.g., "playing house"), or fantastical pretend (e.g., "pretending to be Batman"). Later, children's responses were scored as "0" if it was real, "1" if it was reality-based pretend, and "2" if it was fantastical pretend. Children's fantasy orientation score was computed by taking the average of scores for valid responses (ranging from 0-2). In addition, some answers were considered as missing if both coders considered the response as meaningless (e.g., "all stories" or "a story told by my mom"). The interrater reliability was high between the raters, $\kappa = .89, p < .001$.

Pretend Play Measurements

Pretend Actions Task (Overton & Jackson, 1973)

This task was developed by Overton and Jackson (1973) to assess children's pretense skills. In the task, children were asked to pretend seven familiar actions that they had experienced themselves or had observed in their daily life (i.e., brushing teeth, combing hair, wearing glasses, eating with a spoon, writing with a pencil, hammering a nail, cutting paper with scissors). Children's pretense skills were

¹ The data of this study were taken from the first wave of a longitudinal study conducted in 2015-2016. One hundred twenty 3- to 4-year-old children participated in the original longitudinal study. In this study, 78 of them who completed the fantasy orientation interview were included.

² Since this study was conducted in 2015-2016, the socio-economic statuses of families were evaluated based on the financial conditions in 2015-2016 (see Turkish Statistical Institute, 2017, for detailed information).

assessed based on whether they used their body parts (e.g., using their fingers like a toothbrush) or completely imaginary objects during pantomime (e.g., holding an imaginary toothbrush). In each trial, using a body part was scored as "0" and an imaginary object was scored as "1". Children's actions were coded by two independent raters. Writing with a pencil, hammering a nail, and cutting paper with scissors were excluded from the analysis because there was not much variability in children's performances (i.e., more than 85% of children either used their body parts or imaginary objects in the pretend actions and some of them gave invalid responses such as not demonstrating the action). Thus, brushing teeth, combing hair, wearing glasses, and eating with a spoon were the four categories that were included in the analysis. Children's overall score was calculated by summing all scores for each action and dividing it by the number of valid answers (scores ranging from 0 to 1). The interrater reliability among coders was high, $r(71) = .83, p < .001$.

Phone Task (Tahiroğlu, Mannering & Taylor, 2011)

In the task, children's pretense was measured based on the extent children can pretend as if they were talking with a person on the phone and take the imaginary person's point of view during imaginary conversation. In the protocol, children were first asked to name their best friends. Then, they were asked to pretend to call their best friends using the toy telephone provided. Their actions throughout the task, such as pressing the keys, pretending to talk or listen to an imaginary person, were coded. Children were given total scores ranging from 1 to 4 (1- the child interacted with the phone only at a physical level such as pressing the keys or holding the receiver to her/his ear; 2- the child talked with an imaginary person on the phone; 3- the child pretended to listen to the other side; 4- the child used out of ordinary telephone phrases rather than routine ones (e.g., "Hello, O.K."). Two independent raters coded children's performance and the interrater reliability among them was high, $r(69) = .90, p < .001$.

Free Play

Affect in Play Scale-Preschool Version was used to assess children's play behaviors in a 5-minute free play session during which children were provided with a set of toys (Kaugars & Russ, 2009). The experimenter asked children to engage in a conversation with the toys and create a story. Then, the experimenter pretended to work in the corner of the room and kept silent and replied only with neutral statements whenever children attempted to communicate (e.g., "I have to work now, you can keep playing."). The sessions were video-recorded. The percentage of time that children spent pretending (e.g., serving tea to teddy bears), engaging in functional play (e.g., driving toy cars), or not playing was coded by two independent raters. Children's imagination levels in the session were also subjectively coded on a 5-point Likert scale (1- "no imaginary content" to 5- "high imaginary content"). Interrater reliability based on the 28% of the data was high for both percentage of time spent pretend playing ($r(20) = .96, p < .001$) and subjective imagination level, $r(20) = .97, p < .001$.

Parental Measurements

Parent Interview on Child Fantasy Orientation

In this part, parents were asked a total of nine questions about their child's favorite daily activities (e.g., "What is your child's favorite game?" see Appendix for all questions). Parallel with the child interview, children's favorite games, toys, storybooks, and cartoons were also asked to parents. Additionally, parents were also asked about their child's favorite television series, shows watched online, cartoons watched online, computer games, and phone/tablet games. Parents' responses were coded by two independent raters as "real", "reality-based pretend" or "fantastical pretend", following the same coding scheme used in the scoring of child fantasy orientation interview. The interrater reliability was high for this interview, $\kappa = .93, p < .001$.

Parent Interview on Child Play Behavior

This questionnaire consisted of three parts. In the first part, parents were asked about the functions (i.e., entertaining, socializing, and educational) of several types of play (i.e., real [physical play and rule-based games] and pretend play). In the second part, they were asked to report the frequency of their

child's pretend play. In the final part, they were asked a set of questions to assess their attitudes towards their child's play behavior. In this part, they were asked to read 10 vignettes about a preschool child's behaviors and state their approval for the behavior. Two vignettes out of ten were examples of simple pretend play (e.g., substituting one object for another), two were examples of a child having a pretend identity (e.g., pretending to be a princess), in two of them the child interacted with a personified object (e.g., saving a seat for a teddy bear called Pofuduk), and in another two vignettes, the child interacted with an invisible friend (e.g., watching the cartoon with an invisible friend). Two stories were also used for control, which included examples of a child lying. Parents were asked to rate whether they approve the mentioned behavior on a scale ranging from 1 (*strongly disapprove*) to 5 (*strongly approve*). In the study, only the two vignettes that were about simple pretend play were used in the analyses to assess parents' attitudes towards pretend play. This method has been used in studies conducted in the USA and Mexico to assess parental attitudes towards pretend play and revealed meaningful individual differences (Pierucci et al., 2013; Taylor, Sachet, Maring, & Mannering, 2013).

Procedure

Snowball sampling method was used to recruit participants. Volunteer families were invited to the laboratory on the university campus. Prior to the procedure, written consent from parents and verbal assent from children were obtained. The tasks were administered to children in a quiet room in the laboratory. Firstly, the fantasy orientation interview was administered, which was followed by other tasks. All sessions with children were video recorded for further coding. While children were being tested, parents filled out the demographic forms and questionnaires outside of the testing room. At the end of the session, a participation certificate and a gift card were given to families for their contributions. The study was approved by the Research Ethics Committee at Özyeğin University.

Analysis Plan

In this study, t-test, chi-square, Pearson correlation, and multiple regression were used to examine individual differences in both children's and parents' answers. Prior to the analyses, assumptions for parametric tests were tested. All variables, except for parental approval of pretend play, satisfied the assumptions. Parental approval ($N = 73$, $M = 4.65$, $SD = 0.73$) was not normally distributed with a high kurtosis (6.28) and negative skewness values (-2.49). As recommended for negatively skewed distributions, first reverse score transformation and then logarithmic transformation were implemented (Tabachnick & Fidell, 2007). This transformed version was normally distributed ($M = .09$, $SD = .17$) and had acceptable kurtosis (2.16) and skewness (1.79) values. Therefore, the transformed version of parental approval was included in the analysis involving this variable.

The socioeconomic status of the families and parent's relation to the child (i.e., being mother or father) were not related to the child's fantasy orientation, pretense skills, and parental attitudes towards pretense. Therefore, only child variables and parent questionnaires were included in the following analyses on individual differences.

Findings

Individual Differences in Fantasy Orientation

Child Fantasy Orientation Interview

Children were asked about their favorite daily games, activities, and what they like to think about before falling asleep. Their responses were coded as real or pretend (reality-based pretend or fantastical pretend). Chi-square tests were conducted to compare the frequencies in these categories. The results showed that children were more reality-oriented in their daily game, activity, and what they like to think before sleep, $\chi^2(1) = 12.03$, $p < .001$ (Table 1). There was no relation between children's age and their preferences, but there was a relation between sex and children's preferences, $\chi^2(1) = 9.19$, $p = .002$. Girls were more likely to report pretense involving activities compared to boys. Yet, real and pretend response of girls did not differ from each other, $\chi^2(1) = .40$, $p = .53$. Boys' preferences, on the other hand, were mostly real rather than pretend, $\chi^2(1) = 20.57$, $p < .001$. Overall, although girls had more

pretend preferences than boys, their real and pretend preferences did not differ from each other (Table 1).

When analyses were carried out at the category level, girls were more reality-oriented in their preferred activities when alone and thoughts before sleep, $ps < .05$. However, they reported more pretend preferences over real in the storybook category, $\chi^2(1) = 25.49, p < .001$. Their pretend and real responses did not differ in the rest of the categories (i.e., games, toys, cartoons, and activities with friends; see Table 1). On the other hand, boys reported more real preferences in preferred activities when alone, activities with friends, thoughts before sleep, and favorite toy, $ps < .05$. In the storybook category, boys, just like girls, mostly preferred books with imaginary content over reality-themed books, $\chi^2(1) = 5.76, p = .02$. In the game and cartoon preferences, real and pretend preferences of boys did not differ from each other (Table 1). These findings indicated that while boys were more reality-oriented in their daily life preferences, there was not a clear tendency in girls' preferences except for activities when alone and thoughts before sleep. Yet, both girls and boys reported mostly storybooks with imaginary content as their favorite (Table 1).

Pretend responses were coded in two sub-categories as well: (a) "*reality-based pretend*" and (b) "*fantastical pretend*". In the analyses of these pretend responses, children's reality-based pretend and fantastical pretend preferences did not significantly differ from each other (Table 1). Besides, there was no relation between children's pretend preferences, age and sex. At the category level, children's pretend preferences were mostly reality-based in games, activities when alone, and activities with friends, $ps < .05$. In cartoons, children's answers were mostly of the category fantastical pretend (e.g., fantasy-themed cartoons) than reality-based pretend ones, $\chi^2(1) = 22.73, p < .001$. However, there was no difference in the storybook, thoughts before sleep, and toys preferences (Table 1).

Lastly, children's responses in the categories were scored on a continuum (0 -real; 1- reality-based pretend, 2-fantastical pretend) in order to have a deeper understanding of children's fantasy orientation. Then, a composite fantasy orientation score was created by averaging the scores (ranging from 0 to 2). A 2 (age: 3-year-old and 4-year-old) x 2 (sex: girls and boys) ANOVA was conducted with fantasy orientation scores as the dependent variable to examine the effect of age and sex on fantasy orientation score. There was only a main effect of sex; fantasy orientation scores of girls ($n = 44, M = 0.70, SD = 0.38$), was higher than the boys' scores ($n = 34, M = 0.50, SD = 0.36$), $F(1, 74) = 5.59, p = .02$. Overall, these findings revealed that boys were prone to reality in their daily game, activity, and thoughts before sleep preferences. Although girls' real and pretend preferences did not differ overall, girls reported more pretend preferences than boys, thus girls' fantasy orientation scores were higher than boys.

Table 1.
Percentages of Children's Real and Pretend Responses

Category		Real	Pretend	
			Reality-based Pretend	Fantastical Pretend
Game	Girls:	53.7%	39%	7.3%
	Boys:	62.5%	37.5%	-
	Total:	57.5%	38.4%	4.1%
Toy	Girls:	52.6%	31.6%	15.8%
	Boys:	71%	6.4%	22.6%
	Total:	60.9%	20.3%	18.8%
Storybook	Girls:	6.1%	36.3%	57.6%
	Boys:	23.8%	42.9%	33.3%
	Total:	13%	38.9%	48.1%
Cartoon	Girls:	36.1%	8.3%	55.6%
	Boys:	50%	3.6%	46.4%
	Total:	42.2%	6.2%	51.6%
Activity when alone	Girls:	70.3%	24.3%	5.4%
	Boys:	86.7%	10%	3.3%
	Total:	77.6%	22.4%	17.9%
Activity with friends	Girls:	63.2%	26.8%	-
	Boys:	77.4%	16.1%	6.5%
	Total:	69.6%	27.5%	2.9%
Thoughts before sleep	Girls:	85.2%	-	14.8%
	Boys:	85%	5%	10%
	Total:	85.1%	2.1%	12.8%
Total	Girls:	52%	26.4%	21.6%
	Boys:	66.3%	17.1%	16.6%
	Total:	58.2%	22.4%	19.4%

Parent Interview on Child Fantasy Orientation

Parents were asked nine questions about their child's activities (for all questions see Appendix). In six categories (i.e., storybooks, television series, shows watched online, cartoons watched online, computer games, and phone/tablet games), the majority of parents did not answer the questions (ranging from 56% to 96%). Therefore, these categories were excluded from the analysis. In the remaining three categories (i.e., favorite games, toys, and cartoons), very few parents reported fantastical pretend preference ($n = 1$ in the play category; $n = 3$ in the toy category). Therefore, reality-based pretend and fantasy pretend preferences were not compared. The analyses were conducted based on real and pretend (both reality-based and fantastical pretend) categories.

Chi-square tests were conducted to investigate children's real and pretend preferences in game, activity, and cartoon categories based on parental reports. There was no relation between children's age and parental reports on their children's fantasy orientation. However, similar to children's responses, there was a link between children's sex and their preferences. (Table 2). Parents of boys reported more real preferences in the game category, $\chi^2(1) = 4.17, p = .04$. However, there were no differences in real vs. pretend preference of the girls based on the parental responses, $\chi^2(1) = 3.43, p = .06$. In the toy category, parents of boys, again, reported more real toy preferences, $\chi^2(1) = 21.55, p < .001$. However, in girls, parents' responses did not differ. In the cartoon category, the responses of parents (cartoon

with imaginary content vs. real content) did not differ from each other. These results showed that there is a consistency between children and their parents' responses. While boys preferred real games and toys, the same pattern was also observed in parental responses. For girls, game, toy, and cartoon categories did not differ in terms of real or pretend preferences neither in children's nor parental reports.

Table 2.

Category		Real	Pretend	
			Reality-based Pretend	Fantastical Pretend
Game	Girls:	35.7%	64.3%	-
	Boys:	69%	27.6%	3.4%
Toy	Girls:	61.9%	35.7%	2.4%
	Boys:	93%	7%	-
Cartoon	Girls:	43.3%	13.4%	43.3%
	Boys:	40%	24%	36%

Percentage Distribution of Parent Responses in the Child Fantasy Orientation Interview

Individual Differences in Pretense

Children's pretense skills were measured with pretend actions, phone, and free play tasks. Pearson's correlation tests were conducted to examine the relations between these task scores. There was a significant positive correlation between the amount of time spent pretend playing and the level of imagination in free play sessions (Table 4). Also, pretend scores in free play (time spent pretend playing and imagination level) were positively correlated with other pretend play measures (pretend action task and phone task). Yet, there was no correlation between phone and pretend actions task scores (Table 4).

2 x 2 ANOVA tests were conducted to examine the effects of age (3- and 4-year-olds) and sex (girls and boys) on each pretend play task. Sex differences was only found in the pretend actions task and free play task scores. Pretense score of girls ($n = 44$, $M = .70$, $SD = .06$) was higher than boys ($n = 34$, $M = .50$, $SD = .06$) in the pretend actions task, $F(1, 71) = 4.09$, $p = .047$. In the free play session, girls ($n = 40$, $M = 61.80$, $SD = 27.60$) spent more time pretend playing compared to boys ($n = 27$, $M = 45.30$, $SD = 31.19$), $F(1, 63) = 5.91$, $p = .02$. There was no age-effect on children's performance in pretend action task, phone task, and free play.

Individual Differences in Parental Attitudes

Parental attitudes towards functions of play

Parents were asked to choose one or more functions (i.e., entertaining, socializing, and educational) for each type of play (i.e., physical play, rule-based games, pretend play; Table 3). Cochran's Q test was conducted to compare the distribution of parents' answers for each type of play. Cochran's Q test was used in the analyses of non-parametric, multi-group, and categorical variables. A separate Cochran's Q test was conducted for each type of play. The results indicated that there were significant differences in parental attitudes about the functions of physical play, rule-based games, and pretend play, $ps < .05$ (Table 3). Post-Hoc tests were also conducted with McNemar to compare the distribution of each function within each play type. In the physical play category, the entertaining function differed from other, socializing, and educational, functions, $ps < .001$. Parents considered that physical play mostly had an entertaining function. In the rule-based games category, the educational function differed from entertainment and socializing functions, which suggests that parents expected an educational contribution from rule-based games more so than this kind of play being entertaining and socializing, $ps < .001$. In the pretend play category, the socializing function differed from the educational function, $p <$

.01. However, the entertaining function did not differ either from educational or socializing functions (Table 3). While parents considered pretend play as having more of a socializing role in their children's lives rather than being educational, they did not show a clear preference between entertaining and socializing functions. These findings revealed that parents may have different expectations for different types of play.

Table 3.
Parental Attitudes towards Functions of Play

Play / Function	Educational	Entertaining	Socializing	Cochran Q test
Physical play (e.g., tag)	12%	82%	54%	$\chi^2(2) = 56.73, p < .001.$
Rule-based games (e.g., chess)	80%	38%	23%	$\chi^2(2) = 45.80, p < .001.$
Pretend play (e.g., playing house)	35%	51%	59%	$\chi^2(2) = 8.40, p = .015.$

Frequency of pretend play

Parents were asked to report the frequency of their child's pretend play. A 2 X 2 ANOVA was conducted to test the effects of age (3- and 4-year-olds) and sex (girl and boy) on the frequency of pretend play. We found a main effect of sex. Parents of girls ($n = 42, M = 1.79, SD = 0.52$) reported that their children were more frequently playing pretend than parents of boys ($n = 31, M = 1.23, SD = 0.69$), $F(1, 69) = 17.30, p < .001.$

Parental approval of pretend play

Parents were also asked to read several hypothetical vignettes about play behavior and rate their approval of the behavior on a 5-point Likert Scale. The non-normal distribution in parental approval ratings was corrected with reverse score transformation and logarithmic transformation. A 2 x 2 ANOVA was conducted to test whether parental approval of pretend play was affected by children's age (3- and 4-year-olds) and sex (girl and boy). There was no effect of age, sex, or the interaction between them on parental approval of play behavior.

Relations Between Fantasy Orientation, Pretense, and Parental Attitudes

Pearson's correlation tests were conducted to investigate the relationships between fantasy orientation, pretense, and parental attitudes towards pretend play. There were meaningful associations (Table 4). Children's fantasy orientation was positively correlated with the amount of time spent pretend playing in the free play session, $r(63) = .27, p = .03$. However, fantasy orientation was not correlated with other pretense measures (i.e., phone task and pretend action task), parental approval of pretend play, and frequency of pretend play. Parental report of frequency of pretend play was positively correlated with the amount of time spent pretend playing in the free play session ($r(59) = .31, p = .01$), and imagination level in the free play session ($r(58) = .27, p = .03$). Attributing educational function to pretend play also had an effect on parental approval. Parents who consider pretend play as more educational ($n = 26, M = 4.92, SD = 0.27$) approved of their child's pretend play more so than the parents who did not ($n = 47, M = 4.50, SD = 0.86$), $t(71) = 2.60, p = .01.$

Table 4.
Correlation Matrix of Variables

	Age	1.	2.	3.	4.	5.	6.
1.Fantasy orientation (child)	.10	—					
2.Phone task	-.01	.07	—				
3.Pretend action task	.16	.07	.20	—			
4.Duration of pretend in free play (percentage)	.13	.27*	.35**	.26*	—		
5.Imagination level in free play	.21	.16	.37**	.30*	.91***	—	
6.Parental approval of pretense	-.12	-.17	.09	.05	-.12	-.06	—
7.Frequency of pretend play-parent report	-.02	.18	.16	.18	.31*	.27*	-.09

Note: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$. Ns ranging from 60 to 78.

Parental attitudes were expected to explain the individual differences in children's fantasy orientation. Multiple regression analysis was conducted to test the extent that parental attitudes predict children's fantasy orientation. Children's age and sex were added in the first step. Parental attitudes (approval and attribution of educational function to pretend play) and the interaction between children's sex and parental attitudes were added in the second step. This interaction was included in the model considering the findings of the sex effect on parental attitudes. Similarly, as there was no relation between children's age and parental approval, their interaction was not included in the model. The model predicted children's fantasy orientation, $R^2 = .18$, $F(6, 66) = 2.43$, $p = .04$ (Table 5). Due to the fact that reverse score transformation and logarithmic transformation were conducted in parental approval, the negative values should be interpreted in the opposite direction. An increase in parental approval of pretend play was associated with an increase in children's fantasy orientation, $\beta = -.71$, $t = -2.07$, $p = .04$. The interaction of children's sex and parents' attribution of educational function to pretend play also predicted children's fantasy orientation. For boys only, parents' attribution of educational function to pretend play predicted higher fantasy orientation, $\beta = .43$, $t = 2.30$, $p = .02$.

Lastly, fantasy orientation and parental attitudes towards pretend play were expected to predict children's pretense. Since children's performances on the phone task and pretend action task did not correlate with each other, separate models were created for each pretense measure. Each multiple regression model involved the same variables: Children's sex and age were added in the first step, and fantasy orientation and parental attitudes were added in the second step. None of the models yielded significant results.

Table 5.
Multiple Regression Analysis and Predictors of Fantasy Orientation

Predicted variable: Fantasy Orientation				
Predictor Variables	β	$SE(\beta)$	p	R^2
Step 1:				.08
Age (month)	.01	.01	.45	
Sex	-.20	.09	.03	
Step 2:				.18
Age (month)	<.01	.01	.72	
Sex	-.44	.13	.001	
Parental approval of pretend play	-.71	.34	.04	
Educational function of pretend play	-.20	.13	.11	
Parental approval * Sex	.83	.53	.12	
Educational function * Sex	.43	.19	.02	

Discussion & Conclusion

The goal of this study was to explore the links between fantasy orientation, pretend abilities, and parental attitudes towards pretend play in 3- and 4-year-old children. Our findings, consistent with the studies in the literature (e.g., Harris, 2020; Kotaman & Tekin, 2017; Taggart, et al., 2018; 2020), demonstrated that 3- and 4-year-old children are more likely to prefer real activities, games, toys, and thoughts before sleep over pretend alternatives. Moreover, predicted links between fantasy orientation, pretend abilities, and parenting attitudes towards pretend play were partially supported. However, unexpectedly, there were differences in these associations based on children's sex.

Fantasy orientation interviews conducted with children showed that 3- and 4-year-old children's preferences were more likely to be real rather than pretend. This finding is consistent with the findings reporting that preschool children prefer real activities over pretend ones (Barnes et al., 2015; Taggart et al., 2018; Weisberg et al., 2013). For instance, Taggart and colleagues (2018) found that 3- to 6-year-old children's daily preferences were more real than pretend and their proneness to reality increased with age. In our study, we also found that children's preferences were more reality-oriented, but no increase was observed with age. The reason for the difference in findings could be due to the limited age range of our sample. However, differing from previous studies, we found that children's daily preferences differed based on sex. For instance, 3- to 4-year-old boys' preferences were more realistic whereas same-age girls did not show a clear preference. It was, however, found that girls reported more pretend preferences than boys and relatedly scored higher on fantasy orientation than boys. When parents' attitudes were taken into account, we found that children's preferences for reality vs. pretend were consistent with parental reports (except for boys' preference for games). Sex differences in children's play were observed in previous studies as well, supporting this study's findings. Carlson and Taylor (2005), for instance, found that girls were more likely to have imaginary companions and that girls were more likely to prefer toys with imaginary properties (e.g., finger puppets) compared to boys. Thus, our finding that 3- to 4-year-old girls prefer pretend activities in their daily lives and demonstrate higher fantasy orientation than boys is consistent with sex differences reported in the literature.

When children's preferences were investigated further, for questions about their favorite storybook, children were more likely to report books with imaginary content rather than real content. When the cartoon category was explored, children did not show a clear preference regarding real vs. imaginary themes. Although reality-based pretend answers and fantastical pretend answers did not differ in any category, when asked about their favorite cartoon, children preferred cartoons with fantasy content over cartoons with reality-based pretend content. These findings conflict with recent laboratory-based tasks showing that children prefer reality-themed media properties (e.g., books; Barnes et al., 2015). This conflict could stem from methodological differences between our study and the previous studies. In our study, we asked children their favorite books based on daily preferences or preferences based on

their previous experiences. Given the findings that show that books geared towards children and cartoons contain a high amount of fantasy (e. g., for books, Moss & Newton, 2002; Taşçı, 2019; for cartoons, Koçak & Göktaş, 2020; Taggart et al., 2019), the preferences of the children in our study could be based on the availability of these types of books and cartoons in their daily experiences. In the studies demonstrating that preschool children prefer realistic books, however, children in a laboratory setting were asked to choose one of two books –either a realistic one or a fantastic one. Thus, children in our study might have answered our interview questions with more fantasy-themed books and cartoons because of the scarcity of reality-themed books in the market. On the other hand, it is also possible that these products (books, cartoons, etc.) with fantasy content might be more attractive to children, and thus might be preferred more when given an option (Hopkins & Weisberg, 2017). It should be noted, however, that children’s preferences did not differ in any category other than storybooks and cartoons.

Consistent with the findings in the literature (Gleason, 2005; Lindsey & Colwell, 2013), parents with 3-to 4-year-old girls reported that their children engage in more pretend play compared to parents with same-age boys. Girls in our study also used more imaginary elements in the pretend action task, spent more time pretend playing during free play, and answered the fantasy orientation questions with more pretend content, compared to boys.

In addition, parents perceived the function of pretend play as more socializing and entertaining rather than educational, whereas they perceived the function of rule-based games as more educational and physical games as more entertaining. Given the fact that preschool children also perceive pretend play (e.g., playing house) as entertaining (Lillard, 2015), it is not surprising that parents also attribute similar functions to this type of play. However, more than one-third of parents also attribute educational functions to pretend play as well. Studies conducted in the West also report that parents perceive pretend play as supporting their children’s development (e.g., Parmar, Harkness, & Super, 2004). Consistent with these expectations, it was found that fantastical pretend play supports children’s cognitive development (e.g., executive functioning), especially for children growing up in middle SES families (Thibodeau-Nielsen, Gilpin, Nancarrow, Pierucci, & Brown, 2020). Similarly, there are studies showing that imaginary interactions support children’s learning in a positive way. In one such study, Weisberg and colleagues (2015) demonstrated that children learned more words from fantastical books than realistic books. For these reasons, educational function attribution to pretend play by some parents might be stemming from the fact that fantastical content in fact supports preschool children’s development.

We expected parental attitudes towards pretend play to correlate with children’s fantasy orientation. Consistent with previous studies (e.g., Haight, Parke, & Black, 1997), our findings also revealed that children of parents who approve children’s pretend play more are more fantasy-oriented. Moreover, it was found that the interaction between parental attitudes and children’s sex predicted fantasy orientation. Perceiving children’s pretend play as educational was correlated with an increase in boys’ fantasy orientation scores but this was not the case for girls. When parents perceive pretend play as educational, helping their children’s development, they might also encourage children’s non-play pretend activities as well. For instance, a parent who approves of the child’s pretend play and/or who attributes educational function to pretend play might also be more willing to have his/her child read more storybooks with fantasy content. For this reason, parents’ positive attitudes towards pretend play might be one of the reasons for children’s higher fantasy orientation scores. Observed sex differences may be explained this way: both our study and the findings in the literature show that parents believe that boys engage in pretend play less so than girls (Gleason, 2005; Jones & Glenn, 1991). Thus, parents of boys who attribute educational function to pretend play might support their children’s engagement with imaginary content. Relatedly, these children’s fantasy orientation might be higher than other boys and girls in the study. Attribution of educational function to pretend play was not related to an increase in girls’ fantasy orientation scores, which might be because parents already think that girls play pretend play frequently, support this type of play and that girls might indeed engage in pretend play more so than boys.

It was expected that children's fantasy orientation and parental attitudes towards pretend play would predict children's pretend abilities. In this regard, children's symbolic representation in their pretend actions (e.g., whether to use a body part or an imaginary object in pretend actions task), pretend abilities that require imaginary social interactions (e.g., pretending to talk to someone on the phone), their spontaneous engagement in pretend during the free play session and their imagination scores in free play were measured. Contrary to our hypothesis, neither fantasy orientation nor parental attitudes predicted children's pretense.

It is believed that, regardless of the culture, pretense starts at around age 2, and children continue pretending even if their parents are not supportive (Danzinger, 2006; Gaskins, 1999; Lillard, Pinkham, & Smith, 2011). Carlson, Taylor, and Levin (1998) found that in cultures with disapproving beliefs/negative attitudes about pretend play, children's play themes seem to be more reality-based but even then, children engage in about the same amount of pretend play as children in cultures where pretend play is supported. It is possible that parental attitudes towards pretend play and children's fantasy orientation might be more influential in children's play content/themes rather than abilities per se. It might be one of the reasons why parental attitudes towards pretend play and children's fantasy orientation did not predict pretend abilities in our study. In future studies, children's play themes could be further explored in relation to parental attitudes and fantasy orientation.

Limitations and future directions

This study has some limitations. We used an interview method to assess children's fantasy orientation. As stated earlier, the findings we have with the interview method differ from those found using behavioral methods (Barnes et al., 2015). However, those studies using a similar interview method reveal supporting results (Bunce & Woolley, 2021; Taylor & Carlson, 1997). Thus, it is possible that the difference between the findings is not due to the limitations of the assessment methods but might reflect the fact that these methods tap different aspects of real vs. pretend preferences. In the interview method, while children are asked to report what they like the most, in the behavioral tasks, children are given options to choose from. It will be important in the future to administer both methods and compare/contrast these different methods in order to have a wider perspective of children's fantasy orientation.

In the current study, 3- and 4-year-old children mainly reported real preferences in their daily games, activities, and thoughts before sleep. Given that only a minority of media products are reality-based (e.g., Taggart et al., 2019; Taşçı, 2019), it is possible that reality-themed options for preschool children should be also increased along with those with imaginary content. This will be important in helping children access their reality- or pretend-based interest areas.

In addition, we used a parental survey that involved questions asking parents about their child's fantasy orientation and their attitudes towards and approval of pretend play. Given that children reported more real preferences in our interview, in future studies, it will be important to add questions regarding parents' attitudes towards more reality-based games to understand parental attitudes more clearly. Also, to prevent high missing rates in the responses of parents, future studies should consider conducting interviews with parents rather than a questionnaire method, which may enrich the data collected from parents.

Conclusion

In conclusion, in this study 3- and 4-year-old children's individual differences in fantasy orientation, pretend abilities, parental attitudes towards pretend play, and the links between them were explored. Findings about 3- and 4-year-old children's daily preferences and fantasy orientation are important in informing both the parents and also people who create content for this age group. In addition, the findings of the study showed that sex of the child is important when exploring the links between fantasy orientation, pretend abilities, and parental attitudes towards play. This is an important finding not only for parents but also is important in guiding future studies.

In the study, titled “Relations Between Fantasy Orientation, Pretense, and Parental Attitudes in Preschool Children”, all rules defined in the Directive for Scientific Research and Publication Ethics in Higher Education Institutions were followed and none of the ethical violations specified in the second section of the Directive, title as “Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics”, have been implemented.

Türkçe Sürümü

Giriş

Çocuklar günlük yaşam aktivitelerinde (ör. kitap okurken veya çizgi film izlerken) ve düşünce süreçlerinde (ör. uykudan önce düşündükleri) hayal gücüne ne kadar yer verdikleri konusunda birbirlerinden farklılaşmaktadır. Örneğin, bazı çocuklar daha çok hayali içerikli oyunlar oynamayı (ör. evcilik) veya fantastik içerikli kitapları okumayı (ör. Hansel ile Gretel) tercih ederken bazı çocuklar gerçekçi kitapları ve/ya kurallara dayalı oyunları (ör. kutu oyunları) daha çok sevmektedir (Sharon & Woolley, 2004; Woolley & Gilpin, 2020). Çocukların hayal güçlerini kullanırken oluşan bu bireysel farklılaşmalar hayali yatkinlik (*fantasy orientation*) olarak tanımlanmaktadır (Singer & Singer, 1990; Woolley & Gilpin, 2020).

Okul öncesi dönemdeki çocukların serbest oyun zamanlarında hem gerçekliğin baskın olduğu kovalamaca türü oyunlara hem de hayal gücünün yoğun şekilde kullanıldığı -mış gibi oyunlara zaman ayırdıkları bilinmektedir (Aksoy, 2019; Rubin, Watson & Jambor, 1978; Woolley & Gilpin, 2020). İki yaşından itibaren görülmeye başlanan -mış gibi oyun, en temelde gerçekliğin sınırlarını aşmayı ve nesnelerin sembolik kullanımlarını içermektedir (ör. muz telefonmuş gibi oyuna dahil etmek; Haight & Miller, 1993; Woolley & Nissel, 2020). Oyunlardaki bu sembolik kullanımlar yaş ile giderek daha sık görülmeye başlar ve karmaşıklaşır (Lillard, Nishida, Massaro, Vaish, Ma & McRoberts, 2007; Singer & Singer, 1990). Örneğin, iki yaşındaki çocuklar uyanık oldukları vaktin yalnızca %6'sını -mış gibi oyuna ayırırken, bu oran 4 yaşlarında ortalama %20'lere kadar çıkmaktadır (Haight & Smith, 1993). Bununla birlikte, okul öncesi dönemdeki çocukların -mış gibi oyunlarına diğer yaşlıtlarını ve sosyal-toplumsal rolleri (ör. evcilik oyununda anne-çocuk rollerini üstlenmek) de dahil ettikleri bilinmektedir (Gibson, Fink, Torres, Browne & Mareva, 2019; Jaggy, Perren & Sticca, 2020). Ancak her çocuk -mış gibi oyuna aynı derecede ilgi göstermemektedir. Örneğin, çocukların bir kısmı oyun zamanlarında öğretmencilik oynamayı tercih ederken, başka bir grup çocuk bahçede basketbol oynamayı tercih edebilir. Çocukların oyun tercihlerindeki bu farklılaşmada hayali yatkinliğin etkisi görülmüş ve hayale daha yatkin çocukların gerçeğe daha yatkin yaşlıtlarına kıyasla -mış gibi oyun türünü daha çok tercih ettikleri bulunmuştur (Taylor & Carlson, 1997).

Çocuklar sadece oyunlarında değil günlük aktivitelerinde de (ör. hikaye okurken veya film izlerken) gerçekliğin dışına çıkarak hayal güçlerini kullanmakta, bu ürünlere ilgi göstermektedir (Barnes, Bernstein & Bloom, 2015; Bloom, 2010; Robinson, Larsen, Haupt & Mahlman, 1997). Çocukların günde ortalama 2 saat çizgi film izlediği ve 30 ila 40 dakikalarını ise kitap okumaya veya dinlemeye ayırdıkları bilinmektedir (Arici & Tüfekçi Akcan, 2019; Koçak & Gökteş, 2020; Rideout, Vandewater & Wartella, 2003). Çocuklar için üretilen bu medya ürünlerinin içerikleri incelendiğinde, çizgi filmlerin %55 ila %75'inin fantastik öğeler barındırdığı (ör. insani özellikler taşıyan hayvanlar); hikaye kitaplarının da benzer şekilde çoğunlukla hayali içerik barındırdığı ve sadece az sayıdaki hikayenin ve bilgilendirici kitabın daha gerçekçi olduğu gösterilmiştir (Duke, 2000; Kamil & Bernhardt, 2004; Moss & Newton, 2002; Taggart, Eisen & Lillard, 2019; Taşçı, 2019). Çocukların gerçekçi veya hayali medya ürünü tercihlerinin incelendiği önceki çalışmalarda anlamlı bireysel farklılıklar görülmüş ve hayali yatkinliğin medya ürün tercihlerini de etkileyebileceği ve hayali yatkinliği incelemek için medyanın önemli bir kaynak olduğu gösterilmiştir (ör. Barnes vd., 2015).

Çocukların -mış gibi oyuna olan ilgilerinin okul öncesi dönemde tepe noktasına ulaşması ve okul öncesi dönemdeki çocuklar için üretilen içeriklerin (ör. kitaplar ve filmler) çoğunlukla hayali öğeler barındırması, okul öncesi dönemdeki çocukların çoğunlukla hayal gücüne dayalı içerikleri sevdiklerini ve tercih ettiklerini düşündürmektedir (Haight & Miller, 1993; Singer & Singer, 1990; Taggart vd., 2019). Bu beklentileri destekleyen bir şekilde, örneğin, Robinson ve diğerleri (1997) tarafından yapılan bir çalışma

okul öncesi dönemdeki çocukların fantastik içerikli kitapları gerçekçi ve bilgilendirici kitaplardan daha çok tercih ettiğini göstermiştir. Fakat yakın zamanda yapılan çalışmalar, okul öncesi dönemdeki çocukların aslında gerçekçi oyunları, aktiviteleri veya gerçekçi içeriğe sahip kitapları hayali olanlara tercih edebileceğini göstermiştir (Barnes vd., 2015; Harris, 2021; Lillard & Taggart, 2019; Taggart vd., 2018). Barnes ve diğerleri (2015) yaptıkları çalışmada, çocuklara ve yetişkinlere gerçekçi veya hayali hikayeler okumuş ve çocuklardan en beğendikleri hikayeyi seçmelerini istemiştir. Sonuçlara göre, 4-5 yaş çocukları yetişkinlerin aksine gerçekçi bir yönelim göstermiş ve gerçekçi hikayeleri daha çok tercih etmişlerdir. Weisberg, Sobel, Goodstein ve Bloom (2013) tarafından yapılan başka bir çalışmada ise, 4 yaş grubundaki çocuklara hayali veya gerçekçi içeriğe sahip hikayeler okunmuş ve çocuklardan hikayenin devamını getirmeleri istenmiştir. Çalışmanın sonuçları, hikayenin türü fark etmeksizin çocukların hikayeleri gerçekçi bir şekilde sonlandırdığını göstermiştir.

Benzer bir eğilimin çocukların aktivite tercihlerinde de olduğunu gösteren çalışmalar mevcuttur. Örneğin, Taggart ve diğerleri (2018) 3-6 yaş arasındaki çocuklara dokuz farklı aktivitenin gerçek (ör. meyve-sebze kesme) ve -miş gibi hallerini (gerçek sebze ve bıçağa karşı plastik sebze ve tahta bıçak) göstermiş ve çocuklara bu aktivitelerden hangisini yapmayı tercih ettiklerini sormuşlardır. Çocukların, dokuz aktivitenin yedisinde gerçek aktiviteyi tercih ettiği; iki aktivitede ise gerçek ve hayali tercihlerinin anlamlı bir şekilde birbirinden farklılaşmadığı görülmüştür. Tüm yaş gruplarında gerçeği tercih etme eğilimi görüldü de 3 yaş çocuklarının 4, 5 ve 6 yaş çocuklarına kıyasla daha fazla hayali tercih yaptığı görülmüştür. Çocuklardan tercihlerinin nedenini belirtmeleri istendiğinde ise, -miş gibi yapmayı tercih etme nedeninin çoğunlukla aktivitenin gerçeğini yapmaktan kaçınma (ör. meyve keserken elini kesmekten korkma); gerçeği yapma tercihinin nedeninin ise çoğunlukla işlevsellik (ör. meyve kesmişken yer gibi yapmak yerine gerçekten yemek) olduğu belirtilmiştir (Taggart vd., 2018). Kısacası çocuklar aktiviteyi yapmanın olası olumlu sonuçlarını göz önünde bulundurarak yapabilecekleri aktivitelerin gerçeğini tercih ederken; zarar görme ihtimalinin olduğu aktiviteleri -miş gibi yaparak deneyimlemeyi tercih ediyor olabilirler.

Çocukların gerçekçi kitap ve gerçek aktiviteleri, hayali olanlara oranla daha çok tercih etme eğilimlerinin oyuncak tercihlerinde de benzer bir örüntüye sahip olduğunu gösteren çalışmalar bulunmaktadır. Anaokullarında yürütülen bir çalışmada, çocukların serbest oyun zamanlarında gerçek nesnelere (ör. gerçek çay seti) -miş gibi oyuncaklara (ör. oyuncak çay seti) kıyasla daha fazla oynadığı ortaya koyulmuştur (Taggart, Becker, Rauen, Kallas & Lillard, 2020). Çocukların rol yapma tercihleri (*role-play*; gerçekten aşçı olmak veya aşçıymış gibi yapmak) incelendiğinde ise çocukların aktivite ve oyuncak tercihlerindeki kadar gerçek odaklı olmadıkları görülmüştür (Taggart vd., 2020). Ancak, çocukların cinsiyet kalıp yargılarına ters düşen meslekleri daha çok -miş gibi yaptıkları görülmüştür. Örneğin, oğlan çocukları kadın kalıp yargılarına uyan meslekleri (ör. hemşire); kız çocukları ise erkek kalıp yargılarına uyan meslekleri (ör. itfaiyeci) gerçekten yapmaktansa -miş gibi yapmayı tercih etmişlerdir (Taggart vd., 2020). Tüm bu çalışmalar, çocukların gerçekçi aktiviteleri (veya gerçeği), hayali aktivitelere (veya hayale) tercih ettiklerini; ancak çocukların bu tercihleri yaparken aktivitelerin sonuçlarını ve hatta aktivitenin ilişkili olduğu toplumsal cinsiyet rollerini dikkate alarak aktivitelerin gerçeğini veya '-miş gibi'sini yapmayı tercih etmiş olabileceklerini göstermektedir.

Yukarıda özetlenen çalışmalar, çocukların günlük hayatlarındaki tercihlerinde bireysel farklılıklar olduğunu göstermiştir. Bu bireysel farklılıklar çocukların hayali yatkınlıkları ile ilişkili olup daha hayali yatkın çocukların daha çok hayali aktiviteleri ve daha gerçekçi çocukların ise daha gerçekçi aktiviteleri tercih ettikleri bilinmektedir (Sharon & Woolley, 2004; Taylor & Carlson, 1997; Woolley & Gilpin, 2020). Çocukların hayali yatkınlıklarını etkileyebilecek faktörlerden birinin ebeveynlerin yönlendirmeleri olduğu düşünülmektedir. Okul öncesi dönemdeki çocuklar günlük hayatlarının önemli bir kısmını ailelerinin gözetiminde geçirmekte ve ebeveynler bu süreçte çocuklarının oyunlarına eşlik etmektedir (Haight, Parke & Black, 1997). Bu nedenle, ebeveynlerin hayali davranışlara karşı tutumlarının da çocukların hayali veya gerçekçi aktivite tercihleri üzerinde etkili olabileceği düşünülmektedir (Haight, 1999). Oyunu çocukların gelişiminde önemli bir faktör olarak gören ailelerin, çocuklarının oyunlarına oyun arkadaşı olarak katıldığı, -miş gibi oyunlarını zenginleştirdiği ve oyunun süresinin uzamasında etkili olduğunu gösteren çok sayıda araştırma mevcuttur (Haight vd., 1997; Haight, Wang, Fung, Williams & Mintz, 1999;

Lin & Yawkey, 2013). Aynı şekilde hayali davranışları ve -miş gibi oyunu önemsiz gören ailelerin, çocuklarının -miş gibi oyununu ve aktivitelerini baskılayabileceği de bilinmektedir (Carlson, Taylor & Levin, 1998; Haight, 1999; Haight vd. 1999). Ebeveynlerin, çocuklarının oyun davranışlarına karşı tutumları kendi kişisel görüşlerinin yanında, kültürel ve cinsiyet normlarından da yoğun bir şekilde beslenmektedir. Örneğin, anneler, babalara oranla çocuklarıyla daha çok -miş gibi oyunlar oynamakta ve hem anneler hem de babalar kız çocuklarının, oğlan çocuklarına oranla daha çok -miş gibi oyun oynamasını beklemektedir (Gleason, 2005). Sosyal faktörlerin çocukların oyun davranışıyla ilişkisi göz önüne alındığında (ör. Haight vd., 1997) ebeveynlerin çocuklarının hayali tercihlerine yönelik tutumları ile çocuklarının hayali yatkınlıkları arasında bir ilişki beklenebilir. Örneğin, -miş gibi oyun davranışlarını onaylamayan ebeveynler, çocuklarının hayali içerikli çizgi film ve kitap tercihlerini onaylamayıp buna gerçekçi alternatifler üretebilir. Benzer şekilde, hayali davranışları onaylayan aileler ise çocuklarının daha çok hayali içeriğe sahip kitap, çizgi film, oyuncak vb. ile etkileşime geçmesine olanak sağlıyor olabilir. Ancak bilginiz dahilinde, alanyazında ebeveynlerin çocuklarının hayali davranışlarına dair tutum ve beklentilerinin çocukların günlük hayattaki gerçekçi ve hayali tercihleri üzerindeki etkisine dair bir çalışma mevcut değildir. Dolayısıyla, çocukların tercihlerinde önemli bir faktör olan hayali yatkınlığın oluşmasında rol oynayan sosyal etmenlerin incelenmesi, hayali yatkınlıktaki bireysel farklılıkları ve ilişkili olduğu becerileri anlamlandırmak açısından oldukça önemlidir.

Çocukların hayali yatkınlıklarındaki bireysel farklılıkları açıklamaya yönelik yapılan çalışmalarda laboratuvar görevleri sıklıkla kullanılmaktadır. Dahası, bu çalışmalarda, çocukların laboratuvar görevlerindeki tercihleri üzerinden günlük yaşamdaki davranışlarına dair çeşitli çıkarımlar yapılmaktadır. Örneğin, yukarıda tartışılan Taggart ve diğerlerinin (2018; 2020) çalışmalarında, çalışma bulgularına dayanılarak çocukların -miş gibi oyunu çok tercih etmedikleri ve bu nedenle oyun alanlarında hayali içerikli veya -miş gibi nesnelere yerine gerçek nesnelere kullanılabileceği belirtilmiştir. Fakat çocuklar günlük yaşamlarında hayal güçlerini kullanırken onlara sunulan nesnelere gerçekçi veya hayali özellikte olmasına bağlı kalmayabilirler. Örneğin, çocuklar -miş gibi oyun sayesinde gerçek nesnelere sembolik atıflar ve -miş gibi kullanımlarla zenginleştirebilirler (ör. gerçek bir muz telefonmuş gibi kullanmak; Nicolopoulou, 1993). Bu yüzden, çalışmalarda (Taggart vd., 2018; 2020) çocukların gerçek aktiviteleri (ör. gerçek bıçakla meyve kesme) ve gerçek işlevli nesnelere (ör. gerçek telefon) tercih etmeleri, ilgili etkinliklerde -miş gibi yapmaktansa gerçekçi oyun oynadıklarına dair yeterli bir veri sunmamaktadır. Örneğin, çocuk gerçek meyve keserken kendini ünlü bir aşçıymış gibi hayal edebilir veya gerçek telefonda karşısında biri yokken konuşuyormuş gibi yapabilir. Kısacası, çocuklar gerçek ürünleri tercih etmiş olsa bile bunları -miş gibi oyunlarına aktarabilir. Bu yüzden sadece oynamak için seçilen nesnelere gerçekçi veya hayali özelliklerine bakarak çocukların oyun tercihlerinde gerçeğe daha yatkın oldukları çıkarımını yapmak çok da doğru olmayacaktır. Bunun yerine çocukların bu tercihlerini dahil ettikleri oyunların, aktivitelerinin ve düşünce süreçlerinin detaylıca incelenmesi çocukların gerçekçi ve hayali tercihlerini daha iyi anlamamıza olanak sağlayacaktır.

Alanyazındaki kısıtlılıklar göz önünde bulundurulduğunda, çocukların hayali yatkınlıklarındaki bireysel farklılıkları ve ebeveynlerin çocuklarının hayali davranışlarına yönelik tutum ve görüşlerinin bu farklılıkları nasıl şekillendirdiğini incelemek önem kazanmaktadır. Okul öncesi dönem, çocukların hayali yatkınlıklarının görülmeye başladığı ve -miş gibi oyunun sıklığının arttığı bir dönem olarak nitelendirilmektedir (Sharon & Woolley, 2004; Singer & Singer, 1990). Bu yüzden, bu dönemdeki küçük çocuklar ile çalışmalar yapmak, bu yatkınlığın oluşumunu ve bu oluşumda etkisi olabilecek sosyal etmenleri incelemek açısından önemlidir. Ayrıca, -miş gibi becerinin hayali yatkınlıkla nasıl ilişkilendiğini incelemek, -miş gibi becerinin gelişimini ve çocukların -miş gibi yaparken oluşan çeşitliliğini anlamamız açısından da önemlidir. Son olarak, bu yaş grubu çocuklarının oyun, düşünce ve aktivitelerindeki tercihlerini detaylıca inceleyen çalışmalar yapmak, onlar için üretilen ürünlerde çocukların tercihlerini ve eğilimlerini de göz önünde bulundurmanız açısından oldukça faydalı olacaktır.

Bu çalışmada çocukların günlük hayattaki hayali yatkınlıklarını derinlemesine incelemek adına çocuklar ile mülakatlar yapılmış ve ebeveynlerle de çocuklarının hayali yatkınlıklarına dair anket çalışması yürütülmüştür. Çocuklarla yürütülen mülakatlarda çocuklara düşünce süreçleri ve hayatlarında yapmayı en sevdikleri oyunlar, aktiviteler, hikayeler vb. sorulmuştur. Ebeveynler ile yürütülen anket çalışmasında

ise benzer konularda çocuklarının tercihleri sorulmuştur (tüm sorular için Ek'e bakınız). Benzer bir yöntemi daha önce Taylor ve Carlson (1997) yaptıkları çalışmada kullanmış olup, okul öncesi dönemdeki çocukların hayali yetkinlikleri hakkında tutarlı bulgular sağlamışlardır. Önceki çalışmalarda çocukların yanıtları genellikle iki kategoriye ayrılarak hayali ve gerçekçi şeklinde ele alınmıştır. Bu çalışmada ise Gilpin, Brown ve Pierucci'nin (2015) üçlü kategorizasyon şemasına uyularak çocukların oyun, düşünce ve aktivitelerine dair yanıtları gerçekçi (ör. top oynamak), gerçek temelli hayali (ör. "olası" günlük sosyal rollerin -miş gibi yapılması, evcilik vb.) ve fantastik (ör. konuşan hayvanlar gibi "olası olmayan" -miş gibi yanıtlar, Batmancılık vb.) olacak şekilde üç ana başlıkta incelenmiştir. Bu sayede, gerçekliğin altında yatan kuralları manipüle eden fantastik davranış ile gerçekliğe bağlı hayali davranışların birbirinden ayırt edilmesi ve çocukların hayali yetkinliklerinin daha geniş bir yelpazede incelenmesi hedeflenmiştir.

Çalışmanın ikinci amacı ise, çocukların -miş gibi becerileri ile hayali yetkinlikleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. -Miş gibi beceriyi daha geniş kapsamda gözlemleyebilmek amacıyla çalışmada çocukların -miş gibi davranıştaki sembolik temsil seviyeleri, sosyal etkileşimleri ve serbest oyunlarındaki -miş gibi oyunları incelenmiştir. Hayali yetkinliği daha yüksek olan çocukların -miş gibi oyunu daha fazla tercih ettiği bulgularına dayanarak (ör. Taylor & Carlson, 1997), hayali yetkinliktaki artışın -miş gibi beceri ölçen görevlerdeki performansla pozitif yönde ilişkili olması beklenmektedir.

Son olarak, ebeveynlerin hayali davranışlara karşı tutumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Daha önce de bahsetmiş olduğumuz üzere, ebeveynlerin oyun davranışları üzerindeki tutumlarının çocukların hayali yetkinliklerindeki ve -miş gibi becerilerindeki bireysel farklılıkları açıklayabileceği düşünülmektedir (ör. Haight, 1999). Dolayısıyla, bu çalışmada ebeveynlerin, çocuklarının oyun davranışlarına dair tutumlarının çocuklarının hem hayali yetkinliğini hem de -miş gibi becerisini yordaması beklenmektedir.

Yöntem

Katılımcılar

Çalışmaya İstanbul ilinde ikamet eden 3 ve 4 yaş aralığında 78 çocuk (44 kız, Ort. yaş = 3 yaş 10 ay, S= 6 ay) ve aileleri katılmıştır¹. Çalışmaya katılan ebeveynlerin %79'unu anneler kalan %21'ini ise babalar oluşturmaktadır. Ailelerin çoğunluğu orta-üst gelir düzeyindedir; katılımcıların %32'sinin aylık geliri 4.000 TL'nin altında, %28'inin aylık geliri 4.000-7.000 TL arasında ve %40'ünün geliri ise aylık 7.000 TL ve üzerindedir². Eğitim durumları incelendiğinde, annelerin %61'inin ve babaların %72'sinin üniversite mezunu veya uzmanlık derecesine sahip olduğu görülmüştür.

Kullanılan Veri Toplama Araçları

Çocuk Ölçümleri

Hayali Yetkinlik Mülakatı

Bu mülakat çocuklara ilk işlem olarak uygulanmıştır. Mülakatta çocuklara günlük yaşamdaki en sevdikleri oyun, oyuncak, çizgi film, hikaye, tek başına ve arkadaşları ile yaptıkları aktivite ve uyku öncesi düşünce tercihlerinin ne oranda hayali içerik veya gerçeklik barındırdığını anlamak amacıyla toplam yedi adet açık uçlu soru sorulmuştur (Ek'e bakınız; Sharon ve Woolley, 2004; Taylor ve Carlson, 1997).

Çocukların yanıtları iki bağımsız hakem tarafından gerçekçi ("top oynamak"), gerçek temelli hayali ("evcilik") ve fantastik ("Batmancılık") olacak şekilde üç farklı kategoride kodlanmıştır. Ardından, çocukların her bir yanıtı gerçekçiye "0", gerçek temelli hayaliye "1" ve fantastik ise "2" şeklinde puanlandırılıp toplam puanları geçerli yanıt sayısına bölünerek 0 ila 2 arasında değişen hayali yetkinlik puanı hesaplanmıştır. Ayrıca kodlayıcılar tarafından "anlamsız" olarak nitelendirilen yanıtlar (ör. 'hepsi'

¹ Bu çalışmada kullanılan veriler boylamsal bir çalışmanın 2015-2016 yılları arasında toplanan ilk yıl verilerinden alınmıştır. Orijinal çalışmaya 3-4 yaş aralığında 120 çocuk katılırken, bu makalede raporlanan çalışmaya hayali yetkinlik mülakatını tamamlayan 78 çocuğun verisi dahil edilmiştir.

² Çalışmanın verisi 2015-2016 yıllarında yürütüldüğü için sosyoekonomik seviye bu yıllardaki gelir dağılımına uygun olarak değerlendirilmiştir (detaylı bilgi için Türkiye İstatistik Kurumu, 2017).

veya ‘annemin anlattığı bir hikaye’) eksik değer (*missing value*) olarak sayılmıştır. Kodlayıcılar arasında yüksek düzeyde tutarlılık bulunmuştur ($\kappa = .89, p < .001$).

-Mış gibi Beceri Ölçümleri

Pantomim Görevi (Pretend Actions Task; Overton & Jackson, 1973)

Bu görev Overton ve Jackson (1973) tarafından çocukların -mış gibi becerilerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Görevde çocuklardan günlük hayatta yapmış ya da gözlemlemiş oldukları yedi davranışı (diş fırçalamak, saç taramak, gözlük takmak, kaşıkla yemek yemek, kalem tutmak, çivi çakmak, makasla kâğıt kesmek) -mış gibi yaparak taklit etmeleri istenmiştir. Görevde, çocukların -mış gibi becerileri, davranışı -mış gibi yaparken bir uzuvlarını mı (ör. parmağını diş fırçası gibi kullanmak) yoksa hayali bir nesne mi (ör. eliyle diş fırçası tutuyor gibi yapmak) kullandıklarına göre değerlendirilmektedir. Her bir taklit davranışta, hayali nesne kullanmak “1”; uzvu nesne gibi kullanmak “0” puan ile skorlanmıştır. Çocukların taklit davranışları bağımsız iki kodlayıcı tarafından izlenip kodlanmıştır. Kalemle yazı yazmak, çivi çakmak ve makasla kesmek davranışlarında çocukların bir çocuğunun (> %85) yanıtında bireysel farklılık görülmediği -ağırlıklı olarak uzuv veya hayali eşya kullanmak- ve bir kısmının da eksik değer içeren yanıtlar verdikleri (ör. davranışı göstermeme) için bu davranışlar analizlere dahil edilmemiştir. Dolayısıyla diş fırçalamak, saç taramak, gözlük takmak ve kaşıkla çorba içmek analizlere dahil edilen dört kategoridir. Çocukların her bir soruda aldıkları puanlar toplanarak geçerli yanıtlara bölünerek ortalama alınmıştır. Toplam ortalama puan 0 ve 1 arasındadır. Puanlama işlemlerinde, kodlayıcılar arası tutarlılık oranı yüksek bulunmuştur ($r(71) = .83, p < .001$).

Telefon Testi (Phone Task; Tahiroglu, Mannering & Taylor, 2011)

Çocukların -mış gibi becerilerini ölçmek için kullanılan bu görev, çocukların bir kişiyle telefonda görüşmeyi hayal etmesi ve buna bağlı olarak karşı tarafın da perspektifini alabilme becerisini ölçmektedir. Görevde çocuğa ilk olarak en yakın arkadaşının kim olduğu sorulmuştur. Arkadaşının ismi alındıktan sonra oyuncak telefon gösterilerek çocuktan oyuncak telefonu kullanarak arkadaşını ararmış gibi yapması istenmiştir. Çocuğun telefonda birinin arıyormuş gibi tuşlara basması, konuşmuş gibi yapması, karşısındakini dinlermiş gibi yapması gibi oyun davranışındaki -mış gibi içerikler kodlanmış ve çocuğun

-mış gibi becerisi 1-4 arası puanlanmıştır (1- çocuğun telefonla fiziksel olarak ilgilenmesi, tuşlara basması, ahizeyi kulağına götürmesi, 2- çocuğun telefonda konuşması, 3- çocuğun telefonda karşısındakini dinlermiş gibi yapması ve 4- çocuğun kalıp telefon cümlelerinin (alo, tamam gibi) ötesinde bir konuşma yapması). Çocukların davranışları iki bağımsız hakem tarafından puanlandırılmıştır. Puanlama işlemlerinde kodlayıcılar arası tutarlılık yüksek bulunmuştur ($r(69) = .90, p < .001$).

Serbest Oyun

Çocukların serbest oyundaki davranışlarını kodlamak için Oyunda Duygu Ölçeği-Okul Öncesi Versiyonu (*Affect in Play Scale-Preschool Version; Kaugars & Russ, 2009*) kullanılmıştır. Bu görevde çocuğa beş dakika serbest oyun zamanı ve bir dizi oyuncak verilir. Araştırmacı çocuktan verilen oyuncaklarla oynarken konuşmasını ve bir hikaye kurmasını ister. Ardından araştırmacı odanın bir köşesinde çalışmış gibi yapar ve çocuğun kendisi ile iletişime geçme çabalarını nötr ifadeler ile geçirir (ör. “Şimdi çalışmam gerekiyor sen oynamaya devam edebilirsin.”). Video kaydı alınan serbest zamanda çocuğun oyun zamanının yüzde kaçını -mış gibi oyun (ör. pelüş oyuncaklara çay servisi yapmak) veya fonksiyonel oyun (ör. araba sürmek) oynayarak ya da oyun oynamadan geçirdiği iki bağımsız hakem tarafından kodlanmıştır. Aynı zamanda çocukların oyunlarındaki hayal gücü seviyesi de kodlanmıştır. Çocukların oyunlarındaki hayal gücü seviyesi kodlayıcılar tarafından öznel olarak 1 (hiç *hayali içeriği olmayan*)’den 5’e (yüksek *hayali içeriği olan*) puanlandırılmıştır. Verinin %28’i ile yapılan tutarlılık analizinde kodlayıcılar arasında yüksek düzeyde tutarlılık bulunmuştur; -mış gibi oyuna ayrılan süre için ($r(20) = .96, p < .001$) ve hayal gücü seviyesi için ($r(20) = .97, p < .001$).

Ebeveyn Ölçekleri

Çocuk Hayali Yatkinliği- Ebeveyn Anketi

Bu kısımda ebeveynlere toplam 9 kategoride çocuklarının günlük hayatlarındaki aktivite tercihleri sorulmuştur (ör. “Çocuğunuzun en sevdiği oyun nedir?”, tüm sorular için Ek’e bakınız). Çocuklara sorulan oyun, oyuncak, hikaye ve çizgi film kategorileri ebeveynlere de sorulmuştur. Ayrıca ek olarak ebeveynlere televizyon programları, internet üzerinden izlenen programlar, internet üzerinden izlenen çizgi filmler, bilgisayar oyunları ve telefon (veya tablet) oyunları kategorileri de sorulmuştur. Ebeveyn yanıtları çocuk hayali mülakatındaki kodlama şemasına uyularak “gerçekçi”, “gerçek temelli hayali” ve “fantastik” olarak iki bağımsız hakem tarafından kodlanmıştır. Kodlayıcılar arası tutarlılık oranı ise yüksek düzeydedir ($\kappa = .93, p < .001$).

Çocuk Oyun Davranışları- Ebeveyn Anketi

Bu anket üç kısımdan oluşmaktadır. İlk kısımda ebeveynlere farklı tür oyunların (gerçekçi [fiziksel ve kurallara dayalı oyun] ve -miş gibi oyun) nasıl bir işlevi olduğu (eğitici, eğlendirici veya sosyalleştirici) sorulmuştur. İkinci kısımda, çocuklarının -miş gibi oyunu ne sıklıkla oynadıkları sorulmuştur. Son kısımda ise çocuklarının -miş gibi oyun davranışları hakkındaki tutumlarını ölçmek üzere bir dizi soru hazırlanmıştır. Bu sorularda, ebeveynlerden kendi çocuklarının yaşındaki çocukların oyun davranışları hakkındaki kısa metinleri okumaları ve metindeki çocuğun davranışıyla ilgili soruları cevaplamaları istenmiştir. On kısa hikayeden ikisi basit -miş gibi oyun örneğidir (ör. bir nesneyi başka bir nesnenin yerine kullanmak), iki hikayede çocuk taklit karaktere bürünür (ör. kostüm giyerek prenses taklidi yapmak), iki hikayede kişileştirilmiş nesneyle (ör. oyuncak ayı Pofuduk için sofrada yer ayırmak), iki hikayede ise görünmez bir hayali arkadaşla (ör. görünmez arkadaşı ile çizgi film izlemek) etkileşime geçer. İki hikayede ise kontrol amaçlı olarak çocuğun yalan söylediği durumlar aktarılır. Anketi dolduran ebeveynlerden bu davranışları onaylayıp onaylamadığını 1 (*kesinlikle onaylamıyorum*) ile 5 (*kesinlikle onaylıyorum*) arasında değerlendirmesi ve yorumlaması istenmiştir. Bu çalışmada ebeveynlerin -miş gibi davranışa karşı olan tutumlarını ölçmek için sadece basit -miş gibi senaryoları içeren iki soruya verilen yanıtlar dikkate alınmıştır. Bu yöntem daha önce Amerika’da ve Meksika’da ailelerin -miş gibi oyuna yönelik tutumunu ölçmek için kullanılmış ve anlamlı bireysel farklılıklar ortaya çıkardığı görülmüştür (Pierucci vd., 2013; Taylor, Sachet, Maring & Mannering, 2013).

İşlem

Katılımcılara kartopu örneklem yöntemiyle ulaşılmış ve gönüllü aileler üniversite kampüsündeki laboratuvara davet edilmiştir. Çalışmada ilk olarak ebeveynlerden yazılı ve çocuktan sözlü onam alınmıştır. Ardından çocuk görevlerinin sunumu için laboratuvarında bulunan sessiz bir odada test aşamasına geçilmiştir. Çocuklara ilk olarak hayali yatkinlik soruları sorulmuş, sonrasında da diğer standart görevler uygulanmıştır. Çocuk ölçümleri daha sonraki kodlamalar için kayıt altına alınmıştır. Bu esnada aileye test odasının dışında demografik form ve anketler uygulanmıştır. Çalışmanın sonunda çocuğa katılım belgesi ve aileye de katkılarından dolayı market hediye çeki verilmiştir. Özyeğin Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu çalışmayı etik açıdan onaylamıştır.

Veri analizi

Çalışmada çocuklardan ve ebeveynlerinden toplanan verilerdeki bireysel farklılıkları test etmek amacıyla, t-test, ki-kare, Pearson korelasyon ve çoklu regresyon analizleri kullanılmıştır. Analizlerden önce yürütülen parametrik test varsayımları kontrollerinde, ebeveyn oyun onay davranışları haricindeki değişkenlerin yukarıda belirtilen analizlerin varsayımlarını ihlal etmediği gözlenmiştir. Ancak, ebeveynlerin oyun onay davranışlarında normal dağılım gözlenmemiş olup ($N = 73, \text{ort} = 4.65, \text{ss} = 0.73$), yüksek basıklık (6.28) ve negatif yatkinlik (-2.49) değerleri gözlenmiştir. Negatif yatkinliği bulunan normal olmayan dağılımların dönüşümü için önerilen ters skor dönüşüm (*reverse score transformation*) ve logaritmik dönüşüm yöntemleri sırasıyla uygulanmıştır (Tabachnick & Fidell, 2007). Dönüştürülmüş ebeveyn onay skorları ($\text{ort} = .09, \text{ss} = .17$) normal dağılım göstermiş olup, kabul edilebilir aralıklarda

basıklık (2.16) ve yatkinlik (1.79) değerlerine sahiptir. Bu yüzden bu değişkenin dahil olduğu analizlerde ebeveyn oyun onay davranışının dönüştürülmüş hali analizlere dahil edilmiştir.

Ailenin sosyoekonomik seviyesinin ve katılımcı ebeveynin anne veya baba olmasının çocuğun hayali yatkinlik, -miş gibi beceri ve ebeveynlerin -miş gibi davranışa dair tutumlarıyla ilişkili olmadığı görülmüştür. Bu yüzden çalışmadaki bireysel farklılık analizleri sadece çocuk değişkenlerini ve ebeveyn anketlerini içermektedir.

Bulgular

Hayali Yatkinliktaki Bireysel Farklılıklar

Çocuk Hayali Yatkinlik Mülakatı

Çocuklara günlük hayatlarındaki uyku öncesi düşünceleri ve en sevdikleri oyun ve aktivite tercihlerinin ne olduğu sorulmuştur. Çocukların yanıtları gerçekçi veya hayali (gerçek temelli hayali ve fantastik) olarak kodlanmıştır ve gerçekçi ve hayali içerikli yanıtlarının dağılımlarının karşılaştırılması için ki-kare testi uygulanmıştır. Yanıtlar incelendiğinde çocukların günlük yaşamlarında en sevdikleri oyun, aktivite ve uyku öncesi düşünce tercihlerinin daha çok gerçekçi olduğu görülmüştür ($\chi^2 (1) = 12.03, p < .001$; Tablo 1). Çocukların gerçekçi veya hayali tercihleri yaşları ile ilişkili değilken, cinsiyet ile tercihleri arasında bir ilişki görülmüştür ($\chi^2 (1) = 9.19, p = .002$). Kız çocuklarında hayali içerikli yanıt verme oranı oğlan çocuklarında hayali içerikli yanıt verme oranından anlamlı düzeyde yüksektir. Ancak kız çocuklarının günlük hayattaki gerçekçi ve hayali içerikli yanıtları birbirlerinden anlamlı şekilde farklılaşmazken ($\chi^2 (1) = .40, p = .53$), oğlan çocuklarının, günlük hayatlarındaki tercihlerinin çoğunlukla gerçekçi olduğu görülmüştür ($\chi^2 (1) = 20.57, p < .001$). Bu bağlamda kızlar her ne kadar oğlan çocuklarından daha çok hayali içerikli tercihler yapsalar da günlük tercihlerindeki hayali ve gerçekçi içerikler birbirlerinden farklılaşmamıştır (Tablo 1).

Kız ve oğlan çocuklarının yanıtları kategoriler bazında incelendiğinde ise kız çocuklarının tek başlarına en sevdikleri aktivitelerin ve uyumadan önce en çok düşündüklerinin daha çok gerçekçi olduğu görülmektedir ($p'ler < .05$). Konu hikaye tercihleri olduğunda ise daha çok hayali içerikli yanıtlar vermişlerdir ($\chi^2 (1) = 25.49, p < .001$). Kız çocuklarının gerçekçi ve hayali içerikli yanıtları, oyun, oyuncak, çizgi film ve arkadaşlar ile yapılan aktivitelerde birbirlerinden anlamlı şekilde ayrılmamıştır (Tablo 1). Oğlan çocuklarının ise tek başlarına ve arkadaşları ile yaptıkları aktivitelerde, uyumadan önce düşündüklerinde, ve oyuncak tercihlerinde daha çok gerçekçi yanıtlar verdikleri görülmüştür ($p'ler < .05$). Hikaye sorusunda ise kız çocukları gibi oğlan çocuklarının da en sevdiği hikayenin çoğunlukla hayali içerikli olduğu görülmüştür ($\chi^2 (1) = 5.76, p = .02$). Oğlan çocuklarının oyun ve çizgi film tercihleri ise gerçekçi ve hayali olarak birbirlerinden anlamlı biçimde farklılaşmamıştır (Tablo 1). Bu bulgular, oğlan çocuklarının günlük hayatlarındaki tercihlerinin çoğunlukla gerçekçi olduğu gösterirken; kız çocuklarında (tek başlarına yapılan aktivite ve uyku öncesi düşünülenler haricinde) belirgin bir gerçekçi yönelimin olmadığını göstermektedir. Ancak konu hikaye kitapları olunca, hem kız hem oğlan çocuklarının daha çok hayali içerikli hikayeleri tercih ettiği görülmektedir (Tablo 1).

Hayali yanıtlar ayrıca “gerçek temelli hayali” ve “fantastik” olmak üzere iki farklı alt kategoride kodlanmıştır. Çocukların hayali içerikli yanıtları incelendiğinde, çocukların günlük hayatlarındaki gerçek temelli hayali ve fantastik tercihleri birbirinden anlamlı bir şekilde farklılaşmamıştır (Tablo 1). Ayrıca, çocukların hayali tercihlerinin yaş ve cinsiyet ile ilişkisi görülmemiştir. Kategoriler bazında ise en sevilen oyun, tek ve arkadaşlar ile aktivite sorularındaki hayali içerikli yanıtların çoğunlukla gerçek temelli hayali tercihlerden oluştuğu görülmüştür ($p'ler < .05$). Çizgi filmlerde ise fantastik çizgi filmlerin gerçek temelli hayali çizgi filmlerden daha çok tercih edildiği görülmüştür ($\chi^2 (1) = 22.73, p < .001$). Ancak hikaye, uyku öncesi düşünceler ve oyuncak yanıtlarında hayali yanıtlar birbirinden farklılaşmamıştır (Tablo 1).

Son olarak, çocukların günlük hayatlarındaki hayali yatkinliği daha iyi inceleyebilmek için her soruya verilen yanıtlar skorlanmış (0- gerçekçi; 1- gerçek temelli hayali, 2- fantastik) ve ortalaması alınarak her çocuk için 0-2 arasında değişen hayali yatkinlik skoru oluşturulmuştur. Çocukların yaş grubu (3 yaş veya 4 yaş) ve cinsiyetinin (oğlan veya kız) oluşturulan sürekli hayali yatkinlik değişkeni üzerindeki etkisine

bakmak amacıyla 2 x 2 gruplar arası ANOVA testi uygulandığında, sadece cinsiyetin temel etkisi olduğu görülmüştür. Kız çocuklarının hayali yatkinlik puanlarının ($n = 44$, $ort = 0.70$, $ss = 0.38$), oğlan çocuklarından ($n = 34$, $ort = 0.50$, $ss = 0.36$) daha yüksek olduğu bulunmuştur ($F(1, 74) = 5.59$, $p = .02$). Tüm bu bulgular oğlan çocuklarının kız çocuklarına kıyasla günlük yaşamlarında gerçekçi oyun, düşünce ve aktiviteleri daha çok tercih ettiğini göstermektedir. Kız çocuklarının ise gerçekçi ve hayali içerikli tercihleri birbirinden farklılaşmamasına rağmen, kız çocukları oğlan çocuklarına kıyasla çok daha fazla hayali içerikli tercihler yapmaktadır. Dolayısıyla kız çocuklarının genel hayali yatkinlik puanları oğlan çocuklarının genel puanından daha yüksektir.

Tablo 1.
Çocukların Gerçekçi ve Hayali İçerikli Yanıtlarının Yüzdeleri Dağılımı

Kategoriler		Gerçekçi	Hayali	
			Gerçek temelli hayali	Fantastik
Oyun	Kız:	%53.7	39%	%7.3
	Oğlan:	%62.5	%37.5	-
	Toplam:	%57.5	%38.4	%4.1
Oyuncak	Kız:	%52.6	%31.6	%15.8
	Oğlan:	71%	%6.4	%22.6
	Toplam:	%60.9	%20.3	%18.8
Hikaye	Kız:	%6.1	%36.3	%57.6
	Oğlan:	%23.8	%42.9	%33.3
	Toplam:	13%	%38.9	%48.1
Çizgi film	Kız:	%36.1	%8.3	%55.6
	Oğlan:	50%	%3.6	%46.4
	Toplam:	%42.2	%6.2	%51.6
Aktivite (tek)	Kız:	%70.3	%24.3	%5.4
	Oğlan:	%86.7	10%	%3.3
	Toplam:	%77.6	%22.4	%17.9
Aktivite (arkadaşlar ile)	Kız:	%63.2	%26.8	-
	Oğlan:	%77.4	%16.1	%6.5
	Toplam:	%69.6	%27.5	%2.9
Uyku öncesi düşünülenler	Kız:	%85.2	-	%14.8
	Oğlan:	85%	5%	10%
	Toplam:	%85.1	%2.1	%12.8
Toplam	Kız:	52%	%26.4	%21.6
	Oğlan:	%66.3	%17.1	%16.6
	Toplam:	%58.2	%22.4	%19.4

Çocuk Hayali Yatkinliği- Ebeveyn Anketi

Ebeveynlere çocuklarının aktivitelerine yönelik toplam 9 soru yöneltilmiştir (Tüm soruları için Ek'e bakınız). Ancak 6 kategorideki cevaplarda (hikaye, televizyon programları, internet üzerinden izlenen programlar, internet üzerinden izlenen çizgi filmler, bilgisayar oyunları ve telefon oyunları) yanıtız bırakılan çok soru olduğu gözlenmiştir (boş ve eksik yanıt oranı %56 ile %96 arasındadır). Dolayısıyla bu kategoriler analizlere dahil edilememiştir. Kalan üç kategori (oyun, oyuncak ve çizgi film) incelendiğinde ise çok az ebeveynin oyun ($n = 1$) ve oyuncak kategorilerinde ($n = 3$) fantastik yanıt verdiği görülmüştür. Bu yüzden gerçek temelli hayali ve fantastik içerikli yanıtları arasında karşılaştırma yapılmamış ve yanıtlar sadece kategoriler bazında gerçekçi ve hayali yanıt ekseninde incelenmiştir.

Ebeveynlerin çocuklarının en sevdiği oyun, aktivite ve çizgi film kategorilerindeki gerçekçi ve hayali içerikli yanıtlarının incelenmesi için ki-kare testi uygulanmıştır. Ebeveyn yanıtlarında çocuklarının yaşına bağlı bir değişiklik gözlenmemiştir. Ancak çocuk yanıtlarında gözlenen cinsiyet farklılıkları ebeveyn yanıtlarında da görülmüştür (Tablo 2). Oyun kategorisinde oğlan çocuğu olan ebeveynler çocuklarının daha çok gerçekçi tercihler yaptığını belirtmiştir ($\chi^2 (1) = 4.17, p = .04$). Kız çocuğu olan ebeveynlerin çocuklarının tercihleri için verdikleri gerçekçi ve hayali yanıtlar ise birbirinden farklılaşmamıştır ($\chi^2 (1) = 3.43, p = .06$). Oyuncak kategorisinde ise yine oğlan çocuğu olan ebeveynler çocuklarının daha sık gerçekçi tercihler yaptığını belirtmiştir ($\chi^2 (1) = 21.55, p < .001$). Ancak, kız çocuğu olan ebeveynlerin gerçekçi ve hayali içerikli yanıtları yine birbirinden farklılaşmamıştır. Çizgi filmlerde ise, oğlan çocuğu olan ebeveynlerin ve kız çocuğu olan ebeveynlerin yanıtları hayali ve gerçekçi olarak farklılaşmamıştır. Bu bulgular ebeveyn yanıtlarının çocuk yanıtları ile uyumlu olduğunu göstermiştir. Oyun ve oyuncak kategorilerinde oğlan çocukları daha çok gerçekçi yanıtlar verirken; ebeveynlerde de benzer bir yönelim görülmüştür. Oyun, oyuncak ve çizgi filmde gerçekçi ve hayali arasında belirli bir yönelim göstermeyen kız çocuklarının ebeveynlerinin de bu kategorilerdeki yanıtları gerçekçi ve hayali ekseninde farklılaşmamıştır

Tablo 2.
Çocuk Hayali Yatkinliği- Ebeveyn Anketi Yanıtlarının Yüzdeleri Dağılımı

Kategoriler		Gerçekçi	Hayali	
			Gerçek temelli hayali	Fantastik
Oyun	Kız:	%35.7	%64.3	-
	Oğlan:	%69	%27.6	%3.4
Oyuncak	Kız:	%61.9	%35.7	%2.4
	Oğlan:	%93	%7	-
Çizgi Film	Kız:	%43.3	%13.4	%43.3
	Oğlan:	%40	%24	%36

-Mış gibi Becerideki Bireysel Farklılıklar

Çocukların -miş gibi becerilerini ölçmek için pandomim, telefon ve serbest oyun görevleri kullanılmıştır. Görevler arasındaki ilişkiler Pearson Korelasyon testi ile incelendiğinde, çocukların serbest oyunda -miş gibi oyuna ayırdıkları süre ve oyunlarındaki hayal gücü seviyesi arasında anlamlı pozitif bir ilişki görülmüştür (Tablo 4). Ayrıca serbest oyundaki -miş gibi davranışlarının (-miş gibi oynanılan süre ve oyundaki hayal gücü seviyesi) diğer görevlerdeki (telefon ve pandomim görevi) -miş gibi performanslar ile ilişkili olduğu görülmüştür. Ancak, telefon görevi ve pandomim görevi arasında bir ilişki görülmemiştir (Tablo 4).

Çocukların yaş grubu (3 yaş veya 4 yaş) ve cinsiyetinin (oğlan veya kız) her bir görevdeki -miş gibi beceri üzerindeki etkisine bakmak için ayrı ayrı 2 x 2 gruplar arası ANOVA testi uygulanmıştır. Sadece pandomim ve serbest oyun görevinde cinsiyetin temel etkisi olduğu görülmüştür. Pandomim görevinde, kız çocukların -miş gibi beceri puanının ($n = 44, ort = .70, ss = .06$) oğlan çocukların -miş gibi beceri puanından ($n = 34, ort = .50, ss = .06$) anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür ($F(1, 71) = 4.09, p = .047$). Serbest oyunda ise kız çocukları ($n = 40, ort = 61.80, ss = 27.60$) oğlan çocuklarından ($n = 27, ort. = 45.30, ss = 31.19$) daha fazla süreyi -miş gibi oyuna ayırmıştır ($F(1, 63) = 5.91, p = .02$). Yaş grubunun çocukların pandomim, telefon ve serbest oyun görevlerindeki performansları üzerinde bir etkisi görülmemiştir.

Ebeveyn Tutumlarındaki Bireysel Farklılıklar

Ebeveynlerin oyunların işlevlerine dair tutumları

Ebeveynlerden her bir oyun türü için (fiziksel, kurallı ve -miş gibi oyun) eğlendirici, sosyalleştirici ve eğitici işlevlerden uygun olan bir veya birden fazla işlevi seçmeleri istenmiştir (Tablo 3). Ebeveynlerin her bir oyun türü içinde oyuna atfettikleri işlevlerin dağılımlarını karşılaştırmak için parametrik olmayan, çok

gruplu ve sınıflama değişkenli verilerin analizinde kullanılan Cochran Q testi kullanılmıştır. Her bir oyun için ayrı ayrı yürütülen Cochran Q testi ile ebeveynlerin fiziksel, kurallı ve -miş gibi oyunların işlevlerine dair tutumlarında anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür (p 'ler $< .05$; Tablo 3). Her bir oyun türü içerisinde her bir işlevin dağılımını diğer işlevler ile karşılaştırmak için McNemar test ile post-hoc analizler yürütülmüştür. Fiziksel oyuna atfedilen eğlendirici işlevin oranı eğitici ve sosyalleştirici işlevlerin oranından anlamlı şekilde farklılaşmıştır (p 'ler $< .001$); ebeveynler fiziksel oyunun çoğunlukla eğlendirici işlevi olduğunu düşünmektedir. Kurallara dayalı oyunlarda ise eğitici işlevin oranı eğlendirici ve sosyalleştirici işlevlerin oranlarından anlamlı şekilde farklılaşmaktadır (p 'ler $< .001$); ebeveynler kurallara dayalı oyunların eğlendirici veya sosyalleştiriciden ziyade çoğunlukla eğitici olduklarını düşünmektedir. -miş gibi davranılan oyunlarda ise sosyalleştirici işlevin oranı eğitici işlevin oranından anlamlı şekilde ayrılmaktadır ($p < .01$). Eğlendirici işlevin oranı ise eğitici ve sosyalleştirici işlevlerinin oranlarından farklılaşmamaktadır (Tablo 3). Ebeveynler -miş gibi oyunların çoğunlukla eğitici olmaktansa sosyalleştirici işlevi olduğunu düşünürken; eğlendirici ve sosyalleştirici işlevleri arasında anlamlı bir tercih göstermemişlerdir. Bu bulgular, ebeveynlerin oyunların türlerine göre oyunlardan farklı işlevler beklediklerini göstermektedir.

Tablo 3.*Ebeveynlerin Oyun Türlerine göre İşlevsellik Tutumları*

Oyun/ İşlev	Eğitici	Eğlendirici	Sosyalleştirici	Cochran Q testi
Fiziksel oyun (ör. yakalamaca)	%12	%82	%54	$\chi^2(2) = 56.73, p < .001.$
Kurallara dayalı oyun (ör. kizma birader)	%80	%38	%23	$\chi^2(2) = 45.80, p < .001.$
-miş gibi davranılan oyunlar (ör. evcilik)	%35	%51	%59	$\chi^2(2) = 8.40, p = .015.$

Çocukların -miş gibi oyun davranışı sıklığı

Ebeveynlere çalışmaya katılan çocuklarının -miş gibi oyunlar ile oynama sıklıkları sorulmuştur. Çocukların yaş grubu (3 yaş veya 4 yaş) ve cinsiyetinin (oğlan veya kız) ebeveyn raporuna dayalı sürekli değişken olan çocukların günlük hayatlarında -miş gibi oyun oynama sıklığı üzerindeki etkisine bakmak için 2 x 2 gruplar arası ANOVA testi uygulanmıştır. Sadece cinsiyetin temel etkisi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Çalışmaya katılan kız çocuğu olan ebeveynler, çocuklarının -miş gibi oyun ile ($n = 42$, ort = 1.79, ss = 0.52) oğlan çocukları olan ebeveynlere göre ($n = 31$, ort = 1.23, ss = 0.69) daha sık etkileşime geçtiğini belirtmiştir ($F(1, 69) = 17.30, p < .001$).

Ebeveynlerin -miş gibi oyuna yönelik onayı

Son olarak ebeveynlerden kendilerine verilen farklı farazi metinlerde okudukları -miş gibi oyun davranışını ne derece onayladıklarını 5 puanlı Likert ölçek üzerinde puanlamaları istenmiştir. Ebeveynlerin oyun onay davranışlarında görülen normal olmayan dağılım ters skor dönüşüm ve logaritmik dönüşüm yöntemleri sırasıyla uygulanmasıyla dönüştürülmüştür ve oyun onay davranışlarında normal dağılım sağlanmıştır. Çocukların yaş grubu (3 yaş veya 4 yaş) ve cinsiyetinin (oğlan veya kız) ebeveynlerin -miş gibi oyuna yönelik oyun onay davranışları üzerindeki etkisine bakmak için 2 x 2 gruplar arası ANOVA testi uygulanmıştır. Çocukların yaşının, cinsiyetinin ve ikisinin etkileşimlerinin ebeveynlerin oyun onay davranışları üzerinde bir etkisi olmadığı görülmüştür.

Hayali Yatkınlık, -miş gibi Beceri ve Ebeveyn Tutumlarının Birbirleri ile İlişkisi

Çocukların hayali yatkınlık, -miş gibi oyun ve ebeveynlerin onay tutumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi için Pearson Korelasyon testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda anlamlı ilişkiler görülmüştür (Tablo 4). Çocukların hayali yatkınlığı çocukların serbest oyunda -miş gibi oyuna ayırdıkları süre ile pozitif yönde ilişkili iken ($r(63) = .27, p = .03$) diğer -miş gibi ölçümler, ebeveyn onayı ve -miş gibi oyun sıklığı ile

ilişkili değildir. Ebeveynlerin belirttiği -miş gibi oyun sıklığı ile çocukların serbest oyunda -miş gibi oyuna ayırdıkları süre ($r(59) = .31, p = .01$) ve serbest oyundaki hayal gücü seviyesi birbirleri ile ilişkili bulunmuştur ($r(58) = .27, p = .03$). -Mış gibi oyunu eğitici görmenin ebeveynlerin hayali davranışlara dair tutumlarındaki etkisi incelendiğinde, -miş gibi oyunu eğitici gören ebeveynlerin ($n = 26, \text{ort} = 4.92, \text{ss} = 0.27$) görmeyen ebeveynlere ($n = 47, \text{ort} = 4.50, \text{ss} = 0.86$) kıyasla -miş gibi davranışı daha çok onayladığı bulunmuştur ($t(71) = 2.60, p = .01$).

Tablo 4.*Değişkenler Arasındaki Korelasyonlar Tablosu*

	Yaş	1.	2.	3.	4.	5.	6.
1.Hayali yatkinlik (çocuk raporu)	.10	—					
2.Telefon görevi	-.01	.07	—				
3.Pandomim görevi	.16	.07	.20	—			
4.Serbest oyun -miş gibi süre (yüzde)	.13	.27*	.35**	.26*	—		
5.Serbest oyun hayal gücü seviyesi	.21	.16	.37**	.30*	.91***	—	
6.Ebeveyn -miş gibi oyun onayı	-.12	-.17	.09	.05	-.12	-.06	—
7.Ebeveyn -miş gibi oyun sıklık	-.02	.18	.16	.18	.31*	.27*	-.09

Not: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$. N'ler 60 ila 78 arasında değişiklik göstermektedir.

Ebeveyn tutumlarının çocukların hayali yatkinliğindeki bireysel farklılıkları açıklamaları beklenmektedir. Ebeveyn tutumlarının hayali yatkinliktaki bireysel farklılıkları ne derece yordadığını test etmek için çoklu regresyon analizi uygulanmıştır. Modele ilk adımda kontrol olarak yaş ve cinsiyet değişkenleri; ikinci adımda ise ebeveyn tutumları (onay ve eğitimsel işlev yükleme) ve ebeveyn tutumlarının cinsiyet ile etkileşimi eklenmiştir. Bu etkileşim, ebeveyn tutumlarının çocukların cinsiyetine göre değiştiğine yönelik raporda görülen bulgular göz önünde bulundurularak modele dahil edilmiştir. Ebeveyn tutumlarında yaşa bağlı bir farklılık görülmediği için ebeveyn tutumlarının yaş ile etkileşimi modele dahil edilmemiştir. Modelin çocukların hayali yatkinliklerini anlamlı bir biçimde yordadığı görülmüştür ($R^2 = .18, F(6, 66) = 2.43, p = .04$) (Tablo 5). Ebeveynlerin -miş gibi oyuna yönelik onaylarında analize dahil edilen skorların ters skor dönüşümü ile normal dağılımı sağlandığı için negatif yöndeki değerler tam tersi yönde yorumlanmalıdır. Buna göre, -miş gibi oyuna daha onaylayıcı yaklaşmak çocukların günlük hayatlarında hayale daha yatkin olmalarıyla ilişkilidir ($\beta = -.71, t = -2.07, p = .04$). Ayrıca çocuğun cinsiyeti ve ailenin -miş gibi davranışı eğitici görmesinin etkileşimleri çocukların hayali yatkinliklerini yordamaktadır. -Mış gibi oyunun eğitici rolü olduğunu düşünmek sadece oğlan çocuklarında daha yüksek hayali yatkinliği yordamaktadır ($\beta = .43, t = 2.30, p = .02$).

Çocukların hayali yatkinliklerinin ve ebeveyn tutumlarının çocukların -miş gibi becerilerini yordayacağı öngörülmüştür. Çocukların telefon ve pandomim görevlerindeki -miş gibi becerileri birbirleri ile ilişkili olmadığı için her bir görev için ayrı ayrı modeller oluşturulmuştur. Çoklu regresyon ile test edilen modellerin her biri aynı değişkenleri içermektedir. İlk adımda, cinsiyet ve yaş modele dahil edilip, ikinci adımda hayali yatkinlik ve ebeveyn tutumları modele dahil edilmiştir. Modellerin çocukların üç ayrı görevdeki -miş gibi becerilerini anlamlı şekilde açıklamadığı görülmüştür.

Tablo 5.
Çoklu Regresyon Analizi ve Hayali Yatkınlığı Yordayan Değişkenler

Yordanan değişken: Hayali yatkınlık				
Yordayıcı Değişkenler	β	$SH(\beta)$	p	R^2
Adım 1:				.08
Yaş (ay)	.01	.01	.45	
Cinsiyet	-.20	.09	.03	
Adım 2:				.18
Yaş (ay)	<.01	.01	.72	
Cinsiyet	-.44	.13	.001	
Ebeveyn oyun onay davranışı	-.71	.34	.04	
Ebeveyn eğitici rol	-.20	.13	.11	
Ebeveyn onay * Cinsiyet	.83	.53	.12	
Ebeveyn eğitici * Cinsiyet	.43	.19	.02	

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada 3-4 yaşındaki çocukların hayali yatkınları, -miş gibi becerileri ve ebeveyn tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi planlanmıştır. Bulgularımız alanyazındaki çalışmalarla (ör. Harris, 2020; Kotaman & Tekin, 2017; Taggart, vd., 2018; 2020) uyumlu olarak 3-4 yaşındaki çocukların günlük hayatlarında gerçekçi aktiviteleri, oyunları, oyuncakları, düşünceleri tercih etmeye eğilimli olduğunu göstermiştir. Ayrıca, hayali yatkınlık, -miş gibi beceri ve ebeveyn tutumları arasında öngörülen ilişkiler kısmi olarak desteklenmiştir. Ancak, bu ilişkilerin öngörülme bir şekilde çocukların cinsiyetine göre farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir.

Çocuklarla hayali yatkınlıkları üzerine yaptığımız mülakat, 3-4 yaş grubu çocuklarının günlük yaşamlarında daha çok gerçekçi tercihler yaptığını göstermiştir. Bu sonuç alanyazındaki, okul öncesi dönemdeki çocuklarının gerçek aktiviteleri hayali olana tercih ettiğine dair bulgular ile örtüşmektedir (Barnes vd., 2015; Taggart vd., 2018; Weisberg vd., 2013). Örneğin Taggart vd. (2018) 3-6 yaş çocuklarının çoğunlukla gerçek aktiviteler seçtiklerini ve bu yönelimlerinin yaş ile beraber artış gösterdiğini bulmuştur. Çalışmamızda da 3-4 yaş çocuklarının daha çok gerçekçi tercihler yaptığı gözlenmiş olsa da yaşla beraber bir artış gözlenmemiştir. Bunun sebebi çalışmamızdaki örneklemin daha dar bir yaş aralığını kapsaması olabilir. Ancak bu çalışmada, önceki çalışmalardan farklı olarak, bu dönemdeki çocuklarının günlük yaşam tercihlerinin cinsiyete bağlı olarak farklılık gösterdiği bulunmuştur. Örneğin, çalışmadaki 3-4 yaşındaki oğlan çocuklarının günlük hayatlarında tercihleri çoğunlukla gerçekçi iken yaşıt kız çocuklarının gerçekçi ve hayali tercihleri birbirinden farklılaşmamaktadır. Ancak kız çocuklarının oğlan çocuklardan daha fazla hayali tercih yaptıkları ve buna bağlı olarak da hayali yatkınlık puanlarının oğlan çocuklarından daha fazla olduğu görülmüştür. Ebeveynlerin yanıtları incelendiğinde ise çocukların (oğlan çocuklarının oyun tercihleri haricinde) günlük tercihleri ile ebeveyn yanıtlarının uyduğu görülmektedir. Alanyazındaki çalışmalarda da bu bulgumuzu destekler nitelikte çocukların oyunlarında cinsiyet farkları görülmüştür. Örneğin, Carlson ve Taylor (2005) yaptıkları çalışmada okul öncesi dönemdeki kız çocuklarının oğlan çocuklarından daha sık hayali arkadaşına sahip olduğunu ve hayali özelliklere sahip oyuncakları (ör. parmak kukla) daha çok tercih ettiğini göstermiştir. Çalışmamızdaki 3-4 yaşındaki kız çocuklarının yaşıt oğlan çocuklarına kıyasla daha çok hayali yanıtlar vermeleri ve hayale daha yatkın olmaları alanyazındaki cinsiyet farkı bulgularıyla uyumludur.

Çalışmadaki çocukların tercihlerini incelediğimizde ise katılımcı çocukların hikaye kitabı kategorisinde gerçekçi yanıtlardansa daha çok hayali içerikli yanıtlar verdiği görülmüştür. Çizgi film kategorisinde ise gerçekçi ve hayali yanıtlar birbirinden farklılaşmamıştır. Gerçek temelli hayali içerikli yanıtlar ve fantastik içerikli yanıtlar diğer kategorilerde farklılaşmazken çizgi film kategorisinde çocukların gerçek temelli hayali içeriklerden ziyade daha çok fantastik içeriğe sahip çizgi filmleri tercih ettiği görülmüştür. Bu bulgular, yakın zamanda yürütülen laboratuvar temelli görevlerde görülen okul öncesi dönem çocukların aslında gerçekçi medya ürünlerini tercih ettiğine dair bulgular ile çelişmektedir (ör. kitaplar için Barnes

vd. 2015). Bu çelişki, çalışmamız ile önceki çalışmalar arasındaki yöntemsel farklılıklardan kaynaklanıyor olabilir. Çalışmamızda çocuklardan günlük alışkanlıklarını veya geriye yönelik olarak etkileşime geçtikleri kitapları göz önüne alarak en sevdikleri kitabı belirtmesi istenmiştir. Çocuklara hitap eden hikaye kitaplarının (ör. Moss & Newton, 2002; Taşçı, 2019) ve çizgi filmlerin (ör. Koçak & Gökaş, 2020; Taggart vd., 2019) yoğun bir şekilde fantastik içeriğe sahip olduğuna dair bulgular göz önüne alındığında, çalışmamızdaki çocuklar tercihlerinde hayali içerikli hikaye kitaplarını ve çizgi filmleri baz alarak yanıtlarında daha fazla hayali içerik belirtmiş olabilirler. Okul öncesi çocukların gerçekçi kitapları daha çok tercih ettiğine dair bulgularda ise (örn., Barnes vd., 2015; Weisberg vd., 2013), çocuklardan çalışma esnasında birbirinin alternatifi olan gerçek veya hayali içerikli kitaplardan birini tercih etmesi istenmektedir. Dolayısıyla çalışmamızdaki çocuklar mülakat esnasında tercihlerini belirtirken günlük yaşamlarında gerçekçi içeriğe sahip hikaye kitapları ve çizgi filmlerin görece az olmasından kaynaklı olarak daha çok hayali içeriğe sahip yanıtlar vermiş olabilir. Diğer yandan bu ürünlerin gerçek dışı içeriğinden dolayı bu ürünler çocukların ilgisini daha çok çekiyor ve çocuklar tarafından daha çok tercih ediliyor olabilir (Hopkins & Weisberg, 2017). Ancak hikaye ve çizgi film tercihleri dışında çocukların diğer yanıtlarında tutarlı şekilde gerçekçi yönelim gösterdiği görülmektedir.

Araştırmamızda, alanyazındaki bulgularla tutarlı şekilde (Gleason, 2005; Lindsey & Colwell, 2013), 3-4 yaşında kız çocuğu olan ebeveynler, oğlan çocuğu olan ebeveynlere kıyasla çocuklarının daha çok -miş gibi oyunlar oynadığını belirtmiştir. Çalışmamızdaki kız çocukları da oğlan çocuklarına kıyasla pandomim görevinde belirtilen eylemi daha fazla hayali öğeler kullanarak göstermiş, serbest oyunda -miş gibi oyuna daha çok zaman ayırmış ve günlük hayatlarındaki sorularda daha fazla hayali içerikli tercihler yapmışlardır.

Ayrıca ebeveynler -miş gibi oyunları çoğunlukla eğitici den ziyade sosyalleştirici ve eğlendirici; kurallı oyunları eğitici ve fiziksel oyunları ise eğitici den ziyade eğlenceli olarak görmektedir. Alanyazındaki çalışmalarda okul öncesi dönemde akranlar arasında sıklıkla oynanan -miş gibi oyunun (ör. evcilik) çocuklar tarafından eğlenceli görülmesi (Lillard, 2015) göz önünde bulundurulduğunda ebeveynlerin de -miş gibi oyunu eğlenceli olarak belirtmesi şaşırtıcı değildir. Ancak, ebeveynlerin üçte birinden daha fazlası -miş gibi oyunu eğitici olarak da görmektedir. Batı toplumlarında yapılan çalışmalarda da, ebeveynlerin -miş gibi oyunun çocuklarının gelişimini desteklediğini düşündükleri görülmüştür (ör. Parmar, Harkness & Super, 2004). Bu beklentileri destekleyen şekilde fantastik içerikli -miş gibi oyunların da özellikle orta sosyo-ekonomik duruma sahip ailelerin çocuklarının bilişsel gelişimini (ör. yönetici işlevler) desteklediği görülmüştür (Thibodeau-Nielsen, Gilpin, Nancarrow, Pierucci & Brown, 2020). Benzer şekilde, hayali etkileşimlerin çocukların öğrenme süreçlerini de olumlu yönde etkilediğini gösteren çalışmalar mevcuttur. Örneğin, Weisberg ve diğerleri (2015) yaptıkları çalışmada fantastik hikayeler ile kelime öğrenen okul öncesi dönemdeki çocukların gerçekçi bağlamda öğrenen yaşatlarından daha çok kelime öğrendiğini göstermiştir. Bu yüzden çalışmamızdaki bir kısım ebeveynin -miş gibi oyunda eğitici işlev affetmeleri, fantastik içeriğin okul öncesi dönemdeki çocukların gelişimlerine daha iyi geldiğini düşünmelerinden kaynaklanıyor olabilir.

Çalışmamızda ebeveynlerin, çocuklarının -miş gibi oyun davranışına dair tutumlarının çocukların hayali yetkinlikleriyle ilişkili olması beklenmiştir. Önceki çalışmalar ile tutarlı olarak (ör. Haight, Parke ve Black, 1997), şimdiki çalışmada da -miş gibi oyunlara daha onaylayıcı yaklaşan ailelerin okul öncesi dönemdeki çocuklarının hayale daha yetkin olduğu görülmüştür. Ayrıca ebeveyn tutumlarının çocukların cinsiyet ile etkileşiminin çocukların hayali yetkinliğini yordadığı görülmüştür. -miş gibi oyunu eğitici görmek, oğlan çocuklarının hayali yetkinliklerinde bir artışla ilişkili olurken kız çocuklarında böyle bir artış görülmemiştir. Ebeveynler -miş gibi oyunu eğitici yani çocukları için daha geliştirici gördükçe çocuklarının oyun harici diğer -miş gibi aktivitelerini de teşvik ediyor olabilirler. Örneğin, -miş gibi oyunu onaylayan ve/ya onu eğitici gören bir ebeveyn, çocuğunun hayali içerikli hikaye kitaplarını okumasını isteyebilir. Dolayısıyla ailenin -miş gibi oyuna karşı olumlu tutumları çocuklarının hayale daha yetkin olmasını sağlıyor olabilir. Gözlemlenen cinsiyete bağlı farklılık ise şu şekilde açıklanabilir: Hem çalışmamız hem de alanyazındaki bulgular ebeveynlerin oğlan çocuklarının daha az -miş gibi yaptığını düşündüğünü göstermektedir (Gleason 2005; Jones & Glenn, 1991). Bu yüzden, çalışmamızda -miş gibi oyunu eğitici gören oğlan

çocuğu olan ebeveynler, çocuklarının hayali içeriklerle etkileşime geçmesini daha fazla desteklemiş olabilir. Buna bağlı olarak da bu çocukların hayali yetkinliklerinde diğer oğlan ve kız çocuklarına nazaran bir artış gözlenmiş olabilir. Eğitici görmenin kız çocukların hayali yetkinliğinde bir artışla ilişkili olmamasının nedeni ise ebeveynlerin hali hazırda kız çocuklarının daha çok hayali oyunlar oynadığını düşünmeleri, desteklemeleri ve kız çocuklarının da hayali oyunu oğlan çocuklarına kıyasla daha fazla oynamalarından kaynaklanmış olabilir.

Çalışmada 3-4 yaşındaki çocukların -miş gibi becerilerinin hayali yetkinlikleri ve ebeveyn tutumları tarafından yordanması beklenmekteydi. Bu doğrultuda, örnekteki çocukların -miş gibi davranışlarındaki sembolik temsil seviyeleri (örn., taklit davranışında uzvu nesne yerine kullanmak veya hayali nesne kullanmak), sosyal etkileşim içeren -miş gibi becerileri (hayali bir kişi ile telefonda konuşmuş gibi yapmak), serbest oyunlarında kendiliklerinden -miş gibi oyun oynama süreleri ve bu oyunlardaki hayal gücü seviyeleri ölçülmüştür. Ancak hipotezimizden farklı olarak çocukların hayali yetkinlikleri ve ebeveyn tutumları, çocukların -miş gibi becerisini yordamamıştır. -Mış gibi oyunun kültürden bağımsız bir şekilde iki yaşından itibaren görülmeye başlandığı ve ebeveynler tarafından desteklenmesi bile çocukların -miş gibi yapmaya başladıkları düşünülmektedir (Danzinger, 2006; Gaskins, 1999; Lillard, Pinkham & Smith, 2011). Örneğin, Carlson, Taylor ve Levin (1998) -miş gibi oyuna karşı olumsuz tutumları olan topluluklardaki çocukların oyun temalarının daha gerçekçi olduğunu ancak buna rağmen çocukların negatif önyargısı olmayan topluluklardaki çocuklar kadar -miş gibi oyun oynayabildiğini göstermiştir. Bu yüzden ebeveynlerin çocuğun -miş gibi oyununa dair tutumları ve çocukların hayali yetkinlikleri çocuğun -miş gibi becerilerinden ziyade oyunlarının içeriğini etkiliyor olabilir. Bu yüzden, çalışmamızda hayali yetkinlik ve ebeveyn tutumları 3-4 yaşındaki çocukların -miş gibi becerilerini yordamamış olabilir. Gelecekteki çalışmalar çocukların -miş gibi oyun içerikleri ile hayali yetkinlik ve ebeveyn tutumları ile ilişkisini daha detaylı inceleyebilirler.

Kısıtlılıklar ve Öneriler

Bu çalışmanın bazı kısıtlılıkları bulunmaktadır. Çalışmamızda hayali yetkinliği ölçmek için çocuklarla mülakat yöntemi kullanılmıştır. Önceden de belirtmiş olduğumuz üzere çocuklarla mülakat yönetimiyle ölçtüğümüz hayali yetkinlik bulguları ile davranışsal yöntemlerle ölçülen hayali yetkinlik bulguları arasında birtakım farklılıklar bulunmaktadır (Barnes vd.,2015). Fakat çocukların hayali yetkinliklerini mülakat yöntemiyle ölçen çalışmalar, şimdiki çalışmayı destekler nitelikte bulgulara sahiptir (Bunce & Woolley, 2021; Taylor & Carlson, 1997). Dolayısıyla mülakat ve davranışsal yöntemde görülen farklılıklar mülakat yönteminin sınırlılığından ziyade bu iki ölçümün değindikleri noktanın farklı olmasından olabilir. Mülakat yönteminde çocuklardan kendilerinin en sevdiği şeyleri seçmesi istenirken, davranışsal yöntemlerde seçenekler sunulup tercihleri incelenmektedir. Gelecek çalışmalarda iki yöntemin de bir arada kullanılması ölçüm yöntemlerinin karşılaştırılması ve çocukların tercihleriyle ilgili daha geniş perspektiften bilgi sahibi olma açısından önemlidir.

Şimdiki çalışmada, 3-4 yaşındaki çocuklar günlük hayatlarındaki oyun, aktivite ve uyku öncesi düşüncelerinde çoğunlukla gerçekçi tercihlerde bulunmuştur. Özellikle medya ürünlerindeki az sayıdaki gerçekçi içerik göz önüne alındığında (ör. Taggart vd., 2019; Taşçı, 2019), okul öncesi dönemdeki çocuklar için üretilen ürünlerde hayali içeriklerin yanı sıra gerçekçi seçeneklerin de artırılması gerektiği düşünülebilir. Bu sayede 3-4 yaş grubundaki çocukların hayali veya gerçekçi ilgi alanlarına uyan içeriklere ulaşabilmesi adına önemlidir.

Bunlara ek olarak, çalışmamızda çocuklarının hayali yetkinliklerine ve ebeveynlerin -miş gibi oyuna dair tutum ve onaylarına dair sorular barındıran ebeveyn anketleri de kullanılmıştır. Çocukların hayali yetkinlik mülakatında yoğunlukla verdikleri gerçekçi yanıtlar düşünüldüğünde, ilerleyen çalışmalarda, ankete ebeveynlerin gerçekçi oyunlara dair tutumlarının eklenmesi ebeveynlerin oyuna yönelik yaklaşımını daha geniş bir çerçevede anlamamız açısından önemlidir. Gelecek çalışmalarda ebeveynlerin anket sorularını yanıtlamama ihtimaline karşı anket yöntemi yerine mülakat yöntemi kullanılabilir. Bu sayede ebeveynlerden daha zengin içerikte bilgi alınması sağlanabilir.

Sonuç

Sonuç olarak bu çalışmada 3-4 yaş çocukların hayali yatkınlığı, -mış gibi becerileri ve ebeveyn tutumlarındaki bireysel farklılıklar ve bunların birbirleri arasındaki ilişki incelenmiştir. 3-4 yaş çocukların günlük yaşamlarındaki tercihlerine dair ortaya çıkan veriler hem ebeveynlere hem de çocuklar için içerik üretenlere veri sunması bakımından faydalıdır. Ayrıca, bu çalışma, 3-4 yaş grubunda, hayali yatkınlık, -mış gibi beceri ve ebeveyn tutumlarının ilişkisinde çocuğun cinsiyetinin önemli bir faktör olduğunu göstermesi bakımından hem gelecek araştırmalar hem de ebeveynler için oldukça yol göstericidir.

“Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Hayali Yatkınlıkları, -Mış gibi Becerileri ve Ebeveyn Tutumları Arasındaki İlişkiler” başlıklı araştırmamızda Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi’nde belirtilen araştırma kurallarına uyulmuş ve aynı yönergenin ikinci bölümünde (“Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler”) belirtilen ihlallerin hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

References

- Aksoy, P. (2019). A descriptive study on the play contents of children aged five-six attending kindergarten. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48(2), 1220-1268. doi:10.14812/cufej.567515
- Arcı, M. & Tüfekçi Akcan, A. (2019). Okul öncesi dönemde anne-çocuk birlikte hikaye kitabı okuma davranışlarının incelenmesi. [An Examination of Mothers and Preschool Children’s Book Reading Behaviors]. *Journal of Education for Life*, 33(1), 100-120. doi:10.33308/26674874.201933195
- Barnes, J. L., Bernstein, E., & Bloom, P. (2015). Fact or fiction? Children’s preferences for real versus make-believe stories. *Imagination, Cognition and Personality*, 34(3), 243-258. doi:10.1177/0276236614568632
- Bloom, P. (2010). *How pleasure works: The new science of why we like what we like*. New York, NY: WW Norton & Co.
- Bunce, L. & Woolley, D. J. (2021). Fantasy orientation and creativity in childhood: A closer look. *Cognitive Development*, 57, 100979. doi: 10.1016/j.cogdev.2020.100979
- Carlson, S., & Taylor, M. (2005). Imaginary companions and impersonated characters: Sex differences in children's fantasy play. *Merril-Palmer Quartely*, 51(1), 93-118. doi:10.1353/mpq.2005.0003.
- Carlson, S., Taylor, M., & Levin, G. (1998). The influence of culture on pretend play: The case of Mennonit children. *Merril-Palmer Quartely*, 44(4), 538-565.
- Danziger, E. (2006). *The thought that counts: Understanding variation in cultural theories of interaction*. In S. Levinson, & N. Enfield (Eds.). *The roots of human sociality: Culture, cognition and human interaction* (pp. 259-278). Oxford: Berg Press.
- Duke, N. K. (2000). 3.6 minutes per day: The scarcity of informational texts in first grade. *Reading Research Quarterly*, 35(2), 202-224. doi:10.1598/RRQ.35.2.1
- Gaskins, S. (1999). *Children's daily lives in a Mayan village: A case study of culturally constructed roles and activities*. In A. Goncu (Ed.), *Children's engagement in the world: Sociocultural perspectives* (pp. 25-60). Massachusetts, MA: Cambridge University Press.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2017). *Gelir ve yaşam koşulları araştırması, 2016* [Income and Living Conditions Survey, 2016], (24579). Erişim adresi: <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Gelir-ve-Yasam-Kosullari-Arastirmasi-2016-24579>
- Gibson, J. L., Fink, E., Torres, P. E., Browne, W. V., & Mareva, S. (2019). Making sense of social pretense: The effect of the dyad, sex and language ability in a large observational study of children’s behaviors in a social pretend play context. *Social Development*, 29(2), 525-543. doi:10.1111/sode.12420

- Gilpin, A. T., Brown, M. M., & Pierucci, J. M. (2015). Relations between fantasy orientation and emotion regulation in preschool. *Early Education and Development, 26*(7), 920-932. doi:10.1080/10409289.2015.1000716
- Gleason, T. (2005). Mothers' and fathers' attitudes regarding pretend play in the context of imaginary companions and of child gender. *Merrill-Palmer Quarterly, 51*(4), 412-436. doi:10.1353/mpq.2005.0022
- Haight, W. L. (1999). *The pragmatics of caregiver-child pretending at home: Understanding culturally specific socialization practices*. In A. Goncu (Ed.), *Children's engagement in the world: Sociocultural perspectives* (p. 128-147). Massachusetts, MA: Cambridge University Press.
- Haight, W. L., & Miller, P. J. (1993). *Pretending at home: Early development in a sociocultural context*. New York, NY: State University of New York Press.
- Haight, W. L., Parke, R. D., & Black, J. E. (1997). Mothers' and fathers' beliefs about and spontaneous participation in their toddlers' pretend play. *Merrill-Palmer Quarterly 43*(2), 271-290.
- Haight, W. L., Wang, X. L., Fung, H. H. T., Williams, K., & Mintz, J. (1999). Universal, developmental, and variable aspects of young children's play: A cross-cultural comparison of pretending at home. *Child Development, 70*(6), 1477-1488. doi:10.1111/1467-8624.00107.
- Harris, P. L. (2021). Early constraints on the imagination: The realism of young children. *Child Development, 92*(2), 466-483. doi:10.1111/cdev.13487
- Hopkins, E. J., & Weisberg, D. S. (2017). The youngest readers' dilemma: A review of children's learning from fictional sources. *Developmental Review, 43*, 48-70. doi:10.1016/j.dr.2016.11.001.
- Jaggy, A.K., Perren, S., & Sticca, F. (2020). Assessing preschool children's social pretend play competence: An empirical comparison of three different assessment methods. *Early Education and Development, 31*(8), 1206-1223. doi:10.1080/10409289.2020.1712633
- Jones, A., & Glenn, S. M. (1991). Gender differences in pretend play in a primary school group. *Early Child Development and Care, 77*(1), 127-135. doi:10.1080/0300443910770112
- Kamil, M. L., & Bernhard, E. B. (2004). The science of reading and the reading of science: Successes, failures, and promises in the search for prerequisite reading skills for science. In E. W. Saul (Ed.), *Crossing borders in literacy and language instruction: Perspectives on theory and practice* (pp. 123-139). Arlington, VA: NSTA Press.
- Kaugars, A. S., & Russ, S. W. (2009). Assessing preschool children's pretend play: Preliminary validation of the Affect in Play Scale-Preschool version. *Early Education and Development, 20*(5), 733-755. doi:10.1080/10409280802545388
- Koçak, Ö. ve Göktaş, Y. (2020). Ebeveynlerin çizgi filmlere yönelik bakış açılarının ve görüşlerinin incelenmesi [An Examination of Parental Opinions and Attitudes About Cartoons]. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi, 4*(1), 52-73. doi: 10.24130/eccd-jecs.1967202041202
- Kotaman, H. ve Tekin, A.K. (2017). Informational and fictional books: Young children's book preferences and teachers' perspectives. *Early Child Development and Care, 187*, 600-614. doi: 10.1080/03004430.2016.1236092
- Lillard, A. S. (2015). The development of play. In L. S. Liben & U. Mueller (Eds.), *Handbook of child psychology and developmental science: Cognitive processes* (Vol. 2, 7th ed., pp. 425-468). New York, NY: Wiley-Blackwell doi:10.1002/9781118963418.childpsy211
- Lillard, A., Nishida, T., Massaro, D., Vaish, A., Ma, L., & McRoberts, G. (2007). Signs of pretense across age and scenario. *Infancy, 11*(1), 1-30. doi: 10.1207/s15327078in1101_1
- Lillard, A., Pinkham, A. M., & Smith, E. (2011). *Pretend play and cognitive development*. In U. Goswami (Ed.), *The Wiley-Blackwell handbook of childhood cognitive development* (p. 285-311). Chichester, UK: Wiley-Blackwell.

- Lillard, A. S., & Taggart, J. (2019). Pretend play and fantasy: What if montessori was right?. *Child Development Perspectives, 13*(2), 85-90. doi:10.1111/cdep.12314
- Lin, Y. C., & Yawkey, T. (2013). Does play matter to parents? Taiwanese parents' perceptions of child's play. *Education, 134*(2), 244-254.
- Lindsey, E. W., & Colwell, M. J. (2013). Pretend and physical play: Links to preschoolers' affective social competence. *Merrill-Palmer Quarterly, 59*(3), 330-360. doi:10.13110/merrpalmquar1982.59.3.0330
- Moss, B., & Newton, E. (2002). An examination of the informational text genre in basal readers. *Reading Psychology, 23*, 1-13. doi:10.1080/027027102317345376
- Nicolopoulou, A. (1993). Play, cognitive development, and the social world: Piaget, Vygotsky, and beyond. *Human Development, 36*(1), 1-23. doi:10.1159/000277285
- Overton, W. F., & Jackson, J. P. (1973). The representation of imagined objects in action sequences: A developmental study. *Child Development, 44*(2), 309-314. doi:10.2307/1128052
- Parmar, P., Harkness, S., & Super, C. M. (2004). Asian and Euro-American parents' ethnotheories of play and learning: Effects on preschool children's home routines and school behaviour. *International Journal of Behavioral Development, 28*(2), 97-104. doi:10.2307/1128052
- Pierucci, J. M., O'Brien, C. T., McInnis, M. A., Gilpin, A. T., & Barber, A. B. (2013). Fantasy orientation constructs and related executive function development in preschool: Developmental benefits to executive functions by being a fantasy-oriented child. *International Journal of Behavioral Development, 38*(1), 62-69. doi:10.1177/0165025413508512
- Rideout, V. (2017). *The Common Sense census: Media use by kids age zero to eight* (pp. 263-283). San Francisco, CA: Common Sense Media.
- Rideout, V. J., Vandewater, E. A. ve Wartella, E. A. (2003). *Zero to six: Electronic media in the lives of infants, toddlers and preschoolers*. Menlo Park, CA: Kaiser Family Foundation.
- Robinson, C.C., Larsen, J. M., Haupt, J. H., & Mohlman, J. (1997) Picture book selection behaviors of emergent readers: Influence of genre, familiarity, and book attributes. *Reading Research and Instruction, 36*(4),287-304.
- Rubin, K., Watson, K., & Jambor, T. (1978). Free-play behaviors in preschool and kindergarten children. *Child Development, 49*(2), 534-536. doi:10.2307/1128725
- Sharon, T., & Woolley, J. D. (2004). Do monsters dream? Young children's understanding of the fantasy/reality distinction. *British Journal of Developmental Psychology, 22*(2), 293-310. doi: 10.1348/026151004323044627
- Shuler, C., Levine, Z., & Ree, J. (2012). *iLearn II An analysis of the education category of Apple's app store*. New York, NY: The Joan Ganz Cooney Center
- Singer, D. G., & Singer, J. L. (1990). *The house of make-believe: Children's play and the developing imagination*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Storli, R., & Hansen Sandseter, E. B. (2019). Children's play, well-being and involvement: how children indoors and outdoors in Norwegian early childhood education and care institutions. *International Journal of Play, 8*(1), 65-78. doi:10.1080/21594937.2019.1580338
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (7th ed.). New York, NY: Pearson.
- Taggart, J., Becker, I., Rauen, J., Al Kallas, H., & Lillard, A. S. (2020). What shall we do: Pretend or real? Preschoolers' choices and parents' perceptions. *Journal of Cognition and Development, 21*(2), 261-281. doi:10.1080/15248372.2019.1709469
- Taggart, J., Eisen, S., & Lillard, A. S. (2019). The current landscape of US children's television: Violent, prosocial, educational, and fantastical content. *Journal of Children and Media, 13*(3), 276-294. doi:10.1080/17482798.2019.1605916

- Taggart, J., Heise, M. J., & Lillard, A. S. (2018). The real thing: Preschoolers prefer actual activities to pretend ones. *Developmental Science*, 21(3). doi:10.1111/desc.12582
- Tahiroğlu, D., Mannering, A. M., & Taylor, M. (2011). Visual and auditory imagery associated with children's imaginary companions. *Imagination, Cognition and Personality*, 31(1), 99-112. doi:10.2190/IC.31.1-2.i
- Taşçı, E. (2019). *0-36 ay çocuklara yönelik resimli çocuk kitaplarının bir analizi*. (Unpublished Master's Thesis) [An analysis of Picture Books for 0- to 36-Month-Old Children], Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Taylor, M., & Carlson, S. M. (1997). The relation between individual differences in fantasy and theory of mind. *Child Development*, 68(3), 436-455. doi:10.1111/j.1467-8624.1997.tb01950.x
- Taylor, M., Sachet, A. B., Maring, B. L., & Mannering, A. M. (2013). The assessment of elaborated role-play in young children: Invisible friends, personified objects, and pretend identities. *Social Development*, 22(1), 75-93. doi:10.1111/sode.12011
- Thibodeau-Nielsen, R. B., Gilpin, A. T., Nancarrow, A. F., Pierucci, J. M., & Brown, M. M. (2020). Fantastical pretense's effects on executive function in a diverse sample of preschoolers. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 68, 101137. doi:10.1016/j.appdev.2020.101137
- Vandewater, E. A., Rideout, V. J., Wartella, E. A., Huang, X., Lee, J. H., & Shim, M. S. (2007). Digital childhood: electronic media and technology use among infants, toddlers, and preschoolers. *Pediatrics*, 119(5). doi:10.1542/peds.2006-1804
- Weisberg, D. S., Ilgaz, H., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R., Nicolopoulou, A., & Dickinson, D. K. (2015). Shovels and swords: How realistic and fantastical themes affect children's word learning. *Cognitive Development*, 35, 1-14. doi: 10.1016/j.cogdev.2014.11.001
- Weisberg, D. S., Sobel, D. M., Goodstein, J., & Bloom, P. (2013). Young children are reality-prone when thinking about stories. *Journal of Cognition and Culture*, 13(3-4), 383-407. doi:10.1163/15685373-12342100
- Woolley, J. D., & Nissel, J. (2020). Development of the fantasy-reality distinction. In A. Abraham (Ed.), *The Cambridge Handbook of the Imagination*. Cambridge University Press. doi: 10.1017/9781108580298
- Woolley, J.D., & Gilpin, A.T. (2020). Development of imagination and fantasy. In M. Haith, & J. Benson (Eds.), *Encyclopedia of infant and early childhood development* (pp. 430-437). Elsevier Press. doi:10.1016/B978-0-12-809324-5.21821-X

Ek

(Appendix)

Çocuk ve Ebeveyn Soruları

(Child and Parent Questions)

Kategoriler: (Categories)	Çocuk Soruları (Child Questions)
Oyun: (Game)	En sevdiğin oyun nedir? (What is your favorite game?) (ör. gerçekçi: "saklambaç", gerçek temelli -miş gibi: "annecilik", fantastik: "çilek kızcılık") (e.g., real: "hide and seek", reality based pretend: "motherhood", fantasy-based pretend: "pretending to be Strawberry girl")
Oyuncak: (Toy)	En sevdiğin oyuncağın nedir? (What is your favorite toy?) (ör. gerçekçi: "top", gerçek temelli -miş gibi: "Barbie", fantastik: "Şimşek McQuenn") (e.g., real: "ball", reality based pretend: "Barbie", fantasy-based pretend: "Lightning McQueen")
Hikaye: (Storybook)	En sevdiğin hikaye nedir? (What is your favorite storybook?) (ör. gerçekçi: "Boyama hikayeleri", gerçek temelli -miş gibi: "Ayının hikayesi", fantastik: "Peter Pan") (e.g., real: "Coloring stories", reality based pretend: "a story of a bear", fantasy-based pretend: "Peter Pan")
Çizgi film: (Cartoon)	En sevdiğin çizgi film nedir? (What is your favorite cartoon?) (ör. gerçekçi: "Pepe", gerçek temelli -miş gibi: "Kağıt adam", fantastik: "Scooby Doo") (e.g., real: "Pepe", reality based pretend: "Paper man", fantasy-based pretend: "Scooby Doo")
Tek Aktivite: (Activity alone)	Tek başınayken en çok ne yapmayı seviyorsun? (What do you like to do the most when you are alone?) (ör. gerçekçi: "bisiklet", gerçek temelli -miş gibi: "şakadan yemek yapmak", fantastik: "Hello Kitty'miş gibi yapmak") (e.g., real: "bicycle", reality based pretend: "pretending eating a meal", fantasy-based pretend: "pretending to be Hello Kitty")
Aktivite arkadaşlar: (Activity friends)	Arkadaşlarınla en çok ne yapmayı seviyorsun? (What do you like to do the most when you are with your friends?) (ör. gerçekçi: "yapboz", gerçek temelli -miş gibi: "evcilik", fantastik: "Ninja Kaplumbağacılık") (e.g., real: "puzzle", reality based pretend: "playing house", fantasy-based pretend: "pretending to be Ninja Turtles")
Uyku öncesi düşünülenler: (Thoughts before sleep)	Uykuya dalmadan önce neler düşünmekten hoşlanırsın? (What do you like to think before falling asleep?) (ör. gerçekçi: "okula gitmeyi", gerçek temelli -miş gibi: "kuzuları saymak", fantastik: "Mickey Mouse'un yaşadığı yerde olduğumu düşünmek") (e.g., real: "going to school", reality based pretend: "counting sheep", fantasy-

Kategoriler: (Categories)	Ebeveyn Soruları (Parents Questions)
Oyun: (Game)	ocuđunuzun en sevdiği oyun nedir? (What is your child's favorite game?)
Oyuncak: (Toy)	ocuđunuzun en sevdiği oyuncak nedir? (What is your child's favorite toy?)
Hikaye: (Storybook)	ocuđunuzun en sevdiği hikaye/ masal/ kitap/ nedir? (What is your child's favorite story/tail/book?)
izgi film: (Cartoon)	ocuđunuzun en sevdiği izgi film nedir? (What is your child's favorite cartoon?)
Televizyon programları (Television shows)	ocuđunuzun en sevdiği televizyon programı nedir? (What is your child's favorite television series?)
İnternette izlenen programlar (Shows watched online)	ocuđunuzun internette izlediği programları nelerdir? (What is your child's favorite show watched online?)
İnternette izlenen izgi filmler (Cartoons watched online)	ocuđunuzun internette izlediği izgi filmler nelerdir? (What is your child's favorite cartoon watched online?)
Bilgisayar oyunları (Computer games)	ocuđunuzun en sevdiği bilgisayar oyunları nelerdir? (What is your child's favorite computer game?)
Telefon/tablet oyunları (Telephone/tablet games)	ocuđunuzun en sevdiği telefon (veya tablet) oyunları nelerdir? (What is your child's favorite telephone/tablet game?)
