

Oyun, Öğrenme ve Deneyimin Birleşimi: Çocuk Müzeleri Yaşare Aktaş Arnas¹

Makale Bilgisi

DOI: 10.21612/yader.2017.010

Makale Geçmişi

Geliş tarihi 14.07.2017

Kabul 12.11.2017

Anahtar Sözcükler

Oyun

Öğrenme

Öğrenme ortamı

Çocuk müzeleri

Yaratıcı drama

Öz

Okul öncesi dönemdeki çocuklarda öğrenmelerin kalıcı olması, çocukların doğrudan deneyimlemesini gerektirmektedir. Bu amaçla öğretmenler sınıfı içindeki sınırlı öğrenme alanlarının yanı sıra sınıf dışında da birçok öğrenme kaynağı oluşturmalarıdır. Bu amaçla öğretmenler çocuklara günlük hayatı da içine alacak çeşitli eğitim ortamları ve eğitim etkinlikleri sunulmalıdır.

Bu anlamda günümüzde pek çok ülkede çocukların öğrenme deneyimlerini artırmak amacıyla okul dışı mekânlar olarak çocuk müzeleri, bilim merkezleri, doğa merkezleri ve keşif odaları gibi çeşitli mekânlar oluşturulmuştur. Çocukları temel alarak kurulan bu mekânlara en güzel örneklerden biri "çocuk müzeleri" dir. Geçmiş 1899'lara uzanan çocuk müzeleri, diğer geleneksel müzeler gibi kültürel değerleri belgeleyen ve sergileyen kurumlar olmanın yanı sıra çocuklara pek çok eğitim aktivitesi de sunmaktadır. Çocuk müzeleri, çocuklara oyunlar yoluyla öğrenmeleri için tasarlanan müzeler olup etkinliklerin odağında çocuklar yer almaktadır. Bu müzeler açık ve kapalı alanda sundukları sergiler, programlar ve atölye çalışmaları yolu ile çocuklara çeşitli öğrenme fırsatları sunmaktadırlar.

Bu çalışmada okul öncesi dönemde oyun, öğrenme ve öğrenme mekanları olarak çocuk müzeleri hakkında bilgi verilecek ve çocuklarla çocuk müzesinde yapılabilecek bir drama etkinliğine yer verilecektir.

Integration of Play, Learning and Experience: Children Museums

Article Info

DOI: 10.21612/yader.2017.010

Article History

Received 14.07.2017

Accepted 12.11.2017

Keywords

Game

Learning

Learning Environment

Children Museums

Creative drama

Abstract

So as to provide permanent learning, pre-school children have to experience directly. For this purpose, teachers should effectuate plenty of learning sources outside the classrooms in addition to the limited learning fields inside the classrooms. In line with this, teachers should present various learning environments and educational activities that involve daily life to children.

In this sense, various places such as children museums, science centres, nature centres and discovery rooms are designed as out-of-school places in many countries today in order to increase the learning experiences of children. One of the finest examples of these places that are founded based on children is "children museums". Children museums, the history of which dates back to 1899, also present many educational activities for children in addition to be institutions which document and exhibit cultural values like the other traditional museums. Children museums are museums which are designed to educate children through games and the focus of the activities are children. These museums present various learning opportunities for children by means of indoor and outdoor exhibitions, programs and workshops.

In this study, some information about children museums as play, learning and learning setting in the pre-school period will be given and a drama activity which can be applied with children in a children museum will be included.

Giriş

Çocuğun öğrenmesinde zengin öğrenme ortamının ve oyunun önemi tartışılmaz bir gerçektir. Ancak günümüzde pek çok öğretmen, okulu daha çok akademik becerilerin geliştirileceği bir yer olarak görmektedir. Bu öğretmenler, okulda çocukların oyun oynamasına yeterince fırsat vermemektedirler (Pramling, Klerfelt, & Williams Granel, 1995'den aktaran Samuelsson & Carlsson, 2008). Bu bakımdan içerisinde zengin uyaranları barındıran diğer öğrenme ortamları çocukların gelişimi ve öğrenmesi için bir alternatif olarak önem kazanmaktadır. Bu noktada, çocukların oyun oynayarak ve keşfederek kendiliğinden öğrenebilecekleri, çocuğun gelişimine eşsiz katkıları bulunacak bir öğrenme ortamı olarak çocuk müzeleri önemli bir yere sahiptir.

Oyun çocukların işidir ve çocuklar oyun yoluyla pek çok becerilerini geliştirirler. Günümüzde yapılan birçok araştırmalar da oyun yoluyla çocukların sosyal, bilişsel, duygusal, dil ve okuma yazma becerileri ve yaratıcılıklarını geliştiğini ortaya koymaktadır (Bergen, 2002; Galyer & Evans, 2001; Pellegrini, 1980). Çocuğun her yönden gelişimine destek olan oyun, okul öncesi dönemde kritik role sahiptir. Ancak pek çok çalışmada oyunun önemi ortaya konmuş olmasına rağmen, günümüzde pek çok insan tarafından okulda oyun oynamanın zaman kaybı olduğuna inanılması ve okulların sadece öğrenme yeri olarak görülmesi hem çocukların sağlığı hem de gelecekteki okul başarıları için uzun vadedeki beklentilerinden ödün vermek anlamına da gelmektedir (Miller & Almon, 2009).

Çocukların gelişimleri için oyun oynamalarının önemli olmasının yanı sıra okul öncesi dönemde, çocukların öğrenmelerini ve gelişmelerini destekleyen eğitim ortamlarına da gereksinimleri vardır (Hohmann & Weikart, 2000). Çocuğun içinde yer aldığı çevre, zengin materyaller ve araçlarla donatıldığında çocuğun eğitimindeki en önemli öğreticilerinden biri olmaktadır (Edwards, Gandini, & Forman, 1998). Oyun çocuklara çevrelerini araştırma, keşfetme, nesnelere tanıma, problem çözme olanağı sunarken çocuk oyun yoluyla pek çok kavramı da öğrenebilir. Bu bakımdan çocuğun oynadığı çevrenin niteliği, çocuğun neyi ne kadar öğreneceği konusu da önemli bir konudur.

Çocukların öğrenme süreçlerini desteklemek ve deneyimlerini artırmak için çocukları oyun oynamaya cesaretlendiren bir çevre yaratmak önemlidir. Bu anlamda çocuk müzeleri, çocuklara keşfetme imkânı tanımakta ve yaparak yaşayarak öğrenebilecekleri bir ortam sağlamaktadır. Çocuk müzeleri sağladığı olanaklar düşünüldüğünde çocuk gelişimini destekleyici yegane ortamlardandır. Misyonları, çocuklara dokunabilecekleri, hissedebilecekleri, keşfedebilecekleri ve deneyebilecekleri şeyler sunmaktır. Yetişkin müzelerinden farklı bir yapıya sahip olan çocuk müzelerinin felsefesi doğru anlaşılmalı ve çocuk müzeleri ülkemizde de yaygınlaştırılmalıdır.

Oyun ve çocuğun gelişiminde oyunun önemi

Çağlar boyunca oyun, felsefeciler, eğitimciler, psikologlar ve antropologlar tarafından üzerinde çok konuşulan ve tartışılan bir kavram olmuştur. Oyun, kimilerine göre amaçsız olarak yapılan iş veya çocuğun kendisini eğlendirmek için yaptığı bir eylem, kimilerine göre boş zamanlarda yapılan bir etkinlik, kimilerine göre kazanma ve kaybetmeyi temel alan belli kurallara göre gerçekleştirilen bir etkinlik, kimilerine göre ise önemli ve amaçları olan, yaratıcılık, öğrenme ve istekli olmayı sağlayan bir eylem olarak görülmüştür (Adıgüzel, 2003).

Oyun her nasıl tanımlanırsa tanımlansın, erken çocukluk döneminde hayati öneme sahiptir. Öyle ki erken çocukluk eğitimine yön veren pek çok kuramcı da erken çocuklukta oyunun önemine dikkat çekmiştir. Örneğin Piaget, temelde oyunun öğrenme sürecinin önemli bir parçası olduğuna

ve erken çocuklukta hayati bir rol oynadığına inanmış ve “oyun çocuğun işidir, çocuk oynamaktan hoşlanır ve oyunu ciddiye alır“ şeklinde ifade etmiştir. Oyun sürecini de öğrenmenin gerçekleştiği süreç olarak belirtmiştir. Frobel, ise oyunu insan gelişiminin en önemli deneyimi olarak adlandırmakta ve çocuğun özgürce seçtiği oyunda gelecek yaşamını gözler önüne serdiğini ifade etmektedir (McCaslin, 2016). Çocukların oyunları üzerine en etkili görüşlerden biri de ünlü Rus psikolog ve kuramcı Vygotsky tarafından ortaya atılmıştır. Vygotsky'nin oyunun rolü konusundaki temel anlayışı oyunun çocukların gelişmekte olan yetenekleri ile ilgili iki önemli alana katkıda bulunmasıdır. Birincisi dil gelişimiyle ilgilidir, ikincisi çocukların oyun yoluyla kendi bilişsel ve duygusal süreçlerini kontrol altına alabilmeleri yani öz-denetim kazanmaları ile ilgilidir. Vygotsky'nin bu görüşü günümüzde de çocukların öğrenme süreçleri hakkındaki etkili olarak kabul görmektedir (Vygotsky 1978).

Erken çocukluğa yön veren kuramcıların da belirttiği gibi oyun çocuğun dış dünyayı anlaması ve **dil gelişimi** için önemli bir araçtır. Çocuk oyun oynarken hem kendi iç dünyası ve hem de başkaları ile sürekli diyalog içerisinde. Oyun oynayan çocuklar izlendiğinde onların kendi kendilerine yüksek sesle konuştuklarını gözlenebilir. Bu onların “iç konuşma” süreciyle dünyayı anlamaya çalışma süreçleridir. Vygotsky (1978)'ye göre oyun yoluyla çocukların dili keşfetmeleri öz-düzenleme becerilerinin gelişimi için de vazgeçilmez bir durumdur. Oyun yoluyla çocuklar, dil kullanımında daha yetkili hale gelirler ve kendi düşünce süreçlerini düzenlemeye başlarlar. Araştırmalar özellikle oyunlarında sosyo-dramatik oyunların karmaşık biçimlerini benimseyen çocukların, daha iyi **dil becerilerine**, daha iyi sosyal becerilere, daha fazla empati kurmaya, daha fazla hayal gücüne sahip olduklarını belirtiyorlar. Aynı zamanda oyun, çocukların duydukları dili kullanmaları için de en önemli araç olarak vurgulanmaktadır (Miller & Almon, 2009).



Aynı zamanda çalışmalar, oyunun çocukların **zihinsel gelişimine** de katkısı olduğunu göstermektedir. Oyun süreçlerinde, birlikte planlama, fikir alışverişinde bulunma, problem çözme gibi birçok bilişsel strateji ortaya çıkar. Taklide dayalı dramatik oyunlar (mış gibi yapma) temelde duyu, biliş, dil ve motor eylemleri içerdiğinden beynin birçok alanını işin içine katar. Bu da çocukların zihinsel gelişiminde hayati bir rol oynar (Bergen, 2002). Chaille (1978) de çocukların oyunları ile zihinsel gelişimleri arasında paralel bir ilişki olduğunu göstermişlerdir.

Bir meta-analiz çalışmasında da sosyo dramatik oyunun, çocukların hem bilişsel-dilsel hem de sosyal-duygusal gelişimine katkıda bulunduğu ortaya konmuştur (Fisher, 1992). Fox (1993) da dört beş yaşındaki çocukların açık hava oyunları aracılığıyla problem çözme, yaratıcı düşünme, sosyal yeterlilik, dil kullanımı ve büyük ve küçük motor becerilerine ilişkin pek çok kazanım elde

ettiklerini belirlemiştir. Yaptığı gözlemlerde çocukların açık hava oyunlarında toplama ve çıkarma, şekil tanımlama, örüntü, birebir eşleme, sayılar, olayların sıralanması, sıra sayılarının kullanımı ve dil yapısına ilişkin pek çok örnek olduğunu saptamıştır (Fox, 1993'den aktaran Fox, 2007). Benzer bir çalışmada Gürgah Oğul ve Aktaş Arnas (2016) da açık hava oyunlarının çocukların matematik becerileri üzerinde çok yönlü çalışma olanağı sağladığını ortaya koymuşlardır. Çocukların açık havada oyunlarında sayma, karşılaştırma, sıralama, işlem yapma, uzamsal mantık yürütme ve ölçme, sınıflandırma, birebir eşleme ve problem çözme gibi pek çok matematik becerilerini kullandıkları saptanmışlardır. Görüldüğü gibi çocuklara oyun oynayarak ve keşfederek öğrenme şansı verildiğinde, hem kendi becerilerini keşfetmede hem de öz-düzenlemede çocuklar oldukça yetenekli hale gelmektedirler (Miller & Almon, 2009). Oyun, çocukların bu becerilerini pratik yapmalarında önemli bir yere sahiptir. Öyle ki çeşitli oyun türleri üst-biliş gelişimi için de güçlü bir bağlam oluşturmaktadır (Whitebread & Pino Pasternak, 2010; Whitebread, 2010, 2011'den aktaran Whitebread, Basilio, Kuvalja & Verma, 2012). Daha fazla oyun oynayan çocuklar daha fazla kendi kendilerini kontrol edebilmekte ve daha yüksek düzeyde düşünme becerisine sahip olmaktadır (Miller & Almon, 2009).



Oyun, çocukların okul süreçleri için gerekli bir yaşam becerisi olan **akranlarla ilişkisinde** de önemlidir (Howes & Matheson, 1992). Birlikte oynayan çocuklar oyun sayesinde birlikte çalışmayı da öğrenmektedirler (Michnick-Golinkoff, Hirsh-Pasek, & Singer, 2006). Akranları ile oynayan çocuklar problem çözme, iletişim, sosyal koordinasyon ve bakış açısı alma gibi pek çok beceriyi pratikte uygulama olanaklarına sahip olurlar (Coplan & Arbeau, 2009; Rubin, Coplan, Chen, & Heverly-Fitt, 2015). Ayrıca Vygotsky (1978)'e göre, kendilerinden daha bilgili ve deneyimli akranları yardımıyla çocuklar pek çok şeyi öğrenebilirler. Oyun, çocukların akranlarından pek çok beceri öğrenmelerinde de bir yoldur.

Oyun çocukların stres dolu olaylarla baş edebilmelerinde ve **duygusal gelişimlerinde** de önemli bir araç görevi görmektedir. Freud ve Walder gibi psikoanalitik kuramcılar oyun kavramını çocuğun endişesini hafifletici bir yol olarak belirtmişler ve oyunu gerçeğin baskısından, geriliminden ve çatışmalarından kurtulma ve aynı zamanda da haz verici etkinlikleri tekrarlama ve yasaklanan

güdüleri ifade edebilme olarak tanımlamışlardır (Hughes, Noppe, & Noppe, 1985). Çocuk, gerçek yaşamda kendisini rahatsız eden durumları veya diğer kişilerle paylaşmadığı olumsuz duygularını oyun yoluyla ifade edebilir (Aktaş & Mangır, 1993).



Örneğin çocuklar onlarda stres ve travma yaratan durumları (dışçı ve doktora gitmek gibi) sosyo-dramatik oyunlarına yansıtarak stresleri ile baş edebilirler. Oyun onların stresle baş etmesinde bir araç görevi görmektedir (Whitebread, Basilio, Kuvalja, & Verma, 2012). Aynı zamanda araştırmacılar daha fazla oyun oynayan çocukların daha az saldırgan davranışlar sergilediklerini vurgulamaktadır (Miller & Almon, 2009).

Görüldüğü gibi oyunun erken çocukluk döneminde çocuğun gelişimi için önemli bir araç olduğu tartışılmaz bir gerçektir. Ancak ne yazık ki günümüzde çocuklar, çevresel tehlikeler ve risklere karşı ebeveynlerin aşırı koruyucu davranışları (Aktaş Arnas & Sarıbaş, 2017; Veitch, Bagley, Ball, & Salmon, 2006), geçmişte atalarına oranla daha sınırlı oyun alanlarına sahip olmaları (McCans, 2004), teknolojik gelişmelerin bir sonucu olarak etraflarını saran elektronik medya (Rideout & Hamel, 2006; Wright vd., 2001) ve de okul dışı zamanlarda sanat, spor gibi daha fazla yapılandırılmış etkinliklere yönlendirilmeleri (Larson, 2001) nedeniyle geçmişte ataları kadar oyun oynamamaktadırlar (Carver, Timperio, & Crawford, 2008).

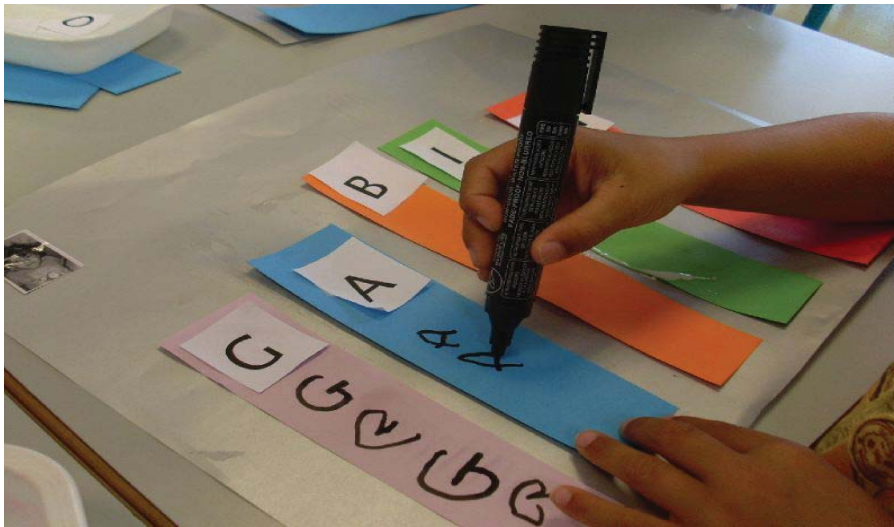
Okullarda Oyun ve Öğrenme Fırsatları

Eğitim alanında, son yıllarda kaliteli erken çocukluk eğitiminin önemi giderek daha fazla kabul görmeye başlamıştır. Bu bağlamda “yüksek kaliteli eğitimin niteliği” tartışma konusu olmuştur. Bazı ülkeler küçük çocuklar için sosyal bağlamda besleyici, zengin, uyarıcı deneyimler kazandırmaya odaklanan okullar ve programları benimsenmeye devam ederken bazı ülkelerde ise giderek artan “daha erken daha iyidir” yaklaşımı benimsenmeye ve uygulanmaya başlamıştır. Daha erken daha iyidir yaklaşımını benimseyen uygulamalar günümüzde hızla artmaktadır. Bu yaklaşıma göre erken çocukluk eğitimi, mümkün olan en erken dönemde küçük çocuklara “okuma-yazma ve aritmetik

becerilerinin tanıtılması ve öğrenmesi” üzerine kurulan ve akademik beceri eğitimi ön planda olan bir eğitimidir. Bu görüşü benimseyen ülkelerde ve okullarda çocuklar için zengin oyun fırsatlarının sağlanması ve desteklenmesi ne yazık ki yetersiz kalmaktadır (Whitebread, Basilio, Kuvalja, & Verma, 2012). Bu okullardaki öğretmenler çocuklardan oyun oynayarak, keşfederek öğrenmelerini beklememekte bunun yerine daha çok matematik ve okur-yazarlık becerileriyle ilgilenmektedirler. Çocukların araştırarak ve keşfederek öğrenecekleri etkinlikler yoluyla değil akademik becerilerini destekleyecek etkinlikler ve materyaller aracılığıyla öğrenmelerini sağlamaya çalışmaktadırlar (Miller & Almon, 2009). Bunun bir sonucu olarak da pek çok okul öncesi eğitim kurumunda, yazılı materyallerle uygulanan etkinlikler, keşfederek ve oyun yoluyla öğrenmenin önüne geçmiş durumdadır (Aktaş Arnas, Erden, Aslan, & Cömertpay, 2003; Aslan, Bilaloğlu, & Arnas, 2006).



Günümüz dünyasında, eğitim kurumları üzerinde artan baskılar sonucunda okullar oyunun yanı sıra müzik ve sanat gibi çocukların yaratıcılığını destekleyen etkinlikleri de ya terk etmeye başlamışlar ya da bu etkinliklere daha az yer vermeye başlamışlardır. Bu tür etkinlikler matematik ve okuma gibi temel akademik konulara daha fazla önem veren eğitim sisteminde gereksiz olarak değerlendirildiğinden daha önceleri birinci ve ikinci sınıftaki çocuklar için uygun olan bazı beceriler anaokulunda öğretilmeye başlanmıştır (Kronholz, 2005’den aktaran Singer, Golinkoff, & Hirsh-Pasek, 2006). Çocukların sanat ve yaratıcılıktan uzaklaşıp akademik beceriler için zorlanmalarının bir sonucu olarak okul öncesi sınıflarında daha fazla davranış problemleri görülmeye başlamıştır (Gilliam, 2005). Hem çocukların sınıf içinde daha pasif olmaları hem de yeterince oyun oynayamamalarının bir sonucu olarak okul öncesi sınıfları birer basınç ve stres kaynağı haline gelmiştir.



Araştırmacılar, okul öncesi dönemde okullarda, çocuklara gelişimsel olarak uygun programlar yerine “akademik” öğrenmeye yönelik programlar uygulandığında ve bu konuda baskı yapıldığında, bu çocukların daha endişeli ve mükemmeliyetçi olduklarını vurgulamaktadır (Gray, 2011; Carlsson-Paige, Bywater, McLaughlin, & Wolfsheimer Almon, 2015). Bu tür programlar bu çocukların motivasyonunu azaltmakta ve akademik yetenekleri için daha düşük beklentilere sahip olmalarına ve başarılarından daha az gurur duymalarına neden olmaktadır. Aynı zamanda bu durum çocukların yetişkinlere daha fazla bağımlı olmalarına da neden olmaktadır. Bunun bir sonucu olarak çocuklar öğrenmeyi öğrenememektedirler (Stipek, Feiler, Daniels, & Milburn, 1995).

Ancak yirminci yüzyılın ikinci yarısında öğrenme üzerine yapılan çalışmalar, çocuğun öğrenme sürecine aktif şekilde katıldığı ve bilgiyi kendisinin zihninde yapılandırdığı görüşü ağırlık kazanmıştır (Palincsar, 1998). Ancak yine de pek çok öğretmen, öğrenme için en iyi ortamın sınıflar olduğuna ve oyun alanlarının sadece oyun oynamak için olduğuna inanmaktadırlar. Oysaki çocukların, gelişimleri ve beceriler kazanmaları için geleneksel öğretim yöntemlerinden daha çok oyun oynamaya ihtiyaçları vardır (Singer, Golinkoff, & Hirsh-Pasek, 2006). Öğretmenler ve yöneticiler çocukların oyun temelli öğrenmelere ihtiyaçları olduğunu ve anlamlı bağlamlarda en iyi şekilde öğrendiklerini unutmamalıdır. Son 40 yıldaki araştırmalar aynı şeyleri söylemektedir. Çocuklar, öğrenme anlamlı bir bağlamda olduğunda, seçim yapma şansına sahip oldukları mekânlarda, ilgi alanlarına yanıt veren ve teşvik edildikleri ortamlarda daha iyi öğrenmektedirler (Hirsh-Pasek & Golinkoff, 2003).

Ancak ne yazık ki erken çocukluk eğitimi bağlamında oyun ile öğrenme, programlar ve öğretmenler tarafından “zaman” ve “mekân/alan” olarak birbirinden ayrıştırılmıştır. Çember zamanı, okuma yazma etkinlikleri, fen-matematik etkinlikleri öğrenme etkinlikleri olarak destek görürken; oyun hem zaman olarak “boş zamana” hem de mekân olarak “açık hava saatlerine” bırakılmış yani bir kenara itilmiştir (Samuelsson & Carlsson, 2008).

Ancak unutulmamalıdır ki oyun sadece öğrenme anlamına gelmemektedir. Oyun çocukların gündelik yaşamlarının doğal bir parçasıdır. Öyle ki çocuklara “en çok ne yapmaktan hoşlanırsın?” diye sorulduğunda hepsinin ortak cevabı oyun oynamaktır (Samuelsson & Carlsson, 2008). Çocuğun bakış açısına göre okul öncesi eğitim kurumları öğrenme mekânından daha çok oyun oynanan mekânlar olmalıdır (Pramling, Klerfelt, & Williams Granel, 1995’den aktaran Samuelsson & Carlsson, 2008). Ne yazık ki sınıfta öğretmenler tarafından çocuklardan yapmalarını istedikleri her şey çocuk için “iş” olarak kabul edilmektedir (Smith, Takhvar, Gore, & Vollstedt, 1985). Bu anlamda okullarda çocukların özgürce oynayabilecekleri alanlar yaratılması ve özgürce keşifler yapmaları için desteklenmeleri önemlidir. Ayrıca çocuklar için oyun ve öğrenme birbirinden ayrılmaz bir bütündür. Oyun “nerede başlar ve biter, öğrenme ne zaman gerçekleşir” bunlar bir bütünü ifade eder (Samuelsson & Carlsson, 2008).

Çocukların Oyun ve Öğrenme Çevreleri Olarak Çocuk Müzeleri

Hangi çevresel özellikler keşfetmeye ve oyun oynamaya fırsat veriyor?

Çocuklara sunulan ortamlar onları oyun oynama konusunda destekleyip teşvik edebileceği gibi tam tersi oyun oynama isteklerini de yok edebilir. O zaman eğitimcilerin işi, çocukların deneyimleri için ortamı elverişli hale getirmektir (Lundmark, 2002). Çünkü öğrenme dinamik bir süreçtir, durağan bir deneyimin sonucu değildir. Çocukların kafalarındaki sorulara çözümler bulmaları için fiziksel olarak çevreyle etkileşime girmeleri gerekmektedir. Bu nedenle öğretmenler çocukları

keşifler ve denemeler yapmaları için fırsatlar sağlamalı (Speaker, 2001) ve onları cesaretlendiren bir çevre yaratmalıdırlar (Henderson & Atencio, 2007; Lundmark 2002).

Bu anlamda günümüzde pek çok ülkede çocukların öğrenme deneyimlerini artırmak amacıyla okul dışı mekânlar olarak çocuk müzeleri, bilim merkezleri, doğa merkezleri ve keşif odaları gibi çeşitli mekânlar oluşturulmuştur. Çocukları temel alarak kurulan bu mekânlara en güzel örneklerden biri “çocuk müzeleri”dir.

Müzeler, çocuklara aktif öğrenme ortamları sağlayarak çocukların gözlem ve yaratıcılık becerilerinin geliştirilmesine ve oluşmasına katkı sağlamanın yanı sıra (Dilli & Bapoğlu Dümenci, 2015) onların hayal gücünü, yaratıcılığını, düşünme becerisini geliştirir ve soyut bir kavram olan geçmiş ve bugün arasında bağ kurmalarına yardımcı olur (Akyol & Köksal Akyol, 2015).

Çocuk müzeleri ise, geleneksel müzelerdeki “dokunma ve uzak dur” anlayışının tersine “dokun” mantığı ile kurulmuş mekânlar olup çocukların yaparak yaşayarak öğrenmelerini temel almaktadırlar. Bu müzeler “dokunma” ve “sessiz ol” sözcüklerinin yerine tam tersi “dokun”, “keşfet” anlamı taşıyan sloganlar üretmişlerdir (Mayfield, 2005). Çocuk müzelerindeki genel anlayış, birlikte yapmak, dokunmak ve etkinlik üreterek öğrenmeye dayalıdır (Adıgüzel, 2006).



Ayrıca çocuk müzeleri geleneksel müzelerin “koleksiyon toplama” tanımına da uymamaktadır. Geleneksel müzeler, örneklerin ve nesnelerin toplandığı yerler olup temel işlevleri örnekleri ve nesnelere toplayıp korumaktır (Pitman-Gelles, 1979’dan aktaran Mayfield, 2005). Bu tanıma göre eğer bir müze koleksiyonlara sahip değilse -ki çocuk müzeleri böyledir- müze olarak kabul edilmemektedir. Çocuk müzelerinin koleksiyonlara sahip olsun veya olmasın temel işlevleri daha çok çocukların birlikte öğrenip eğlenmeleri için zengin fiziksel ortamlar sağlamaktır (Mayfield, 2005; Adıgüzel, 2006).

Çocuklar için tasarlanmış olan bu müzelerde çocukların oyunlar ve keşifler yoluyla öğrenmeleri desteklenmektedir. Esasen, 2-11 yaş aralığındaki çocuklar için oluşturulmuş olan bu müzeler, çocukları kendi ilgileri doğrultusunda istediklerini yapmalarına teşvik eden ve onlara öğrenmeleri için seçimler sunan oyun alanları ile doludur. Çocuk müzeleri, çocuk dostu mekânlar olup, çocuklar için çekici hale getirilerek çocukları araştırma yapmaya ve keşfetmeye teşvik edicidir. İçerisinde çocuklar için tehdit unsuru barındırmazlar (Association of Children’s Museums [ACM], 2017; Mayfield, 2005). Çocuk müzelerinin kurulmasında yapılandırmacı yaklaşım esas alındığından çocuk müzelerinde bilgiyi çocuklar kendileri oluştururlar.



Çocuk müzelerini diğer müzelerden ayıran en önemli özelliği; öğrenme deneyimlerinin interaktif, yaparak-deneyerek ve oyun temelli olmasıdır. Çocuk müzeleri, çocukların içerik öğrenimine daha az odaklanırken bütüncül gelişimlerine daha fazla odaklanan mekânlardır (Luke & Windleharth, 2012).

Çocuk müzelerinin amaç ve misyonları;

- **Öğrenme:** çocukların hayatlarını zenginleştirmek, kültürel deneyimlerini genişletmek ve onlara dünyayı keşfetmek için yaratıcı bir mekan sağlamak,
- **Etkileşimli ve yaparak-yaşayarak öğrenme:** etkileşimli bir öğrenme ortamında çocuklara kendileri ve etrafındaki dünya hakkında daha fazla bilgi edinmelerini sağlamak,
- **Eğlence:** eğlenerek öğrenmeyi sağlayan bir mekan oluşturmak,
- **Oyunu temel alma:** oyun yoluyla öğrenme ve aile bireylerinin birlikte öğrenip birlikte oynayacakları bir ortam oluşturmak,
- **Yaratıcılık ve hayal gücünü geliştirme:** çocuklarda yaratıcılığı teşvik etmek,
- Çocuklar/aileler/kuşaklar arası etkileşim: etkileşimli sergiler ve eğitim programları yoluyla çocukları ve aileleri öğrenme ortaklığına dahil etmek,
- **Keşfetme:** çocuklara keşfetme fırsatı sunmak,
- Çok kültürlü ve kültürler arası keşifler: çocukların çeşitli kültürlerle ait kutlamaları keşfetmelerine ve bundan zevk almalarına olanak sağlamaktır (Mayfield, 2005).

Çocuk müzeleri, çocuk ve bebek oyun odaları, bilgi merkezi, kütüphane, ana babalar için danışma merkezi, eğitim atölyeleri ve diğer ihtiyaçlar için tasarlanan müze bölümleriyle, klasik bir müze olmaktan çok, nefes alan değerli bir sosyal ortam olma özelliğine sahiptir (Karadeniz, 2009). Çocuk müzeleri çoğunlukla tek başına ayrı bir bina olarak inşa edilebileceği gibi bazen de bir müzenin bir kanadı veya ek binası şeklinde de inşa edilebilmektedir. Ayrıca otobüsler ve karavanlardan oluşan gezici çocuk müzeleri de bulunmaktadır. Çocuklar bu müzelerde genellikle hem kalıcı hem de geçici sergilerle karşılaşabilmektedirler (Mayfield, 2005).

Günümüzde çocuk müzesi kapsamına girmeyen ve farklı yaş gruplarındaki çocuk, genç ve yetişkinlerin eğitim ile öğrenmelerini temel alan çocuk müzelerine benzer sergi ve etkinlikler

tasarlayan müzeler ve merkezler de bulunmaktadır. Bu müze ve merkezler; Eğitim Müzeleri, Bilim Merkezleri, Planetaryumlar, Gözlemevleri, Çocuk Sanatları Müzeleri, Okul Müzeleri ve Keşif Merkezleri olarak adlandırılmaktadır (Karadeniz, 2009).



Çocuk Müzelerine Tarihsel Bir Bakış

1900'lü yılların başlarında eğitimciler ve filozoflar çocukların zihinsel süreçlerinin yetişkinden farklı olduğunu kabul ederek bilginin çocuklara aktarılması yerine çocukların etkinliklere katılması gerektiğini vurguladılar. Özellikle John Dewey ve Maria Montessori gibi düşünürler bu düşüncede öncü olmuşlardır. John Dewey öğrenmede kişisel deneyimlerin önemini vurgulayarak eğitimde önemli bir adım atmıştır. Dewey çocukların öğrenmesi için somut materyallerle uğraşmaları gerektiğini, öğrenmeye daha fazla katılmaları ve kendi yaşam biçimiyle kendi deneyimlerinden yararlanmaları gerektiğini belirtmiştir (Clever, 1988). John Dewey çocukların öğrenmelerinde kişisel deneyimlerinin ve yaparak-yaşayarak öğrenmelerinin önemini vurgulamıştır (Mayfield, 2005). Maria Montessori'nin teorisi de çocuk müzelerinin gelişiminde önemli bir role sahiptir. Montessori, yetişkinlerin çocuklara bir şeyler öğretmek yerine rehber olarak rol alması gerektiğini ve öğrenme sürecinde çocukların bağımsız olması gerektiğini vurgulamıştır (Clever, 1988). Bu iki düşünür ve bu düşünürlerin görüşleri çocuk müzelerinin temel yaklaşımını oluşturmuştur.

John Dewey ve Maria Montessori'nin görüşlerinin etkisi ile ilk çocuk müzesi Amerika Birleşik Devletleri'nde çocukların doğal merakını teşvik etmek ve tatmin etmek amacıyla 1899 yılında New York'da açılan Brooklyn Çocuk Müzesi'dir (Clever, 1988). Brooklyn Çocuk Müzesi'nin ardından 1913 yılında Boston Çocuk Müzesi, 1917 yılında Detroit Çocuk Müzesi, 1925 yılında ise Indianapolis Çocuk Müzesi ziyarete açılmıştır (Karadeniz, 2009).

Çocuk müzeleri için bir sonraki büyük büyüme dönemi, Piaget'in çocukların düşünme süreçleri hakkındaki fikirlerinin etkili olduğu 1960'lı yıllardır (Mayfield, 2005). Jean Piaget'nin çocukların yalnızca kendi keşfettikleri şeyleri gerçek anlamda kavrayabilecekleri ve öğrenmenin çevredeki nesnelere kullanılarak gerçekleştirilebileceği görüşü çocuk müzelerinin gelişimine önemli bir ivme kazandırmıştır (Karadeniz, 2009). Bu dönemde çocuk müzelerinin gelişiminde etkili bir başka kişi de 1961 yılında ABD Boston Çocuk Müzesi'nin müdürü olan Michael Spock'dur (Mayfield, 2005). Spock, ilk olarak çocukların dokunabilecekleri ve kurcalayabilecekleri nesnelere oluşan

etkileşimli sergiler tasarlamıştır (Karadeniz, 2009). Spock, her müzenin içerisine bebekler ve küçük çocuklar için yenilikçi, yaratıcı alanlar yaratmış ve çocuk müzelerine yeni bir bakış açısı kazandırmıştır (Mayfield, 2005).

Çocuk Müzeleri Birliğine (ACM) göre dünyada toplam 22 ülkede 341 çocuk müzesi vardır. Her geçen gün de çocuk müzelerinin sayısı önüne geçilmez bir hızla artmaktadır (Mayfield, 2005). Özellikle Amerika Birleşik Devletleri, Almanya ve İngiltere’de bulunan çocuk müzeleri ve keşif merkezlerini örnek alarak Çin, Rusya, Japonya, Birleşik Arap Emirlikleri, Kanada, Meksika, Hindistan ve İsrail gibi pek çok ülkede çocuk müzeleri açılmaya başlamıştır (Karadeniz, 2009). 2007 yılı verilerine göre ACM üye olan çocuk müzelerini yıllık 30 milyondan fazla çocuk ve aile ziyaret etmektedir (ACM, 2017).

Türkiye’de ise çocuk müzesinin kurulması ile ilgili serüven ise 1990’lı yılların sonlarında başlamıştır. 1997 yılında bir grup öğretim üyesi ve yazardan oluşan gönüllünün işbirliği ile Bursa Büyükşehir Belediyesi ile çocuk müzesi kurmak üzere bir proje planlanmıştır. Ancak 1999 yılında proje uygulamaya başlamadan iptal edilmiştir. Bunun üzerine bu gönüllü grup 2000 yılında Türkiye’de çocuk Müzeleri kurmak ve yaygınlaştırmak amacıyla “Çocuk ve Gençlik Müzeleri Derneği” adı altında bir dernek kurmuşlardır (www.cocukmuzem.org.tr).

Bununla birlikte T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Kültür Varlıkları ve Müzeler Genel Müdürlüğü kaynaklarına göre Bakanlığa kayıtlı birisi Ankara’da diğeri İstanbul’da olmak üzere iki Çocuk Müze’si bulunmaktadır. İstanbul’da yer alan müze T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı’na bağlı olan İstanbul Arkeoloji Müzesi içerisinde 1995 yılında oluşturulan “çocuk müzesi” bölümüdür. Bu müze klasik müzeye bağlı ek binanın giriş katında yer almaktadır (Buyurgan & Bingöl, 2012).

Kültür ve Turizm Bakanlığına kayıtlı ve Ankara’da bulunan ikinci müze ise bir alışveriş merkezinin içinde “Ankara Çocuk Müzesi” adı altında faaliyet gösteren bir müzedir. Söz konusu müzede çocuklara yönelik olarak yenilenebilir enerji, astronomi ve uzay, teknoloji uygulamaları temalı öğrenme atölyeleri, ses, mekanik, optik, elektrik, enerji temalı öğrenme galerileri, trafik, şantiye, denizcilik, vahşi yaşam, mevsimler, medya, market alışverişi temalı uygulamalı keşif alanları yer almaktadır (www.kulturvarliklari.gov.tr)

Ancak her iki müze de dünyadaki çocuk müzeleri anlayışından uzak bir müzelerdir. Türkiye’de pek çok ülkede iyi örnekleri bulunan çocuk müzesi anlamında henüz bir çocuk müzesi bulunmamaktadır. Ancak 2013 yılında Ankara Üniversitesi ile Mamak Belediyesinin işbirliği ile inşasına başlanılan ve Türkiye’nin ilk Çocuk Müzesi olma özelliğini taşıyacak olan bir çocuk müzesi inşaatı devam etmektedir. 2017 yılında açılması planlanmaktadır (www.mamak.bel.tr).

Sonuç

Öğrenme dinamik bir süreç olup, Dewey’in de belirttiği gibi çocuklarda öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrenme ortamı çocuklara somut materyaller sunmalı ve çocuklar öğrenmeye daha fazla katılmalıdırlar. Bu öğrenme sürecinde oyun oynamak ve eğlenmek çocuklar için birincil hedef olmalıdır. Unutulmamalıdır ki oyun oynamak çocukları hem geliştirir hem de çocukların öğrenmelerini sağlar. Bu anlamda çocukların eğlenerek öğrenmesine katkıda bulunan çocuk müzeleri iyi bir alternatiftir.

Kaynakça

- Adıgüzel, Ö. (2003). Oyun ve drama ilişkisi. A. Öztürk (Ed.), *Çocukta Yaratıcılık ve Drama* (ss. 91-108). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Adıgüzel, Ö. (2006). Okul dışında farklı bir öğrenme ortamı olarak çocuk müzeleri. *Bilim, Eğitim, Toplum*, 4(4), 32-40.
- Aktaş Arnas Y. & Sarıbaş Ş. (2017). Investigation of young children's outdoor play. *OMEP 69. World Assembly and International Conference sunulan bildiri*. University of Zagreb Faculty of Teacher Education, Opatija, Hırvatistan.
- Aktaş Arnas, Y., Erden, Ş., Aslan, D., & Cömertpay, B. (2003). Okul öncesi öğretmenlerin günlük programda yer verdikleri etkinlikler ve bu etkinliklerde kullandıkları yöntemler. G., *Haktanır (Ed.) OMEP Dünya Konseyl Toplantısı ve Konferansı Bildiri Kitabı* (ss. 435-450) İstanbul: Ya-pa Yayınevi.
- Aktaş Y. & Mangır M. (1993). Çocuğun gelişimde oyunun önemi. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 26(16), 14-19.
- Akyol, A. A & Köksal Akyol, A. (2015). Museums and early childhood education. *Global Journal on Humanities & Social Sciences*, 01, 101-108.
- Aslan D., Günay Bilaloğlu R., Aktaş Arnas Y., (2006). Okul öncesi öğretmenlerinin günlük programda yer verdikleri matematik etkinliklerinin ve bu etkinlikleri uygulama biçimlerinin incelenmesi. O. Ramazan, R. Zembat (Eds) *Avrupa Birliği Uyum Sürecinde Okul Öncesi Eğitimin Bugünü ve Geleceği Sempozyumu Bildiri Kitabı* (ss. 243-257). İstanbul: Ya-Pa Yayınevi.
- Association of Children's Museums (ACM). (2017). *About Children's Museums*, <http://www.childrensmuseums.org>. Erişim tarihi: 6.2.2017.
- Bergen, D. (2002). The role of pretend play in children's cognitive development. *Early Childhood Research Practice*, 4(1), 1-8.
- Buyurgan, S. & Bingöl, M. (2012). Müzede Öğrenme ve Çocuk Müzeleri. İ. San (Ed.), *Çocuk Müzeleri ve Yaratıcı Drama içinde* (147-169). Ankara: Naturel Yayıncılık.
- Carlsson-Paige, N., McLaughlin, G. B., & Almon, J. W. (2015). Reading Instruction in Kindergarten: Little to Gain and Much to Lose. Alliance for Childhood & Defending the Early Years https://truthinamericaneducation.com/wp-content/uploads/2015/06/readinginkindergarten_online-1.pdf. Erişim tarihi: 6.2.2017
- Carver, A., Timperio, A. & Crawford, D. (2008) Playing it safe: The influence of neighbourhood safety on children's physical activity-A review. *Health & Place*, 14, 217-227.
- Chaillé, C. (1978). The child's conceptions of play, pretending, and toys: Sequences and structural parallels. *Human Development*, 21, 201-210.
- Cleaver, J. (1988) *Doing Children's Museums: A Guide to 225 Hands-on Museums*. USA: Williamson Publishing Co.
- Coplan, R. J. & Arbeau, K. A. (2009). Peer interactions and play in early childhood. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (Eds), *Social, emotional, and personality development in context* (143-161). New York: The Guilford Press.
- Çocuk ve Gençlik Müzeleri Derneği. (2012). *Tarihçe*, <http://www.cocukmuzem.org.tr>. Erişim tarihi: 6.2.2017
- Dilli, R., & Dümenci, S. B. (2015). Effect of museum education on teaching extinct animals lived in Anatolia to pre-school children. *Eğitim ve Bilim*, 40(181), 217-230.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1998). *The hundred languages of children: The Reggio-Emilia approach-advanced reflections*. Greenwich, CT: Ablex.
- Fisher E. P. (1992). The impact of play on development: A meta-analysis. *Play and Culture*, 5, 159-181.
- Fox, J. E. (2007). Back to basics: Play in early childhood. *Early Childhood News*, 12-15, www.earlychildhoodnews.com/earlychildhood/article_view.aspx?ArticleID=240. Erişim tarihi: 6.2.2017
- Galyer, K. T., & Evans, I. M. (2001). Pretend play and the development of emotion regulation in preschool children. *Early Child Development and Care*, 166(1), 93-108.

- Gilliam, W. S. (2005). *Prekindergarteners left behind: Expulsion rates in state prekindergarten systems*. New York, NY: Foundation for Child Development.
- Gray, P. (2011). The Decline of Play and the Rise of Psychopathology in Children and Adolescents s. *American Journal of Play*, 3(4), 443–463.
- Gürgah Oğul, İ. & Aktaş Arnas, Y. (2016). Preschool children's mathematical experiences in outdoor play. In R. Efe, İ. Koleva, E. Atasoy, & İ. Cürebal (Eds), *Developments in educational sciences (196-207)*. Sofia: St. Kliment Ohridski University Press.
- Henderson, T. Z., & Atencio, D. J. (2007). Integration of play, learning, and experience: What museums afford young visitors. *Early Childhood Education Journal*, 35(3), 245–251.
- Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. (2003). *Einstein never used flashcards: How our children really learn and why they need to playmore and memorize less*. Emmaus, PA: Rodale Press.
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2000). *Küçük çocukların eğitimi*. (S. Saltiel & Ü. Öğüt, Çev.) Kuruçeşme, İstanbul: Hisar Eğitim Vakfı Yayınları.
- Howes, C., & Matheson, C. C. (1992). Sequences in the development of competent play with peers: Social and social pretend play. *Developmental Psychology*, 28(5), 961–974.
- Hughes, F. P., Noppe, L. D., & Noppe, I. C. (1985). *Human development across the life span*. St. Paul: West Publishing Company.
- Karadeniz, C. (2009). *Dünyada çocuk müzeleri, bilim, keşif ve teknoloji merkezlerinin incelenmesi ve türkiye için bir çocuk müzesi modeli oluşturulması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kültür ve Turizm Bakanlığı Kültür Varlıklarını Koruma Genel Müdürlüğü. (t.y.). *Ankara çocuk müzesi*. <http://www.kulturvarliklari.gov.tr/TR,77707/ankara-cocuk-muzesi.html>. Erişim tarihi: 6.2.2017
- Larson, R. W. (2001). How US children and adolescents spend time: What it does (and doesn't) tell us about their development. *Current Directions in Psychological Science*, 10(5), 160-164.
- Luke, J. J., & Windleharth, T. (2013). The learning value of children's museums: Building a field-wide research agenda. *Association of Children's Museum*, <http://www.childrensmuseums.org/images/learning-value-of-childrens-museums-landscape-review.pdf>. Erişim tarihi: 6.2.2017
- Lundmark, C. (2002). Lifelong learning. *AIBS Bulletin*, 52(4), 325-325.
- Mamak Belediyesi (t.y.). *Türkiye'nin ilk çocuk müzesi Mamak'ta kuruluyor*. <http://www.mamak.bel.tr/turkiye-nin-ilk-cocuk-muzesi-mamakta-kuruluyor.aspx>. Erişim tarihi: 6.2.2017
- Mayfield, M. I. (2005). Children's museums: purposes, practices and play? *Early Child Development and Care*, 175(2), 179–192.
- McCans, S. E. (2004). *Wild places: An exploration of mothers' attitudes & beliefs regarding risk in outdoor play settings*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, The University of Guelph, Kanada.
- McCaslin, N. (2016). *Yaratıcı drama sınıfın içinde ve dışında*. (P. Özdemir Şimşek, Çev.). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Michnick-Golinkoff, R. Hirsh-Pasek, K. & Singer, D.G. (2006). Play = Learning: A Challenge for Parents and Educators. In D. G. Singer, R. Michnick Golinkoff, & K. Hirsh-Pasek (Eds), *Play=learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social- emotional growth (1-20)*. New York, NY: Oxford University Press.
- Miller, E., & Almon, J. (2009). *Crisis in the kindergarten: Why children need to play in school* (Alliance for Childhood Rep. No. NJ3a). College Park, MD.
- Palincsar, A. S. (1998). Social constructivist perspectives on teaching and learning. *Annual review of psychology*, 49(1), 345-375.
- Pellegrini, A. D. (1980). The relationship between kindergartner's play and achievement in prereading, language, and writing. *Psychology in the schools*, 17(4), 530-535.

- Rideout, V. & Hamel, E. (2006). *Media Family: Electronic Media in the Lives of Infants, Toddlers, Preschoolers, and Their Parents*, Menlo Park, California: Henry J. Kaiser Family Foundation.
- Rubin, K.H., Coplan, R. Chen, X., Bowker, J.C., McDonald, K. & Heverly-Fitt, S. (2015). Peer relationships in childhood. In M. H. Bornstein & M.E. Lamb (Eds.), *Developmental science: An advanced textbook. (7th edition)* (591-649). New York: Psychology Press.
- Samuelsson, I. P., & Carlsson, M. A. (2008). The Playing Learning Child: Towards a pedagogy of early childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(6), 623–641.
- Samuelsson, I. P., & Carlsson, M. A. (2008). The Playing Learning Child: Towards a pedagogy of early childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(6), 623–641.
- Singer, D. G., Golinkoff, R. M., & Hirsh-Pasek, K. (Eds.). (2006). *Play= Learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth*. New York, NY: Oxford University Press.
- Smith, P.K., Takhvar, M., Gore, N., & Vollstedt, R. (1985). Play in young children: Problems of definition, categorization and measurement. *Early Child Development and Care*, 19, 25-41.
- Speaker, K. M. (2001). Interactive exhibits theory: Hints for implementing learner-centered activities in elementary class-rooms. *Education*, 121, 610–614.
- Stipek, D., Feiler, R., Daniels, D., & Milburn, S. (1995). Effects of different instructional approaches on young children's achievement and motivation. *Child development*, 66(1), 209-223.
- Veitch, J., Bagley, S., Ball, K., & Salmon, J. (2006). Where do children usually play? A qualitative study of parents' perceptions of influences on children's active free-play. *Health and Place* 12, 383–393.
- Vygotsky, L. (1978). The role of play in development. In M. Cole (Trans.), *Mind in Society* (pp. 92-104). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Whitebread, D. D., Basilio, M., Kvalja, M. & Verma, M. (2012). *The importance of play: a report on the value of children's play with a series of policy recommendations*. Brussels, Belgium: Toys Industries for Europe.
- Wright, J. C., Huston, A. C., Vandewater, E. A., Bickham, D. S., Scantlin, R. M., Kotler, J. A., Hofferth, S. (2001). American children's use of electronic media in 1997: A national survey. *Applied Developmental Psychology*, 22, 31–47.