

Okul Öncesi Eğitimde Dijital Uygulamalar,

Psikososyal Gelişim ve Güncel Yaklaşımlar



Editör
ŞEYDA İNCE SEZER



BİDGE Yayınları

**Okul Öncesi Eğitimde Dijital Uygulamalar, Psikososyal
Gelişim ve Güncel Yaklaşımlar**

Editör: ŞEYDA İNCE SEZER

ISBN: 978-625-8567-87-8

1. Baskı

Sayfa Düzeni: Gözde YÜCEL

Yayınlama Tarihi: 2025-12-25

BİDGE Yayınları

Bu eserin bütün hakları saklıdır. Kaynak gösterilerek tanıtım için yapılacak kısa alıntılar dışında yayıncının ve editörün yazılı izni olmaksızın hiçbir yolla çoğaltılamaz.

Sertifika No: 71374

Yayın hakları © BİDGE Yayınları

www.bidgeyayinlari.com.tr - bidgeyayinlari@gmail.com

Krc Bilişim Ticaret ve Organizasyon Ltd. Şti.

Güzeltepe Mahallesi Abidin Daver Sokak Sefer Apartmanı No: 7/9 Çankaya /
Ankara



İÇİNDEKİLER

ARLOOPA: OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE KULLANILABİLECEK BİR ARTIRILMIŞ GERÇEKLİK UYGULAMASI	1
<i>BİLAL AFŞİN, ÜMMÜHAN AKPINAR AFŞİN</i>	
QUIVER: OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE KULLANILABİLECEK BİR ARTIRILMIŞ GERÇEKLİK UYGULAMASI	20
<i>ÜMMÜHAN AKPINAR AFŞİN, BİLAL AFŞİN</i>	
ÇOCUKLARDA SIK GÖRÜLEBİLECEK PSİKOLOJİK PROBLEMLER	49
<i>ŞEYDA İNCE SEZER</i>	
OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE YAPAY ZEKA DESTEKLİ ÖĞRENME	58
<i>ŞEYDA İNCE SEZER</i>	
Okul Öncesi Dönemde Informal Eğitim: Oyun Temelli Ebeveynlik	71
<i>OĞUZ ASLAN, MUSA BARDAK</i>	
3-6 YAŞ ÇOCUKLARI İÇİN KISA EBEVEYNLİK ÖLÇEĞİ – ANNE FORMUNUN TÜRKÇEYE UYARLAMA ÇALIŞMASI	97
<i>CEYHUN ERSAN, CELİL YILDIRIM</i>	
EĞİTİM VE BİLİM DERGİSİNDE OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ ALANINDA YAYINLANAN MAKALELERİN İNCELENMESİ (2015-2025)	117
<i>CEYHUN ERSAN, CELİL YILDIRIM</i>	
INTERACTIVE PICTUREBOOKS, PLAY, AND COGNITIVE DEVELOPMENT: A CASE STUDY OF MOON AND ALICE BEAZLEY	151
<i>OLGAHAN BAKŞI YALÇIN</i>	

BÖLÜM 1

ARLOOPA: OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE KULLANILABİLECEK BİR ARTIRILMIŞ GERÇEKLİK UYGULAMASI

BİLAL AFŞİN¹
ÜMMÜHAN AKPINAR AFŞİN²

Giriş

Günümüzde yaşanan değişimler birçok alanda olduğu gibi eğitim alanında da teknoloji entegrasyonunu beraberinde getirmiştir. Eğitim teknolojileri, çocuklarda kalıcı ve anlamlı öğrenmeler sağlamak için son zamanlarda etkin bir şekilde kullanılmaktadır. Araştırmalarda eğitimde teknoloji kullanımının, çocukların gelişim alanları ve akademik başarıları üzerindeki olumlu etkileri olduğu belirtilmektedir (Bülbül & Özdiç, 2022:885; Supriyanto & ark., 2023:206). Eğitimde kullanımı gittikçe yaygınlaşan teknolojilerden biri olan Artırılmış Gerçeklik (AG) uygulamaları, çocuğun öğrenmesi gereken soyut kavramları somutlaştırması, yaparak yaşayarak öğrenebileceği deneyimler sunması, öğrenmeyi eğlenceli hale getirmesi, öz düzenlemeli ve kendi hızına göre bireysel

¹ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Okul Öncesi Eğitimi, Orcid: 0009-0001-8098-3662

² Dr. Öğr. Üyesi, Bartın Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitimi, Orcid: 0000-0001-8107-6004

öğrenme imkânı sağlaması nedeniyle oldukça önemlidir (Aydogdu & Kelpšiene, 2021:12; Kuzgun, 2019:7). Bu önemli teknolojinin eğitimde kullanımının yaygınlaşması için teknoloji tabanlı sınıf ortamları oluşturulması, öğretmenlere AG uygulamaları ile ilgili eğitimler verilmesi bir gereklilik haline gelmiştir (Aydoğdu, 2022:52).

Artırılmış Gerçeklik ve Eğitim

AG teknolojisi ve uygulamalarının eğitsel faaliyetlerde kullanımı 2000’li yıllarda yaygınlaşmaya başlamıştır. Fiziksel ve dijital ortamlar arasında bir bağlantı sağlayan bu uygulama, eğitim ortamlarında kullanılan güncel teknolojilerden biridir. Telefon ve tablet gibi mobil araçların yaygınlaşması ve kolay erişilebilir olması eğitimde AG teknolojisinin yaygınlaşmasını sağlamıştır (Avila-Garzon & ark., 2021:2; Elmas & ark., 2020:673). Eğitimde AG teknolojisinden faydalanmak için internet bağlantısı, artırılmış gerçekliği tanımlayacak akıllı gözlük, akıllı telefon ya da tablet gibi bir araç ve bu araca yüklü bir AG uygulaması olması gerekmektedir. Bu adımlar tamamlandıktan sonra cihazı AG için tasarlanmış bir görselin üzerine tutmak ve aracın görseli algılamasını beklemek gerekmektedir. Araç görseli algıladıktan sonra ise üç boyutlu bir görüntü ortaya çıkmaktadır (Cheah & ark., 2024:69; Fitria, 2023:14).

Alanyazın incelendiğinde yapılan birçok araştırma AG teknolojisinin eğitimde yarar sağladığını ortaya koymaktadır. Buna göre eğitimde AG teknolojilerinin kullanımının kalıcı öğrenmeyi destekleyerek çocukların akademik başarısını, etkin katılımını önemli şekilde arttırdığı, kavram yanlışlarını en az indirdiği görülmüştür (Al-Ansi & ark., 2023:2; Değirmenci & İnel, 2020:92). Ayrıca AG uygulamaları kullanılarak yapılan etkinliklere katılan çocukların ilgi, istek ve güdülenme düzeylerinin, geleneksel teknikler kullanılan etkinliklere göre daha iyi olduğu tespit edilmiştir (Zhao & ark., 2023; Şahin, 2024:4).

Okul öncesi eğitimde öğrenmelerin ilgi çekici olması ve kalıcılığının artması için tüm duyuuları harekete geçiren eğitsel faaliyetler gerçekleştirilmesi önemlidir. Bu dönemde öğrenme-öğretme sürecine dahil edilen duyu sayısı arttıkça öğrenmenin ilgi çekici hale gelmesi ve kalıcılığının artması beklenmektedir. Öğrenme-öğretme sürecindeki duyu sayısını artırmanın ve çocukların ilgilerini bu sürece çekmenin yollarından biri eğitim teknolojilerini kullanmaktır (Aubakirova & ark., 2022:441; Palamar & ark., 2021:336). Bu bağlamda AG teknolojisi son yıllarda okul öncesi eğitimde kullanılmaya başlanan teknolojik gelişmelerden biridir.

AG uygulamaları çocukların soyut kavramları somutlaştırarak anlamlandırmalarına destek olmaktadır (Akgün & Ustun, 2023:365; Yao & ark., 2025:761). Bu dönemde çocuklara sayı, şekil, renk, harf (ses) gibi en temel kavramların öğretiminde AG uygulamaları kullanılabilir (Koç, 2021:61; Ye & Sitthiworachart, 2021:842). Bunun yanı sıra AG uygulamaları, okul öncesi dönem çocuklarının etkileşim düzeylerini, motivasyonlarını, dikkat becerilerini, kavramsal bilgilerini geliştirmektedir (Aydoğdu, 2022:52; Topu, Yılmaz & Takkaç Tulgar, 2023:4026). AG uygulamaları çocuklara ayrıca sürdürülebilir kalkınma hedeflerinden olan, erken çevre farkındalığı, atık ayrıştırma gibi sürdürülebilir çevre alışkanlıkları ve olumlu çevre bilinci tutumları kazandırmak amacıyla da kullanılabilir (Balcha, Chen & Ramadhana, 2025:3).

ARLOOPA

ARLOOPA, kullanıcıların akıllı telefon veya tabletleri aracılığıyla üç boyutlu nesneler ve ortamlarla etkileşim kurmalarını sağlayan bir AG uygulamasıdır. AG deneyimleri için bir video oluşturma ve tarama uygulaması olarak da kullanılmaktadır.

Sınıfta veya herhangi bir yerde çok sayıda üç boyutlu nesneyi veya 360 derecelik artırılmış gerçeklik ortamını görselleştirmeyi sağlamaktadır. ARLOOPA uygulaması, fiziksel ve dijital dünyaları bir araya getiren bir AG görselleştirme aracı olarak da tanımlanabilir. AG deneyimi için en popüler uygulamalar arasında olan ARLOOPA, öğrenmeyi ilgi çekici ve eğlenceli hale getirerek öğrencilerin karmaşık kavramları keşfetmelerine olanak sunar (Yıldız, 2021:24).

Resim 1 ARLOOPA Uygulama Görseli



Kaynak: <https://www.arloopa.com>

Uygulamayı kullanmak için iOS, Android ve Fire OS işletim sistemleri ile uyumlu cihazlara aplikasyonu indirmek gerekmektedir. Google Play Store, App Store ve Meta Quest'te ücretli ve ücretsiz sürümleri bulunmaktadır. Uygulamanın bireysel, eğitim, işletme ve devlet olmak üzere 4 paketi bulunmaktadır. Bireysel paketler ücretsiz olup diğer paketler ücretlidir.

Uygulama şu üç bölümden oluşmaktadır; AR tarayıcı, 3D Model Kütüphanesi, Akış ve Harita ile aşağıdaki 3 boyutta içerik sunmaktadır;

1. İşaretleyici tabanlı artırılmış gerçeklik
2. İşaretleyici Gerektirmeyen AR
3. Konum tabanlı artırılmış gerçeklik,

Kısaca uygulama, sanal gerçeklik, artırılmış gerçeklik, oyun geliştirme 2D, 3D içerik oluşturma gibi teknolojik hizmetler sunmaktadır.

Resim 2 ARLOOPA Uygulamasının Sunduğu Hizmetler

Hizmetlerimiz

ARLOOPA, gerçekliği sanallıkla kusursuz bir şekilde birleştirerek sürükleyici dijital ortamlar yaratıyor. Dijital sınırları yeniden tanımlayan büyüleyici deneyimler tasarlayan AR/VR geliştirme konusunda uzmanlaşmıştır.



Apple Vision Pro
uygulama ve oyun
geliştirme



Artırılmış Gerçeklik (AR)
uygulama geliştirme



Sanal Gerçeklik (VR)
uygulama geliştirme



Karma Gerçeklik (MR)
deneyimleri



AR/VR içerik oluşturma
ve hikaye anlatımı

Kaynak: <https://www.arloopa.com>

ARLOOPA uygulaması kullanıcılara Apple Vision Pro uygulama ve oyun geliştirme, Artırılmış Gerçeklik (AR) uygulama geliştirme, Sanal Gerçeklik (VR) uygulama geliştirme, Karma Gerçeklik (MR) deneyimleri ve AR/VR içerik oluşturma ve hikâye anlatımı gibi başlıca hizmetler sunmaktadır. Bu hizmetler arasında şunlar yer almaktadır: Bulut tabanlı artırılmış gerçeklik hizmetleri, Özel marka kimliğine sahip artırılmış gerçeklik uygulaması ve oyun geliştirme, Sanal gerçeklik uygulaması ve oyun geliştirme, 2D ve 3D içerik oluşturma yer almaktadır.

ARLOOPA'nın temel özellikleri şunlardır:

- İşaretleyici tabanlı, işaretsiz ve konum tabanlı AR,
- Video, fotoğraf, GIF kaydı,

- Sosyal ağ,
- Hayvanlar, araçlar, eğitim nesneleri, vb. çeşitli kategorilerde 3D nesnelerden oluşan uygulama içi kütüphane,
- Geliştirilmiş dijital kitap

Resim 3 İşaretleyici Tabanlı Artırılmış Gerçeklik

İşaretleyici tabanlı artırılmış gerçeklik

İşaretleyici tabanlı artırılmış gerçeğin günlük nesneleri hayata geçiren en iyi uygulaması.

Artırılmış Gerçeklik Baskılı Malzemeler 

Basılı materyallerinizi metin ve görsellerle doldurmadan, ürününüz ve hizmetleriniz hakkında daha fazla bilgi verin.

İlgi Çekici Görüntülü Reklamlar İlgi Çekici 

Müşteri ilgisizliğini ortadan kaldırmak ve satışlarınızı katlamak için etkileşimli artırılmış gerçeklik reklamları oluşturun.

3D Ürün Görselleştirmeleri 

Ürün kataloglarınızı, broşürlerinizi veya etiketlerinizi, ürünlerinizi müşterilerinizin ortamına taşıyan satış kanallarına dönüştürün.



Etkileşimli Ders Kitapları 

Soyut bilgileri 3 boyutlu modeller şeklinde sunarak öğrencilerinizin dersi anlamasını kolaylaştırın.

Deneyimlenecek Sanat Eserleri 

Sanatçılar, geleneksel sanatı dijital sanatla birleştirerek sanata yeni boyutlar kazandırabilir ve izleyicilere bir sanat eserinin ardında yatanları gösterebilirler.

AR Giyim 

Giyisi tasarımlarınızı etkileşimli öğelerle güçlendirin ve müşterilerinizin markanızla bağlantı kurmasına yardımcı olun.

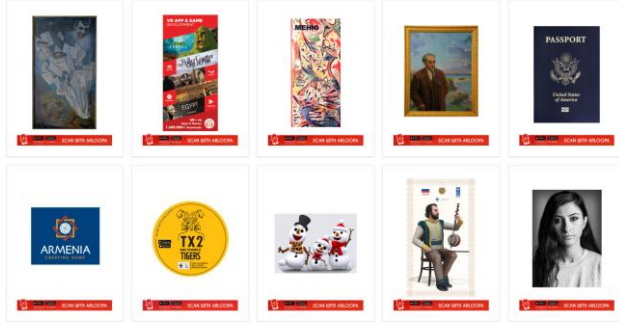
Kaynak: <https://www.arloopa.com>

ARLOOPA işaretleyici tabanlı artırılmış gerçeklik kapsamında, artırılmış gerçeklik baskılı malzemeler, ilgi çekici görüntülü reklamlar, 3D Ürün görselleştirmeleri, etkileşimli ders kitapları, deneyimlenecek sanat eserleri, AR giyim seçenekleri bulunmaktadır.

Resim 4 ARLOOPA İşaretleyicileri

İşaretleyicilerimiz

İşaretleyicileri indirebilir veya yazdırabilir, ARLOOPA uygulamasıyla taranarak üzerlerindeki gizli içerikleri (video, 3D animasyon vb.) görebilirsiniz.



Kaynak: <https://www.arloopa.com>

İşaretleyiciler indirebilmekte veya yazdırabilmektedir. Ardından ARLOOPA uygulamasıyla taranarak üzerlerindeki gizli içerikler (video, 3D animasyon vb.) görülebilmektedir.

Resim 5 ARLOOPA Uygulamasının Kullanıldığı Sektörler



Kaynak: <https://www.arloopa.com>

ARLOOPA uygulamasının kullanıldığı sektörler ise; iç mimarlık (iç mekân tasarımı), sanal sergiler, AR portalları, mimari görselleştirme, oyun deneyimi ve sanal eğitimciler şeklindedir.

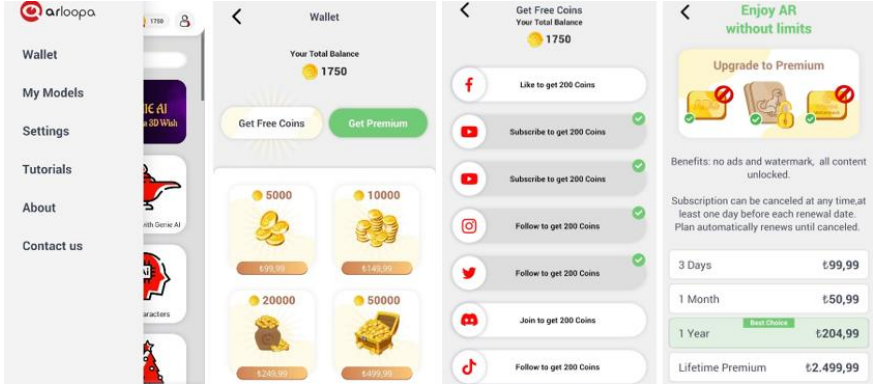
Resim 6 ARLOOPA Kayıt Ekranı



Kaynak: Arloopa uygulaması

Uygulamayı kullanmak ve kayıt olmak için bir E-posta adresi gerekmektedir. E-posta adresine gelen doğru kodu ile uygulama aktifleşmektedir.

Resim 7 Abonelik Seçenekleri



Kaynak: Arloopa uygulaması

Sol üst köşedeki 3 çizgiden wallet (cüzdan) seçeneğine tıklanır. Buradan “get free coins” sekmesine tıklanarak uygulama YouTube, X, Instagram, TikTok gibi sosyal medya platformlarından ARLOOPA uygulaması takip edildiğinde mobil uygulamada

kullanılmak üzere altın kazanılmaktadır. “Get Premium” sekmesinden ise ücretli abonelik yapılabilir. Ücretli abonelik seçenekleri, 3 günlük 99,99 TL, 1 aylık 50,99 TL, 1 yıllık 204,44 TL ve hayatboyu premium 2.499,99 TL şeklindedir.

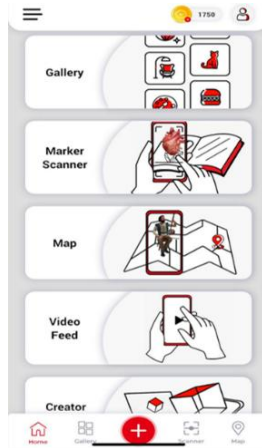
Resim 8 ARLOOPA Dil Seçeneği



Kaynak: Arloopa uygulaması

ARLOOPA kullanıcılara 13 farklı dil seçeneği sunmaktadır. Uygulamanın dil desteği sunması dünya çapında kullanım sıklığını artırmaktadır.

Resim 9 ARLOOPA İçerik Seçenekleri



Kaynak: Arloopa uygulaması

Uygulananın ara yüzünde ilk olarak karşımıza, galeri, alan tarayıcı, harita, video akışı ve yaratıcılık sekmeleri çıkmaktadır.

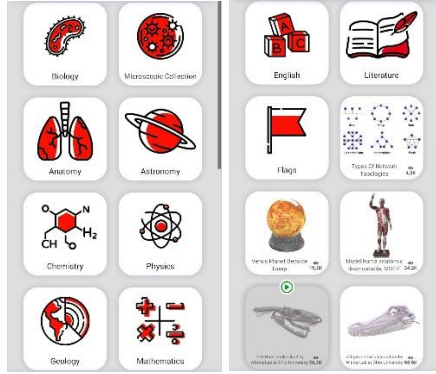
Resim 10 Galeri İçerik Seçenekleri



Kaynak: Arloopa uygulaması

Galeri sekmesinin içerisinde modeller, yapay zekâ ile oluşturma, eğitim, yapay zekâ karakterleri, maskeler, Noel, hayvanlar, sanat ve müzeler, dinozorlar, mobilya ve ev, sanal turlar, kültürel miras ve tarih, oyun kumandası ile kontrol, karakterler, uzay, oyunlar, tatil, endüstri, moda, otomobiller ve araçlar, mimari, NFT, insan, bilim ve teknoloji, eğlence, yiyecek, taraftar bölgesi, doğa, silahlar ve askeriye, matris olmak üzere 30 sekme bulunmaktadır. Bu durum uygulamanın geniş kullanım alanına sahip olduğunu göstermektedir. Alanların çeşitliliği farklı eğitim kademelerinde öğrencilerin kullanımına fırsat sunmaktadır. Buna göre sadece eğitim alanı değil diğer alanlar da eğitimde etkin bir şekilde kullanılabilir. Örneğin, hayvanlar, doğa, yiyecekler, dinozorlar ve arabalar alanları okul öncesi dönem çocuklarının ilgisini çekebilecek alanlardan biridir. Bu alanlarda çocuklara bilgi ve kavram öğretimi yapılabilir, algı ve dikkat becerileri geliştirilebilir.

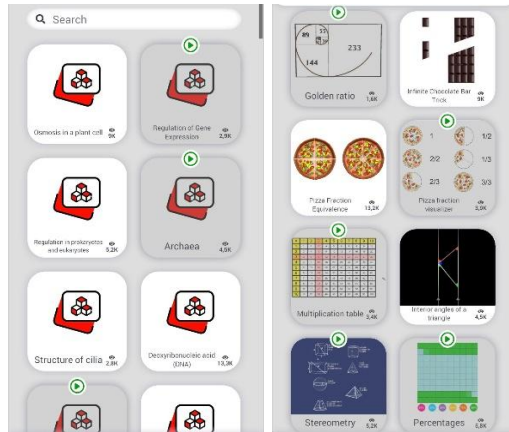
Resim11 ARLOOPA Eğitim Sekmesi İçerikleri



Kaynak: Arloopa uygulaması

Eğitim sekmesinde bulunan alanlar; biyoloji, mikroskobik koleksiyon, anatomi, kimya, fizik, jeoloji, matematik, bayraklar, edebiyat, İngilizce, topoloji ağ türleri, Venüs gezegeni başucu lambası ve model insan anatomisi yer almaktadır. Uygulamada sunulan bu içerikler alan yazına göre değerlendirildiğinde, AG uygulamalarının çocuklara öğrenmeye her yer ve zamanda erişim, interaktif öğrenme, akademik başarı ve öğrenmeyi öğrenmede avantajlar sağladığı söylenebilir (Özdemir, 2017:611).

Resim 12 ARLOOPA İçerikleri Örnekleri



Kaynak: Arloopa uygulaması

Eğitim sekmesinde bulunan alanlara girildiğinde arama çubuğu kullanılarak ya da ekran aşağıya doğru kaydırılarak konu araması yapılabilir. Üzerinde yeşil yuvarlak ve ok işareti olan konular reklam izlenerek kullanılabilir, diğerleri ise reklam izlenmeden de kullanılabilir.

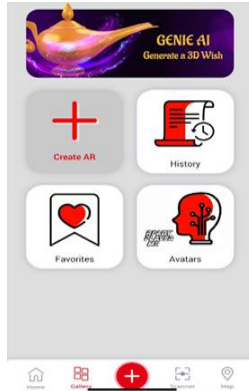
Resim 13 ARLOOPA İçerik Hazırlama Ekranı



Kaynak: <https://www.arloopa.com>

ARLOOPA'da AG içerikleri oluşturmak için ortadaki kırmızı artıya basılarak içerik hazırlanabilir.

Resim 14 ARLOOPA My Model Sekmesi



Kaynak: Arloopa uygulaması

Anasayfanın sol üst köşesinde yer alan 3 çizgi tıklanarak, kişinin kendi artırılmış gerçekliğini oluşturabileceği, favori kullanımlarını belirleyebileceği, kullanım geçmişini görebileceği ve avaturları görüntülenebileceği bir alan bulunmaktadır.

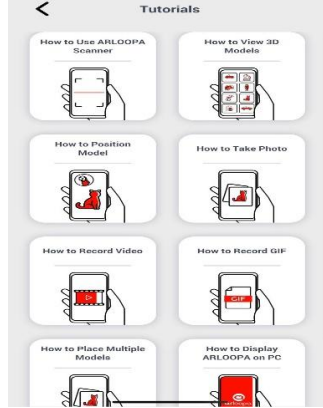
Resim 15 ARLOOPA Scanner Sekmesinin Özellikleri



Kaynak: Arloopa uygulaması

Scanner sekmesinde ekranı yan çevirme, fotoğraf ve video çekme, GIF oluşturma seçenekleri bulunmaktadır.

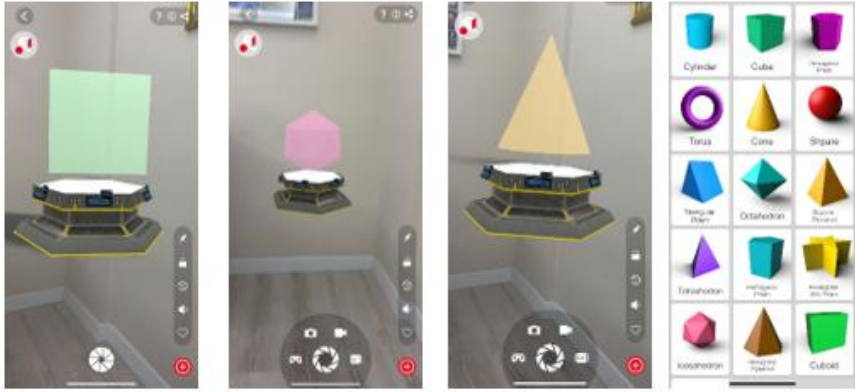
Resim 16 ARLOOPA Eğitim Seçenekleri



Kaynak: Arloopa uygulaması

Sol üst köşedeki 3 çizgide bulunan Tutorials sekmesinde ise çeşitli eğitimler bulunmaktadır. Bunlar; tarayıcı, 3D model görüntüleme, model konumlandırma, video kayıt, GIF kayıt, birden fazla model uygulama, ARLOOPA'yı bilgisayarda uygulama şeklindedir.

Resim 17 ARLOOPA 3 Boyutlu Animasyon Örnekleri



Kaynak: Arloopa uygulaması

Uygulamanın sunduğu 2D ve 3D boyutlu animasyonlar çocukların öğrenmeye karşı olumlu tutum kazanmalarını ve uzamsal becerilerinin gelişmesini sağlamaktadır. Ayrıca birçok duyuyu aktif hale getirmesi kalıcı öğrenmeyi etkilemektedir. İçeriklerin günlük yaşamla ilişkilendirilmesi anlamlı öğrenmeler sağlama noktasında kritik etkiye sahiptir (Şengün Öztaş, 2024:39).

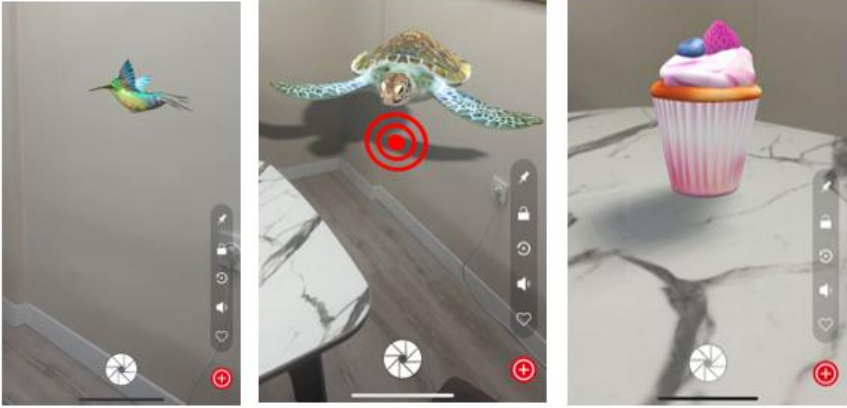
Resim 18 ARLOOPA 3 Boyutlu Animasyon Örnekleri



Kaynak: Arloopa uygulaması

Uygulama içerisinde okul öncesi döneme yönelik ilgi çekici ve eğlenceli sayılar ve geometrik şekillerin yer aldığı matematik etkinlikleri bulunmaktadır. Etkinliklerin üç boyutlu olması ve gerçek yaşamla ilişkilendirilmesi çocuklarda soyut kavramların somutlaştırmasında önemli katkı sağladığı söylenebilir. Sunulan içerikler çoklu öğrenme, soyut kavramları anlamlandırma ve yaparak yaşayarak öğrenme deneyimi imkânı sunmaktadır (Akgün & Ustun, 2023:363).

Resim 19 ARLOOPA 3 Boyutlu Animasyon



Kaynak: Arloopa uygulaması

ARLOOPA içerikleri çocukların eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini desteklemektedir. Uygulamanın sunmuş olduğu artırılmış gerçeklik içerikleri ile yapılacak etkinliklerin çocuklara sağladığı bilişsel, duyuşsal ve sosyal katkıların önemli olduğu belirtilebilir (Kara & Tekindur, 2025:3382).

Kaynakça

Akgün, E., & Ustun, A. B. (2023). Mobil artırılmış gerçeklikle öğrenmeye yönelik içerik analizi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* (56), 362-383. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1153240>

Al-Ansi, A. M., Jaboob, M., Garad, A., & Al-Ansi, A. (2023). Analyzing augmented reality (AR) and virtual reality (VR) recent development in education. *Social Sciences & Humanities Open*, 8(1), 100532. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2023.100532>

ARLOOPA, (2025). <https://www.arloopa.com> adresinden erişilmiştir.

Aubakirova, R. Z., Bekmagambetova, R. K., Belgibayeva, G., Belenko, O. G., Anatolyevna, K. A., Vitalevna, M. E., & Sultanova, N. (2022). Technologization of the pedagogical process in preschool educational institutions. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*, 14(2), 438-456. <https://doi.org/10.18844/wjet.v14i2.6974>

Avila-Garzon, C., Bacca-Acosta, J., Duarte, J., & Betancourt, J. (2021). Augmented reality in education: an overview of twenty-five years of research. *Contemporary Educational Technology*, 13(3). <https://eric.ed.gov/?id=EJ1305893>

Aydoğdu, F. (2022). Augmented reality for preschool children: An experience with educational contents. *British Journal of Educational Technology*, 53(2), 326-348. [10.1111/bjet.13168](https://doi.org/10.1111/bjet.13168)

Aydogdu, F., & Kelpšiene, M. (2021). Uses of augmented reality in preschool education. *International Technology And Education Journal*, 5(1), 11-20. <http://itejournal.com/>

Balcha, A. R., Chen, H. L., & Ramadhana, A. B, R. (2025). The impact of augmented reality-assisted structured learning on

environmental education for preschool children. *Education and Information Technologies*, 1-37. <https://doi.org/10.1007/s10639-025-13737-9>

Bülbül, H., & Özdiñ, F. (2022). How real is augmented reality in preschool? Examination of young children's ar experiences. *Journal of Theoretical Educational Science*, 15(4), 884-906. <https://doi.org/10.30831/akukeg.1098113>

Cheah, S. P., Liew, F. M., Foo, C. C., Wei, C. Y., Looi, S. Y., & Chia, M. S. (2024). Parents' influence on the augmented reality (AR) in science subject: pre-school education level. *Journal of Economics and Sustainability*, 6(2), 68-83. [/10.32890/jes2024.6.2.4](https://doi.org/10.32890/jes2024.6.2.4)

Değirmenci, N., & İnel, Y. (2020). Sosyal bilgiler öğretim programına yönelik mobil artırılmış gerçeklik uygulamalarının öğretmen adaylarıyla geliştirilmesi: Bir eylem araştırması. *Journal of Innovative Research in Social Studies*, 3(2), 90-113. <https://doi.org/10.47503/jirss.764431>

Elmas, R., Pamuk Kahrıman, D., & Pamuk, S. (2020). Artırılmış gerçeklik ve fen etkinlikleri: okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 671-699. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.710054>

Fitria, T. N. (2023). Augmented reality (AR) and virtual reality (VR) technology in education: Media of teaching and learning: A review. *International Journal of Computer and Information System (IJCIS)*, 4(1), 14-25. [10.29040/ijcis.v4i1.102](https://doi.org/10.29040/ijcis.v4i1.102)

Kara, S., & Tekindur, A. (2025). Fen eğitiminde artırılmış gerçeklik uygulamaları: güncel eğilimler üzerine bibliyometrik bir inceleme. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(2), 3378-3397. <https://doi.org/10.51460/baebd.1625997>

Koç, S. (2021). Okul öncesi dönemde artırılmış gerçeklik teknolojisinin kullanımı. *Tasarım Enformatiği Dergisi*, 2(2), 59-64.

Kuzgun, H. (2019). *Artırılmış gerçeklik teknolojisinin okul öncesi dönemde kullanımı: durum çalışması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi. Afyonkarahisar.

Özdemir, M. (2017). Artırılmış gerçeklik teknolojisi ile öğrenmeye yönelik deneysel çalışmalar: sistematik bir inceleme. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 609-632. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.336746>

Palamar, S. P., Bielenka, G. V., Ponomarenko, T. O., Kozak, L. V., Nezhyva, L., & Voznyak, A. V. (2021). Formation of readiness of future teachers to use augmented reality in the educational process of preschool and primary education. In *Proceedings of the 4th International Workshop on Augmented Reality in Education (AREdu 2021)* Kryvyi Rih, Ukraine, May 11, 2021 (Vol. 2898, pp. 334-350). CEUR Workshop Proceedings. <http://ceur-ws.org/Vol-2898/paper18.pdf>

Supriyanto, S., Joshua, Q., Abdullah, A. G., Tettehio, E. O., & Ramdani, S. D. (2023). Application of augmented reality (AR) in vocational education: A systematic literature review. *Jurnal Pendidikan Vokasi*, 13(2), 205-213. [/10.21831/jpv.v13i2.54280](https://doi.org/10.21831/jpv.v13i2.54280)

Şahin, M. (2024). Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmenlerin artırılmış gerçeklik uygulamalarına yönelik metaforik algıları. *Elektronik Dil ve Eğitim Dergisi*, 5(1), 1-20. [10.29228/ejle.77021](https://doi.org/10.29228/ejle.77021)

Şengün Öztaş, E. (2024). Eğitimde artırılmış gerçeklik teknolojisi kullanımı: 2014-2024 sistematik alanyazın taraması. *Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(26), 33-54. <https://doi.org/10.58635/ufuksbedergi.1594889>

Topu, F. B., Yılmaz, R. M., & Takkaç Tulgar, A. (2023). An examination of pre-school children's interaction levels and motivation in learning English with AR-supported educational toys. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 39(20), 4024-4041. [/10.1080/10447318.2022.2108960](https://doi.org/10.1080/10447318.2022.2108960)

Yao, W., Wang, L., & Liu, D. (2025). Augmented reality-based language and math learning applications for preschool children education. *Universal Access in the Information Society*, 24(1), 759-770. <https://doi.org/10.1007/s10209-024-01101-6>

Ye, Z., & Sitthiworachart, J. (2021, December). Curriculum system of preschool education under the background of AR intelligence. In *2021 International Conference on High Performance Big Data and Intelligent Systems (HPBD&IS)* (pp. 286-290). IEEE. 10.1109/HPBDIS53214.2021.9658441

Yıldız, E. P. (2022). Example of science lesson digital book developed with arloopa augmented reality technology application. *Kafkas Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 14(1-2), 23-28. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kujs/issue/73183/1132851>

Zhao, X., Ren, Y., & Cheah, K. S. (2023). *Leading virtual reality (VR) and augmented reality (AR) in education: Bibliometric and content analysis from the web of science (2018–2022)*. Sage Open, 13(3), <https://doi.org/10.1177/2158244023119082>

BÖLÜM 2

QUIVER: OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE KULLANILABİLECEK BİR ARTIRILMIŞ GERÇEKLİK UYGULAMASI

ÜMMÜHAN AKPINAR AFŞİN¹
BİLAL AFŞİN²

Giriş

Günümüzde teknoloji, eğitim süreci de dahil olmak üzere günlük yaşamın her alanına nüfuz etmektedir. Teknolojinin gelişmesi, eğitim sürecini yenilikçi, öğretme ve öğrenme sürecini ise ilgi çekici hale getirecek araç ve tekniklerin ortaya çıkmasını sağlamıştır (Dancesa & ark., 2023:289). Böylece teknolojiye gelişmeler eğitim alanındaki dönüşümü beraberinde getirmiş ve yenilikçi teknolojiler kaçınılmaz hale gelmiştir. Eğitimde yenilikçi teknolojilerin kullanımı; eğitimin niteliğini ve öğrenme sürecinin etkililiğini artırmak, çocuklarda somut bilgi, beceri ve yetenekler oluşturmak, yaratıcı faaliyetler geliştirmek için bir gereklilik olarak görülmektedir (Kurupınar, Kanmaz & Aktemur Gürler, 2024:2).

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Bartın Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitimi, Orcid: 0000-0001-8107-6004

² Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Okul Öncesi Eğitimi, Orcid: 0009-0001-8098-3662

21. yüzyılda eğitim uygulamalarında teknoloji yaygın olarak kullanılmaktadır. Eğitimde yenilikçi teknolojiler, öğrencilerin kritik öneme sahip konuları anlamaları, ifade etmeleri ve çözümler bulmaları için imkanlar sunmaktadır (Toshqo'zieva, Nurmatova & Madaminov, 2020:213). Teknolojik yenilikler, pedagojik uygulamaların dijital araçlarla sağlanmasını olanaklı hale getirmiştir. Bu bağlamda eğitimde geleneksel eğitim araçlarına alternatif olarak dijital araçlar yer edinmeye başlamıştır (Altınkaynak, 2024:12). Eğitimde kullanılan dijital araçlardan biri artırılmış gerçekliktir.

Artırılmış Gerçeklik

Artırılmış gerçeklik (Augmented Reality) olarak adlandırılan sistem, kısaca “AR” ya da “AG” olarak ifade edilmektedir. AG genel olarak, sanal nesnelerin gerçek dünya ile harmanlandığı, aynı zamanda gerçek ve sanal nesnelerin birbirleri ile etkileşim içinde bulunduğu teknoloji olarak tanımlanmaktadır (Garzón, 2021:2). AG, gerçek dünya üzerine dijital öğeler yerleştirilerek kullanıcıların gerçek ile sanal dünya arasında etkileşim kurmasına yardımcı olur ve algısını geliştirir. Buna göre duyularla doğrudan tespit edilemeyen bilgiler sanal nesneler aracılığıyla görüntülenir. Son yıllarda AG uygulamalarının akıllı telefon ve tablet gibi mobil cihazlar aracılığıyla taşınabilir hale gelmesi daha sık kullanılmasına ortam hazırlamıştır (Gümüş & Boydaş, 2021:323).

AG uygulamaları, teknoloji, endüstri, eğlence, tıp ve turizmin yanı sıra eğitim alanında da olumlu etkiler bırakmış, öğrenmeyi daha etkileşimli ve erişilebilir hale getirmiştir. Eğitimde kullanılmak üzere tasarlanmış ilk AG uygulaması 1995 yılında üç boyutlu anatomi öğretimi için geliştirilmiştir. O zamandan beri AG uygulamaları, farklı eğitim seviyelerinde, alanlarında ve ortamlarında başarıyla kullanılmış ve araştırmalarda öğrenenler için birçok fayda sağladığı belirtilmiştir (Avila-Garzon & ark., 2021:2; Zhao, Ren & Cheah, 2023).

Okul Öncesi Eğitimde Artırılmış Gerçeklik

Okul öncesi dönem, gelişimin ve öğrenmenin en hızlı olduğu dönemdir. Çocukların ileriki yaşamlarında kalıcı izli etkilere sahip kritik süreçleri içermektedir. Bu süreçler, çocukların sadece akademik başarılarını değil aynı zamanda tüm gelişim alanlarını da şekillendirmektedir. Eğitimin ilk basamağı olan okul öncesi dönemde sunulan nitelikli eğitim, çocukların hayat boyu başarıları üzerinde büyük bir etkiye sahiptir (Koç, 2021:60). Bu nedenle okul öncesi eğitimde bütüncül gelişimi destekleyecek, kalıcı öğrenmeler sağlayacak, çocuğun gelişimini her yönden olumlu etkileyecek ortam ve fırsatlar sunulması önem arz eder. Bu bağlamda temel öğrenmelerin gerçekleştiği okul öncesi dönemde eğitim teknolojilerinin kullanılması bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır. Günümüzde eğitim ve teknolojinin birbirinden ayrılmaz bir ikili haline gelmesi nedeniyle okul öncesi eğitimde teknoloji kullanımı yadsınamaz bir gerçek olmuştur (Atış-Akyol, Turanoğlu & Parpucu, 2023:639; Ostrovska, 2025:235).

Okul öncesi eğitimde kullanılan mobil AG uygulamaları çocuklara görsel, işitsel ve dokunsal öğrenme imkânı sunarak anlamlı öğrenmeler sağlar, böylece öğrenmeyi daha etkili ve eğlenceli hale getirir (Papadakis, & Kalogiannakis, 2022:4). AG'nin bir araç olarak okul öncesi eğitim etkinliklerine entegre edilmesinin çocukların birçok alanda gelişim, öğrenme ve düşünme becerilerini desteklediği yapılan araştırmalarda belirtilmektedir (Oueida, Awad & Mattar, 2023:40; Yıldız & Doğan, 2024:67). Ayrıca yapılan birçok araştırmada AG teknolojisinin çocukların dikkat becerileri, motivasyonlarını, öğrenmeye karşı tutumlarını ve bilişsel kazanımlarını olumlu yönde etkilediği görülmüştür (Elmas, Pamuk Kahriman & Pamuk, 2020:696; Şimşek, 2024:15; Xu, 2022:634). Bunların yanı sıra teknik ve kullanılabilirlik sorunları, AG kullanımında karşılaşılan zorluklar olarak belirtilmektedir (Tuli, 2022:180).

Quiver: Okul Öncesi Eğitimde Kullanılabilecek Bir Artırılmış Gerçeklik Uygulaması

Okul öncesi eğitimde kullanılan AG uygulamalarından biri Quiver'dır. Bu uygulama bir artırılmış gerçeklik WEB 2.0 uygulamasıdır (Kaynar, 2019:15). Quiver, çocuklara görsel ve işitsel artırılmış gerçeklik ortamı sunan bir uygulamadır.

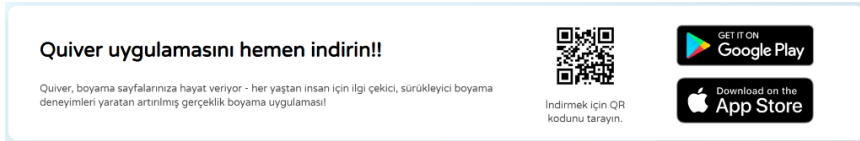
Resim 1 Quiver Uygulama Görseli



Kaynak: <https://quivervision.com>

QuiverVision firması tarafından üretilen Quiver, üç boyutlu ve işaret tabanlı bir artırılmış gerçeklik uygulaması özelliği taşımaktadır. İşaretleyici tabanlı artırılmış gerçeklik, mobil cihaz kamerasıyla belirli bir görüntünün (işaretleyici) taranmasını ifade eder. Cihaz, işaretleyiciyi tanır ve üzerine artırılmış gerçeklik içeriğini yerleştirir. Örneğin, bu tür AG, sanat eserlerini görüntüde yakalandığı noktadan canlandırmak ve pürüzsüz bir canlandırma etkisi yaratmak istenildiğinde kullanılabilir.

Resim 2 Quiver Erişim Seçenekleri



Kaynak: <https://quivervision.com>

Uygulama, iOS, Android ve Fire OS işletim sistemleri ile uyumlu çalışabilmektedir. Google Play ve App Store uygulamaları kullanılarak akıllı telefon, tablet üzerinden ücretsiz olarak erişilmekte ve üyelik gerektirmemektedir.

Resim 3 Quiver Dil Seçenekleri ve Güvenlik Uyarısı



Kaynak: *Quiver mobil uygulaması*

Quiver, titreme ve fiziksel çevre ile etkileşimi teşvik eden bir artırılmış gerçeklik uygulaması olması nedeniyle, uygulama açılırken çıkan ilk sayfada, olası tehlikeler noktasında çocukların ebeveynleri ile kullanılması gerektiği yönünde bir uyarı bulunmaktadır. Uygulamanın sol üst köşesinde bulunan dünya simgesine tıklandığında çıkan dil seçenekleri arasında Türkçe dil seçeneği de bulunmaktadır.

Resim 4 Quiver İçerik Seçenekleri



Kaynak: <https://quivervision.com>

Temelde boyama şablonları üzerinden çalışan Quiver, Quiver Education, Quiver Fashion ve Quiver Masks olarak dört farklı içerik sunmaktadır. Quiver uygulaması, öğrenmeyi ilgi çekici ve eğlenceli hale getiren, artırılmış gerçeklik teknolojisiyle eğitici boyama sayfalarıyla birleştiren bir uygulamadır. Quiver Eğitim de boyama

sayfalarını etkileşimli, eğitici artırılmış gerçeklik deneyimlerine dönüştürmeyi sağlamaktadır. Quiver Moda, bir moda tasarımcısı gibi kıyafetleri renklendirerek yaratıcılığın geliştirilebileceği kombinler sunmaktadır. Kıyafetleri karıştırılıp farklı şekillerde eşleştirme ve modellerin tasarlanan kıyafetlerle nasıl göründüğünü görme imkanı sunmaktadır. Kişisel moda tasarımlarının gerçeğe dönüştürülmesi için fiziksel veya dijital ortamlar sunmaktadır.

Resim 5 Quiver Uygulama Ana Ekranı ve Abonelik Seçenekleri



Kaynak: *Quiver mobil uygulaması*

Uygulamanın ana ekranında yazdır, renklendir ve oyna seçenekleri bulunmaktadır. Buna göre web sitesi ya da uygulama üzerinden indirilen şablonların çıktısı üzerine boyama yapıldığında, uygulama boyanan sayfayı üç boyutlu modellere, animasyonlara ve etkileşimli oyunlara dönüştürmektedir. Kamera simgesi, boyama yapılan sayfanın üç boyutlu hale gelmesini sağlamaktadır. Erişimi yönet seçeneği ise ücretli abonelik almak için kullanılmaktadır. Uygulama içinde bulunan boyama kâğıtlarının bir kısmı ücretsizken bir kısmı ise ücretli olarak kullanıma sunulmuştur. Bu kapsamda bireysel abonelik ve eğitim aboneliği seçenekleri bulunmaktadır. Eğitim aboneliği edinilerek sınıf olarak kullanılabilir. Bunun yanı sıra uygulamada bazı resimlerin kullanılabildiği 7 günlük ücretsiz deneme sürümü bulunmaktadır.

Resim 6 Quiver Web Sitesi Ana Ekranı



Kaynak: <https://quivervision.com>

Boyama sayfalarının indirilebileceği Quivervision'ın web sitesi girişi <http://www.quivervision.com/> adresinden yapılmaktadır. Quivervision web sitesinde ana sayfada bulunan üst menüde "Boyama Paketleri (Coloring Packs)" sekmesine tıklayarak paketler sayfasına giriş yapılır.

Resim 7 Quiver Boyama Paketleri

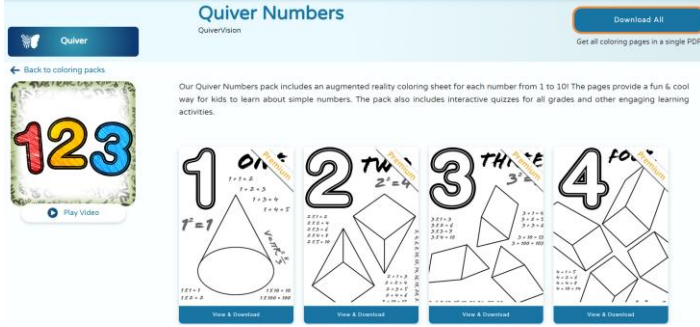


Kaynak: <https://quivervision.com>

Bu sayfada "Ücretsiz" ibaresi bulunan paketler ücretsiz olarak indirilebilir ve kullanılabilir. "Premium" ibaresi bulunan paketlerin uygulama ile çalışması için abonelik gereklidir. Açılan sayfada seçilen konu alanlarından birine girilir. Boyama şablonları, hücre yapısından güneş sistemine, mimari yapılardan, belirli gün ve

haftalara varan geniş bir konu yelpazesine sahip olan uygulamanın okul öncesi dönemden ileri yaşlara kadar varabilen geniş bir hedef kitleye sahiptir (QuiverVision, 2025).

Resim 8 Quiver Boyama Sayfaları



Kaynak: <https://quivervision.com>

Bir boyama resminin altında bulunan sayfayı indir (download page) butonu aracılığıyla boyama sayfasını indirip yazıcıdan çıktı alınır.

Resim 9 Quiver Boyama Sayfası Örneği



Kaynak: Quiver uygulaması

Boyamaya başlamadan önce kâğıdın altında bulunan QR kodu telefon ya da tablette taratarak indirmek istenilen animasyon eklentisine izin verilip yüklenmesi gerekmektedir. Bu sayfalarda çocuklar için farklı konu alanlarında çıktılar alınarak boyama etkinliği yapılabilir.

Resim 10 Quiver Kütüphanesi ve Konu Alanı Örneği



Kaynak: Quiver mobil uygulaması

Uygulama üzerinden ise, sağ alt köşedeki Quiver Kütüphanesinden konu alanlarının bulunduğu sayfaya ulaşılır. Sayfadan istenilen bir konu alanına girilir. Resimde sayılar konu alanına girilmiştir.

Resim 11 Quiver Yazdırma Sayfası ve Uyarı Sayfası



Kaynak: Quiver mobil uygulaması

Seçilen boyama sayfasına sayfasındaki yazıcı simgesine dokunarak indirmek için çıkan uyarı uygulanır. Ekranda çıkan uyarıda “Devam etmek için Yıldız/Daireye/Üçgene basılı tutun” yazmaktadır. Basılı tutulduğunda şekil renklenmeye başlamakta ve tamamı renklenince yazdırılacak sayfa yazıcıya aktarılmaktadır.

Resim 12 Quiver Boyama Sayfası Örneği, QR Kod Okutma Örneği ve Üç Boyutlu Model Yükleme Sayfası



Kaynak: *Quiver mobil uygulaması*

Yazdırılan kağıdın altında yer alan QR kod mobil cihazın kamerası kullanılarak taratılır. Çıkan sayfada “başlatmak” sekmesi tıklanır, böylece boyanacak sayfanın üç boyutlu modeli ve animasyonu yüklemiş olur. Ardından kağıt boyanmak üzere çocuğa verilir ve çocuk istediği şekilde boyama yapar.

Resim 13 Quiver Tarama Ekranı ev Üç Boyutlu Modeli/Animasyonu



Kaynak: *Quiver mobil uygulaması*

Çocuğun boyaması bittikten sonra telefona ya da tablete indirilen Quiver uygulaması çalıştırılır, ana ekrandaki kamera simgesine tıklanır. Boyanan kâğıt, mobil cihazın kamerası ile

taratılır, boyanan resimle aynı renklerde oluşan üç boyutlu model ve animasyon izlenir, dinlenir. Bazı modellerde bilgilendirme yapılmakta bazılarında ise müzik çalmaktadır. Modellere dokunulduğunda genelde hareket etmektedir. Örneğin, resimde sunulan örnek sayfada 7 rakamı ile ilgili bilgi verilmekte ve kalplere dokunulduğunda hareket etmektedir. Kelebek resminde ise müzik çalmakta ve dokunulduğunda kelebekler uçmaktadır. Ayrıca bu sırada sayfadaki kamera simgesine basarak fotoğraf, basılı tutarak video çekilebilmektedir. Mobil cihaza kaydolun fotoğraf ve video, çocuklarla tekrar ve pekiştirme amacıyla uygulama açılmadan da izlenilebilmektedir. Örnekteki kelebek modeli çocuklara büyük-küçük kavramlarını öğretmek amacıyla kullanılabilir.

Resim 14 Quiver Üç Boyutlu Model/Animasyon Örneği



Kaynak: *Quiver mobil uygulaması*

Üç boyutlu model oluştuğunda ekranın altında çıkan renkli daireye tıklandığında model çocuğun boyadığından farklı şekilde renklendirilmektedir. Hoparlöre tıklandığında “yedi” sayısı tekrar edilmektedir. Lambaya tıklandığında sayılar 1’den başlayarak 7’ye kadar sayılmaktadır ve bu sırada kalplerin etrafı beyazla çizilmektedir. Q işaretine basıldığında ise, çocuk bilgi testine davet edilmektedir. Bilgi testinde başlangıç ve ileri seviye seçenekleri bulunmaktadır.

Resim 15 Quiver Kütüphanesi



Kaynak: Quiver mobil uygulaması

Quiver Kütüphanesinde; Tatiller, Kimya, Vahşi hayvanlar, Nokta günü, Bloklar, Dünya harikaları, Güneş sistemi ve tutulmaları, İnsan anatomisi, Bilimsel yaşam döngüsü ve besin zinciri, Hayvan ABC, Sayılar, Maskeler, Moda, Geometrik şekiller, Fantastik macera, Dünya günü, Tarım maceraları, Uzak macerası, Yavru hayvanlar, Shakespeare keşfi, Yaşam becerileri, Taşıtlar/Araçlar 1-2-3-4, Hijyen alışkanlıkları, Peter-O-Meter Robot ile duygular, Sevimli canavarlar, Eğitim başlangıç-2-3 paketleri ile geleneksel okul konuları, Dinozorlar, Ressam Yuri ile ünlü ressamlar, Önemli yerler (dünyadan), Büyüleyici kurbağalar, Yeni Zellanda'nın muhteşem hayvanları, Ülker takımyıldızı, Kaliforniya eyalet parkları, Murphy ve arkadaşları eğitim oyunları, Brian Boğa ile spor dalları, QuiverVision başlangıç seti, Savaş uçakları, Yaz ve deniz, Quiver serisi 1-2-3-4-5, Platonik katı cisimler, Nepal'i tanıyalım, BBC Pudsey serisi, B Daman çapraz ateş ve ateş patlaması, Okyanus hayvanları, Suda yaşayan hayvanlar olmak üzere 45 konu alanı bulunmaktadır.

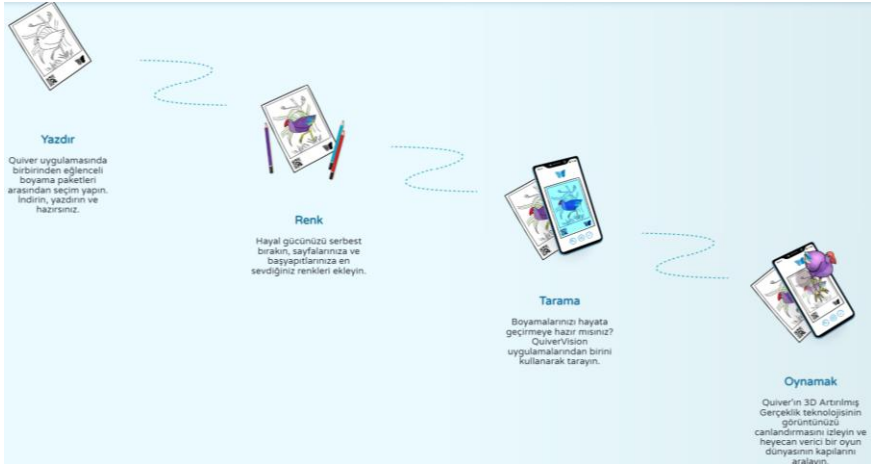
Resim 16 Quiver Paketleri



Kaynak: *Quiver mobil uygulaması*

Paketlerim sekmesinde ise, Hayvan ABC, Yavru hayvanlar, Taşıtlar/Araçlar 1-2, Tarım maceraları, Hijyen alışkanlıkları, Sayılar, Dinozorlar, Okyanus hayvanları, Quiver serisi 1-2-3-5, Geometrik şekiller, Güneş sistemi ve tutulmaları, Uzay macerası olmak üzere 16 paket bulunmaktadır.

Resim 17 Quiver Kullanım Özeti



Kaynak: <https://quivervision.com>

Kısaca uygulama, görseldeki şekilde yazdırma-renklendirme-tarama-oynama aşamalarından oluşmaktadır.

Resim 18 Quiver Etkinlik Planları



Kaynak: <https://quivervision.com>

Uygulamanın QuiverVision web sayfasında yer alan eğitim kaynakları sekmesinde; fen bilimleri, sosyal bilimler, sosyal-duygusal öğrenme, sanat, matematik, İngilizce alanlarında, anaokulu, ilkokul, ortaokul kademelerinde 124 adet etkinlik planı bulunmaktadır. Etkinlik planları, Şekil kaşifleri (1.sınıf), Hareket halindeki hayvanlar: Dinazorlar (1-4.sınıf), Kuş gözlemcileri iş başında (5.sınıf), İnsan vücudu ve bakımı (2-5.sınıf), Dik prizmalar (5-8.sınıf), Hareket halindeki hayvanlar: Teknolojik ansiklopedi (2-5.sınıf), Ayın evreleri ve maramataka (2.sınıf), Güneş sistemini keşfedin ve karşılaştırın (1.sınıf), Hayvanlar aliterasyonu ABC (4-6 yaş), AR maskeler: Karnaval zamanı (6-8.sınıf), Krallığı kurtarma görevi: Fantastik bir macera (6-8.sınıf), Deniz kızının macerası (5.sınıf), Hayvan türü: Hayvan maskeleriyle vahşi hikaye anlatıcılığını keşfetmek (3-5.sınıf), Basit elektrik devreleri (5.sınıf), mBot2 ile Mars'a yolculuk (6-8.sınıf), Sanal Denizler: Okyanus hayvanları ve hikayelerini keşfetmek (3-8.sınıf), Kahve fincanında ses ve ışık (3-5.sınıf), Sualtı macerası: Okyanus yaşamını keşfetmek (8-12.sınıf), Uçuşun evrimi (7-8.sınıf), LEGO Mars keşif aracını AR ile inşa et ve canlandır (5-8.sınıf), Bitki yaşam döngüsü (2-4.sınıf), Güneş sistemi (5-8.sınıf), Yavru hayvanlar (Anaokulu-1.sınıf),

Kelebeğim, arkadaşım: Onlar için bir yer inşa etmek (2.sınıf), Ülker takımıyıldı: Giriş (1-2.sınıf), Micro ile devreleri öğrenme: Bit ve artırılmış gerçeklik (5-6.sınıf), Uzay karşılaştırması (8-10.sınıf), Arabalar ve kuvvetler (6-8.sınıf), Sualtı maceraları (1-2.sınıf), Dünyadaki volkanlar (7-12.sınıf), Yaratıcı bağlantılar: Kelime dağarcığını geliştirme (7.sınıf), Evren ne kadar büyük (8.sınıf), Bilim ve inanç: Uzay yolculuğu (8-12.sınıf), Güneş, dünya ve ay (5-8.sınıf), Güneş ve ay tutulmaları (4-5.sınıf), Yazma günlüğü (Anaokulu-1.sınıf), Bitki yaşam döngüsü (4-6.sınıf), Canavarların da görgü kuralları vardır (Anaokulu-1.sınıf), Bilim haber bülteni (8-9.sınıf), Medya merkezi bayrağı oluşturma (2-3.sınıf), Uzun U arama (Anaokulu-1.sınıf), Dünya gezegeninin gizemleri (3-5.sınıf), Suyun temizlenmesi (7.sınıf), Vahşi hayvanlar (4.sınıf), İyi günde kötü günde: Gerçek dostluğun hikayesi (8-9.sınıf), Ayın evreleri (3.sınıf), Kemikleriniz hakkında bilgelik kazanın (3-5.sınıf), Hareket halinde dinozorlar: Pangea hakkında bir ders (4-8.sınıf), Artırılmış gerçeklikte kağıt kıvrırma tekniğiyle paskalya yumurtaları boyama (3.sınıf), Şüpheye gerek yok: İskelet sistemi (6.sınıf), İnsanın dolaşım sistemi (6.sınıf), Büyük Doğu dinleri (Anaokulu-5.sınıf), İnsan solunum sistemi (6.sınıf), Karşılaştırma ve zıtlık denemesi (5.sınıf), Uluslararası kadınlar günü (6-8.sınıf), İnsan sindirim sistemi (6.sınıf), Benim özel gezegenim (3.sınıf), Ay kaşifleri (3-4.sınıf), Çuf çuf AR ile T harfini öğrenme (1.sınıf), Sevgili Martin: Karakterizasyon ve sosyal adalet (6-10.sınıf), Bitki yaşam döngüsü (Anaokulu-2.sınıf), Dünyanın geleneksel evleri (2-3.sınıf), Yaratıcı nokta çizimi (Anaokulu-12.sınıf), Harika başlangıçlar (6-12.sınıf), Doğadaki su döngüsü (3.sınıf), 2 boyutlu ve 3 boyutlu daire şekilleri (Anaokulu-2.sınıf), Kültürüm, mirasım ve ötesi (5-8.sınıf), Biz yazarız (3-4.sınıf), Yeni yıl kutlamaları (Anaokulu-2.sınıf), Ökaryotik hücreler (6.sınıf), E harfiyle alfabeyi öğrenelim (Anaokulu-1.sınıf), Kelebek yaşam döngüsü (1.sınıf), 19 Haziran bayrağının sembolizmi (6-8.sınıf), Sudaki tehlike: Tehlikeli akıntılar (Anaokulu-5.sınıf), Tarih öncesi hayvanlar (3-4.sınıf), El yıkama

(Anaokulu-5.sınıf), Hayvan ve bitki hücrelerinin karşılaştırılması (4-6.sınıf), Nokta ve yaratılış (2.sınıf), Hücreler arasındaki farklı bulabilir misin? (7.sınıf), Haritalar hakkında öğrenme (2.sınıf), Kurtarıcı İsa (2.sınıf), Dünyamızı yeniden canlandıralım (1-2.sınıf), Kıtalar (3.sınıf), Hendrik'in cadılar bayramı balkabağı (1.sınıf), Volkanlar (4.sınıf), Dinozorlar (1-2.sınıf), Toplumsal görevler ve yardımcılar (Anaokulu-2.sınıf), İspanyol mirası resim çerçevesi (2-5.sınıf), Dünyanın katmanları (6-8.sınıf), Dönme dolap ve basit makine (2-6.sınıf), Zamanı söylemek: Analog ve dijital (1-4.sınıf), Derinlemesine inceleme: Okyanus ekosistemi (3-5.sınıf), Güneş sistemimizi keşfedin (4.sınıf), Yaşam döngüleri: Bir kurbağanın hikayesi (Anaokulu-3.sınıf), Su yaşamı: Katil balina (Anaokulu-3.sınıf), Yangın güvenliği (Anaokulu-3.sınıf), Kelebekler: Bilgilendirici yazı (2-4.sınıf), Yusufçuk yazma etkinliği (2-5.sınıf), Uluslararası nokta günü (Anaokulu-5.sınıf), Kelebeğin yaşam döngüsü (Anaokulu-2.sınıf), Öğrenciler için farkındalık: Stresle başa çıkma (Anaokulu-6.sınıf), Su yaşam döngüsü (Anaokulu-8.sınıf), Bayrakların anlattığı hikayeler (4-6.sınıf), Bitkilerimi suladım (5.sınıf), Biyografi küpü: Erno Rubik ve muhteşem küpü (2-5.sınıf), Noel turşusu efsanesi (2-5.sınıf), Sınıfınızda başkalaşım (5-6.sınıf), İngilizce öğrenenler için itfaiye araçları (Anaokulu-1.sınıf), T-Rex dinozoru (Anaokulu-2.sınıf), Katı cisimler: 3 boyutlu şekiller (3.sınıf), Ürkütücü dans eden balkabakları (1-3.sınıf), Platonik katı cisimler (5-8.sınıf), Kretase döneminde bir gün (3-4.sınıf), Başarı için uyarlamalar (2-5.sınıf), Ayın evreleri (6-8.sınıf), Bitki ve hayvan hücreleri (5.sınıf), Yanardağın iç yapısı (6-9.sınıf), Dünyamızı yeniden canlandıralım tasarım yarışması (Anaokulu-8.sınıf), Bir aktivistin portresi (Anaokulu-5.sınıf), Sualtı yaşamı (Anaokulu-5.sınıf), Çevresel sorunların haritalandırılması (6-8.sınıf), Bir mil yürüyün: Karakterizasyonu keşfetmek (6-8.sınıf), Pi günü etkinliği (Anaokulu-2.sınıf, 6-8.sınıf) şeklindedir. Buna göre konu alanları ve sınıf kademeleri oldukça geniştir.

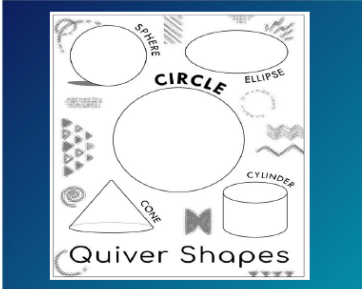
Resim 19 Quiver Okul Öncesi Etkinlik Örneği



2D & 3D Circle Shapes

CREATED BY **Zeny Ulloa**

 **45 minutes /**  **Grades K-2**



STANDARDS

Kindergarten: [MA.K.GR.1.3](#) Compare three-dimensional figures based on their similarities, differences and positions. Sort three-dimensional figures based on their similarities and differences.

1st Grade: [MA.1.GR.1.3](#) Compose and decompose two- and three-dimensional figures.

1st Grade: [MA.1.GR.1.1](#) Identify, compare and sort two- and three-dimensional figures based on their defining attributes.

2nd Grade: [MA.2.GR.2.1](#) Categorize two-dimensional figures based on the number and length of sides, number of vertices, whether they are closed or not and whether the edges are curved or straight.

ESSENTIAL QUESTIONS

- What is a circle?
- What attributes describe a circle?
- What is the difference between 2D and 3D shapes?

MATERIALS:

- QuiverVision Circle Coloring Sheet
- QuiverVision subscription to activate the 3D AR Experience
- Color pencils, markers, or crayons
- Mobile device with the Quiver App and connected to the internet
- [Free Epic! Educator Account](#)

Digital Links (click or scan)

- [QuiverVision Circle Coloring Sheet](#)
- [Circle Song for Early Learners video](#)
- [Comparing 2D and 3D Shapes video](#)
- [Shapes by Sara Pistoia - Ebook](#)
- [QuiverVision Circle video](#)

ACTIVITIES

1. Ask students if they know what a circle is? Next, ask students to describe it and give examples of circles.
2. Have students watch the [Circle Song video](#) showing all the circular figures around us.
3. Explain to students that a circle is a round shaped figure that has no edges or corners. It can be two dimensional (2D) or three dimensional (3D).
4. Have students watch this [YouTube video Comparing 2D and 3D Shapes](#) describing the attributes of 2D and 3D objects.
5. Then, have students try to identify circular objects in the class. For example a clock, or ball.
6. Read the online e-book [Shapes by Sara Pistoia](#) from Epic!
7. Next, download and print the [QuiverVision Circle coloring sheet](#). Pass out the coloring sheet to each student. Remind students to color the sheet neatly and completely, so they can see the coloring page come to life in a 3D augmented reality experience.
8. Once students have finished coloring, have them open the Quiver app on their devices. Tap the Camera image and scan the QR Code on the QuiverVision coloring sheet. (Note: In order to view the coloring page in Augmented Reality, an individual or education subscription to QuiverVision is required). Hold the camera over the QuiverVision coloring sheet until the whole page turns blue. View the [QuiverVision video tutorial](#) if you run into any problems.

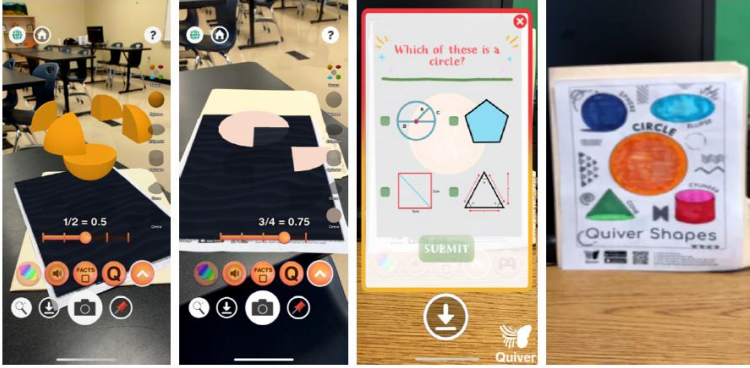
EXTENSION ACTIVITIES

- Divide the class into groups of 4 or 5 students. Give each group of students some "Play-Doh" and have them create some of the circular shapes seen in the QuiverVision Coloring sheet.
- Once the students have created their circular shapes, have one student at a time close his/her eyes and try to figure out what figure they have in front of them. Repeat until every student has had an opportunity to touch, feel, and figure out what shape is in front of them without looking at it.
- While students are trying to figure out what shape the play dough is, have them describe the attributes of the figure. For example, does it roll; does it have faces and sides; is it curved?

ASSESSMENT



Using the Quiver App, have students scan the QR code on the [QuiverVision Circle coloring sheet](#) and have them take the quiz by clicking on the Q for Quiz.



[Click here if unable to view video](#)

Kaynak: <https://quivervision.com>

Okul öncesi eğitimde kullanılabilecek etkinlik örneği:

2 Boyutlu ve 3 Boyutlu Daire Şekilleri (Boyama Sayfası: Daire)

Etkinlik özeti:

Bu etkinlik planında çocuklar 2 boyutlu ve 3 boyutlu dairesel şekiller hakkında her şeyi öğrenecekler. Etkinlik planı bilgilendirici bir video, bir daire şarkısı ve Epic!'ten Sara Pistoia'nın "Şekiller" adlı e-kitabını içeriyor. Ek etkinlik olarak, çocuklar QuiverVision boyama sayfası ve "Play-Doh" ile dairesel şekiller oluşturacaklar. Çocuklar dairenin farklı özelliklerini keşfettikten sonra Quiver Uygulamasındaki testi çözerek değerlendirilebilirler. Etkinlik planı, Quiver Uygulamasında bulunan farklı özelliklerin resimlerini ve 3 boyutlu artırılmış gerçeklik deneyimini gösteren kısa bir videoyu içeriyor.

Anaokulu seviyesi için kazanımlar:

Üç boyutlu şekilleri benzerliklerine, farklılıklarına ve konumlarına göre karşılaştırır. Üç boyutlu şekilleri benzerliklerine ve farklılıklarına göre sıralar.

Temel sorular:

- Daire nedir?
- Daireyi tanımlayan özellikler nelerdir?
- 2D ve 3D şekiller arasındaki fark nedir?

Materyaller:

- QuiverVision Circle Boyama Sayfası
- AG deneyimini etkinleştirmek için QuiverVision aboneliği
- Renkli kalemler, keçeli kalemler veya boya kalemleri
- Quiver Uygulaması yüklü ve internete bağlı mobil cihaz
- Ücretsiz Epic! Eğitimci Hesabı

Dijital linkler:

- QuiverVision Daire Boyama Sayfası
- Erken Öğrenenler için Daire Şarkısı videosu
- 2D ve 3D Şekilleri Karşılaştırma videosu
- Sara Pistoia'dan Şekiller - E-kitap
- QuiverVision Daire videosu

Etkinlik süreci:

1. Çocuklara dairenin ne olduğunu bilip bilmedikleri sorulur. Ardından, daireyi tanımlamaları ve daire örnekleri vermeleri istenir.

2. Çocuklara çevredeki tüm dairesel şekilleri gösteren Circle Song videosu izletilir.

3. Çocuklara dairenin kenarları ve köşeleri olmayan yuvarlak şekilli bir figür olduğu açıklanır. Daire iki boyutlu (2D) veya üç boyutlu (3D) olabilir.

4. Çocuklara 2D ve 3D nesnelerin özelliklerini anlatan Comparing 2D and 3D Shapes adlı YouTube videosu izletilir.

5. Ardından, çocukların sınıfta dairesel nesneleri bulmaları istenir. Örneğin saat veya top gibi.

6. Epic'ten Sara Pistoia'nın Shapes adlı çevrimiçi e-kitabını okunur.

7. Ardından, QuiverVision Circle boyama sayfası indirilir ve yazdırılır. Boyama sayfası her çocuğa dağıtılır. Çocuklara boyama sayfasını düzgün ve eksiksiz bir şekilde boyamaları hatırlatılır, böylece boyama sayfasının 3D artırılmış gerçeklik deneyiminde canlandığını görebilirler.

8. Çocuklar boyamayı bitirdikten sonra, cihazlarında Quiver uygulamasını açmaları istenir. Kamera simgesine dokunup boyama kağıdındaki QR Kod taratılır (Not: Boyama sayfasını Artırılmış Gerçeklikte görüntülemek için, QuiverVision'a bireysel veya eğitim aboneliği gereklidir). Tüm sayfa maviye dönene kadar kamera boyama kağıdının üzerinde tutulur.

Ek etkinlik:

- Sınıf 4 veya 5 kişilik gruplara ayrılır. Her gruba biraz “Play-Doh” verilir ve QuiverVision Boyama sayfasında görülen dairesel şekilleri yapmaları istenir.

- Çocuklar dairesel şekilleri yaptıktan sonra, her seferinde bir çocuğun gözlerini kapatıp önünde hangi şeklin olduğunu tahmin etmesi istenir. Her çocuk, bakmadan önündeki şekle dokunarak, hissederek ve tahmin ederek tanımlayana kadar bu işlemi tekrarlanır.

- Çocuklar play-doh'un şeklini tahmin etmeye çalışırken, şeklin özelliklerini tanımlamaları istenir. Örneğin, yuvarlanıyor mu, yüzeyleri ve kenarları var mı, kavisli mi?

Değerlendirme:

Quiver uygulamasını kullanarak, çocukların QuiverVision Circle boyama sayfasındaki QR kodunu taramaları ve Q for Quiz (Sınav için Q) seçeneğine tıklayarak sınava girmeleri sağlanır.

Resim 20 Quiver Çalışma Kitabı Serisi



Kaynak: <https://quivervision.com>

Artırılmış Gerçeklik Çalışma Kitapları, eğitimi hem ilgi çekici hem de etkileşimli hale getirerek çocukların öğrenme, okuma ve okuryazarlık becerilerini geliştirme biçiminde devrim yaratmak için tasarlanmıştır. Bu uygulamayla öğrenciler, sayfaları tarayarak, onları beceri geliştirme egzersizlerinde açıklayan, yönlendiren ve rehberlik eden büyüleyici dijital içeriğin kilidini açabilirler. Bu sürükleyici deneyim, çocukları kitapları tekrar ziyaret etmeye teşvik etmekle kalmaz, aynı zamanda öğrenme yolculuklarını da derinleştirir. AR özelliklerine ek olarak, çalışma kitapları çeşitli eğitim etkinlikleriyle doludur ve öğrenmenin hem eğlenceli hem de etkili olmasını sağlar.

El Yazısı Kitabı: Çocukların hareket yoluyla el yazısı, harf izleme, fonetik, yazım ve hayvanlar hakkında bilgiler öğreten 26 etkileşimli deneyimi keşfedebilecekleri el yazısı kitabı bulunmaktadır. Kitapta 80 sayfayı aşkın ABC alıştırma sayfası, dijital sürükle bırak ve çizim oyunları yer almaktadır. Artırılmış gerçeklik el yazısı kitabını kullanabilmek için Quiver uygulamasının indirilmesi ve bireysel veya eğitim amaçlı abonelik edinilmesi gerekmektedir.

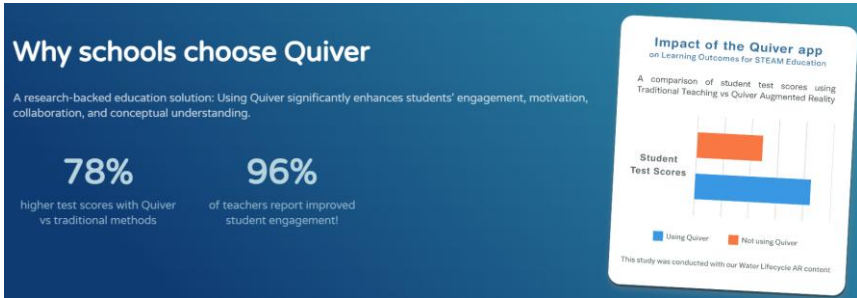
Yaratıcı Yazma Günlüğü: Çocukların yazarken hayal güçlerini kullanmalarını ve yaratıcı olmalarını teşvik eden 10 etkileşimli deneyimi keşfedebileceği 40 sayfayı aşkın alıştırma

sayfası bulunmaktadır. Artırılmış gerçeklik yaratıcı yazma günlüğü kitabını kullanabilmek için Quiver uygulamasının indirilmesi ve bireysel veya eğitim amaçlı abonelik edinilmesi gerekmektedir.

Matematik Çalışma Kitabı: Öğrencilere 1-10 arasındaki sayıları ve daire, üçgen, kare, beşgen gibi yaygın 2 boyutlu şekilleri ve bunların nasıl yaygın 3 boyutlu cisimlere dönüştüğünü öğretecek etkileşimli matematik çalışma kitabı ise hazırlanma aşamasındadır.

Yapılan alanyazın araştırmasına göre okul öncesi dönemde matematik öğretiminde artırılmış gerçekliğin kullanımına ilişkin çalışmaların olduğu görülmektedir. AG teknolojisinin okul öncesi matematik öğretiminde farklı boyutlarda (geometri, sayı kavramı, problem çözme, uzamsal beceriler, görsel algı) olumlu etkiler sağladığını göstermektedir. Ayrıca, araştırmalar AG'nin çocuklarda hem akademik başarıyı hem de motivasyon ve derse katılımı artırdığını ortaya koymaktadır (Coşgun Demirdağ, 2025:128). Buna göre Quiver uygulamasının, okul öncesi dönemde kavram öğretimi ve soyut nesnelerin somutlaştırılmasında etkin bir şekilde kullanılması tavsiye edilebilir.

Resim 21 Quiver Etki Oranları



Kaynak: <https://quivervision.com>

Quiver uygulamasının geleneksel yöntemlere kıyasla öğrencilerin test puanlarını %78 oranında artırdığı ve öğrencilerin derse katılımında %96 oranında artış sağladığı belirtilmektedir (QuiverVision, 2025).

Resim 22 Quiver Dijital Ortamlar

Dijital Ortamlarımızın kullanım alanlarını artık tüm dünyada veriyorsunuz. Fiyatlandırma hakkında daha fazla bilgi için bizimle iletişime geçin. Lisans süresi boyunca tam uzaktan kurulum desteği ve yardım sağlıyoruz.

Dijital Akvaryum

Tipik gerçek bir akvaryum gibi, ancak dijital ve içine renklendirilebileceğiniz ve özelleştirilebileceğiniz balıklar ve deniz canlıları yerleştirilmiştir!

Daha fazla bilgi edinin



Dijital Dinozor Jurassic World

Dinozorların döşediği dijital bir tarih öncesi alemine adım atın. Canlı renkler ve sürükleyici maceralarla Jura dönemini hayata geçirin!

Daha fazla bilgi edinin



Dijital Havaalanı

Havaalanları hiç bu kadar renkli görünmemişti. Uçakların kalınlığını ve bulutların arasından uçuşunu izleyin.

Daha fazla bilgi edinin



Noel Baba'nın Dijital Atölyesi

Noel Baba'nın atölyesine adım atın ve rengarenk tasarımlarınızı oyuncaklara dönüştürmesini izleyin! Tasarlayın, pakettin ve hediyelerinizin şifalı bir şekilde teslim getirmesini izleyin.

Daha fazla bilgi edinin



Dijital Orman ve Kuş Cenneti

Yeni Zelande'nin yerli kuşlarının canlı dünyasını keşfedin! Çevik Yalçıncı, hızlı Şahin ve diğer eşsiz türleri yemeyişi bir dijital ormanda süzülürken renklendirin ve canlandırın.

Daha fazla bilgi edinin



Dijital Yıldızlı Gece

Gökyüzünü kıymetli anılar ve zamansız öykülerle aydınlatın. Her yıldız bir öykü anlatır, bizi atalarımız ve evrenin güzelliğine bağlar.

Daha fazla bilgi edinin



Quiver Maskeleri Çevre

Siz ve arkadaşlarınızın, az önce tasarladığınız maskeleri takarak gerçek zamanlı bir ekranda görünmenizi izleyin ve gülün.

Daha fazla bilgi edinin



Dijital Otomobil Ortamı

Araçınızı seçin, ona biraz renk katın ve diğer araçlarla birlikte şehir sokaklarında ilerleyişini izleyin!

Daha fazla bilgi edinin



Kaynak: <https://quivervision.com>

Bunların yanı sıra Quiver, dijital akvaryum, dijital dinozor Jurassic World, dijital havaalanı, Noel Baba'nın dijital atölyesi, dijital orman ve kuş cenneti, dijital yıldızlı gece, Quiver maskeleri ortamı, dijital otomobil ortamı şeklinde dijital ortamlar da sunmaktadır. Dijital akvaryum, gerçek bir akvaryum gibidir ancak içinde renklendirilebilecek ve özelleştirilebilecek balıklar ve deniz

canlıları yerleştirilmiştir. Dijital dinazor Jurassic World, dinazorların dolaştığı dijital bir tarih öncesi alemine adım atmayı sağlamaktadır. Canlı renkler ve sürükleyici maceralarla Jura dönemini hayata geçirme deneyimi yaşatmaktadır. Dijital havaalanı, uçağınızın kalkışını ve bulutların arasından uçuşunu izleme fırsatı sunmaktadır. Noel Baba'nın dijital atölyesi, rengarenk tasarımlar yapma, tasarımların oyuncaklara dönüşmesini izleme, oyuncakları paketlenme ve hediyeleri teslim edilmeye hazır hale getirme imkanı vermektedir. Dijital orman ve kuş cenneti, Yeni Zelanda'nın yerli kuşlarının canlı dünyasını keşfetme, çevik Yalıçapkını, hızlı Şahin ve diğer eşsiz türleri yemyeşil bir dijital ormanda süzülürken renklendirme ve canlandırma fırsatı sunmaktadır. Dijital yıldızlı gece, gökyüzünü kıymetli anılar ve zamansız öykülerle aydınlatmayı sağlar. Her yıldız bir öykü anlatır, çocuğu geçmişe ve evrenin güzelliklerine bağlar. Quiver maskeleri ortamı, maske tasarlama ve tasarlanan maskeleri takarak gerçek zamanlı bir ekranda görünerek izleme ve eğlenme imkanı vermektedir. Dijital otomobil ortamı, istenilen aracı seçme, renklendirme ve diğer araçlarla birlikte şehir sokaklarında ilerleyişini izleme fırsatı sunmaktadır.

Resim 23 Quiver WebAR

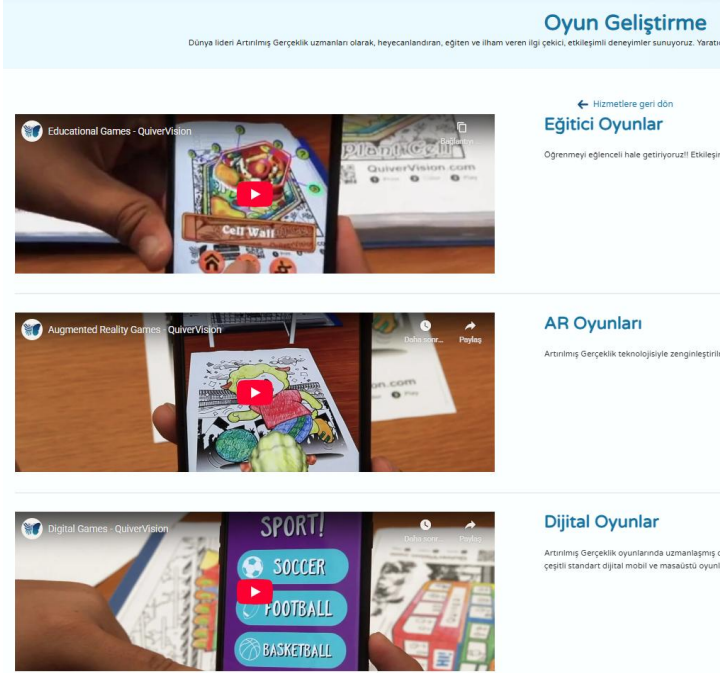


Kaynak: <https://quivervision.com>

Quiver WebAR ile kullanıcılar, yalnızca yerel kameralarını ve mobil web tarayıcılarını kullanarak, akıllı telefonlarından

doğrudan sürükleyici artırılmış gerçeklik (AR) deneyimleri yaşayabilmektedir. Uygulama gerektirmeyen WebAR, erişilebilirliği ve kolaylığı artırarak etkileşimleri her zamankinden daha sorunsuz hale getirmektedir. Kullanıcılar, AR deneyimlerine akıllı telefonlarının web tarayıcısı üzerinden erişebilmekte ve bu dünya çapında yaygın uyumluluğu kolaylaştırmaktadır.

Resim 24 Quiver Oyun Geliştirme



Kaynak: <https://quivervision.com>

Uygulamanın oyun geliştirme seçeneğinde, eğitici oyunlar, AR oyunları ve dijital oyunlar bulunmaktadır. Eğitici oyunlar kısmında, öğrenmeyi eğlenceli hale getiren etkileşimli artırılmış gerçeklik sahneleri ile testler ve çoktan seçmeli seçenekler sunmaktadır. AR oyunları kısmında, artırılmış gerçeklik teknolojisiyle zenginleştirilmiş, her yaş için çeşitli geleneksel oyunlar sunmaktadır. Dijital oyunlar kısmında, çeşitli standart dijital mobil ve masaüstü oyunlar bulunmaktadır.

Resim 25 Quiver Elçisi Başvurusu

Seçeneğinizi Seçin

Aktivite Planları
0 ders

Quiver Elçileri

Büyükelçi Başvurusu

Eğitimciler E-posta Listesi

Sponsorluk Başvurusu

Quiver Elçisi Başvurusu

Büyükelçimiz nasıl olunur?

Quiver Uygulamasını kullanarak eğitim deneyimlerinde devrim yaratma konusunda tutkulu musunuz? Eğer hevesli bir Quiver kullanıcısıysanız ve elçi sorumluluklarını yerine getirebiliyorsanız, sizi Elçi Programımıza katılmaya davet ediyoruz! Bir elçi olarak, Quiver'in yenilikçi AR teknolojisini kullanarak başkalarına ilham verme ve onları eğitime fırsatına sahip olacaksınız.

Elçiler 12 aylık bir dönem için seçilir ve yenileme seçeneği mevcuttur.

Başvuru formu istemek için support@quivervision.com adresine e-posta gönderin.



Quiver Elçileri kimlerdir?

Kaynak: <https://quivervision.com>

Quiver Uygulamasını kullanarak eğitim deneyimlerinde elçi sorumluluklarını yerine getirebilenler Elçi Programına katılabilmektedir. Elçilerin Quiver'in yenilikçi AR teknolojisini kullanarak başkalarına ilham verme ve onları eğitmesi beklenmektedir. Elçiler 12 aylık bir dönem için seçilir ve yenileme seçeneği mevcuttur. Başvuru formu istemek için support@quivervision.com adresine e-posta gönderilmesi gerekmektedir. Quiver Elçileri, uygulamayı dünyanın dört bir yanındaki okullarda, kütüphanelerde ve müzelerde temsil etmek üzere özenle seçilir. Quiver Uygulamasını ve içeriklerini her yaştan insanın eğitimini desteklemek için kullanma konusunda proaktif olan insanlardır. Elçiler, içerik ve ürün atölyelerine katılarak, geri bildirimler sağlayarak ve uygulamanın eğitimciler için kullanım alanlarını tanıtarak önemli bir rol oynar. Büyükelçi seviyesi 1: Quiver tırtılı, Büyükelçi seviyesi 2: Quiver kelebeği, Büyükelçi seviyesi 3: Quiver süperstarı olarak adlandırılmaktadır.

Kaynakça

Al-Ansi, A. M., Jaboob, M., Garad, A. & Al-Ansi, A. (2023). Analyzing augmented reality (AR) and virtual reality (VR) recent development in education. *Social Sciences & Humanities Open*, 8(1), 100532. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2023.100532>

Altınkaynak, Y, M. (2024). *Okul öncesi dönem çocuklarının ve öğretmenlerinin artırılmış gerçeklik uygulamalarına yönelik görüşleri üzerine bir inceleme* (Yüksek Lisans Tezi) YÖKTEZ veri tabanından erişildi.

Atış-Akyol, N., Turanoğlu, R. & Parpucu, N. (2023). Digital technology in preschool education: A systematic review. *International Journal of Educational Research Review (IJERE)*, 8(3), 638-661. <https://doi.org/10.24331/ijere.1260176>

Avila-Garzon, C., Bacca-Acosta, J., Duarte, J. & Betancourt, J. (2021). Augmented reality in education: An overview of twenty-five years of research. *Contemporary Educational Technology*, 13(3), 1-29. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1305893>

Dancsa, D., Štempel'ová, I., Takáč, O. & Annuš, N. (2023). Digital tools in education. *International Journal of Advanced Natural Sciences and Engineering Researches*, 7(4), 289-294. <https://as-proceeding.com/index.php/ijanser>

Coşgun Demirdağ, D. (2025). *Artırılmış gerçeklik destekli matematik etkinliklerinin, okul öncesi çocuklarda erken matematik yeteneği ve akıl yürütme becerilerine etkisi* (Doktora Tezi). YÖKTEZ veri tabanından erişildi.

Elmas, R., Pamuk Kahrıman, D. & Pamuk, S. (2020). Artırılmış gerçeklik ve fen etkinlikleri: Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 671-699. doi.org/10.33711/yyuefd.710054

Garzón, J. (2021). An overview of twenty-five years of augmented reality in education. *Multimodal Technologies and Interaction*, 5(7), 37. <https://doi.org/10.3390/mti5070037>

Gümüş, K. & Boydaş, O. (2021). Artırılmış gerçeklik uygulamalarının eğitimdeki yerinin incelenmesi. *Journal of International Social Research*, 14(76), 321-330. <https://doi.org/10.17719/jisr.2019.3112>

Kaynar, T. (2019). *Web 2.0 Araçlarının Yabancı Dil Öğretiminde Kullanımı*. (Yüksek lisans tezi). YÖKTEZ veri tabanından erişildi.

Koç, S. (2021). Okul öncesi dönemde artırılmış gerçeklik teknolojisinin kullanımı. *Tasarım Enformatiği*, 2(2), 59-64. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/932647>

Kurupınar, A., Kanmaz, T. & Aktemur Gürler, S. (2024). Okul öncesi öğretmenlerinin yenilikçi eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(1), 1-15. <https://doi.org/10.33206/mjss.1296800>

Ostrovskaya, M. (2025). Traditional and innovative educational technologies in preschool education institutions. *Problems of Education*, 1(102), 232-242. <https://doi.org/10.52256/2710-3986.1-102.2025.16>

Oueida, S., Awad, P. & Mattar, C. (2023). Augmented reality awareness and latest applications in education: A review. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 18(13), 21-44. <https://doi.org/10.3991/ijet.v18i13.39021>

Papadakis, S. & Kalogiannakis, M. (2022). *STEM, robotics, mobile apps in early childhood and primary education*. (1st edition). Springer Nature Singapore. <https://doi.org/10.1007/978-981-19-0568-1>

QuiverVision, (2025). Quiver 2025. 20/12/2025 tarihinde <https://quivervision.com/> adresinden ulaşılmıştır.

şimşek, E. E. (2024). The use of augmented reality-supported activities in environmental education for early childhood: A quasi-experimental study. *Sustainability*, 16(23), 1-16. <https://doi.org/10.3390/su162310374>

Toshqo'zieva, Z. E., Nurmatova, S. S. & Madaminov, J. Z. (2020). Features of using innovative technologies to improve the quality of education. *ISJ Theoretical & Applied Science*, 05(85), 213-217. <https://dx.doi.org/10.15863/TAS.2020.05.85.44>

Tuli, N., Mantri, A. & Sharma, S. (2022). Augmented reality in education: a systematic study on technical and usability issues. *International Journal of Computer Aided Engineering and Technology*, 17(2), 164-183. doi.org/10.1504/IJCAET.2022.125048

Xu, W. W., Su, C. Y., Hu, Y. & Chen, C. H. (2022). Exploring the effectiveness and moderators of augmented reality on science learning: A meta-analysis. *Journal of Science Education and Technology*, 31(5), 621-637. <https://doi.org/10.1007/s10956-022-09982-z>

Yıldız, Z. Ç. & Doğan, S. Algo-AR: Development of an augmented reality-supported tangible programming tool to improve algorithmic thinking skills. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 17(2), 59-69. <https://doi.org/10.17671/gazibtd.1398781>

Zhao, X., Ren, Y. & Cheah, K. S. (2023). Leading virtual reality (VR) and augmented reality (AR) in education: Bibliometric and content analysis from the web of science (2018–2022). *Sage Open*, 13(3), <https://doi.org/10.1177/2158244023119082>

BÖLÜM 3 ÇOCUKLARDA SIK GÖRÜLEBİLECEK PSİKOLOJİK PROBLEMLER

ŞEYDA İNCE SEZER^[1]

Giriş

Beyin gelişimi, öz düzenleme ve bağlanma gibi beceriler erken çocukluk döneminde oldukça hızlı şekillenmektedir. Bu sebepten dolayı da yetişkin bireylerden farklı şekilde çocuklarda psikolojik bozukluklar kendini göstermekte olup bir çoğu da davranış problemleriyle kendini göstermektedir (Zeanah, 2009). Bu bozukluklar çocuklarda görülen geçici ve dönemsel olan sıkıntılarla karıştırılmamalı ve tanı konulabilmesi için gelişimsel normlar esas alınmalıdır. Literatür tarandığında psikolojik problemlerin tanısı için önceki yıllarda erken çocukluk döneminin çok erken olduğu, daha çok bu bozuklukların ilkökul veya ergenlik çağında ele alındığı çalışmalar rastlansa da son otuz yıl içerisinde ruh sağlığı alanında yer alan çalışmaların psikolojik problemlerin erken çocukluk döneminde gözlemlenebilir belirtilerle tanı konulabileceği ortaya çıkmıştır (Cicchetti & Toth, 2009).

Amerikan Psikiyatri Birliği verilerine bakıldığında güncellenen en son versiyonu DSM-5 2022 yılında erken çocukluk dönemi için tanı konulmasına yardımcı ölçütlerin daha fazla yer aldığı, önemli ölçüde de anksiyete bozukluğu, travma ve stresle ilgili bozukluklar, davranış düzenleme problemleri ve nörogelişimsel problemlerin kliniksel bu yaş grubu için değerlendirmesinin yapılabileceği ortaya konulmuştur (American Psychiatric Association APA, 2013; APA, 2022). Eğer erken çocukluk döneminde psikolojik problemlere müdahale edilmezse ileriki yıllarda daha ciddi psikopatolojik sıkıntılara yol açabilmektedir (Luby, 2010). Çocukların yaşları göz önünde bulundurulduğunda küçük çocukların yaşadıkları problemleri sözel olarak ifade edemedikleri veya küçük bir ölçüde ifade edebildikleri için kaygı ve travma gibi psikolojik problemler; oyun tekrarı, sosyal olarak geri çekilme, regresyon ve aşırı hareketlilikle izlenebilir (Scheeringa vd., 2011). Böylece çocukların psikolojik problemlerini değerlendirirken bir çok bilgiye dayanan ve ilişki temelli yaklaşımın benimsenmesi önemli bir rol oynar denebilir.

Çocuklarda Gözükebilen Psikolojik Bozukluklar

1. Anksiyete Bozuklukları

Anksiyete bireyin hayatını tehdit eden veya öyle hissettiren panik olma durumudur (Özpoyraz, 2005). Anksiyetede birey kendini yeterli görmeyip korku, huzursuzluk ve sıkıntı hisseder (Gültekin Akduman, 2014; Budak, 2000). Ne zaman olacağı ve nerede gözükeceği belli olmayan endişe haline anksiyete denir (Le Gall, 2012). Kişiler deneyimledikleri olumsuz olaylara anlam yükleyip gelecek hakkında akıllarında olumsuz durumlar kurarlar, böylece anksiyete depresyon ve stresle beraber kendini gösterir (Köknel, 1995). DSM-5 (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders- Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı) anksiyeteyi çok fazla korku ve korku sonucu meydana gelen davranışsal bozukluklar olarak tanımlamıştır. DSM-5'e bakıldığında anksiyete alanında toplam 11 tane bozukluk olduğu gözükür. Bunların 6'sı erken çocukluk döneminde daha sık gözükmetedir. Bunlar;

^[1] Dr. Öğr. Üyesi, Harran Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Orcid:

- Sosyal Kaygı Bozukluğu
- Yaygın Kaygı Bozukluğu
- Ayrılma Kaygı Bozukluğu
- Seçici Konuşmazlık
- Özgül Fobi
- Travma Sonrası Stres Bozukluğudur (APA , 2013).

Literatür tarandığında anksiyete görülme oranının okul öncesi dönem çocuklarda yaklaşık %10-%20 arasında olduğu ortaya çıkmaktadır. Anksiyete bozuklukları farklı yaşlarda en çok görülen psikolojik rahatsızlık olduğu ve belirtilerinin erken çocukluk döneminde başladığı düşünülmektedir (Whalen, Sylvester ve Luby 2017). Anksiyete bozuklukları çocuklarda görülen psikolojik bozukluklar arasında yaklaşık, %2,5-%5 oranı ile en geniş alanı kapsamaktadır (Spence, Rapee, McDonald ve Ingram 2001).

Kaygının birçok nedeni vardır. Bunlar; bireyin kendini çaresiz hissetmesi, stres, ayrılık, tehdit altında hissetme vb. olarak sıralanabilir. Kaygı uzun süre devam edebilen bir psikolojik bozukluktur (Cüceloğlu, 2007). Bireylerde anksiyete olduğunda vücudunda meydana gelen tepkiler şunlardır; sinirli olma, huzursuz hissetme, terleme, mide bulantısı, baş ağrısı, kalp çarpıntısı, odaklanma problemleri (Güler, 2016; Gültekin Akduman, 2014; Cüceloğlu, 2007).

1. 1 Ayrılma anksiyetesi

Freud'a göre ayrılık kaygısı, daha bebek anne karnındayken doğum ile başlayan ayrılık sonucu kendini iyi hissettiği annenin ortadan kaybolduğunda meydana gelen korku hali olarak tanımlanmaktadır. Bu durum uzun sürerse ve daha yoğun olursa bu durum ayrılık kaygısı olarak adlandırılır (Bulut, 2001). Ayrılma anksiyetesi 4 hafta boyunca evden ve bağlandığı bireylerden ayrılması sonucu meydana gelen gelişim düzeylerinin dışında kaygı duyma durumu olarak tanımlanmaktadır. Çocuk bağlandığı bireyden ayrılınca onları kaybedeceğini yada sevdiklerine zarar geleceğini düşünerek bağlandığı kişiden ayrılmak ve okul vb. yerlere gitmek istemez. Bu sebeplerden dolayı çocuklar sosyal yaşam ve çevresindekilerle ilişki kurma vb. becerilerde zorluk yaşarlar (Masi ve ark. 2001).

Ebeveynlerin çocuklarına çok düşkün olmaları, onlara sorumluluk vermemeleri, çocukların isteklerine sınır koymayan, çocuklarını ihmal etmeleri, çocuğunu devamlı uyararak, çocuklarının suçluluk duymasına neden olan, ruhsal problemleri olan ebeveynler çocuklarının sağlıklı gelişmelerine mani olabilecekleri gibi çocuklarının gelecekte oldukça önemli psikopatolojik sıkıntıların oluşmasına da sebep olabilmektedirler (Muris vd., 1996). Buna karşılık ebeveyni ile güvenli bir bağ kuran çocuk, ebeveyni ile sağlıklı iletişim ve etkileşim kuran çocuk bir de travmatik olmayan bir ayrılma deneyimlememişse ebeveyninden sağlıklı ve kendinden beklenen gelişim düzeyinde teğki gösterecektir (Berg vd., 1985; Francis vd., 1987). Kaygı bozukluğunun temelini erken çocukluk dönemine dayandığı, ebeveyn, akran ve öğretmenlerin çocuk ile arasındaki ilişkilerin bu duruma etki ettiği söylenmektedir (Geçtan, 2019). Ayrılık anksiyetesi DSM-5'te ilk kez yer verilmiş ve diğer anksiyete bozukluklarının içine dahil edilmiştir. Sağlıklı bağlanmanın kaybedilerek çocuğun

[1] **Dr. Öğr. Üyesi, Harran Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Orcid:**
0000-0002-4475-677X

kendine zarar gelebileceği duygusunu hissederek aşırı kaygılı olma durumudur (APA, 2013). Okul öncesi çocuklarda meydana gelebilecek göstergeler şu şekilde olabilir;

- Kreşe veya anaokuluna gitmeyi reddetme
- Ayrılırken çok fazla ağlama
- Ebeveyne veya çocuğa bakım veren kişiye aşırı yapışma
- Ayrılık hakkında kabuslar görme
- Mide bulantısı
- Kalp çarpıntısı
- Hırçın olma durumu vb.
- Karın ağrısı (Nelson ve Israel, 2015).

Ayrılma kaygısı 3-5 yaş aralığında dereceli olarak azalır (Güler, 2016). Bireyin hayatında ayrılık kaygısı kademeli bir şekilde azalmazsa çocuklar okula gitmeyi istemez ve gelecek okul hayatları da bu durumdan oldukça olumsuz bir şekilde etkilenir (McKenzie, 2006).

1.2 Seçici Konuşmazlık (Selective Mutizm)

Seçici konuşmazlık DSM-5'in tanımına göre bazı sosyal ortamlarda çocukların hiç konuşmaması, fakat buna karşılık başka ortamlarda konuşması durumudur. DSM-5'e göre seçici konuşmazlık anksiyete bozukluklarının bir alt başlığı olarak ele alınmaktadır. Erken çocukluk döneminde seçici konuşmazlık problemleri şöyledir;

- Evde konuşma durumu gösterirken okulda hiç kimseyle konuşmaması
- Öğretmeniyle iletişim kuramaması durumu
- Sosyal ortamlardan uzak durma hali

Çocuğa ait bir durumda seçici konuşmazlık var denilebilmesi için,

- çocuğun konuşmasının beklendiği durumlarda sürekli bir başarısız olma durumu,
- bu durumun okul başlama dönemi hariç en az bir ay devam etmesi,
- konuşamama durumunun; iletişim bozukluğu, dil yetersizliği ve otizm spektrum bozukluğuyla alakalı bir durum olmaması (APA, 2013).

Kısacası unutulmamalıdır ki, seçici konuşmazlık durumu çocuğun konuşmak istememesi durumu değil çocuğun konuşamama durumudur. Seçici konuşmazlık % 0.03 ile 1 arasında yaygın olarak gözükür.. Cinsiyet açısından incelendiğinde kız çocuklarında erkek çocuklarına oranla biraz daha fazla görülmektedir. Literatür tarandığında seçici konuşmazlığın anksiyete sosyal kaygı bozukluğuyla %70 civarında aynı belirtileri gösterdiği ortaya çıkmıştır (Bergman vd., 2002). Seçici konuşmazlık bozukluğu dil yetersizliği, karşı gelme veya inatçılık yapma veya otizm spektrum bozukluğu değildir. Seçici konuşmazlık belirtileri şöyle sıralanabilir;

- Çocuğun bir anda donup kalma hali
- Çocuğun göz temasından kaçınması
- Çocuğun daha çok mimiklerini ve beden dilini kullanması
- Öğretmenine aşırı biçimde bağlanma durumu

[1] **Dr. Öğr. Üyesi, Harran Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Orcid:**
0000-0002-4475-677X

- Ayrılma kaygısı hissetmesi (Muris & Ollendick, 2015).

Çocukların seçici konuşmazlık sorununda sessiz bir şekilde durmaları veya uyumlu olarak adlandırılmaları problemin teşhisini daha da zorlaştırmaktadır. Literatür tarandığında seçici konuşmazlık durumu gözlemlendiğinde çocuklarda aşağıdaki risk faktörlerinin görülmesi olasıdır.

- Sosyal kaygıya daha yatkın mizaç gösterme
- Ebeveynlerin anksiyete olma durumu
- Ebeveynlerin olağandan fazla koruyucu tavırlar sergilemeleri
- Davranışsal kenetlenme (Edison vd., 2011).

Bu rahatsızlığa uygulanan erken müdahale programlarının kuramsal temelleri incelendiğinde bilişsel davranış modeli, aile temelli müdahale programları ve okul ile ailenin işbirliği içinde olmaları etkili olduğu ortaya çıkmıştır (Oerbeck vd., 2018).

1.3 Travma ve Stres Bozukluğu

Travma sonrası stres bozukluğu incelendiğinde yaşanan travmatik olayın tekrarlanarak birey tarafından hep hatırlanması ve gözünün önünden bu durumun gitmemesi sonucu kaygı ve stres seviyelerinin yüksek olması, travmatik olay hakkında kabuslar görmesi, duygusal olarak oldukça fazla kendini kötü hissetmesi ve çaresiz hittemeye neden olan psikolojik bir bozukluk hali olduğu ortaya çıkar (Hasanoğlu, 2018). Erken çocuklukta tekrar eden ve yoğunluğu fazla olan stres toxic stres olarak adlandırılmaktadır. Bu durum çocuğun beyin yapısını olumsuz etkileyerek yaşamı boyunca devam eden davranış ve sağlık sıkıntıları meydana getirir (Shonkoff vd., 2012; Nader vd., 1990). Çocukların bu durumda iyi bir şekilde gözlemlenmesi erken teşhis açısından önemlidir. Çocuklarda Travma Sonrası Stres Bozukluğu daha çok korku veren, şiddetli, veya tehdit içeren olaylara maruz kalma ile ortaya çıkabilirken aynı zamanda da bu durumlara doğrudan tanık olma durumu ile de yaşanabilmektedir (Centers for Disease Control and Prevention, 2025).

Travmaya uğramış bireylerin sayıları hakkında tam bir veri yoktur. Fakat her 3 bireyden 1'inin hayatları süresince travmatik bir olay yaşadığı, %10'u ile %15'i arasında da travma sonrasında stres bozukluğu problemine sahip olduğu ortaya çıkmıştır (Eye Movement Desensitization and Reprocessing EDMR Derneği, 2018). Travma yaşayan çocukların %30'unda Travma Sonrası Stres Bozukluğu görülmektedir (Perry ve Azad, 1999). Bireylerin kendilerinin sebep olduğu travmanın doğal afetler sonucu meydana gelen travmadan daha fazla etki oluşturduğu bilinmektedir (Özgen ve Aydın, 1999). Erkek çocuklar travmatik olaylara daha fazla maruz kalırlar (Cohen ve Barnett, 1998). Çocuklarda cinsiyet açısından Travma Sonrası Stres Bozukluğu karşılaştırıldığında çocuğun benlik kavramını koruma şekli, travmanın üstesinden gelme biçimi ve iyileşme için beklentileri değişiklik gösterebilmektedir (Graham vd., 1999). Çocuklara Travma Sonrası Stres Bozuklukları tanısı DSM-IV'e göre konulmaktadır. Çocuklarda Travma Sonrası Stres Bozuklukları aşağıda verilen durumlar sonrasında görülebilir.

- Travmatik olaylara doğru veya dolaylı yoldan maruz kalma durumu
- Fiziksel veya duygusal istismar veya ihmal
- Doğal afetlerin meydana gelmesi
- Kazaların meydana gelmesi

[1] Dr. Öğr. Üyesi, Harran Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Orcid:

- Ani ölümlerin meydana gelmesi
- Çocuğun bağlandığı veya yakın bir akrabasının hastalık durumu

Okul öncesi dönem çocukları kendilerini sözel olarak ifade edemedikleri için anksiyete belirtileri olan; ayrılma korkusu ve yabancı anksiyetesi gibi gerçek travma ile alakalı olan ya da olmayan durumlardan kaçınma veya uyku bozuklukları görülmektedir. Çocuklarda travma sonrası aşağıdaki özellikler görülebilir (Yorbık vd.,1999).

- Dil becerilerinde gerileme
- Tuvalet becerileri ile ilgili sıkıntılar yaşama
- Öfke nöbetleri
- Psikosomatik belirtiler
- Kabusların görülmesi
- Gece sık sık uykudan uyanma
- Ayrılma kaygısı
- Tek başına tuvalete gitme korkusu

2. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu

Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu nöro gelişimsel bir bozukluktur. Çalışmalar incelendiğinde Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğunun kalıtsal olduğu savunulmaktadır. Gen ve çevre birleşimi etkisi de DEHB'e etki edebilmektedir. DEHB riskini artıran sebepler arasında annenin alkol veya sigara kullanımı ve düşük doğum ağırlıklı bebeğin dünyaya gelmesi de yer almaktadır (Chaulagain vd., 2023). Literatür tarandığında dünyada Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğuna (DEHB) sahip çocukların oranı 2022 yılında yaklaşık %12 oranında görülmektedir (Rattay & Robinson, 2024). Dikkat eksikliği kız çocuklarına oranla erkek çocuklarında daha fazla görülmektedir. Kız çocuklarında daha çok gözüken belirtiler; depresyon, anksiyete ve dikkatsizlikken erkek çocuklarında davranış bozuklukları en çok gözüken DEHB belirtileri olarak ortaya çıkmaktadır (Spetie & Arnold, 2007). DEHB'li bireylerde değerlendirme ebeveyn, öğretmen ve uzmanlardan elde edilen bilgiler ışığında toplanabilir. DSM-V' göre DEHB tanı kriterlerinden 6 tanesi birden fazla ortamda yani hem ev hem de okul ortamında vb. gözlemlendiğinde ve en az 6 ay boyunca takip edildiğinde tanı konulabilir (APA, 2013).

Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğunun yaygınlığı ülkelerdeki problemi tarama ve tespit, sağlık erişimi ve tanı kriterlerine göre de değişiklik gösterebilir. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu teşhisi konulan çocuklarda bu problemin yanında en az 1 problem daha eşlik etmektedir. Bunlar; depresyon, kaygı, problemli davranışlar ve öğrenme güçlüğü vb. Bu sıkıntıların sonucu olarak da çocuklarda akademik açıdan başarısızlık, sosyal problemler ve artan davranış problemler meydana gelmektedir (Chaulagain vd., 2023). DEHB'nin tedavisi için erken çocukluk dönemi içerisindeki çocuklara Ebeveyn yönetim eğitimi ve yapılandırılmış davranışsal müdahaleler etki etmektedir. Bu programlar için özellikle 5-6 yaş çocuklar hedef kitlesini oluşturmaktadır. Okulda da BEP (bireyselleştirilmiş eğitim planları) ve davranış temelli destek çocuğun öğrenmesini daha kolay hale getirmektedir (Wolraich, 2019). Eğer Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu çocuklarda orta seviye veya üst seviye ise bu durumda çocuklara müdahale programlı destek yanında ilaç desteğinin de sağlanması en etkili yollardan biri olmaktadır. Bu durumun

[1] **Dr. Öğr. Üyesi, Harran Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Orcid:**
0000-0002-4475-677X

uygulanmasında ailenin tutumu ve düşüncesi göz önünde bulundurulduğu gibi çocuğun yaşı ve semptomların incelenmesi de tedaviyi belirleme açısından etkili olmaktadır. Eğer çocuğa ilaç başlama tedavisi uygulanacaksa buna karar verebilmek için çocuğun boy ve kilo kontrolü, psikososyal takibi ve risk faktör oluştuabilecek etmenlerin araştırılması gerekmektedir (National Institute for Health and Care Excellence NICE, 2025).

3. Duygudurum Bozukluğu

Amerika Psikiyatri Derneği'nin (Amerikan Psychiatric Association) tanımına göre (2022) çocuğun temel olarak adlandırılan duygusal durumunun çocuğun yaş ve gelişim seviyelerine uygun olmayan bir şekilde, uzun sürecek ve çocuğun işlevsel olmasını olumsuz yönde etkileyecek psikopatolojik bir rahatsızlıktır (APA, 2022). Bu rahatsızlık çocukta akademik sıkıntı ve büyük problemler, çocuğun sosyal ilişkilerinin bozulması ve duygusal gelişiminde ciddi sıkıntıların olmasına neden olabilmektedir. Küçük yaştaki çocukların şiddet, istismar, baskı ve yoksulluk gibi gelişimlerini olumsuz yönde etkileyen olaylara şahit olmaları veya maruz kalmaları, aile içinde meydana gelen problemler ve duygusal anlamdaki sorunlar çocuklarda duygusal açıdan davranış problemleri veya sosyal uyumla ilgili problemler meydana getirebilmektedir (Offerman vd., 2022). Duygudurum bozuklukları yetişkinlerden daha farklı olarak çocuklarda, alınganlık ve asabilik, davranış ve somatik problemlerle ortaya çıkabilmektedir (Mash & Barkley, 2014). Çocuklarda görülebilecek duygu durum bozuklukları şu şekilde sıralanabilir;

- Depresif Bozukluklar
 - Majör Depresif Bozukluk
 - Persistan Depresif Bozukluk
- Bipolar Bozukluk
- Yıkıcı Duygudurum Düzenleyememe Bozukluğu

Majör Depresif Bozukluk

Bu rahatsızlık minimum iki hafta devam eder ve çocuğun günlük yaşamını oldukça bariz bir biçimde bozar ve depresif belirtiler gösterir. Çocuklukta temel duygu sinirlilik hali olarak gözükür (APA, 2022). Bu rahatsızlığın belirtileri şu şekilde sıralanabilir;

- Devamlı bir sinirlilik ve rahatsızlık durumu
- Oyun ve etkinliklere karşı ilgisizlik
- Enerjilerinin düşmesi
- Akademik başarıda azalma
- Dikkat sürelerinin azalması
- Kendini suçlu hissetme
- Mide bulantısı gibi somatik belirtiler
- Uyku bozuklukları

(Emslie vd., 2010; Mash & Barkley, 2014).

Persistan Depresif Bozukluk

Bu hastalık devam eden bir rahatsızlıktır. Rahatsızlık çocuklarda minimum 1 yıl devam eder. Bu rahatsızlık belirtileri çocukta daha hafif gözükür fakat daha uzun sürer.

[1] **Dr. Öğr. Üyesi, Harran Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Orcid:**
0000-0002-4475-677X

Hastalık süresince çocuk daha karamsardır ve yaşam motivasyonları daha düşüktür (APA, 2022).

Bipolar Bozukluk

Bipolar Bozukluk türü olan manik bozukluk tanımında yer alan, erken çocuklukta çocuğun duygu durumunun normal seviyeden daha belirgin derecede artması, daha fazla sinirli olduğu, çocuğun işlevini oldukça bozan bir durum olan ve bazen de daha hafif seyreden bozukluktur. DSM-V'e göre bu hastalık belirtileri şöyle sıralanabilir;

- Çocuk ya çok neşeli neşeli ya da mutsuz ve sinirli olabilmektedir
- Uyku sürelerinde azalma
- Daha hızlı konuşma
- Dürtüsel ve riskli davranışlar sergileme
- Oldukça yüksek öfke patlamaları

Yıkıcı Duygudurum Düzenleyememe Bozukluğu

Yıkıcı Duygudurum Bozukluğu DSM-5'te yer alan ve tanılanan çocuklarda kronik bir şekilde devam edebilen agresiflik ve hırçınlık gösteren durumları açıklar (APA, 2022). DSM-5'e göre çocukta bu rahatsızlık var denilebilmesi için aşağıdaki kriterlerin yer alması gerekmektedir.

- Haftada minimum üç defa şiddetli öfke patlamalarının görülmesi
- Öfke patlamalarında sinirli duygu durumunun devam etmesi
- Rahatsızlığın minimum 12 ay devam etmesi
- Tanının daha çok 6–18 yaş arasında konulması

Bu tanılama Bipolar Bozukluğun tanısının sabitlenmesi amacıyla oluşturulmuştur (Leibenluft vd., 2011).

Kaynakça

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Washington, DC.

American Psychiatric Association. (2022). *DSM-5-TR*. Washington, DC.

Berg I & Jackson A. (1985). Teenage school refusers grow-up: a follow-up study of 168 subjects, ten years on average after in-patient treatment. *Brain Journal Psychiatry*;1(47):366-70.

Bergman, R. L., Piacentini, J., & McCracken, J. T. (2002). Prevalence and description of selective mutism. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 41(8), 938–946.

Budak, S. (2000). *Psikoloji Sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.

Bulut, S. (2001). *Okula Başlama ve Ayrılık Kaygısı*. İstanbul: Ya-Pa.

Centers for Disease Control and Prevention. (2025). *Post-traumatic stress disorder in children*. <https://www.cdc.gov/children-mental-health/about/post-traumatic-stress-disorder-in-children.html>

Cicchetti, D., & Toth, S. L. (2009). The past achievements and future promises of developmental psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50(1–2), 16–25.

[1] **Dr. Öğr. Üyesi, Harran Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Orcid:**
0000-0002-4475-677X

- Chaulagain, A., Lyhmann, I., Halmøy, A., Widding-Havneraas, T., Nytingnes, O., Bjelland, I., & Mykletun, A. (2023). A systematic meta-review of systematic reviews on attention deficit hyperactivity disorder. *European Psychiatry*, 66(1), e90. <https://doi.org/10.1192/j.eurpsy.2023.2451>
- Cohen JA, Bennett W. & Dunne JE. (1998). Practice parameters for the assessment and treatment of children and adolescents with posttraumatic stress disorder. *J Am Acad Child Adolescent Psychiatry*; 37(suppl 10): 4-26.
- Cüceloğlu, D. (2007). İnsan ve Davranışı. Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Edison, S. C., et al. (2011). Behavioral inhibition and selective mutism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 52(10), 1036–1043.
- EMDR Derneği. (2018). *EMDR nedir?* Retrieved December 1, 2025, from <http://www.emdr-tr.org/emdr-nedir?>
- Emslie, G. J., Mayes, T. L., & Ruberu, M. (2010). Continuation and maintenance therapy of early-onset major depressive disorder. *Paediatric Drugs*, 12(6), 363–376.
- Francis G, Last CG & Strauss CC. (1987). Expression of separation anxiety disorder: the role of age and gender. *Child Psychiatry Human Development*; 18 (2): 82-9.
- Geçtan, E. (2019). İnsan Olmak. Metis Yayınları, İstanbul.
- Graham YP, Heim C, Goodman SH, Miller AH & Nemeroff CB (1999). The effects of neonatal stress on brain development: implications for psychopathology. *Developmental Psychopathol*; 11(3): 545-65.
- Güler, M., (2016). Okul Öncesi Dönem 4-6 Yaş Çocukları için Yeniden Düzenlenen Okul Öncesi Kaygı Ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Gültekin Akduman, G. (2014). Çocukluk Döneminde Ruhsal Sorunlar. (Ed.Güngör Aytar, A.). Her Yönüyle Okul Öncesi Eğitim (syf.123-156). Hedef Yayınları, Ankara.
- Hasanoğlu, A. (2018). Bireysel ve Toplumsal Travma. *Hayat ve Diğer Hastalıklar İçinde*. İstanbul: Doğan Egmont Yayıncılık.
- Le Gall, A. (2012). *Anksiyete ve Kaygı*. Çev. İ. Yergüz, Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.
- Leibenluft, E., Charney, D. S., Towbin, K. E., et al. (2011). Defining clinical phenotypes of juvenile mania. *American Journal of Psychiatry*, 160(3), 430–437.
- Mash, E. J., & Barkley, R. A. (2014). *Child psychopathology* (3rd ed.). Guilford Press.
- Masi G, Mucci M, Millepiedi S ve ark. (2001) Separation Anxiety Disorder in Children and Adolescents. *Epidemiology, Diagnosis and Management. CNS Drugs*, 15(2): 93-104.
- Muris P, Steerneman P, Merckelbach H ve ark. (1996) The role of parental fearfulness and modeling in children's fear. *Behav Res Ther*, 34(3): 265-268.
- Nader K, Pynoos RS, Fairbanks LA & Frederick C. (1990). Children's PTSD reactions one year after a spinal attack at their school. *Am J Psychiatry*; 147: 1526-30.
- Oerbeck, B., et al. (2018). Treatment of selective mutism. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 27, 997–1009.
- Offerman, E. C. P., Asselman, M. W., Bolling, F., Helmond, P., Stams, G. J. M., & Lindauer R. J. L. (2022). Prevalence of adverse childhood experiences in students with emotional and behavioral disorders in special education schools from a multi-informant perspective. *Int J Environ Res Public Health*, 19(6), 34-11.
- Özgen, F., & Aydın, H. (1999). *Travma sonrası stres bozukluğu*. Klinik Psikiyatri, 1, 34–41.
- Özpoyraz, N., (2005). Anksiyete bozuklukları. Çukurova Üniversitesi Tıp Fakültesi Psikiyatri Anabilim Dalı Ders Notları. 01.12.2025 [http://www.anadoluisagligi.com /img/file_1368.pdf](http://www.anadoluisagligi.com/img/file_1368.pdf)
- Perry BD. & Azad T. (1999). Posttraumatic stress disorder in children and adolescents. *Current Opin Pediatr*; 11(4): 310-16.
- Rattay K & Robinson LR. (2024) Identifying Risk Factors for Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD): a Public Health Concern and Opportunity. *Prev Sci. (Suppl 2)*:195-202. doi: 10.1007/s11121-024-01667-w. Epub 2024 Apr 10.

- Scheeringa, M. S., Zeanah, C. H., & Cohen, J. A. (2011). PTSD in early childhood. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 50(10), 1001–1010.
- Shonkoff, J. P., Garner, A. S., et al. (2012). *The lifelong effects of early childhood adversity and toxic stress*. *Pediatrics*, 129(1), e232–e246
- Spence, S. H., Rapee, R., McDonald, C. & Ingram, M. (2001). The structure of anxiety symptoms among preschoolers. *Behaviour and Research Therapy*, 39, 1293-1316.
- Spetie, L & Arnold, EL. (2007). *Attention Deficit Hyperactivity Disorder*, In: Martin A, Fred RW (eds), *Lewis's Child and Adolescent Psychiatry, A Comprehensive Textbook*, Philadelphia: Williams&Wilkins, 430-54.
- Whalen, D. J., Sylvester, C. M., & Luby, J. L. (2017). Depression and anxiety in preschool children: Evidence for stability and early predictors. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 56(7), 560–568. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2017.04.004>
- Wolraich, M. L., Hagan, J. F., Jr., Allan, C., Chan, E., Davison, D., Earls, M., Evans, S. W., Flinn, S. K., Froehlich, T., Frost, J., Holbrook, J. R., Lehmann, C. U., Lessin, H. R., Okechukwu, K., Pierce, K. L., Winner, J. D., & Zurhellen, W. (2019). *Clinical practice guideline for the diagnosis, evaluation, and treatment of attention-deficit/hyperactivity disorder in children and adolescents*. *Pediatrics*, 144(4), e20192528. <https://doi.org/10.1542/peds.2019-2528>
- Yorbık Ö, Türkbay T, Ekmen M, Demirkan S, Söhmen T. Çocuk ve ergenlerde depremle ilişkili travma sonrası stres bozukluğu belirtilerinin araştırılması. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi* 1999; 6 (3): 158-64.
- Zeanah, C. H. (2009). *Handbook of infant mental health*. Guilford Press.

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE YAPAY ZEKA DESTEKLİ ÖĞRENME

ŞEYDA İNCE SEZER^[1]

Giriş

Yapay zekanın 20. yüzyılda adı yer almaya başlarken hayatımıza 2000’li yıllarda girmeye ve etkilerini göstermeye başlamıştır. Kavramsal olarak yapay zekaya bakıldığında Alan Turing’in 1950’li yıllarda “Makineler düşünebilir mi?” sorusuyla teorik olarak gündeme gelmiştir. 1956 yılında Dartmouth Konferansı ile yapay zekanın artık başladığı resmi olarak kabul edilmiştir. Yapay zekanın ilk uygulanmasına bakıldığında MYCIN tıbbi tanı sistemi yapay zekanın en bilinen uygulaması olarak 1970-1980’lerde kabul edilmiştir (Shortliffe, 1976). Günlük hayatımıza girişi ise 2000’li yıllarda uygulamalarda görünür hale gelmeye başlamıştır (Russell & Norvig, 2021). Yapay zeka hayatımızda birçok alanda; eğitim, tasarım, mimarlık, sanat, müzik vb. aktif olarak kullanılmaya başlanmıştır. Eğitimde; öğretim tasarımı yapma, planlama, kişiselleştirilmiş öğrenme planı, dil öğrenimi, özel gereksinimli öğrenciler için eğitim ve destek oluşturma, değerlendirme, rehberlik ve yönetim gibi daha birçok alanda aktif olarak kullanılmaktadır.

Teknoloji özellikle 21. yüzyılda hayatın her kısmında kullanılmaya, yaygınlaşmaya başlamıştır. Teknolojiyi sadece büyükler değil küçük yaş grupları da kullanmaktadır. Yapay zeka bireylerin düşünme ve sosyal yaşamları gibi oldukça radikal değişimlere sebep olabilmektedir (Altun, 2019; Chen vd., 2020). Okul öncesi dönem çocukları da günümüzde teknolojiyi özellikle de yapay zeka araçlarını günlük hayatlarında kullanmaktadır. Yapay zeka ele alınırsa yapay zeka genel anlamıyla mekanik bir zeka olarak adlandırılabilir (Haenlein ve Kaplan, 2019). Yapay zeka farklı tekniklerle geliştirilmiş insanların aradıkları ve amaçladıkları analiz, tahminde ve öneride bulunma ve etkileşim kurma gibi ürünler ortaya koyan yazılımdır (European Commission, 2021). Yapay zekanın öğrencilerin öğrenim hayatlarına eğitim verenlerin de eğitim alanlarına girmesi ile bu süreçlerde değişiklik bir zorunluluk olmuştur (İşler ve Kılıç, 2021). Yapay zeka uygulamaları eğitim hayatında incelendiğinde bireylerin öğrenmelerine destek olurken aynı zamanda da öğrenmeyi kalıcı hale getirmede katkı sağladığı ortaya çıkmıştır (Murphy, 2019).

Erken Çocuklukta Chat GPT, Yapay Zekâ Hikâye Araçları, Sesli Asistanlarla Etkileşim

Erken çocukluk dönemindeki çocuklar günümüzde Chat GPT, aşağıda isimleri verilen yapay zeka araçları ve sesli iletişim kurabilecekleri asistanlarla etkileşim kurarak merak ettikleri ve becerilerini destekleyebilecekleri araçları kullanabilirler. Aşağıda çocukların kullanabilecekleri yapay zeka araçlarına örnekler verilmektedir.

Raz Kids: Bu uygulama çocukların yabancı dilde hikayeler dinlemelerini, kendi seslerini kaydederek tekrar dinlemelerini ve sonrasında da hikaye ile ilgili soruları cevaplandırmalarını sağlayarak hem çocukların dil gelişimlerini hem de bilişsel gelişimlerini desteklemektedir. Bu uygulamanın öğrenciler, aileler ve öğretmenler için olan uygulamaları bulunmaktadır. Uygulamanın özellikleri;

[1] **Dr. Öğr. Üyesi, Harran Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Orcid:**

- Geniş ve bireye özgü özelleştirilebilir kütüphanenin bulunması
- Etkin okuma için e-araçların yer alması
- Her yerden çevrimiçi ulaşımın sağlanması
- Basit performans raporlarının olması
- Çocuk, ebeveyn ve öğretmen erişiminin olması

Ulaşım linki: <https://www.raz-kids.com/>

Tiny Hands Apps: Okul öncesi dönem çocukların ince motor becerileri, el-göz koordinasyonu, renkleri, sayıları ve şekilleri tanıma çalışmalarını içererek çocukların daha küçük yaşta bilişsel ve motor becerilerini destekler. Bu uygulamada eşleştirme oyunları ve yapboz çalışmaları da yer almaktadır. Tiny Hands Apps altında farklı alt seriler / oyun tipleri bulunuyor. bazı örnekler:

- **Sınıflandırma Serisi:** Şekiller, renkler ve boyut gibi özelliklere göre nesneleri ayırma ve sınıflandırma oyunlarını içerir. Böylece uygulama küçük çocukların sınıflandırma becerilerini destekleyerek bu kavramı öğrenmesine yardımcı oluyor.
- **Kule Serisi:** Nesneleri belirlenen sıralarda üst üste koyma ve dizme gibi oyunlarla, “büyük – küçük”, “önce – sonra”, “alt – üst” vb. kavramları kazandırmayı hedefler.
- **Eşleştirme Serisi:** Görseller kullanarak veya mantıksal eşleştirmeler yaptırarak benzerlik ve farklılık gibi zihinsel becerilerin gelişimini destekler.
- **İlk Kelimeler ve Kelime Oyunları:** Daha küçük yaşta çocuklar için; şekiller, renkler, nesneler, hayvanlar gibi kavramları tanıtır ve kelime dağarcığını desteklemeye yönelik oyunlar sunar.
- **Noktaları Tamamlama, Yapboz ve Görsel Algı Oyunları:** Nokta birleştirme, yapboz ve şekilleri tanıma gibi etkinlikler vasıtasıyla çocuklarda el-göz koordinasyonunu sağlama dikkat, görsel algı ve problem çözme becerilerini geliştirmeyi hedefler.

Linki:

<https://download.cnet.com/developer/tinyhands-apps-educational-learning-games-for-babies-toddlers-and-kids-ltd/i-10389043/>

Smart Letters: Okul öncesi çocuklarda harf ve kelimeleri daha eğlenceli bir biçimde öğretmeyi amaçlayan bir programdır. Program interaktif bir uygulamadır. Genellikle 3–7 yaş aralığı çocuklar için öneriliyor. Görseller ve seslerle desteklenmiştir.

Smart Letters setinin sunduğu başlıca içerikler ve özellikler:

- Alfabenin harfleri ve harf blokları; tablet, telefon veya bilgisayardan ekrana yansıtıldığında uygulamayla etkileşime geçer.
- Uygulama sayesinde çocuklar harflerin şekillerinin nasıl olduğunu algılama ve tanıma, harf seslerini öğrenme, fonetik yani ses temelli okuma çalışmaları yapma çalışmaları.

[1] **Dr. Öğr. Üyesi, Harran Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Orcid:**

- Çocuğun kelime dağarcığını ve bilgisini geliştiren, ilk kelimeleri öğrenmesini sağlayan ve temel okuma yazma becerilerini destekleyici etkinlikler uygulamada yer almaktadır.
- Eğlenceli ve motive edici bir ortamı çocuklara sunarak, interaktif oyunlar vasıtasıyla çocukların öğrenmesini ve harfleri; yap-boz, dokun, eşleştir, yerleştir ve kelime oluşturun gibi etkinliklerle keşfetmesini sağlıyor.
- Hem evde hem de okul öncesi eğitim kurumlarında kullanmaya uygun, çocukların hem oyun oynayıp hem öğrenebileceği bir araç sunuyor.

Duckie Deck Collection: Bu uygulamada çocukların interaktif oyunlar oynamasını sağlar. Uygulamada renkler, şekiller, harfler ve sayılar gibi çalışmalarla çocukların problem çözme becerilerini ve yaratıcılıklarını desteklemektedir.

Duckie Deck Collection, altı adet birbirinden farklı mini oyundan oluşmaktadır. Bunlar;

- **Sağlıklı beslenme (meyve ve sebze tanıma):** Çocuklar tarladan farklı meyve ve sebzeleri toplamları isteniyor. Böylece farklı meyve ve sebzeleri tanıyarak çocukların sağlıklı gıda hakkındaki farkındalığı artırılıyor.
- **Hayal gücünü geliştirme ve yaratıcı oyun:** Sihirli şapka veya sihirli değnek gibi nesnelerle çocuklar yaratıcı oyunlar üretebiliyor.
- **Evcil hayvan bakımı ile empati, sorumluluk bilinci:** Çocuklar farklı hayvanlara hangi besinleri vermeleri gerektiğini düşünerek eşleştirme yapıyorlar. Örneğin bir tavuğa balık yiyeceği verilmeyeceğini öğreniyorlar. Böylece hem hayvan sevgisi hem de sorumluluk olarak doğru kararı verebilme becerileri elde ediyorlar.
- **Karanlıktan korkmama ve güven duygusu geliştirme:** Çocukların karanlıkta nesnelerin gölgelerinden hangi nesne olduğunu tahmin etmesi ve ışığın açılarak o nesneyi doğru tahmin edip edemediğini görmesi gibi oyunlar hem çocukların karanlıktan korkmamaları konusunda onları sakinleştirirken hem de oyun şeklinde tahmin edebilme ile eğlenceyi bir araya getiriyor.
- **Ev temizliği ve düzenli olma alışkanlığı:** Aplikasyonda oyuncakları toplama, evi süpürme ve temizleme gibi aktivitelerle düzenli olma, sorumluluk kazandırma ve temizlik kavramları ele alınıyor.
- **Görsel eşleştirme, dikkat ve algı geliştirme:** Üç parçalı meyve resimleri gibi görseller vasıtasıyla parçaları eşleştirme, uygun parçaları bulma gibi görevler yer alıyor. Çocuğun seviyesine göre parça sayısı artırılarak etkinlik daha zor hale getirilebiliyor. Bu çalışmalar da çocuklarda dikkat, görsel algı ve problem çözme becerilerinin gelişmesine katkı sağlıyor.

Ulaşım Linki: App Store veya Google Store

Buddy.ai: Bu uygulama 3-8 yaş aralığındaki çocuklar için tasarlanmıştır. Uygulamada ses temelli uygulamalar yer almaktadır. Bu uygulama yapay zeka öğretmeni olarak da adlandırılmaktadır. Çocuklar bilgisayarla konuşma fırsatı buluyorlar. Şekiller, renkler ve harfler ile ilgili uygulamalar vasıtasıyla çocuklara temel akademik beceriler kazandırırken

[1] **Dr. Öğr. Üyesi, Harran Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Orcid:**

aynı zamanda da dil becerileri ve konuşma becerilerini desteklemektedir. Bu uygulamadaki örnekler;

- Kelime dağarcığını arttırma, telaffuzu geliştirme, dinlediğini anlama ve temel İngilizce cümle kurma gibi çalışmaları oyunlar, animasyonlar, sesli konuşma ve etkileşimli derslerle destekleme çalışmaları içerir.
- 1.500’den fazla günlük hayatta çocukların kullanabilecekleri İngilizce kelimeler ve kalıpları hayvanlar, renkler, sayılar, vücudumuz gibi temalar üzerinden vermeye çalışır.
- Çocuklar Buddy ai ile seslerini kaydedip dinleyebilir, konuşabilir ve tekrar yapabilirler.
- Çalışmalarda “flashcard”lar kullanılarak çocukların öğrenmeleri eğlenceli hale getirilir. Ulaşım Linki:

<https://buddy.ai/tr>

Chat Scratch: Bu uygulama hem anasınıfı hem de daha büyük yaş grubu çocuklar için kullanılabilir. Uygulama 6-12 yaş arası çocukları kapsamaktadır. Bu uygulamada kodlama ve görsel programlama yer verilerek öğrenimi kolaylaştırmak amaçlanmıştır. Burada çocukların dil becerileri ve yaratıcılık becerilerini geliştirme hedeflenmektedir. Bu uygulama örnekleri;

- Çocuklar uygulamada kendi oyunlarını, animasyonlarını veya etkileşimli projelerini oluşturabiliyorlar.
- Chat Scratch; resim ve dijital çizim vasıtasıyla görsel oluşturarak hikaye haline getirebilirler. Uygulamayla özel büyük dil modeli (LLM) tabanlı rehberlik sunuluyor. Böylece çocuklar yaratıcı fikirler bularak plan yapabiliyor, kodlama ve tasarımı bir araya getirerek görsellik sunabiliyorlar.

Ulaşım Linki: <https://arxiv.org/abs/2402.04975?>

Endless Alphabet: Harfler ve kelimeler animasyonlar kullanılarak etkileşimli bir şekilde eğlenceli hale getirerek çocukların öğrenmelerini kolaylaştırmaktadır. Bu uygulamada çocukların okuma yazmayı öğrenmeden önce çocukların alfabe farkındalığı kazanması, dil becerilerinin gelişmesi ve kelime dağarcığının artmasını desteklemektedir. Bu uygulamaya örnekler;

- Uygulamada kelime bulmacası yer almaktadır. Harfleri doğru bir sıra içerisinde sürükleyerek dizdiğinde harfler konuşarak ve doğru kelimeyi telaffuz ediyor.
- Kelimenin anlamını anlatan kısa bir animasyon gösteriliyor. Bu çalışma çocuğun kelimelerin anlamını kavrayabilmesini ve telaffuzunu görsel olarak algılayıp işitsel olarak öğrenilmesini sağlıyor.
- Uygulamada çok basit kelimeler yerine “cooperation” gibi daha üst düzey kelimeler yer alıyor. Bu sebepten dolayı program hem alfabeyi öğrenme hem de geniş ve daha ileri düzey kelime dağarcığı oluşturmak için kullanılabilir.

[1] **Dr. Öğr. Üyesi, Harran Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Orcid:**

0000-0002-4475-677X

Ulaşım Linki: iOS (iPhone / iPad) kullanıcıları için App Store, Android kullanıcıları için Google Play Store .

PBS Kids Games: Erken çocukluk dönemindeki çocukların okuma, matematik, düşünme ve sosyal beceriler ile ilgili oyun temelli bir uygulamadır. Bu da çocukların çok yönlü öğrenmelerine katkı sağlamaktadır. Bu programa örnekler

- Oyunların çoğu çocuklar için hazırlanan ünlü çizgifilm ve dizilerin karakterlerini içerir. Örneğin; Daniel Tiger's Neighborhood, Wild Kratts, Arthur, Sesame Street, Dinosaur Train gibi.
- Uygulamada; problem çözme, bulmaca, boyama, şekil tanıma gibi farklı alanları içeren ve bir araya getiren oyunlar bulunmaktadır.
- “Arthur” veya “Sesame Street” karakterlerini içeren oyunlar; harf, okuma-yazma, sayı, şekil tanıma gibi öğrenme becerilerini desteklemek amacıyla yapılmıştır.
- Bulmacalar, labirentler, şekil tabanlı mantık oyunları, boyama, basit matematik-bilim aktiviteleri uygulama içerisinde yer almaktadır.

Ulaşım Linki: <https://pbskids.org/apps/pbs-kids-games>

Furhat: Online canlı yayın, sosyal etkileşim sağlayan; konuşma, ses tonlaması, yüz ifadelerinin kullanımı gibi özellikleri kullanarak çocuklarla etkileşim içinde bulunan yapay zeka programıdır. Uygulama erken çocukluk döneminde sosyal ve dil becerilerini de desteklemektedir. Bu uygulamaya örnekler;

- Ask a Scientist: Bu uygulamada çocuk herhangi bir soruyu robota sorabiliyor. Robot da çocuğa bilgi temelli cevaplar verebiliyor.
- Quiz: Oyun temelli robot ile bilgi ve zeka oyunlarını içeriyor.
- Joke Bot: Burada robotla mizah içeren bir sohbet ortamı oluşturmaktır. Böylece dil becerilerini ve sosyalleşme ortamını destekleme yer alır.
- Card Game: Burada kartlarla oyunlar yer alır. Çevrimiçi oyunlara da yer verilir.
- OpenAIChat: Farklı karakter ve görevdeki robotlarla örneğin doktor veya futbolcu gibi karakterlerle sohbet etme.

Ulaşım Linki: <https://www.furhatrobotics.com>

Misty II: Program genellikle programlama temelli olup içerisinde eğitim ve oyun çalışmaları içeren, çocuklarla etkileşimli bir biçimde sesli ve fiziksel bir biçimde cevap verebilen robotik bir uygulamadır. Bunun gibi robotik uygulamalar, erken çocuklukta deneyimsel bir şekilde öğrenmeyi destekler. Bu uygulamaya örnekler;

- Bu uygulamada yer alan robotun kafası, kolları, tekerlekli tabanı,, ekranı ve hoparlör vasıtasıyla konuşma, mimik, hareket, görüntü, video gösterme, mekânsal navigasyon kullanarak gibi çevre ve bireylerle etkileşim sağlıyor.

Ulaşım Linki: <https://shop.mistyrobotics.com>

[1] **Dr. Öğr. Üyesi, Harran Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Orcid:**

0000-0002-4475-677X

Lumosity ai: Beyin temelli çalışmaları ve uygulamaları kullanır. Bilişsel becerileri destekleyen uygulamalar ve oyunlar yer almaktadır. Bu uygulamaya örnekler;

- **Hafıza Oyunları:** Kısa süreli hafızayı desteklemek amacıyla görsel veya sözel bilgiyi hatırlamak amacıyla egzersiz çalışmaları yer alır.
- **Dikkat ve Konsantrasyon Oyunları:** Dikkati toplama, hızlı tepki verebilme ve dikkatin devamlılığını sağlama çalışmaları yer alır.
- **Problem Çözme ve Mantık Oyunları:** Mantıksal düşünme, doğru karar verebilme, hızlı analiz yapma vb. yetenekleri destekleyen bulmacalar yer almaktadır.
- **Hız ve İşlem Hızı Oyunları:** Zihinsel işlem hızını test eden refleks oyunları ve mini oyunlardan oluşmaktadır.
- **Esneklik ve Çoklu Beceriler:** Daha çok beyin egzersizleri yaptıran oyunlardan oluşmaktadır. Oyunlardaki görevler bir sonraki oyuna uyum sağlamayı gerektiren çalışmalar sunar. Ulaşım Linki

<https://www.lumosity.com/en>

Duolingo: Yabancı dili eğlenceli ve interaktif biçimde çocuklara öğretmek için kullanılan bir platformdur. Bu uygulamaya örnekler;

- Dersler genellikle 1–4 dakikalık gibi kısa sürelerden meydana geliyor.
- Kullanan kişinin seviyesi ve öğrenme hızına göre kişiselleştirilmiş eğitimler sunar.
- Uygulamada; dinleme, konuşma, okuma ve yazma çalışmaları ezberden uzak bir biçimde düzgün telaffuz, cümle kurma ve yazma gibi becerileri destekliyor.

Ulaşım Linki: <https://www.duolingo.com>

Audible ai: Uygulamada sesli kitapların yer aldığı ve hikaye anlatımının yer aldığı çocukların dil gelişimlerini destekleyici bir uygulamadır.

Ulaşım Linki: App store ve Google Store

Peak ai: Çocukların bilişsel gelişimlerini oyun vasıtasıyla desteklemek amacıyla kullanılan bir uygulamadır. Bu uygulamaya örnekler:

- Uygulama; hafıza, dikkat, problem çözme, zihinsel beceri ve hız, dil becerileri, ve yaratıcı düşünme gibi bilişsel becerileri geliştirmeye yönelik 45'ten fazla oyun, bulmaca ve beyin egzersizleri kullanır.
 - Günlük yapılan “beyin antrenmanı” çalışmaları ile kişiye özel uzun süreli olmayan beyin egzersizleri çalışmaları yer alır.
 - “Coffee Break” gibi yaklaşık 5 dakikalık beyin jimnastiğine yönelik oyunlar vardır.
- Ulaşım Linki: App Store ve Google Play

CogniFit Brain Fitness (Brain Train for Kids): Bu uygulama çocuklarda bilişsel becerileri destekleyen bir uygulamadır. Bu uygulamaya örnekler;

[1] **Dr. Öğr. Üyesi, Harran Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Orcid:**
0000-0002-4475-677X

- Kısa süren hafızayı güçlendiren ve hafızayı ölçen görevlerden oluşur.
- Uygulamada odaklanmaya yönelik, dikkat gerektiren, tepki ve hız oyunları, görsel tanıma ve el göz koordinasyonu gerektiren mini oyunlardan oluşmaktadır.
- Görsel algı ve detayları ayırt etmen ve şekil seçme gibi görevlerden oluşan etkinlikler yer alır.
- Problem çözme, mantık yürütme, ve karar verme gibi bilişsel becerileri destekleyen oyunlar yer alır. Ulaşım Linki:

<https://www.cognifit.com>

Bu Araçları Kullanmak Neden Önemlidir?

Yukarıda verilen uygulamalar sınıf içi etkinliklerde çocukların bireysel ihtiyaçlarını karşılamak, oyun temelli öğrenmeyi gerçekleştirebilmek ve temel becerilerin kazanımını desteklemek amacıyla kullanılabilir. Bu uygulamalar online olduklarından dolayı her yerde kullanılması açısından erişilebilirliği daha kolay ve hızlıdır. Ayrıca uygulamaları çocuklar sadece sınıflarda değil aynı zamanda da evde aileleri ile de kolayca kullanabilmektedirler. Bunun yanında uygulamaları öğretmenler planlarını yapmada ve çocukları için uygun materyal üretmede kullanabilirler. Bu tarz oyun temelli uygulamalar çocukların etkinliklere interaktif olarak katılımlarını sağlayarak, onların motivasyonlarını, meraklarını, etkinliğe katılımlarını ve öğrenmelerini eğlenceli hale getirerek daha verimli ve kolay öğrenmeyi sağlamaktadır. Etkinlikler ayrıca ebeveynlerin evde yükünü de azaltacak ve onlara daha fazla zaman kazandırabilecektir.

Ebeveynler devamlı çocukları ödevlerini yaparken onların başında beklemek zorunda kalmayacaklar. Çocuklar kendi yaptıkları etkinliklerdeki hataları kendileri kontrol etme fırsatlarına sahip olabilmektedir. Yapay zekaya bakıldığında aslında eğitime ekolojik katkıda bulunarak kağıt israfını engelleme ve online hizmet sunma konusunda fayda sağladığı söylenebilir. Öğretmenler çocukların gelişim takiplerini de yapay zeka araçlarıyla kolaylıkla yapabilmektedirler. Böylece çocuklar hakkında bir bilgiye okul dışında ulaşmaları gerektiğinde de kolayca ulaşabilmektedirler. Öğretmenler aileleri bilgilendirme konusunda da yapay zeka aracılığı ve platformlarla daha hızlı ve kolay bir şekilde aile ile iletişim kurabilirler. Yapay zeka araçları sayesinde öğretmenler zamandan tasarruf ederek çocuklara daha fazla zaman ayırma imkanına sahip olurlar.

Yapay zeka araçları öğretmenler için gözlemlerine ek olarak çocuklar hakkında veri toplama ve bilgi edinme kolaylığını ve çeşitliliğini sağlar. Ayrıca öğretmen çocukların dikkat sürelerini yapay zeka araçlarını kullanarak da elde edebilir. Yapay zeka araçları ile öğretmenler aile ile okul-aile işbirliklerini hatırlatacak ve artıracak kolaylıklar elde edebilirler. Okulda çocukların yaptıkları etkinlikleri evde destekleyebilecek etkinlikler hazırlanarak ev ortamında yapılabilecek etkinlik çalışmaları verilebilir. Böylece aileler de çocuklarının hangi çalışma yaptıklarını, neleri anlayıp anlamadıklarını, hangi çalışmalarını yapabildiklerini ve hangi alanlarda desteklenmesi gerektiğini gözlemleme şansına sahip olurlar.

[1] **Dr. Öğr. Üyesi, Harran Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Orcid:**

Yapay Zeka Araçları Kullanırken Nelere Dikkat Edilmelidir?

Yapay Zeka araçları kullanılırken öncelikle çocukların yaşlarına ve gelişimlerine uygun araçların seçilmesi önemlidir. Yaşlarından büyük uygulamalar çocukların gelişimlerini desteklemek yerine gelişimlerini yavaşlatabilirler. Ayrıca çocuklar yaşlarına ve gelişimlerine uygun olmayan etkinlik uygulamalarından sonra kazandırılması istenen becerileri yapamadıklarını düşünerek özgüven eksikliği, motivasyonsuzluk ve bıkkınlık hissedebilirler. Bu sebeplerden dolayı kullanılan araçların içeriklerinin uygunluğu önemli bir yer tutmaktadır. Uygun olmayan içerikler çocukların gelişimlerini desteklemek yerine çocuklara zarar verebilmektedir.

Çocukların uygulamalarda gerekenden fazla zaman geçirmeleri onların sosyal açıdan olumsuz etkilenmelerine neden olabilmektedir. Çocuklar akranları veya çevresiyle iletişim kurmak yerine daha fazla sanal ortamda zaman harcayarak gerçek dünyadan kendini soyutlayıp sosyal çevrelerinden uzaklaşabilirler. Bu da davranış sıkıntıları, etkileşim ve iletişim sıkıntılarına yol açabilir.

Bazen uygulamalar hatalı cevaplar verebilmektedir. Bu sebepten dolayı öğretmenler ve ebeveynler çocukların etkinliklerini kontrol etmelidirler. Yanlış yerleşen bilgileri düzeltmek oldukça zordur.

Çocukların kullandıkları uygulamalarda cinsiyet, ırk ve din gibi ayrımcılık ve çocukları yanlış yönlendirebilecek içeriklerin olup olmadığı kontrol edilmelidir. Bu tarz önyargı ve ayrımcılığa dikkat edilmelidir. Kontrol edilmeyen ve önyargı içeren uygulamalar çocukların gelişimlerine zarar verir. Çocukların dünya vatandaşı olma durumunun önüne ket vurabilir. Ayrıca çocukların olumsuz bir ayrımcılık yapmalarına neden olabilir. Ayrıca çocukların bilgisayar başında uygulamalar ve çalışmalar için zaman harcadıklarından emin olunmalıdır. Aksi takdirde çocuklar uygulamalar yerine zararlı içerikli sayfalarda zaman geçirerek yanlış yönlendirilebilirler. Bu da çocukların gelişimlerini oldukça olumsuz etkiler.

Yapay Zekada Etik

Erken çocukluk döneminde yapay zeka araçlarının kullanımı çocukların; bilişsel, sosyal duygusal ve mahremiyet anlamında gelişimlerinin oldukça hassas ve kritik dönemleri kapsadığından dolayı yalnızca teknolojik açıdan işlevselliğe bakmak yerine çocukların zararlı içeriklerden korunması, çocukların gelişimleri ve çocukların hakları anlamında dikkat edilmelidir. Yapay Zeka uygulamalarında çocuklardan elde edilen veriler ve bilgiler, çocuklar hakkında önemli bilgiler olabilir. Bu bilgilerin saklanması, kullanımı ve paylaşılması oldukça sorumluluk getiren bir durumdur. Bu gibi durumlarda etik göz ardı edilirse çocuklara zarar veren durumlar ortaya çıkabilir (Berson vd., 2025).

Etik açısından eksik Yapay Zeka araçlarının kullanımı çocukların psikolojik, mahrem, sosyal gelişim ve güvenliğini tehlikeye atabilir. Bu sebepten dolayı yapay zeka uygulamalarında çocukların ihtiyaçları, hassaslıkları, savunulmazlık düzeyleri ve gelişimleri göz önünde bulundurularak bu hususlara dikkat edilmelidir (Chen vd., 2025). Yapay zeka araçlarının kullanımında öğretmenlerin ve ebeveynlerin bilgilendirilmeleri önemli olacaktır. Belki yapay zeka okuryazarlığı konusunda eğitimler verilebilir.

Yapay Zeka Uygulamalarında literatür tarandığında erken çocukluk dönemi ele alındığında etik konusunda meydana gelebilecek problemler aşağıda sıralanmaktadır. Bunlar;

[1] **Dr. Öğr. Üyesi, Harran Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Orcid:**

- Veri gizliliği ve mahremiyet: Yapay zeka araçları ele alındığında çocuklardan bazı bilgiler ve veriler toplanabilmektedir. Örneğin; çocukların sesi, çocukların mimikleri, çocukların yüzleri, çocukların bir olay karşısında verdikleri duygusal tepkiler veya çocukların ismi gibi. Bu veriler dikkat edilmeden izinsiz paylaşım, ticari amaçlarla başka kuruluşlarla paylaşma veya sızıntı gibi. Bu durumlar da çocuklara zarar verici nitelikler oluşturabilir.
- Şeffaflık ve hesap verilebilirlik durumunun eksik oluşu: Yapay zeka araçlarına bakıldığında birçoğunun henüz kararları nasıl verdiği, nasıl çalıştığı ya da veriyi nasıl işleyip nerede sakladığı belirsiz olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu sebeplerden ötürü gerek ailenin gerek öğretmenin gerekse de çocuğun verilerini hangi amaçla ve nasıl sakladığı belirli değildir. Bu durum da şeffaflık ilkesine aykırı olur. Ayrıca bireyler bir durum olduğunda hesabını kimin vereceğini ya da kimden şikayetçi olacağı belirsizdir.
- Psikososyal ve gelişimsel problemler: Çocukların gerçek bir insan yerine sürekli robotla veya yapay zeka araçlarıyla etkileşim halinde olmaları onların empati, saygı, sosyal gelişim veya duygu gibi ifadeleri algılamaları, buna göre tepki göstermeleri gibi becerilerde sıkıntı oluşturabilir.
- Önyargının oluşumu ve adaletsizlik: Yapay Zekadaki veri setlerine bakıldığında sosyokültürel, dil ve sosyoekonomik gibi verilere göre düzenlendiği görülür. Yazılım çocuklar açısından bazı azınlık grupları veya dezavantajlı grupları doğru tanımlamayabilir veya gözden kaçırabilir. Bu durum da yanlış değerlendirmeye veya çocukların dışlanmışlık duygusuna neden olabilir.
- Güvenlik, manipüle edilme ve bağımlılık durumunun oluşumu : Süresi doğru ayarlanmayan uygulamalar veya çocukların uzun süre ekrana maruz kalmaları onlarda bağımlılık oluşturma riskini artırır. Ebeveyn izni olmadan habersizce çocuklardan alınan bilgilerin kullanımı da güvenlik riski oluşturabilir. Bazı programlar da çocuklardan emoji atmaları gibi şeyler isteyerek para harcanması veya kredi kartı harcamalarını olumsuz yönde kullanabilir. Erken yaştaki çocuklar için aşırı bağımlılık, algı problemleri, manipülasyon, yanlış yönlendirme vb. riskler en aza indirilmeli veya ortadan kaldırılmalıdır.
- Denetim eksikliği: Erken çocukluk döneminde yapay zeka araçları için bir standart, çerçeve veya rehber geliştirilmemesi olası problemlerin öngörülme oranını da azaltır (Berson vd., 2025). Belki yapay zeka araçlarının kullanımı için etik içerikli rehberler ve standartlar oluşturulabilir.

Yapay Zekanın Öğrenmeye Etkisi

Çocuklar yapay zeka araçları sayesinde istedikleri herhangi bir ortamda eğitsel materyallere sahip olup istedikleri ve merak ettikleri konularda destek alabilirler. Erken çocukluk dönemindeki çocuklar 10 ila 15 dk arası sürelerle yapay zeka uygulamalarına ulaşabilirler (Kuprenko, 2020). PopBots gibi uygulamalar dünyada çocuklar için kullanılan birçok yapay zeka uygulamalarından biri olup robotlar sayesinde çocuklara eğitimler verilerek robotlar vasıtasıyla etkileşim ve iletişim kurmayı desteklemektedirler (Williams, Won Park, Oh. & Breazea, 2019).

[1] **Dr. Öğr. Üyesi, Harran Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Orcid:**

Öğrenmede çocuklar yapay zekadan dönüt alma konusunda da faydalanabilmektedirler. Yapay zeka gerek doğrudan gerekse de dolaylı olarak eğitim hayatına girerek çocuklara yardımcı olabilmektedir. Yapay zeka her bir çocuğa bireyselleştirilmiş bir öğretim alanı hazırlamaktadır (Alkhatlan and Kalita, 2018). Böylece öğretimin daha kolay ulaşılabilir olması ve daha kalıcı olabilmesi istendiği zaman da ulaşılabilmesi hedeflenmektedir. Yeni yapay zeka araçlarında çocuk okuma yazma bilmeden de yapay zeka ile sözel komutsal olarak etkileşim kurarak merak ettiği veya araştırmak istediği konuya kolayca ulaşabilmektedir. Örnek verilirse Moddle sistemiyle eğitimciler çocuklar ve aileleriyle bilgi paylaşma ve etkileşimi kolaylaştırmaktadırlar (Meço ve Coştu, 2022).

Okul öncesi dönem çocukların öğrenme yolculuklarında yapay zeka öğrenimi ve okul öncesinde temel becerileri zenginleştirip destekleyerek bunların edinimini daha kolay hale getirmektedir (Su & Yang, 2022). Yapay zeka gibi araçlar çocukların etkileşimli oyunlar, hikaye anlatma araçları ve görselliğe hitap eden uygulamalarla çocukların çevrelerini keşfetmelerine imkan tanır (Williams vd., 2019). Yapay zekayı destekleyen araçlar Chat GPT gibi, hikaye oluşturan araçlar ve sesli asistanlar örneğin Monica, Alexa ve Siri gibi, erken çocukluk döneminde çocukların merak, sorgulama, keşfetme, araştırma, dil becerileri ve hikaye anlatma gibi beceriler için faydalıdır (Chen, 2024). Bunun yanında literatür tarandığında çocukların öz düzenlemelerindeki problemlerin üstesinden gelme konusunda çocukları destekleyen eğitim araçlarından biri ChatGPT'dir (Li et al., 2023). Ayrıca Chat GPT erken çocukluk döneminde çocukların ikinci dil öğrenmelerini destekler (Allehyani & Algamdi, 2023). Chat GPT nin diğer yararına bakıldığında karşılıklı konuşma ve etkileşim çocukların zekalarının gelişimini de destekleyebilir (Luo vd., 2024).

Çocukların gelişimleri için kazanacakları becerilerin elde edilmesinde öğretmenler kritik rol oynamaktadır (Massa, 2014; Darling-Hammond, 2017). Öğretmenlerin eğitime teknolojiyi dahil etmeleri çocukların teknoloji okuryazarlığını geliştirmelerine, karşılaşacakları zorlukları daha aza indirmeye yardımcı olur (Kurniah vd., 2023). Ayrıca yapay zeka sayesinde öğretmenler çocukların gelişimlerini daha kolay izleyebilir ve değerlendirebilir. Öğretmenler yapay zeka ile kendilerine özel ajanda veya yardımcı hazırlayarak istedikleri yerde çalışmalarına devam edebilir, daha kolay ve hızlı bir biçimde ihtiyaç duyduklarına ulaşabilir.

Yapay Zekada öğretmen rehberliği

Öncelikle yapay zeka araçları hangi amaçla kullanılmak istendiği belirlenmelidir (YEĞİTEK, 2025). Örneğin bazı yapay zeka araçları çocukların sadece dil gelişimlerini desteklerken bazıları da matematik veya okuma yazma becerilerini desteklemektedir. Burada öğretmen çocukların hangi alanlarını desteklemeyi amaçladığını belirleyerek bu doğrultuda yapay zeka araçları seçilmelidir. Yapay zeka araçları kullanılırken yapay zeka araçları sadece rehber rolünü üstlenmeli öğretmenin rolünün yerine geçmemelidir. Çocukların ihtiyaçlarına göre seçilmeyen yapay zeka araçları pedagojik kullanımdan ziyade sadece teknolojik bir aracın kullanımına dönüşür. Yapılan çalışmalar incelendiğinde öğretmenlerin teknoloji hakkındaki yeterliliklerinin; çocukların öğrenme becerileri, iletişim kurma becerisi ve içerik oluşturma becerileri ile doğrudan ilişkili olduğu bulunmuştur (Bahr, 2025). Öğretmen yapay

^[1] **Dr. Öğr. Üyesi, Harran Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Orcid:**

0000-0002-4475-677X

zeka uygulamalarında çocukların etkinlik uygulamasında nerelerde zorlandığını tespit ederek zorlandığı alanları kaydedip diğer uygulamaları vererek bunu göz önünde bulundurması doğru olacaktır. Öğretmen etkinlikleri seçerken çocuğun yaşı, gelişim özellikleri, ihtiyaçlarına uygun seçerek uymayan uygulamayı da çocuğa göre uyarlayabilmesi doğru olacaktır. Bazı yapay zeka uygulamaları çocuklar için soyut kalabilir. Bu durumda öğretmen çocuğa rehberlik ederek etkinliği somut hale getirebilir.

Literatür çalışmaları araştırıldığında bazen öğretmenlerin yapay zeka okuryazarlığı, içeriği ve pedagojisi hakkında yeterli bilgiye sahip olmaları ve donanımlı olması önemlidir. Bu özellikler olmadığında uygulamalar daha az etkili oluyor ve öğretmenler kendilerini daha fazla güvensiz hissediyorlar. Yapay zeka araçlarının kullanımında etik sorumluluk almaları oldukça önemlidir. yapay zeka araçları çocukların yüz, sese ve bazı bilgilerini izinsiz kaydetmekte ve kullanabilmektedir. Bunun için öğretmen kullanacakları yapay zeka araçlarının güvenli ve gizlilik ilkelerine uyup uyulmadığını kontrol etmeli, bunlar hakkında aileleri bilgilendirmeli ve gerektiği durumlarda da ailelerden onay almalıdır. Yapılan çalışmalar incelendiğinde öğretmenlerin yapay zeka araçlarını kullanmaları konusunda yeterli bilgilere sahip olmadıkları bulunmuştur (Kölemen & Yıldırım, 2025). Bu sebeplerden dolayı öğretmenlerin eğitimini ve dijital okuryazarlık eğitimlerini artırıcı çalışmaları yapması çocukların yapay zeka araçlarından faydalanmalarını sağlayıcı rol oynayacaktır.

Kaynakça

Allehyani, S. H., & Algamdi, M. A. (2023). Digital competences: Early childhood teachers' beliefs and perceptions of ChatGPT application in teaching English as second language (ESL). *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 22(11), 343–363.

Alkhatlan, A., & Kalita, J. (2018). Intelligent tutoring systems: A comprehensive historical survey with recent developments. arXiv preprint arXiv:1812.09628

Altun, D. (2019). Sanal gerçeklik ve yapay zeka. İçinde G. Telli (Ed.), *Yapay zeka ve gelecek* (ss. 139-157). Doğu Kitabevi.

Bahr, T. (2025). Integrating making in early childhood education. How teachers' technology-related competencies make a difference. *International Journal Technology Des Education..* <https://doi.org/10.1007/s10798-025-10032-z>.

Berson, I.R., Berson, M.J. & Luo, W. Innovating responsibly: ethical considerations for AI in early childhood education. *AI Brain Child* 1, 2 (2025). <https://doi.org/10.1007/s44436-025-00003-5>

Chen, J.J., Li, H. AI and the developing child: ethical and conceptual considerations, and practical frameworks for early childhood education. *AI Brain Child* 1, 15 (2025). <https://doi.org/10.1007/s44436-025-00016-0>

Chen, G. (2024). The Impacts of AI-Driven Storytelling Applications on Language Acquisition and Literacy Development in Early Childhood Education: A Systematic Review. *Asian Journal of Advanced Research and Reports*. 18. 1-12.

[1] **Dr. Öğr. Üyesi, Harran Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Orcid: 0000-0002-4475-677X**

Chen, X., Xie, H., Zou, D., & Hwang, G. J. (2020). Application and theory gaps during the rise of artificial intelligence in education. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 1, 1-20. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2020.100002>

Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291–309.

European Commission. (2021). *Proposal for a regulation laying down harmonised rules on artificial intelligence (Artificial Intelligence Act)*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52021PC0206>

Haenlein, M., & Kaplan, A. (2019). A brief history of artificial intelligence: On the past, present, and future of artificial intelligence. *California Management Review*, 61(4), 5-14.

İşler, B. & Kılıç, M. (2021). Eğitimde yapay zekâ kullanımı ve gelişimi. *Yeni Medya Elektronik Dergisi*, 5(1), 1-11.

Kölemen, E.B., Yıldırım, B. A new era in early childhood education (ECE): Teachers' opinions on the application of artificial intelligence. *Educ Inf Technol* 30, 17405–17446 (2025). <https://doi.org/10.1007/s10639-025-13478-9>

Kuprenko, V. (2020). Artificial intelligence in education: Benefits, challenges, and use cases. Erişim adresi: <https://medium.com/towards-artificial->

Kurniah, N., Agustriana, N., & Sapri, J. (2023). Integration of Scientific Literacy and Technology in Designing Early Childhood Learning. *Indonesian Journal of Early Childhood Education Studies*, 12(2), 204–210.

Li, P.-H., Lee, H.-Y., Cheng, Y.-P., Starčič, A. I., & Huang, Y.-M. (2023). Solving the self-regulated learning problem: Exploring the performance of Chatgpt in Mathematics. *International Conference on Innovative Technologies and Learning*, 77–86. https://doi.org/10.1007/978-3-031-40113-8_8

Luo, W., He, H., Liu, J., Berson, I. R., Berson, M. J., Zhou, Y., & Li, H. (2024). Aladdin's Genie or Pandora's Box for early childhood education? Experts chat on the roles, challenges, and developments of ChatGPT. *Early Education and Development*, 35(1), 96–113.

Massa, S. (2014). The development of critical thinking in primary school: The role of teachers' beliefs. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 141, 387–392.

Meço, G. ve Coştu, F. (2022). Eğitimde Yapay Zekânın Kullanılması: Betimsel İçerik Analizi Çalışması. *Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(23), 171-193.

Murphy, R. F. (2019). Artificial intelligence applications to support K-12 teachers and teaching. Rand Corporation, 10. Erişim adresi: <https://www.rand.org/pubs/perspectives/PE315.html>. [Erişim tarihi: 19.010.2025]

Russell, S., & Norvig, P. (2021). *Artificial Intelligence: A Modern Approach*.

Shortliffe, E. (1976). *Computer-Based Medical Consultations: MYCIN*.

Su, J., & Yang, W. (2022). Artificial intelligence in early childhood education: A scoping review. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 3, 100049.

[1] **Dr. Öğr. Üyesi, Harran Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Orcid: 0000-0002-4475-677X**

Williams, R., Park, H. W., Oh, L., & Breazeal, C. (2019, July). Popbots: Designing an artificial intelligence curriculum for early childhood education. In Proceedings of the AAAI conference on artificial intelligence (Vol. 33, No. 01, pp. 9729-9736).

Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü (YEĞİTEK). (2025). *Eğitimde Kullanılan Yapay Zekâ Araçları: Öğretmen El Kitabı*.

BÖLÜM 5

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE İNFORMAL EĞİTİM: OYUN TEMELLİ EBEVEYNLİK

OĞUZ ASLAN¹
MUSA BARDAK²

Giriş

Erken çocukluk dönemi, bireyin gelişimsel potansiyelinin en hızlı ve en yoğun biçimde ortaya çıktığı, öğrenmenin ve gelişimin temelini atıldığı kritik bir yaşam evresidir. Bu dönemde çocukların bilişsel, duyuşsal, sosyal ve davranışsal gelişimleri büyük ölçüde çevresel uyarıcılar ve eğitimsel yaşantılarla şekillenmektedir (Elango vd., 2015). Okul öncesi eğitim, çocuğun potansiyelini en üst düzeyde kullanabilmesini destekleyen bir süreç olarak ele alınmakta; bu dönemde sağlanan olumlu öğrenme yaşantılarının çocuğun yaşam boyu iyi oluşu üzerinde belirleyici olduğu vurgulanmaktadır. Gelişimin ve öğrenmenin en hızlı gerçekleştiği bu dönemde eğitimin ertelenmesi, çocuğun potansiyelinin yeterince desteklenememesine

¹ Arş. Gör., İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Orcid: 0009-0006-3675-0219

² Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Orcid: 0000-0001-5585-8002

yol açabilmektedir (Ural, 2007; Gülay ve Öznacar, 2010). Bu bağlamda, erken çocuklukta öğrenmenin yalnızca formal eğitimle sınırlı olmadığı, aynı zamanda informal eğitim süreçlerinin de önemli bir rol oynadığı görülmektedir.

İnformal eğitim, belirli bir plan, program ya da zaman sınırlılığına bağlı olmaksızın bireyin yaşamı boyunca, her ortamda kendiliğinden gerçekleşen öğrenmeleri ifade etmektedir. Bu eğitim türünde öğrenme, çoğunlukla gözlem, taklit ve etkileşim yoluyla ortaya çıkmakta; değerlendirme ve ölçme süreçleri bulunmamaktadır (Lin, 2021; Minty, 2022). Okul öncesi dönemde informal öğrenmeler, çocukların akranlarıyla, öğretmenleriyle ve çevreleriyle kurdukları günlük ilişkiler içinde gerçekleşmektedir. Formal eğitim ortamlarında dahi, planlanan öğretim süreçlerinin dışında gelişen bu öğrenmeler, çocukların sosyal ilişkileri ve deneyimleri aracılığıyla sürmektedir. Bu yönüyle informal eğitim, formal eğitimin doğal ve tamamlayıcı bir boyutu olarak ele alınmaktadır (Çoban, 2012).

İnformal eğitim, çocukların yaşayarak öğrenmelerine olanak tanınması ve gerçek yaşam deneyimlerine dayalı olması bakımından erken çocukluk döneminde önemli bir işleve sahiptir. Özellikle doğa temelli ve okul dışı öğrenme ortamlarında gerçekleşen informal öğrenmeler, çocukların çevreyi tanıma, anlamlandırma ve çevreye yönelik olumlu tutumlar geliştirmelerini desteklemektedir (Souto-Otero, 2021). Yapılan araştırmalar, informal eğitim ortamlarında sunulan deneyimlerin çocuklarda kalıcı öğrenmeler sağladığını ve kaygı düzeylerini azalttığını ortaya koymaktadır. İnformal öğrenme süreçleri, çocukların hayal gücünü, duygusal iyi oluşunu ve doğayla kurdukları bağı güçlendirerek formal eğitimin sınırlılıklarını dengeleyen bütüncül bir öğrenme alanı sunmaktadır (Usanmaz, 2020).

Okul Öncesi Dönem

Okul öncesi dönem, beynin yapısal ve işlevsel olarak en hızlı geliştiği, çevresel uyaranlara karşı en duyarlı olduğu kritik bir zaman aralığıdır. Bu dönemde çocukların yaşantıları, sinir hücreleri arasındaki sinaptik bağlantıların oluşumu ve güçlenmesi üzerinde belirleyici rol oynamaktadır (Attanasio vd., 2022). Araştırmalar, özellikle yaşamın ilk yıllarında ve altı yaşından önce beynin yüksek düzeyde esnek olduğunu, öğrenme ve deneyimlere açık bir yapı sergilediğini ortaya koymaktadır. Zenginleştirilmiş çevresel uyaranlar ve destekleyici öğrenme deneyimleri, sinaptik bağlantıların artmasını sağlamakta ve bu durum bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimin temelini oluşturmaktadır. Buna karşılık yetersiz ya da olumsuz çevresel koşullar, beyin gelişimi üzerinde kalıcı sınırlılıklar yaratabilmektedir. Bu nedenle okul öncesi dönem, beyin gelişimini destekleyen nitelikli eğitimsel ve çevresel deneyimlerin sunulması açısından geri döndürülemez bir fırsat dönemi olarak değerlendirilmektedir (Bonnier, 2007; Kearns, 2017). Beyindeki bu hızlı ve duyarlı gelişim süreci, okul öncesi dönemin yalnızca nörobiyolojik açıdan değil, aynı zamanda sosyal ve duygusal yeterliklerin temellendiği bir dönem olarak da ele alınmasını gerekli kılmaktadır.

Okul öncesi dönem sosyal uyum, akademik başarı ve okula uyum gibi birçok alanda belirleyici olan temel yeterliklerin 0–6 yaşta şekillenmesi nedeniyle kritik bir gelişim alanıdır (Kargı, 2016). Bu dönemde çocuk, toplumsallaşma sürecinde empati kurmayı öğrenerek kendini başkasının yerine koyma ve saygı gösterme deneyimleri edinir; aynı zamanda iş birliği girişimleri yoluyla rekabet duygusunu uygun düzeyde dengelemeyi öğrenir. Sosyal-duygusal gelişimin desteklenmesi hem çocuğun bireysel varoluşu hem de toplumsal yaşama katılımı açısından değer taşırken, bu gelişimlerin seyrettiği öğrenme ortamı olarak okulun rolü özellikle öne çıkar (Bakioğlu, 2014). Bu gelişimsel yeterliklerin kazanılmasında okul ortamının yanı sıra, çocuğun ilk ve en sürekli

öğrenme bağlamı olan aile içinde gerçekleşen etkileşimler de belirleyici bir konuma sahiptir.

Okul öncesi dönemde ebeveyn-çocuk etkileşimleri, çocuğun duygusal güven geliştirmesi, kendini düzenleme becerileri kazanması ve sosyal ilişkileri anlamlandırabilmesi açısından temel bir rol üstlenmektedir. Ebeveynlerin çocuklarına duyarlı, tutarlı ve destekleyici biçimde yaklaşmaları; çocuğun duygu ve davranışlarını düzenlemeyi öğrenmesini, stresle baş etme becerileri geliştirmesini ve başkalarıyla kurduğu ilişkilerde güven temelli zihinsel şemalar oluşturmalarını sağlamaktadır (Bowlby, 2012). Bu erken etkileşim deneyimleri, çocuğun öğretmenleri ve akranlarıyla kuracağı ilişkiler için bir referans çerçevesi oluşturarak okul ortamındaki uyum ve sosyal yeterlilik üzerinde belirleyici olmaktadır. Ekolojik yaklaşım bu süreci, çocuğun gelişiminin yalnızca bireysel özelliklerle değil, ebeveyn-çocuk etkileşimleri gibi günlük ve süreklilik gösteren ilişkiel süreçlerin içinde yer aldığı çok katmanlı çevresel sistemler aracılığıyla şekillendiğini vurgulayarak açıklamaktadır. Bronfenbrenner'e göre bu yakınsal süreçler, çocuğun içinde bulunduğu mikrosistemden başlayarak diğer gelişim bağamlarını da etkileyen dinamik bir yapı oluşturmakta; ebeveyn-çocuk ilişkilerinin niteliği, çocuğun gelişiminin bütüncül bir biçimde anlaşılmasında merkezi bir konuma yerleşmektedir (Bronfenbrenner ve Morris, 2006). Ebeveyn-çocuk etkileşimlerinin bu merkezi rolü, öğrenmenin yalnızca açık ve planlı öğretim süreçleriyle sınırlı olmadığını, aynı zamanda gündelik yaşantılar içinde örtük biçimde de gerçekleştiğini göstermektedir (van Abswoude vd., 2021).

Okul öncesi dönemde ebeveyn-çocuk etkileşim örüntüleri, çocukların yalnızca doğrudan öğretim yoluyla değil, gündelik yaşantılar içinde farkında olmadan edindikleri örtük öğrenmelerin temel kaynağını oluşturmaktadır. Çocuklar, ebeveynlerinin davranışlarını, duygusal tepkilerini, problem çözme biçimlerini ve sosyal ilişki kurma yollarını gözlemleyerek bu örüntüleri

içselleştirmekte; bu süreçte öğrenme çoğunlukla planlanmamış, dolaylı ve örtük biçimde gerçekleşmektedir (Bruning, Schraw ve Norby, 2014). Sosyokültürel kuram çerçevesinde ele alındığında, öğrenme ve gelişimin sosyal etkileşimler yoluyla biçimlendiği, çocukların bilişsel ve duyuşsal becerilerini başkalarıyla kurdukları ilişkiler içinde yapılandırdıkları vurgulanmaktadır. Vygotsky'ye göre çocukların yüksek zihinsel süreçleri, başlangıçta sosyal düzlemde ortaya çıkmakta ve zamanla bireysel düzeyde içselleştirilmektedir. Bu bağlamda ebeveyn-çocuk etkileşimleri, çocuğun değerleri, tutumları ve düşünme biçimlerini aktaran güçlü bir örtük program işlevi görmektedir; sözel olarak ifade edilmeyen ancak ilişkisel süreçler içinde sürekli yinelenen bu mesajlar, çocuğun gelişiminde kalıcı izler bırakmaktadır (Vygotsky, 1998).

Erken Çocuklukta İnfomal Eğitim

Erken çocukluk döneminde ebeveyn-çocuk etkileşimlerinin ritmi, günlük yaşamın doğal akışı içinde tekrar eden ve süreklilik gösteren paylaşımlar aracılığıyla şekillenmekte; bu etkileşimler çocuğun öğrenme deneyimlerinin niteliğini belirleyen temel bir unsur olarak öne çıkmaktadır. İnfomal öğrenme bağlamında kaliteli vakit geçirme, planlanmış öğretim etkinliklerinden ziyade, ebeveyn ve çocuğun birlikte yaşadığı günlük deneyimler sırasında ortaya çıkan etkileşimlerin sürekliliği ve anlamlılığı ile ilişkilendirilmektedir. Çocukların yaparak ve yaşayarak öğrendikleri bu süreçlerde, ebeveynlerin çocukla kurduğu iletişim, ortak dikkat, birlikte keşfetme ve deneyimi paylaşma gibi etkileşim örüntüleri öğrenmenin kalıcılığını artırmaktadır. Araştırmalar, gerçek yaşamla ilişkilendirilen ve doğal bağlamlarda gerçekleşen bu etkileşimlerin, çocukların bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişim alanlarını bütüncül biçimde desteklediğini; özellikle öğrenmeye yönelik motivasyon ve merak duygusunu güçlendirdiğini göstermektedir. Bu yönüyle ebeveyn-çocuk etkileşimlerinin ritmik ve nitelikli biçimde sürdürülmesi, erken çocuklukta infomal eğitimin etkili işlemesi

açısından kritik bir rol üstlenmektedir (Bunting, 2006; Eshach, 2007; Karamustafaoğlu vd., 2018). Bu etkileşim temelli öğrenme sürecinin kuramsal zemini incelendiğinde, informal eğitimin erken çocukluk dönemindeki merkezi rolü daha açık biçimde görülmektedir.

İnformal eğitim, bireyin yaşamı boyunca doğal çevre içinde, kendiliğinden ve planlanmamış biçimde gerçekleşen öğrenme süreçlerini ifade etmekte olup özellikle erken çocukluk döneminde öğrenmenin temel yollarından biri olarak ele alınmaktadır. Literatürde informal öğrenmenin; deneyime dayalı olması, günlük yaşamla doğrudan ilişki kurması ve bireyin aktif katılımını içermesi nedeniyle kalıcı öğrenmeler sağladığı vurgulanmaktadır. UNESCO, eğitimin yalnızca okul duvarlarıyla ve belirli yaş aralıklarıyla sınırlandırılmayacağını, öğrenmenin yaşam boyu süren bir süreç olduğunu ifade ederek informal eğitimi eğitimin temel bileşenlerinden biri olarak tanımlamıştır (UNESCO, 1972). Benzer biçimde Eshach (2007), informal eğitimin bireyin merak duygusunu harekete geçirdiğini, öğrenmeye yönelik içsel motivasyonu güçlendirdiğini ve öğrenmeyi daha anlamlı hâle getirdiğini belirtmektedir. Erken çocukluk bağlamında ele alındığında informal eğitim, çocukların çevreyle etkileşim kurarak, yaparak-yaşayarak ve sosyal ilişkiler içinde öğrenmelerine olanak tanımakta; bu yönüyle formal eğitimin sınırlı ve yapılandırılmış doğasını tamamlayan bütüncül bir öğrenme alanı sunmaktadır (Armağan, 2015).

İnformal öğrenme süreçleri yalnızca açık ve gözlemlenebilir öğrenme yaşantılarıyla sınırlı kalmamakta, aynı zamanda örtük öğrenme yoluyla da çocuğun gelişimini etkilemektedir. Örtük öğrenme ise eğitim ortamlarında açıkça planlanmayan ancak çocukların sosyal etkileşimler, kurallar, ritüeller, öğretmen tutumları ve okul kültürü yoluyla kazandıkları bilgi, tutum ve değerleri kapsamaktadır. Örtük program kavramı ilk olarak Jackson (1968) tarafından sınıf içi sosyal ilişkiler ve okul yaşantıları üzerinden ele alınmış; daha sonra resmi programın dışında, bilinçli ya da bilinçsiz

biçimde aktarılan öğrenme yaşantıları olarak tanımlanmıştır (Eisner, 1994). Okul öncesi dönemde örtük öğrenme; sınıf düzeni, öğretmen beklentileri, sosyal ve kültürel etkinlikler, törenler ve günlük rutinler aracılığıyla çocukların benlik algısı, sosyal uyum ve değer gelişimini güçlü biçimde etkilemektedir. Öğretmenlerin özellikle sosyal ve kültürel etkinlikleri örtük program kapsamında yoğun biçimde kullandıkları; bu etkinliklerin çocukların çok yönlü gelişimini desteklemekle birlikte bazen aile beklentileri ve okul yönetimi baskısıyla da şekillendiği görülmektedir (Fırat-Durdukoca, 2022). Bu durum, erken çocuklukta örtük öğrenmenin pedagojik açıdan bilinçli biçimde ele alınmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Örtük ve informal öğrenmenin sürekliliği, okul ortamıyla sınırlı kalmadığında daha da güçlenmekte; ev ve aile temelli eğitim yaklaşımları bu noktada tamamlayıcı bir rol üstlenmektedir. Ev ve aile temelli okul öncesi eğitim yaklaşımları, öğrenmenin çocuğun doğal yaşam bağlamı olan evde ve aile etkileşimleri içinde güçlendiğini savunarak ebeveynleri eğitim sürecinin aktif bir bileşeni hâline getirmektedir. Bu bağlamda Başarıya İlk Adım Programı (First Step to Success Early Education Program), risk altındaki çocuklar için geliştirilmiş bir erken müdahale örneği sunmakta; sınıf modülüne ek olarak uygulanan ev modülü aracılığıyla ebeveynlerin çocuklara sosyal beceriler kazandırma sürecine doğrudan katılımını sağlamaktadır (Çelik, 2012). Benzer biçimde Montessori yaklaşımı, ev ortamında da sürdürülebilecek yapılandırılmış çevre, gerçek materyaller ve çocuğun bağımsız etkinlikleri yoluyla aile katılımını desteklemektedir (Isaacs, 2015). High Scope yaklaşımı ise aktif öğrenme ilkesi doğrultusunda çocukların ev ve okul ortamlarında deneyimlerini planlama, uygulama ve yansıtma süreçlerine ailelerin dolaylı biçimde dâhil edilmesini teşvik etmektedir (Hohmann, Weikart ve Epstein, 1995). Ayrıca oyun temelli eğitim programları ve proje yaklaşımı, çocukların ilgi ve meraklarından yola çıkan etkinliklerin ev ortamına

taşınmasına olanak tanıyarak ebeveynlerin çocukların öğrenme süreçlerini destekleyici bir rol üstlenmesini mümkün kılmaktadır. Bu örnekler, ev ve aile temelli yaklaşımların okul öncesi eğitimde öğrenmeyi süreklileştiren ve yaşamla bütünleştiren önemli bir işlev üstlendiğini göstermektedir.

Ev ortamında sürdürülen öğrenme yaşantılarının en etkili taşıyıcılarından biri oyundur. İnfomal eğitim bağlamında ebeveyn–çocuk etkileşimine dayanan etkinlikler, planlanmış öğretim süreçlerinden bağımsız olarak, günlük yaşamın doğal akışı içinde ortaya çıkan oyun temelli öğrenme yaşantıları olarak değerlendirilmektedir (Murray, 2021). Sembolik oyunlar, çocukların sosyal rolleri ve toplumsal ilişkileri oyun yoluyla anlamlandırmalarını sağlarken, ebeveynin oyuna eşlik etmesi öğrenmenin örtük biçimde gerçekleşmesine olanak tanımaktadır. Duyusal–motor oyunlar, ev ortamında kullanılan sıradan materyaller aracılığıyla çocuğun çoklu duyularını harekete geçirirken, ebeveynle kurulan ortak dikkat öğrenmenin doğal biçimde desteklenmesini sağlamaktadır. Yapılandırılmış oyunlar ve basit kurallı etkinlikler, informal öğrenme bağlamında çocukların problem çözme ve öz düzenleme becerilerini ebeveyn rehberliğinde geliştirmelerine imkân tanımaktadır. Hareket ve fiziksel oyunlar, ev ve yakın çevrede gerçekleştirilen spontan etkinlikler yoluyla hem fiziksel gelişimi hem de ebeveynle kurulan duygusal bağı güçlendirmektedir. Dil ve hikâye temelli oyunlar, günlük rutinler sırasında kendiliğinden ortaya çıkarak çocuğun dil gelişimini ve iletişim becerilerini desteklerken; keşif ve proje temelli oyunlar ise çocuğun merak duygusunu besleyerek ev ortamını bir öğrenme alanına dönüştürmektedir. Bu etkinliklerin ortak özelliği, öğretmen ya da ebeveynin doğrudan öğretici rolünden ziyade öğrenmeyi kolaylaştıran bir rehber rol üstlenmesi ve öğrenmenin oyun yoluyla, örtük ve yaşantıya dayalı biçimde gerçekleşmesidir.

İnformal eğitim bağlamında oyun, erken çocukluk döneminde öğretmen ve ebeveynin öğretme sürecini yapılandırırken kullandığı en etkili ve doğal öğretim yöntemlerinden biri olarak değerlendirilmektedir (Weisberg vd., 2016). Oyun temelli öğretme yaklaşımında öğrenme, önceden belirlenmiş hedefler doğrultusunda doğrudan öğretim yoluyla değil; çocuğun aktif katılım gösterdiği, merak ettiği ve anlamlandırdığı oyun süreçleri içinde gerçekleşmektedir. Bu yöntemde öğretmen ve ebeveyn, oyunu yöneten ya da kontrol eden bir aktör olmaktan çok, öğrenme ortamını düzenleyen, oyunu zenginleştiren ve çocuğun etkileşimini sürdüren bir rehber rolü üstlenmektedir. Günlük yaşam içinde kendiliğinden ortaya çıkan sembolik oyunlar, duyuşal-motor etkinlikler, hareket oyunları ve dil temelli oyunlar; çocuğun sosyal etkileşim, problem çözme, dil kullanımı ve öz düzenleme becerilerini destekleyen doğal öğretim fırsatları sunmaktadır. Öğretme yöntemi olarak oyunun informal eğitimle örtüşen yönü, öğrenmenin zamana ve mekâna bağlı olmaksızın ev, bahçe, sokak ya da günlük rutinler sırasında gerçekleşebilmesi; ebeveyn-çocuk etkileşimleri yoluyla öğrenmenin süreklilik kazanmasıdır. Bu bağlamda oyun hem öğretmenler hem de ebeveynler için erken çocuklukta öğrenmeyi yaşamla bütünleştiren temel bir öğretim yöntemi olarak öne çıkmaktadır (Skene vd., 2022).

Bir Öğretim Yöntemi Olarak Oyun ve Ailede Oyunun Etkin Kullanımı

Oyunun çocuğun gelişiminde ve eğitiminde kullanımı, erken çocukluk alanında farklı kuramsal yaklaşımlar çerçevesinde ele alınmaktadır. Psikanalitik kuram bağlamında Freud, oyunu çocuğun bastırılmış duygu ve çatışmalarını dışavurduğu bir alan olarak değerlendirirken; Erikson, oyunun çocuğun psikososyal gelişiminde girişimcilik, özerklik ve benlik duygusunun güçlenmesine hizmet ettiğini vurgulamaktadır (Sevinç, 2005; Isenberg ve Jalongo, 2001). Bilişsel gelişim kuramı çerçevesinde Piaget, oyunu çocuğun bilişsel

şemalarını yapılandırdığı ve çevreyle etkileşim yoluyla zihinsel gelişimini desteklediği bir öğrenme süreci olarak tanımlamakta; oyunu alıştırmalı, sembolik ve kurallı oyun evreleriyle açıklamaktadır (Öztürk, 2010). Sosyokültürel yaklaşımda ise Vygotsky, oyunun çocuğun sosyal etkileşimler yoluyla öğrenmesini destekleyen temel bir araç olduğunu, özellikle sembolik oyunun çocuğun üst düzey bilişsel işlevlerini ve öz düzenleme becerilerini geliştirdiğini belirtmektedir (Saracho ve Spodek, 1998). Bu kuramsal yaklaşımlar ortak biçimde oyunu, çocuğun bilişsel, sosyal, duygusal ve motor gelişimini bütüncül olarak destekleyen; öğrenmenin doğal, anlamlı ve kalıcı biçimde gerçekleşmesini sağlayan temel bir eğitim aracı olarak ele almaktadır. Bu kuramsal çerçeve, oyunun öğrenme süreçleri üzerindeki çok yönlü etkilerinin incelenmesini gerekli kılmaktadır.

Oyunla öğrenme sürecinde çocukların bilişsel, duyuşsal, psikomotor ve iletişimsel alanlarda eş zamanlı olarak çok yönlü beceriler geliştirdiği görülmektedir. Oyun temelli etkinlikler, özellikle bilgi edinimi, problem çözme, yaratıcılık ve erken okuryazarlık gibi bilişsel becerilerin gelişimini desteklemekte; bu becerilerin erken yaşlarda güçlenmesinin ilerleyen akademik başarıyla ilişkili olduğu vurgulanmaktadır (Grantham-McGregor vd., 2007). Oyun sürecinde çocukların deneme-yanılma yoluyla strateji geliştirmesi ve kurallı ya da sembolik oyunlarda zihinsel esneklik göstermesi, problem çözme ve yaratıcı düşünme becerilerini pekiştirmektedir (Vygotsky, 1967). Bunun yanı sıra oyun, davranış değişimi, motivasyon ve duygusal katılım gibi duyuşsal kazanımları desteklemekte; çocukların öğrenme sürecine yönelik olumlu tutumlar geliştirmesine katkı sağlamaktadır (Kraiger, Ford ve Salas, 1993). Hareket temelli ve yapılandırılmış oyunlar, motor koordinasyon, denge ve dikkat gibi psikomotor becerileri geliştirirken, bu gelişimin bilişsel performans üzerinde de olumlu etkileri olduğu ortaya konmuştur. Ayrıca grup oyunları ve kurallı

oyunlar yoluyla çocukların sosyal etkileşim, iş birliği ve iletişim becerileri güçlenmekte; oyun, sosyal yeterliklerin doğal bağlamda gelişmesini sağlayan etkili bir öğrenme aracı olarak öne çıkmaktadır (Wouters, ve van Oostendorp, 2013). Oyun yoluyla desteklenen bu çok boyutlu gelişim, ebeveyn–çocuk etkileşimleri bağlamında ele alındığında iyileştirici bir işlev de üstlenmektedir.

Ebeveyn–çocuk etkileşiminde çocuğu iyileştiren oyun, çocuğun yaşadığı stres, kaygı ve zorlayıcı deneyimleri sözel zorunluluk olmaksızın ifade edebilmesine olanak tanıyan, ilişki temelli ve gelişimsel olarak uygun bir iyileşme alanı sunmaktadır. Çocuk merkezli oyun süreçlerinde yetişkinin (ebeveynin) empatik, yargılamayan ve eşlik edici tutumu; çocuğun kendini güvende hissetmesini, duygularını düzenlemesini ve içsel yaşantılarını sembolik yollarla yeniden anlamlandırmasını desteklemektedir (Landreth, 2002). Oyun aracılığıyla kurulan bu terapötik ilişki, çocuğun duygusal rahatlama yaşamasını sağlarken aynı zamanda güven, açıklık ve karşılıklı anlayış duygularını güçlendirmekte; böylece oyun hem iyileştirici hem de koruyucu bir işleve sahip olmaktadır (Ray ve Bratton, 2010). İlişki bağlamında yürütülen iyileştirici oyun uygulamalarının, yetişkin–çocuk arasındaki yakınlığı artırdığı ve çatışmayı azalttığı; bu süreçte çocuğun duygusal düzenleme becerilerinin ve psikososyal iyi oluşunun desteklendiği vurgulanmaktadır. Bu yönüyle oyun, ebeveyn–çocuk etkileşiminde yalnızca öğrenme ve eğlenme aracı değil, aynı zamanda çocuğun duygusal iyilik hâlini güçlendiren temel bir iyileştirme mekanizması olarak öne çıkmaktadır (Pianta, Steinberg ve Rollins, 1995).

Oyunun iyileştirici ve geliştirici yönleri, ebeveyn–çocuk etkileşiminde eğlenerek öğrenme sürecinin önemini daha da görünür kılmaktadır. Ebeveyn–çocuk etkileşiminde eğlenerek öğrenen çocuk, öğrenme sürecine yüksek düzeyde katılım gösteren, motivasyonu artan ve öğrenmeyi olumlu duygularla ilişkilendiren

bir özne olarak ortaya çıkmaktadır. Ev ortamında oyun ve ortak etkinlikler sırasında ebeveynlerin çocuğun ilgisini sürdürmeye yönelik kullandıkları mizah, kişisel göndermeler ve sosyal bağlantılar, çocuğun etkinliğe yönelik keyif ve katılım düzeyini anlamlı biçimde artırmaktadır (Vandermaas-Peeler vd., 2009). Nitekim ebeveyn-çocuk birlikte oyun ve kitap okuma süreçlerinde gözlenen yüksek duygusal katılım ve karşılıklı etkileşim, çocuğun hem etkinlikten aldığı haz hem de öğrenmeye yönelik motivasyonu ile yakından ilişkilidir. Çocuğun aktif olarak soru sorması, seçim yapması ve oyunun akışına katkıda bulunması, öğrenmeyi zorunlu bir görev olmaktan çıkararak eğlenceli bir deneyime dönüştürmekte; bu durum öğrenmenin kalıcılığını ve sonraki okul temelli öğrenmelere yönelik başarıyı desteklemektedir (Dodici, Draper ve Peterson, 2003).

Oyun Temelli Ebeveynlik

Oyun Temelli Ebeveynlik, ebeveyn-çocuk etkileşiminde oyunu yalnızca keyifli bir zaman geçirme aracı olarak değil, ilişkiyi derinleştiren ve öğrenmeyi doğal biçimde destekleyen bir etkileşim alanı olarak ele almaktadır. Bu bağlamda oyun, çocuğun kendini en rahat ifade edebildiği, duygularını düzenleyebildiği ve çevresini anlamlandırabildiği bir deneyim alanı sunarken; ebeveyn-çocuk ilişkisinin niteliğini görünür kılan temel bir bağlam hâline gelmektedir (Gray vd. 2023). Ebeveynin oyuna katılımı, oyunu yöneten ya da kontrol eden bir öğretici rolünden ziyade, çocuğun girişimlerini izleyen, oyunun akışına duyarlı biçimde eşlik eden ve ortaya çıkan öğrenme fırsatlarını oyun içinde destekleyen bir kolaylaştırıcı rolü içermektedir. Bu yönüyle oyun temelli ebeveynlik, çocuğun özerkliğini korurken ebeveyn rehberliğini oyunun doğal yapısı içinde bütünleştiren bir etkileşim biçimi sunmaktadır (Zosh vd., 2017). Bu yaklaşımın temel odağı, oyun deneyiminin niteliğini belirleyen ilişkisellik ve karşılıklılık boyutlarını görünür kılmaktır. Bu yaklaşım, ebeveyn-çocuk

etkileşimlerinin niteliğine odaklanarak, oyunun yalnızca bir etkinlik değil, ilişkisel bir süreç olduğunu vurgulamaktadır. Ebeveynin çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarına duyarlı olması, etkileşimin karşılıklılık temelinde sürdürülmesi ve oyunun küçük ipuçlarıyla zenginleştirilmesi, öğrenmenin oyun içinde derinleşmesini sağlamaktadır.

Nitelikli ebeveyn-çocuk oyun etkileşimlerinin, çocuğun duygusal güvenlik algısını güçlendirdiği; sosyal ilişki kurma, sürdürme ve uyum sağlama becerilerini desteklediği; aynı zamanda öz düzenleme gelişimine önemli katkılar sunduğu belirtilmektedir (Nanndy vd., 2020). Bu süreçte ebeveynin oyunda sergilediği sıcak, esnek ve destekleyici tutum, çocuğun davranışlarını yönlendiren dışsal kontrol mekanizmalarından ziyade, içsel düzenleme becerilerinin gelişmesine zemin hazırlamaktadır. Ebeveyn-çocuk oyun etkileşimlerinin bu ilişki temelli niteliği, yalnızca öğrenme çıktılarıyla sınırlı olmayan oyunun aynı zamanda onarıcı ve güçlendirici bir işleve sahip olabileceğine işaret etmektedir. Oyun temelli ebeveynlik şeklinde yapılanan ebeveyn-çocuk ilişkisi hayat boyu güçlü bağlarla birbirini destekleyen aile sistemi işlevini de yerine getirir. Oyun sırasında kurulan güvenli ve destekleyici etkileşimler, çocuğun problem davranışlarının azalmasına, sosyal uyumunun artmasına ve kendini değerli hissetmesine katkı sunabilmektedir (Aksoy ve Tozduman-Yaralı, 2017). Bu yönüyle oyun, ebeveyn-çocuk ilişkisinde düzenleyici ve iyileştirici bir araç olarak işlev görmektedir; çocuğun iyi oluşunu destekleyen bir etkileşim zemini oluşturmaktadır. Nitekim ebeveynlerin oyun dostu ve duyarlı yaklaşımlarının hem çocuğun gelişim alanlarını hem de ebeveyn-çocuk ilişkisinin niteliğini güçlendirdiği vurgulanmaktadır (Niran ve Tuğrul, 2025). Bu noktada oyunun etkileşimsel gücünün ortaya çıkabilmesi, yalnızca oyunun varlığıyla değil, ebeveynin oyuna nasıl katıldığıyla yakından ilişkilidir.

Ebeveyn-çocuk etkileşiminde oyunun etkili bir araç hâline gelebilmesi, ebeveynin oyuna katılım biçiminin niteliğiyle doğrudan ilişkilidir. Araştırmalar, oyunda ebeveynin çocuğun yönlendirmelerine uyum sağlamasının, çocuğun ilgi ve girişimlerini izleyerek etkileşimi sürdürmesinin ve oyunun akışını bozacak müdahalelerden kaçınmasının etkileşim kalitesini belirgin biçimde artırdığını göstermektedir (Akgün ve Yeşilyaprak, 2011). Bu süreçte ebeveynin duyarlı ve zamanında tepkiler vermesi, çocuğun davranışlarını ve duygularını sözel olarak yansıtması ve tanımlayıcı ifadeler kullanması, oyunun karşılıklılık ve duygusal paylaşım temelinde sürdürülmesini sağlamaktadır (Driscoll ve Easterbrooks, 2007). Oyunda zorlayıcı, emir verici ya da aşırı öğretici tutumların ise çocuğun sembolik oyun içeriğini zayıflattığı ve etkileşimi olumsuz etkilediği vurgulanmaktadır (Fagan ve Dore, 1993; Fiese, 1990). Bununla birlikte fiziksel temas, ortak dikkat ve ritmik etkileşim içeren oyunların, ebeveyn-çocuk bağlanmasını güçlendirdiği; çocuğun duygularını düzenleme, sosyal ilişkileri anlama ve öz düzenleme becerilerini desteklediği belirtilmektedir (Winnicott, 1998). Bu doğrultuda oyunun, ebeveynin çocuğun özerkliğini koruyarak rehberlik sunduğu, sınırların gerektiğinde tutarlı biçimde koyulduğu ve etkileşimin duygusal açıdan güvenli bir zeminde sürdürüldüğü durumlarda, gelişimi destekleyen güçlü bir etkileşim bağlamı sunduğu görülmektedir (Booth ve Jernberg, 2010). Ebeveynin oyuna katılım niteliği kadar, oyunun hangi teknik ve biçimlerle yapılandırıldığı da etkileşimin işlevselliğini artıran bir diğer boyut olarak değerlendirilebilir.

Ebeveyn-çocuk etkileşiminde oyunun farklı teknikler aracılığıyla kullanımı, çocuğun gelişimsel özellikleri ve gelişim alanları dikkate alındığında daha işlevsel ve bütüncül bir yapı kazanmaktadır. Sembolik ve sosyo-dramatik oyunlar, çocuğun sosyal roller ve toplumsal ilişkileri oyun yoluyla anlamlandırmasına olanak tanırken, ebeveynin oyuna eşlik eden rolü sosyal-duygusal

gelişim ve empati becerilerinin desteklenmesine katkı sağlamaktadır (Koçyiğit, Tuğluk ve Kök, 2007). Drama, kukla ve pandomim gibi oyun teknikleri, çocuğun duygularını ifade etmesini ve dilsel anlatım becerilerini güçlendirirken, ebeveynin model olma ve duyguları yansıtma biçimi oyunun ilişkiyi düzenleyici etkisini artırmaktadır (Landreth, Homeyer ve Morrison, 2006). Bunun yanı sıra hareket temelli oyunlar, açık alan oyunları ve bedensel etkinlikler; çocuğun kaba ve ince motor becerilerinin gelişimini desteklerken, denge, koordinasyon ve beden farkındalığının artmasına katkı sağlamaktadır. Bu tür oyunlarda ebeveynin çocuğa eşlik eden, cesaretlendiren ve güvenli sınırlar sunan tutumu, fiziksel gelişimin yanı sıra çocuğun özgüven ve öz düzenleme becerilerini de desteklemektedir (Özyürek ve Çavuş, 2016). Eğitsel ve yapılandırılmış oyun teknikleri ise gelişimsel olarak uygun biçimde kullanıldığında, çocuğun dikkat süresi, problem çözme ve bilişsel esneklik becerilerini güçlendirmekte; ebeveynin rehberlik rolü bu süreçte oyunun öğretici yönünü görünür kılmaktadır. Bu doğrultuda farklı oyun tekniklerinin sosyal-duygusal, bilişsel, dilsel ve fiziksel gelişim alanlarıyla uyumlu biçimde kullanılması, ebeveyn-çocuk etkileşiminde oyunu hem öğrenmeyi destekleyen hem de ilişkiyi güçlendiren çok boyutlu bir araç hâline getirmektedir. Bu çok boyutlu etkileşim zemininin, çocuğun iyi oluşu ve hazırbulunuşluğu üzerindeki yansımaları ise oyun temelli ebeveynliği erken çocukluk bağlamında daha da önemli hâle getirmektedir.

Oyun temelli ebeveynlik uygulamaları, erken çocukluk döneminde çocuğun hem öznel iyi oluşunu hem de gelişimsel ve eğitsel hazırbulunuşluğunu destekleyen bütüncül bir etkileşim zemini sunmaktadır. Literatür, ebeveynlerin çocuklarıyla oyun aracılığıyla kurdukları sıcak, duyarlı ve karşılıklı etkileşimlerin; çocuğun duygusal güvenlik algısını güçlendirdiğini, olumlu benlik algısının gelişimine katkı sağladığını ve psikolojik iyi oluşu desteklediğini ortaya koymaktadır (Özpehriz, 2020). Oyun temelli

etkileşimler yoluyla çocuklar, sosyal normları ve kültürel değerleri deneyimleyerek içselleştirmekte; bu süreç, çocuğun sosyal uyum becerilerinin yanı sıra duygusal dayanıklılığını ve öz düzenleme kapasitesini artırmaktadır (Anggraini vd., 2020). Aynı zamanda ebeveyn rehberliğinde sürdürülen oyun deneyimlerinin, çocuğun dikkat, problem çözme ve sosyal katılım gibi okul hazırbulunuşunun temel bileşenlerini desteklediği; öğrenmeye yönelik olumlu tutumların erken yaşta gelişmesine katkı sunduğu vurgulanmaktadır (Hariawan vd., 2019). Bu yönüyle oyun temelli ebeveynlik, çocuğun yalnızca akademik becerilere değil, öğrenmeye hazır olma hâlini belirleyen duygusal, sosyal ve davranışsal yeterliklere bütüncül biçimde hazırlanmasını sağlayan etkili bir ebeveynlik yaklaşımı olarak değerlendirilmektedir. Oyun temelli ebeveynliğin çocuğun iyi oluşu ve hazırbulunuşluğu üzerindeki etkileri ele alınırken, bu gelişimsel kazanımların aile içindeki gündelik etkileşimler üzerinden nasıl izlenebileceği ve değerlendirilebileceği de önem kazanmaktadır.

Ebeveyn-çocuk etkileşimlerinde çocuğun gelişiminin değerlendirilmesi, çocuğun aile içinde katıldığı günlük etkinlikler, boş zaman faaliyetleri ve sosyal etkileşim örüntüleri üzerinden bütüncül biçimde ele alınmalıdır. Aile ortamı, çocuğun ilgi, yetenek, öz güven ve sosyal yeterliklerinin gözlemlenebildiği en temel bağlam olup; ebeveynle kurulan etkileşimin niteliği çocuğun toplumsallaşma ve kişilik gelişimine ilişkin önemli göstergeler sunmaktadır. Nitekim ebeveynlerin çocuklarıyla geçirdikleri zamanın içeriği, birlikte katıldıkları etkinlikler ve bu süreçte sergiledikleri yönlendirme ve destek davranışları, çocuğun sosyal becerileri, öz benlik algısı ve uyum düzeyi hakkında anlamlı bilgiler sağlamaktadır (Cansever, 1965; Fişek, 1982). Bu bağlamda gelişimsel değerlendirme, yalnızca akademik başarıya odaklanan ölçütlerle sınırlı kalmamakta; çocuğun aile içindeki iletişim biçimleri, etkinliklere katılım isteği ve ebeveyn desteğiyle şekillenen

sosyal davranışları da dikkate alınarak yapılmaktadır. Ebeveyn-çocuk etkileşiminin güçlü olduğu aile ortamlarında yetişen çocukların sosyal etkinliklere daha aktif katıldıkları ve bu katılımın çocuğun özgüvenini ve sosyal yeterliğini desteklediği vurgulanmaktadır (Aslan ve Arslan Cansever, 2007).

Sonuç

Bu bölüm, okul öncesi dönemde informal eğitimin, özellikle de oyun temelli ebeveynlik yaklaşımının, çocuğun bütüncül gelişimindeki vazgeçilmez ve tamamlayıcı rolünü ortaya koymayı amaçlamıştır. Görüldüğü üzere, erken çocukluk dönemindeki hızlı nörobiyolojik gelişim, öğrenmenin yalnızca yapılandırılmış formal ortamlarda değil, aynı zamanda günlük yaşamın doğal akışı içinde gerçekleşen informal etkileşimlerle de desteklenmesi gerektiğine işaret etmektedir. İnfomal eğitim, çocuğun merakını, içsel motivasyonunu ve gerçek yaşamla bağlantılı öğrenmelerini teşvik ederek formal eğitimin sınırlılıklarını dengeleyen güçlü bir araçtır. Bu süreçte, çocuğun ilk ve en kalıcı öğrenme bağlamı olan aile ortamı ve ebeveyn-çocuk etkileşimlerinin niteliği belirleyici bir önem kazanmaktadır.

Oyun temelli ebeveynlik, ebeveyn-çocuk etkileşimlerinin en doğal ve etkili kanalı olarak öne çıkmaktadır. Oyun, çocuk için yalnızca bir eğlence değil; bilişsel, sosyal-duygusal, dil ve motor gelişim alanlarında beceriler kazandığı, duygularını düzenlediği ve ilişkileri deneyimlediği birincil öğrenme ortamıdır. Ebeveynin, çocuğun oyununa duyarlı, izleyen, destekleyici ve kolaylaştırıcı bir rehber olarak katılımı, bu öğrenme sürecinin kalitesini ve derinliğini artırır. Sembolik oyunlar, hareket temelli etkinlikler veya hikâyeleştirme gibi çeşitli teknikler aracılığıyla şekillenen bu etkileşim, örtük bir öğrenme programı işlevi görerek çocuğa değerleri, problem çözme stratejilerini ve sosyal normları aktarır.

Araştırma bulguları, nitelikli oyun temelli etkileşimlerin, çocuğun duygusal güvenliğini, öz-düzenleme becerilerini ve psikososyal iyi oluşunu güçlendirdiğini açıkça göstermektedir. Bu yaklaşım, aynı zamanda çocuğun okula hazır bulunuşluğunun temel bileşenleri olan sosyal uyum, dikkat ve öğrenme motivasyonu üzerinde de olumlu etkilere sahiptir. Ebeveynlerin, oyunu bir öğretim aracından ziyade ilişki kurma ve karşılıklı keşif alanı olarak görmesi, çocuğun özerkliğini korurken ona güvenli bir gelişim zemini sunar. Bu sayede oyun, ilişkisel bağı onaran ve güçlendiren terapötik bir işlev de üstlenebilir.

Sonuç olarak, okul öncesi dönemde çocuk gelişimine dair bütüncül bir anlayış, informal eğitim ve formal eğitimin sinerjik birlikteliğini kabul etmeyi gerektirir. Oyun temelli ebeveynlik, bu sinerjiyi aile bağlamında hayata geçiren, kuramsal temelleri sağlam ve uygulama olanakları zengin bir yaklaşımdır. Gelecekteki politika ve uygulamalar, ebeveynleri bu konuda güçlendirecek programların geliştirilmesine, eğitimcilerin aile ile iş birliği yapma kapasitelerinin artırılmasına ve toplumun erken öğrenmenin doğal ve oyun dolu yollarına dair farkındalığının yükseltilmesine odaklanmalıdır. Çocuğun en temel hakkı olan oyun, ancak bu şekilde onun optimal gelişimi ve yaşam boyu iyi oluşu için en güçlü araçlardan biri haline gelebilir.

Kaynakça

Akgün, E. ve Yeşilyaprak, B. (2011). Anne çocuk oyun etkileşiminde niteliksel boyut: Annelerin sözel ifadelerinin değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(40), 11–21. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/87345>

Aksoy, A. ve Tozduman-Yaralı, K. (2017). Çocukların öz düzenleme becerileri ile oyun becerilerinin cinsiyete göre incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 442–455. <https://doi.org/10.24315/trkefd.304124>

Anggraini, D., Juniary, A., Mardhiyah, S. A. ve Puspasari, M. (2020). Meningkatkan kesehatan mental dengan membangun hubungan kelekatan antara orang tua dan anak [Improve mental health by building a bonding relationship between parents and children]. *Jurnal Pengabdian Masyarakat: Humanity and Medicine*, 1(2), 64–75. <https://doi.org/10.32539/hummed.v1i2.19>

Armağan, B. (2015). *İlkokul dördüncü sınıf fen öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları: Bir eylem araştırması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Aslan, N. ve Arslan-Cansever, B. (2007). Okuldaki sosyal etkinliklere katılımı ebeveyn–çocuk etkileşimi: Kültürlerarası bir karşılaştırma. *Ege Eğitim Dergisi*, 8(1), 113–130. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/57070>

Attanasio, O., Cattan, S. ve Meghir, C. (2022). Early childhood development, human capital, and poverty. *Annual Review of Economics*, 14(1), 853-892. <https://doi.org/10.1146/annurev-economics-092821-053234>

Bakioğlu, A. (Ed.). (2014). *Eğitim psikolojisi (1. baskı)*. Nobel Yayıncılık.

Bonnier, C. (2007). Evaluation of early stimulation programs for enhancing brain development. *Acta Paediatrica*, 97(7), 853–858. 8 <https://doi.org/10.1111/j.1651-2227.2008.00834.x>

Booth, P. B. ve Jernberg, A. M. (2010). *Theraplay Helping parents and children build better relationships through attachment-based play*. Wiley. [https://cdn.oujdaibrary.com/books/500/500-theraplay-helping-parents-and-children-build-better-relationships-through-attachment-based-play-\(www.tawcer.com\).pdf](https://cdn.oujdaibrary.com/books/500/500-theraplay-helping-parents-and-children-build-better-relationships-through-attachment-based-play-(www.tawcer.com).pdf)

Bowlby, J. (2012). *Bağlanma* (T. V. Soylu, Çev.). Pinhan Yayıncılık.

Bronfenbrenner, U. ve Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology (Vol. 1, pp. 793–828)*. John Wiley.

Bruning, R. H., Schraw, G. J. ve Norby, M. M. (2014). *Bilişsel psikoloji ve öğretim* (Z. N. Ersözlü ve R. Ülker, Çev. Ed.). Nobel Akademik.

Bunting, C. J. (2006). *Interdisciplinary teaching through outdoor education*. Human Kinetics.

Cansever, G. (1965). Psychological effect of circumcision. *British Journal of Medical Psychology*, 38(4), 321-331. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8341.1965.tb01314.x>

Çelik, S. (2012). *Problem davranışları önlemeye yönelik başarıya ilk adım erken eğitim programı anaokulu versiyonunun etkililiği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Çoban, A. (2012). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Pegem Akademi.

Dodici, B. J., Draper, D. C. ve Peterson, C. A. (2003). Early parent–child interactions and early literacy development. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23(3), 124–136. <https://doi.org/10.1177/02711214030230030301>

Driscoll, J. R. ve Easterbrooks, M. A. (2007). Young mothers' play with their toddlers: Individual variability as a function of psychosocial factors. *Infant and Child Development*, 16(6), 649–670. <https://doi.org/10.1002/icd.515>

Eisner, E. W. (1994). *The educational imagination*. Macmillan.

Elango, S., García, J. L., Heckman, J. J. ve Hojman, A. (2015). Early childhood education. In *Economics of means-tested transfer programs in the United States, volume 2 (pp. 235-297)*. University of Chicago Press. <https://www.nber.org/system/files/chapters/c13489/c13489.pdf>

Eshach, H. (2007). Bridging in-school and out-of-school learning: Formal, non-formal, and informal education. *Journal of Science Education and Technology*, 16(2), 171–190. <https://doi.org/10.1007/s10956-006-9027-1>

Fagan, J. ve Dore, M. M. (1993). Mother–child play interaction in neglecting and non-neglecting mothers. *Early Child Development and Care*, 87(1), 59–68. <https://doi.org/10.1080/0300443930870106>

Fiese, B. H. (1990). Playful relationships: A contextual analysis of mother–toddler interaction and symbolic play. *Child Development*, 61(5), 1648–1656. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1990.tb02891.x>

Fırat-Durdukoca, Ş. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim etkinliklerinin düzeni açısından örtük program uygulamalarını kullanma düzeyleri. *İnsan ve Toplum Bilimleri*

Araştırmaları Dergisi, 11(4), 2070–2092.
<https://doi.org/10.15869/itobiad.1121290>

Fişek, G. D. (1982). Psychopathology and the Turkish family: A family systems theory analysis. In Ç. Kağıtçıbaşı (Ed.), *Sex roles, family & community in Turkey* (pp. 295–322). Indiana University Turkish Studies.
<https://archive.org/details/sexrolesfamilyco0000unse>

Grantham-McGregor, S., Cheung, Y. B., Cueto, S., Glewwe, P., Richter, L. ve Strupp, B. (2007). Developmental potential in the first 5 years for children in developing countries. *The Lancet*, 369(9555), 60–70. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(07\)60032-4](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(07)60032-4)

Gray, P., Lancy, D. ve Bjorklund, D. (2023). Decline in independent activity as a cause of decline in children’s mental well-being: Summary of the evidence. *The Journal of Pediatrics*, 260, 113352. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2023.02.004>

Gülay, H. ve Öznacar, M. (2010). *Okul öncesi dönem çocukları için çevre eğitimi etkinlikleri*. Pegem Akademi.

Hariawan, R., Ulfatin, N., Ay, M. H. ve Arifin, I. (2019). Contributions management of parenting and education program to strengthen the service three early childhood education center. *International Education Studies*, 12(2), 100–108. <https://doi.org/10.5539/ies.v12n2p100>

Hohmann, M., Weikart, D. P. ve Epstein, A. S. (1995). *Educating young children: Active learning practices for preschool and child care programs*. High/Scope Press.

Isaacs, B. (2015). *Bringing the Montessori approach to your early years practice*. Routledge.

Isenberg, J. P. ve Jalongo, M. R. (2001). *Creative expression and play in early childhood (3rd Edition)*. Merrill.

Jackson, P. W. (1968). *Life in classrooms*. Holt, Rinehart & Winston.

Karamustafaoğlu, S., Ayvalı, L. ve Ocak, Y. (2018). Okul öncesi eğitimde informal ortamlara yönelik öğretmenlerin görüşleri. *Journal of Research in Informal Environments*, 3(2), 38–65. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/617922>

Kargı, E. (Ed.). (2016). *Erken çocukluk döneminde gelişim*. Pegem Akademi.

Kearns, K. (2017). *Frameworks for learning & development*. Cengage Learning Australia.

Koçyiğit, S., Tuğluk, M. N. ve Kök, M. (2007). Çocuğun gelişim sürecinde eğitsel bir etkinlik olarak oyun. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 324–342. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/31587>

Kraiger, K., Ford, J. K. ve Salas, E. (1993). Application of cognitive, skill-based, and affective theories of learning outcomes to new methods of training evaluation. *Journal of Applied Psychology*, 78(2), 311–328. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.78.2.311>

Landreth, G. L. (2002). *Play therapy: The art of the relationship (2nd ed.)*. Brunner-Routledge.

Landreth, G. L., Homeyer, L. ve Morrison, M. (2006). Play as the language of children's feelings. In D. P. Fromberg ve D. Bergen (Eds.), *Play from birth to twelve (pp. 47–52)*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203622650>

Lin, X. (2021). A Study on Gender Difference of High School Students' Ability in Literature Appreciation under Emotional Education System. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 165, 180-186 <https://doi.org/10.2991/assehr.k.211220.031>

Minty, S. (2021). Ability to learn, or ability to pay? How family and finance influence young people's higher education decisions in Scotland. In: Ross, A. (eds) *Educational Research for Social Justice*. 1, (pp. 117-135). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-62572-6_6

Murray, J. (2021). Informal Early Childhood Education: The Influences of Parents and Home on Young Children's Learning. *International Journal of Early Years Education* 29(2): 117–123. doi:10.1080/09669760.2021.1928966.

Nanndy, A., Nixon, E. ve Quigley, J. (2020). Parental toy play and toddlers' socio-emotional development: The moderating role of coparenting dynamics. *Infant Behavior and Development*, 60, 101465. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2020.101465>

Niran, Ş. ve Tuğrul, B. (2025). Oyun dostu yaratıcı ebeveyn programının çocuk ve ebeveyn üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 39(2), 446–472. <https://doi.org/10.33308/26674874.2025392915>

Özpehriz, H. S. (2020). Positive prevention theory: The investigation of parenting styles as a predictor of optimism. *Research on Education and Psychology*, 4(1), 114–132. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1168002>

Öztürk, A. (2010). *Okul Öncesi Eğitimde Oyun*. Ankara: Eğiten Yayıncılık.

Özyürek, A. ve Çavuş, Z. S. (2016). İlkokul öğretmenlerinin oyunu öğretim yöntemi olarak kullanma durumlarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2157–2166. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/307708>

Pianta, R. C., Steinberg, M. S. ve Rollins, K. B. (1995). The first two years of school: Teacher–child relationships and deflections in children's classroom adjustment. *Development and*

Psychopathology, 7(2), 295–312.
<https://doi.org/10.1017/S0954579400006519>

Ray, D. C. ve Bratton, S. C. (2010). What the Research Shows About Play Therapy: Twenty-First Century Update. In J. N. Baggerly, D. C. Ray ve S. C. Bratton (Eds.), *Child-centered play therapy* (pp. 1-33). Wiley.
<https://doi.org/10.1002/9781118269626.ch1>

Saracho, O. N. ve Spodek, B. (1998). *Multiple perspectives on play in early childhood education*. SUNY Press.

Sevinç, M. (2005). *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar (1. baskı)*. Morpa Kültür Yayınları.

Skene, K., O’Farrelly, C., Byrne, E. M., Kirby, N., Stevens, E. C. ve Ramchandani, P. G. (2022). Can guidance during play enhance children’s learning and development in educational contexts? A systematic review and meta-analysis. *Child Development* 93(4), 1162-1180. <https://doi.org/10.1111/cdev.13730>

Souto-Otero, M. (2021). Validation of non-formal and informal learning in formal education: Covert and overt. *European Journal of Education*, 56(3), 365-379.
<https://doi.org/10.1111/ejed.12464>

Ural, O. (2007). Toplumsal değişim açısından örgün ve yaygın eğitim. In (A. Oktay, Ed.) *Eğitim bilimine giriş (s. 181-216)*. Pegem Akademi.

Usanmaz, N. (2020). *Formal ve informal eğitim veren okullardaki 4–6 yaş arası çocukların doğaya ait bakış açılarının resimleri aracılığıyla incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi.

van Abswoude, F., Mombarg, R., de Groot, W., Spruijtenburg, G. E. ve Steenbergen, B. (2021). Implicit motor learning in primary school children: A systematic review. *Journal of*

sports sciences, 39(22), 2577-2595.
<https://doi.org/10.1080/02640414.2021.1947010>

Vandermaas-Peeler, M., Nelson, J., von der Heide, M. ve Kelly, E. (2009). Parental guidance with four-year-olds in literacy and play activities at home. In D. Kushner (Ed.), *From children to Red Hatters* (pp. 93–112). Bloomsbury Publishing. <https://www.bloomsbury.com/us/from-children-to-red-hatters-9780761887805/>

Vygotsky, L. S. (1967). Play and its role in the mental development of the child. *Journal of Russian and East European Psychology*, 5(3), 6–18. <https://doi.org/10.2753/RPO1061-040505036>

Vygotsky, L. S. (1998). *Düşünce ve dil* (S. Koray, Çev.). Toplumsal Dönüşüm Yayınları.

Weisberg, D. S., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Kittredge, A. K. ve Klahr, D. (2016). Guided play: Principles and practices. *Current Directions in Psychological Science*, 25(3), 177–182. <https://doi.org/10.1177/0963721416645512>

Winnicott, D. W. (1998). *Oyun ve gerçeklik* (T. Birkan, Çev.). Metis.

Wouters, P. ve van Oostendorp, H. (2013). A meta-analytic review of the role of instructional support in game-based learning. *Computers & Education*, 60(1), 412–425. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.07.018>

Zosh, J. M., Hopkins, E. J., Jensen, H., Liu, C., Neale, D., Hirsh-Pasek, K., Solis, S. L. ve Whitebread, D. (2017). *Learning through play: a review of the evidence (white paper)*. The LEGO Foundation, DK.

BÖLÜM 6

3-6 YAŞ ÇOCUKLARI İÇİN KISA EBEVEYNLİK ÖLÇEĞİ – ANNE FORMUNUN TÜRKÇEYE UYARLAMA ÇALIŞMASI

CEYHUN ERSAN¹
CELİL YILDIRIM²

Giriş

Erken çocukluk dönemi, gelişimsel yolculuğun ve kişiliğin temellerinin atıldığı, biyolojik olgunlaşma ile çevresel deneyimlerin yoğun bir etkileşim içinde olduğu kritik yılları tanımlar (Berk, 2020). Doğumdan ilkokulun ilk yıllarına kadar uzanan bu dönem; bilişsel, dilsel, motor, sosyal ve duygusal gelişim alanlarında hızlı ve eş zamanlı ilerlemelerin yaşandığı; öğrenme isteğinin, keşfetme dürtüsünün ve çevresel duyarlılığın en yüksek olduğu yılları kapsamaktadır (Shonkoff ve Phillips, 2000; Berk, 2020). Gelişim psikolojisi alanındaki çalışmalar, erken yaşlarda edinilen deneyimlerin yalnızca bu döneme özgü kazanımlarla sınırlı

¹ Doç. Dr., Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Orcid: 0000-0001-7775-2292

² Arş. Gör., Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Orcid: 0009-0000-6486-4287

kalmadığını, bireyin ilerleyen yaşam dönemlerindeki akademik başarı, ruh sağlığı ve sosyal uyum üzerinde kalıcı etkiler bıraktığını ortaya koymaktadır (Heckman, 2006).

Bu dönemin en öne çıkan özelliklerinden biri, çocuğun gelişiminin büyük ölçüde içinde bulunduğu çevresel bağlamlar aracılığıyla şekillenmesidir. Ekolojik sistemler yaklaşımı, çocuğun gelişimini yalnızca bireysel özellikler üzerinden ele almanın yetersiz olduğunu; özellikle ailenin, çocuğa en yakın ve en etkili gelişim bağlamı olduğunu vurgulamaktadır (Bronfenbrenner ve Morris, 2006). Erken çocukluk döneminde çocuk, zamanının büyük bir bölümünü aile içinde geçirmekte; sosyal ilişkilerin, duygusal deneyimlerin ve davranışların önemli bir kısmını ebeveynleri aracılığıyla deneyimlemektedir. Bu nedenle aile, erken çocuklukta gelişimin gerçekleştiği durağan bir arka plan değil; aslında gelişimin doğrudan içinde şekillendiği dinamik bir sistem olarak değerlendirilmektedir (Cummings vd., 2000).

Aile içinde ebeveynler çocuğun yalnızca fiziksel bakımından sorumlu kişiler değil, aynı zamanda çocuğun dünyayı nasıl algıladığını, duygularını nasıl düzenlediğini ve sosyal çevreyle nasıl ilişki kurduğunu belirleyen temel aktörlerdir (Collins vd., 2000). Ebeveyn-çocuk etkileşimlerinin niteliği erken çocukluk döneminde çocuğun davranışsal düzenleme becerilerinin, sosyal yeterliklerinin ve duygusal uyumunun şekillenmesinde belirleyici bir rol oynamaktadır (Bornstein, 2019). Bu doğrultuda ebeveynlik, yalnızca çocuğa bakım sağlama ve ihtiyaçlarını karşılama süreci olarak değil, çocuğun gelişimsel potansiyelinin nasıl destekleneceğini belirleyen çok boyutlu bir süreç olarak ele alınmalıdır.

Ebeveyn davranışlarının erken yaşlarda gelişimdeki rolünü açıklamada bağlanma kuramı önemli bir kuramsal çerçeve sunmaktadır. Bowlby (1982), bu dönemde bakım verenle kurulan ilişkinin, çocuğun kendisi ve başkalarıyla ilgili beklentilerini içeren içsel çalışma modellerinin temelini oluşturduğunu ileri sürmüştür.

Ainsworth vd. (1978) alışmalarında ebeveyn duyarlılığı, tutarlılığı ve çocuğun sinyallerine zamanında ve uygun biçimde yanıt verebilme kapasitesinin, güvenli bağlanma ile güçlü biçimde ilişkili olduğunu göstermiştir. Güvenli bağlanma ilişkileri, çocuğun çevresini keşfetmesini destekleyen bir “güvenli s” işlevi görmekte ve stresli durumlarda çocuğun duygusal düzenleme becerilerini güçlendirmektedir (Cassidy ve Shaver, 2016). Bunun aksine ebeveynlerin aşırı tepkisel, tutarsız ya da duyarsız davranışlarının, erken yaşlarda davranış sorunları ve duygusal uyum güçlükleriyle ilişkili olduğu da bildirilmektedir (Fearon vd., 2010).

Ebeveynlik literatüründe, değinilen bu tutumlar ve ebeveynlik davranışları kavramları sıklıkla birlikte ele alınsa da bu iki kavram arasında önemli bir ayrım bulunmaktadır. Ebeveynlik tutumları, ebeveynlerin ocuk yetiştirmeye ilişkin genel inançlarını, değerlerini ve beklentilerini yansıtırken; ebeveynlik davranışları, bu tutumların günlük etkileşimlerde nasıl somutlaştığını ifade etmektedir (Darling ve Steinberg, 1993). Bu ayrım, ebeveynliğin yalnızca soyut bir değerler bütünü değil, aynı zamanda gözlemlenebilir ve ölçülebilir bir davranış örüntüleri olduğunu vurgulamaktadır. Özellikle erken çocukluk döneminde ebeveynlerin çocuğun davranışlarına verdikleri tepkilerin yoğunluğu, tutarlılığı ve duygusal tonu, çocuğun öz düzenleme becerilerinin gelişimi açısından kritik bir öneme sahiptir (Morris vd., 2007).

Ebeveynliği sınıflandırmaya yönelik en etkili yaklaşımlardan biri, Baumrind'in (1991) geliştirdiği ebeveynlik stilleri modelidir. Bu modelde ebeveynlik, ebeveynin duyarlılık ve kontrol düzeylerine göre farklı örüntüler halinde ele alınmakta; demokratik, otoriter ve izin verici ebeveynlik stilleri tanımlanmaktadır. Demokratik ebeveynlik, yüksek düzeyde duyarlılık ile uygun düzeyde kontrolün bir arada bulunduğu bir yaklaşımı ifade ederken; otoriter ebeveynlik daha katı ve kontrol odaklı, izin verici ebeveynlik ise sınırlı ve düşük kontrol ile ifade edilmektedir. Alan yazındaki çok sayıda çalışma,

demokratik ebeveynliğin çocuklarda daha güçlü öz düzenleme becerileri, sosyal yeterlik ve akademik uyumla ilişkili olduğunu; aşırı otoriter ya da aşırı izin verici ebeveynlik yaklaşımlarının ise davranış sorunları ve uyum güçlükleriyle bağlantılı olabildiğini göstermektedir (Steinberg, 2001; Pinquart, 2017). Bununla birlikte güncel ebeveynlik araştırmaları, ebeveynliği yalnızca geniş stil kategorileri üzerinden açıklamanın erken çocukluk dönemindeki gelişimsel farklılıkları yakalamakta yetersiz kalabildiğini de vurgulamaktadır (Smetana, 2017). Son yıllarda ebeveynliğin, daha çok günlük disiplin uygulamaları, sınır koyma biçimleri ve ebeveynin duygusal tepkileri üzerinden ele alınması gerektiği yönünde güçlü bir eğilim bulunmaktadır (Holden, 2010). Özellikle erken çocukluk döneminde çocukların davranışsal sınırları yeni öğreniyor olmaları, ebeveynlik davranışlarını bu dönemde daha görünür ve etkili hale getirmektedir. Ebeveynlerin aşırı tepkisel, tutarsız ya da aşırı rahat disiplin yaklaşımlarının, çocuklarda davranış sorunları riskini artırabildiği; daha tutarlı ve duyarlı ebeveynlik uygulamalarının ise çocukların öz düzenleme ve sosyal uyum becerilerini desteklediği bildirilmektedir (Gershoff ve Grogan-Kaylor, 2018).

Bu bulgular, erken yaşlardaki yerine ve etkilerine değinilen ebeveynlik davranışlarının sistematik ve güvenilir biçimde değerlendirilmesini hem araştırma hem de uygulama açısından önemli bir gereklilik haline getirmektedir. Ebeveyn davranışlarının değerlendirilmesinde kullanılan ölçme araçları, ebeveyn raporlarına, gözleme dayalı yöntemlere ve çoklu bilgi kaynaklarına dayanmaktadır (Bornstein vd., 2018). Ancak özellikle geniş örneklemelerle yürütülen alan araştırmalarında uzun ve ayrıntılı ölçeklerin uygulanması zaman, dikkat ve katılım açısından çeşitli sınırlılıklar doğurabilmektedir. Bu durum, ebeveynlik davranışlarını temel boyutlar üzerinden değerlendirebilen, kısa ve uygulanabilir ölçme araçlarına olan ihtiyacı giderek artırmıştır.

Ebeveyn/anne-baba ölçekleri, ebeveynliğin işlevsel yönlerini hızlı ve güvenilir biçimde değerlendirme olanağı sunmaktadır. Bununla birlikte, bu tür ölçme araçlarının farklı kültürel bağlamlarda kullanılabilmesi, yalnızca dilsel çeviriyle değil; kavramsal ve bağlamsal eşdeğerliğin sağlanmasıyla mümkündür (Hambleton vd., 2004).

Ebeveynlik davranışlarının kültürel değerler, toplumsal beklentiler ve aile yapıları doğrultusunda farklı biçimlerde ortaya çıkabildiği dikkate alındığında, ölçek uyarlama çalışmalarının erken çocukluk alanında özel bir öneme sahip olduğu görülmektedir (Bornstein, 2012; Kağıtçıbaşı, 2007). Türkiye’de ebeveynlik ve ebeveyn tutumlarını değerlendirmeye yönelik ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarının dikkate değer bir birikime ulaştığı görülmektedir. Anne-baba tutumlarını genel çerçevede ve ebeveyn-çocuk ilişkisi etkileşimini merkeze koyarak ele alan ölçekler (Yılmaz, 2000; Demir ve Şendil, 2008; Özyürek, 2017; Gülay Ogelman ve Özyürek, 2021), ebeveynlik davranışlarını disiplin, sınır koyma ve ebeveyn tepkileri bağlamında değerlendiren uyarlama çalışmalar (Tüfekci ve Deniz, 2014; Çekiç vd., 2018; Aytaç vd., 2018; Arkan vd., 2019) ülkemizdeki bu birikimin önemli örneklerini oluşturmaktadır. Ayrıca, ebeveynliğin öznel boyutuna odaklanan ölçme araçları da annelerin ebeveynlik rollerine ilişkin algılarını değerlendirmeye yönelik katkılar sunmaktadır (Demir, 2015).

Bununla birlikte, ebeveynliğin güçlü ölçme altyapısını oluşturduğu söylenebilen mevcut ölçekler incelendiğinde, özellikle erken yaşlardaki çocuklar bağlamında ebeveynlere odaklanan kısa, uygulanabilir ve güncel yaklaşımlarla geliştirilmiş ölçme araçlarının sınırlı olduğu dikkat çekmektedir. Geniş kapsamlı ölçekler ebeveynlik davranışlarını ayrıntılı biçimde ele almakla birlikte, saha çalışmaları uygulanabilirlik açısından çeşitli güçlükler barındırabilmektedir. Bu durum, ebeveynlik davranışlarını günlük etkileşimler ve disiplin uygulamaları bağlamında, kısa ve özlü

biçimde değerlendirebilen ölçme araçlarına duyulan gereksinimi daha görünür hale getirmektedir.

Bu bağlamda, Miller vd. (2025) tarafından geliştirilen “Brief Parenting Questionnaire”, Kısa Ebeveynlik Anketi, ebeveyn davranışlarını pratik, kısa ve psikometrik açıdan güçlü bir yapı içinde değerlendirmeyi amaçlayan güncel bir ölçme aracı olarak dikkat çekmektedir. Ölçeğin erken çocukluk dönemindeki ebeveynlik davranışlarını günlük etkileşimler bağlamında ele alması ve uygulanabilirliği yüksek bir yapı sunması, Türkiye bağlamında yapılacak uyarlama çalışmalarını özellikle anlamlı kılmaktadır. Bu çalışma kapsamında gerçekleştirilen uyarlama süreciyle geliştirilen Kısa Ebeveynlik Ölçeği – Anne Formu, Türkiye’de üç ve altı yaşları arasında çocuğu olan annelerin ebeveynlik davranışlarını güvenilir ve geçerli biçimde değerlendirmeye yönelik önemli bir katkı sunmayı amaçlamaktadır.

Yöntem

Araştırma Grubu

Bir ölçek uyarlamasının hedeflendiği bu çalışmada veriler 2025 yılında Antalya’nın Alanya İlçesinde yaşayan ve 3-6 yaş arası çocuğa sahip 246 anneden elde edilmiştir. Annelerin yaşları 24 ile 39 arasında değişmektedir. Babalardan herhangi bir veri alınmamıştır ve bu nedenle ölçeğe anne formu ifadesi eklenmiştir. Annelerin ebeveynlik tutumlarını değerlendirdikleri çocuklarıyla ilgili olarak 120’sinin kız; 126’sının erkek olduğu görülmüştür. Ayrıca çocuklardan 45’i üç yaşında, 75’i dört yaşında, 88’i beş yaşında ve 38’i altı yaşındadır. Tüm çocuklar iki ebeveyni ile birlikte yaşamakta, kurumsal okul öncesi eğitime devam etmekte ve normal gelişim göstermektedir (gelişimsel yetersizlik vb. tanı almamıştır). Orijinal ölçek 3-12 yaş arası çocuklar için geliştirilmiştir. Şimdiki çalışmada ise sadece 3-6 yaş çocukları temelinde veri toplanmış ve analiz edilmiştir.

Orijinal Kısa Ebeveynlik Anketi (Brief Parenting Questionnaire)

Kısa Ebeveynlik Anketi Miller vd. (2025) tarafından 3-12 yaş çocuklar temelinde düşük ve orta sosyo-ekonomik düzeydeki ebeveynlerin ebeveynlik davranışlarını değerlendirmek için geliştirilmiştir. İlgili ölçek 23 maddeden oluşmaktadır. Bu maddelerden 17'si “sıcak ebeveynlik (warmth parenting)” alt boyutunu, 6'sı ise “katı ebeveynlik (harsh parenting)” alt boyutunu temsil etmektedir. Ölçek “nadiren (1 puan)”, “bazen (2 puan)” ve “sık sık (3 puan)” olmak üzere üçlü likert bir derecelendirme içermektedir.

Sıcak ebeveynlik, “çocuğumla vakit geçirmekten keyif alıyorum” ve “çocuğumla etkileşime girdiğimde, bunu arkadaşça veya nazik bir şekilde yapıyorum” şeklinde maddeler içermektedir. Katı ebeveynlik ise “çocuğumla etkileşime girdiğimde, bu sert veya öfkeli bir şekilde oluyor” ve “çocuğum kötü davrandığında ona vururum” benzeri maddelerle değerlendirilmektedir.

Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Ölçeğin orijinal formu yaşları 3 ile 12 arasında değişen orta ve düşük sosyo-ekonomik düzeyden 240 anne ve 240 baba üzerinde yürütülmüştür. Ölçeğe ilişkin gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizi bulguları iki faktörlü yapıyı doğrulamış ve kabul edilebilir uyum indekslerine sahip olduğu görülmüştür (RMSA = .072, CFI = .89, TLI = .87). Ölçeğin güvenirliği ile ilişkili olarak Cronbach Alpha katsayıları sıcak ebeveynlik alt boyutu için .86 ve katı ebeveynlik için .76 olarak hesaplanmıştır. Sıcak ebeveynlik alt boyutundan en düşük 17 ve en yüksek 51 puan alınabilir. Katı ebeveynlik alt boyutundan en düşük 6 ve en yüksek 18 puan alınabilir. Ölçekten alınan yüksek puanlar o alt boyuta ilişkin ebeveyn tutumunun yüksek olduğunu göstermektedir (Miller vd., 2025).

Veri Toplama ve Analiz Süreci

İnsan davranışının dil ve kültür bağlamında farklılaşması (Han, 2015) nedeniyle herhangi bir kültür temelinde geliştirilen bir ölçme aracının diğer bir dil ve kültüre uyarlanması için bir dizi işlem yapılması zorunludur. Kısa Ebeveynlik Ölçeği-Anne Formunu Türkçeye uyarlamak adına ilk önce, ölçeği geliştiren uzmanlardan elektronik posta aracılığıyla izin alınmıştır. Daha sonra dil ve kapsam geçerliği çalışmaları yapılmıştır. Bu anlamda mevcut araştırmacılar dışında İngilizce eğitimi alanında doktora derecesine sahip üç farklı uzmandan çeviri ve ters çeviri işlemleri için destek alınmıştır. Kapsam geçerliği için ikisi okul öncesi eğitim biri psikolojik danışmanlık rehberlik alanında doktora derecesine sahip üç farklı akademisyenden ölçek maddelerini dil/anlatım, gelişimsel uygunluk ve yaş temelinde değerlendirmeleri istenmiştir. Uzmanlardan alınan geri bildirimler sonunda ölçeğin uygulanmasına geçilmiştir. 3-6 yaş arası çocuğa sahip annelerden veri toplanması amaçlandığı için, araştırmacılar demografik sorularla birlikte ölçek maddelerini Google Docs belgesine dönüştürmüştür. Oluşturulan bu Google Docs belgesinin ilk sayfasında araştırmanın amacı açıklanmış ve “çalışmaya kendi rızamla katılıyorum. dilediğim an çalışmayı tamamlamadan çıkabileceğimi biliyorum” şeklinde bir sekme eklenmiştir. Ölçeği değerlendirmesi istenen tüm katılımcılar tırnak içinde verilen sekmeyi onayladıktan sonra ölçeği değerlendirmişlerdir. Annelerin tespiti için araştırmacılar farklı okul öncesi eğitim kurumlarında çocuğu olan 7 farklı anneye telefon yoluyla ulaşmışlar ve Google Docs belgesine ait link WhatsApp aracılığıyla paylaşılmıştır. Annelere sınıf gruplarında bu linki paylaşımları rica edilmiştir. Bu sayede 246 adet ölçek formu değerlendirilmiştir. İki hafta sonra 140 anneye ilgili link tekrar gönderilerek ölçeğin test tekrar test işlemi için veri sağlanmıştır. Google Docs belgesinde bu işlem için her bir annenin bir kod oluşturması sağlanmıştır. Kişisel bilgiler istenemeyeceği için

annelerden çocuğunun adının ilk harfi, kendilerinin kimlik/vatandaşlık numaralarının son üç rakamı ve çocuklarının soyadının ilk harfi şeklinde. Böylece veri eşleştirmesi gerçekleştirilebilmiştir). Elde edilen veriler yapı geçerliğinin sağlanabilmesi için öncelikle doğrulayıcı faktör analizine tabi tutulmuştur. Güvenirlilik analizleri için, bahsedildiği gibi test tekrar-test korelasyonları, madde toplam korelasyonları ve Cronbach Alpha iç tutarlık katsayılarından yararlanılmıştır.

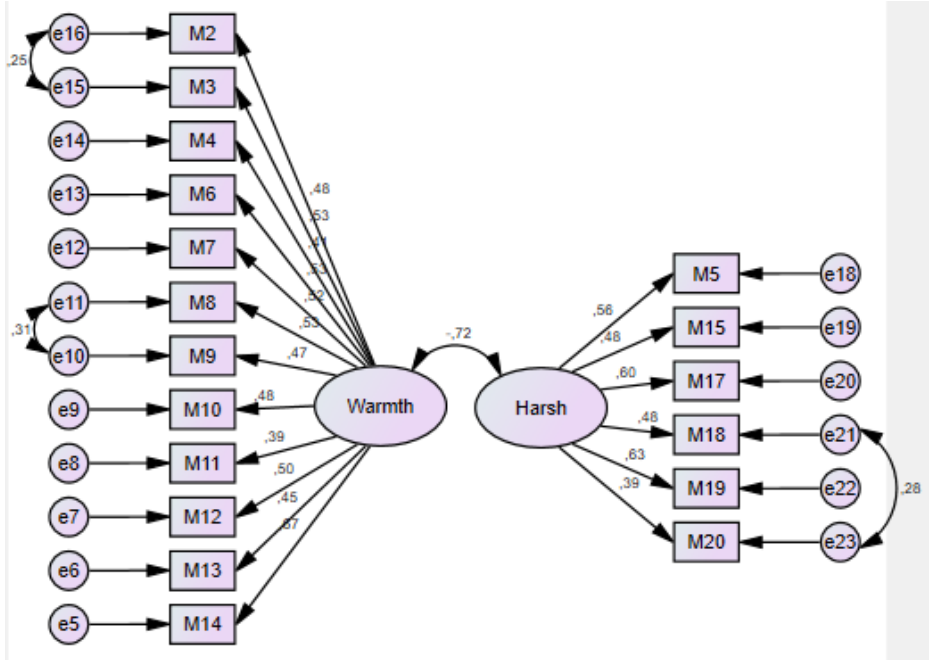
Bulgular

Yapı Geçerliği (Doğrulayıcı Faktör Analizi)

Kısa Ebeveynlik Ölçeği-Anne Formunun yapı geçerliği için 246 anneden toplanan veriler, doğrulayıcı faktör analizine tabi tutulmuştur. Doğrulayıcı faktör analizi, yapı geçerliği daha önce ortaya konmuş bir ölçeğin, uyarlama yapılacak kültürde de aynı yapısal özellikleri sürdürüp sürdürmediğini belirlemede kullanılan en uygun yöntemlerden biridir (Seçer, 2015). Uygun bir veri seti üzerinden gerçekleştirilen analiz sonunda bazı uyum indeksleri hesaplanır. Bu uyum indeksleri orijinal yapının uyarlanan kültürde korunup korunmadığı hakkında çıkarım yapma imkanı vermektedir. Orijinal ölçekte de kullanıldığı gibi, şimdiki çalışmada da en sık kullanılan uyum indekslerinden Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA), ki-karenin serbestlik derecesine oranı, karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI) ve Tucker Lewis indeksi (TLI) dikkate alınmıştır. Gerçekleştirilen analiz sonucunda faktör yükleri .30 ve altında olan 1, 16, 20, 21, 22 ve 23 numaralı maddeler sırayla analiz işleminden çıkarılmıştır. Çünkü Seçer (2015) .30 ve altında faktör yüküne sahip olan maddelerin analizden çıkarılması gerektiğini vurgulamaktadır. İlgili maddelerin çıkarılması ve üç adet modifikasyon sonrasında Kısa Ebeveynlik Ölçeği – Anne Formu için elde edilen uyum indekslerinin (RMSEA = .047, X^2/sd = 1.53, CFI = .92 ve TLI = .91) iyi uyuma sahip olduğu anlaşılmıştır (Bayram

2016; Oral ve Ersan, 2017). Doğrulayıcı faktör analizine ilişkin yol diyagramı şekil 1’de sunulmuştur.

Şekil 1. Kısa Ebeveynlik Ölçeği-Anne Formuna İlişkin Yol Diyagramı ve Faktör Yükleri



Güvenirlik Çalışmaları

Kısa Ebeveynlik Ölçeği-Anne Formunun güvenirlik analizleri test tekrar-test korelasyonları, madde toplam korelasyonları ve Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Daha önce vurgulandığı gibi çalışma grubuna alınan 140 anneden iki hafta sonra tekrar veri toplanmıştır. Bu kapsamda elde edilen veriler Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı dikkate alınarak analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre test-tekrar test korelasyon katsayıları sıcak ebeveynlik alt boyutu için .86; katı ebeveynlik alt boyutu için .88 olarak hesaplanmıştır. Test tekrar test sürecinde elde edilen .70 ve

üzerindeki bir korelasyon değerinin yeterli olduğu bildirilmektedir (Terwee ve diğ., 2007). Test tekrar test sürecinin yanında Kısa Ebeveynlik Ölçeği – Anne Formu maddelerinin ayırt ediciliğini incelemek amacıyla gerçekleştirilen madde analizi sonuçlarına göre, sıcak ebeveynlik alt boyutuna ait düzeltilmiş madde-toplam korelasyonlarının .37 ile .55 arasında ve katı ebeveynlik alt boyutuna ait düzeltilmiş madde-toplam korelasyonlarının .34 ile .51 arasında değiştiği görülmektedir. Ayrıca alt boyutların iç tutarlılığını gösteren Cronbach Alpha katsayıları sıcak ebeveynlik için .80 ve katı ebeveynlik için .66 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu katsayılar Kısa Ebeveynlik Ölçeği-Anne Formunun güvenirlik açısından yeterli olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 1. Kısa Ebeveynlik Ölçeği-Anne Formu Sıcak Ebeveynlik Alt Boyutu Madde Toplam Korelasyonları

No	Madde	DMTK*
2	Çocuğumla oynayarak veya konuşarak zaman geçiriyorum	.46
3	Çocuğumla oynamak veya konuşmakla ilgileniyorum	.51
4	Çocuğuma sarılır ve öperim	.37
6	Çocuğum dikkatimi çekmek istediğinde, çok ilgi gösteririm	.48
7	Çocuğuma onu sevdiğimi hissettirecek şeyler yaparım	.46
8	Çocuğum üzgünse onun daha iyi hissetmesini sağlayabilirim	.45
9	Korktuğunda çocuğumun kendini daha iyi hissetmesini sağlayabilirim	.45
10	Çocuğuma ne düşündüğünü veya hissettiğini sorarım	.45
11	Çocuğuma ne yaptığını sorarım (örneğin, ne ile oynadığı/çizdiği/şarkı söylediği; günü hakkında; okulda neler olduğu hakkında; arkadaşları hakkında, vb.)	.37

12	Çocuğumla vakit geçirmekten keyif alıyorum	.43
13	Kendimi çocuğuma yakın hissediyorum	.40
14	Çocuğumla etkileşime girdiğimde, bunu arkadaşça veya nazik bir şekilde yapıyorum	.55

Tablo 2. Kısa Ebeveynlik Ölçeği-Anne Formu Sıcak Ebeveynlik Alt Boyutu Madde Toplam Korelasyonları

No	Madde	DMTK*
5	Çocuğum benimle ilgilenmek istediğinde, ona beni rahatsız etmemesini söylerim	.40
15	Çocuğumla etkileşime girdiğimde, bu sert veya öfkeli bir şekilde oluyor	.42
17	Çocuğum kötü davrandığında onunla sert bir şekilde konuşurum veya ona bağırırım	.51
18	Çocuğum kötü davrandığında ona vururum	.43
19	Çocuğumu onu korkutacak şekilde tehdit ederim	.48
20	Çocuğum beni rahatsız ettiğinde (çok konuşmak, mızızlanmak) ona vururum	.34

*Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonları

Sonuç

Bu çalışmada yurtdışında Miller ve Arkadaşları tarafından geliştirilen Kısa Ebeveynlik Ölçeği-Anne Formunun Türkçeye uyarlanması amaçlanmıştır. Bu bağlamda adı geçen ölçeğin dil ve kapsam geçerlikleri, yapı geçerliği ile güvenirlik analizleri gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçlar Kısa Ebeveynlik Ölçeği-Anne Formunun 3-6 yaş Türk çocukları temelinde annelerinin sıcak ve katı ebeveyn davranışlarını belirlemede geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu ortaya koymaktadır. Burada önemle vurgulanması gereken bir husus bulunmaktadır. Belirtildiği gibi bu çalışmada Kısa Ebeveynlik Ölçeği-Anne Formunun sadece 3-6 yaşlar arasındaki çocuklar bağlamında geçerlik ve güvenirlik işlemleri yapılmıştır. Kaynakçanın sonunda ölçek araştırmacıların kullanıma hazır şekilde sunulmuştur. Dileyen araştırmacılar 7-12

yaşlar için de doğrulatoryı fakter analizi yaparak Kısa Ebeveynlik leği-Anne Formunu çalışmalarında kullanabilirler.

Kaynakça

- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Lawrence Erlbaum.
- Arkan, B., Bektaş, M., Öztürk, C., Özyazıcıoğlu, N., & Vural, P. (2019). A reliability and validity study of the Turkish version of the Parenting Scale. *The Journal of Pediatric Research*, 6(1), 56-63. <https://doi.org/10.4274/jpr.galenos.2018.23855>
- Aytaç, A., Çen, S., ve Yüceol, G. P. (2018). Ebeveyn-Çocuk İlişkisi Ölçeği geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 25(3), 209-221.
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *The Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56-95. <https://doi.org/10.1177/0272431691111004>
- Bayram, N. (2016). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Amos uygulamaları*. Ezgi Yayıncılık.
- Berk, L. E. (2020). *Bebekler ve çocuklar doğum öncesinden orta çocukluğa* (Çev. Ed. N. Işıkoğlu Erdoğan). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Bornstein, M. H. (2012). Cultural approaches to parenting. *Parenting: Science and Practice*, 12(2-3), 212-221. <https://doi.org/10.1080/15295192.2012.683359>
- Bornstein, M. H., Putnick, D. L., & Lansford, J. E. (2011). Parenting Attributions and Attitudes in Cross-Cultural Perspective. *Parenting, science and practice*, 11(2-3), 214-237. <https://doi.org/10.1080/15295192.2011.585568>
- Bornstein, M. H. (2019). Parenting infants. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Children and parenting* (3rd ed., pp. 3-55). Routledge/Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9780429440847-1>

- Bowlby, J. (1982). Attachment and loss: Retrospect and prospect. *American Journal of Orthopsychiatry*, 52(4), 664–678. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1982.tb01456.x>
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology*. Wiley.
- Cassidy, J., & Shaver, P. R. (2016). *Handbook of attachment: Theory, Research, and Clinical Applications*. (3rd ed.). The Guilford Press.
- Çekiç, A., Türk, F., Buğa, A. ve Hamamcı, Z. (2018). Alabama Ebeveyn Davranışları Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(66), 729-744. DOI: 10.17755/esosder.355515
- Collins, W. A., Maccoby, E. E., Steinberg, L., Hetherington, E. M., & Bornstein, M. H. (2000). Contemporary research on parenting: The case for nature and nurture. *American Psychologist*, 55(2), 218–232. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.2.218>
- Cummings, E. M., Davies, P. T., & Campbell, S. B. (2000). *Developmental psychopathology and family process: Theory, research, and clinical implications*. Guilford Press.
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487–496. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.113.3.487>
- Demir, S. (2015). Anneler için Ebeveyn Yetkinlik Ölçeğinin uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5, 282-297.
- Demir, E. K. ve Şendil, G. (2008). Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ). *Türk Psikoloji Yazıları Dergisi*, 11(21), 15-25.
- Fearon, R. P., Bakermans-Kranenburg, M. J., van Ijzendoorn, M. H., Lapsley, A. M., & Roisman, G. I. (2010). The significance of insecure attachment and disorganization in the development

- of children's externalizing behavior: a meta-analytic study. *Child development*, 81(2), 435–456. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01405.x>
- Gershoff, E. T., & Grogan-Kaylor, A. (2016). Spanking and child outcomes: Old controversies and new meta-analyses. *Journal of Family Psychology*, 30(4), 453–469. <https://doi.org/10.1037/fam0000191>
- Gülay-Ogelman, H., ve Özyürek, A. (2021). Anne-baba tutum ölçekleri (4-12 yaş): geliştirilmesi, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 7(1), 1-16 . <https://doi.org/10.47714/uebt.847581>
- Hambleton, R.K., Merenda, P.F., & Spielberger, C.D. (Eds.). (2004). Adapting Educational and Psychological Tests for Cross-Cultural Assessment (1st ed.). Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9781410611758>
- Han, S. (2015). Understanding cultural differences in human behavior: A cultural neuroscience approach. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 3, 68–72. <https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2015.01.013>
- Heckman, J. J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science*, 312(5782), 1900–1902.
- Holden, G. W. (2010). Approaches to parenting research. In *Approaches to parenting research* (pp. 55-82). SAGE Publications, Inc., <https://doi.org/10.4135/9781452204000.n3>
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2007). *Family, self, and human development across cultures* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum.
- Miller, K. E., Chen, A., Bakolis, I., Koppenol-Gonzalez, G. V., Arnous, M., Tossyeh, F., Al-Ogaily, D., & Jordans, M. J. D. (2025). Development and psychometric evaluation of the

- Brief Parenting Questionnaire. *BMC Psychology*, 13(1), Article 85. <https://doi.org/10.1186/s40359-025-02395-8>
- Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Myers, S. S., & Robinson, L. R. (2007). The role of the family context in the development of emotion regulation. *Social Development*, 16(2), 361–388. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00389.x>
- Oral, T., & Ersan, C. (2017). Çocuklarda (8–11 yaş) Algılanan Stres Ölçeği'nin Türkçeye uyarlama çalışması. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 37, 419–428. <https://doi.org/10.21497/sefad.328629>
- Özyürek, A. (2017). Okul öncesi çocuğa sahip anne-babalara yönelik “çocuk yetiştirmeye ilişkin anne-baba görüşleri ölçeği” ve “anne-baba tutum ölçeği” geliştirme çalışması. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 2 (1), 26-38.
- Pinquart, M. (2017). Associations of parenting dimensions and styles with externalizing problems of children and adolescents: An updated meta-analysis. *Developmental Psychology*, 53(5), 873–932. <https://doi.org/10.1037/dev0000295>
- Seçer, İ. (2015). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi*. Anı Yayıncılık.
- Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (2000). *From neurons to neighborhoods*. National Academy Press.
- Smetana J. G. (2017). Current research on parenting styles, dimensions, and beliefs. *Current opinion in psychology*, 15, 19–25. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.02.012>
- Steinberg, L. (2001). We know some things: Parent–adolescent relationships in retrospect and prospect. *Journal of Research on Adolescence*, 11(1), 1–19. <https://doi.org/10.1111/1532-7795.00001>
- Terwee, C. B., Bot, S. D., de Boer, M. R., van der Windt, D. A., Knol, D. L., Dekker, J., Bouter, L. M., & de Vet, H. C. (2007).

Quality criteria were proposed for measurement properties of health status questionnaires. *Journal of clinical epidemiology*, 60(1), 34–42.
<https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2006.03.012>

Tüfekci, A. ve Deniz, Ü. (2014). An adaptation study of the parenting scale into Turkish. *European Journal of Research on Education*, 2(2), 192-201. doi: 10.15527/ejre.201426264

Yılmaz, A. (2000). Anne-Baba Tutum Ölçeğinin güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 7(3), 160-172.

Kısa Ebeveynlik Ölçeği-Anne Formu

Değerli Anne, aşağıda çocuğunuzla olan etkileşimlerinizi değerlendirmeniz için bazı ifadeler verildi. Her bir ifadeyi okuyarak sizi bu noktada en iyi tanımlayan seçeneği (nadiren, bazen ya da sık sık) X işareti ile işaretleyin. Her ifadeye sadece bir X işareti koyun. Lütfen ifadeleri içtenlikle cevaplayın. Doğru ya da yanlış bir cevap bulunmamaktadır. Sizden ve çocuğunuzdan hiçbir kişisel bilgi istenmemektedir.

No	Madde	Nadiren	Bazen	Sık sık
1	Çocuğumla oynayarak veya konuşarak zaman geçiriyorum			
2	Çocuğumla oynamak veya konuşmakla ilgileniyorum			
3	Çocuğuma sarılır ve öperim			
4	Çocuğum benimle ilgilenmek istediğinde, ona beni rahatsız etmemesini söylerim			
5	Çocuğum dikkatimi çekmek istediğinde, çok ilgi gösteririm			
6	Çocuğuma onu sevdiğimi hissettirecek şeyler yaparım			
7	Çocuğum üzgünse onun daha iyi hissetmesini sağlayabilirim			
8	Çocuğumla etkileşime girdiğimde, bu sert veya öfkeli bir şekilde oluyor			
9	Korktuğunda çocuğumun kendini daha iyi hissetmesini sağlayabilirim			
10	Çocuğuma ne düşündüğünü veya hissettiğini sorarım			
11	Çocuğuma ne yaptığını sorarım (örneğin, ne ile			

	oynadığı/çizdiği/şarkı söylediği; günü hakkında; okulda neler olduğu hakkında; arkadaşları hakkında, vb.)			
12	Çocuğum kötü davrandığında onunla sert bir şekilde konuşurum veya ona bağırırım			
13	Çocuğumla vakit geçirmekten keyif alıyorum			
14	Kendimi çocuğuma yakın hissediyorum			
15	Çocuğum kötü davrandığında ona vururum			
16	Çocuğumla etkileşime girdiğimde, bunu arkadaşça veya nazik bir şekilde yapıyorum			
17	Çocuğumu onu korkutacak şekilde tehdit ederim			
18	Çocuğum beni rahatsız ettiğinde (çok konuşmak, mızızlanmak) ona vururum			

Katı Ebeveyn Alt Boyutu: 4, 8, 12, 15, 17 ve 18. maddelerdir.

Önemli Not: Kısa Ebeveyn Ölçeği-Anne Formu, mevcut çalışma kaynak gösterilmek koşuluyla tüm araştırmacıların kullanımı için uygundur. Araştırmacıların e-posta yoluyla tekrar izin almasına gerek bulunmamaktadır. Verdiğimiz bu iznin Etik Kurullar tarafından kabul edilmesini dileriz.

BÖLÜM 7

EĞİTİM VE BİLİM DERGİSİNDE OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ ALANINDA YAYINLANAN MAKALELERİN İNCELENMESİ (2015-2025)

CEYHUN ERSAN¹
CELİL YILDIRIM²

Giriş

Eğitim araştırmalarının birincil amacı, karmaşık sosyal olguları ve politikaları sistematik bir yaklaşımla inceleyerek, eğitim sistemlerinin işlevselliğini ve kalitesini yükseltecek kanıta dayalı çözümler üretmektir (Creswell, 2014). Bilimsel bilginin üretimi, yalnızca teorik çerçeveleri genişletmekle kalmaz, aynı zamanda politikaların oluşturulma sürecini de dönüştürür (Mortimore, 2000). Ancak, modern akademik çağda artan yayın hacmi, araştırmacıları kendi alanlarındaki bilimsel üretimin tematik ve metodolojik

¹ Doç. Dr., Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Orcid: 0000-0001-7775-2292

² Arş. Gör., Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Orcid: 0009-0000-6486-4287

eğilimlerini düzenli olarak analiz etmeye hem teşvik etmekte hem de yükümlü kılmaktadır (Johnson ve Christensen, 2019).

Analiz süreçlerinde ise, bir disiplinin bilimsel olgunluğunu ölçmek için en etkili yöntemlerden biri olan içerik analizleri, yayınlanmış makaleleri sistematik kategoriler altında inceleyerek, görünürdeki konuların ötesinde, alanın güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koyar (Krippendorff, 2018). Bu analizler sayesinde; araştırmaların hangi yöntemlere, hangi veri toplama araçlarına ve hangi örneklem gruplarını içerdiği ve ağırlık verdiği şeffaflıkla belirlenir (Büyüköztürk vd., 2014). Elde edilen bu bulgular, akademik çalışmalarla birlikte dergilerin de gelecek yayın politikalarını şekillendirmek ve ulusal/uluslararası standartlarla uyumu artırmak için temel bir referans noktası olabilmektedir.

Eğitimin ilk ve en stratejik basamağı olarak kabul edilen okul öncesi eğitimi, 36-72 ay yaş grubunu oluşturan çocukların yaşam boyu öğrenme becerilerinin, sosyal-duygusal düzenleme kapasitelerinin ve bilişsel esnekliğinin temelini oluşturan kritik bir dönemdir (National Research Council, 2001). Özellikle son yıllarda, nörobilim alanındaki ilerlemeler, erken çocukluk döneminde nitelikli eğitime yapılan yatırımın, bireylerin gelecek yaşamlarında sağlık, istihdam ve sosyal uyum başarısını oluşturan en güçlü faktörlerden biri olduğunu kanıtlamıştır (Heckman, 2006). Bu nedenle okul öncesi eğitimi, küresel ölçekte sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin ve toplumsal fırsat eşitliğinin sağlanmasının da merkezinde rol almaktadır (OECD, 2020). Bu kritik rol, okul öncesi eğitimi alanındaki bilimsel araştırmaların niteliğini ve güncelliğini sürekli kılma ihtiyacını doğurmaktadır. Okul öncesi öğretmen yeterlilikleri, farklılaştırılmış müfredat uygulamaları, erken okuryazarlık, çocukların oyun temelli öğrenme süreçleri ve aile katılımının ölçülmesi gibi konular, okul öncesi eğitimi alanının en aktif araştırma alanlarıdır (Saracho ve Spodek, 2013). Bu bağlamda,

ulusal çerçevede bilimsel üretimin tematik önceliklerini, metodolojik yaklaşımlarını ve kapsadığı unsurlarını derinlemesine analiz etmek; okul öncesi eğitimi alanındaki akademik çalışmaların niteliğini, gelişimini ve uygulanan politikaların verimliliğini üst düzeye çıkarmak için önemli bir adım teşkil etmektedir.

Eğitim araştırmalarında, belirli dönem ve disiplinlere odaklanan sistematik içerik analizleri, alandaki birikimi haritalamak için yaygın bir yöntemdir (Fraenkel vd., 2012). Önceki çalışmalar; genel çapta (Özcan ve Akar, 2024; Gülmez vd., 2020), eğitim yönetimi (Akyürek, 2022), eğitim teknolojileri (Gülbahar ve Alper, 2009), fen eğitimi (Doğru vd., 2012) ve matematik eğitimi (Çıltaş vd., 2012) gibi alt alanlarda nicel yöntemlerin baskın olduğunu, çoğunlukla korelasyonel desenlerin kullanıldığını ve genellikle lisans öğrencisi örneklemelerinin tercih edildiğini tespit etmiştir (Göktaş vd., 2012; Karadağ, 2009). Bu eğilim, alandaki araştırmaların daha derinlemesine ve daha uygulamalı yaklaşımlara yönelme gerekliliğini küresel literatürle paralel bir şekilde işaret etmektedir (Johnson ve Onwuegbuzie, 2004).

Türkiye eğitim araştırmalarındaki önemli yayın organlarından biri olan TED Eğitim ve Bilim Dergisi, ulusal ve uluslararası indekslerde (SSCI) taranarak alandaki bilimsel yönelimi etkileyen bir yere sahiptir. Derginin genel yayın profilini inceleyen çalışmalar mevcut olsa da (Selçuk vd., 2025; Altunışık, 2023; Selçuk vd., 2014), bu analizler son on yıllık dönemde özellikle okul öncesi eğitimi gibi kritik ve hızla değişen bir alt alanı detaylıca kapsamamaktadır. Okul öncesi eğitimi alanında son on yılda yaşanan ulusal müfredat değişiklikleri ve politikaları, teknolojik gelişmeler ve artan okullaşma hedefleri göz önüne alındığında, bu güncel döneme odaklanan bir analizin yapılması, alandaki bilimsel üretimin kalitesini, yoğunlaşma/yönelme alanlarını ve kapsamlarını belirlemede büyük önem taşımaktadır.

Yukarıda detaylandırılan bilimsel gereklilikler ve okul öncesi eğitimi alanındaki güncel eğilim haritası eksikliği dikkate alınarak; bu çalışmanın temel amacı, TED Eğitim ve Bilim Dergisinde 2015-2025 yılları arasında yayınlanan okul öncesi eğitimi alanındaki makalelerin içerik analizini gerçekleştirmek ve bu doğrultuda alandaki güncel araştırma eğilimlerini derinlemesine ortaya koymaktır. Elde edilecek bulgular, hem okul öncesi eğitimi alanındaki bilimsel üretimin küresel standartlara uyumunu değerlendirecek hem de alandaki metodolojik ve tematik gelişim yönlerine dair somut veriler sunacaktır.

Bu ana amaç doğrultusunda, incelenen makalelerinin aşağıdaki temel değişkenler açısından dağılımı araştırılacaktır:

- Kimlik ve Kurum: Makalelerin yazar sayıları, yazarların çalıştığı üniversitelerin dağılımı ve yayınların dili.
- Konu ve Yöntem: Makalelerin odaklandığı temel konular, kullanılan ana araştırma yöntemi ve alt yöntem desenleri
- Veri Toplama ve Analiz: Çalışmalarda kullanılan veri toplama araçlarının türleri ve uygulanan veri analiz yöntemleri
- Örneklem Özellikleri: Çalışma gruplarının düzeyi ve örneklem büyüklüğü.

Yöntem

Bu araştırma, TED Eğitim ve Bilim Dergisi'nde yayınlanan okul öncesi eğitimi alanındaki makalelerin son on yıldaki eğilimlerini belirlemeyi amaçlayan betimsel tarama modelinde tasarlanmıştır. Betimsel tarama deseni; belirli bir durumun, grubun veya fenomenin özelliklerini veya eğilimlerini mevcut haliyle ve doğru bir şekilde tanımlamak için tasarlanmış nicel bir araştırma yaklaşımıdır (Creswell, 2014). Bu model, araştırmanın yapıldığı anda var olan durumun "ne olduğunu" betimlemeye

odaklanır ve değişkenler arası neden-sonuç ilişkisinden ziyade, dağılımı ve sıklığı ortaya koyar (Johnson ve Christensen, 2019).

Bu yaklaşım, bilimsel bilginin tanımlama özelliğini ne çıkararak, bir alandaki eğilimleri sistematik olarak gözlemleme ve kaydetme olanağı sunar (Suter, 2012). Çalışmada, betimsel tarama deseniyle incelenen 62 makalenin metodolojik yapısı, konu alanları, veri toplama araçları ve örneklem özellikleri gibi değişkenler ayrıntılı bir şekilde sınıflandırılarak, okul öncesi eğitimi alanındaki güncel bilimsel üretimin kapsamlı bir analizi ve betimlemesi yapılmaktadır.

Veri Kaynakları

Araştırmanın veri kaynaklarını, TED Eğitim ve Bilim Dergisi'nin 2015 yılı ilk sayısından 2025 yılı 223. sayısına kadar yayınlanmış olan makaleler arasından, okul öncesi dönemi gelişimi ve eğitimi alanını konu edinen yayınlar oluşturmaktadır. Makale seçiminde; makalenin temel araştırma konusunun okul öncesi eğitimi disiplin alanı ve alt dallarıyla (erken çocukluk gelişimi, okul öncesi ğretmenliği, okul öncesi müfredatı, eğitim yaklaşımları vb.) doğrudan ilişkili olması kriteri ile amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Yapılan tarama ve sınıflandırma işlemi sonucunda, belirlenen zaman aralığında ve kriterlere uygun olarak TED Eğitim ve Bilim Dergisi'nde yayımlanan toplam 62 makale, veri kaynaklarını oluşturmuştur. Bu kaynaklar, aşağıda tanıtılan Yayın Sınıflama Formu'na göre analiz edilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada, incelenen okul öncesi eğitimi makalelerinin sistematik kodlanması ve tematik/metodolojik eğilimlerinin belirlenmesi amacıyla; Sözbilir, Kutu ve Yaşar (2012) tarafından geliştirilen "Yayın Sınıflama Formu" kullanılmıştır. Yayın

Sınıflama Formunun, bu çalışmanın dayandığı içerik analizi metodolojisi için uygunluğu, alandaki yaygın ve başarılı kullanımlarıyla da desteklenmektedir. Formun, önceki çalışmalarda kullanılan temel kategorileri korunmuştur ve form, makalelerdeki eğilimleri tespit etmek için; yayın kimliği, disiplin alanı ve konusu, yöntem, veri toplama araçları, örneklem, örneklem büyüklüğü ve veri analizi olmak üzere yedi ana kategoriden oluşmaktadır.

Veri Analizi

Değinilen yıl aralığı ve kategoriye göre elde edilen makalelerin sınıflandırılmış verilerinin değerlendirilmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi, sistematik bir biçimde doğrudan ölçülemeyen değişkenlere yönelik geçerli ve tekrarlanabilir çıkarımlar elde etmek için kullanılan bir analiz yöntemidir (Krippendorff, 2018). Bu yöntem, büyük hacimli metin veya yayın setlerinin yapısal eğilimlerini güvenilir bir şekilde ölçme olanağı sunar (Weber, 1990). Bu doğrultuda, belirlenen zaman aralığında yayımlanan 62 okul öncesi eğitimi makalesinin sınıflandırılmış verilerinin analizinde içerik analizi yöntemine başvurulmuştur. Bununla birlikte, veri analizi sürecinde elde edilen bulguların tablolaştırılmasında Amerika merkezli yapay zeka araştırma şirketi Anthropic tarafından geliştirilen Claude AI aracından yararlanılmıştır.

Bulgular

TED Eğitim ve Bilim dergisinin 2015 ve 2025 yılları arasında yayınlanan sayılarında, okul öncesi eğitimi alanının kapsamında bulunan 62 makale yer almaktadır. Bu makaleler; yazar sayısı ile dili, yazarların üniversiteleri, yayın yılı, konusu, araştırma yöntemi, veri toplama araçları, örneklemi ve veri analizi değişkenleri açısından incelenmiş, değinilen bu sıra doğrultusunda

tablolaştırılarak ifade edilmiştir. Her bir değişken, frekansı ve bu frekansın yüzdelik oranı ile açıklanmıştır.

Öncelikle, incelenen 62 makalenin yazar sayısı dağılımına bakıldığında; çalışmaların 11'inin (%17,7) tek yazarlı, 39'unun (%62,9) iki yazarlı, 12'sinin (%19,4) ise üç ve daha fazla yazarlı olduğu görülmektedir. Bu bulgular, dağılımda en yüksek frekansın iki yazarlı çalışmalarda yoğunlaştığını, tek yazarlı çalışmaların ise sınırlı kaldığını ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda TED Eğitim ve Bilim dergisinde okul öncesi eğitimi alanında yayınlanan makalelerin ağırlıklı olarak birden fazla yazarla yürütülmesi ve çok yazarlı çalışmaların tek yazarlı çalışmalara kıyasla belirgin bir üstünlüğe sahip olması ile bilimsel çalışma üretimi kültüründe iş birliğine yatkınlık olduğu söylenebilir.

Bununla birlikte makaleler, araştırmacı profili açısından incelendiğinde; 62 çalışma arasında, yazar kadrosunda sadece iki yazarlı 1 yabancı ve 2 karma (Türk ve yabancı ortaklı) çalışmanın yer aldığı görülmüştür. Yabancı ve karma yazarlı çalışmaların toplam içerik içindeki payının oldukça düşük olması, yazar çeşitliliği açısından ulusal düzeyde yoğunlaşma olduğunu göstermektedir.

Tablo 1. Üniversitelere Göre Okul Öncesi Eğitimi Alanındaki Makalelerin Dağılımı

Üniversite	Yazar Sayısı (f)	Yüzdelik (%)
Hacettepe Üniversitesi	13	10.1
Ankara Üniversitesi	12	9.3
Gazi Üniversitesi	7	5.4
Anadolu Üniversitesi	6	4.7
Çukurova Üniversitesi	6	4.7
Marmara Üniversitesi	6	4.7
TED Üniversitesi	5	3.9

Üniversite	Yazar Sayısı (f)	Yüzdelik (%)
Uşak Üniversitesi	5	3.9
ODTÜ	4	3.1
Turgut Özal Üniversitesi	4	3.1
İzmir Ekonomi Üniversitesi	4	3.1
Pamukkale Üniversitesi	3	2.3
Selçuk Üniversitesi	2	1.6
Boğaziçi Üniversitesi	2	1.6
Gaziosmanpaşa Üniversitesi	2	1.6
Akdeniz Üniversitesi	2	1.6
Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi	2	1.6
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi	2	1.6
Dokuz Eylül Üniversitesi	2	1.6
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi	2	1.6
Aksaray Üniversitesi	2	1.6
University of Montenegro	2	1.6
Diğer Üniversiteler (22 üniversite)	22	17.
Diğer (MEB, Bağımsız, Farklı kurumlar vb.)	12	9.3
Toplam	129	100.0

Tablo 1. incelendiğinde, TED Eğitim ve Bilim dergisinde okul öncesi eğitimi alanında yayınlanan 62 makalenin toplamda 129 yazar tarafından hazırlandığı ve bu yazarların 44 farklı üniversiteden geldiği görülmektedir. Bazı makalelerin birden fazla yazar tarafından yazılması nedeniyle yazar-üniversite ilişkisi sayısı, makale sayısından fazla olmaktadır. Buna göre, Hacettepe Üniversitesi'nin 13 yazar katkısı ile okul öncesi eğitimi alanında en fazla yayın yapan üniversite olduğu görülmektedir. Bu oran, dergide

yayınlanan makalelere katkı sağlayan yazarların %10.1'ini oluşturmaktadır. Hacettepe Üniversitesi'nden sonra en fazla yazar katkısı sağlayan üniversiteler sırasıyla; Ankara Üniversitesi (12, %9.3), Gazi Üniversitesi (7, %5.4), Anadolu Üniversitesi, Marmara Üniversitesi ve Çukurova Üniversitesi (6, %4.7) olarak görülmektedir. Belirtilen bu ilk altı üniversitede katkı sağlayan yazar sayısının 50 olduğu ve bu sayının, toplam yazarların %38.9'unu oluşturduğu görülmektedir. Tabloda yer alan ilk 10 üniversitenin toplamda 68 yazar katkısı sağladığı (%52.9) ve bu durumun okul öncesi eğitimi alanında yayınların birkaç büyük üniversitede yoğunlaştığını gösterdiği söylenebilir. Özellikle Ankara'da bulunan dört büyük üniversitenin (Hacettepe, Ankara, Gazi, ODTÜ) toplamda 36 yazar katkısı sağlaması (%27.9), okul öncesi eğitimi alanındaki yayınlarda Ankara'nın önemli bir rol oynadığını göstermektedir.

Tablo 2. Makalelerin Yıllara Göre Dağılımı

Yıl	Makale Sayısı (f)	Yüzdelik (%)	Kümülatif Toplam	Kümülatif Yüzde (%)
2015	8	12.9	8	12.9
2016	6	9.7	14	22.6
2017	9	14.5	23	37.1
2018	7	11.3	30	48.4
2019	4	6.5	34	54.8
2020	6	9.7	40	64.5
2021	8	12.9	48	77.4
2022	6	9.7	54	87.1
2023	4	6.5	58	93.5
2024	2	3.2	60	96.8
2025	2	3.2	62	100.0
Toplam	62	100.0	-	-

Yukarıda yer alan Tablo 2.'de, TED Eğitim ve Bilim dergisinde 2015-2025 yılları arasında okul öncesi eğitimi alanında toplam 62 makalenin yayınlanma yılları yer almaktadır. Tablo incelendiğinde en fazla yayının 2015, 2017 ve 2021 yıllarında yapıldığı görülmektedir. Bu üç yılın her birinde sırayla 8, 9 ve 8 makale yayınlanmış olup, bu sayılar, toplam yayınların %40.3'ünü oluşturmaktadır. Aynı zamanda 11 yıllık bu dönemde, yıllık ortalama 5.6 makale yayınlandığı hesaplanmaktadır. En fazla yayın yapılan yıllardan sonra, 2016, 2019, 2020, 2022 ve 2023 yıllarında 4-6 aralığında makale yayınlandığı görülmektedir. En az yayın yapılan yıllar ise dörder makale ile 2019 ve 2023 (toplam %13), ikişer makale ile 2024 ve 2025 (toplam %6.4) yılları olarak tespit edilmiştir. Ayrıca kümülatif yüzdelere bakıldığında, makalelerin %37.1'inin 2017 yılı sonuna kadar; %54.8'inin 2019 yılı sonuna kadar ve %77.4'ünün 2021 yılı sonuna kadar yayınlandığı görülmektedir. Bu durum, makalelerin büyük çoğunluğunun ilk yedi yıllık dönemde yayınlandığını göstermektedir.

Tablo 3. Makalelerin Konu Alanlarına Göre Dağılımı

Konu	Frekans (f)	Yüzdelik (%)
Gelişim Alanları	28	45.1
Yaklaşım – Strateji – Yöntem – Teknik ve Uygulama	13	20.9
Aile Katılımı	11	17.7
Öğretmen Eğitimi (Hizmet İçi/Dışı)	7	11.2
Program Çalışmaları	4	6.4
Özel Eğitim	4	6.4
Değerler Eğitimi	4	6.4
Ölçme ve Değerlendirme	1	1.6
Çevre Eğitimi	1	1.6

Konu	Frekans (f)	Yüzdelik (%)
Öğretim Materyalleri	1	1.6
Eğitim Öğretim Sorunları	1	1.6

Bazı makalelerin birden fazla konu alanını kapsamamasından dolayı toplam konu-makale ilişkisi sayısının 75 olduğu ve yüzdelerin 62 makale üzerinden hesaplandığı yukarıdaki tablo incelendiğinde, dergideki okul öncesi eğitimi alanında yayınlanan makalelerin konu alanlarının dağılımı görülmektedir. Tabloya göre, en fazla çalışılan konu alanının Gelişim Alanları olduğu görülmektedir. Toplam 28 makalede (%45.1) gelişim alanları konusu işlenmiştir. Bu oran, okul öncesi eğitimi araştırmalarının neredeyse yarısının çocukların gelişim alanlarına odaklandığını göstermektedir. En fazla çalışma konusu edinilen ikinci alan ise Yaklaşım – Strateji – Yöntem – Teknik ve Uygulama olmuştur (13 makale, %20.9). Bu bulgu, okul öncesi eğitimde uygulama odaklı çalışmaların önemini ve araştırmacıların farklı yaklaşımlarının etkilerini test etme eğiliminde olduklarını göstermektedir. Üçüncü sırada yer alan Aile Katılımı konusu (11 makale, %17.7), Öğretmen Eğitimi konusu 7 makalede (%11.2) ele alınmıştır. Bu bulgular, alanda ebeveyn katılımının ve öğretmen niteliğinin artırılmasına yönelik çalışmaların bir yansıması olarak öne çıkmaktadır.

Program Çalışmaları, Özel Eğitim ve Değerler Eğitimi konularının ise her biri 4'er makalede (%6.4, toplam %19.3) ele alınmış; Ölçme ve Değerlendirme, Çevre Eğitimi, Öğretim Materyalleri ve Eğitim Öğretim Sorunları konularının her biri de sadece 1'er makalede (%1.6, toplam %6.4) çalışma konusu edinilmiştir. Gelişim alanlarının diğer konulara göre belirgin bir üstünlüğünün olduğu, Yaklaşım-yöntem-teknik ve aile katılımı konularının da önemli bir yer tuttuğu görülen tabloda ölçme-

değerlendirme, çevre eğitimi gibi bazı konuların çok az çalışılması dikkat çeken bir nokta olmaktadır. Araştırmada dikkat çeken bir diğer bulgu da makalelerin yaklaşık %30'unun birden fazla konu alanını bir arada ele almasıdır. Bu durum, okul öncesi eğitimin bütüncül doğasını ve araştırmacıların konuları çok yönlü ele alma eğilimini yansıtmaktadır.

Tablo 4. Makalelerin Araştırma Yöntemlerine Göre Dağılımı

Yöntem Kategorisi	Yöntem	Frekans (f)	Yüzdelik (%)
Nicel - Deneysel		20	32.2
	Yarı Deneysel	18	29
	Tam Deneysel	1	1.6
	Zayıf Deneysel	1	1.6
Nicel - Deneysel Olmayan		24	38.7
	Korelasyon	15	24.1
	Betimsel	5	8
	Tarama-Korelasyon	3	4.8
	Genel Tarama	2	3.2
Nitel Yöntemler		11	17.7
	Olgubilim	6	9.6
	Keşfedici Nitel	2	3.2
	Açıklayıcı Nitel	2	3.2
	Örnek Olay	1	1.6
Karma Yöntemler		3	4.8
	Çeşitleme	3	4.8
Diğer		4	6.4
	Derleme	1	1.6
	Eylem	1	1.6
	Araştırması	1	1.6

Yöntem Kategorisi	Yöntem	Frekans (f)	Yüzdelik (%)
	Diğer	2	3.2
Toplam		62	100

Tablo 4.'te, yayınlanan makalelerin araştırma yöntemlerinin dağılımı yer almaktadır. Tabloya göre, makalelerin büyük çoğunluğunun nicel yöntemler ile üretildiği görülmektedir. Toplam 44 makale (%70.9) nicel yöntemlerle gerçekleştirilmiştir ve bu oran, okul öncesi eğitimi araştırmalarında nicel yaklaşımın baskın olduğunu göstermektedir. Nicel yöntemler içinde, deneysel olmayan yöntemlerin (24 makale, %38.7) deneysel yöntemlerden (20 makale, %32.2) daha fazla tercih edildiği görülmektedir. Deneysel olmayan yöntemler içinde korelasyon çalışmaları en yaygın yöntemdir (15 makale, %24.1). Korelasyon çalışmalarından sonra en fazla tercih edilen yöntemler sırasıyla betimsel (5 makale, %8), tarama-korelasyon (3 makale, %4.8) ve genel tarama (2 makale, %3.2) olmuştur. Deneysel yöntemler içinde ise yarı deneysel desen iken (18 makale, %29), tam deneysel (1 makale, %1.6) ve zayıf deneysel (1 makale, %1.6) çalışmaların çok az olması da bulgular arasında yer almaktadır.

Nitel yöntemler, 11 makalede (%17.7) yöntem olarak kullanılmıştır ve bunlar içinde en yaygın olanı olgubilim desendir (6 makale, %9.6). Keşfedici nitel (2 makale, %3.2), açıklayıcı nitel (2 makale, %3.2) ve örnek olay (1 makale, %1.6) çalışmaları da nitel yöntemler içinde yer almaktadır. Karma yöntemlerin tamamı çeşitleme deseniyle sadece 3 makalede (%4.8) kullanılmıştır. Karma yöntemin bu kadar az kullanılması, okul öncesi eğitimi alanında çok yöntemli araştırmaların sınırlı olduğunu göstermektedir. Derleme, Eylem Araştırması ve Diğer desenleri içeren Diğer başlıklı yöntemlerin ise 4 makalede (%6.4) yöntem edinildiği bulgularına ulaşılmıştır.

Tablo 5. Makalelerin Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı

Veri Toplama Aracı	Frekans (f)	Yüzdelik (%)
Algı/İlgi/Tutum/Yetenek/Kişilik vb. Testler	51	82.2
Görüşme (Yarı Yapılandırılmış)	17	27.4
Anket	10	16.1
Doküman	9	14.5
Gözlem Formu	4	6.4
Alternatif Değerlendirme Araçları	3	4.8
Görüşme (Yapılandırılmış)	2	3.2
Başarı Testi	1	1.6
Diğer	2	3.2

Yukarıda yer alan Tablo 5. incelendiğinde, birçok makale birden fazla veri toplama aracı kullandığı için toplam veri toplama aracı kullanımının 99 olması göze çarpmaktadır. TED Eğitim ve Bilim dergisinde okul öncesi eğitimi alanında yayınlanan makalelerin veri toplama araçları dağılımına bakıldığında ise, en fazla kullanılan veri toplama aracının Algı/İlgi/Tutum/Yetenek/Kişilik Testleri olduğu görülmektedir. Toplam 51 makalede (%82.2) bu tür test ve ölçekler kullanılmıştır. Bu oran, okul öncesi eğitimi araştırmalarında standart ölçüm araçlarının açık ara en yaygın veri toplama aracı olduğunu göstermektedir. Test ve ölçeklerin bu kadar yaygın kullanılması, nicel araştırmaların baskın olması ile paralellik göstermektedir.

En fazla kullanılan ikinci veri toplama aracının Görüşme olduğu anlaşılmaktadır. Toplam 19 makalede görüşme yoluyla veri toplama süreci yer almış olup, bunların 17'si (%27.4) yarı yapılandırılmış görüşme, 2'si (%3.2) yapılandırılmış görüşmeden oluşmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerin bu kadar yaygın

olması, nitel verilere olan ilginin arttığını ve araştırmacıların katılımcıların deneyimlerini, algılarını ve görüşlerini derinlemesine anlamak istediklerini göstermektedir.

Test ve ölçeklere göre daha az tercih edildiği görülen Anket, genellikle demografik bilgi toplama, Likert tipi tutum ölçümü veya açık uçlu sorularla görüş alma amacıyla 10 makalede (%16.1) veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Doküman analizi 9 makalede (%14.5), az sayıda kullanılmasıyla dikkat çeken Gözlem, sadece 4 makalede (%6.4) kullanılmıştır. Alternatif Değerlendirme Araçları sadece 3 makalede (%4.8) ve Başarı Testi sadece 1 makalede (%1.6) veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Okul öncesi dönemde akademik başarı yerine gelişimsel süreçlere odaklanıldığı için bu durum beklenen bir bulgu olmaktadır.

Araştırmada dikkat çeken önemli bir bulgu, makalelerin yaklaşık %40'ının birden fazla veri toplama aracı kullanmasıdır. Ölçek + görüşme ve ölçek + gözlem gibi kombinasyonlar yaygın olarak görülmektedir. Bu durum, yöntem çeşitlendirme anlayışının okul öncesi eğitimi araştırmalarında arttığını göstermektedir. Farklı veri kaynaklarının bir arada kullanılması, bulguların geçerliğini ve güvenilirliğini artırmaktayken, kullanılan test ve ölçeklerin çoğunun uluslararası literatürden uyarlanmış ya da Türkçe geçerlik-güvenirlik çalışması yapılmış araçlar olduğu görülmüştür. Bu bulgu, alanda ölçme araçlarına verilen önemin bir göstergesi niteliğindedir.

Tablo 6. Makalelerin Örneklem Gruplarına Göre Dağılımı

Örneklem Grubu	Frekans (f)	Yüzdelik (%)
Okul Öncesi Dönem Çocukları	50	80.6
Veliler (Anne-Baba)	19	30.6
Öğretmen	17	27.4
Doküman	2	3.2

Örneklem Grubu	Frekans (f)	Yüzdelik (%)
İlkokul Öğrencileri	2	3.2

Örneklem gruplarına ilişkin dağılımı içeren Tablo 6. incelendiğinde, yayınlanan makalelerin örneklem grupları dağılımının bazı makalelerde birden fazla örneklemle çalışıldığı için toplam 89 örneklem olduğu görülmektedir. Bu tabloya göre en fazla çalışılan örneklem grubunun okul öncesi dönem çocukları olduğu görülmektedir. Toplamın %80.6'sına denk gelen 50 makalede okul öncesi dönem çocukları örnekleme dahil edilmiştir. Bu oran, araştırmaların büyük çoğunluğunun temel odağının okul öncesi yaşlarındaki çocuklar olduğunu göstermektedir. Veliler (anne-baba), toplamın yaklaşık üçte birine denk gelecek şekilde (%30.6) 19 makalede örnekleme dahil edilmiştir. Bu oran, okul öncesi eğitim alanındaki çalışmalarda aile katılımının öneme sahip olduğunu göstermektedir. Öğretmenler ise 17 makalede (%27.4) örneklem olarak yer almıştır. Velilere benzer şekilde öğretmenlerin de örnekleme bu oranda dahil edilmesi, bu alandaki çalışmalarda öğretmen niteliğinin ve öğretmen görüşlerinin önemsendiğini bulgularını sunmaktadır. Dokümanlar 2 makalede (%3.2) ve yine 2 makalede (%3.2) ilkokul öğrencileri örnekleme dahil edilmiştir. Bu oranlar da oldukça düşük düzeyde görünmektedir.

Araştırmada dikkat çeken önemli bir bulgu da makalelerin yaklaşık %40'ının birden fazla örneklem grubuyla çalışmış olmasıdır. En yaygın kombinasyonlar; çocuk + veli, çocuk + öğretmen, çocuk + veli + öğretmen ve doküman + öğretmen olarak yer almaktadır.

Tablo 7. Makalelerin Örneklem Büyüklüğüne Göre Dağılımı

Örneklem Aralığı	Frekans (f)	Yüzdelik (%)	Kümülatif %
1-10 arası	8	12.9	12.9

Örneklem Aralığı	Frekans (f)	Yüzdelik (%)	Kümülatif %
11-30 arası	7	11.3	24.2
31-100 arası	24	38.7	62.9
101-300 arası	13	21	83.9
301-1000 arası	8	12.9	96.8
1000'den fazla	2	3.2	100
Toplam	62	100.0	-

Tablo 7.'ye bakıldığında ise, bir önceki tabloda örneklem gruplarına yer verilen makalelerin bu örneklemelerinin büyüklük dağılımı görülmektedir. Tabloya göre, en fazla tercih edilen örneklem aralığının 31-100 arası olduğu görülmektedir. Toplam 24 makalede (%38.7) bu aralıkta örneklem kullanılmıştır. Bu oran, okul öncesi eğitimi araştırmalarında orta büyüklükteki örneklemelerin en yaygın tercih olduğunu göstermekle birlikte örneklem büyüklükleri ile araştırma yöntemleri arasında uyumlu bir ilişki olduğu da görülmektedir.

31-100 arası örneklem büyüklüğünün bu kadar yaygın olmasında hem ulaşılabilir hem de yönetilebilir bir örneklem büyüklüğü olmasının etken olduğu söylenebilir. Bu bulguyu takip eden, 101-300 arası örneklem büyüklüğü olmuştur (13 makale, %21). Küçük örneklem büyüklükleri de bulgular arasında önemli bir yer tutmaktadır. 1-10 arası örneklem büyüklüğüne sahip 8 makale (%12.9) ve 11-30 arası örneklemeye sahip 7 makale (%11.3) görülmektedir. Bulgulara göre toplam 15 makalede (%24.2) 30 veya daha az örneklem genişliği ile çalışılmıştır. Bu küçük örneklemli çalışmalar, genellikle nitel araştırma yöntemleri kullanılan çalışmalardır.

Büyük örneklem aralıkları incelendiğinde ise; 301-1000 arası örneklem büyüklüğü olan 8 makalenin (%12.9) ve 1000'den fazla

örnekleme sahip olan yalnızca 2 makalenin (%3.2) yayınlandığı görülmektedir. Büyük örneklemelerin az kullanılmasının nedenleri arasında, okul öncesi eğitimde geniş örneklemelere ulaşmanın zor ve maliyetli olması, veri toplama ve analiz süreçlerinin uzun süreçleri kapsaması sayılabilir. Tabloda belirtilen kümülatif yüzdelere bakıldığında, makalelerin %62.9'unun 100 veya daha az sayıda örneklemle çalışıldığı görülmektedir. Bu bulgu, okul öncesi eğitimi araştırmalarının çoğunun orta ve küçük ölçekli çalışmalar olduğunu göstermekteyken, büyük örneklemli (1000+) çalışmaların azlığı, bu alanda daha geniş kapsamlı araştırmalara ihtiyaç olduğuna işaret etmektedir.

Tablo 8. Veri Analiz Yöntemlerinin Detaylı Dağılımı

Veri Analiz Yöntemi	Alt Kategori	Frekans (f)	Yüzdelik (%)
Betimsel (Nicel)	Frekans/Yüzde Tabloları	16	25.8
	Ortalama/Standart Sapma	14	22.5
	Diğer Betimsel (Hiyerarşik Doğrusal Modelleme)	2	3.2
Nicel	ANOVA-ANCOVA	17	27.4
	t-testi	14	22.5
	Nonparametrik Testler	12	19.3
	Regresyon	9	14.5
	Korelasyon	8	12.9
	Faktör Analizi	1	1.6
Nitel	İçerik Analizi	13	20.9
	Betimsel Analiz	13	20.9

Tablo 8. ve Tablo 9. incelendiğinde, çalışmaların büyük çoğunluğunda nicel veri analiz yöntemlerinin tercih edildiği görülmektedir. İncelenen makalelerin 32'sinde (%51.5) nicel betimsel istatistikler, yine 32'sinde ise nicel analiz yöntemleri kullanılmıştır. Bu bulgular, okul öncesi eğitimi alanında yapılan araştırmalarda nicel veri analiz yöntemlerinin baskın olduğunu göstermektedir. Nitel veri analiz yöntemlerinin ise 19 makalede (%30.6) kullanıldığı elde edilmiştir. Bazı çalışmalarda hem nicel hem nitel analiz yöntemlerinin bir arada kullanıldığı (karma yöntem) görülmüştür ve bu nedenle toplam frekans, makale sayısını aşmaktadır.

Nicel betimsel analiz yöntemleri içinde en fazla frekans/yüzde tabloları (16 çalışma, %25.8) kullanılmıştır. Bu yöntemi ortalama/standart sapma hesaplamaları (14 çalışma, %22.5) izlemektedir. Bu bulgular, araştırmacıların verileri özetlemek ve sunmak için temel betimsel istatistikleri yaygın olarak tercih ettiğini göstermektedir. Araştırmada, diğer betimsel analiz yöntemlerinin (2) en az kullanılan analiz yöntemi olduğu tespit edilmiştir.

Nicel kestirimsel veri analiz yöntemleri içinde ise en fazla ANOVA-ANCOVA testleri (17 çalışma, %27.4) kullanılmıştır. Bu bulgu, okul öncesi eğitimi araştırmalarında genellikle deneysel veya yarı deneysel desenlerin tercih edildiğini göz önüne koymakla birlikte, konu değişkenine ilişkin bulgularla da paralellik göstermektedir. ANOVA-ANCOVA'dan sonra en fazla kullanılan kestirimsel analiz yöntemi t-testi (14 çalışma, %22.5) olmuştur. Bu da iki grup karşılaştırmalarının incelenen makalelerde sıklıkla yapıldığını ortaya koymaktadır. Nonparametrik testler 12 çalışmada (%19.3) kullanılırken; regresyon analizi 9 çalışmada (%14.8), korelasyon analizi 8 çalışmada (%13.1) kullanılmıştır. Bu bulgular,

değişkenler arası ilişkilerin ve yordayıcı değişkenlerin incelendiği çalışmaların da önemli bir yer tuttuğunu göstermektedir. Faktör analizi ise yalnızca 1 çalışmada (%1.6) kullanılmıştır. Öne çıkan bu bulgu ile, okul öncesi eğitimi alanında ölçek geliştirme çalışmalarının oldukça sınırlı sayıda olduğu görülmektedir.

Nitel veri analiz yöntemleri içinde içerik analizi ve betimsel analiz eşit sıklıkta (her biri 13 çalışma, %20.9) kullanılmıştır. Her iki yöntemin de eşit oranda tercih edilmesi, araştırmacıların nitel verileri analiz ederken hem tematik kodlama hem de doğrudan alıntılama yöntemlerini kullandığını göstermektedir. Bazı çalışmalarda hem nicel hem nitel analiz yöntemlerinin birlikte kullanıldığı görülmüştür. Özellikle yarı deneysel çalışmalarda nicel verilerin yanı sıra görüşme veya doküman analizi gibi nitel verilerle destekleme yapıldığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, TED Eğitim ve Bilim Dergisi'nde 2015-2025 yılları arasında yayınlanan okul öncesi eğitimi alanındaki 62 makalenin kapsamlı bir içerik analizi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular, Türkiye'de okul öncesi eğitimi alanındaki bilimsel üretimin niteliği, yönelimi ve metodolojik tercihlerine ilişkin veriler sunmaktadır. Araştırma bulgularına göre, incelenen makalelerin büyük çoğunluğunun (%82.3) iki veya daha fazla yazarlı çalışmalardan oluştuğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, okul öncesi eğitimi alanında bilimsel araştırma üretiminde işbirlikçi çalışma kültürünün güçlü olduğunu göstermektedir. Bilimsel üretimde işbirliği kültürünün yaygınlığı, alanın disiplinler arası doğasını ve araştırmaların daha zengin perspektiflerle ele alınması eğilimini yansıtmaktadır (Kwiek, 2020). Ancak, tamamen yabancı veya uluslararası yazarlarla gerçekleştirilen çalışmaların oldukça sınırlı sayıda olması, okul öncesi eğitimi alanındaki araştırmaların

uluslararası görünürlüğü ve etkileşimi açısından bir sınırlılık olarak değerlendirilmelidir. Beklentilerin aksine bu bulgu, derginin SSCI tarafından indekslenmesine rağmen, okul öncesi eğitimi alanında uluslararası işbirliklerinin henüz yeterli düzeyde gelişmediğini göstermektedir. Oysa küresel eğitim araştırmaları literatüründe, uluslararası işbirliklerinin araştırma kalitesini artırdığı ve bulguların daha geniş bağlamlarda test edilmesine olanak sağladığı vurgulanmaktadır (Kwiek, 2020). Bu bağlamda, okul öncesi eğitimi alanında uluslararası işbirliklerinin teşvik edilmesi, alanın dergi bağlamında küresel düzeyde tanınırlığını ve etkisini güçlendirecektir.

Üniversitelere göre yazar dağılımı incelendiğinde; Hacettepe, Ankara ve Gazi üniversiteleri gibi köklü ve büyük üniversitelerin okul öncesi eğitimi alanındaki yayınların çok önemli bir bölümünü (%24.8) ürettiği görülmektedir. Bu bulgu, Altunışık (2023), Gülmez ve diğerleri (2020) ve Selçuk ve diğerleri (2014) dağılımı inceleyen çalışmalarıyla paralellik göstermektedir. Büyük ve köklü üniversitelerin baskın konumu, bu kurumların araştırma altyapısı, akademik kadrolar ve lisansüstü programlar açısından daha güçlü olmasıyla açıklanabilir. Özellikle Ankara'da yer alan dört büyük üniversitenin (Hacettepe, Ankara, Gazi, ODTÜ) toplam yazar katkısının %27.9'unu oluşturması, başkentin okul öncesi eğitimi araştırmalarında merkezi bir rol oynadığını göstermektedir. Bu durum, bir yandan bu üniversitelerdeki okul öncesi eğitimi programlarının köklü geçmişini ve güçlü kadrosunu yansıtırken, diğer yandan bölgesel eşitsizliklere de işaret etmektedir. Türkiye'nin farklı bölgelerindeki üniversitelerin okul öncesi eğitimi alanında araştırma kapasitelerinin güçlendirilmesi, alanın çeşitliliğini ve zenginliğini artıracak, yerel bağlamların daha iyi anlaşılmasını sağlayacaktır. Diğer taraftan, tabloda birer yazarla yer alan 22 farklı üniversitenin varlığı (%17.1) ve “Diğer” kategorisinde yer alan kurumlar (%9.3) okul öncesi eğitimi alanında araştırma yapan

kurum çeşitliliğinin arttığını ve alanın Türkiye genelinde yaygınlaştığını göstermektedir. Bu olumlu gelişme, okul öncesi eğitimi lisans ve lisansüstü programlarının son yıllarda yaygınlaşmasının bir yansıması olarak değerlendirilebilir.

Araştırma bulgularına göre makalelerin yıllara göre dağılımında belirgin dalgalanmalar gözlenmiştir. En fazla yayının 2015, 2017 ve 2021 yıllarında yapılması, bu yıllarda alanın bilimsel üretiminde göreceli bir yoğunlaşma olduğunu göstermektedir. Özellikle 2017 yılının 9 makale ile zirve yapması dikkat çekicidir. Bu dönem, Türkiye'de okul öncesi eğitimde önemli politika değişikliklerinin yaşandığı ve 2013 MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'nın uygulamada yerleştiği bir döneme denk gelmektedir. Program değişikliklerinin araştırmacılar için yeni araştırma soruları ve konuları oluşturması, bu yıllardaki yayın artışını açıklayabilir. Ancak, 2019 ve 2023 yıllarındaki düşüş (4'er makale) ve özellikle 2024-2025 yıllarındaki belirgin azalma (2'şer makale), okul öncesi eğitimi alanındaki yayın sayısında istikrarsızlık olduğunu da göstermektedir. 2024 ve 2025 yıllarındaki düşüşte COVID-19 pandemisinin uzun vadeli etkilerinin ve araştırma süreçlerindeki aksamaların rolü ve pandemi döneminde okul öncesi eğitim kurumlarının kapanması ve veri toplama süreçlerindeki zorluklar, araştırmaların tamamlanma süresini uzatmış olmasına işaret etmektedir. Kümülatif yüzdelerle bakıldığında da makalelerin %77.4'ünün 2021 yılı sonuna kadar yayınlandığı görülmektedir. Bu durum, son yıllarda okul öncesi eğitimi alanında TED Eğitim ve Bilim Dergisi'nde yayınlanan makale sayısında bir durağanlaşma ve hatta azalma eğilimi olduğunu işaret etmektedir. Bu eğilim, alanın bilimsel üretimindeki canlılık açısından olumsuz bir durum olarak öne çıkmaktadır ve dergi yayın politikalarının bu alana yönelik teşviklerinin gözden geçirilmesini gerektirebilir.

Araştırma bulgularının en dikkat çekici sonuçlarından biri, gelişim alanları konusunun (%45.1) okul öncesi eğitimi araştırmalarında açık ara en fazla çalışılan konu olmasıdır. Çocukların bilişsel, sosyal-duygusal, dil, motor ve öz-bakım becerilerinin gelişiminin incelenmesi, okul öncesi eğitiminin temel amacı ve odağıyla doğrudan örtüşmektedir. Bu bulgu, araştırmacıların çalışmalarını bu temel alana yönlendirdiklerini göstermektedir. Gelişim alanlarının bu denli baskın olması, nörobilim ve gelişim psikolojisi alanlarındaki güncel bulguların okul öncesi eğitimi araştırmalarını şekillendirdiğini de yansıtmaktadır. Yaklaşım-strateji-yöntem-teknik ve uygulama (%20.9) ile aile katılımı (%17.7) konularının da önemli oranlarda çalışılması, okul öncesi eğitimi alanının uygulamaya dönük ve bütüncül yapısını yansıtmaktadır. Aile katılımının bu denli çalışılması, okul öncesi eğitiminde ailenin rolüne verilen önemin bir göstergesidir ve uluslararası literatürle uyumludur (Epstein, 2018). Ailenin çocuğun ilk ve en etkili öğretmeni olduğu gerçeği, okul öncesi eğitimde aile-okul işbirliğini vazgeçilmez kılmaktadır (Bronfenbrenner, 1979).

Öte yandan, ölçme-değerlendirme (%1.6), çevre eğitimi (%1.6), öğretim materyalleri (%1.6) ve eğitim-öğretim sorunları (%1.6) gibi konuların çok az çalışılması, alandaki tematik dengesizliğe işaret etmektedir. Özellikle ölçme-değerlendirme konusunun ihmal edilmesi, okul öncesi dönemde çocukların gelişiminin nasıl değerlendirileceği, hangi araçların kullanılacağı ve değerlendirme sonuçlarının nasıl yorumlanacağı gibi kritik soruların yeterince araştırılmadığını göstermektedir. Oysa uluslararası literatürde, okul öncesi dönemde gelişimsel tarama, değerlendirme ve portfolyo yaklaşımları gibi alternatif değerlendirme yöntemlerinin önemi vurgulanmaktadır (McAfee ve Leong, 2016). Makalelerin yaklaşık %30'unun birden fazla konu alanını bir arada ele alması da okul öncesi eğitimin bütüncül doğasını yansıtmakta, araştırmacıların konuları çok yönlü ele alma eğilimini göz önüne

sermektedir. Örneğin aile katılımı konusunun gelişim alanları veya öğretim yaklaşımları ile birlikte çalışılması, konuların birbirinden bağımsız değil, birbirleriyle etkileşim içinde olduğunu göstermektedir.

Okul öncesi eğitimi alanında yayınlanan makalelerin büyük çoğunluğunun (%70.9) nicel yöntemlerle gerçekleştirilmesi, Türkiye'deki eğitim araştırmalarında nicel paradigmanın baskınlığını bir kez daha ortaya koymaktadır. Bu bulgu, Selçuk vd. (2025), Akyürek (2022), Göktaş vd. (2012), Çiltaş vd. (2012) ve Selçuk vd. (2014) eğitim araştırmaları üzerine yaptıkları çalışmalarla tutarlıdır. Nicel yöntemlerin yaygın kullanımı, araştırmacıların genellenebilir bulgular elde etme, değişkenler arası ilişkileri istatistiksel olarak test etme ve objektif ölçümler yapma isteğiyle açıklanabilir (Creswell, 2014).

Nicel yöntemler içinde deneysel olmayan yöntemlerin (%38.7) deneysel yöntemlerden (%32.2) daha fazla tercih edilmesi, okul öncesi eğitimi araştırmalarında mevcut durumu betimleme ve değişkenler arası ilişkileri incelemenin ön planda olduğunu göstermektedir. Özellikle korelasyon çalışmalarının yaygınlığı (%24.1), araştırmacıların çocukların gelişimi üzerinde etkili olan faktörleri belirlemeye odaklandığını ortaya koymaktadır. Deneysel yöntemler içinde yarı deneysel desenin (%29) açık ara en fazla kullanılması, okul öncesi eğitim araştırmalarının doğası gereği tam deneysel kontrol sağlamanın zorluğunu yansıtmaktadır. Okul öncesi eğitim kurumlarında çocukları rastgele gruplara atamak etik ve pratik açıdan çoğu zaman mümkün olmamaktadır. Yarı deneysel desenler, araştırmacılara gerçek eğitim ortamlarında müdahale programlarının etkiliğini test etme imkanı sunarken, iç geçerlik açısından bazı sınırlılıklar taşımaktadır (McMillan ve Schumacher, 2010). Tam deneysel çalışmaların ise çok az olması (%1.6), okul

öncesi eğitimde rastgele kontrollü deneylerin nadiren yapılabildiğini göstermektedir.

Nitel yöntemlerin %17.7 oranında kullanılması, okul öncesi eğitimi alanında nitel araştırmalara olan ilginin artmakla birlikte henüz yeterli düzeyde olmadığını göstermektedir. Oysa okul öncesi eğitimin karmaşık, bağlama bağlı ve çok boyutlu doğası, nitel araştırma yöntemlerinin derinlemesine anlama sağlama gücünden yararlanılmasını gerektirmektedir (Merriam ve Tisdell, 2015). Nitel yöntemler içinde olgubilim deseninin en yaygın olması (%9.6), araştırmacıların katılımcıların yaşamış deneyimlerini anlamaya yönelik ilgisini yansıtmaktadır. Olgubilim, öğretmenlerin, velilerin veya çocukların belirli fenomenlere ilişkin deneyimlerini derinlemesine inceleme olanağı sunmaktadır (Moustakas, 1994). Ancak, diğer nitel desenlerin az kullanılması, nitel yöntemsel çeşitliliğin geliştirilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Karma yöntemlerin çok az kullanılması (%4.8), okul öncesi eğitimi alanında yöntem bütünleşmesi açısından eksiklik olarak göze çarpmaktadır. Karma yöntem araştırmaları, nicel ve nitel verileri bir araya getirerek, araştırma problemlerini daha kapsamlı bir şekilde ele alma ve bulguların geçerliğini artırma olanağı sunar (Creswell ve Plano Clark, 2018). Özellikle okul öncesi eğitim/dönem gibi karmaşık ve çok boyutlu bir alanda, karma yöntem yaklaşımları, hem genellenebilir bulgular elde etmeye hem de bağlamsal derinliği yakalamaya imkan tanır. Gelecekte, karma yöntem kullanımının teşvik edilmesi ve bu konuda metodolojik yeterliğin artırılması önem arz etmektedir.

Araştırma bulgularına göre veri toplama araçları içinde algı/ilgi/tutum/yetenek/kişilik testlerinin çok yüksek oranda kullanılması (%82.2), okul öncesi eğitimi araştırmalarında standart ölçüm araçlarına güvenildiğini göstermektedir. Bu bulgu, nicel

araştırmaların baskın olmasıyla doğrudan ilişkilidir ve Selçuk vd. (2025) ve Selçuk vd. (2014) araştırmalarında tespit edilen eğilimlerle paralellik göstermektedir. Standart ölçüm araçlarının yaygın kullanımı, güvenilir ve geçerli veriler elde etme isteğinin bir yansımasıdır (DeVellis, 2016). Ancak kullanılan test ve ölçeklerin büyük çoğunluğunun uluslararası literatürden uyarlanmış ya da Türkçe'ye geçerlik-güvenirlik çalışması yapılmış araçlar olması, Türk çocuklarına özgü, kültürel olarak duyarlı ölçme araçlarının geliştirilmesine olan ihtiyacı ortaya koymaktadır. Çünkü gelişimsel süreçler ve eğitimsel deneyimler, kültürel bağlamdan bağımsız değildir (Rogoff, 2003). Görüşmelerin ikinci sırada en çok kullanılan veri toplama aracı olması (%30.6) ve bunların çoğunun yarı yapılandırılmış görüşme olması, nitel verilere olan ilginin arttığını göstermektedir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, katılımcıların deneyimlerini, algılarını ve görüşlerini derinlemesine anlamak için etkili bir yöntemdir ve esneklik sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Görüşmelerin bu kadar yaygın kullanılması, araştırmacıların okul öncesi eğitimin niteliksel boyutlarını çalıştığını da göstermektedir.

Gözlemin az kullanılmasının ise (%6.4), okul öncesi eğitimi araştırmaları için önemli bir eksiklik olduğu söylenebilir. Oysa gözlem, özellikle okul öncesi dönemde, çocukların davranışlarını, etkileşimlerini ve öğrenme süreçlerini doğal ortamlarında incelemek için en uygun yöntemlerden biridir (Boehm ve Weinberg, 1997). Çocuklar, özellikle bu yaşlarda sözel ifade yetenekleri sınırlı olduğu için davranışlarının gözlenmesi daha güvenilir veriler sağlayabilir. Gözlemin az kullanılması, zaman alıcı olması, gözlemci etkisi ve kodlama zorluklarıyla açıklanabilir ancak gelecekte sistematik gözlem yöntemlerinin daha fazla kullanılması, okul öncesi eğitim araştırmalarının zenginliğini artıracaktır. Başarı testlerinin de oldukça düşük düzeyde (%1.6) kullanılması, okul öncesi dönemde akademik başarı yerine gelişimsel süreçlere odaklanıldığını gösteren ve beklenen bir bulgudur. Küresel çapta okul öncesi eğitimin temel

amacı, akademik becerileri öğretmek değil, çocukların gelişimsel potansiyellerini desteklemek ve yaşam boyu öğrenme için temel oluşturmaktır (Pianta vd., 2009). Araştırmada dikkat çeken önemli bir bulgu da makalelerin yaklaşık %40'ının birden fazla veri toplama aracı kullanmasıdır. Ölçek + görüşme, ölçek + gözlem gibi kombinasyonların yaygın olması, metodolojik çeşitlendirme anlayışının okul öncesi eğitimi araştırmalarında kendine geniş yer edindiğini göstermektedir. Farklı veri kaynaklarının bir arada kullanılması, bulguların geçerliğini ve güvenilirliğini artırırken, araştırma problemini farklı açılardan aydınlatma olanağı sunar (Patton, 2015).

Makalelerin örneklem grupları incelendiğinde, okul öncesi dönem çocuklarının açık ara en fazla çalışılan grup olması (%80.6), alanın temel odağıyla örtüşmektedir. Ancak, velilerin (%30.6) ve öğretmenlerin (%27.4) de önemli oranlarda örnekleme dahil edilmesi, okul öncesi eğitimin hem bütüncül hem de çok unsurlu dinamik yapısının araştırmalara yansıdığını göstermektedir. Bronfenbrenner'in (1979) ekolojik sistem kuramı açısından bakıldığında, çocukların gelişimi üzerinde hem aile hem de öğretmenlerin etkisi kritik öneme sahiptir ve bu paydaşların araştırmalara dahil edilmesi, bulguların zenginliğini artırmaktadır. Bununla birlikte, makalelerin yaklaşık %40'ının birden fazla örneklem grubuyla çalışması, çok kaynaklı veri toplama yaklaşımının yaygın niteliği sahip olduğunu göstermektedir. Çocuk + veli, çocuk + öğretmen gibi kombinasyonlar, aynı fenomenin farklı bakış açılarından incelenmesine olanak tanımakta ve bulguların geçerliğini güçlendirmektedir.

Örneklem büyüklüklerine bakıldığında, en fazla tercih edilen aralığın 31-100 arası olması (%38.7), okul öncesi eğitimi araştırmalarında orta büyüklükteki örneklemelerin yaygın olduğunu göstermektedir. Bu aralık, hem ulaşılabilir hem de yönetilebilir bir

örneklem büyüklüğü sağlamaktadır. Özellikle yarı deneysel çalışmalarda ve korelasyonel araştırmalarda, bu büyüklükteki örneklem, yeterli istatistiksel güç elde etmek için genellikle uygun olmaktadır (Fraenkel vd., 2012). Küçük örneklem, önemli bir yer tutması (30 ve altı: %24.2), nitel araştırmaların varlığını yansıtmaktadır. Nitel araştırmalarda, derinlemesine veri toplama ve analiz yapıldığı için, küçük örneklem tercih edilmektedir (Patton, 2015). Bu çalışmalarda amaç genelleme yapmak değil, belirli fenomenleri derinlemesine anlamaktır. Büyük örneklem (1000+) çok az kullanıldığını ise (%3.2), okul öncesi eğitimde geniş ölçekli araştırmaların zorluğunun göstergesi olduğu söylenebilir. Okul öncesi eğitim kurumlarına ulaşmak, izin almak, çok sayıda çocuktan ve aileden veri toplamak zaman alıcı ve maliyetli süreçlerdir. Ancak büyük örneklemli çalışmalar, bulguların genellenebilirliğini artırır ve popülasyon düzeyinde çıkarımlar yapma olanağı sağlar (Fraenkel vd., 2012).

Makalelerde nicel analizlerin eşit oranda kullanılması (%51.5), alandaki araştırmaların hem betimsel hem de çıkarımsal istatistiklere dengeli şekilde yer verdiğini göstermektedir. Bu bulgu, Selçuk ve diğerlerinin (2014) tespitleriyle tutarlıdır. Frekans/yüzde tablolarının (%25.8) ve ortalama/standart sapma hesaplamalarının (%22.5) baskın kullanımı, temel betimsel istatistiklerin standart olarak tercih edildiğini ortaya koymaktadır. Kestirimsel analizler içinde ANOVA-ANCOVA'nın en yaygın yöntem olması (%27.4), araştırmaların büyük kısmının deneysel müdahale programlarının etkililiğini test etmeye odaklandığını göstermektedir. T-testinin de sıklıkla kullanılması (%22.5) ve nonparametrik testlerin önemli bir yer tutması (%19.3), okul öncesi dönem araştırmalarının doğasından kaynaklanan yöntemsel gerçeklikleri yansıtmaktadır. Faktör analizinin ise yalnızca 1 çalışmada kullanılması, okul öncesi eğitimi alanında özgün ölçüm araçları geliştirme konusunda ciddi bir boşluk olduğunu göstermektedir.

Nitel veri analizlerinde içerik analizi ve betimsel analizin eşit oranda kullanılması (%20.9), araştırmacıların nitel verileri hem tematik kodlama hem de doğrudan alıntılama yöntemleriyle değerlendirdiğini göstermektedir. Nitel araştırmalarda analiz süreçlerinin şeffaflığı ve titizliği önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bazı çalışmalarda karma yöntem kullanımının görülmesi olumlu olmakla birlikte, genel olarak analiz yöntemlerindeki çeşitlilik düzeyinin artırılması gerekmektedir, bu eksende okul öncesi eğitimi araştırmalarının bilimsel derinliği de artırılabilir.

Son olarak, Social Sciences Citation Index (SSCI) ve Q3 kategorisinde yer alan Eğitim ve Bilim Dergisinde yayınlanan çalışmaların, diğer benzer düzey ve kategorideki dergilerin aksine APA PsycNet'te (<https://psycnet.apa.org/>) indekslenmediği görülmektedir. APA PsycNet, eğitim ve psikoloji alanındaki araştırmaların küresel ölçekte taranabilirliği ve etki alanının genişletilmesi açısından en temel veri tabanlarının başında gelmektedir. Dolayısıyla bu durum, SSCI kapsamında ve Q3 kategorisinde yer alan bir dergi için önemli bir eksiklik olarak değerlendirilebilir.

Kaynakça

- Akyürek, M. İ. (2022). Eğitim yönetimi alanında yayımlanan araştırmaların eğilimleri: Betimsel içerik analizi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(33), 324–341.
- Altunışık, M. (2023). *Eğitim ve Bilim Dergisi'nin bibliyometrik ve içerik analizi* (Tez No. 777707) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Boehm, A. E., & Weinberg, R. A. (1997). *Classroom observer: Developing observation skills in early childhood settings*. Teachers College Press.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Çiltaş, A., Güler, G., & Sözbilir, M. (2012). Türkiye’de matematik eğitimi araştırmaları: Bir içerik analizi çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 565–580.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (4th ed.). Sage.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). Sage.
- DeVellis, R. F. (2016). *Scale development: Theory and applications* (Vol. 26). Sage.

- Doğru, M., Gençosman, T., Ataalkın, A. N., & Şeker, F. (2012). Fen bilimleri eğitiminde çalışılan yüksek lisans ve doktora tezlerinin analizi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 9(1), 49–64.
- Epstein, J. L. (2018). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Routledge.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). McGraw-Hill.
- Göktaş, Y., Küçük, S., Aydemir, M., Telli, E., Arpacık, Ö., Yıldırım, G., & Reisoğlu, İ. (2012). Educational technology research trends in Turkey: A content analysis of the 2000–2009 decade. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(1), 191–196.
- Gülbahar, Y., & Alper, A. (2009). A content analysis of the studies in instructional. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 42(2), 93–112.
- Gülmez, D., Özteke, İ., & Gümüş, S. (2020). Uluslararası dergilerde yayımlanan Türkiye kaynaklı eğitim araştırmalarının genel görünümü: Bibliyometrik analiz. *Eğitim ve Bilim*, 46(206), 213–239.
- Heckman, J. J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science*, 312(5782), 1900–1902.
- Johnson, R. B., & Christensen, L. (2019). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. Sage.

- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14–26.
- Karadağ, E. (2009). Eğitim bilimleri alanında yapılmış doktora tezlerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 75–87.
- Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Sage.
- Kwiek, M. (2020). Internationalists and locals: International research collaboration in a resource-poor system. *Scientometrics*, 124(1), 57–105.
- McAfee, O., & Leong, D. J. (2016). *Erken çocukluk döneminde gelişim ve öğrenmenin değerlendirilmesi ve desteklenmesi* (B. Güzel, Çev. Ed.). Nobel.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2010). *Research in education: Evidence-based inquiry*. Pearson Education.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Wiley.
- Mortimore, P. (2000). Does educational research matter? *British Educational Research Journal*, 26, 5–24.
- Moustakas, C. E. (1994). *Phenomenological research methods*. Sage.
- National Research Council. (2001). *Eager to learn: Educating our preschoolers*. National Academy Press.
- OECD. (2020). *Early learning and child well-being: A study of five-year-olds in England, Estonia, and the United States*. OECD Publishing.

- Özcan, H. Z., & Akar, C. (2024). Ulusal Eğitim Dergisi'nde yayınlanan makalelerin bibliyometrik analizi. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 4(1), 456–467.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative evaluation and research methods*. Sage.
- Pianta, R. C., Barnett, W. S., Burchinal, M., & Thornburg, K. R. (2009). The effects of preschool education: What we know, how public policy is or is not aligned with the evidence base, and what we need to know. *Psychological Science in the Public Interest*, 10(2), 49–88.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford University Press.
- Saracho, O. N., & Spodek, B. (Eds.). (2013). *Handbook of research on the education of young children* (3rd ed.). Routledge.
- Selçuk, E., Amigud, A., Özcan, H., & Özkaya, A. (2025). Eğitim ve Bilim dergisinin on sekiz yılı (2007–2024): Yayın eğilimleri, araştırma boşlukları ve küresel temsili. *Eğitim ve Bilim*, 1–34.
- Selçuk, Z., Palancı, M., Kandemir, M., & Dünder, H. (2014). Eğitim ve Bilim dergisinde yayınlanan araştırmaların eğilimleri: İçerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 430–453.
- Suter, W. (2012). *Introduction to educational research: A critical thinking approach* (pp. 202–210). Sage.
- Sözbilir, M., Kutu, H., & Yaşar, M. D. (2012). Science education research in Turkey: A content analysis of selected features of papers published. In J. Dillon & D. Jorde

(Eds.), *The world of science education: Handbook of research in Europe* (pp. 341–374). Sense Publishers.

Weber, R. P. (1990). *Basic content analysis*. Sage.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Seçkin Yayıncılık.

BÖLÜM 8

INTERACTIVE PICTUREBOOKS, PLAY, AND COGNITIVE DEVELOPMENT: A CASE STUDY OF *MOON AND ALICE BEAZLEY*

1. OLGAHAN BAKŞI YALÇIN¹

Introduction

Play has long been recognized as a foundational component of early childhood development, functioning not merely as a recreational activity but as a primary mode through which children make sense of the world (Fleer, 2013). Far from being limited to formal toys, play emerges through the imaginative reconfiguration of everyday objects; a pebble, a piece of wood, or a discarded household item can be transformed into a vehicle for narrative invention and symbolic experimentation. As Derek Van Rheeën observes, “children gain knowledge about themselves and others, and they learn how to conduct themselves in the world when they play games” (2012: 412), highlighting the extent to which play mediates the child’s entry into social structures and cultural norms. In response to evolving pedagogical expectations and the increasing emphasis on creative, multisensory learning environments (Hirsh-

¹ Doç. Dr., Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı, Orcid: 0000-0002-5527-9200

Pasek & Golinkoff, 2008), scholars and practitioners across fields such as education, design, and cognitive science have sought to develop materials that integrate play with structured learning. Among these, three-dimensional movable books—popularly known as pop-up books—have occupied a distinctive position since their emergence in the eighteenth century (Salisbury & Styles, 2012). Functioning at the intersection of book, toy, and visual artwork, these texts employ engineered paper mechanisms that animate illustrations and expand narrative space, thereby inviting children into an immersive form of tactile and visual engagement that supports both cognitive and imaginative development.

The tactile manipulation of pull-tabs, flaps, and fold-out structures of three-dimensional movable books allows young readers to enact the story physically, transforming the reading process into a multimodal experience that merges perception, action, and imagination (Wolf & Barzillai, 2009). Such embodied engagement not only enhances the child's sense of agency and accomplishment but also deepens their interaction with the narrative world populated by giants, fairies, castles, animals, and other fantastical figures. Each encounter with the book becomes a unique interpretive event, offering new perspectives and reinforcing the child's capacity for imaginative reconstruction. The integration of movement, spatial depth, and illustration operates as a catalyst for cognitive development, supporting skills such as problem-solving, causal reasoning, and visual-spatial awareness. Research on early childhood literacy suggests that the multisensory nature of pop-up books can facilitate attention, retention, and comprehension, as children are more likely to internalize information presented in dynamic, interactive formats (Sipe, 1998). John Dewey's principles of experiential learning, articulated in *Experience and Education* (1938), provide a valuable theoretical framework for understanding this process. Dewey emphasizes that meaningful learning arises

from active participation and direct engagement with one's environment—conditions inherently embedded in the structure and affordances of pop-up books. When children manipulate these books, they are not passive recipients of information; instead, they become co-creators of the narrative experience, navigating, discovering, and constructing knowledge through embodied interaction.

With movable structures and hidden parts, pop-up books are fascinating for young readers, allowing them to exercise their imagination. In his work, “Imagination and Creativity in Childhood”, Lev Semenovich Vygotsky underscores that “the creative processes are already fully manifest in earliest childhood,” (2004: 11) most visibly in children's play where even the simplest activities—such as pretending a stick is a horse or becoming a pirate or sailor—constitute “the most authentic, truest creativity” (2004: 11). These early imaginative acts reveal how children transform elements of prior experience into new meanings, rather than merely reproducing reality. Because of their appeal to the primary senses of touch, hearing, and visual orientation, three-dimensional books can significantly and positively impact a child's development by uniting parents and children. Children are exposed to various forms of communication media from birth, including illustrated fairy-tale books, television series, and, eventually, computers and mobile phones. Consequently, parental guidance becomes essential when kids study illustrated materials or fairy tale books (Ewers, 1996: 184). In this regard, children's book writer and illustrator Emma Damon's creative use of interactive visual elements exemplifies how contemporary picture book artists translate Vygotsky's ideas into practice, transforming reading into an imaginative and participatory experience. In line with these perspectives, this study argues that *Moon and Alice Beazley: A Lift-the-Flap Book* (1999) demonstrates how interactive picturebooks do not merely support early literacy but

operationalize foundational principles of experiential and scaffolded learning, transforming the child reader into an active participant in narrative construction and problem-solving.

Case Study: *Moon And Alice Beazley: A Lift-The-Flap Book*

Damon's *Moon and Alice Beazley: A Lift-the-Flap Book* employs a lift-the-flap structure that requires the reader's physical intervention to reveal hidden images, words, or clues that gradually lead to the resolution of the mystery. This interactivity transforms the reading experience into a playful act of discovery, echoing Jerome Bruner's concept of "learning by doing," in which "the child must be an active participant in the construction of meaning" (1966: 72). In this sense, through tactile engagement, curiosity, and imaginative inference, Damon's pop-up book invites children to become co-creators of the story rather than mere consumers. By demanding the reader's physical involvement, the book turns reading into a multisensory, participatory experience: each flap conceals part of the narrative, and the child must lift, open, or unfold the pages to progress, thereby assuming partial control over the story's rhythm and revelation. This design blurs the line between play and reading, encouraging what Dewey describes as an "experiential mode of learning," in which knowledge emerges through active engagement with one's environment (1938: 25–26). Within this interactive framework, the narrative introduces a gently fantastical premise: when the moon disappears from the sky, a young child, Alice Beazley, unexpectedly discovers it inside her own bedroom toy box. As the child readers manipulate the pages of the pop-up book, they not only uncover the hidden moon in the illustration but also physically lift the paper lid of the toy box to reveal a separate cardboard figure of Mr. Moon concealed inside. This added layer of material surprise intensifies the sense of agency, allowing the child to enact the moment of discovery through direct, tactile engagement,

while simultaneously developing spatial awareness, motor coordination, and narrative anticipation.

This material interactivity not only engages the child on a sensory level but also shapes the cognitive processes through which meaning is produced. In this respect, the act of reading becomes as interpretative as it is tactile. The process of reading and understanding a text is complex and multi-dimensional, involving an imaginative and creative response since “[g]aps are said to encourage creativity in the young reader, leading the child to ‘fill them in’ with their own interpretation” (Beauvais, 2015: 72). Damon’s opening scene provides a clear example of how such interpretive gaps operate in practice: she intentionally unfolds the story slowly and carefully through her words and accompanying illustrations. On the first page, when Alice Beazley finds Mr. Moon in her toy box, she remarks that the sky has been looking rather dull without the moon, implying that it is far more beautiful when illuminated. However, the moon expresses a desire to nap rather than return to its place in the sky: he first says “goodnight” to Alice, then immediately corrects himself to “good day,” indicating that the story unfolds during the day (Damon, 1999). Alice protests at once: “But Mr. Moon,” cried Alice. “You can’t fall asleep. Who will light up the sky tonight?” (Damon, 1999). This brief dialogue sets the tone for the book’s interactive narrative structure, establishing a tension between rest and responsibility, stillness and action, and inviting the reader to speculate on how the problem will be resolved. Damon’s narrative thus encourages the child to question, imagine, and predict outcomes, thereby actively participating in meaning-making. Moreover, the moon’s personification blurs the boundary between reality and imagination, allowing the child reader to project emotions and reasoning onto the character. In this sense, the scene exemplifies what Maria Nikolajeva and Carole Scott (2006) conceptualize as a dual address to cognition and emotion, in which the picturebook’s

visual and verbal elements simultaneously engage the reader's intellectual curiosity and empathetic imagination.

As the story progresses, each page turn and flap lifted becomes an act of discovery, reinforcing the idea that comprehension in picturebooks is not merely about decoding words but about imaginatively reconstructing the world the author has only partially revealed (Nodelman, 2005). Following this moment, the narrative shifts into a collaborative problem-solving journey when "Alice put Mr. Moon in a smaller box and went to see her friends Ellie and Scott" (Damon, 1999) to ask for their help in returning him to the sky before nightfall. Alice's decision to seek her friends' help in solving her problem indicates the significance of collaboration and companionship. From this point on, the three friends explore various imaginative methods to return Mr. Moon to his rightful place. This sequence not only sustains narrative momentum but also provides young readers with an implicit lesson in creative problem-solving. As the children try different strategies, the pop-up and lift-the-flap features invite readers to test possibilities alongside the characters, encouraging them to hypothesize outcomes and consider alternatives. In this sense, Damon's pop-up book serves as a site where narrative play intersects with cognitive development, offering readers an opportunity to practice early problem-solving skills in an exploratory, low-stakes environment. As Dubravka Glasnović Gracin notes, "picturebooks ... facilitate problem solving ... through multiple re-readings which enable children to think through alternative solutions" (2018: 338), highlighting how the interplay of image and text allows young readers to construct mental models and explore a range of potential outcomes. This insight directly aligns with the way Alice and her friends' imaginative attempts to return Mr. Moon to the sky invite children to engage in similar cognitive experimentation.

On the next page, undeterred by the challenge, the three children immediately set about testing their ideas, eager to find a solution to the moon problem. The first attempt by Alice, Ellie, and Scott to solve the problem involves tying Mr. Moon to a bright red balloon left over from a birthday party and watching him slowly rise toward the sky. However, just as this seemingly simple plan begins to succeed, “a large white seagull popped the balloon with his sharp yellow beak” (Damon, 1999), sending Mr. Moon tumbling back down. The lift-the-flap design of this page amplifies the narrative surprise: only the balloon portion of the illustration can be lifted, and beneath it, the young reader discovers the burst balloon and the mischievous seagull responsible for the failure. This interactive reveal transforms the moment into a playful shock, reinforcing the story’s emphasis on unpredictability and experimentation. For the child reader, the scene functions as an implicit exercise in resilience and flexible thinking—learning that solutions may fail, surprises may intervene, and new strategies must be imagined. Through this carefully staged moment of discovery, Damon once again uses the pop-up form to merge narrative tension with cognitive engagement, illustrating how interactive picturebooks can cultivate anticipation, inference, and problem-solving skills simultaneously. As Krzysztof Rybak notes, interactive picturebooks employ flaps and other tactile mechanisms to “activate anticipation, inference, and critical engagement” in young readers (2022: 324–325), showing that such surprise-driven moments serve as deliberate cognitive invitations rather than decorative play.

Research in early childhood education highlights that stories modeling persistence and problem-solving can strengthen children’s resilience, encouraging them to view failures as opportunities for learning rather than endpoints (Dweck, 2006; Zimmerman, 2000). In line with this notion, the three friends attempt yet another strategy to send Mr. Moon back to his place in the sky: “Maybe if we make a

set of wings, you could fly yourself back into the sky,” (Damon, 1999) suggests Scott. In the accompanying illustration, the trio is shown collaborating to sew a pair of wings for Mr. Moon, highlighting once again the story’s emphasis on creativity, cooperation, and hands-on experimentation. On the following page, however, Mr. Moon remains stuck in place no matter how vigorously he flaps his new wings. The wings are movable elements that require the child reader to slide the arrow beneath them to animate the scene. Studies have shown that picturebooks with movable or manipulative elements — such as pull-tabs, flaps, or sliders — can foster children’s cognitive engagement by promoting cause-and-effect reasoning and exploratory interaction (Tare, Chiong, Ganea, & DeLoache, 2010). In the bottom-right corner of the page, Alice offers reassurance, continuing to sustain the story’s tone of persistence: “Don’t worry, Mr. Moon,” says Alice. “We’ll find a way” (Damon, 1999). Through this gentle moment of encouragement, the narrative models an essential lesson for young readers: that unsuccessful attempts are not endpoints but invitations to keep trying, reinforcing an ethic of perseverance in the face of setbacks.

From the first pages of the book, Mr. Moon believes their efforts have been in vain, and this early sense of despair becomes central to the emotional journey that unfolds as the children continue searching for ways to return him to the sky. Despite previous setbacks, the friends remain determined, ready to try another inventive approach to get Mr. Moon back into the sky. As dusk approaches, the friends grow increasingly anxious: “It was nearly getting dark, and the friends were getting worried” (Damon, 1999). Ellie then suddenly proposes a new strategy: “Let’s blow Mr. Moon back into the sky!” (Damon, 1999). The children huff and puff, and for a brief moment, Mr. Moon begins to rise, yet he soon crashes back to the ground, expressing his despair in these lines: “The stars are bright enough. And so are the comets. Spacemen get around fine

without me” (Damon, 1999). This sequence not only conveys narrative tension but also provides a subtle lesson in emotional literacy for young readers. Mr. Moon’s temporary failure and expression of self-doubt offer children a model for understanding feelings of frustration, inadequacy, and discouragement. At the same time, the friends’ continued support and problem-solving implicitly teach empathy, encouragement, and the value of collaborative persistence. In this way, Damon intertwines imaginative play with affective development, showing that setbacks are a natural part of experimentation and that perseverance — coupled with social support — can sustain motivation even in the face of apparent failure. Research indicates that picturebooks that depict characters experiencing temporary failure or self-doubt can foster both emotional literacy and perseverance in young readers, as children learn to recognize feelings of frustration and value collaborative problem-solving (Denham & Brown, 2010).

The following scene further deepens the picturebook’s emotional and cognitive landscape by demonstrating how Mr. Moon’s return to the sky carries meaningful consequences for others beyond the immediate circle of friends. When Ellie reminds him, “But Mr. Moon... If you were back in the sky, Baby Holly could fall asleep by your light,” (Damon, 1999), the accompanying illustration — in which the child reader lifts window flaps to reveal a peacefully sleeping baby — transforms empathy into an embodied, tactile experience. On the same page, another lift-the-flap house reveals a pajama-clad boy reading to his plush lion under the moonlight, echoing the line, “And Harold could read his book by your glow” (Damon, 1999). Through these interactive revelations, the picturebook expands the reader’s understanding of interdependence: the moon’s role is not merely symbolic but relational, connected to the well-being and routines of others in the community. The page concludes with the affirmation, “And we could all enjoy the magic

of brightness in the dark” (Damon, 1999), reinforcing a collective perspective in which Mr. Moon’s presence provides comfort, rhythm, and continuity. By visually and verbally linking the moon’s light to shared domestic scenes of rest, reading, and nighttime security, Damon shows how individual action—or inaction—affects a wider social world. This moment, thus, invites young readers to consider responsibility, empathy, and communal care, illustrating once again how the picturebook uses interactive storytelling to foster both emotional awareness and social imagination (Sipe, 2008).

The final pages of Damon’s book culminate in a moment that intertwines emotional anticipation, narrative closure, and pedagogical intentionality. When Mr. Moon finally concedes — “Very well,” said Mr. Moon. “Let’s try one more time. With their eyes closed tightly, Alice, Ellie and Scott wished and wished with all their might” (Damon, 1999) — the text emphasizes the power of collective hope and emotional investment. The friends join hands and channel their “might” into a shared wish, and the sentence that follows — “...with a little patience and a little bit of courage and a little bit of luck...” (Damon, 1999) — is deliberately left unfinished, inviting the child reader to complete the thought imaginatively. Such narrative gaps, as Clémentine Beauvais (2015) notes, function as cognitive and creative openings that prompt children to project their own ideas into the story world. Upon turning the final page, the reader witnesses Mr. Moon slowly rising into the sky. On the left, an upward-folding flap reveals an extended vertical scene: as it is lifted, the moon rises above the rooftops, transforming the page into a dynamic tableau of vertical movement. Through this tactile expansion of the page space, the book physically enacts the moon’s return, allowing the child to perform the action that completes the narrative resolution. On the facing page, Mr. Moon smiles contentedly, surrounded by stars, comets, and even a small spacecraft, creating a reassuring constellational scene that blends

wonder with stability. This final interactive moment not only delivers narrative satisfaction but also reinforces the picturebook's broader pedagogical aims: to cultivate agency, empathy, and imaginative participation by inviting the child reader to help restore brightness to the sky. Crucially, the impact of these interactive features extends beyond the page itself, shaping how children experience the story during shared reading.

Shared Reading, Questioning, and Cognitive-Emotional Engagement

Beyond the interactive and tactile features of Damon's pop-up book, an equally important dimension is the collaborative reading experience it fosters, in which guided questioning and adult-child interaction enhance both cognitive and emotional development. When parent and child co-navigate Damon's book, they participate in a collective imaginative act that strengthens both cognitive and emotional bonds, a process consistent with Bruner's (1983) view of meaning-making as a socially mediated activity. Empirical research similarly demonstrates that shared reading significantly supports children's language, inference-making, and emotional understanding (Bus, Van Ijzendoorn, & Pellegrini, 1995). Furthermore, such joint reading moments allow adults to scaffold children's creative thinking, as proposed in Vygotsky's "zone of proximal development" (1978: 86). Through this scaffolding, the adult's guidance helps the child bridge the gap between what they can do independently and what they can achieve through assistance. This dynamic closely mirrors the principles of dialogic reading, in which adults encourage children to hypothesize, predict, and interpret—practices that have been shown to foster deeper cognitive engagement and narrative competence (Whitehurst & Lonigan, 1998). Shelley A. Wolf's (2004) emphasis on interpretive collaboration in children's literature similarly demonstrates how meaning emerges through structured adult-child dialogue,

reinforcing this argument. To illustrate, when a parent asks questions like, “Where do you think Mr. Moon went?” or “How could Alice and her friends help him get back into the sky?” the child is encouraged to verbalize hypotheses, articulate reasoning, and expand imaginative capacity. In this way, Damon’s interactive format functions as a pedagogical tool that extends Vygotskian theory into a practical, aesthetic form, illustrating what Lawrence R. Sipe (2008) identifies as the inherently dialogic nature of picturebook reading, where meaning emerges through playful, collaborative exploration.

While reading *Moon and Alice Beazley: A Lift-the-Flap Book*, children can also be actively engaged through structured questioning strategies aligned with developmental theories. These questions—ranging from simple observation to higher-order creative thinking—mirror the progressive scaffolding process (Whitehurst & Lonigan, 1998). Damon’s interactive design naturally lends itself to this multi-layered question framework, allowing the adult reader to guide the child through increasingly complex cognitive and emotional tasks. At the most foundational level, adults may pose observation-based questions, helping children attend to visual details and develop descriptive language skills. Questions such as “What do you see on this page?”, “Which object or color stands out to you?” or “What happens when you lift this flap?” prompts children to notice shapes, characters, and spatial relations. This aligns with early visual literacy practices and supports the development of vocabulary, categorization skills, and joint attention (Sipe, 2008). For instance, in scenes where children search for the hidden moon, asking “Can you find where Mr. Moon is hiding?” transforms the reading experience into an active perceptual task. Such activities correspond with Mary Saccardi’s emphasis on encouraging creative exploration through hands-on literary engagement; as she notes, “children think

most imaginatively when they are invited to manipulate, extend, and reinvent the texts before them” (2014: 27).

Higher-order inferential questioning encourages children to form hypotheses, anticipate outcomes, and interpret affective states. Thus, prompts such as “What do you think will happen next?” or “How do you think Mr. Moon feels after he falls?” support emotional reasoning and narrative prediction. These questions help children grasp causal relationships and reflect on character motivations: “Why do you think Alice is worried?” or “Why might Ellie suggest using the balloon?” Such inquiries reflect the principles of dialogic reading, which emphasizes active child participation and co-construction of narrative meaning (Whitehurst & Lonigan, 1998). As Whitehurst and Lonigan explain, “dialogic reading works because children learn most effectively when they become active storytellers rather than passive listeners” (1998: 849). Damon’s lift-the-flap format makes these predictions more compelling, as each flap conceals information that must be anticipated before being uncovered. To deepen comprehension and enable personal relevance, adults may help children connect the text to their own experiences. Questions like “How would you feel if you were Alice?” or “Does this remind you of a time when you helped fix something with your friends?” invite children to map their lived experiences onto the narrative. This supports Bruner’s (1990, 1996) argument that narrative is a cultural tool through which individuals make sense of their world. Making such connections also fosters empathy and situates the reading event within a broader socio-emotional learning context.

Finally, creative, divergent-thinking questions encourage children to reimagine the narrative and explore new possibilities. Hence, prompts such as “If you could change something about this story, what would it be?”, “Can you invent a new way to return Mr. Moon to the sky?” or “Would you like to create your own pop-up

page?” can invite imaginative elaboration and support problem-solving skills. These questions resonate with Bruner’s ideas (1990, 1996) on narrative imagination and his belief that education should cultivate creativity rather than only transmit knowledge. When adults integrate such layered inquiry—ranging from perceptual to inferential and imaginative—they transform Damon’s interactive book into a genuinely dialogic learning environment. Bruner consistently highlights the centrality of questioning and interaction in cognitive development. For instance, in *Acts of Meaning* (1990), he argues that human understanding emerges through culturally situated dialogue, emphasizing that meaning is actively constructed rather than passively absorbed. His later work, *The Culture of Education* (1996), extends this claim by insisting that education should move beyond the transmission of information to embrace collaborative, inquiry-driven practices. For Bruner, questioning is a key mechanism through which learners test hypotheses, make connections, and cultivate creativity—an essential tool for shaping narrative imagination and deeper intellectual engagement. By posing thoughtful, open-ended questions, the adult reader not only enhances the child’s comprehension and critical thinking but also supports a richer, more participatory encounter with the pop-up book.

In light of these theoretical perspectives, *Moon and Alice Beazley: A Lift-the-Flap Book* demonstrates how Damon’s interactive and narrative design translates developmental principles into lived reading practice. The children’s attempts to help Mr. Moon, combined with the physical act of lifting flaps, create a natural space for scaffolded dialogue that Vygotsky and Bruner identify as central to cognitive and emotional growth. Each flap lifted, each question asked, and each hypothesis offered mirrors the story’s internal logic of collaborative problem-solving. In this sense, the book does more than provide opportunities for curiosity or imaginative play; it constructs a structured environment in which

adult–child dialogue becomes an essential narrative mechanism. The reader is not a passive observer but an active participant whose interpretations, predictions, and emotional insights co-produce the story’s meaning. Moreover, Damon’s text-and-image interplay encourages a form of joint attention that picturebook theorists, such as Nodelman (2005), Nikolajeva and Scott (2006), and Sipe (2008), describe as co-constructed meaning-making, in which the boundaries among storyteller, listener, and text become fluid. Ann Montanaro Staples (2018) reinforces this point by demonstrating how mechanical features are not merely decorative but actively structure narrative interaction, guiding children’s cognitive and emotional engagement. Through this joint engagement, children learn to negotiate perspectives, navigate emotional cues, and experiment with causal reasoning—skills that are foundational not only to literacy but also to broader socio-cognitive development.

Notably, the emphasis of Damon’s pop-up book on helping Mr. Moon return to the sky models a kind of collective problem-solving that resonates with Bruner’s (1996) argument that narrative is a cultural tool for rehearsing modes of human cooperation. Thus, Damon’s book does not merely illustrate themes of creativity, persistence, and empathy; it actively enacts them through its multimodal, interactive reading experience. As William Moebius (2011) notes, picturebooks operate through the dynamic interplay of visual, verbal, and material codes—a triad that is fully activated in Damon’s lift-the-flap design. By inviting children to think with Alice, wonder with Ellie, and persevere with Scott, the story transforms theoretical claims about guided interaction into a tangible pedagogical practice. The reading encounter becomes simultaneously aesthetic and developmental: a place where narrative pleasure, cognitive scaffolding, and emotional attunement converge, reinforcing the idea that shared picturebook reading is both a literary event and a profound educational opportunity.

Conclusion

Pop-up and lift-the-flap books, such as Emma Damon's *Moon and Alice Beazley: A Lift-the-Flap Book* (1999), occupy a distinctive place in early childhood reading because they combine narrative immersion with embodied interaction, transforming the reading process into an imaginative, participatory event. As demonstrated throughout this study, Damon's book exemplifies how tactile features—flaps, sliders, and hidden images—encourage young readers to engage in prediction, hypothesis testing, and problem-solving, aligning closely with the developmental principles articulated by Dewey, Vygotsky, and Bruner. The child does not merely observe Alice and her friends attempting to return Mr. Moon to the sky; they perform the narrative by lifting, revealing, and manipulating the story's material components, thereby constructing meaning through action. This multimodal experience integrates cognitive, emotional, and sensorimotor processes, fostering spatial awareness, inferential reasoning, and narrative anticipation. Hence, the interplay of image, text, and movement thus transforms Damon's picturebook into a dynamic learning environment that supports early literacy, creativity, and experiential engagement.

At the same time, Damon's picturebook's interactive structure invites and strengthens shared reading practices, offering a fertile context for guided questioning, emotional scaffolding, and collaborative meaning-making between adults and children. Through the child's embodied participation and the adult's dialogic guidance, *Moon and Alice Beazley* cultivate curiosity, empathy, and resilience alongside comprehension. The friends' inventive attempts to help Mr. Moon, coupled with the child reader's own exploratory actions, model perseverance, flexible thinking, and socio-emotional awareness—skills central to early cognitive development. In this

sense, Damon's picturework not only illustrates the pedagogical potential of interactive picturebooks but also demonstrates how the pop-up form can animate theoretical insights into lived reading practices. By combining narrative play, tactile discovery, and collaborative interpretation, *Moon and Alice Beazley* reveals how thoughtfully designed picturebooks can enrich children's learning experiences and deepen their imaginative engagement with the world, offering modes of interaction that respond to the needs of contemporary children and nurture the kinds of creativity, communication, and problem-solving associated with twenty-first-century learning competencies.

References

- Beauvais, C. (2015). *The mighty child: Time and power in children's literature*. Amsterdam, Netherlands: John Benjamins.
- Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1983). *Child's talk: Learning to use language*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bus, A. G., Van Ijzendoorn, M. H., & Pellegrini, A. D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, 65(1), 1–21. <https://doi.org/10.3102/00346543065001001>
- Damon, E. (1999). *Moon and Alice Beazley: A lift-the-flap book*. London, UK: Tango Books.
- Denham, S. A., & Brown, C. (2010). “Plays nice with others”: Social-emotional learning and academic success. *Early Education and Development*, 21(5), 652–680.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York, NY: Macmillan.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. New York, NY: Random House.

Ewers, H. H. (1996). *Fundamentals of children's literature: Literary theory, genre studies, pedagogy* (T. Gronemann, Trans.). New York, NY: Peter Lang.

Fleer, M. (2013). *Play in the early years*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Glasnović Gracin, D. (2018). Picturebooks and problem solving. *Libri et Liberi*, 6(2), 337–339. [https://doi.org/10.21066/carcl.libri.2017-06\(02\).0013](https://doi.org/10.21066/carcl.libri.2017-06(02).0013)

Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (2008). *Einstein never used flashcards: How our children really learn—and why they need to play more and memorize less*. New York, NY: Rodale.

Moebius, W. (2011). Picture book. In P. Nel & L. Paul (Eds.), *Keywords for children's literature* (pp. 169–173). New York, NY: New York University Press.

Nikolajeva, M., & Scott, C. (2006). *How picturebooks work*. New York, NY: Routledge.

Nodelman, P. (2005). Decoding the images: How picture books work. In P. Hunt (Ed.), *Understanding children's literature: Key essays from the International Companion Encyclopedia of Children's Literature* (pp. 69–81). London, UK & New York, NY: Routledge.

Rybak, K. (2022). How informational activity picturebooks work: Interactive invitation to a critical approach to knowledge. *International Research in Children's Literature*, 15(3), 323–337.

Saccardi, M. (2014). *Creativity and children's literature: New ways to encourage divergent thinking*. Santa Barbara, CA: Libraries Unlimited.

Salisbury, M., & Styles, M. (2012). *Children's picturebooks: The art of visual storytelling*. Oxford, UK: Wiley-Blackwell.

Sipe, L. R. (1998). How picture books work: A semiotically framed theory of text–picture relationships. *Children's Literature in Education*, 29(2), 97–108.

Staples, A. M. (2018). Pop-up and movable books. In B. Kümmerling-Meibauer (Ed.), *The Routledge companion to picturebooks* (pp. 180–190). New York, NY: Routledge

Tare, M., Chiong, C., Ganea, P., & DeLoache, J. (2010). Less is more: How manipulative features affect children's learning from picture books. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31(5), 395–400. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2010.06.005>

Van Rheenen, D. (2012). A century of historical change in the game preferences of American children. *The Journal of American Folklore*, 125(498), 411–443.

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

Vygotsky, L. S. (2004). Imagination and creativity in childhood. *Journal of Russian and East European Psychology*, 42(1), 7–97. <https://doi.org/10.1080/10610405.2004.11059210>

Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848–872. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06247.x>

Wolf, M., & Barzillai, M. (2009). The importance of deep reading. In M. Wolf (Ed.), *Proust and the squid: The story and science of the reading brain*. New York, NY: Harper.

Wolf, S. A. (2004). *Interpreting literature with children*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82–91.
<https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>

