



**T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN BİLİŞSEL
ESNEKLİKLERİ VE DİJİTAL YETERLİLİKLERİ İLE
RESİMLİ KİTAPLARLA İLGİLİ (DİJİTAL-BASILI)
UYGULAMALARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

NEŞE SELİN TOSUN

DENİZLİ-2023

**T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN BİLİŞSEL ESNEKLİKLERİ
VE DİJİTAL YETERLİLİKLERİ İLE RESİMLİ KİTAPLARLA
İLGİLİ (DİJİTAL-BASIL) UYGULAMALARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

NEŞE SELİN TOSUN

Danışman

Doç. Dr. Atiye ADAK ÖZDEMİR

ETİK BEYANNAMESİ

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada; tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi; görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu; başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu; atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi; kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı; bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.

Neşe Selin TOSUN

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimim süresince desteğini ve ilgisini hiçbir zaman esirgemeyen, bilgi ve deneyimlerini paylaşarak her daim beni yönlendiren çok değerli danışman hocam Doç. Dr. Atiye ADAK ÖZDEMİR'e en içten teşekkürlerimi sunuyorum.

Gerek lisans gerekse yüksek lisans eğitimim boyunca değerli bilgilerini bizimle paylaşan ve okul öncesi eğitimi alanında bana bir bakış açısı kazandıran değerli hocalarım; Prof. Dr. Nesrin İŞİKOĞLU'ya, Prof. Dr. Asiye İVRENDİ'ye, Doç. Dr. Emel TOK'a, Doç. Dr. Fatma Nilgün CEVHER KALBURAN'a, üzerimde emeği olan ve bana bu bölümü sevdiren bütün hocalarıma teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım.

Tez jürimde yer alarak değerli görüşlerini paylaşan ve tezime katkı sağlayan Doç. Dr. Emel TOK ve Doç. Dr. Gözde İNAL'a en içten teşekkürlerimi sunuyorum.

Yüksek lisans eğitimimde tanıştığım, özellikle sürece yönelik karşılıklı bilgi paylaşımında bulunduğum Büşra KOÇAK'a ve bu çalışmada yer alarak katkı sağlayan değerli meslektaşlarıma çok teşekkür ediyorum.

Çalışmamın başından sonuna kadar varlığını, gücünü, desteğini hep omzumda hissettiğim, süreci benim için kolaylaştıran annem Hatice ÇATALGÖL ve babam Fikret ÇATALGÖL'e teşekkürlerimi sunuyorum.

Son olarak lisans eğitimimden itibaren hayatımın dönüm noktalarında bana hep yanımda olduğunu hissettiren; desteği ve ilgisiyle bana büyük bir güç, inanç ve sevgi veren ömür yoldaşım, sevgili eşim Dr. Ali TOSUN'a ve evimizin neşesi canım kızlarım Zeynep ve Ekin'e gösterdikleri sabır ve katkılarından dolayı sonsuz teşekkür ediyorum.

ÖZET

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Bilişsel Esneklikleri ve Dijital Yeterlilikleri ile Resimli Kitaplarla İlgili (dijital-basılı) Uygulamaları Arasındaki İlişki

TOSUN, Neşe Selin

Yüksek Lisans Tezi, Temel Eğitim ABD,
Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı
Tez Danışmanı: Doç. Dr. Atiye ADAK ÖZDEMİR
Haziran 2023, 135 sayfa

Bu araştırmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin bilişsel esneklikleri ve dijital yeterlilikleri ile sınıf ortamlarındaki resimli kitaplarla ilgili (basılı/ dijital) uygulamaları arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelinde desenlenen bu araştırmanın örneklemini 2021-2022 eğitim öğretim yılında Uşak ili merkezi ve ilçelerinde anaokulu ve anasınıflarında görev yapmakta olan 155 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın verilerinin toplanmasında “Kişisel Bilgi Formu”; “Bilişsel Esneklik Envanteri” ve “Eğitimciler İçin Dijital Yeterlilik Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel analizler ve korelasyon analizi kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre okul öncesi öğretmenlerinin bilişsel esneklikleri yüksek düzeydedir. Öğretmenlerin dijital yeterliliklerinin mesleki kullanım, dijital kaynaklar öğretim ve öğrenim, ölçme, öğrenenleri güçlendirme ve çocukların dijital yeterliliklerini destekleme alt boyutlarında kaşif (dijital teknolojilerin potansiyelinin farkında, pedagojik ve profesyonel pratiği geliştirmek için bunları araştırmakla ilgilenen ve bazı alanlarda dijital teknolojileri kullanmaya başlayan) ya da başlangıç (dijital teknolojiyle becerileri geliştirmeye başlayabilme) düzeyinde olduklarını göstermektedir. Korelasyon analizleri sonucunda öğretmenlerin bilişsel esneklik algıları ile sınıf içi uygulamalarında resimli kitaplarla ilgili basılı uygulamaları tercih etmeleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin dijital yeterlik algıları ile sınıf içi uygulamalarında resimli kitaplarla ilgili dijital uygulamaları tercih etmeleri arasında pozitif yönlü orta düzeyli anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Bilişsel esneklik, dijital yeterlik, dijital resimli kitap, dijital hikaye, resimli kitap, okul öncesi, çocuk

ABSTRACT

The Relationship Between Preschool Teachers' Cognitive Flexibility and Digital Competence and Their Practices on Picture Books (digital-print)

TOSUN, Neşe Selin

Master Thesis, Department of Primary Education Preschool Education
Preschool Education Program

Supervisor: Doç. Dr. Atiye ADAK ÖZDEMİR

June, 2023, 135 pages

The aim of this research is to determine the relationship between cognitive flexibility and digital competence of preschool teachers, and their practices related to picture books (print/digital) in classroom settings. This study, designed within the framework of the correlational survey model, includes a sample of 155 preschool teachers working in nursery schools and kindergartens in the central and district areas of Uşak province during the 2021-2022 academic year. The data for the study were collected using a "Personal Information Form," "Cognitive Flexibility Inventory," and "Digital Competence Scale for Educators." Descriptive analyses and correlation analyses were used to analyze the data. According to the research findings, preschool teachers have a high level of cognitive flexibility. The teachers' digital competencies indicate that they are at the explorer level (aware of the potential of digital technologies, interested in researching them to enhance pedagogical and professional practices, and starting to use digital technologies in some areas) or at the beginner level (beginning to develop skills with digital technology) in the sub-dimensions of professional use, digital resources for teaching and learning, assessment, empowering learners, and supporting children's digital competencies. According to the correlation analyses, it has been determined that there is no significant relationship between teachers' perceptions of cognitive flexibility and their preference related to printed picture books practices in the classroom. Additionally, it is observed that there is a positively moderate significant relationship between teachers' perceptions of digital competence and their preference for digital applications related to picture books in classroom practices.

Keywords: Cognitive flexibility, digital competence, digital picture book, digital storytelling, picture book, preschool, child.

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELERİ ONAY SAYFASI.....	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
ETİK BEYANNAMESİ	iv
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZET	vi
ABSTRACT.....	vii
TABLolar LİSTESİ.....	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiii
BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.1.1. Problem Cümlesi.....	7
1.1.2. Alt Problemler.....	7
1.2. Amaç	7
1.3. Önem	7
1.4. Tanımlar	9
1.5. Sınırlılıklar.....	9
İKİNCİ BÖLÜM: ALANYAZIN TARAMASI.....	10
2.1.Resimli Kitaplar.....	10
2.1.1. Erken Çocukluk Döneminde Resimli Kitapların Özellikleri.....	10
2.1.2. Erken Çocukluk Döneminde Dijital Resimli Kitaplar.....	12
2.1.2.1. Dijital resimli kitaplar.	13
2.1.2.2. Dijital hikaye kitapları.	17
2.1.2.3. Dijital ortamlardaki kitapların basılı kitaplara göre avantajı.	19
2.1.2.4. Dijital ortamlardaki kitapların dezavantajları.	21
2.1.2.5 Erken çocukluk döneminde dijital ortamlardaki kitap örnekleri.	22
2.1.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıfta Resimli Kitaplarla(basılı/dijital) İlgili Uygulamaları	23

2.1.3.1. Hikaye anlatımı.....	24
2.1.3.2. Hikaye okuma.....	25
2.1.3.3. Hikaye.....	27
2.2. Öğretmenlerin Dijital Yeterlilikleri.....	29
2.2.1. Yeterlilik.....	30
2.2.2. Öğretmenlerin Mesleki Yeterlilikleri.....	30
2.2.3. Öğretmenlerin Dijital Yeterlilikleri.....	33
2.2.4. Dijital Yeterliliklerin Eğitime Yansımaları.....	37
2.2.5. Öğretmenlerin Dijital Yeterliliklerinin Resimli Kitaplarla İlgili Uygulamalarla İlişkisi.....	39
2.3. Bilişsel Esneklik.....	40
2.3.1. Biliş ve Bilişsel Yapı.....	41
2.3.2. Lev Semonovich Vygotsky'nin Sosyo-kültürel Kuramı.....	42
2.3.3. Bilişsel Esneklik Kavramı.....	45
2.3.4. Bilişsel Esnekliğin İlkeleri.....	50
2.3.5. Bilişsel Esnekliğe Sahip Olan Bireylerin Özellikleri.....	51
2.4. İlgili Araştırmalar.....	53
2.4.1. Okul Öncesi Öğretmenlerin Sınıflarındaki Dijital Hikayelerle Yönelik Uygulamaları ile İlgili Araştırmalar.....	53
2.4.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıflarındaki Resimli Kitaplar- Hikaye Okuma Bağlamındaki Uygulamaları.....	56
2.4.3. Öğretmenlerinin Dijital Yeterlilikleri ile İlgili Araştırmalar.....	58
2.4.4. Öğretmenlerin Bilişsel Esneklikleri ile İlgili Araştırmalar.....	61
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM.....	65
3.1. Araştırmanın Modeli.....	65
3.2. Evren ve Örneklem.....	65
3.2.1. Öğretmenlerin ve Sınıfın Özellikleri.....	66
3.3. Veri Toplama Araçları.....	67

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	67
3.3.2. Bilişsel Esneklik Envanteri.....	68
3.3.3. Eğitimciler İçin Dijital Yeterlilik Ölçeği.....	69
3.4. Verilerin Toplanması.....	71
3.5. Verilerin Analizi.....	72
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM	74
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	74
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	75
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	76
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	77
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	78
4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	80
BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	83
5.1. Sonuç ve Tartışma	83
5.1.1. Öğretmenlerin Dijital Araç ve Sosyal Medya Olanakları	83
5.1.2. Öğretmenlerin Dijital Kitapları Tercih Nedenleri	84
5.1.3. Öğretmenlerin Sınıflarındaki Kitap Merkezleri	84
5.1.4. Öğretmenlerin Sınıflarındaki Basılı ve Dijital Kitap Uygulamaları.....	86
5.1.5. Öğretmenlerin Bilişsel Esneklik Algıları ve Dijital Yeterlilik Düzeyleri	87
5.1.6. Öğretmenlerin Bilişsel Esneklik ve Dijital Yeterlilik Düzeyleri ile Resimli Kitaplarla İlgili Uygulamaları (Basılı/Dijital) Arasındaki İlişkiler	89
5.2. Öneriler.....	94
5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler	94
5.2.2. Gelecek Çalışmalara Yönelik Önerileri.....	94
KAYNAKÇA.....	95
EKLER.....	117
Ek 1. Uşak İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni	117

Ek 2. Kişisel Bilgi Formu.....	118
Ek 3. Dijital Yeterlik Ölçek Kullanım İzni	120
Ek 4. Bilişsel Esneklik Envanteri Kullanım İzni.....	121
ÖZGEÇMİŞ.....	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.

TABLolar LİSTESİ

Tablo 3. 1. <i>Örnekleme Ait Demografik Bilgiler (n=155)</i>	66
Tablo 3. 2. <i>Bilişsel Esneklik Envanteri Güvenirlik Katsayıları</i>	69
Tablo 3. 3. <i>Dijital Yeterlilik Ölçeği Puanlama Cetveli</i>	70
Tablo 3. 4. <i>Ölçekler Ait Çarpıklık Basıklık Sonuçları</i>	72
Tablo 3. 5. <i>Araştırma Sorularına Yönelik Kullanılan Ölçek(ler) ve Avaliz Yöntemleri</i>	73
Tablo 4. 1. <i>Öğretmenlerin Dijital Araç ve Sosyal Medya Olanakları(n=155)</i>	74
Tablo 4. 2. <i>Öğretmenlerin Dijital Kitapları Tercih Nedenleri(n=155)</i>	75
Tablo 4. 3. <i>Öğretmenlerin Sınıflarında Kitap Merkezlerine İlişkin Bilgiler (n=155)</i>	76
Tablo 4. 4. <i>Öğretmenlerin Basılı ve Dijital Kitaplar ile İlgili Uygulamaları Tercih Etme Durumları (n=155)</i>	77
Tablo 4. 5. <i>Öğretmenlerin Bilişsel Esneklik Algı Düzeyleri (n=155)</i>	79
Tablo 4. 6. <i>Öğretmenlerin Dijital Yeterlilik Düzeyleri (n=155)</i>	79
Tablo 4. 7. <i>Öğretmenlerin Bilişsel Esneklik Düzeyleri ile Basılı Resimli Kitaplarla İlgili Uygulamalar Arasındaki Korelasyon Tablosu</i>	80
Tablo 4. 8. <i>Öğretmenlerin Bilişsel Esneklik Düzeyleri ile Dijital Resimli Kitaplarla İlgili Uygulamalar Arasındaki Korelasyon Tablosu</i>	81
Tablo 4. 9. <i>Öğretmenlerin Dijital Yeterlilik Düzeyleri ile Dijital Resimli Kitaplarla İlgili Uygulamalar Arasındaki Korelasyon Tablosu</i>	81

ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 2. 1.</i> Geleneksel(basılı) kitaplar, dijital(elektronik) kitaplar ve etkileşimli dijital(elektronik) kitapların kullanıcı ile etkileşim düzeyi.....	15
<i>Şekil 2. 2.</i> Dijital Hikâye Üretme Sürecinin Aşamaları	19
<i>Şekil 2. 3.</i> “6 temel dijital yeterlik alanı”	34
<i>Şekil 2. 4.</i> EU dijital yeterlilik alanları (Redecker, 2017).....	36
<i>Şekil 2. 5.</i> Yakınsal Gelişim Alanı.....	43

BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Çocuk edebiyatı Türk Dil Kurumu sözlüğünde “Çocukların hayatı kavramasına yardımcı olacak, hayal gücünü geliştirici, okuma sevgisini aşıl原因an, eğitici bir edebiyat türü, çocuk yazını” olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu, 2023). Çocuk edebiyatı kavramının 20. yüzyılın ilk yarısında kullanılmaya başlandığı ifade edilmekte (Deretarla-Gül, 2021) ve çocuk edebiyatı çocuğu hedef alan ve çocukların içinde bulunduğu gelişim düzeyine uygun bir anlatım biçimi ile çocuklara hitap eden edebiyat olarak tanımlanmaktadır (Karatay, 2011). Kavrama yönelik daha geniş bir perspektiften tanımlama yapan Gezici’ye (2020) göre çocuk edebiyatı, 2- 14 yaş aralığındaki çocukların gelişim düzeylerine uygun olarak hazırlanan, çocukların hem kendilerini hem de başkalarını anlamaları konusunda farkındalık geliştirmelerini sağlayan, hayal güçlerinin gelişmesine olanak tanıyan, okuma kültürünün oluşması için kurmaca gerçeklikle oluşturulmuş edebiyat türü olarak tanımlanmaktadır. Şirin (2016) çocuk edebiyatının en belirgin özelliğini hem kaynağının hem de sınırının çocuk ve çocukluk olduğunu vurgulayarak, çocuk edebiyatının çocuk bakışı, çocuğa görelilik ilkesi ve çocuk gerçekliğine uygun olmak üzere üç temel kavramı da barındırması gerektiğini belirtmektedir. Ona göre bu kavramlar, çocuklara özgü yapılan edebiyatın pedagojik, görsel ve estetik yönden kabul edilebilirliğini de belirlemektedir. Resimli çocuk kitapları, çocuk edebiyatının ana unsuru olarak görülmekte (Şirin, 2016), çocukların edebiyatla tanışmasında başlangıç olarak değerlendirilmekte (Tuğrul ve Feyman’dan aktaran Tüfekçi-Can, 2014) ve çocuklara dil, iletişim ve sosyal gelişim gibi çeşitli alanlarda katkı sağlamaktadır (Can, Kılınçcı ve Şeker, 2022; Gönen, 2005; Gönen ve diğ., 2013).

Araştırma sonuçları okul öncesi eğitim sınıflarında bulunan resimli kitapların niteliği, öğretmenlerin bu kitapları kullanım durumu ve okumada kullanılan yöntemler ile çocukların dil gelişimi (Deniz ve Gönen, 2021; Tepetaş Cengiz, 2015), yazı ve ses farkındalığı (Altınkaynak, 2019), erken okur yazarlık (Doğan ve Ulutaş- Keskinkılıç, 2022) gibi becerilerini geliştirdiğini göstermektedir. Ayrıca belirli konu alanlarına yönelik içeriğe sahip resimli çocuk kitapları çocukların kendi bedenleri ile ilgili (Öztürk ve Gök, 2021) ya da doğa ile ilgili meraklarını gidermek ve derinleştirmek için (Günşen ve Uyanık, 2021; Uyanık Balat ve Önkol, 2019) etkili bir kaynaktır. Diğer özelliklerinin yanı sıra kültürü yansıtan bir ürün olması nedeni ile dil (Pektaş ve Bencik-Kangal, 2015), değerler (Körükçü,

Acun- Kapıkıran ve Aral, 2016), aile (Karaaslan, Bencik Kangal ve Arslan, 2018) toplumsal cinsiyet rolleri (Salman, 2019; Şeren, Aydoğmuş ve Ateş, 2022) gibi öğelerin resimli çocuk kitaplarında nasıl yansıtıldığı araştırılmıştır. Tüm bu araştırmalar resimli çocuk kitaplarının içeriğinin ve öğretmenler tarafından sunum şeklinin çocukların becerileri ve davranışları ile olan ilişkisini ortaya koymaktadır. Resimli çocuk kitaplarının içerik özelliklerinin yanı sıra biçimsel özellikleri de önemlidir.

Biçimsel özelliklerin, tarihsel süreç içerisinde değişen ekonomik ve teknolojik gelişmeler ve çocuğa ilişkin bilimsel ve hukuksal bakış açısı doğrultusunda değiştiği söylenebilir. Bu bağlamda kitapların ana malzemesinin ağaç kabukları, ağaç yaprakları, levhalar, kil tabletler, seramik, taşlar, hayvan kabukları, papirüs gibi çeşitli doğal malzemelerden sonra kağıt formatına evrildiği söylenebilir. Kitap içerisindeki metinler başlangıçta el yazması iken matbaa ile birlikte kopya haline dönüşmüştür (Yıldız'dan aktaran Dalkıran, 2013). Bu gelişmeler kitap sayısında artış ve daha çok kişinin, daha hızlı bir biçimde kitaba ulaşmasına katkı sağlamıştır (Dalkıran, 2013). Bugün gelinen noktada ise bilgi teknolojisi ve internet aracılığı ile aynı anda tüm dünyada ve çeşitli dijital ekranlardan ulaşılabilen yeni bir kitap formatı insanların hizmetine sunulmuştur. Bu yeni kitap formatı farklı şekillerde adlandırılmaktadır (Al Yagout ve Nikolajeva, 2015). Elektronik kitap, dijital kitap ya da e-kitap bunlardan bazılarıdır (Odabaş, 2019). Dijital kitap, basılı bir kitabın dijital hale dönüştürülmesiyle veya doğrudan dijital olarak hazırlanan yazı, resim, ses, video gibi içerikleri sunabilen ve bir aygıt ekranından okunabilen taşınabilir kitap biçimi olarak tanımlanmaktadır (Çamlıbel- Çakmak, 2020; Kaya, 2013). Günümüzde çocukların tablet ve diğer dijital araçlara erişimi giderek artmaktadır. Buna paralel olarak çocuklara yönelik dijital içeriklere her gün yenisi eklenmektedir. Bu içeriklerden biri de dijital hikayelerdir (Hoel ve Jernes, 2023). Edebiyatla dijital cihazlar aracılığı ile dijital resimli kitap ile buluşan çocuk sayısı her geçen gün artmaktadır (Al Yagout ve Nikolajeva, 2015; McLean ve Kulo, 2013; akt. Sargeant, 2015).

Resim, ses, video gibi birçok öğeyi barındırabilen dijital hikayeler görme, işitme ve hissetme gibi birden çok duyuya hitap ettiği için çocuklarda kalıcı öğrenmeyi desteklemektedir (Turgut ve Kışla, 2015; Türe-Köse,2019). Öngöz (2011) eğitimde kullanılan dijital hikaye kitaplarının çocuk ile öğretmen arasındaki etkileşimi arttırdığını öğrenme ve öğretme sürecinde önemli rol aldığını ifade etmektedir. Okul öncesi dönem çocuklarına hitap eden hemen hemen her konu ve türde dijital hikaye kitapları bulunmaktadır. Bu durum öğretmenlerin bu kitapları eğitim öğretim süreçlerinde kullanmalarına olanak sağlamaktadır (Gönen ve Balat, 2002).

Dijital resimli kitapların avantajlı yönleri bulunmakla birlikte bazı dijital resimli kitaplarda kullanıcı için tasarlanan arayüzlerde çocukları eğlendirme amacının çocukların kitap içeriğini anlamasına dönük amaçlardan daha baskın olması dezavantaj olarak belirtilebilir. Ayrıca bu kitapların basılı kitap okuma etkinliklerindeki yetişkin-çocuk etkileşiminin yerini alıp almayacağı ve çocukların bu kitapları kullanırken ekrana maruz kalması endişelere yol açmaktadır (Bai, Zhang, Chen, Cheng ve Zhou, 2022). Bu noktada öğretmenlerin sahip olduğu dijital yeterlilikleri dezavantajların ve endişelerin yerini olumlu katkıların almasına olanak sağlayacağı düşünülebilir.

Öğretmenlerin dijital teknoloji ile ilgili algıları ve yeterlilikleri sınıflarında resimli kitapların yanı sıra dijital hikaye kitaplarını kullanma durumlarını etkileyebilmektedir. Güncel araştırmalar bazı okul öncesi eğitim öğretmenlerinin dijital araçların çocukların öğrenmesine katkı sağladığını düşündüklerini, dijital araçları sınıflarında kullanma konusunda ise olumsuz görüş bildirdiklerini (Kayış, 2022), etkinlik planı yaparken teknolojik araçları ve dijital içerikleri tercih etmekle birlikte, dijital içerik ve materyal üretiminde çok fazla kullanmadıklarını (Gülen, 2021; Konca ve Tantekin- Erden, 2021), dijital ekrandan görsel işitsel temelli içerikleri çocuklara hemen her gün sunduklarını (Çiçek ve Şahin, 2022) göstermektedir. Bazı araştırmalar dijital hikaye kitaplarını çok az öğretmenin kullandığını (Konca ve Tantekin- Erden, 2021) bazıları ise dijital hikaye kitaplarının en çok tercih edilen dijital içeriklerden biri olduğunu ve Türkçe dil etkinliklerinde teknoloji kullanımının yaygın olduğunu göstermektedir (Aksoy, 2021). Okul öncesi öğretmenlerinin basılı resimli kitapları ve dijital hikaye kitaplarını öğrenme süreçlerinde kullanmasındaki farklılıklar okulun imkanları, çocukların özellikleri, öğretmenlerin bilgi, tutum ve istekleri ile yöneticilerin bakış açısı gibi etkenlerden kaynaklanmaktadır (Yalın, 2020). Işıkoğlu-Erdoğan ve Şimşek (2020) de öğretmenlerin sınıfta kitap okuma tercihlerinde çok fazla ön hazırlık gerektirmemesi, hızlı, kolay ve ekonomik olması gibi faktörlerin önemli olduğunu ifade etmektedirler. Öğretmenlerin dijital ve dijital olmayan materyal seçiminde dijital materyallerin çoklu ortam desteği sunabilmesi, ekonomik olması, çocuklarda merak uyandırarak ilgi ve dikkat çekmesi gibi özellikleri nedeniyle öğretmenlerin seçiminde öne çıkarak daha çok tercih edildiği de belirtmektedir (Köde ve Çoklar, 2020). Okul öncesi öğretmen adayları ile gerçekleştirilen bir durum çalışmasında öğretmen adaylarının fen öğretiminde dijital hikayeleri kullanmalarının onların mesleki uygulama ve gelişimlerine katkı sağlama potansiyeli olduğunu göstermektedir (Yılmaz ve Sığırtmaç, 2020). Çocukların belirli bir alandaki becerilerinin basılı ve dijital hikayelerle desteklenmesi üzerine planlanmış bazı araştırmadan elde edilen sonuçlar

çocukların dijital kitaba ilgilerinin daha fazla olduğunu ortaya koymaktadır (Akkaya- Alıcı, 2022; Küçükkoğlu, 2020; Türe Köse, 2019). Ayrıca bir dijital hikayenin dört farklı çoklu medya özelliği ile sunulduğu bir araştırmada dijital hikayelerde yer alan çoklu medya unsurlarının çocukların hikayeyi anlama ve kelime edinme becerilerinde farklılık oluşturduğu bulgusu elde edilmiştir (Sarı, 2018). Tüm bu kanıt temelli sonuçlarla tutarlı olarak okul öncesi eğitim öğretmenlerinin dijital hikayelerin çocukların katılım ve ilgisini olumlu yönde etkileyeceğini düşündükleri ancak teknoloji kullanımı ile ilgili sınırlılıklarının sınıflarında dijital hikaye kitabı kullanımının önünde engel oluşturduğu bulgusu mevcuttur (Kocaman- Karoğlu, 2016). Teknoloji, teknolojik cihazlar ve bu cihazlardaki dijital içerik günümüzde evlerden başlayarak çocukların tüm çevresinin doğal öğelerinden biri haline gelmiştir. Çocuklar dijital araçlarla erken yaşlarda tanışmakta ve gerek oyun oynama gerekse bilgi amaçlı olarak bu araçları kullanmaktadırlar (Kayış, 2022). Bu nedenle bu cihazların ve içeriğin eğitim öğretim süreçlerinde etkili ve çocuk yararına kullanılmasının önemli olduğu söylenebilir. Teknolojinin kullanımı ve dijital içerik aynı zamanda yeni bir dildir. Öğretmenlerin bu dili kullanma konusundaki yeterliliklerinin eğitimin niteliğini şekillendireceği söylenebilir (Menteşe, 2013). Öğretmenlerin bu alandaki yeterlilikleri alan yazında teknolojik yeterlilik ya da dijital yeterlilik (Bozkurt, Hamutoğlu, Liman Kaban, Taşcı ve Aykul, 2021; Fidan ve Yeleğen, 2022;) şeklinde belirtilmektedir. Günümüzde yeni bir kavram olarak karşımıza çıkan dijital yeterlilik, çağın değişim gereksinimlerine uygun olarak bireylerin sahip olması gereken önemli bir yetkinlik olarak nitelendirilebilir (Toker, Akgün, Cömert ve Edip, 2021). Ayrıca dijital yeterliliklerin hem dijitalleşen dünyada eğitimde dijitalleşmenin sağlanması hem de hayat boyu öğrenme için gerekli olan beceri ve okuryazarlık düzeyi olarak ifade edildiği görülmektedir (Bozkurt ve diğ., 2021).

MEB (2017a) de öğretmenlerin eğitim süresi boyunca bilgi ve iletişim teknolojilerini etkin bir biçimde kullanmaları gerektiğini belirtirken, teknoloji kullanımı ve dijital dönüşüme de vurgu yapmaktadır. Ayrıca “İlköğretim ve Ortaöğretim Programlarının Güncellemesi” çalışmasında dijital yetkinliğe de yer verdiği görülmektedir (MEB, 2017b). Dijital yeterlilik, teknoloji ile ilgili becerileri tanımlayan yeni bir kavramdır. Dijital yeterliliğin tek bir tanımı olmamakla birlikte Ferrari (2012) dijital yeterliliği, medyayı ve bilgi iletişim teknolojilerini aktif olarak kullanarak görevleri tamamlama, problem çözme, iletişim kurma, içerik geliştirme ve içeriği paylaşma, iş birlikli çalışma, bilgiyi yönetme, gibi süreçleri yönetebilmek için kullanılan bilgi, beceri, strateji, tutum, farkındalık ve yetenekler olarak tanımlamaktadır. Hidalgo (2020) ise, bireyin karşılaştığı dijital problemleri dijital bir destek yardımıyla çözmesini sağlayan bilgi, strateji ve beceriler olarak ifade etmektedir.

Öğretmenler için dijital yeterlilikleri ele alan Basilotta-Gómez-Pablos, Matarranz, Casado-Aranda ve Otto (2022), öğretmenlerin, dijital teknolojileri pedagojik bir biçimde eğitim öğretim sürecine dahil ederek kullanabilmeleri için dijital yeterliklere sahip olmaları gerektiği belirtmektedir. Dolayısıyla dijital kaynakların eğitime entegre edilmesinde öğretmenlere büyük sorumluluk düşmektedir (Gökbulut, 2021; Yazıcıoğlu, Yaylak ve Genç, 2020). Ekmen ve Bakar (2018) da öğretmenlerin kullandıkları yöntem, teknik ve materyallerle öğretim sürecine dijital teknolojileri entegre etmesinin en az öğretim programları kadar önemli olduğunu ifade etmektedir. Bunun için de öğretmenlerin dijital yeterlilik düzeyinin yüksek olması beklenmektedir.

Günümüzde öğretmenler günlük yaşantılarında teknolojiyi sosyal medya bağlamında kullanmaktadırlar (Öztürk, Öztürk ve Özen, 2016). Sosyal medya aracılığı ile bilgiye daha kolay ulaşabilmekte ve mesleklerine yönelik çeşitli desteklere ulaşabilmektedirler (Demirtaş, Van-Yazlak ve Yazlak, 2022). Öğretmen dijital yeterlilikleri veya yetkinliklerine ilişkin araştırma bulguları öğretmenlerin dijital yeterliliklerinin orta düzeyde olduğu (Akkoyunlu ve Soylu, 2010), kıdem yılı az olan genç öğretmenlerin dijital yeterliliklerinin daha kıdemli öğretmenlere göre yüksek olduğunu (Gökbulut, Keserci ve Akyüz, 2021) göstermektedir. Öğretmenlerin teknoloji kapsamındaki bilgileri ve tutumları öğretim sürecini ve öğrenme çıktılarını etkilemektedir (Núñez-Canal, de Obesso ve Pérez-Rivero, 2022). Bununla birlikte okul öncesi öğretmenleri ile gerçekleştirilen bazı araştırmalar öğretmenlerin teknolojiye karşı pozitif tutuma sahip olduklarını ancak sınıflarında teknolojiyi etkili ve çocuk merkezli kullanamadıklarını göstermektedir (Konca ve Tantekin-Erden, 2021). Bu durum öğretmenlerin dijital yeterliliklerinin mesleki bağlamda kullanımlarının sınırlı olduğu şeklinde yorumlanabilir. Dijital dönüşümün etkili bir biçimde sınıflarda kullanılabilmesi için zihinsel dönüşüm gerekmektedir (Bozkurt ve diğ., 2021). Bireylerin değişen koşullara göre zihinsel durumlarının düzenlenmesinde etkili değişkenlerden biri de bilişsel esnekliktir. Bu bağlamda öğretmenlerin sınıf içinde basılı resimli kitapların yanı sıra dijital resimli kitapları kullanmalarının bilişsel esneklikleri temelinde farklılaşacağı söylenebilir.

Bilişsel esneklik bireylerin değişen koşullara göre bilişsel sınırlarını düzenleyebilme ve yeni karşılaşılan durumlara uyum sağlayabilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Dennis ve Vander Wal, 2010). Altunkol (2017), bireylerin sahip oldukları bilişsel esneklik düzeylerinin; günlük yaşamda karşılaşılan problemleri çözebilme, problemlerle başa çıkabilme, kişiler arası iletişim kurabilme becerisi ile ilişkili olduğunu belirtmektedir. Bilişsel esnekliği güç yaşam koşullarında seçeneklerinin farkına vararak yaşamın

kolaylaştırılmasını sağlayan bir faktör olarak açıklayan Demirbilek (2021) bireylerin bilişsel, davranışsal ve duyuşsal olarak değişim gösterdikleri bir süreç olarak da ifade etmektedir. Bilişsel esnekliği yüksek olan bireyler; bir sorun ile karşılaştıklarında katı bir tutum sergilemezler (Soylu,2019), pozitifirler (Atayeter, 2020), atılgan ve sorumluluk sahibidirler (Gülüm ve Dağ, 2013), alternatif fikirler üretebilirler (Martin ve Anderson, 1998), seçeneklerinin farkında olduğu için kendilerini daha yeterli hissederler (Dağgeçen Başsu, 2016) ve davranışlarının sonucunda başarılı olacaklarına inanırlar (Bilgin, 2009).

Bazı araştırmalar öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeylerinin öğrencilerin derse katılımı (Cooper-Stein, Miness ve Kintz, 2018), öğretmenlerin belirli bir konu alanına ilişkin tutumları (Soylu, 2019) ve dijital okuryazarlıkları ile ilişkili olduğunu (Mazlum, 2022) göstermektedir. Bu bulgulardan hareketle öğretmenlerin bilişsel yeterliliklerinin eğitim öğretim süreçlerine yansıdığı söylenebilir. Bu bağlamda öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeyleri ile basılı ve dijital resimli kitaplarla ilgili uygulamalarının ilişkili olacağı öngörülmektedir.

Eğitim kuramcısı Bill Cope (2001) kitap kavramını fiziksel bir nesne olarak tanımlamak yerine “Kitap, bir kitabın yaptığı şeydir. Metinsel bir form ve iletişim kurmanın bir yoludur. Diğer bir deyişle bilgi mimarisidir. Bu anlamda kitabın kitap olması için basılı olması gerekmez.” şeklinde tanımlamaktadır (akt. Sargeant, 2013). Bu nedenle okul öncesi eğitim sınıflarında basılı kitaplar kadar dijital resimli kitapların da çocuklarla buluşturulmasının önemli olduğu söylenebilir. Ayrıca dijital teknoloji içinde dünya gelen ve dijital yerli olarak tanımlanan günümüz çocuklarının dijital kitapları kullanmaya daha ilgili ve yatkın oldukları belirtilmektedir (Çamlıbel-Çakmak, 2020). Dolayısıyla dijital kitapların günümüz çocukları için eğitici ve destekleyici bir materyal olduğu da söylenebilir. Öğretmenlerin hem basılı resimli kitapları hem de değişen teknoloji ile ortaya çıkan dijital resimli kitapları çocuklarla buluşturabilmeleri için kendi zihinsel durumlarını düzenlemeleri ve dijital becerilerini eğitim öğretim süreçlerinde etkili bir şekilde kullanmaları ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle bu araştırmada okul öncesi eğitim öğretmenlerinin resimli kitaplarla ilgili uygulamalarının (basılı-dijital) bilişsel esneklik ve dijital yeterlilikle ilişkisinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Alan yazında bu kapsamdaki araştırmaların sınırlılığı nedeni ile bu araştırmanın alan yazına katkı sağlaması beklenmektedir.

1.1.1. Problem Cümlesi

Araştırmanın ana problem cümlesi “okul öncesi öğretmenlerinin bilişsel esneklikleri ve dijital yeterlilikleri ile resimli kitaplarla (basılı/dijital) ilgili uygulamaları arasında ilişki var mıdır?” olarak belirlenmiştir. Bu ana probleme dayalı olarak alt problemler oluşturulmuştur.

1.1.2. Alt Problemler

1. Öğretmenlerin dijital araç ve sosyal medya olanakları nasıldır?
2. Öğretmenlerin dijital kitapları tercih nedenleri nelerdir?
3. Öğretmenlerin sınıflarındaki kitap merkezinin özellikleri nasıldır?
4. Öğretmenlerin sınıflarındaki basılı ve dijital kitaplar ile ilgili uygulamaları nasıldır?
5. Öğretmenlerin bilişsel esneklik algıları ve dijital yeterlilikleri hangi düzeydedir?
6. Öğretmenlerin bilişsel esneklik ve dijital yeterlik düzeyleri ile resimli kitaplarla ilgili uygulamaları (basılı/dijital) arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.2. Amaç

Hızla değişen ve dijitalleşen günümüz dünyasında bilgisayar, tablet, akıllı telefon gibi cihazların kullanımının artmakta ve bu dijitalleşme birçok değişikliği de beraberinde getirmektedir. Bu değişimin çocuk edebiyatında resimli hikaye kitaplarının basılı formatının yanı sıra dijital versiyonunun ortaya çıkması şeklinde gerçekleşmiştir. Bu değişime öğretmenlerin de uyum sağlayabilmesi, sınıf uygulamalarında kullanabilmesi için dijital yeterliklere sahip olması gerektiği söylenebilir. Bu araştırmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin bilişsel esneklikleri ve dijital yeterlikleri ile sınıf ortamlarındaki resimli kitaplarla ilgili (basılı/ dijital) uygulamaları arasındaki ilişkinin belirlenmesidir.

1.3. Önem

Son yıllarda dijital teknolojide yaşanan gelişmeler birçok değişikliği beraberinde getirirken çocuk edebiyatına da resim, ses, müzik vb. öğeleri içeren, günümüz çocuklarının daha çok ilgisini çeken dijital resimli kitapların ortaya çıkmasını sağlamıştır. Ancak eğitim sürecinde dijital resimli kitapların kullanımına yönelik özellikle yurtdışında yapılan çalışmalarda oldukça sık rastlanmasına rağmen ülkemizde dijital hikayeler ile ilgili çalışmalar olmakla birlikte dijital kitapların okul öncesi eğitimde kullanıma yönelik çalışmalara çok fazla rastlanmamaktadır. Türkiye’de okul öncesi öğretmenleriyle yapılan çalışmalar incelendiğinde; Türkçe etkinliklerinde materyal olarak genellikle kitap ve

kuklaların kullanıldığı belirtilirken, dijital araç ve slaytların ise en az kullanıldığı belirtilmektedir (Gönen, Ünüvar, Bıçakçı, Koçyiğit ve Yazıcı 2010). Işıkoğlu- Erdoğan ve Şimşek (2020) ise yaptıkları araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin Türkçe etkinliklerinde sınıflarında en çok geleneksel okumayı, en az ise dijital okumayı uyguladıklarını, çocukların ise daha çok dijital okumayı tercih ettiklerini ortaya koymaktadır.

Günümüz çocuklarının teknoloji ile iç içe olduğu düşünüldüğünde ise geleneksel düzeyde verilen eğitimin yeterli olmayacağı söylenilebilir. Bu nedenle okul öncesi dönemde çocuklara verilen eğitimin kalitesini arttırmak için eğitim sürecini destekleyen ve çocuklarda merak uyandırarak daha çok ilgisini çeken dijital kaynaklara yer verilmesi gerekmektedir. Dolayısıyla okul öncesi eğitim uygulamalarında basılı resimli kitapların yanında dijital resimli kitapların da kullanılmasında, okul öncesi öğretmenlerinin teknoloji kullanım becerisi ve dijital yeterlilik düzeylerinin önemli olduğu düşünülebilir. Dağtaş (2013) de okulların büyük çoğunluğunda teknolojik donanımın yeterli olmasına rağmen öğretmenlerin eğitim sürecinde teknoloji kullanımına yönelik endişe duymalarından dolayı çocukların yeni yöntemleri tecrübe edemediğini belirtmektedir. Oysa Millî Eğitim Bakanlığı da dijital teknolojinin sınıflarda eğitim-öğretim süreçlerine dahil olması ve aktif olarak kullanılmasını öğretmenlere yönelik bir yeterlilik alanı olarak görmektedir (MEB, 2017b). Ilomäki, Kantosalo ve Lakkala, 2011 de dijitalleşen dünyamızda bireyler için dijital yeterliğin oldukça önemli bir kavram durumuna geldiğini belirtmektedir. Bu nedenle hızlı bir biçimde değişen ve dijitalleşen dünyada dönüşüm sürecini benimsemek ve bu dijitalleşmeye uyum sağlayabilmek gerekmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin dijital yeterliliğe sahip olması için zihinsel dönüşümleri yapabilmesi bunun için de öncelikle bilişsel esnekliğe sahip olması gerektiği söylenebilir. Yılmaz, İnce ve Kırimoğlu (2020) da öğretmenlerin bilişsel esnekliğe sahip olması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi uygulamalarında basılı/ dijital kitap tercihlerinde dijital yeterliliklere sahip olmasının yanında bilişsel esneklik düzeylerinin de etkili olduğu düşünülmektedir.

Özetle yurtiçi alan yazınında yer alan çalışmalar incelendiğinde (Gönen ve diğ., 2010; Işıkoğlu- Erdoğan ve Şimşek, 2020) öğretmenlerin sınıf etkinliklerinde geleneksel yöntem olan basılı resimli kitapları teknolojik gelişim ve artan imkanlara rağmen dijital kitaplara göre daha fazla kullanıldığı görülmektedir. Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerinin bilişsel esneklikleri ve öğretmenlerin dijital yeterlikleri ile sınıf ortamlarında tercih ettikleri resimli kitap (basılı/ dijital) uygulamaları arasındaki ilişkinin belirlenmesi önemli görülmüştür.

1.4. Tanımlar

Basılı resimli kitap: Bu çalışmada basılı resimli kitap ifadesi okul öncesi dönem çocuklarına hitap eden ve yayın evleri tarafından kağıt baskı olarak yayınlanan kitapları belirtmektedir.

Dijital Resimli Kitap: Bu araştırmada dijital kitap ifadesi dijital ortamda çeşitli uygulamalar kullanılarak oluşturulan hikayeler, basılı formattan dijital ortama aktarılan resimli kitaplar ve sosyal medya kanallarındaki resimli kitap okuma videoları kastedilmektedir.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırma;

- 2021-2022 eğitim öğretim yılında Uşak ilinde görev yapan ve araştırmaya katılmayı gönüllü olarak kabul eden okul öncesi öğretilenleriyle,
- Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarıyla,
- Verilerin çözümlenmesinde kullanılan istatistiksel yöntemlerle sınırlıdır.

İKİNCİ BÖLÜM: ALANYAZIN TARAMASI

2.1.Resimli Kitaplar

Doğumdan başlayarak ergenlik dönemine kadarki süreçte çocuklara hitap eden resimli çocuk kitapları, çocukların anlama becerileri ile dil gelişimlerine uygun bir biçimde hazırlanan, hikayelerin resimler eşliğinde anlatıldığı az yazı içeren çocuk edebiyatı türlerindedir (Sever, 2008). Resimli kitapların erken çocukluk döneminde öncelikli olarak eğitici oyuncak rolü aldığı sonrasında ise yönlendirici bir rol olarak çocukların kitap okuma alışkanlığı kazanmasında etkili olduğu bilinmektedir (Kıbrıs, 2000). Bu nedenle çocukların hayatında önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir.

Erken çocukluk dönemine hitap eden bu kitapların sahip olması gereken bazı özellikler bulunmaktadır. Bunlar; biçimsel, içerik ve resimleme özellikleridir. Bu özelliklere sahip olan resimli kitaplar, nitelikli resimli çocuk kitapları olarak ifade edilmektedir (Cingi, 2022). Günümüzde yapısal olarak sınıflandırıldığında basılı ve dijital olmak üzere iki farklı resimli kitap formatı olduğu söylenebilir. Gönen ve diğerlerine (2013) göre çocuklara yönelik olarak hazırlanan basılı ve dijital resimli kitapların çocukların gelişim özelliklerine uygun olması bununla birlikte içerik ve resimleme özelliklerinin nitelikli olması önem taşımaktadır.

2.1.1. Erken Çocukluk Döneminde Resimli Kitapların Özellikleri

Nodelman (1996) resimli çocuk kitaplarını az kelimenin ve renkli resimlerin yer aldığı hikayeler olarak ifade etmektedir. (akt. Gönen, Uyanık Balat, 2002). Resim ve metin olmak üzere iki temel öğeden oluşan bu kitaplar çocukların gelişim alanlarını desteklerken çocukların dünyayı tanımaya da fırsat sağlamaktadır (Demircan, 2006). Çoğunlukla basit olaylar çerçevesinde kurgulanan bu kitaplar çocukların hayal dünyasını genişleten hem eğlenip hem de öğrenebileceği yazı ve resimlemelerin olduğu eğitici materyaller olarak da ifade edilmektedir (Ersan, 2014).

Resimli çocuk kitapları aracılığı ile çocuklar dünyayı tanır, öğrenme fırsatı yakalar ve dil becerilerini arttırlar (Göknül 2000). Ayrıca bu kitaplar aracılığı ile kitap sevgisi, problem çözme becerisi ve duyguların ifade edilmesi desteklenmektedir (Sever, 2008). Bu kitaplarda daha çok resimler ön plana çıkmış olsa da başı ve sonu olan bir hikaye bulunmaktadır. Kitapta yer alan kahramanlar, olaylar, hikayenin konusu, resimler ve kitapta kullanılan dil çocukların hayal dünyasını genişleterek onların çok yönlü gelişimlerini

sağlamaktadır (Kılınçcı, 2019). Bununla birlikte çocuklar resimli kitaplarda ilk olarak resimle ilgilenirlerken sonrasında resim ile metin ilişkisini anlamaya başlayarak kitapta ne olduğunu da ifade edebilmektedirler (Gönen ve Uyanık-Balat, 2002).

Tüfekçi Can'a (2012) göre resimli kitaplarda görsel ve sözel dil bir arada kullanılmaktadır. Bu birliktelik çocuklara bazı avantajlar sağlamaktadır. Bunlar:

1. Metin ve resimlemelerin birbirini tamamlaması eserin çocuklar tarafından anlaşılır olmasını sağlaması,
2. Resimlemeler sayesinde çocukların bilmedikleri kelime ya da durumu anlamlandırabilmesini sağlaması,
3. Resimli kitaplar içeriğinde yer alan görseller sayesinde çocukların hem görsel zekalarının gelişimine hem de hikâyenin metnin zenginleştirilmesine katkı sağlaması,
4. Resimli kitaplar yardımı ile bilimsel, teknolojik, tarihsel olaylar gibi çocukların anlamakta zorlandığı olaylar daha kolay anlatılabilmektedir.

Erken çocukluk dönemine yönelik resimli kitapların taşınması gereken bazı özellikler bulunmaktadır. Bunlar; dış yapı, fiziksel özelliklerini kapsayan “biçimsel özellikler”, iç yapı özelliklerini kapsayan “içerik özellikleri” ve kitapta yer alan görsellerin özelliklerini kapsayan “resimleme özellikleri” dir (Cingi, 2022). Erken çocukluk dönemi kitaplarının anlatımının sade ve anlaşılır olması, keyif vermesi ve çocukların gelişimlerine uygun olması gerekmektedir (Deniz, 2018). Bu dönem çocuklarına hitap eden kitaplarda resim yazı uyumuna dikkat edilmeli, resimler metni iyi yansıtmalı, sanat değeri olan resimler ile hazırlanmalıdır (Veziroğlu Çelik, 2021). Uzun (2021) da kitapta yer alan resimlerin çocukların hayal güçlerini geliştirmek için önemli bir etkiye sahip olduğunu ancak tek başına hikayeyi anlamlandırmada yeterli olmayacağını belirtmektedir. Ayrıca kitapta yer alan resimler ile kurgunun birbirine ışık tutarak; yer, zaman, karakterler ve olayların bir bütünü oluşturacak nitelikte olması gerektiğini vurgulamaktadır. Bir diğer resimleme özelliği ise resimlerin gelişim alanlarını destekleyecek nitelikte olması gerektiğidir (Gönen ve diğ., 2016).

Çocuklar resimli kitapların içeriğinden çok biçimsel özelliklerine odaklanmaktadır. Büyük boy- küçük boy, kalın kapak- ince kapak, yatay- dikey, kağıt- plastik- kumaş malzemelerden üretilmiş farklı biçimleriyle yetişkin kitaplarından kolaylıkla ayırt edilebilmektedir. Son yıllarda Türkiye’de nitelikli resimli çocuk kitaplarının sayısı artmakta ve bu kitapların fiziksel özellikleri hem çocukların hem de öğretmen ve ebeveynlerin kitap tercihlerinde önemli bir rol oynamaktadır (Eti, 2021).

2.1.2. Erken Çocukluk Döneminde Dijital Resimli Kitaplar

Bu çalışmada dijital resimli kitaplar kapsamında dijital ortamda çeşitli uygulamalar kullanılarak oluşturulan hikayeler, basılı formattan dijital ortama aktarılan resimli kitaplar ve sosyal medya kanallarındaki resimli kitap okuma videoları ile ilgili bilgilere yer verilmiştir. Kullanıcıların bu kitaplara erişimi elektronik kitap okuma cihazları, tabletler ya da bilgisayar üzerinden gerçekleşmektedir. Okuyucular bu cihazlar üzerinden çevrim içi ya da çevrim dışı olarak kitapları okuma fırsatına sahiptirler. Dijital kitaplar yayın evleri tarafından sunulabildiği gibi kişisel girişimlerle sosyal medya kanalları üzerinden de yayınlanabilmektedir. Yokota (2012) basılı resimli kitaplardan dijital kitaplara geçişi dört aşama olarak belirtmiştir (Akt. Yokota ve Teale, 2014).

Bunlar:

- Basılı resimli kitapların taranarak dijital forma dönüştürülmesi: Bu formattaki kitaplar basılı resimli bir kitabın taranarak dijital araçlarda çevrim içi olarak ulaşılabilir olarak kullanıcıya sunulması şeklinde tasarlanmaktadır. Uluslararası Dijital Çocuk Kütüphanesi tüm dünyadaki basılı kitapların bu formatta kullanıcılara sunulduğu bir oluşumdur. Bu kitaplarda boyut dışında basılı kitabın orijinal metni, görselleri korunmakta ve herhangi bir ekleme yapılmamaktadır. Dijital resimli kitapların boyutları kitabın sunulduğu ekranın boyutları ile sınırlıdır.
- Basılı resimli kitabı film benzeri bir tasarıma dönüştürmek: Bu formattaki kitaplar masalların dijital ortamdaki yansıması şeklinde değerlendirilebilir. Ekranda görseller yer alır ve her sayfadaki görsel yüksek sesle anlatımla desteklenmektedir. Görseller hareketli ya da hareketsiz olabilmektedir. Zencefilli Kurabiye Adam masalının dijital ortamda ulaşılabilen versiyonu bu kapsamda değerlendirilebilir.
- Resimli kitaplara dijital dünyaya özgü özellikler eklemek: Bu kapsamdaki resimli kitaplarda taranıp aktarılan hikayenin metnine renk vurgusu eklenmektedir. Ayrıca tablet gibi cihazlarda sürükle bırak özelliği gibi özellikler eklenebilmektedir.
- Oyunlar da dahil olmak üzere resimli kitaplara etkileşimli özellikler eklemek: Çeşitli uygulamalar ya da dijital kitaplar aracılığı ile kullanıcıya kitapla etkileşim ve kitapta sunulan hikayenin ötesinde oyun ve yap boz gibi etkinlik fırsatı sunan dijital kitaplar bu formattaki kitapların özelliklerindedir.

Öğretmenler yukarıda belirtilen bu kitapları çocuklara ulaştıracak olan onlar için seçim yapacak olan konumundaki kişilerden biridir. Öğretmenler seçimlerinde özünde basılı kitaplar içinde geçerli olan edebi anlatım, dil ve görsellerle ilgili kalite standartlarını gözetmelidir. Ayrıca dijital kitaplara özgü olarak hikayenin dijital formattaki sunumunun uygun olup olmadığı(okuyucunun ses tonu, müzikler, görseller), hikayenin basılı formatın ötesinde dijital ortamın özelliklerini içerip içermediği(farklı dillere çevirme, sayfa çevirme), etkileşimli özelliklerin ana hikayenin bütünlüğünü koruyup korumadığı (dikkat dağıtan oyun vb gibi etkileşim özellikleri), eklenen özelliklerin hikaye için uygun olup olmadığı gibi özellikler de dikkate alınmalıdır (Yokota ve Teale, 2014).

Dijital kitapların tarihi gelişimine bakıldığında ise ilk olarak kitaplara erişimi yaygınlaştırmak amacı ile planlanan Gutenberg Projesi ile telif gerektirmeyen basılı eserlerin dijital ortama aktarıldığı görülmektedir. Bu proje dijital kitap ile ilgili girişimlerin başlangıcı kabul edilmektedir (Bozkurt ve Bozkaya,2013; Bozkurt Yükü, İzoğlu Tok ve Bencik Kangal, 2019). Dijital kitap, basılı bir kitabın dijital hale dönüştürülmesiyle veya doğrudan dijital olarak hazırlanan yazı, resim, ses, video gibi içerikleri sunabilen ve bir aygıt ekranından okunabilen taşınabilir kitap biçimi olarak tanımlanmaktadır (Çamlıbel- Çakmak, 2020; Kaya, 2013).

İlk kullanıma sunulan dijital kitapların zenginleştirici öğeler içermediği ve doğrudan metnin elektronik ortama aktarılmasıyla oluşturulduğu görülmektedir. Günümüzde bu yolla dijital kitap oluşturma devam eden bir uygulama olmakla birlikte, çoklu ortam unsurları içeren ve kullanıcılara interaktif kullanım imkanı sunan dijital kitapların oluşturulmasına olanak tanıyan pek çok uygulama bulunmaktadır (Değirmenci ve Uyanık, 2021). Bu uygulamalar kullanılarak farklı yaş gruplarına dönük kitaplar oluşturulabilmektedir (Ersan, 2014)

2.1.2.1. Dijital resimli kitaplar. Günümüzde dijital resimli kitapların basılı resimli kitaba alternatif olarak okul öncesi yaş grubundaki çocuklara sunulduğu anlaşılmaktadır (Şimşek, 2017). Okul öncesi dönem çocukları için hazırlanan dijital kitapların basılı kitaplarla benzer olarak çocukların dil ve kavram gelişimini desteklediği, bilgileri somutlaştırmalarına katkı sağladığı ve doğal olarak çocukların ilgi duyduğu bir eğitim materyali olduğu ifade edilmektedir (Değirmenci ve Uyanık, 2021). Ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığının dijital kitaplarla ilgili çalışmaları bulunmaktadır. Bakanlık bünyesinde ilkökul

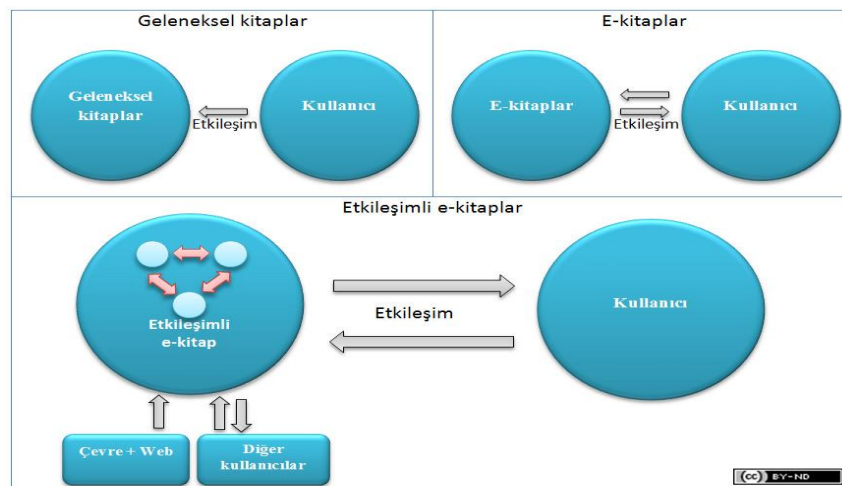
ve okul öncesi eğitim kademelerine dönük olarak telifsiz kitapların dijital ortama aktarmakta veya çeşitli uygulamalar kullanılarak dijital kitaplar oluşturulmakta ve bakanlık resmi web siteleri üzerinden öğretmenlerin ve ailelerin kullanımına sunulmaktadır. Milli eğitim bakanlığı başlattığı z- kitap projesiyle çocukların ve öğretmenlerin dijital kitaplara ulaşabilmesini amaçlamaktadır. Bu proje kapsamında geliştirilen “öğretmen kitaplığı” uygulaması ile ilk dijital kitaplık oluşturulmuş ve erken çocukluk dönemine yönelik dijital kitaplar da kitaplıkta yerini almıştır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2015 ve MEB, 2019). Dijital kitaplıkta yer alan kitaplar ses, video, çoklu ortam ve etkileşim özellikleri içermemesi nedeniyle çocuklar için yetersiz olmakla birlikte erken çocukluk dönemine yönelik dijital çocuk kitaplarının yer aldığı kütüphane olması nedeniyle önemli bir adım olarak kabul edilebilir (Odabaş, 2019).

Günümüzde çocukların teknolojik araçlara ilgi duyması, sıklıkla kullanması ve bunun yanında dijital kitapların da etkileşim unsurları içermesi çocukların dijital kitaba olan ilgisini arttırmaktadır (Ihmeideh, 2014). Ayrıca erken çocukluk döneminde bulunan çocukların artık bir yetişkine bağlı olmadan dijital kitaplar aracılığı ile bağımsız bir şekilde okuma imkanı da sunması dijital kitapların önemli bir özelliğidir. Öğretmenler ve araştırmacılar bu önemli gelişmenin çocukların hem okuryazarlık becerilerine hem de dil gelişimlerine katkı sağlayacağını düşünmektedirler (Korat ve Shamir, 2008). Bu düşünceleri destekleyen Kelley ve Kinney (2016) de dijital çocuk kitaplarının resim, video, animasyon gibi multimedya özellikleri sayesinde hikayedeki önemli durum ve olayları vurgulayabileceğini ya da bir kelime hakkında çocuklara bir açıklama sunabileceğini belirtmektedir. Bu sayede çocukların hikayedeki olay ve durumlar hakkında daha geniş bir bilgiye sahip olmaları sağlanırken hikayeyi anlamalarının kolaylaşması beklenmektedir.

Okul öncesi eğitimde dijital kitapların sağladığı avantajları çocuklara ulaştırmakta ise ebeveynlerin ve öğretmenlerin etkisi oldukça büyüktür. Bu süreçte çocukların tüm gelişim alanlarını dikkate alarak, çocukların ilgi, ihtiyaç ve isteklerine yönelik seçimler yapılarak dijital kitapla ilk etkileşim başlamaktadır. Süreç içerisinde çocuklar kendi zevklerine yönelik dijital kitap tercihlerini geliştirebilmektedir. Öğretmenler dijital kitap tercihlerinde yazar ve çizer hakkında bilgi sahibi olmalı, şiddet içerikli dijital kitapları tercih etmemeli, dijital kitapların demolarını incelemelidir. Çocuklar için uygun olup olmadığına karar verildikten sonra çocuklarla paylaşılması gerektiği ifade edilmektedir (Aşkın, 2016).

2.1.2.1.1. Dijital resimli kitapların türleri. Erken çocukluk dönemine yönelik olarak sunulan dijital kitaplar etkileşimsiz ve etkileşimli dijital kitaplar olarak karşımıza çıkmaktadır. Etkileşimsiz dijital kitaplar basılı kitapların dijital ortama aktarılmasıyla veya basılı kitap olmaksızın sadece dijital formatta kitap şeklinde hazırlanan içerikler olarak tanımlanmaktadır (Soydan, 2012). Bu kitaplarda çocuklar kitap ile karşılıklı iletişim kuramazlar. Çocukların sadece dijital kitabı okuduğu, izlediği veya dinlediği söylenebilir (Odabaş, 2019).

Etkileşimli dijital kitap ise içerik ile arayüz arasında etkileşim gerektiren kitaplardır. Etkileşimli dijital kitap ile çocuk arasında soru- cevap, oyunlar ve etkinlikler aracılığıyla iletişim kurulmakta ayrıca çocukların kitap içerisinde sunulan seçenekler ile kitabın gidişatına yön vermelerine fırsat verilmektedir (Bozkurt ve Bozkaya, 2013). Odabaş (2019), etkileşimli dijital kitapları, çocukların ilgisini çeken ve merak uyandıran özellikler barındıran, uzun süre okumayı teşvik eden özellikleri olması nedeniyle yeni nesil dijital kitap türü olarak da tanımlamaktadır. Etkileşimli dijital kitaplar öğretmenlerin öğretim sürecinde çocuklar ile kurduğu iletişime benzer özellikler taşıdığı için bireysel çalışmalarını destekleyen özelliklere sahip olduğu söylenebilir. Kitap ile çocuk arasındaki etkileşim ele alındığında; basılı kitaplarda çocuk ile kitap arasında tek yönlü iletişim görülmekte iken, dijital kitaplarda çocuk ile kitap arasında karşılıklı iletişim görülmekte, etkileşimli dijital kitaplarda ise çocukların hem kitap ile karşılıklı iletişimde hem de çevre ve diğer okurlar ile iletişim halinde olduğu görülmektedir (Bozkurt ve Bozkaya, 2013). Şekil 2.1 de sunulmuştur.



Şekil 2. 1. Geleneksel(basılı) kitaplar, dijital(elektronik) kitaplar ve etkileşimli dijital(elektronik) kitapların kullanıcı ile etkileşim düzeyi.

Not: Şekil örneği "Bozkurt, A. Ve Bozkaya, M. (2013). Etkileşimli e-kitap: Dünyü, bugünü ve yarını. Akademik Bilişim 2013, 375-381." Künyeli çalışmadan alınmıştır.

2.1.2.1.2. Dijital resimli kitapların özellikleri. Dijital kitaplar özellikle erken çocukluk dönemi çocuklarının okumaya karşı daha çok hevesli olmalarını sağlayacak özellikler içermektedir. Bu kitapların çocukların hem okuma hem de öğrenme sürecini desteklemeleri nedeniyle eğitim sistemi içerisinde yer aldığı ifade edilmektedir (Odabaş, 2019). Dolayısıyla dijital kitapların kullanım amaçlarından bir tanesi çocukların gelişimlerine katkı sağlamaktır. Bunun için öncelikli olarak erken çocukluk dönemindeki çocukların yaş ve gelişimsel özellikleri bilinmeli, ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda dijital kitaplar hazırlanmalıdır (Çamlıbel Çakmak, 2020). Buckleitner (2013) ve Bircher (2012) tarafından yürütülen araştırmalarda nitelikli bir dijital kitap uygulamasında olması gereken özellikler belirtilmiştir. Bunlar;

- Zengin bir içeriğe sahip olması
- Kullanıcılar tarafından kolay kullanılabilir olması
- Kullanıcıya kontrol imkanı sunması
- Zengin öğrenme deneyimi sağlaması
- Bilgiye kolay erişim imkanı sağlaması
- Etik açıdan uygun olması' dır.

Çamlıbel-Çakmak, (2020) ise erken çocukluk dönemindeki çocukların özelliklerine vurgu yaparak dijital kitapların çocukların dikkatlerini dağıtmayacak şekilde tasarlanması gerektiğini belirtmektedir. Dijital kitaplarda kullanılan ses, müzik, animasyon gibi öğelerin abartılı şekilde olmaması gerektiğini ve bu öğelerin hikayede verilmek istenilen mesajın önüne geçmemesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bunların yanında arka fonda kullanılan müziklerin ses düzeylerinin çocukların hikayeyi dinlemesine engel olacak yükseklikte olmamasına da dikkat edilmesi gerekmektedir. Ersan (2014) ise nitelikli bir dijital kitabın öncelikli olarak iyi bir hikaye ve resimlemeler içermesi gerektiğini belirtirken bunlarla beraber iyi bir yazılım, rahatlıkla kullanılabilen bir arayüz, ses ve müzik öğeleri içermesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Ayrıca çocuklar için hazırlanan nitelikli dijital kitapların çocukların ilgisini çekecek şekilde eğlenceli etkileşimli özellikler ve oyunlar da içeren etkileşimli bir biçimde olması gerektiğini ifade edilmektedir. Böylece çocuklara hem öğrenip hem de eğlenecekleri bir ortam da sunulmuş olur. Başka bir ifadeyle söz konusu çocuklar olduğunda dijital kitapların etkileşimli özellikler içermesi çocuklar için ilgi ve merak uyandırıcı olmaktadır (Bozkurt Yükü ve diğ, 2019).

Erken çocukluk dönemine yönelik hazırlanan dijital kitaplarda arayüzden sonra dikkat edilmesi gereken bir diğer nokta ise hikayede yer alan seslendirmelerin doğru bir telaffuz, vurgu ve tonlamada yapılması gerektiğidir (Değirmenci ve Uyanık, 2021). Bu özellik çocukların hikayeyi doğru bir şekilde anlamaları için oldukça önemlidir. Gökçearsan (2009) da çoklu ortam özellikleri ile donatılmış dijital kitapların hem çocukların algılamasını kolaylaştırdığını hem de okuma yazma becerilerinin gelişmesine yardımcı olacağını belirtmektedir. Dijital kitapların içerdiği etkileşimli öğeler çocukların hikayeyi takip etmesine yardımcı olurken hikayenin canlandırılması hikayenin daha iyi algılanmasını sağlamaktadır.

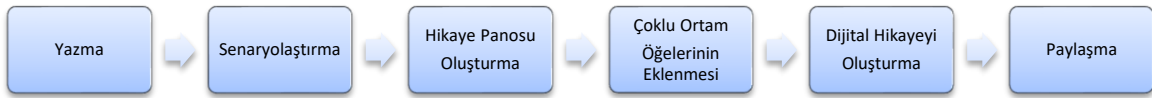
2.1.2.2. Dijital hikaye kitapları. Dijital hikaye kitapları resim, ses ve video gibi çoklu ortam araçlarının biraraya gelerek hikaye metni ile birleşmesiyle ortaya çıkan kısa anlatılar olarak tanımlanmaktadır (İnceelli, 2005). Böylece oluşturulan dijital hikaye kitapları ile anlatıcının rolünü ses, görüntü, video ve animasyonların aldığı görülmektedir. Dijital hikaye kitapları ile hem yetişkinlerin çocuklara hikayeler aktarmasına hem de çocukların kendi oluşturdukları hikayeleri dijital kitaplara dönüştürerek kendi hikayelerinin anlatıcılığını yapmasına fırsat tanımaktadır (Değirmenci ve Uyanık, 2021). Dolayısıyla hikaye yazma ve anlatma dijital teknoloji ile birleşerek yeni bir eğitsel araç gereç olarak karşımıza çıkarken dijital ortama bilgi aktaran çocukların öğrenmelerini eğlenceli bir hale getirerek yeni bir öğrenme modelini de ortaya koymaktadır (Gözen ve Cırık,2017; Demirbaş ve Şahin,2020). Göçen (2014) de dijital hikayeleri çocukları merkeze alan ve yapılandırmacı yaklaşıma uygun olan bir yöntem olarak ifade etmektedir. Yapılan araştırmalar göre Ulu (2021) dijital hikaye yönteminin, çocukların yaratıcı ve eleştirel düşünme, problem çözme, iş birliği, öz düzenleme ve iletişim becerilerinin gelişimine olumlu yönde etkisi olduğunu belirtmektedir. Çocukların dijital hikaye oluşturma sürecine aktif katılımı ile teknolojinin çocuklar tarafından etkin kullanılması sağlanırken, çocuklarının kendilerini keşfetmelerine de olanak tanınmaktadır (Aydın, 2019). Axell and Boström (2021) ise çocuk edebiyatında görülen öğelerin hem teknolojik bilgi olarak kabul edilen şeyler için bir aracı hem de teknoloji eğitiminde bir öğretim yardımcısı olarak görülebileceği belirtilmektedir. Dolayısıyla bu öğelerin teknolojik bir ürün olan dijital hikaye kitapları aracılığı ile çocuklar tarafından görülmesi hatta çocukların dijital hikaye oluşturma gibi süreçlere dahil olması çocukların teknolojiyi öğrenmesine daha fazla katkı sağlayacağı da düşünülebilir. Turgut ve Kışla (2015) da dijital hikaye oluşturma sürecinin üst düzey bilişsel etkinlikler (sentez ve değerlendirme gibi) gerektirdiğini ve bu nedenle kalıcı öğrenmelerin gerçekleşeceğini

dolayısıyla eğitim sürecinde dijital hikayelerin kullanılmasının önemli olduğu ifade etmektedir.

2.1.2.2.1. Dijital hikaye kitabını oluşturan öğeler. Eğitim sürecinde de kullanılan, bireylere sunulmak amacıyla hazırlanan dijital hikayeler yedi temel öğeden oluşmaktadır (Bull ve Kajder, 2005; Robin, 2006; Jakes ve Brennan, 2005). Dijital hikayelerin oluşturulma aşamasındaki yedi temel öğeyi Bull ve Kajder (2005) (1) bakış açısı, (2) ilgi çekici soru, (3) duygusal içerik, (4) ekonomi, ilerleme hızı, (5) seslendirme ve (6) film müziği olarak belirtmektedir. Bu öğeler aşağıdaki şekilde açıklanmıştır.

1. Bakış açısı: Çocukların kendi yaşantı ve bakış açılarından yola çıkarak metin veya senaryo oluşturmalarıdır.
2. İlgi çekici soru: Dinleyicinin ilgisini ve dikkatini çekmek için ilgi çekici bir sorunun belirlenerek ortam dinamiğinin sağlanmasıdır. Belirlenen bu soru hikaye içerisinde veya sonunda yanıtlanarak dinleyicinin merakı giderilmelidir.
3. Duygusal içerik: dijital hikayenin etkili olabilmesi için dinleyiciyi duygulandırması gerekmektedir (güldürmek, hüzünlendirmek, eğlendirmek gibi).
4. Ekonomi: Hikayenin hem amacına uygun hem de ideal uzunlukta olmasıdır.
5. Hız : Oluşturulan hikaye ne çok hızlı ne de çok yavaş olmalıdır. Ayrıca dinleyicilerin dikkatini çekebilmek amacıyla tempolar çeşitlendirilerek sunulmalıdır.
6. İyi seslendirme: Hikayenin anlatımında anlatıcının ses tonu, vurguları dinleyicilerin dikkatini çekmelidir. Ayrıca bu aşamada çocukların kendi seslerinin kaydedilmesi ve hikayeleri kendilerinin anlatmalarına da izin verilmez.
7. Müziğin kullanımı: Hikaye için tercih edilen müzik hikaye içeriğine uygun olmalı ve anlatıcının sesini bastırmamalıdır.

2.1.2.2.2. Okul öncesi eğitimde dijital hikaye oluşturma süreci. Dijital hikaye anlatımı süreç temelli bir yazma çalışmasıdır. Ayrıca hikaye metninin yanında resim, fotoğraf gibi görsel öğeler ile ses, müzik gibi işitsel öğeler de kullanılmaktadır (Çamlıbel-Çakmak, 2020). Jakes ve Brennan (2005), dijital hikayeyi hazırlama sürecini; tasarlanan metnin yazılması, metne uygun senaryonun oluşturulması, öykü panosunun oluşturulması, çoklu ortam öğelerinin (ses, video, animasyon, metin, müzik, görüntü gibi) belirlenmesi, dijital hikayenin oluşturulması ve dijital hikayenin paylaşılması olarak belirtmektedir. Dijital hikaye üretme sürecinin aşamaları aşağıdaki Şekil 2.2. de sunulmuştur.



Şekil 2. 2. Dijital Hikâye Üretme Sürecinin Aşamaları

Barrett'e (2009) göre ise dijital hikaye hazırlama aşamasında öncelikle belirlenen konuyla ilgili olarak hikaye metni oluşturulmalı ve bu metin ortalama 400 kelimedenden oluşmalıdır. Ayrıca hazırlanan dijital hikayenin hazırlayıcı tarafından seslendirilmesi önemle belirtilmektedir. Barrett (2009), dijital hikaye oluşturma sürecini beş aşamada açıklamaktadır. Bunlar; hikaye metninin yazılması, metnin hikayeyi oluşturan tarafından seslendirmesi, resim ve videoların belirlenmesi, dijital hikayenin oluşturulması ve yayınlanmasıdır. Bu aşamalar incelendiğinde daha çok yetişkinler ve okuma yazma bilen çocuklara yönelik olduğunu belirten Çamlıbel-Çakmak (2020), okul öncesi dönem çocuklarıyla yürütülen dijital hikaye oluşturma etkinliklerinde çocuklarının hazırbulunuşluk düzeylerine dikkat edilmesi gerektiğini ve hikaye oluşturma aşamalarını izlerken çocukların çok yönlü gelişimlerinin desteklenmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

2.1.2.3. Dijital ortamlardaki kitapların basılı kitaplara göre avantajı. Dijital ortamdaki kitapların günümüzde yaygınlaşmasıyla, basılı kitaplara göre hem yazara hem yayınevine hem de kullanıcılara (çocuk, öğretmen ve ebeveyn) avantajlar sunulmaktadır. Dijital ortam sayesinde dijital çocuk kitapları basılı kitaplardan farklı olarak hikaye ile uyumlu görüntü, ses, müzik vb. görsel ve işitsel öğeler içermektedir (Soydan, 2012; Verhallen ve Bus, 2010). Dolayısıyla dijital ortamdaki çocuk kitaplarında kullanılan bu öğelerin hikâye ile sekronize olması çocukların ifade edici ve alıcı dil gelişimlerini de desteklemektedir (Sarı,2018). Bus, Takacs ve Kegel (2014) dijital kitapların sadece okuma ve dinleme deneyimi sunmadığını, basılı kitaplara göre niteliksel olarak avantajlı olduğunu ifade etmektedir. Bu avantajlardan ilki dijital kitapların; canlandırma, arka plan sesleri, hareketli resimler, seslendirme, yazılı metin gibi çoklu ortam özelliklerini içermesidir. Diğer bir avantajı ise tıklandığında aktif konuma gelen, animasyonlar, videolar, oyunlar, bulmacalar gibi çoklu ortama eklenebilen etkileşimli özellikler içermesidir. Çocukların basılı ve etkileşimsiz dijital kitaplarda hikayeye yön vermesi mümkün olmazken, etkileşimli dijital kitaplarda seçenekler üzerinde tercih yaparak hikayeye yön vermesi de

sağlanabilmektedir (Türe Köse, 2019). Çamlıbel- Çakmak (2020) ise dijital ortamdaki kitapların avantajlarını derlediği çalışmada ise bu kitapların avantajlarını; (1) Ulaşılması kolaydır, (2) Ekonomiktir, (3) Kolaylık, (4) Okumaya teşvik eder, (5) Çevre dostudur, (6) Yüksek kapasiteye sahiptir, (7) Araştırılabilirlik özelliği vardır, (8) Taşınabilir, (9) Ulusal okuryazarlık ve Eğitim standartlarını yükseltir, (10) Engelliler için erişilebilirdir, (11) Erişim kolaylığı sağlar olmak üzere on bir başlık altında topladığı görülmektedir.

Dijital ortamdaki kitapların çocuklar açısından avantajlarını ele aldığımızda ise; okuma-yazma bilmeyen çocuklar için yazı yerine seslendirme içermesi (Bozkurt Yükçü ve diğ., 2019), dijital okuryazarlığı desteklemesi (Bircher, 2012) hikaye içerisinde yer alan bilinmeyen kavramların etiketlenerek internette ilgili yere bağlantı kurulması sağlanarak anlık öğrenmenin sağlanabilmesi (Odabaş, 2019), çocuk ve dijital kitap arasında etkileşimin daha fazla olması (Bozkurt ve Bozkaya, 2013; Daş, Yıldırım, Bölen ve Çeliker, 2013) özel gereksinimli çocuklar için özelleştirilebilmesi (Öngöz,2011), çocuklara bağımsız okuma fırsatı sağlaması (Gönen ve Uyanık Balat, 2002), etkileşimli öğeler ve oyunlar sayesinde fikir üretmek problemleri çözebilmesi (Aşkın, 2016), son yıllarda kullanılan artırılmış gerçeklik (AG) teknolojisi ile çocukların hikaye içine girerek yaratıcılıklarının desteklenmesi (Kara, Aydın ve Cagiltay, 2012) ve teknoloji eğitiminde bir öğretim yardımcısı olması (Axell and Boström, 2021) gibi avantajlarla karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca dijital hikaye uygulamaları, çocukların ürettikleri hikayeleri çevreleriyle paylaşma olanağı tanımaktadır. Böylece geleneksel basılı hikayelerle sadece tüketici rolünde olan çocuklar, dijital hikaye uygulamalarını kullanarak üretici konumuna geçmektedirler (Lantz, Myers, ve Wilson, 2020).

Dijital ortamlardaki kitapların ebeveyn ve öğretmenlere sağladığı avantajlara bakıldığında ise birçok konu ve türde hikayeler sunarak öğretmen ve ebeveynlerde bulunan basılı kitaplara çeşitlilik kazandırması (Gönen ve Uyanık Balat, 2002), çocuklar için dijital kitap seçme sürecinde kitaba yönelik detaylı bilgi vermesi (Bozkurt Yükçü ve diğ., 2019) gibi avantajlar belirtilmektedir. Böylece ebeveyn ve öğretmenlerin çok sayıda dijital kitaba zaman ve mekandan bağımsız ulaşabilmesi, kitabın içeriği hakkında bilgi sahibi olabilmesi, kitap ile ilgili yorumlara erişebilmesi, kitap ile bağlantılı uygulamaları inceleyebilmesi sağlanmış olur.

Dijital ortamdaki çocuk kitapları çocuk, öğretmen ve ebeveynlere sağladığı avantajların yanında yazar ve yayıncılarına da birçok avantaj sunmaktadır. Dijital kitapların baskı ve stok maliyetinin olmaması basılı kitaplara göre daha ucuz olmasını sağlamak ve

bu sayede ulaşılabilirlik artmaktadır. Dolayısıyla yaynevleri daha çok satış yapabilirken yazarlar da eserlerini daha çok çocukla buluşturma firsatı bulabilmektedir (Soydan,2012).

2.1.2.4. Dijital ortamlardaki kitapların dezavantajları. Dijital ortamdaki çocuk kitaplarının birçok avantajı olduğu gibi dezavantajlı olduğu durumlar da bulunmaktadır. Basılı ve dijital kitaplara fiziksel açıdan baktığımızda basılı kitaplar, çocuklara kitap sayfalarına dokunma, sayfa çevirme, kitabın kokusunu hissetmek gibi okuma hazzını arttıran deneyimler sunarken, dijital ortamdaki kitaplar bu deneyimler sunamamaktadır (Abram, 2010; Bozkurt Yükçü ve diğ, 2019).

Dijital ortamdaki kitapların en önemli olumsuzluklarından bir diğeri ise yalnızca dijital ortamda kullanılması (Soydan, 2012) ve dolayısıyla dijital kitapların kullanılabilmesi için her zaman güç kaynağına ihtiyaç duyulmasıdır (Çamlıbel- Çakmak,2020). Bozkurt ve Bozkaya (2013) ise dijital kitapların günümüzde donanıma yönelik (düşük çözünürlük, her formata uymama, enerji kaynağı ihtiyacı gibi) dezavantajları olduğunu fakat gelişen teknoloji ile bu dezavantajların ortadan kalkabileceğini belirtmektedir. Odabaş (2019) ise dijital kitapların içeriğı ile ilgili olumsuzluklara değinmektedir. Dijital kitap endüstrisinin ülkemizde henüz yeterli düzeye gelmediğini, bu nedenle kullanılan uygulamalarda Türkçe içeriğın sınırlı olduğunu ve yanlış çeviriler sonucunda dil uyumsuzlukları yaşandığını belirtilmektedir. Dijital kitapların bazılarında ise hitap ettiğı yaş grubunun belirtilmediğı ya da çok geniş bir yaş grubunu kapsadığı görülmektedir. Bununla birlikte metin içeriğinin detaylı incelenememesi ebeveyn ve öğretmenlerin dijital kitap seçimlerini de olumsuz etkilemektedir (Colombo, Landoni ve Rubegni, 2012).

Ayrıca dijital ortamda bulunan bazı kitaplar ticari değer taşıdıkları için uygulamalar çocuklara reklamlar sunmaktadır. Fakat çocuklara sunulan bu reklamlar kimi zaman çocukların dikkatini dağıtırken kimi zaman da çocukların uygunsuz içerikler ile de karşılaşmasına neden olabilmektedir (Bozkurt, Yükçü ve diğ, 2019). Dolayısıyla çocuklar dijital kitap ile tamamen denetimsiz bırakılmamalıdır.

Son yıllarda teknolojinin de gelişmesiyle çocuklar erken yaşlarda ekranlarla tanışmakta ve ekran bağımlılığı gündeme gelmektedir. Amerikan Pediatri Akademisi (AAP) (2016) tarafından çocukların ekran karşısında geçirecekleri zaman ile ilgili önerilerde bulunmuştur. AAP 2-5 yaş arası çocukların sadece yüksek kaliteli programlar tercih etmesi gerektiğini ve ekran karşısında geçirilen sürenin bir saati geçmemesi gerektiğini ifade etmektedirler. Dolayısıyla çocukların dijital ortamlardaki kitaplar için harcadıkları zamana dikkat edilmesi gerekmektedir.

2.1.2.5 Erken çocukluk döneminde dijital ortamlardaki kitap örnekleri. Okul öncesi dönemde çocukların kendi oluşturduğu dijital hikayeler ve öğretmenlerin oluşturduğu dijital hikayeler kullanıldığı gibi okul öncesi dönem çocuklarına yönelik olarak hazırlanmış olan dijital hikayeler de kullanılmaktadır. Yayınevlerinin hazırladığı dijital hikayeler (Erdem yayın grubu, yumurcak yayınevi, Çamlıca Çocuk Dijital Kütüphanem gibi), TRT çocuk kitaplık, Okuvaryum, Okuyan bir gelecek (Anne Çocuk Eğitim Vakfı [AÇEV]), 365 gün öykü (MEB), Meraklı Abidin (Tübitak), Story Jumper, Storytel, Blog siteleri (babanın okulu, vb) bunlara örnek olarak verilebilir. Bu kaynaklardan örneklere aşağıda yer verilmektedir.

2.1.2.5.1. Efe evde. Erdem yayın grubu tarafından yayınlanan “Efe ile Ece Büyüyor Öğreniyor” serisi üç yaş ve üstü çocuklara hitap etmekte ve 8 kitaptan oluşmaktadır. Bu hikaye dizisi çocukların karşılaştıkları problemler karşısında çözümler üretebilmelerine olanak tanımaktadır. Sette yer alan kitaplar hem basılı formatta hem de dijital formatta sunulmaktadır. Ancak hikayenin dijital formatında seslendirme ve arka fon müziği mevcutken, hikaye metni yer almamaktadır (<https://www.youtube.com/watch?v=MEOMfwIZ3Cs>).

2.1.2.5.1. Uçurtma şenliği. Uçurtma şenliği, çocuklar için özel olarak tasarlanan sesli ve animasyonlu çok sayıda kitabı içeren TRT Çocuk Kitaplık uygulamasında yer almaktadır. Ücretsiz olan bu uygulama tablet ve telefon aracılığı ile kullanılabilir. Uygulamada kitap künyelerine yer verilmekte böyle kitabın hitap ettiği yaş grubu, yazarı, sayfa sayısı gibi bilgilere erişilebilmektedir. Hareket, ses, müzik öğeleri içeren bu kitapta, hikaye sonunda hikayeye yönelik sorulara yer verilerek etkileşime de fırsat tanımaktadır (https://play.google.com/store/apps/details?id=com.trtcocuk.kitaplik&hl=en_US).

2.1.2.5.3. Meraklı yolculuk. Meraklı Yolculuk, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan 365 gün öykü serisi kitaplarından bir tanesidir. MEB tarafından hazırlanan bu kitaplar hem basılı resimli kitap olarak hem de dijital kitap olarak paylaşılmaktadır. Kitapların ücretsiz olarak dijital ortamda paylaşılması ayrıca birçok konu ve amaca uygun kitaba kolaylıkla ulaşılabilmesi öğretmenlere kolaylık sağlamaktadır. Bilgisayar, tablet, cep telefonu gibi cihazlardan çevrimiçi ortamlarda izlenebilmektedir. Çocuklara atık maddelerin geri dönüşüm sürecini anlatan bu kitap ile geri dönüşümün önemi anlatılmaktadır. Hikayenin

dijital formatında seslendirme, arka fon müziği yer alırken hareket, video ve etkileşim içeren öğeler bulunmamaktadır (<http://cdn.eba.gov.tr/icerik/365GunOyku/180/>).

2.1.2.5.4. Okuvaryum. 2020 yılından itibaren 4-10 yaş arası çocuklara hitap eden okuvaryum; yüzlerce dijital hikayeyi içeren dijital bir kütüphanedir. Okul öncesi ve ilkököl dönemindeki çocukların hem okuma becerilerini geliştirmelerini hem de okuma kültürü edinmelerini sağlamaktadır. Bu dijital kütüphaneye web ya da uygulama üzerinden ulaşılabilir. Ücretli olarak hizmet veren bu dijital kütüphane bireysel okumaya fırsat verdiği gibi üye olan okula kitap listesi oluşturma, takip listesi, gibi özel hizmet de sunmaktadır (<https://okuvaryum.com.tr/#1>).

2.1.2.5.4. Becca's wild moose chase. "Becca's Wild Moose Chase" adlı hikaye story jumper da kullanıcılar tarafından oluşturulan dijital hikayelerden birisidir. Story jumper kullanıcıların çevrimiçi olarak ücretsiz bir şekilde kullanıma imkan tanımaktadır. Kullanıcılar kendileri tasarladıkları hikayelere görsel, ses, video ekleyerek özgün hikaye kitaplarını oluşturmakta ve diğer kullanıcılarda ücretsiz olarak bu kitaplara ulaşabilmektedir. Ayrıca ücret karşılığında oluşturulan hikaye kitabı; basılı formata, pdf, sesli kitap ve videolu kitap olarak da kullanıcılara sunulmaktadır (<https://www.storyjumper.com/book/read/63412465/BECCA-S-WILD-MOOSE-CHASE#page/2>).

2.1.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıfta Resimli Kitaplarla(basılı/dijital) İlgili Uygulamaları

Okul öncesi öğretmenleri tarafından sınıfta resimli kitaplarla(basılı/dijital) gerçekleştirilen kitap okuma etkinlikleri genellikle Türkçe etkinlikleri kapsamında gerçekleştirilmektedir. Okul öncesi eğitim kurumlarında program kapsamında uygulanan Türkçe etkinlikleri ile çocukların dil gelişiminin desteklenmesi amaçlanırken, kitaplara yönelik olumlu tutum geliştirmeleri ve kitap sevgisi kazanmaları da hedeflenmektedir (Meb, 2013). Türkçe etkinlikleri hikaye öncesi etkinlikler, hikaye okuma/anlatma ve hikaye sonrası etkinlikler olarak gerçekleştirilmektedir (Işıkoğlu- Erdoğan ve Akay,2015). Hikaye öncesi yer alan etkinlikler (şiir, parmak oyunu, tekerleme, bilmece ve hikaye öncesi konuşma) çocukların hikayeyi dinlemesine hazırlık yapmak için yapılan etkinliklerdir. Ardından hikaye öğretmenin tercih ettiği teknik ile hikaye okuma/anlatma etkinliği gerçekleştirilir.

Hikaye sonrasında ise çocukların pasif konumdan çıkarılarak hikaye sonrası sohbet, rol oynama, doğaçlama, hikaye tamamlama, hikaye oluşturma, dramatizasyon gibi etkinlikler ile aktif konuma gelmesi sağlanmaktadır (Meb,2013; Aral, Kandır ve Yaşar, 2000). Tüm bu süreçlere aktif olarak katılan çocukların kelime dağarcıkları ve kavram bilgileri artarken, okuma becerilerine de temel oluşturulmuş olunur (Deniz, 2018).

Okul öncesi sınıflarında yapılan resimli kitaplarla ilgili uygulamalar birbirlerine benzer özelliklere sahip olsa da süreç içinde özellikle dinleyici açısından farklılaşmaktadır. Bu uygulamalar hikaye anlatma, hikaye okuma ve hikaye oluşturma olmak üzere üç grupta sınıflandırılabilir.

2.1.3.1. Hikaye anlatımı. Peck, kişisel ya da edebi hikayelerin anlatıcı tarafından yorumlanması olarak tanımlamaktadır (akt. Dilek, 2020). Hikaye anlatımı esnasında anlatıcı çocukların tekrarlanan ifadelerle katılmasına destek olurken hikaye içerisindeki değişikliklerde de çocuklara söz hakkı tanımaktadır. Hikaye anlatma teknikleri materyal kullanmadan anlatım ve materyal eşliğinde anlatım olmak üzere iki grupta sınıflandırılmaktadır. Materyal kullanmadan anlatım üç gruba ayrılmaktadır. Bunlar; (1) geleneksel anlatım, (2) bir karaktere bürünerek anlatım, (3) pantomim ile anlatım. Bu üç hikaye anlatma tekniğinde de anlatıcı sadece ses, jest ve mimikleriyle hikayeyi çocuklara anlatmaktadır (Şimşek, 2021). Materyal eşliğinde anlatım ise günümüz koşullarına göre sürekli yenilenerek yeni materyallerin eklenmesiyle sürekli gelişmektedir. Günümüzde kullanılan materyal eşliğinde anlatım teknikleri incelendiğinde; televizyon şeridi, kukla, pazen tahta ve figürleri, hikaye önlüğü, hikaye kartı, hikaye battaniyesi, hikaye şemsiyesi, hikaye treni, hikaye çarkı, hikaye halısı, hikaye taşları ve teknolojik araçlarla anlatım olmak üzere çok çeşitli anlatım teknikleri olduğu görülmektedir (Dilek, 2020). Materyal kullanılarak yapılan bu anlatım yöntemleri incelendiğinde dikkat çeken bir nokta ise dijital teknolojilerin gelişmesi, yaşamın her alanında kullanılmaya başlanması ve bunlara bağlı olarak çocukların dijital teknolojiye olan ilgisinin artmasıyla teknolojik aletler ile anlatım tekniğinin eklenmiş olduğu görülmektedir. Ancak hikaye anlatım teknikleri genel olarak ele alındığında ise öğretmen merkezli olduğu ve çocukların pasif dinleyici konumunda olduğu dikkati çekmektedir (Dereobalı ve Özcan, 2017). Varol, Ala ve Eti (2020) farklı hikaye tekniklerinin çocukların dikkat süreleri üzerine yapmış oldukları çalışmada hikaye önlüğü ile anlatım %60, hikaye kartı ile anlatım %57, kukla eşliğinde anlatım %41 ve düz anlatım tekniğinde %20 çok iyi olarak ortaya konmuştur. Bu sonuçlar hikaye anlatım tekniklerinin

önemini ortaya koymaktadır. Bu nedenle okul öncesi sınıflarında çocukların ilgi ve ihtiyaçları dikkate alınarak farklı hikaye anlatım tekniklerine yer verilmelidir.

2.1.3.2. Hikaye okuma. Hikaye okuma henüz okuma bilmeyen çocuklar için öğretmen tarafından çocuk edebiyatı ürünlerinin seslendirilmesidir (Cingi,2022). Hikaye okuma etkinliklerinde öğretmenler çocuklara model olurken aynı zamanda çocukların okuma stratejileri edinmeleri, alıcı ve ifade edici dil becerilerin gelişmesi ve kitap sevgisi kazanmaları açısından da oldukça önemlidir (Deniz,2018). Okul öncesi öğretmenlerinin profesyonel bir hikaye anlatıcısı veya kurgulayıcısı olmaları beklenemez. Ancak sesini etkili bir şekilde kullanarak hikayeyi okuyabilmeleri gerekmektedir (Tepetaş-Cengiz, 2015).

Cingi (2022) okul öncesi öğretmenlerinin kitap okuma etkinliklerinde istedikleri kitapları seçtiğini ve kitapları istedikleri, bildikleri veya öğrendikleri teknikte okuduklarını belirtmektedir. Teale ise kitap okuma etkinliklerinin niteliğine vurgu yapmakta ve bu nitelikleri; kitap okuma sıklığı, okuma etkinliği için tercih edilen kitap türü, kitabın hangi teknikle okunduğu ve bu gerçekleştiren etkinliklerin programdaki yeri olarak belirtmektedir (akt: Deniz, 2018). Hikaye okuma sürecinde kullanılan hikaye okuma tekniklerini inceleyen Şimşek (2021), etkileşimli okuma, diyaloga dayalı okuma, elektronik/dijital okuma gibi bir çok farklı kitap okuma tekniği olduğunu belirtirken, bu farklılığın okuma yapılan yaş grubundan, kitap okuyan yetişkinin kullandığı yöntemden ve okunan kitabın basılı veya dijital formatta olmasından kaynaklandığını ifade etmektedir.

2.1.3.2.1. Geleneksel okuma. Kitap okuma yöntemlerinden biri olan geleneksel okuma okul öncesi öğretmenleri tarafından günlük akışta en çok kullanılan ve çok fazla ön hazırlık gerektirmeyen bir tekniktir (Bektaş, 2010; Işıkoğlu- Erdoğan ve Akay,2015; Varol, Ala ve Eti, 2020). Geleneksel okuma yönteminde öğretmen, öncelikle çocukların yaş gruplarına uygun olarak bir resimli hikaye kitabı seçer, kitabın resimlerini rahatlıkla görebilecekleri bir oturma düzeni hazırlar ve ses, jest ve mimiklerini kullanarak veya hikayede yer alan karakterleri seslendirerek okuma yapar (Şimşek, 2021). Ancak bu teknikte çocuklar daha çok dinleyici konumunda olduğu için alıcı dil becerileri gelişirken, ifade edici dil becerileri yeteri kadar gelişmemektedir. Çünkü hikaye okuma sürecinde çocuklar daha çok pasif konumundadır ve hikaye bittikten sonra da daha çok kapalı uçlu, kısa cevaplı sorulara yer verilmektedir (Cingi, 2022).

2.1.3.2.2. Etkileşimli okuma. Geleneksel resimli hikaye kitabı okuma etkinliklerinde genellikle kitabı okuyan ve aktif olan öğretmenlerken, çocuklar dinleyici konumundadırlar. Ancak etkileşimli kitap okuma tekniğinde öğretmen ve çocukların rollerinin değiştiği, çocukların daha çok aktif oldukları bilinmektedir (Tepetaş- Cengiz, 2015). Whitehurst ve diğerleri tarafından geliştirilen bu teknik çocuk ve yetişkin arasında okumanın en etkili düzeyde gerçekleştirilmesi amacıyla geliştirilmiştir (akt. Deniz, 2018). Işıkoğlu- Erdoğan ve Akay da (2015) çocukların okuma etkinliğine aktif katılım gösterdiği etkileşimli okuma etkinliklerinin öğretmenler tarafından dil etkinliklerinde hem büyük grup hem küçük grup hem de bireysel öğretimde kullanılabileceğini ifade etmektedirler.

Etkileşimli okumanın en temel ögesi öğretmenin çocuklara sorular sorması olarak belirtilmektedir. Böylelikle süreç içerisinde sorular yardımıyla etkileşimin başlaması ve devam etmesi sağlanmaktadır. Dolayısıyla etkileşimli okuma hem çocukların soru sormayı öğrendiği hem de soruların cevaplarını bulmaya çalıştıkları planlı bir okuma tekniği olarak belirtilmektedir (Işıkoğlu- Erdoğan ve Akay, 2015; Cingi,2022). Etkileşimli okuma tekniği; okuma öncesi, okuma anı ve okuma sonrası olmak üzere üç aşamalı bir uygulama planı dahilinde gerçekleşmektedir (Efe ve Temel,2018).

Etkileşimli okumada PEER olarak kısaltılan (1) Teşvik etmek, (2) Değerlendirmek, (3) Genişletmek ve (4) tekrar etmek olmak üzere bu dört soru tekniğinden yararlanılmaktadır. Bu sayede çocukların nesnelere adlandırması ve öykü oluşturma becerileri artmaktadır. Dolayısıyla okul öncesi sınıflarında uygulanan etkileşimli okuma etkinlikleri ile çocukların alıcı dil gelişiminin yanında ifade edici dil gelişimi de desteklenmektedir (Şimşek, 2017). Kılınçcı, Acer ve Bayrakyar (2021) etkileşimli okumanın çocukların sadece dil gelişiminde değil bilişsel ve sosyal-duygusal gelişimi üzerinde de olumlu etkileri olacağını belirtmektedir.

Öğretmenler etkileşimli okuma etkinliklerinde hikaye ile ilgili konuşmaları için çocuklara sıklıkla söz vermekte, hikayeye ilişkin sorular sormakta, çocukların anlamını bilmedikleri kelimeleri açıklamakta ve hikaye okuma etkinliği süresince yeni öğrenilen kelimeleri tekrarlayarak çocukların öğrenmelerine destek olmaktadır (Yılmaz ve Turguner, 2022).

2.1.3.2.3. Dijital okuma. Dijital ortamlardaki kitaplar eşliğinde okuma dijital teknolojiye bağlı gelişmeler sonucunda ortaya çıkan bir kavramdır. Böylelikle hikaye okuma ve dinleme, teknolojiye yaşanan gelişmelerle yeni bir boyut kazanmıştır (Turgut ve Kışla, 2015). Dolayısıyla çocuklar günümüzde hikaye uygulamaları, hikaye odaklı video oyunları

ve arttırılmış gerçeklik gibi birçok dijital formatta hikayeler ile karşılaşmaktadır (Şimşek, 2021). Dijital yerli olarak tanımlanan günümüz çocuklarının bu farklı biçimlerdeki dijital kitaplara ilgi göstermesi okul öncesi eğitim kurumlarında da dijital hikaye kitapları önemli bir eğitim aracı konumuna getirmekte ve dijital okumayı ön plana çıkarmaktadır (Çamlıbel-Çakmak, 2020).

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıfta dijital hikaye okuma tekniğini kullanırken dikkat etmeleri gereken en önemli nokta dijital hikaye üzerine çocuklarla sohbet edilmesidir. Dijital formatta yer alan hikayenin çocuklarla yalnızca izlenmesi veya dinlenmesi dijital okuma etkinliği gerçekleştirmek olarak kabul edilmemektedir (Tepetaş- Cengiz, 2015).

Dijital hikaye kitabı okuma etkinlikleri okul öncesi sınıflarında gerçekleştirilirken öğretmenlerin; tüm çocukların dijital kitap içeriğini görebileceği oturma düzeni oluşturulması, çocuklara ön bilgi verilmesi, müzik gibi işitsel öğelerin rahatlıkla duyulması için ön düzenlemeler yapılması gerekmektedir (Çamlıbel-Çakmak, 2020).

2.1.3.3. Hikaye oluşturma. Çocukların hem dil hem de bilişsel gelişimlerini daha üst seviyeye çıkararak, çocukların kendilerine özgü hikaye oluşturmalarına fırsat veren, duygu ve düşüncelerinin ortaya çıkmasını sağlayan, hayal dünyalarını geliştiren bir etkinliktir. Hikaye oluşturma etkinliği öğretmenin belirlemiş olduğu konu üzerine ya da daha önce anlatılan hikayenin çocuklar tarafından yeniden oluşturulmasıyla yapılabilmektedir (Bektaş, 2010). Akdağ ve Erdiller (2013) hikaye oluşturma etkinliklerinin çocukların olay ve durum sıralaması yapabilmesi, zamanı doğru şekilde ifade edebilmesi ve kelime dağarcıklarının gelişmesi üzerinde olumlu etkileri olduğunu belirtmektedir. Yalnızca öğretmenin hikaye okuması veya hikaye anlatmasıyla gerçekleşen etkinlikler çocukların yaratıcılıklarını sınırlarken hikaye oluşturma etkinlikleri yaratıcılık, hayal dünyalarının gelişmesi ve problem çözme gibi bilişsel becerilerin gelişimini desteklemektedir (Dereobalı ve Özcan, 2017). Okul öncesi sınıflarında hikaye oluşturma süreçleri dijital olmayan materyallerle gerçekleştirilebileceği gibi dijital ortamlar kullanılarak da yapılabilmektedir. Ancak dijital hikayelerin oluşturulabileceği çok sayıda uygulama olmasına rağmen okul öncesi çağı çocuklarının kullanımına uygun olan uygulama sayısı oldukça az sayıdadır (Lantz, Myers, ve Wilson, 2020).

Alanyazında yapılan araştırmalara göre ülkemizde okul öncesi öğretmenlerinin en çok geleneksel okuma yöntemini tercih ettikleri görülmektedir (Bektaş, 2010; Ergül, Akoğlu, Sarıca, Tufan ve Karaman, 2015; Işıkoğlu- Erdoğan ve Akay, 2015; Işıkoğlu- Erdoğan ve diğ., 2016; Işıkoğlu- Erdoğan ve Şimşek, 2020). Okul öncesi öğretmenlerin

sınıftaki uygulamalarında daha çok geleneksel okumayı tercih etmelerinin nedenleri olarak çok fazla ön hazırlık gerektirmemesi, hızlı, pratik ve ekonomik olması söylenebilir. Neumann (2020) da hikaye kitabı uygulamaları için daha çok zaman harcadığını bu nedenle basılı resimli kitaplar ile okumanın daha çok tercih edildiğini belirtmektedir. Gönen ve diğerleri (2010) tarafından yürütülen başka bir araştırmada ise öğretmenlerin dil etkinliklerinde daha çok araç- gereç olarak kitap ve kuklalara yer verdikleri, teknolojik aletler aracılığı ile kullanılan video ve slaytların ise en az kullanılan araçlar olduğu belirtilmektedir. Işıkoğlu- Erdoğan ve Şimşek (2020) ise okul öncesi öğretmenlerin sınıflarında Türkçe etkinliklerinde en az ise dijital okumayı uyguladıklarını ancak çocukların ise daha çok dijital okumayı tercih ettiklerini ortaya koymaktadırlar. Amerika ve Türkiye’deki okul öncesi öğretmenlerinin hikaye okuma sırasında kullandıkları stratejiler inceleyen Bay ve Şimşek-Çetin (2015) ise, kitap okuma etkinliklerinde Amerika’daki öğretmenin CD, video kaset, film gibi dijital teknolojileri Türkiye’deki öğretmene göre dört kat daha fazla kullandığı belirtilmektedir. Neumann ve Merchant (2021) ise sınıf içi uygulamalarda dijital kitapların öğretmenlerle birlikte okunarak çocuklarda yapı iskelesinin yani çocuğun katılım sağlaması için öğretmenin verdiği sözlü ya da sözsüz yardımın önemine vurgu yapmaktadır. Başka bir ifade ile dijital kitap okuma uygulamalarında öğretmenlerin çocuklara yapı iskelesi sağlaması çocukları desteklemektedir. Dijital kitapların öğretmenle birlikte okunması sırasında çocukların öğrenmelerini ve etkileşimlerini destekleyen bilişsel, duyuşsal ve teknik olmak üzere üç tür yapı iskelesi bulunmaktadır (Neumann, 2020). Bu bağlamda okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi dijital kitap uygulamalarında çocuklara “Tavşana ne olduğunu söyle?” gibi hikaye içeriği hakkında sorular sorarak bilişsel yapı iskelesi sağlaması, “Evet, doğru” gibi olumlu geri bildirim verip teşvik ederek duyuşsal yapı iskelesi sağlaması, “başlatmak için butona dokun” gibi dijital kitabın çalıştırılması ve kullanılmasına destek olarak teknik yapı iskelesi sağlanması beklenmektedir. Lantz, Myers ve Wilson (2020) dijital kitap kullanımına yönelik çocuklara gereken desteğin sağlanabilmesi, dijital kitapların etkin bir şekilde kullanılabilmesi için öğretmenlerin bu uygulamaları etkin kullanımlarına yönelik eğitim almaları gerektiğini belirterek bu eğitimlerin meslek öncesi olabileceği gibi hizmet içi eğitim süreçleriyle de olabileceğini ifade etmektedirler. Bu bağlamda okul öncesi öğretmenlerinin dijital yeterlilik düzeylerinin sınıf içi resimli kitap (basılı/dijital) okuma uygulamalarını etkileyebileceği düşünülmektedir.

2.2. Öğretmenlerin Dijital Yeterlilikleri

Günümüzde “dijitalleşme” üzerinde durulması gereken kavramlardan biridir. Dijital kodlamadaki hızlı gelişim teknolojinin gelişmesine ve yaşamın her alanında görülmesine neden olmakta dolayısıyla yaşamdaki bu değişim ve dönüşümler bizlere dijital bir hayatı sunmaktadırlar (Maral, Gezginci, 2022).

Dijital teknolojide yaşanan bu dönüşümler yaşam tarzımızı, alışkanlıklarımızı değiştirmektedir. Artık iletişim biçimimiz, alışveriş yapma şeklimiz, araştırma süreçlerimiz gibi bilgi ve görsellere bilgisayar ve akıllı cihazlar üzerinden internet erişimiyle gerçekleşmektedir. Dolayısıyla dijital teknoloji ile ulaşamadığımız neredeyse hiçbir alan kalmamıştır (Telli, 2021). Bu bağlamda dijital teknolojideki gelişim ve ilerlemelerin etkilediği bir diğer alan ise kitap yayıncılığıdır. İlk olarak el yazması olarak karşımıza çıkan kitaplar matbaanın bulunmasıyla basılı kitap olarak karşımıza çıkarken günümüzde ise teknolojinin hızlı ilerlemesiyle yeni bir kavram olarak dijital kitap kavramını ortaya çıkarmıştır (Baytar, 2022). Ve dijital kitapların, insanlara uzun süre hizmet etmiş olan basılı kitaplara göre daha ön plana çıkmaya başladığı söylenebilir (Sarıkaya, 2018). Bu durum bireylerin okuyucu rolleri ve okuma alışkanlıklarının da değişmesine de neden olmaktadır (Maral, Gezginci, 2022).

Günümüzde dijital çağın gereği olarak ortaya çıkan dijital kitapların ses, resim, müzik ve bunların yanında video özelliğine de sahip olmasıyla çocuk kitabı yayıncıları da dijital kitapları tercih etmeye başlamakta ve dolayısıyla da dijital ortamdaki kitaplar erken çocukluk eğitiminde de sıklıkla kullanılmaktadır (Altun, 2005; Sarı, 2018).

Öğretmenlerin dijital yeterlilikleri bağlamında bu kitapları sınıflarında kullanmalarının eğitim-öğretim sürecinin gidişatını etkileyebileceği ve eğitimin niteliğini arttırabileceği söylenebilir. Ancak 2020 yılında Dünya’da yaşanan Covid-19 pandemi sürecinde eğitime yönelik yapılan araştırmalar bizlere öğretmenlerin dijital yeterliklerinin zayıf olduğu göstermektedir (Kavuk ve Demirtaş, 2021). Bu durum eğitim alanında güçlükler yaşanmasına da sebep olmuştur. Dolayısıyla öğretmenlerin dijital teknolojiye uyum sağlayabilmesi için dijital yeterliliklere sahip olması gerektiği söylenebilir. Bu bölümde öğretmenlerin dijital yeterlilikleri alanyazınında yer alan bilgiler çerçevesinde kuramsallaştırılarak incelenecektir.

2.2.1. Yeterlilik

Türk Dil Kurumu sözlüğünde yeterlilik “bir işi yapma gücünü sağlayan özel bilgi, ehliyet” ve “görevini yerine getirme gücü, kifayet” olarak tanımlanmaktadır. Yeterlilik kavramı Albert Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı ile kullanılmaya başlanan bir kelimedir (Elkıran,2019). Bandura (1994)'nın Sosyal Öğrenme Kuramında yeterlilik kavramı, duyuşsal bir özellik olarak alınmakta ve bireylerin bir performansı gerçekleştirmek için kapasitelerine yönelik inançları, kendi yargıları olarak belirtilmektedir. Bireylerin bir durumla karşılaştığında neler düşündükleri, neler hissettikleri ve bu durumun nasıl üstesinden geldiği yeterlilik kavramını oluşturmaktadır. Ayrıca yeterlilik, bireylerin gereken davranışları ne derecede iyi yapabildikleriyle de ilgilidir (Bandura, 1982). Yeterlik kavramına yönelik çalışmalarda yeterliliğin; yeterlik algısı, inancı ya da yargısı olarak da ifade edildiği görülmektedir (Aşkar ve Umay, 2001). Bireylerin problemler karşısında sergilemiş oldukları tutum ve davranışlar, yaşadıkları olayların üstesinde gelebilmeleri bireylerin yeterliliğiyle ilgilidir (Güloğlu- Demir, 2011). Dolayısıyla yeterlilik düzeyleri yüksek olan bireylerin beklenmedik durumlarla karşılaştıklarında daha dayanıklı olduğu söylenebilir. Bu durum bireylerin yeni karşılaştıkları olaylarla baş edebilmek için bireylerin yeterlilik algılarının önemli olduğunu göstermektedir (Elkıran,2019).

Yeterlilik kavramını yapılandırmacı bir yaklaşımla ele alan Le Boterf'e (2006) göre yeterlilik, görevi nasıl yerine getireceğini bilme (bilgi ve beceriler), görevi yerine getirmeye gönüllü olma (tutumlar, motivasyonlar) ve görevi eyleme dönüştürme (bağlam, toplumsal koşullar) olmak üzere üç temele dayanmaktadır (Le Boterf 2006 akt. Brahimi, 2011). Brahimi (2011) ise içinde bulunulan duruma göre yeterliliklerin değişebileceğini ve bu nedenle yeterlilik kavramının ikiye ayrıldığını belirtmektedir. Bireylerin durum/görev karşısında daha önceden belirlenmiş olan yeterlilikleri istenilen yeterlilikler, bireylerin durum/görev anında sergiledikleri başarılı performanslar gerçek yeterlilikler olarak ifade edilmiştir.

2.2.2. Öğretmenlerin Mesleki Yeterlilikleri

Milli Eğitim Temel Kanununda öğretmenlik mesleğinin, “devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim kararlarını üzerine alan özel bir ihtisas mesleği” olarak tanımlandığı görülmektedir. Eğitim esnasında çocuklarla birebir iletişim ve etkileşim halinde bulunan eğitimin uygulayıcıları da öğretmenlerdir. Bilginin şekillenmesinde en önemli unsurlardan biri olan ve çocukların gelişmesine rehberlik eden öğretmenler, görevlerini başarıyla yerine getirebilmeleri için yeterli niteliklere sahip olmalıdırlar (Kök,

Çiftçi ve Ayık, 2011). Öğretmenlerin sahip olması gereken bu yeterlilikler MEB (2008)de bireylerde bulunması gereken bilgi, beceri ve tutumlar bütünü olarak açıklamaktadır. Yeterlilik, hem öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumunu etkilemekte hem de sürecin verimli ve başarılı şekilde tamamlanmasını sağlamaktadır (Güneş ve Buluç, 2017).

Öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, Buldu (2014) öncelikle öğretmen yeterliklerinin düzenlenmesi gerektiğini ve buna göre öğretmenlerin belirlenen yeterliklere uygun olarak yetiştirilmesi ve değerlendirilmesi gerektiğini belirtmektedir. Toledo, Revai ve Guerriero (2017) ise yeterliliği, öğretmenlerin bilmesi ve yapabilmesi gerekenler hakkında rehber konumunda olduğunu belirtmektedir. Tosuntaş'a (2020) göre öğretmenlik mesleği çok sayıda sorumluluğu barındırmakta, bu nedenle de çok sayıda yeterlilik mesleki anlamda zorunlu duruma gelmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerde bulunması gereken mesleki bilgi, beceri, tutum ve niteliklerin yeterliliklerin temelini oluşturduğu belirtilmektedir. TED (2009) farklı ülkelerdeki öğretmenlik mesleği standartları alanında uygulama örneklerini incelediği araştırmada ise "öğretmen yeterlikleri" kavramı yerine "öğretmenlik mesleği standartları" kavramının kullanıldığını belirtmektedir. Bu durumun sadece terimsel bir değişiklik olmadığı, yeterlik kavramı ile öğretmenlerde bulunması gereken özelliklerin teknik olarak vurgulandığı belirtilirken, standart kavramı ile bu özelliklerin daha esnek bir şekilde ele alındığı ve daha geniş bir bakış açısıyla ortaya koyulduğu belirtilmektedir. Tosuntaş (2020) ise Türkiye'de de nitelik, yetkinlik ve standart gibi kavramların yeterlilik kavramını yerine kullanıldığını belirtmektedir. Ancak yeterlik kavramı ile öğretmenlerde bulunması gereken özelliklerin davranış düzeyinde olduğunu ve teknik yönlerini barındırdığını fakat standart kavramında davranış düzeyinde olmadığını belirtilmektedir.

Günümüzde ise 21. yy. becerilerinin öneminin vurgulanmasıyla öğretmenlerden bilgi aktarımı yerine öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünebilmelerine olanak sağlaması, kaynaklar sunması ve öğrencilere rehberlik etmesi beklenmektedir (Aydeniz, 2017). Başka bir ifadeyle öğrencilerin üst düzey becerilere sahip olması beklenirken, öğretmenlerin de bu niteliklere sahip olması beklenmektedir (Gürültücü, Aslan ve Alçı, 2018). Öğretmenlerin mutlaka sahip olması gereken nitelikler ise mesleki yeterliklerin temelini oluşturmaktadır (Tosuntaş, 2020). Bu yeterlilikler ülkemizde Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından belirlenmektedir (MEB,2017).

Öğretmen yeterliklerine yönelik ülkemizde yapılan ilk resmi çalışmaların ise 1998 yılında YÖK ile Dünya Bankasının beraber yürüttüğü Milli Eğitimi Geliştirme Projesi ile

başladığı görülmektedir. Yapılan bu çalışma ile öğretmen yeterlilikleri dört bölümde ele alınmıştır. Bunlar:

- Konu alanı ve alan eğitimine ilişkin yeterlikler
- Öğrenme öğretme sürecine ilişkin yeterlikler
- Öğrencilerin öğrenmelerini izleme, değerlendirme ve kayıt tutma
- Tamamlayıcı mesleki yeterlikler (MEB,2017).

İlerleyen yıllarda Milli Eğitim Bakanlığı tarafında yapılan çalışmalar sonucunda ise Öğretmen yeterliklerinin; (1) eğitime-öğretme yeterlikleri, (2) genel kültür bilgi ve becerileri, (3) özel alan bilgi ve becerileri olmak üzere üç bölümde ele alınarak 2002 yılında yürürlüğe girdiği görülmektedir. (MEB,2017). Öğretmenlik mesleğine yönelik yeterliliklerin belirlenmesi, mesleğe yönelik genel bir çerçeve oluştururken öğretmenler için de bir rehber konumunda olmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığının 2008 yılında yayımladığı kitapta ise öğretmen yeterliklerinin altı başlıkta ele alındığı görülmektedir. Bunlar; (1) kişisel ve mesleki gelişim, (2) öğrenciyi tanıma, (3) öğretmen ve öğrenme süreci, (4) öğrenmeyi geliştirmeyi izleme ve değerlendirme, (5) okul, aile ve toplum ilişkileri, (6) program ve içerik bilgisi (MEB, 2008).

Ulusal ve uluslararası eğitim alanında yaşanan gelişmeler Türkiye’de öğretmen yeterliklerinin tekrar düzenlenmesini neden olmuştur. Bu düzenlemeler gerçekleştirilirken, hem çocukların günümüz koşullarına uygun olacak şekilde donanımlı yetişmesi hem de öğretmenlik mesleğinin statü olarak iyileştirilmesi hedeflenmiştir (MEB,2017). Bu amaç doğrultusunda çok sayıda paydaşın katılımıyla, 2017 yılında öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri güncellenmiştir. Yapılan bu güncellemeyle “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri”nin; (1) mesleki bilgi, (2) mesleki beceri, (3) tutum ve değerler olmak üzere üç yeterlik alanından oluştuğu görülmektedir. Mesleki bilgi yeterlik alanı; alan bilgisi, alan eğitimi bilgisi ve mevzuat bilgisi alt yeterlilik alanlarını kapsamaktadır. Mesleki beceri yeterlik alanı ise; eğitim öğretimi planlama, öğrenme ortamları oluşturma, öğretme ve öğrenme sürecini yönetme, ölçme ve değerlendirme alt yeterlilik alanlarını kapsamaktadır. Tutum ve değerleri yeterlik alanının ise milli manevi ve evrensel değerler, öğrenciyeye yaklaşım, iletişim ve işbirliği, kişisel ve mesleki gelişim alt yeterlilik alanlarını kapsadığı görülmektedir (MEB, 2017).

Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri kapsamında öğretmenlerden öğretme ve öğrenme sürecini etkili bir şekilde yürütmesi beklenilmektedir. Bu durum MEB (2017) de belirlenen mesleki beceri yeterlik alanı alt boyutu olan öğretme ve öğrenme sürecini

yönetme olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrenmenin çeşitli öğrenme yaşantıları ile ortaya çıktığı düşünüldüğünde; öğretmenin farklı yöntem ve teknikler ile öğrencilere sunması gerekmektedir (Akdemir ve Kaf, 2021).

Dijital bilgi çağı olarak adlandırılan günümüzde eğitimde de dijital bilgi üretimi ve paylaşımı artmakta, okullarda bilgisayar, projeksiyon, akıllı tahta, internet, vb. olanakların sağlandığı görülmektedir. Böylece bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı eğitimde önemli bir rol oynamaktadır. Ancak bunu kullanacak olan öğretmenlerin de bu beceriye sahip olması gerektiği unutulmamalıdır (Keskin ve Yazar, 2015; Öztürk, 2013). Öğretmenlerin bu teknolojik cihazlar eşliğinde eğitim öğretim sürecini düzenleyebilmeleri için dijital yeterliklerin önemi vurgulanmaktadır. Bu farkındalık doğrultusunda Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından 2017 yılında güncellenen Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri mesleki beceri boyutunda, öğrenme ve öğretme sürecinde bilgi ve iletişim teknolojilerini etkin kullanma maddesi ile yer verildiği görülmektedir.

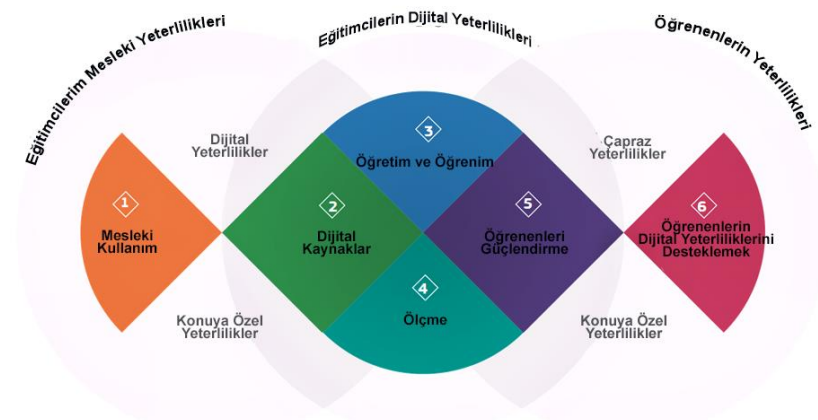
2.2.3. Öğretmenlerin Dijital Yeterlilikleri

Son yıllarda dijital yeterlilik kavramı, bireylerin sahip olması gereken beceriler noktasında önemli bir yer almaktadır. Dijital yeterlilik kavramına baktığımızda Lankshear ve Knobel (2008), bireyin farklı dijital ortam ve formatlarda var olan bilgiye erişmek, anlamak ve kullanabilmek için ortaya koyduğu bilgi, beceri ve tutumlar olarak açıklamaktadır. Howell (2012) ise dijital yeterliliği, bilgi iletişim teknolojilerinin eğitimde nasıl kullanılabilmesine yönelik bir kavram olarak belirtmektedir. Daha ayrıntılı olarak ele alındığında ise dijital yeterlilik, bilgi iletişim teknolojileri ve medya araçlarını kullanmak, problem çözme, iletişim, içerik oluşturma ve paylaşma, bilgi yönetimi, iş birlikli çalışma gibi süreçleri yönetebilmek için kullanılan tutum, bilgi, beceri, farkındalık, strateji ve yeteneklerdir (Ferrari, 2012). Özellikle son on yılda ortaya çıkan dijital yeterlik kavramı, bilgi ve iletişim teknolojileriyle ilgili becerilerden, dijital cihaz ve uygulamaların ne şekilde kullanılacağını bilmekten, çok daha fazlasını kapsamaktadır (Selimi, Üseini, 2019; Falloon, 2020). Bu bağlamda Dijital yeterlik, 21. Yüzyılda teknolojinin eğitim amacıyla kullanılabilmesi ve etkin öğrenmelerin gerçekleşebilmesi için önemli bir ön koşul olarak görülmektedir (Maderick, Zhang, Hartley ve Marchand, 2016; Yılmaz, Aktürk ve Çapuk, 2021). Ayrıca dijital yeterlilikler hem dijitalleşmenin eğitime yansması hem de hayat boyu öğrenmeyi destekleyebilmek için öğretmen ve çocukların kazanması gereken bir beceri ve

okuryazarlık düzeyi olarak da ifade edilmektedir (Bozkurt, Hamutoğlu, Liman Kaban, Taşcı ve Aykul, 2021).

Alanyazında öğretmenlerin dijital yeterliklerine yönelik en çok Avrupa Birliğinin birleşik araştırma merkezi tarafından geliştirilen Eğitimcilerin Dijital Yeterlikleri İçin Avrupa Çerçevesi(DigCompEdu), UNESCO tarafından ortaya konulan Öğretmenler için BİT Yeterlik Çerçevesi, Uluslararası Eğitimde Teknoloji Topluluğu tarafından ortaya konulan Eğitimciler için ISTE Standartları ve Mishra ve Koehler, (2006) tarafından ortaya konulan Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) Çerçevesinden söz edilmektedir. Birçok paydaşın katkısıyla bu çerçeveler kullanılarak araştırma raporları hazırlanmıştır. Hazırlanan bu raporlarda öğretmenlerin dijital yeterliklerinin belirlenebilmesi için bilgiler sunulmaktadır. Bu çerçeveler genel olarak incelendiğinde dijital teknolojiler aracılığı ile yapılacak görevleri belirtmekte fakat bu görevleri gerçekleştirebilmek için hangi dijital araçların kullanılacağı konusunda rehberlik yapmamaktadır (MEB,2022).

Avrupa Birliği Komisyonu dijital yeterliğin bireylere kazandırılması sürecinde öğretmenlerin önemli bir rol aldığını ifade etmektedir (Redecker, 2017). Avrupa komisyonu tarafından hazırlanan Eğitimcilerin Dijital Yeterlikleri İçin Avrupa Çerçevesi (DigCompEdu) (Redecker, 2017) özellikle öğretmenlik mesleği yapan bireylerin sahip olması gereken altı alanda yirmi iki yeterliği tanımlamaktadır. Bu yeterlikler belirlenirken yalnızca teknik beceriler ele alınmamıştır. Bununla birlikte dijital teknolojilerin eğitim sürecinde nasıl kullanılabileceğine de yer verilmiştir (Şekil 2.3, Şekil 2.4).

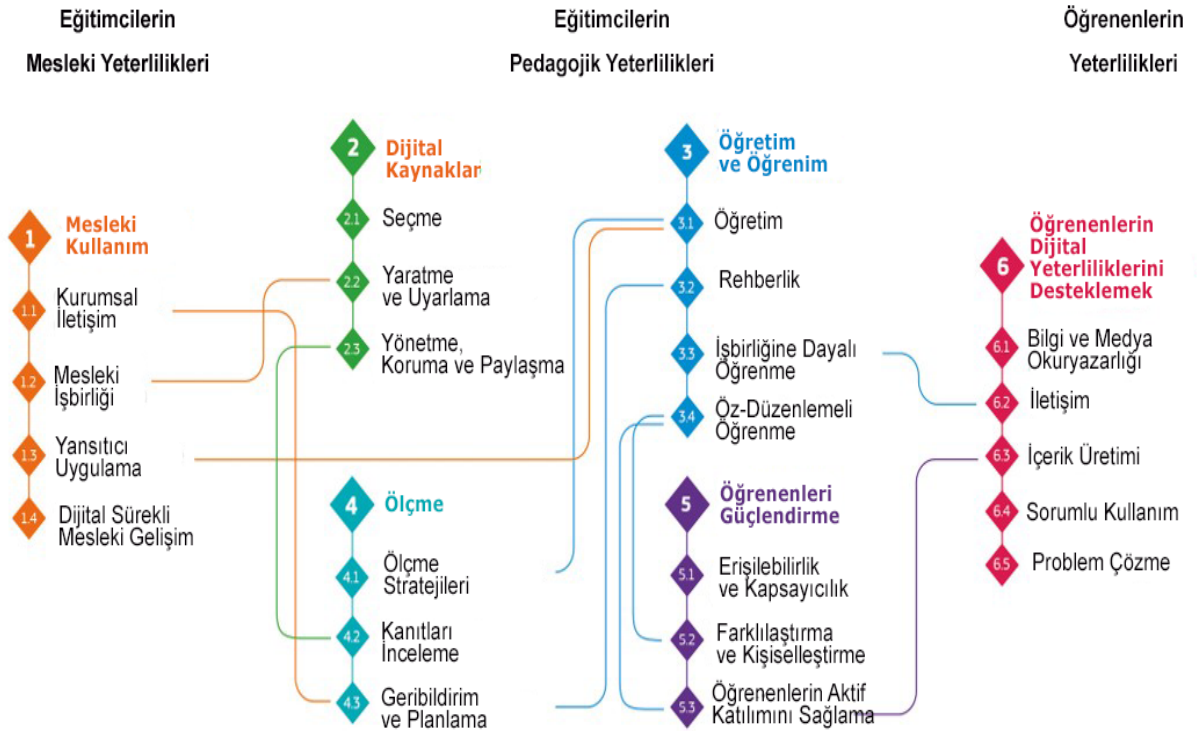


Şekil 2. 3. "6 temel dijital yeterlik alanı"

Not: Redecker, C. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. In: Punie, Y. (ed). EUR 28775 EN. Publications Office of the European Union, Luxembourg. <http://dx.doi.org/10.2760/159770>. künyeli çalışmadan alınmıştır.

Eğitimcilerin Dijital Yeterlikleri İçin Avrupa Çerçevesinde (DigCompEdu) öğretmenlerin dijital yeterlik alanları aşağıdaki şekilde belirtilmiştir.

1. Mesleki kullanım (professional engagement): Eğitimcilerin dijital teknolojiyi başka eğitimciler ile iletişim kurabilme, bilgi ve tecrübe paylaşabilme ve işbirliği yapabilme yeterliğidir.
2. Dijital kaynaklar (digital resources): Eğitimcilerin öğrenme sürecine yönelik dijital kaynakların seçimi, oluşturulması, uygulanması, korunması ve paylaşılması yeterliğidir.
3. Öğretim ve öğrenim (teaching and learning): Eğitimcilerin dijital teknolojileri öğretim sürecinde kullanabilme, sınıf dışında da dijital teknolojileri kullanarak öğrencilere rehberlik yapabilme, iş birliğine dayalı çalışmalar yapılmasını sağlayabilme ve öğrencilere dijital teknolojiler kullanarak öz düzenleme becerisi kazandırabilme yeterliğidir.
4. Ölçme (measurement): Eğitimcilerin kullanılan teknoloji ile süreç ve öğrenciyi değerlendirebilme, öğrencilere dijital teknoloji kullanarak geri bildirim verebilme yeterliğidir.
5. Öğrenenleri güçlendirme (empowering learners): Eğitimcilerin dijital kaynaklara bütün öğrencilerin öğrenen katılımını sağlayabilmek için tedbir alabilme, öğrencinin bireysel ihtiyaçlarını dikkate alarak dijital kaynakları düzenleyebilme ve öğrencilerin aktif katılımını sağlayabilme yeterliğidir.
6. Öğrencilerin dijital yeterliklerini desteklemek: Öğrencilerin dijital okuryazarlık, dijital iş birliği ve iletişim, dijital içerik üretme, dijital teknolojileri güvenli kullanma ve teknik sorunları çözebilme becerileri kazandırabilme yeterliğidir.



Şekil 2. 4. EU dijital yeterlilik alanları (Redecker, 2017).

Not:Redecker, C. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators:DigCompEdu*. In:Punie, Y. (ed). EUR 28775 EN. Publications Office of the European Union, Luxembourg. <http://dx.doi.org/10.2760/159770> künyeli çalışmadan alınmıştır.

Eğitmcilerin Dijital Yeterlilikleri İçin Avrupa Çerçevesi (DigCompEdu) hem öğretmenlerin mesleki ve pedagojik yeterliliklerine hem de öğrenci yeterliliklerine odaklanmaktadır. Çerçeve kapsamında belirlenen yeterlilikler öğretmenlerin eğitim süreci üzerindeki etkisini de arttırmakta ve bu nedenle öğretmenlerin de bu yeterlilikleri kazanmaları beklenmektedir (Yılmaz, Aktürk ve Çapuk, 2021).

Ülkemizde eğitimde kaliteyi arttırmak için Avrupa Yeterlilikler Çerçevesine dayanan Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ) hazırlanmıştır. Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi, tüm seviyelerdeki eğitim ve öğretim programları aracılığıyla kazanılan yeterlilik alanlarını gösteren ulusal bir çerçevedir. TYÇ sekiz ana yetkinliği kapsamakta ve yetkinliklere ilişkin bilgi, beceri ve davranışları açıklamaktadır. Bunlar; ana dilde iletişim, yabancı dillerde iletişim, matematiksel yetkinlik ve bilim/ teknolojiye temel yetkinlikler, dijital yetkinlik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler, inisiyatif alma ve girişimcilik algısı, kültürel farkındalık ve ifade.

Bu bağlamda öğretim programlarında önemli bir yer tutan dijital yeterliliklerin Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi doğrultusunda belirlendiği de görülmektedir (Ekmen, Bakar, 2018). Ayrıca Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) daha önce hazırlanan öğretim programlarında

da dijital yeterliklere yer vermekte ancak 2018 yılında yayınlanan öğretim programında teknolojiye hızlı gelişimin bireyi etkilediğini ve çağın şartlarına uygun olarak yetkin bireyler yetiştirmeyi amaçlayan ifadeleriyle dijital yeterliklerin önemine vurgu yapmaktadır (Yazıcıoğlu, Yaylak ve Genç, 2020).

2.2.4. Dijital Yeterliklerin Eğitime Yansıması

Günümüz koşullarında toplumun çağa ayak uydurması dijital teknolojik koşulların takibiyle mümkündür (Gençtürk Erdem, Başar, Toktay, Yayğaz ve Küçüksüleymanoğlu, 2021). Teknolojik koşulların değişimi eğitim süreçlerine de yansımaktadır. Dolayısıyla dijital teknolojilerin öğrenme ortamları ve öğrenci tutumlarında önemli bir rol oynadığı görülmektedir (Cabı, 2015). Ayrıca öğretmenlerin eğitim süreçlerinde dijital teknolojilerden yararlanması yalnızca somut ve soyut teknoloji kullanımına bağlı değildir. Öğrenme sürecinde yer alan öğretmen ve öğrencilerin dijital yeterlik düzeyleriyle de yakından ilgilidir. (Bozkurt, Hamutoğlu, Liman Kaban, Taşçı ve Aykul, 2021). Dolayısıyla dijital bilgi çağı olarak adlandırılan günümüzde dijital teknolojilerin hızla gelişmesi öğretmenlerin sahip olması gereken bilgi, donanım ve becerilerin değişmesine neden olmaktadır. (Öztürk, Budak, 2019; Yazıcıoğlu, Yaylak ve Genç, 2021).

Bu bağlamda eğitim sürecinde ana etken olan öğretmenlerin sahip olması gereken mesleki yeterliliklerine, dijital teknolojilerin yaygın kullanımıyla beraber, dijital teknolojileri daha etkili bir biçimde kullanabilmeleri ve öğrenenlerin dijital becerilerini destekleyebilmeleri amacıyla dijital yeterlikler eklenmiştir (Instejford ve Muthe, 2017; Yılmaz, Aktürk ve Çapuk, 2021). Basilotta-Gómez-Pablos ve diğerleri (2022) de öğretmenlerin, dijital teknolojileri pedagojik bir şekilde eğitim sürecine dahil etmeleri ve kullanmaları için dijital yeterliklere sahip olmaları gerektiği ifade etmektedirler.

We Are Social, (2021) verilerine göre 2021 yılında dünya nüfusunun nüfusun yaklaşık %67'sinin mobil telefon kullanıcısı, %59'unun internet kullanıcısı ve %54'ünün sosyal medya kullanıcısı olduğu görülmektedir. Ülkemizdeki oranlara bakıldığında ise Türkiye nüfusunun yaklaşık %91'inin mobil telefon kullanıcısı, %78'nin internet kullanıcısı ve %71'inin sosyal medya kullanıcı olduğu görülmektedir. Veriler incelendiğinde Türkiye'de dijitalleşme oranının dünya ortalamasının oldukça üzerinde olduğu dikkati çekmektedir. Yapılan bir diğer araştırma sonucunda da dijital medya edinme yaşının 3-4 yaşlara indiği ifade edilmektedir (Children and Parents: Media Use and Attitudes Report 2018). Demirel- Uzun (2019)'un TÜİK (2017)'in 16-74 yaş arasındaki bireylerin 2016 yılına ait hane halkı bilişim teknolojileri kullanım istatistiklerini inceledikleri çalışmada,

ülkemizdeki hanelerin %36,4' ünde taşınabilir bilgisayar (dizüstü, netbook), %29,6'sında tablet, %96,9' unda cep telefonu/akıllı telefona sahip olduklarını belirtmektedirler. TUIK ve We Are Social, verileri doğrultusunda mobil cihazların aktif bir biçimde kullanıldığı ve kullanımdaki artışı net bir şekilde görüldüğü ifade edilmektedir.

Dijital teknoloji kullanımına yönelik yapılan bu araştırmalar doğrultusunda günümüzde çocukların teknoloji ile içi içe oldukları ve teknolojik araçları iyi derecede kullanabildikleri söylenebilir. Dolayısıyla geleneksel düzeyde verilen eğitim günümüz çocukları için yeterli değildir. Dijital ortam eğitim sürecini destekleyen ve çocukların ilgisini çeken çok sayıda ve çeşitli kaynak içermektedir. Bu kaynakları eğitim ortamına entegre etme noktasında öğretmenlere büyük sorumluluklar düşmektedir (Yazıcıoğlu, Yaylak ve Genç, 2020; Gökbulut, 2021).

Öğretmenlerin öğretim sürecine kullandıkları yöntem, teknik ve materyallerle dijital teknolojileri entegre etmesi en az öğretim programları kadar önemlidir (Ekmen, Bakar,2018). Ally (2019), dijital teknolojilerin oldukça hızla geliştiği bu dönemde dijital yeterliliği olan öğretmenlere ihtiyaç olduğunu belirtmektedir. Ally (2019) öğretmenlerde bulunması gereken dijital yeterlikleri dokuz anahtar tema ve bunlara bağlı 105 yeterlilik alanı çerçevesi açıklamıştır. Bu anahtar temalar aşağıdaki şekilde ifade etmektedir.

- 1) Genel yeterlilikler
- 2) Dijital teknoloji kullanımı
- 3) Dijital öğrenme kaynakları geliştirme
- 4) Dijital öğrenme kaynaklarının yeniden karıştırılması
- 5) İletişim
- 6) Öğrenimi kolaylaştırma
- 7) Pedagojik stratejiler
- 8) Değerlendirme
- 9) Kişisel özellikler

Trilling ve Fadel, (2009) ise dijital teknolojileri kullanarak bilgi edinme, bilgiyi yönetme, uygulama ve değerlendirme, yeni bilgi ortaya koyma yeterliklerinin yanında bilgi paylaşımı ve kullanımında etik ilkelerin bilinmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Özellikle henüz küçük yaşlarda dijital cihazlar ve içeriklerle karşılaşan çocuklar düşünüldüğünde teknoloji entegrasyonu okul öncesi dönemden başlayarak yüksek öğrenime kadar bütüncül olacak şekilde ele alınması gereken bir konudur (Gökbulut, Keserci, Akyüz, 2021). Dolayısıyla öncelikli olarak öğretmenlerin dijital teknolojik araçları kullanma, dijital kaynaklara erişme,

dijital içerik üretme, paylaşma ve bu kaynakları değerlendirebilme yeteneğine sahip olması gerekmektedir (Öçal, 2017). Teknolojinin yaşamımızın her alanına girdiği günümüzde, çocukların teknolojiyi deneyimlemeleri gerekip gerekmediği tartışmak artık önemli ve gerekli bir tartışma konusu olarak görülmemektedir. Bu nedenle eğitimcilerin görevi, çocuklara sadece teknolojiyi nasıl kullanacaklarını değil, ne zaman ve neden kullanacaklarını da öğretmektir (Lantz, Myers ve Wilson, 2020). Bu sebeple okul öncesi öğretmenlerinden okul öncesi programına uygun olacak şekilde dijital teknolojileri kullanmaları beklenmekte ve çocukların dijital yeterlikler kazanmasında okul öncesi öğretmenlerine önemli görevler düşmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin; alan uzmanlıklarına, çocukların bireysel farklılıklarına, içinde bulunulan sosyal ve kültürel koşullara dikkat ederek dijital teknolojilerin ne zaman, nasıl ne kadar ve ne şekilde sunulması konusunda karar verici konumda olması gerekmektedir (Clements ve Sarama, 2003).

Özetlemek gerekirse ulusal ve uluslararası geliştirilen yeterlik çerçevelerinin dijital teknolojilerin eğitim süreçlerinde nasıl uygulanacağına yönelik rehberlik ettiği fakat hangi teknolojilerin kullanılacağı konusunda net ifadelerin yer almadığı söylenebilir. Bu nedenle öğretmenlerin dijital teknolojileri çerçevelerde açıklanan alanlara uygun şekillerde kullanmaları beklenmektedir (MEB, 2022).

2.2.5. Öğretmenlerin Dijital Yeterliliklerinin Resimli Kitaplarla İlgili Uygulamalarla İlişkisi

Teknolojideki gelişmelerin resimli kitapları da etkileyerek dijital kitapların ortaya çıkmasına neden olduğu görülmektedir. Resimli kitaplarda yaşanan bu değişim ve okul öncesi sınıflarında bu değişime yer verilmesi öğretmenlerin sahip olduğu dijital yeterlilik düzeyleriyle de yakından ilgilidir (Bozkurt ve diğ.,2021). Kocaman- Karoğlu (2016) da okul öncesi eğitimde dijital kitap ile ilgili yaptığı çalışmada öğretmenlerin dijital hikaye anlatımını yararlı bulduklarını ancak hem teorik hem de teknolojik bilgi eksikliklerinden dolayı zorluklar yaşadıklarını belirtmektedir. Ancak bu olumsuzlukların yanında dijital platformlarda öğretmenlerin kendilerinin oluşturdukları hikayeleri paylaştıkları ve mevcut hikaye kitaplarını seslendirerek hikaye okuma videosu paylaşımları yaptıkları da görülmektedir. Dolayısıyla öğretmenler tarafından basılı resimli kitaplar yanında dijital kitapların da okul öncesi eğitimde kullanılması için öğretmenlerin hem duyuşsal hem de bilişsel anlamda hazır olması ve belirli bir dijital yeterlilik düzeyine sahip olması gerekmektedir (Çamlıbel-Çakmak, 2020).

Bazı araştırmalar okul öncesi öğretmenlerin eğitim süreçlerinde teknolojiyi kullanmaları ile öz yeterlilikleri (Yılmaz, Tomris ve Kurt, 2016) ve teknolojiye ilişkin algılarının teknoloji ile ilişkili davranışsal niyetleri ile ilişkili olduğuna ilişkin araştırma bulguları öğretmenlerin teknoloji kullanımları ile bireysel özelliklerinin ilişkisini ortaya koymaktadır (Ömrüuzun,2019). Kapuza ve Kolygina (2020) da Öğretmenlerin sınıfta dijital eğitim kaynaklarını kullanmalarının önündeki engellerden biri değişime karşı dirençleri olduğunu belirtmektedirler. Öğretmenlerin okullarda gerekli olan teknik donanıma ve dijital eğitim kaynaklarını kullanma becerisine sahip olmasına rağmen bu bilgi ve becerilerini eğitim ortamlarında kullanmadıkları ancak bu bilgi ve becerilerin öğretmenler tarafından sınıf dışında kullanıldığı görülmektedir. Bu durum sınıf için uygulamalarda öğretmenlerin değişime direnç göstermesi olarak da ifade edilmektedir. Bu bağlamda bu araştırmada bireysel bir özellik olan bilişsel esnekliğin öğretmenlerin sınıflarındaki uygulamalarını etkileyebileceği düşünülmektedir.

2.3. Bilişsel Esneklik

Dünyada özellikle gelişmiş ülkelerde yaşanan dijital teknolojiye değişim ve dönüşümlerden ülkemiz dolayısıyla da eğitim sistemimizde etkilenmektedir. (Başak, 2022). Belirli bir lisans eğitimini tamamladıktan sonra mesleklerini yapmaya başlayan öğretmenler mevcut bilgilerinin ve programın değişen şartlara göre uyarlamasını yapmalıdırlar. Öğretmenlerin yaptıkları bu uyarlama çabaları eğitimin niteliğini arttırma ve eğitimin hedef kitlesinin öğrenme motivasyonunu arttırma açısından önem taşımaktadır. Öğretmenler meslekleri ile ilgili konulardaki uyarlamalar yaparken meslektaşları, hizmet içi eğitimler, kongreler, paneller, sosyal medya ağları gibi çeşitli kaynakları kullanabilmektedirler.

Ertmer (1999), öğretmenlerin bu kaynakların ve uyarlamanın farkında olduğunu fakat içsel ve dışsal etmenlerin bunu engellediğini belirtmektedir. Ertmer (1999) öğretmenlerin teknoloji kullanımını engelleyen dışsal etmenleri; teknolojik kaynak eksikliği ve teknoloji kullanımına yönelik bilgi eksikliği olarak belirtirken, içsel etmenleri öğretmenlerin kalıplaşmış davranışları ve teknolojiye yönelik olumsuz tutumları olarak ifade etmektedir. Mazman ve Usluel (2011) da teknoloji entegrasyonunda içsel ve dışsal etmenlerin etkisine vurgu yapmaktadır. İçsel etmenlerde öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin yenilikçi yapısı, inançları ve teknolojik yeterliliği; dış etmenlerde ise teknolojik alt yapı, kurumların sağladığı destek ve içinde bulunulan çevrenin sosyal ve kültürel etkisinin öne çıktığını ifade etmektedir.

Mazman ve Usluel (2011) ile Ertmer'in(1999) da belirttiği gibi öğretmenlerin dijital teknolojiyi kullanıp kullanmamaları ya da ne şekilde kullanacakları içsel etmenlerden dolayısıyla bireysel özelliklerden etkilenmektedir. Öğretmenlerin dijital teknolojiye yönelik uyarlamalarını etkileyen bireysel özellikler mesleki deneyimler, öz yeterlilik, bilişsel esneklik olarak sıralanabilir. Bu çalışma kapsamında bilişsel esnekliğe değinilecektir.

2.3.1. Biliş ve Bilişsel Yapı

İnsan bilişi ve bilişsel yapı üzerine çok sayıda araştırma yapılmış ve çok sayıda kuram ortaya konmuştur. Ancak hala biliş üzerine araştırmalar sürmekte ve biliş ile ilgili bilinmeyen birçok şey olduğu araştırmacılar tarafından da kabul edilmektedir. Biliş kavramının sözcük anlamı incelendiğinde Türk Dil Kurumunun “bilişi”, “Canlının, bir nesne veya olayın varlığına ilişkin bilgili ve bilinçli duruma gelmesi, vukuf.” Olarak tanımladığı görülmektedir (TDK, 2023). Uçak ve Güzeldere (2006) ise bilişi, dış uyaranların algılanması ve özümsemesi olarak tanımlamakta ve bilişsel yapı ile algılamanın bilişi oluşturduğunu belirtmektedir.

Biliş kavramını sistematik bir yapı olarak ele alan Ausubel'e (1963) göre bilişsel yapı; bireyin bilgiyi organize etmesine, akılda tutmasına ve öğrenmesine etki eden ana faktör olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca bilişsel yapının iyi şekilde organize edilmesi yeni konunun öğrenilmesini kolaylaştıracağı belirtilmektedir. Bilişsel yapının temel işlevi ise yeni konu ile daha önce öğrenilen konular arasındaki bağlantının ortaya konmasıdır.

Kurt ve Ekici (2013), bireylerin bilişsel yapılarının açıklanmasının zor olduğunu, fakat anahtar kavramlar sayesinde veri sağlanarak bireylerin bilişsel yapılarının ortaya konulabileceğini belirtmektedirler. Yılmaz ve Arun'a (2020) göre ise bilişsel yapı, içeriğin düzenlenmesi, ilişkilendirilmesi ve konumlandırılmasıdır. Shavelson bilişsel yapıyı, öğrenenin uzun süreli bellekteki kavramların organizasyonunu ve aralarındaki ilişkiyi gösteren varsayımsal bir yapı olarak tanımlamaktadır. Ayrıca bireyler yaşadıkları olayları, buldukları ortamı ve kendi zihinsel süreçlerini bilişsel yapılarıyla algılamaktadırlar. Bu algılama ve anlamlandırma süreci sonunda ise duruma uygun davranışı belirleyerek eyleme dönüştürürler (akt:Çetin- Dalgıç, 2021). Dolayısıyla öğretmenlerin mesleki kavramlara ilişkin bilgi organizasyonları öğretim yöntemlerini etkilediği söylenebilir. Bu nedenle öğretmenlerin de bilgiyi nasıl yapılandırdıklarının tespit edilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bilişsel yapıya yönelik olarak yapılan tanımlamaların her birinde kavramın farklı açılardan ele alındığı yukarıda görülmektedir. Bilişsel yapıya yönelik bu yaklaşımların bazı bilim insanları tarafından sistematik olarak ele alınıp belirli bir kuramsal

bütünlükte açıklandığı alanyazında görülmektedir. Bilişsel yapıyı en yaygın ve kapsamlı olarak açıklayanlardan biri de Vygotsky tarafından ileri sürülen Sosyo Kültürel Kuramdır.

2.3.2. Lev Semonovich Vygotsky'nin Sosyo-kültürel Kuramı

Vygotsky, psikoloji biliminin Jean Piaget'ye çok şey borçlu olduğunu belirterek Piaget'nin çocuk dil ve düşüncesini incelemesiyle bir devrimin yarandığını ifade etmektedir (Vygotsky, 1985). Vygotsky, Piaget'nin çalışmalarını yakından takip ederek çoğu kez kendi düşünceleri için temel oluştururken; zaman zaman da Piaget'nin ortaya koyduğu düşünceleri eleştirmiştir. Piaget'den farklı olarak Vygotsky, bilişsel gelişimde çocuğun sosyal çevresinin de önemli bir rolü olduğunu vurgulamaktadır. Çocuklar çevresinde yer alan kişilerden ve onların sosyal dünyalarından öğrenmektedirler. Ayrıca çocukların kazandıkları tutum, beceri, fikir ve olguların da kaynağı sosyal çevredir. Dolayısıyla bilişsel gelişimin kaynağını insanlar ve kültürler arasındaki etkileşim oluşturmaktadır (Senemoğlu, 2005). Bu etkileşimler daha sonraki öğrenmeler için gerekli olabilecek araçların kullanılmasında yetkinlik ve beceri kazanma fırsatı sağlamaktadır. Dil, toplumsal etkileşim yoluyla öğrenmede çok etkili ve güçlü bir araç olduğu için Vygotsky, en önemli öğrenme aracının her toplumun kendi öz dili olduğunu vurgulamaktadır. Dilde ustalık kazanma yoluyla, çocukların düşünceleri benzersiz bir hale dönüşürken düşüncelerini ve fikirlerini başkalarına ifade etme olanağına sahip olmaktadır (Vygotsky'den aktaran Öncü,1999).

Sosyal çevrenin bilişsel gelişim sürecindeki önemine vurgu yapan Lev Vygotsky'nin gelişim kuramını oluşturan temel ilkeler şu şekilde listelenebilir:

- Bilginin Yapılandırılması

Vygotsky ye göre çocuklar kendilerine sunulan şeyleri pasif bir şekilde yeniden üretmezler; onları kendi anlayışlarına göre yapılandırır. Bilişsel yapılandırma şimdiki ve geçmiş sosyal etkileşimlerden etkilenmektedir (Doğan, 2012). Bu yaklaşımda bilginin yapılandırılmasıyla çocuğun gerçekte ne anladığının belirlenmesinin önemi vurgulanmaktadır (Bodrova ve Leong, 2010).

- Sosyal Bağlamın Önemi

Vygotsky sosyal koşulların öğrenmeyi davranış ve inançlardan çok daha fazla etkilediğini belirtmektedir. Sosyal koşullar gelişimsel sürecin bir parçası olmasının yanı sıra bilişsel süreçleri de şekillendirmektedir. Dolayısıyla sosyal bağlam, kültürü dolaylı ve doğrudan etkileyen çocuğun çevresindeki her şeydir (Doğan, 2012).

- Öğrenme ve Gelişim Arasındaki İlişki

Vygotsky'nin bakış açısına göre gelişim, öğrenmeyi etkilediği gibi öğrenme de gelişimi etkileyebilmektedir. Öğrenme ile gelişim arasında doğrusal olmayan karmaşık bir ilişki vardır. Vygotsky çocuğun yeni bilgileri öğrenme becerisini sınırlayan gelişimsel ön gereklilikler bulunduğunu sorgulamamakla beraber, öğrenmenin gelişimi hızlandırdığına ve gelişime yol açtığına inanmaktadır (Doğan, 2012). Vygotsky çocuğun gelişimsel düzeyinin dikkate alınarak bilginin çocuğa, gelişimini destekleyecek biçimde sunulması gerektiğini özellikle belirtmektedir (Bodrova & Leong, 2010).

Vygotsky yetişkin rolünün önemine vurgu yapmakta ve çocukların bilişsel gelişim sürecinde yetişkin rolünün en önemli faktörlerden birisi olduğunu belirtmektedir. Vygotsky'ye göre, anne babalar ve diğer yetişkinler çocuklarla iş birliği içinde çalıştıklarında çocukların bilişsel gelişimi desteklenmiş olmaktadır (Senemoğlu, 2005). Kısacası Vygotsky, öğrenmeyi bir çeşit toplumsal faaliyet olarak görmektedir ve öğrenmenin kültürel hedefler tarafından yönlendirildiğine inanmaktadır (Öncü, 1999).

Vygotsky'ye göre yetişkinin, çocuğun bilgiyi içselleştirmesine yardımcı olabilmesi için iki önemli noktanın belirlenmesi gerekmektedir. Bu önemli noktalardan ilki, çocuğun tek başına bir yetişkin desteği almadan kendisine sağlayabileceği gelişim düzeyinin belirlenmesi; ikinci önemli nokta ise yetişkin rehberliğinde çalıştığında çocuğun sergileyebileceği potansiyel gelişim düzeyinin belirlenmesidir. Bu ikisi arasında oluşan fark, çocuğun 'Yakınsal Gelişim Alanı (Zone of Proximal Development) olarak isimlendirilir. Bu kavram Vygotsky'nin gelişim ve eğitim alanında öne sürdüğü en önemli kavramdır (Senemoğlu, 2005). Bu kavram görsel olarak aşağıdaki şekilde ifade edilmektedir (Şekil 2. 10).



Şekil 2. 5. Yakınsal Gelişim Alanı

Yakınsal gelişim alanını, çocuğun kendi başına yapabilecekleri ile başkasının yardımını sonucu yapabilecekleri arasında bulunan alan olarak ifade edebilir ve dört evreyi içermektedir. Birinci evrede iş birliği yapılan kişinin rehberliği, ikinci evrede bireyin kendi kendine rehberlik etmesi, üçüncü evrede içselleştirme, dördüncü evrede ise içselleştirmenin tekrarlanması yer almaktadır (Kargı, 2009).

Dilin Gelişimdeki Rolüne bakıldığında Vygotsky, bireylerin düşünebilmek için zihinsel bir araç olan dili kullandıklarını savunur. Bireyler dil sayesinde edindikleri dışsal deneyimleri içselleştirerek anlama eylemine dönüştürür. Çocuğun hayal gücünün gelişmesini sağlayan dil, aynı zamanda çocuğun yeni düşünceler yaratarak bu düşüncelerini başkaları ile paylaşmasına olanak tanımaktadır. Dolayısıyla bir araç olan dil, bilişsel sürecin önemli bir bölümüdür. Ayrıca dil aracılık etme işlevini de üstlenmekte ve böylece diğer zihin araçlarının anlamlandırılması sağlanmaktadır. Sözlü iletişim sayesinde çocuklar, çevresindekileri tanıma, karşılaştıkları yeni durumları kavrama ve oluşan yeni durumlar karşısında sonuç çıkarma gibi bilişsel süreçlere dayalı deneyimler kazanmaktadırlar (Kargı, 2012).

Vygotsky'nin gelişim kuramını oluşturan bu temel ilkeler dışında ortaya attığı bir diğer önemli kavram ise "iskele kurma (scaffolding)" kavramıdır. İskele kurma, çocukların öğrenme ve gelişimini desteklemek için yetişkin veya daha yetkin akran desteği sağlama sürecini ifade etmektedir. Yetkin akran ya da yetişkinler tarafından bir probleme yönelik uygun destek çocuklara sağlandığında, problemin çocuğun yeteneğini aşan unsurlarını gerçekleştirmiş olurlar (Erdiller, 2014). Dolayısıyla yetkin akranların ya da yetişkinlerin çocuklara yönelik sağladıkları destek ile çocuğun öğrenme üzerindeki sorumluluğu artarken, o işi tek başlarına yapabilecek seviyeye erişebilecekleri söylenebilir.

Vygotsky'nin ortaya attığı bir diğer kavram da "dinamik değerlendirme" kavramıdır. Dinamik değerlendirme, bir çocuğun bir görevi yardımla nasıl iyi bir şekilde yerine getirebileceğini ve bu yardımcı performansı farklı görevlere aktarabilme yeteneğini kapsar. Ayrıca dinamik değerlendirme öğretmene, bir çocuk için fark yaratacak destekleyici müdahalelerle ilgili bilgi sağlamaktadır. Bu durum öğretmenin sınıfta bir kavram ya da beceriyi nasıl öğreteceğine yönelik farkındalık oluşturmaktadır (Bodrova ve Leong, 2010).

Vygotsky öldükten sonra da ortaya attığı fikirlerin uygulanması ve önceden denenmeyen fikirlerin geliştirilmesi için birçok araştırmacı ve öğrencileri tarafından araştırmalar yapılmaya devam edilmiştir. Yapılan bu çalışmalar sonucunda öğretmenlere, zihnin araçlarının kullanımının önemli olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca çocukların zihinsel araçlar ile donatılmaları yönünde öğretmenlerin çocuklara rehberlik etmeleri tavsiye

edilmiştir (Bodrova ve Leong, 2010). Zihnin araçları başkalarından görerek öğrendiğimiz, öğrendiklerimiz sayesinde değişiklik yaptığımız ve diğer bireylere aktardığımız düşüncelerdir. Vygotsky tarafından geliştirilen zihnin araçları kavramı, çocuklardaki üst düzey bilişsel becerilerin nasıl kazanıldığını açıklamak için kullanılmaktadır. Fiziksel kapasitemizin üzerindeki işleri başarmak için fiziksel araçlar kullanılırken zihinsel yeteneklerimizi aşan durumlarda da zihnin araçları kullanılmaktadır. Zihnin araçlarının, bilişsel gelişim sürecinde çocukların sahip oldukları yetenek ve becerileri geliştirmekten ziyade önemli işlevlere sahip olduğu belirtilmektedir (Kargı, 2012). Özetle; Vygotsky'nin kuramına göre bilişsel gelişimde kültürel ve sosyal çevre, çocuk ile yetişkinler arasındaki ilişki, çocuklarla yapılan iş birliği, dilin öğrenilmesi, eğiticinin çocuk gelişimine etkisi, materyal ve nesnelere geçirilen somut yaşantılar çocuğun bilişsel gelişiminde oldukça etkilidir denilebilir (Arı, 2006).

Sonuç olarak bilişsel gelişim kuramlarına yönelik alanyazında pek çok eğitimcinin araştırma yaptığı ve birçok bilişsel gelişim kuramının ortaya atıldığı görülmektedir. Ortaya atılan bu bilişsel gelişim kuramlarının neredeyse dört temel ortak özelliğinin olduğu görülmektedir (Bacanlı, 2002):

- Dönemler belirli bir sıra ile ortaya çıkar ve değişmezler.
- Dönemler arasında hiyerarşik bir şekilde sıralama vardır. Buna göre bir dönemden diğer döneme geçerken kazanımların sağlanmış olması gerekmektedir.
- Bireysel farklılıklar en önemli noktalardan birisidir. Bireylerin gelişimsel özellikleri birbirinden farklıdır.
- Her dönemin kendine özgü gelişimsel özellikleri bulunmaktadır.

Biliş kavramına yönelik geliştirilen kuramlar ile bilişsel gelişimin belirli evrelerde gerçekleştiği görülmektedir. Böyle sistemli bir süreci ifade eden bilişsel gelişim kavramı gelişen çağ ile birlikte daha hızlı uyumu gerektiren bir sürece dönüştüğü söylenebilir. Bu açıdan bilişsel gelişimin bir parçası olarak en genel anlamda değişimlere uyum yeteneğini ifade eden “bilişsel esneklik” kavramının günümüzde çevresel koşullara uyum için oldukça önemli bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır.

2.3.3. Bilişsel Esneklik Kavramı

Günümüzde taşınabilir iletişim araçlarının artması ve hayatın bir parçası haline gelmesi ile günlük yaşam hızlanmıştır. Eylemler ve görevlerin hızlanmasıyla, aynı anda çok sayıda görevi gerçekleştirmek kolaylaşırken, bu durum bir zorunluluğa dönüşmüştür. Dolayısıyla çoklu görevleri gerçekleştirebilmeyi kolaylaştıran bilişsel esneklik, insan

zihninin önemli yeteneklerinden biri olmuştur (Tekin,2018). Bilişsel esneklik kavramına yönelik çok sayıda araştırma yapılmasına rağmen, araştırmacılar tarafından benimsenen ortak bir tanım yoktur. Araştırmacıların ortak bir tanım yerine farklı işlevsel tanımlar kullandığı görülmektedir (Yeniçeri,2021). Ayrıca alanyazında bilişsel esneklik, ıraksak düşünme, zihinsel esneklik, görev değiştirme ve esnek düşünme kavramlarının birbirinin yerine kullanıldıkları da görülmektedir (Stevens, 2009).

Bilişsel Esneklik ile ilgili alan yazın incelendiğinde, bilginin nasıl kullanıldığını ortaya koymak için Spiro, Vispoel, Schmitz, Samarapungavan ve Boerger (1987) tarafından “Bilişsel Esneklik Teorisinin” geliştirildiği görülmektedir. Bu teoride farklı bilgi alanlarındaki karışıklık ile kötü yapılandırılmışlık incelenmiştir. Daha sonra Spiro ve Jeng (1990) tarafından yürütülen çalışmada ise bilişsel esneklik kavramı, bireyin değişen durumlar karşısında ortaya çıkan taleplere yönelik uygun tepki verebilmede sahip olduğu bilgilerini kendiliğinden yeniden yapılandırabilme yeteneği olarak tanımlanmıştır. Bu tanımlamadan farklı olarak Martin ve Rubin (1995) bilişsel esnekliğin sadece “bilgi” etkisinde olmadığını savunmakta ve istek, inanç gibi duygusal etmenlerinde önemli rol oynadığını belirtmektedirler. Martin ve Rubin (1995) yaptığı tanımlamada, bilişsel esnekliği; “bireyin, verilen her duruma uygun seçeneklerin ve ulaşılabilir alternatiflerin olduğunun farkında olması; esnek olmaya istekli olma ve duruma uyum sağlayabileceğine ve esnek olabileceğine yönelik kendini yetkin hissetmesi” olarak daha ayrıntılı şekilde etmiştir. Farklı seçeneklerinin farkında olan ve buna göre hareket eden bilişsel esnekliğe sahip bireylerin hem esnek olmaya istekli hem de esneklik konusunda yetkin olduğunu düşünen bireyler olduklarını belirtilmiştir. Bu tanımlamaya göre bilişsel esnekliğe sahip olan bireylerin; yalnızca bilgi ile hareket etmedikleri, istek ve inanç gibi duygusal gelişimi barındıran özellikler sergiledikleri söylenebilir. Böylece bilişsel özelliklerini, istek ve inançlarını bu şekilde kullanabilen bilişsel esnekliği yüksek bireylerin, karşılaştıkları olaylarla baş etmede daha güçlü olabileceği görüşü ortaya çıkmaktadır (Soylu,2019).

Martin ve Rubin (1995) bilişsel esnekliği ölçmek için yaptıkları ölçek çalışmasında, bilişsel esnekliği kişiler arası iletişim için önemli bir unsur olarak belirtilirken, üç bilişsel esneklik alanı tanımlanmaktadır. Bunlar: (1) bir durum karşısında bireylerin alternatif ve seçeneklerin var olduğunun farkında olması, (2) yeni duruma uyum sağlamada istekli ve esnek olma, (3) bireyin esnek olabileceğine inanması ve kendini bu konuda yetkin hissetmesidir. Bu tanımlamalar doğrultusunda bireyin alternatif ve seçeneklerinin farkında olması, bilişsel esneklik için tek koşul değildir (Martin ve Anderson, 1998). Alternatiflerinin

farkında olmasının yanında hem bireyin esnek olmaya istekli olması hem de kendini esnek olmaya yetkin hissetmesi gerekmektedir (Gürpınar, 2021; Yeniçeri,2021).

Karşılaştığı duruma yönelik alternatiflerinin var olduğunu bilen birey, duruma ilişkin en doğru davranışı bilen bireye göre daha çok düşünmektedir. Dolayısıyla en doğru seçeneği bilmekten ziyade seçim yapmadan alternatifleri görmek daha önemlidir (Bilgin, 2009). Buna alanyazında ortaya konulan tanımlamalar ışığında Demirbilek (2021) bilişsel esnekliği, bireyin beklenmedik durumlarla başa çıkabilmesi için bilişsel, davranışsal ve duyuşsal değişimler göstermesi olarak tanımlarken, bireyin alternatif yolları görebilmesi sayesinde yaşamı kolaylaştıran bir unsur olarak da değerlendirmektedir.

Alan yazında yer alan diğer bilişsel esneklik tanımlamaları incelendiğinde bilişsel esnekliğin; çok boyutlu fikirler oluşturabilmek, alternatifleri düşünebilmek ve farklı koşullara uyum sağlayabilen planlar yapmak olarak tanımlandığı görülmektedir. (Anderson, 2002; Stevens, 2009). Dolayısıyla bireyin bir olay veya durumla karşılaştığında yalnızca bir çözüm yolu üzerine odaklanması yerine, alternatif çözümler yani çok yönlü fikirler oluşturabileceği ve yeni durumlar karşısında yeni planlamalar yapabileceği düşünülmektedir (Gökdağ, 2020). Deak (2003) ise yaratıcılığa da vurgu yaparak, bilişsel esnekliği alışılmadık durumlara uyum sağlamanın yanında kavramları yaratıcı şekilde birleştirerek, var olan bilgilerin yeni bilgilerle sentezlenmesi olarak tanımlamaktadır. Bununla birlikte problemlerle karşılaşıldığında farklı seçeneklerin üretilmesi veya seçeneklerin bilincinde olunması da yaratıcılık gerektirmektedir (Altınkol, 2017). Dolayısıyla bilişsel esneklik, yaratıcı düşünmenin geliştirilmesinde önemli rol oynamaktadır. Canas, Quesada, Antolí ve Fajardo'nun (2003) yaptığı tanımlamada ise bilişsel esnekliğin daha çok biliş yönü vurgulanmakta ve bilişsel esneklik bireyin çevresindeki yeni ve beklenmedik olaylarla yüzleşmek için bilgi işleme stratejilerini, yeniden düzenleme yeteneği olarak tanımlanmaktadır.

Bilişsel esnekliğe yönelik yapılan araştırmalarda oldukça sık kullanılan Dennis ve Vander-Wal tarafından 2010 yılında geliştirilen “Bilişsel Esneklik Envanteri”, bireylerin bir olayla karşılaştıklarında uyumlu düşüncelerini sağlayan bilişsel esnekliğin yönlerini ölçmek için geliştirilmiştir. Dennis ve Vander-Wal bilişsel şemaların farklılaşan çevresel koşullara göre değiştirilmesini bilişsel esnekliğin temel bileşeni olarak ifade etmektedirler. Geliştirilen Bilişsel Esneklik Envanteri ile bilişsel esneklik üç boyutta ele alınmaktadır: a) zor durumların yönetilebilir olarak algılanması, b) bireylerin davranışlarının ve karşılaşılan olayların farklı açıklamalarının olabileceğini algılayabilme yeteneği ve c) zor durumlar karşısında birden çok farklı çözüm üretme becerisi. Bu üç boyutta bilişsel esnekliğe sahip

olan bireylerin, zor durumlarla karşılaştıklarında uyumlu tepkiler verme olasılıklarının daha yüksek olduğu söylenebilir (Yeniçeri, 2021).

Spiro, Feltovich, Jacobson ve Coulson'a (1992) göre bilişsel esneklik kuramının "bilişsel" kısmı bilginin kazanılması sırasında daha önceden edinilen bilgilerin bellekten çağrılmasını ifade ederken, "esneklik" kısmı edinilen bilgilerin farklı durumlarda esnek olarak kullanılmasını içermektedir. Böylece bireyler bilgiyi, alternatif yollardan transfer edebilmekte ve karşılaşılan durumdan bağımsız olarak esnek bir biçimde kullanabilmektedirler (akt: Karadeniz,2008).

Günümüzde değişim hızla gerçekleşmekte ve bireyler devamlı olarak değişen ve gelişen çevresel koşullar karşısında uyum göstermekte zorlanmaktadır. Diğer bir deyişle teknolojinin hızla ilerlemesi, sosyal yaşamda bireyden beklenen davranışların, mesleki beceri ve yeterliliklerin değişmesi gibi değişiklikler, bireylerin içinde buldukları duruma adapte olmasını güçleştirmektedir (Taşdemir,2021). Özcan ve Esen (2016) buna vurgu yaparak bilişsel esnekliği, değişimlere çabuk uyum sağlamada ve bireyin karşılaştığı problemlerin ortadan kaldırılmasında önemli bir zihinsel süreç olarak tanımlamaktadırlar. Bilişsel esneklik, bilişsel gelişim sürecinin içinde gerçekleşmektedir ve edinilen zihinsel becerilerin işlevselliği bilişsel esnekliğin düşük veya yüksek olmasını belirleyebilmektedir (Aktepe, 2019).

Literatür incelendiğinde bilişsel esneklik kavramının alternatifli düşünebilme becerisi olarak da tanımlandığı görülmektedir. Bu tanımlama bilişsel esneklik kavramı ile olasılıklı düşünme kavramının karışmasına sebep olmaktadır. Olasılıklı düşünme, bir problem durumunun olası tüm nedenlerinin ve çözümlerinin göz önünde bulundurarak düşünmektir. Daha çok ergenlik dönemine geçişle kendini gösterir. Oysa bilişsel esneklik, sadece ergenlik döneminde değil önceki dönemleri de kendini göstermektedir. Küçük çocukların bir oyuncakı yüksek bir yerden almak için geliştirdikleri deneme – yanılma temelli öğrenme durumları bilişsel esnekliğe örnek olarak gösterilebilir. Ayrıca bilişsel esneklik, genellikle beklenmeyen durumlar, olaylar ya da kaos ortamlarında kullanılmaktadır. Dolayısıyla olasılıklı düşünmenin her yeni problemle karşılaşıldığında ortaya çıktığı söylenebilirken, bilişsel esnekliğin sadece rutin bozulduğunda ve bir belirsizlik durumu oluştuğunda ortaya çıktığı söylenebilir (Çuhadaroğlu, 2013).

Farklılaşan çevresel uyaranlara uyum sağlamak için bilişsel şemaların değişmesi, bilişsel esnekliğin temel bileşeni olarak görülmektedir. Dolayısıyla otomatik düşüncelerden uzaklaşma bilişsel esneklik için önemli bir unsurdur (Sarçalı, 2018). Gündelik rutinler ve alışkanlıklar bireyde otomatik düşünmenin oluşmasını sağlamakta ve böylece günlük hayat

daha kolay bir hale gelmektedir. Fakat otomatik düşünme bireyin farkındalığın azalmasına sebep olmaktadır (Yeniçeri, 2021). Yapılan araştırmalarda da yeteneklerinin farkında olan bireylerin, uzmanlaşma dereceleri artığında otomatikleşmenin meydana geldiği, dolayısıyla da bilişsel esnekliklerinin azaldığı belirtilmektedir. Çünkü uzmanlaşmış olduğunun farkında olan bireyler, anlamlı bir değişiklik algılamalarına rağmen bakış açılarını değiştirmeye daha az eğilimli olmaktadır. Bunun sonucunda da bilişsel esneklik azalır ve işlevsel sabitlik ortaya çıkar (Çuhadaroğlu, 2013). Bilgin de (2017) oluşan bir durum ile ilgili alternatiflerinin farkında olan bireylerin en doğru davranışı bildiğini düşünen bireylere göre daha çok düşündüğünü ifade etmektedir.

Bilişsel esneklik ile yapılan çalışmalarda birçok araştırmacı tarafından tanımlama yapıldığı ve yapılan tanımlamaların ortak noktasının farklı fikir ve seçeneklere sahip olma ve duruma uygun olarak düşünceler arasında geçiş yapabilme becerisi olarak belirtilmektedir. Dolayısıyla bireylerin sahip oldukları bilişsel esneklik düzeyleri, problem çözme becerisi, kişiler arası iletişim ve dünyaya bakışı ile yakından ilgili olduğu söylenebilir. Çünkü bireylerin problemler karşısında aynı çözüm yollarını kullanmaya çalışması, probleme yönelik farklı teoriler geliştirememesi, farklı bakış açılarını görmezden gelmesi, sabit olan fikirlerini başkalarına dayatmaya çalışması yaşamında birçok sorunun oluşmasına neden olacaktır. Tüm bunlar düşünüldüğünde bilişsel esnekliğin sosyal ve duygusal alanlarda önemli bir role sahip olduğu söylenebilir (Altunkol, 2017).

Bilişsel esneklik ilişkisel esneklik, düzenleyici esneklik ve dikkat esnekliği olmak üzere üç türünden bahsetmektedir. İlişkisel esneklik, yaratıcılık ve fikir üretiminin temelini oluştururken, kavramlar arası yeni çağrışımlar kurabilmektir. Düzenleyici esneklik ise şartlar değiştiğinde problemle başa çıkmayı sağlayan yürütücü bir işlev olarak açıklanırken dikkat esnekliği, görevler arasında geçiş yapma becerisi olarak açıklanmaktadır (Gürpınar, 2021). Bu bağlamda hızla gelişen ve değişen dünyada, değişim ve uyum gereksinimlerinin en çok olduğu alanlardan birinin zihin olduğu görülmektedir. Dolayısıyla sürekli olarak değişen ve gelişen günlük yaşama uyum sağlayabilmek için gerekli bilişsel esnekliği kazanmanın oldukça önemli olduğu söylenebilir. Bu nedenle bireylerin bilişsel esnekliğe yönelik temel ilkelerin farkında olmalarının gelişen çevresel koşullara uyum için bir gereklilik olduğu söylenebilir.

2.3.4. Bilişsel Esnekliğin İlkeleri

Bilişsel esneklik teorisi, bireylerin değişmekte olan bilgileri öğrenme ve sürdürme potansiyelini sağlamakta ve çeşitli öğrenme stratejilerinin bilincinde olarak bireylerin değişim için istekli olmasını sağlayan süreç, sosyal biliş süreci olarak belirtilmektedir (Martin ve Anderson, 1998). Spiro ve diğerleri (1988) bu süreç içerisinde hem bilginin nasıl organize edildiğini hem de farklı durumlara nasıl uygulanabildiğini ortaya koymak için yedi ilke belirlemiştir. Bunlar:

1. Aşırı basitleştirmeden ve aşırı düzenlemeden kaçınma: Bireylerin kazandığı bilgilerin birçoğunun ilk etapta gözüktüğü kadar basit ve düzenli olmadığı vurgulanmaktadır. Bireyler çevresine yönelik gözlemlerini anlamlandırmaya çalışırken var olan ön yargıları nedeniyle aşırı derecede sadeleştirme eğilimi göstermektedir. Bu nedenle, gözlemlerin aşırı basitleştirilmesi ve aşırı düzenden kaçma, problemlerin çözüme ulaşmasını sağlarken karmaşıklık ve usulsüzlükleri görmek için de oldukça önemlidir.

2. Çoklu Temsil: Tek bir şema ile temsil karmaşık kavramlardaki önemli noktaların kaçırılmasına neden olacaktır. Bu nedenle bir konu ile ilgili birden çok düşünme tarzının olması gerektiği vurgulanmaktadır. Bu ilkeye göre birey tarafından edinilen bilgi, pek çok şekilde kullanılmalı, denenmeli ve öğrenilmelidir.

3. Durumların merkezliliği: Bilişsel esnekliğin artmasıyla alternatif durumlara cevap verme konusunda akıl yürütmelerinin kolaylaşacağı savunulmaktadır. Durumlar bilginin merkezini oluşturmaktadır.

4. Kavramsal bilginin kullanılması: Kavramsal bilginin uygulamada kullanılmasında çeşitli sorunlarla karşı karşıya kalınmaktadır. Kavramın kötü yapılandırıldığı durumlarda, kavram kullanımında büyük ölçüde farklılıklar olmaktadır.

5. Şema montajı: Kötü yapılandırılmış olan alanlarda karşılaşılan her olay ya da durum için önceden hazır olan bir şema olmayabilir. Bu nedenle, sabit olan şemaların rolü azaltılarak, düşüncede rutinleşmenin önüne geçilmelidir. Çünkü sabitleşen şemalar karşılaşılan yeni durum ya da olaylara uyum sağlamayı güçleştirmektedir.

6. Kavramların ve vakaların bölümlere ayrılmaması: Kavramların ayrı bölümler olarak ele alınmadığını ve birbirleri arasındaki bağılılığı ifade etmektedir. Soyut kavramlar karmaşık ve düzensizdir. Dolayısıyla kavramların karmaşık ve düzensiz olması bireylerin birbirlerinden farklı algılamasına sebep olmaktadır.

7. Aktif katılım ve eğitim rehberliği ve ek destek: Son yıllarda bireylere, uzmanların rehberlik yapmasıyla bireylerin bilişsel olarak desteklendiği görülmektedir. Bireylerin daha önceden kazandığı ön bilgilerine yönelik yanlış bilgi kodlamaları olasıdır. Dolayısıyla kavram karmaşası oluşmasını önlemek için uzman rehberlerden ek destek alınmalı ve sürece aktif bir şekilde katılımın sağlanması gerekmektedir. Bu bağlamda bilişsel esnekliğin bireylerdeki kavram karmaşasını keşfetmelerini sağladığı görülmektedir.

2.3.5. Bilişsel Esnekliğe Sahip Olan Bireylerin Özellikleri

Bilişsel esnekliği yüksek olan bireyler karşılaştıkları sorunlar karşısında katı bir tutum sergilemezler. Bu bireyler, içinde bulunulan mevcut şartlara uyum sağlayacak şekilde düşüncelerini şekillendirebilir ve buna uygun tutum gösterebilirler Aynı zamanda bilişsel esnekliği yüksek olan bireylerin yalnızca bir davranış modeline bağlı kalmadığı, farklı davranış modelleri de sergilediği gözlemlenmektedir (Richmond ve McCroskey, 1989'dan aktaran Soylu, 2019; Aktepe, 2019).

Bilişsel esnekliğe yönelik yapılan tanımlamalar incelendiğinde bilişsel esneklik ile öz-yeterliliğin iç içe olduğu görülmektedir (Doğan Laçın ve Yalçın, 2019). Bandura'ya (2001) göre de öz yeterlilik, bilişsel esnekliğin bir parçasını oluşturmaktadır. Bilişsel esnekliği yüksek bireyler kişiler arası ilişkilerde kendilerini yeterli hissederler. İnsanlarla iletişim kurarken yeni bir iletişim yolu denemek zorunda kaldıklarında tedirgin olmazlar, başarılı olacakları yönünde kendilerine güvenirlere ve farklı bir yol denemeye isteklidirler. Ayrıca bilişsel esnekliği yüksek olan bireylerin, karmaşık durumlarda bile iletişimlerinin oldukça iyi olduğu ve alternatif fikirler üretebildikleri görülmektedir. Bu nedenle bilişsel esnekliği yüksek olan bireyler için atılgan, sorumluluk sahibi ve ilgili oldukları söylenebilir. Ayrıca yaşadıklarını anlamlandırabilme konusunda da oldukça başarılıdırlar (Martin ve Anderson, 1998; Gülüm ve Dağ, 2013; Tekin,2018; Çetin Dalgıç, 2021). Dolayısıyla bilişsel olarak esnek olan bireylerin, kişiler arası kurdukları ilişkilerde daha uyumlu ve pozitif olduğu söylenebilir. Bununla birlikte bireyler karar süreçlerinde farklı seçeneklerinin bilincinde olduğu zaman kendisini daha yeterli hissetmektedirler (Dağgeçen Başsu, 2016).

Bilişsel esneklik, bireylerin esnek olmaya yönelik istek ve inançlarını da kapsamaktadır. Yüksek bilişsel esnekliğe sahip olan bireylerin iletişim kurarken farklı seçenekler denemeye ve ihtiyaçlarına göre davranışlarını düzenlemeye istekli olduğu belirtmekle birlikte davranışlarının sonucunda başarılı olacağına inancına sahip oldukları ifade edilmektedir (Bilgin, 2009; Tekin, 2018).

Sonuç olarak bilişsel esneklik düzeyinin artmasıyla, olumsuz yaşantılar, daha düşük düzeyde yaşanırken, olumlu yaşantılar daha çok yaşanmaktadır. Dolayısıyla bireylerin yaşam doyumu ve olumlu duygulanımla ilgili yapacağı olumlu değerlendirme sonucunda, öznel iyi oluş düzeyinin de yüksek olacağı düşünülmektedir (Çetin Dalgıç, 2021). Bilişsel esneklik düzeyi yüksek olan bireyler karılaştıkları uyarıcılar karşısında bilişsel şemalarından yararlanırlar. Bu şemalar, yetersiz kaldığında ise bilişsel çerçeveler genişletilerek düzenlenir. Esnek bir bilişsel yapıya sahip olan birey, her durumda alternatiflerinin olduğunun bilincindedir (Aktepe, 2019).

Alan yazın incelendiğinde bilişsel esneklik özelliğinin farklı alanlarda bireylere çok sayıda katkı sağladığı görülmektedir. Bilişsel esnekliğin sağladığı katkılar arasında; yeni ve zor durumlarla baş edebilme becerisi ile alternatif düşünce ve fikirler üretebilme yeteneği (Altunkol, 2011), problem çözme becerisi (Stevens, 2009), öz-yeterlik ve atılganlık (Martin ve Anderson, 1998), mutluluk (Asıcı ve İkiz, 2015) gibi bireylerin yaşam standartlarını etkileyen faktör olduğu görülmektedir.

Alanyazında okul öncesi öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeylerine göre yapılan çalışmalar incelendiğinde ise; Soylu (2019) tarafından okul öncesi öğretmenleriyle yapılan çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin bilişsel esneklik düzeylerinin arttıkça fen eğitimine yönelik olumlu tutumlar sergilendiğini ortaya koyarken; okul öncesi öğretmen adaylarıyla çalışan Yaşar-Ekici ve Balcı (2019) da bilişsel esneklik düzeylerinin arttıkça, duygusal tepkisellik düzeylerinin azaldığını belirtmektedir. Alanyazında okul öncesi öğretmenlerinin bilişsel esneklikleri ile ilgili sınırlı sayıda çalışma olması nedeniyle farklı branşlardaki öğretmenlerle yapılan çalışmalar da incelenmiştir. Öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeyleri ile mesleki doyumlarını inceleyen Üzümcü ve Müezziz (2018) yüksek düzeyde bilişsel esnekliğe sahip olan öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinin de yüksek olduğunu, Mazlum (2022) da öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeyleri ile dijital okuryazarlıkları arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeylerinin sınıf için uygulamalarda etkili olduğu söylenebilir.

2.4. İlgili Araştırmalar

2.4.1. Okul Öncesi Öğretmenlerin Sınıflarındaki Dijital Hikayelerle Yönelik Uygulamaları ile İlgili Araştırmalar

Son yıllarda teknolojinin gelişmesiyle birlikte okul öncesi dönemde basılı resimli kitapların yanında dijital ortamdaki resimli kitapların da kullanımının arttığı görülmektedir. Hem basılı resimli kitapların hem de dijital kitapların çocukların gelişimine etkisini inceleyen çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Ancak okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında kullandıkları dijital hikayelere yönelik sınırlı sayıda çalışma olması nedeniyle, dijital kitapların çocuklar üzerinde etkilerini inceleyen çalışmalara da yer verilmiştir.

Yüksel (2011) tarafından yürütülen çalışmada dijital hikaye anlatımının anaokulu sınıflarında etkili bir öğretme ve öğrenme aracı olarak nasıl kullanılabileceğinin gösterilmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya beş anaokulundaki çocuk ve öğretmenler katılmıştır. Bu çalışma ile okul öncesi öğretmenlerinin, çocukların öğrenmesini desteklemek için bir öğretim aracı olarak dijital hikaye anlatımını müfredata nasıl entegre ettiklerini gösteren örnekler sunulmaktadır.

Bay ve Şimşek-Çetin (2015) tarafından ABD ve Türkiye'deki okul öncesi öğretmenlerinin öykü okuma sırasında kullandıkları stratejilerin incelendiği çalışmanın örneklemini bir tanesi Amerika'da bir tanesi Türkiye'de bulunan 2 öğretmen oluşturmaktadır. 15 kitap okuma etkinliğinin gözlenmesiyle elde edilen sonuçlara göre her iki öğretmenin de okunan kitaba yönelik sohbet ederek sorular sorduğu görülmektedir. Kitap okuma etkinliklerinde kullanılan araç- gereçler bakılından ele alındığında ise ABD'deki öğretmenin CD, video kaset, film gibi dijital teknolojileri Türkiye'deki öğretmenden dört kat daha fazla kullandığı ortaya konulmaktadır.

Turgut ve Kışla (2015) tarafından yürütülen alan yazın taramasında bilgisayar destekli hikâye anlatım yöntemi üzerine yapılan çalışmalar incelemiştir. Yapılan bu araştırmanın sonuçlarına göre, araştırma kapsamında incelenen 2007-2014 yılları arasında yazılmış olan 21 makaleden sadece 3 tanesinin okul öncesi eğitim ile ilgili olduğu ortaya konulmaktadır.

Kocaman-Karoğlu (2016) tarafından Ankara ilinde okul öncesi dönemde dijital hikâye anlatımı üzerine öğretmen görüşlerinin incelendiği araştırmanın örneklemini 17 çocuk ve bu çocukların 3 öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında bir sınıf etkinliği olarak çocuklarla dijital hikayeler oluşturularak öğretmen görüşlerinin ele alındığı görülmektedir. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin dijital hikâye anlatımı

uygulamalarının çocukların aktif katılımını desteklediğini, somut deneyimler kazanmalarına imkan sağladığını ve teknolojik gelişmelerini desteklediğini ifade ettiği görülmektedir. Ancak öğretmenlerin bu süreçte hem teorik hem de teknolojik bilgi eksikliği nedeniyle güçlükler zorluklar yaşadıklarının ifade edildiği de görülmektedir.

Kocaman- Karoğlu (2015) tarafından yürütülen dijital hikayelerin öncesi çocukların kavramsal anlamalarını geleneksel hikaye anlatımı sınıflarındaki çocuklarla karşılaştırmak amacıyla yapılan araştırmanın örneklemini 6 yaş grubundaki 149 çocuk oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre dijital hikâyeler sunulan çocukların kavramsal öğrenmelerinin, geleneksel yöntemle resimli kitap(basılı) okunan çocuklara göre çok daha ileri seviyede olduğu görülmektedir.

Takacs, Swart ve Bus (2015) tarafından çoklu ortam özellikleriyle zenginleştirilerek okunan dijital kitapların ve geleneksel olarak okunan kitapların küçük çocukların erken okuryazarlık becerileri üzerindeki etkilerini karşılaştırıldığı araştırmanın örneklemini 2147 çocuk oluşturmaktadır. Araştırma sonucu, dijital kitapların çocukların hikâye anlama becerileri ve ifade edici kelime becerileri üzerinde küçük ama anlamlı bir fark yarattığını göstermektedir. Ayrıca araştırma kapsamında farklı çoklu ortam özelliklerin etkileri de özel olarak incelenmiştir. Hareketli görseller, müzik ve ses efektlerinin çocukların öğrenmesi üzerinde yararlı olduğu görülürken; oyunlar, etkin noktalar (hotspots) vb. etkileşimli öğeler dikkat dağıtıcı öğeler olarak görülmektedir.

Richter ve Courage (2017) tarafından yürütülen 3-5 aralığındaki 79 çocuğun katılım sağladığı çalışmada okul öncesi dönem çocuklarının e-kitap ve basılı resimli kitaplardan dinledikleri hikaye etkinlikleri süresince iletişim kurma, dikkatini verme, katılım sağlama ve hikaye içeriğinin hatırlanmasına yönelik eğilimlerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çocukların bir hikayeyi basılı resimli kitaptan dinlediği diğer hikayenin etkileşimli e-kitap ile dinlediği çalışmanın sonuçlarına göre çocukların e-kitaba daha çok ilgi göstererek daha çok etkileşim kurduğu ortaya konulmaktadır. Ayrıca e-kitap ile gerçekleştirilen etkinliğin süresi basılı resimli kitaplarla gerçekleştirilen etkinlik süresinin iki katı uzunluğunda olduğu belirtilmektedir. Hikaye içeriğinin hatırlanmasına yönelik sonuçlarda ise basılı kitap ile e-kitap arasında anlamlı bir fark görülmediği ifade edilmektedir.

Zipke (2017) tarafından interaktif dijital kitapların sözcük tanıma ve hikâyeyi anlama üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yaptığı çalışma üç adımda gerçekleştirilmektedir. Araştırmanın örneklemini 4-5 yaş grubundaki 25 çocuk oluşturmaktadır. Yapılan bu araştırmanın sonuçlarına göre (1) çocukların interaktif kitaplar sayesinde geleneksel kitap okunma etkinliğine göre daha çok sözcük öğrendikleri fakat hikâyeyi anlama konusunda her

iki grubunda benzer sonuçlar aldığı, (2) interaktif kitap okunması sırasında öğretmenlerin çocuklarla etkileşim içine girmesinin çocukların hikâyeyi anlama ve yeni sözcük edinmelerinde anlamlı düzeyde artış olduğu, (3) çocukların tercih ettikleri uygulamalar sorulduğunda ise hepsinin e-kitap uygulamalarını tercih ettikleri görülmektedir.

Ulusoy ve Altun (2018) tarafından yürütülen çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk edebiyatı ve resimli çocuk kitapları hakkındaki algıları metaforlar aracılığıyla incelenmiştir. Çalışmanın örneklemini çocuk edebiyatı dersini alan 55 okul öncesi aday öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre en çok çocuk edebiyatı en az ise resimli çocuk kitapları için kavramsal kategori oluşturulduğu görülmektedir. Ayrıca okul öncesi öğretmen adayları tarafından basılı kitapların hem somutluk hem de kalıcılık özelliklerinin ön plana çıkarıldığı görülürken, dijital kitapların ise birden fazla duyuya hitap ettiği ve ilgi çekici özelliklere sahip olduğu ortaya konulmaktadır.

Neumann (2020) tarafından 2 ile 4 yaş arasındaki çocuklara belirlenen hikaye kitabının hem hikaye kitabı uygulaması hem basılı bir kitapla okunmasında öğretmenlerin desteğinin incelendiği çalışmada bilişsel destekleyici davranışların her iki yöntemde de benzer olduğu görülürken, duygusal ve teknik destekleyici davranışların, hikaye kitabı uygulamasında basılı hikaye kitaplarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca hikaye kitabı uygulamaları için daha fazla zaman harcandığı da ortaya konmaktadır.

Yılmaz ve Sığırtmaç (2020) tarafından yürütülen 22 okul öncesi öğretmen adayının katıldığı çalışmada okul öncesi eğitimde dijital hikaye kullanımı konusunda öğretmen adaylarının fen kavramlarının belirlenmesi, dijital hikayenin hazırlanması ve uygulanmasını kapsayan sürece yönelik ilgili görüş ve deneyimlerinin araştırılması amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında dijital hikayelerin okul öncesi fen etkinliklerinde kullanımının avantajları, geliştirilmesi gereken boyutları, dijital hikayelerin sınırlılıkları ve dijital okuryazarlık da ele alınmıştır. Araştırma sonuçları öğretmen yetiştirme programlarına genel olarak teknolojinin ve özel olarak dijital hikayelerin dahil edilmesine vurgu yaparken, okul öncesi öğretmen adaylarının ilerideki mesleki kariyerlerinde dijital hikayeleri kullanma olasılıklarının yüksek olacağını da öngörülmektedir.

Neumann ve Merchant (2021) tarafından İngiltere'de 0-5 yaş aralığındaki 150 çocuğun olduğu bir anaokulunda yürütülen çalışmada çocukların ilk yıllarında sınıfında bir hikaye kitabı uygulamasının paylaşımlı okuması sırasında öğrenmesini ve etkileşimlerini nasıl desteklediği incelenmiştir. Çalışma kapsamında öğretmenin çocukları hikaye içeriğiyle meşgul etmek ve çocukların olumlu bir deneyim kazanmasını sağlamak, ilgisini sürdürmek için çeşitli kelimeler, tekrarlar ve soru sorma stratejileri kullandığı görülmektedir. Ayrıca

öğrenmeyi desteklemek amacıyla öğretmen tarafından teşvik ve teknik yardım da yapıldığı belirtilmektedir. Araştırmanın sonuçlarına göre hikaye kitabı uygulamasının çok modlu özelliklerinin (ses, animasyonlar) öğretmen rehberliğinde kullanımının hem çocuklara özerklik, seçim ve hareketlilik sağladığı hem de çocukların ilgi, motivasyon ve katılımına yansıdığı ortaya konulmaktadır.

Resimli kitaplara ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde dijital kitaplara yönelik çalışmaların 2015 yılı sonrasında arttığı görülmekle birlikte teknoloji çağında olmamıza ve çocukların dijital hikaye kitaplarına ilgi duymasına rağmen öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında dijital hikaye kitapları yeterince yer vermediği ve dijital ortamlardaki kitapların okul öncesi dönemde kullanımıyla ilgili Türkiye’de sınırlı sayıda araştırma olduğu görülmektedir. Ayrıca dijital kitapların erken çocukluk döneminde etkisini araştıran çalışmaların son yıllarda giderek artması dijital kitapların ülkemizde güncelleşmekte olan bir konu olduğunu da göstermektedir

2.4.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıflarındaki Resimli Kitaplar- Hikaye Okuma Bağlamındaki Uygulamaları

Erol-Karaçay (2004) tarafından Eskişehir ilinde okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan Türkçe dil etkinliklerinin değerlendirdiği 183 okul öncesi eğitim öğretmenin katıldığı bir araştırmadan elde edilen bulgular okul öncesi öğretmenlerinin hikaye anlatımı sürecinde çoğunlukla kitap ve kuklaları kullandıklarını göstermektedir. Ayrıca Türkçe dil etkinliklerinin uygulanmasında öncelikle çocuk sayısının çok olması, fiziksel şartlar ve araç-gereç yetersizliği nedeniyle çocukların Türkçe dil etkinliklerine yeterince güdülenemedikleri sonucuna da ulaşılmaktadır.

Bektaş (2010) tarafından Karaman ilinde okul öncesi öğretmenlerinin Türkçe etkinliklerinde kullandıkları hikaye anlatım yöntemlerinin tespit edildiği 80 okul öncesi öğretmenin katıldığı araştırmadan elde edilen bulgulara göre yüksek okul mezunu olan öğretmenlerin daha çok hikâye kitabı ve hikaye kartı kullandığı; fakülte mezunlarının ise daha çok parmak kukla aracılığı ile hikaye anlattıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Gönen, Ünüvar, Bıçakçı, Koçyiğit, Yazıcı, Orçan, Aslan, Güven ve Özyürek (2010) tarafından okul öncesi öğretmenlerin dil etkinliklerini uygulama biçimlerinin belirlenmesinin amaçlandığı çalışmaya Adana, Ankara, Antalya, Karabük ve Konya illerinde görev yapan 175 okul öncesi öğretmeni katılmaktadır. Bu araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun dil etkinliklerine günlük programlarında yarım

saat kadar yer verdikleri ve bu etkinliklerin çocukların dil gelişimlerine katkı sağladığını düşüncesinde oldukları görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin dil etkinliklerinde araç- gereç olarak genellikle kitap ve kuklaları kullandıkları görülürken, data show ve slaytların ise en az kullanılan araçlar olduğu ortaya konulmaktadır.

Turan ve Ulutaş (2016) tarafından Ankara ilinde resmi anaokullarında görev yapan öğretmenler tarafından en sık kullanılan resimli öykü kitaplarını incelendiği 245 okul öncesi öğretmenin katıldığı araştırmadan elde edilen bulgular göre anaokulu sınıflarının %95,9'unda kitap merkezi bulunurken, anaokullarının %45,3'ünde çocuk kütüphanesi olduğu görülmektedir. Yapılan araştırma kapsamında anaokullarında en çok kullanılan 100 kitabın 69'unun yerli yazar, 31'inin ise yabancı yazarlara ait kitaplar olduğu ortaya konulmaktadır. Ayrıca tercih edilen kitapların genellikle yardımlaşma, sosyal ilişkiler, özgüven ve aile konularını içerdiği, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun (%86,5) çocuk edebiyatı dersi aldığı, az sayıda öğretmenin (%29,8) çocuk yayınlarına yönelik etkinliklere katıldığı, kitapların, aileler ve okul yönetiminin desteği ile alındığı, gün içinde kitap okumaya yer verildiği, okuma etkinliğinden sonra öykünün içeriği ve kahramanları hakkında çocuklarla sohbet edildiği görülmektedir.

Işıkoğlu- Erdoğan ve Şimşek (2020) tarafından erken çocukluk eğitimi öğretmenlerinin Türkçe etkinliklerinde kullandıkları ve tercih ettikleri kitap okuma/hikâye anlatma tekniklerini belirlemek ve bu tekniklerin tercih nedenlerini incelemek amacıyla yürütülen çalışmanın örneklemini Türkiye'nin çeşitli illerinde görev yapan 91 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre okul öncesi öğretmenlerin sınıflarında en çok geleneksel okumayı, en az ise dijital okumayı uyguladıkları görülürken, çocukların ise en çok dijital okumayı tercih ettikleri görülmektedir. Ayrıca etkileşimli okumanın en çok öğrenmeyi destekleyen teknik olduğu da ortaya konulmuştur. Öğretmenlerin tercih ettikleri teknikleri, çok fazla hazırlık gerektirmemesi, hızlı, kolay ve ekonomik olması vb. nedenlerin etkilediği sonucuna da ulaşılmıştır.

Yıkılmaz- Baran (2022) tarafından okul öncesi öğretmenlerinin okuma etkinliklerine yer verme durumlarını ve kaynak seçim kriterlerinde esas aldıkları ölçütlerin incelenmesi amacıyla yürütülen araştırmaya 179 okul öncesi öğretmeni katılmaktadır. Yapılan bu araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin genellikle okuma etkinliklerine haftada üç gün yer verdikleri, etkinliği genellikle gün ortasında uygulamayı tercih ettikleri ve etkinlik için 15-30 dakikalık bir zaman diliminin ayrıldığı görülmektedir. Gün içerisinde öğretmenlerin okuma etkinliklerini genellikle konu gereği veya çocukların istekleri doğrultusunda yaptıkları görülmektedir. Okul öncesi öğretmenleri tarafından okuma etkinliklerinde

kullanılan kaynakların genellikle okul/sınıf kitaplıklarından temin edildiği, öğretmenlerin kaynak seçiminde en çok kitabın verdiği mesaja dikkat ederken, en az kitapta kullanılan kağıt yapısına ve yazı stiline dikkat edildiği, kitap seçiminde yerli ya da çeviri kitap kullanımının dikkate alınmadığı ortaya konulmaktadır. Ayrıca yapılan çalışmada kapsamında uzaktan eğitim sürecinde okuma etkinliklerinin nasıl gerçekleştiği de incelenmiştir. Öğretmenlerin okuma etkinliklerine genellikle yer verdikleri görülürken, okuma etkinliklerini hem öğretmenlerin kendilerinin gerçekleştirdikleri hem de dijital hikayelerin kullanıldığı görülmektedir. Salgın döneminde okuma etkinliklerinde kullanılan yöntemler sırasıyla; (1) öğretmen okuması, (2) dijital hikayeler kullanılması, (3) çizgi filmlilik hikayeler, (4) çoklu ortamlar kullanılması, (5) ses kaydı kullanılması olarak sıralandığı görülmektedir.

2.4.3. Öğretmenlerinin Dijital Yeterlilikleri ile İlgili Araştırmalar

Gallardo-Echenique, Minelli De Oliveira, Marqués-Molias ve Esteve-Mon (2015) tarafından yapılan araştırmada dijital yeterlilik ve ilgili terimler hakkında 1990- 2014 yılları arasında kapsayan literatür taraması yapılmıştır. Çalışma kapsamında 73 tane makale incelenerek, dijital yeterliliğin çok yönlü bir kavram olduğu ve henüz istikrarlı bir kavram olmadığı, henüz dijital yeterliliğin değerlendirilebileceği net bir kılavuz olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. İncelenen araştırmalar doğrultusunda dijital yeterliliğin hem bilgi iletişim teknolojilerinin teknik kullanımı olarak algılandığı hem de 21. Yüzyıl becerileri olarak tanımlandığı da görülmektedir.

Kirschner ve Bruyckere'in (2017) yapmış oldukları çalışmalarında tahmin edilenin tersine yaşı genç olanların dijital dünyaya doğduklarından yeni neslin bu çağa daha yatkın olacakları ve dijital yetkinliklerinin daha yüksek olacağı düşüncesine karşıt bir durumu ortaya atmışlardır. Yapılan bu araştırmanın sonucuna göre yeni nesle göre 2000 yılı öncesinde doğanların daha az dijital yetkinliklerinin olacağı düşüncesi yanlış olduğu ortaya konulmuştur.

Çebi ve Reisoğlu (2019) tarafından yürütülen çalışmada DigComp çerçevesine uygun olarak öğretmen adaylarının dijital yeterliliklerini geliştirmek ve desteklemek için bir eğitim etkinliği tasarlanarak, Türkiye'de 28 farklı üniversiteden 30 öğretmen adayına eğitim verilmiştir. Çalışmanın sonucunda farklı branşlarda bulunan öğretmen adaylarının DigComp çerçevesinde gelişim gösterdikleri görülmektedir.

Artacho, Martínez, Martín, Marín ve García (2020) tarafından yaşam boyu öğrenme aşamasında öğretmenlerin dijital yeterliliğin gelişimini değerlendirmek amacıyla yapılan çalışmanın örneklemini İspanya'da bulunan farklı okullardaki 142 öğretmen

oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucuna göre dijital içeriğin oluşturulmasında öğretmenlerin eksikliği olduğu ve öğretmenlerin dijital yeterliliğin geliştirilmesinin eğitim sistemi için oldukça önemli bir etken olduğu belirtilmektedir.

Kaya (2020) tarafından eğitim fakültesi öğrencilerinin teknoloji entegrasyonu öz-yeterlik algıları ile dijital yeterlilik seviyeleri arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmaya 681 eğitim fakültesi öğrencisi katılmaktadır. Bu araştırmanın sonucuna göre öğrencilerin teknoloji entegrasyonu öz-yeterlik algılarının yüksek olduğu, teknoloji entegrasyonu öz-yeterlik algılarının cinsiyete göre erkekler lehine ve öğrenim görülen bölüme okul öncesi öğretmenlerinin lehine anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir. Teknoloji entegrasyonuna yönelik öz-yeterlik algılarının ise dijital yeterlik seviyelerini anlamlı şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmaktadır.

König, Jäger-Biela ve Glutsch (2020) tarafından yapılan çalışmada COVID-19 nedeniyle okulların kapanması sırasında öğretime uyum sağlama; öğretmen eğitimi ve öğretmen yeterliliği etkileri incelenmiştir. Araştırmaya COVID-19 salgını sürecinde 2020 yılında Almanya'daki 89 öğretmen adayı katılmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre bilgi ve iletişim teknolojileri araçlarının, özellikle dijital öğretmen yeterliliği ve dijital yeterliliği öğrenmek için öğretmen eğitimi fırsatlarının, COVID-19 önlemleri kapsamında okullarının kapanması sırasında çevrimiçi öğretime uyum sağlamada etkili olduğu görülmektedir.

Gökbulut (2021) tarafından öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri ile hayat boyu öğrenme eğilimlerini incelendiği çalışmaya Zonguldak ilinde görev yapmakta olan 210 öğretmen katılmaktadır. Araştırma sonucuna göre 46 yaş ve üzerinde olan öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin daha genç olanlara göre daha düşük seviyede olduğu belirtilirken, dijital okuryazarlık düzeyleri ve hayat boyu öğrenme eğilimlerinin cinsiyet, eğitim durumu ve branş değişkenlerine göre farklılık göstermediği ortaya konulmaktadır. Öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri ile hayat boyu öğrenme eğilimleri arasında ise olumlu yönde orta düzeyde ilişki olduğu görülmektedir.

Toker ve arkadaşları tarafından (2021) yürütülen çalışmada DigCompEdu çerçevesi temele alınarak hazırlanan "Eğitimciler için Dijital Yeterlilikler" Ölçeğinin Türkçeye uyarlaması yapılmıştır. Araştırma örneklemini Kırıkkale ilinde görev yapan 3.140 öğretmen oluşturmaktadır. Bu araştırmanın sonucuna göre uyarlanan ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu görülmektedir.

Aksoy (2021) yapmış olduğu çalışmada erken çocukluk döneminde eğitim veren öğretmenlerin, eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin görüşleri; teknoloji kullanımını konusundaki tercihleri, ne tür teknolojik araçlar kullandıkları ve teknolojinin etkililiği

hakkındaki görüşleri incelemektedir. Araştırmanın örneklemini Diyarbakır ili Bağlar ilçesinde görev yapan 40 (39 kadın ,1 erkek) okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre çalışmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun teknolojik araç kullanımına yönelik eğitimi oldukları görülürken, okul öncesi dönemdeki çocukların eğitim-öğretim süreçlerinde teknolojik araçların kullanımını da uygun bulunduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmenler, teknoloji destekli uygulanan eğitimin çocukların dil ve bilişsel gelişime olumlu katkılar sağladığını ancak sosyal ve duygusal gelişime olumsuz etkileri olabileceğini ifade ettikleri görülmektedir.

Gülen (2021) tarafından okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitimde teknolojik araç-gereç kullanımına yönelik tutum düzeylerinin çeşitli değişkenlere incelendiği araştırmaya 303 okul öncesi öğretmeni katılmaktadır. Araştırma sonucuna göre okul öncesi öğretmenlerinin teknolojik araç-gereç kullanımına yönelik tutum düzeylerinde; cinsiyet, yaş, eğitim seviyesi, çalışılan okul türü, eğitim/seminer alma durumu, teknoloji kullanımına yatkınlık, dijital eğitim materyali üretme durumu, çalışılan kurumun donanımı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olduğu görülürken; mezun olunan üniversite, mesleki kıdem yılı, okul memnuniyet düzeyi ve mesleği seçme sebebi değişkenlerine göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Zakharov, Komarova, Baranova ve Gulk (2021) tarafından öğretmenlerin dijital okuryazarlıkları ve dijital yeterliliklerinin ele alındığı çalışmaya St. Petersburg'daki 365 öğretmen katılmaktadır. Yapılan bu araştırma sonuçlarına göre günümüz öğretmenlerinin içerik ve değerlendirmede en ileri düzeyde olduğu görülürken, dijital teknoloji ve kaynak yönetiminde ise en zayıf düzeyde olduğu görülmektedir. Yaş değişkenine göre 35-49 yaş aralığındaki öğretmenlerin dijital yeterliliklerinin daha yüksek olduğu, cinsiyet değişkeni ile dijital yeterlilik düzeyleri arasında ise bir ilişki olmadığı görülmektedir.

Öztürk (2022) tarafından okul öncesi öğretmenlerine yönelik dijital yeterlilikler ölçeğinin Türkçeye uyarlanması yapılırken, okul öncesi öğretmenlerinin dijital yeterlilikleri ile mesleki tükenmişlikleri, teknoloji kullanım istekleri ve kaygıları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmaya 536 okul öncesi öğretmeni katılmaktadır. Uygulanan analizler sonucunda geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı elde edildiği görülmektedir.

Yılmaz ve Toker (2022), covid-19 salgınının öğretmenlerin dijital yeterliliklerini nasıl etkilediğini incelediği araştırmanın örneklemini Türkiye'nin yedi farklı bölgesinde görev yapan ve farklı branşlardaki 6118 öğretmenden oluşturmaktadır. 2019-2020 öğretim yılında öğretmenlere ilk kez uygulanan, Eğitimciler için Dijital Yeterlilikler Ölçeğinin,

araştırmacılar tarafından pandemi sonrasında 2020-2021 öğretim yılında tekrar uygulanmasıyla gerçekleştirilen çalışma sonuçlarına göre; pandemi öncesi döneme göre öğretmenlerin dijital yeterliliklerinin, olumlu yönde etkilediği görülmektedir.

2.4.4. Öğretmenlerin Bilişsel Esneklikleri ile İlgili Araştırmalar

Martin ve Anderson (1998), yapmış olduğu araştırmada bilişsel esneklik ölçeğinin geçerlilik düzeyini test etmeyi amaçlamaktadır. Bu araştırmaya göre bilişsel esneklik ile iletişim becerisi yapıları arasından tepkisellik ve kendine güvenme nitelikleri arasında pozitif ilişkinin var olduğu görülmektedir. Ayrıca bilişsel esneklik ile iletişimde kendine güvenme arasında olumlu bir ilişkinin de görülmektedir.

Dennis ve Vander Wal (2010) Bilişsel Esneklik Envanterinin yapı geçerliği çalışmasında, bilişsel esneklik ile başa çıkma stilleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu araştırmanın sonuçlarına göre, bilişsel esneklik düzeyi arttıkça problem odaklı başa çıkma, sosyal destek arama, olumluya odaklanma kullanımının arttığı görülürken; kendini saklama, kendini suçlama, keşkeci düşünme ve uzaklaşmanın ise azaldığı görülmektedir.

Çuhadaroğlu (2013) yapmış olduğu çalışmada bilişsel esnekliği yordayan bilişsel değişkenlerin belirlenmesini amaçlamaktadır. Araştırma örneklemini 22 ile 33 yaşları arasında yer alan 30 (15 kadın,15 erkek) öğretmen ve öğretmen adayının oluşturduğu görülmektedir. Bu araştırmanın sonucuna göre bilişsel esneklik düzeylerinin yüksek sayılabildiği belirtilmektedir. Ayrıca şekilsel yaratıcılık arttıkça bilişsel esneklik düzeyinin de arttığı görülmektedir.

Dağgeçen- Başsu (2016) tarafından yürütülen ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin belirli kişisel bilgilerine göre bilişsel esneklik düzeyi ile öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeyi” arasında anlamlı bir ilişkinin incelendiği çalışmaya Adana ilinde bulunan 338 öğrenci ve 338 öğretmenin katıldığı görülmektedir. Araştırmanın sonucuna göre öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeylerine göre öğretmenlerin bazı demografik (cinsiyet, yaş, branş ve kıdem) niteliklerine göre bilişsel esneklik puanlarıyla öğrencilerin bilişsel esneklik puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Eduardo ve Silvia Dotta (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada bilişsel esneklik hakkındaki alanyazının sistematik şekilde incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu araştırma sonuçlarına göre, Spiro ve arkadaşları tarafından geliştirilen bilişsel esneklik teorisinin hem öğrenmenin hem de nöropsikolojinin çalışmalarında sıklıkla kullanıldığı görülmektedir. Ayrıca öğretmenlere bilişsel esnekliğin, çocukların aktif öğrenme sürecindeki rolünü

esnekleştirmek ve böylece başa çıkma yollarını öğretmek için kavramsal bir temel oluşturacağı belirtilmektedir.

Cooper-Stein vd. (2018) tarafından lise öğretmenlerinin bilişsel esneklik düzeyleri ile öğrencilerinin derse katılımı arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmaya 4669 öğrenci ve 29 öğretmenin katıldığı görülmektedir. Bu araştırmanın sonucuna göre bilişsel esnekliği yüksek öğretmenlerin öğrencilerinin derse katılımının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Üzümcü ve Müezzini (2018) tarafından yürütülen araştırmada okul öncesi, ilköğretim, ortaokul, lise ve özel eğitim okullarında görevli öğretmenlerin bilişsel esneklik ve mesleki doyumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini 402si kadın, 127si erkek olmak üzere toplam 529 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeyinin; cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermediği görülürken, yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeyi ile mesleki doyum düzeyi arasında ise pozitif yönlü anlamlı bir ilişki görülmektedir.

Başpınar'ın (2019) tarafından üstbilişsel ve bilişsel esneklik becerilerinin öğretmenlik mesleki yeterliliklerini yordama gücünü araştırmak amacıyla yürütülen çalışmanın örneklemini Eskişehir ilinde, sınıf öğretmenliği lisans programında öğrenim gören 401 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucuna göre sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleki yeterliliklerinin üst bilişsel ve bilişsel esneklik becerilerini ileri seviyede yordadığı görülmektedir. Sınıf öğretmeni adaylarının üst bilişsel, bilişsel esneklik becerileri ile öğretmenlik mesleki yeterliliklerinin sınıf düzeyi ve üniversite değişkenine göre anlamlı bir fark olduğu belirlenirken; bilişsel esneklik becerileri cinsiyet ve lise türü değişkenleri arasında anlamlı bir fark görülmemektedir.

Soylu'nun (2019) okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimine yönelik tutumları ile bilişsel esneklik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmaya 207(12 erkek, 195 kadın) okul öncesi öğretmeni katılmaktadır. Araştırmanın sonucuna göre okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimine karşı tutumları ile bilişsel esneklikleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülürken; cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, mesleki kıdem ve görev yapılan okul türü ve yeri değişkenleri ile bilişsel esneklik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki görülmemektedir.

Yaşar-Ekici ve Balcı (2019) tarafından yapılan okul öncesi öğretmen adaylarının bilişsel esneklik düzeyleri ve duygusal tepkisellik düzeylerinin” incelendiği araştırmanın örneklemini İstanbul ilindeki bir vakıf üniversitesinde öğrenim gören 143 okul öncesi öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre okul öncesi öğretmen

adaylarının bilişsel esneklik düzeylerinin arttıkça, duygusal tepkisellik düzeylerinin azaldığı görülmektedir. Ayrıca okul öncesi öğretmen adaylarının bilişsel esneklik düzeylerinin yaş, sınıf düzeyi, kardeş sayısı, yaşanan yerleşim yerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ancak, gelir düzeyi, bölümünü seçme nedeni, herhangi bir sporla ilgilenme durumu ve algılanan ebeveyn tutumu değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir.

Dalgın (2021) tarafından yürütülen çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin bilişsel esneklik ve mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmaya Samsun il merkezi ve ilçelerinde devlet/özel anaokullarında/anasınıflarında görev yapan 218'i kadın, 11'i erkek olmak üzere toplam 229 okul öncesi öğretmeni katılmaktadır. Araştırmanın sonucuna göre okul öncesi öğretmenlerinin öğrenim durumlarına, mezun oldukları programa/bölüme, medeni durumlarına ve okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeylerine göre bilişsel esneklik düzeylerinde farklılık olduğu görülürken, genel bilişsel esneklik düzeyleri ile duygusal, zihinsel, fiziksel ve genel tükenmişlik düzeyleri arasında negatif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu da görülmektedir

Atmaca (2022) tarafından öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri, bilişsel esneklikleri ve motivasyonları arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmaya Erzurum ili merkez ilçelerinde görev yapan ortaokul öğretmenleri katılmaktadır. Bu araştırmanın sonucuna göre öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile bilişsel esneklik ve motivasyonları arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülürken, 31-40 yaş grubunda bulunan öğretmenlerin, 21-30 yaş grubunda bulunan öğretmenlere göre bilişsel esnekliklerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

Aydın (2022), tarafından yürütülen çalışmada covid-19 salgını sürecinde öğretmenlerin psikolojik dayanıklılıklarının belirsizliğe tahammülsüzlük ve bilişsel esneklik düzeylerine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma örneklemini Erzurum iline bağlı merkez ilçelerdeki (Aziziye, Palandöken ve Yakutiye) resmi okullarda görev yapan 400 öğretmen oluşturmaktadır. Yapılan bu araştırma sonucuna göre öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeyinin artmasıyla psikolojik dayanıklılık düzeyinin de arttığı görülmektedir.

Demir'in (2022) tarafından ortaokul öğretmenlerinin bilişsel esneklik ve program okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan çalışmaya Erzurum ilindeki 595 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre ortaokul öğretmenlerinin bilişsel esneklik düzeylerinin alternatifler ve kontrol alt boyutta yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerinin bilişsel esneklik düzeylerinde cinsiyet, öğrenim düzeyi ve branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmezken mezun olunan fakülte, branş ve kıdeme göre anlamlı olarak fark görülmektedir. Ayrıca ortaokul öğretmenlerinin bilişsel

esneklik düzeylerinin program okuryazarlıklarının önemli bir yordayıcısı olduğu sonucuna da ulaşılmaktadır.

Sert-Orhan, M. (2023) tarafından öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri, bilişsel esneklikleri ve bilgisayarca düşünme becerileri, bu değişkenler arasındaki ilişkisi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenimine devam eden 675 lisans öğrencisi ve Pedagojik Formasyon eğitimi alan 443 öğrenciden oluşan toplam 1118 öğrenci oluşturmaktadır. Bu araştırmanın sonucuna göre öğretmen adaylarının bilişsel esneklikleri cinsiyet, sınıf ve mezun oldukları lise türü değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. Ayrıca erkek öğretmen adaylarının bilişsel esneklik düzeylerinin kadın öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu görülürken, pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bilişsel esneklikleri, eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarına göre daha yüksek düzeyde olduğu da görülmektedir. Öğretmen adaylarının ise sınıf düzeyleri arttıkça bilişsel esnekliklerinin arttığı sonucuna da ulaşılmaktadır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni ve örnekleme, kullanılan veri toplama araçları ile verilerin analizine yönelik bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Okul öncesi öğretmenlerinin bilişsel esneklikleri ve dijital yeterlikleri ile resimli kitaplarla ilgili (dijital-basılı) uygulamaları arasındaki ilişkiyi amaçlan bu çalışma ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. Tarama modelleri var olan bir durumu kendi koşulları içerisinde mevcut haliyle tanımlamayı içerir. İlişkisel tarama modeli de iki ya da daha fazla değişken arasındaki birlikte değişimin olup olmadığını ve/veya derecesini tespit etmeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2016).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2021-2022 eğitim öğretim yılında Uşak il merkezi ve ilçelerinde bulunan kamuya ait bağımsız anaokullarında ve bünyesinde anasınıfı bulunan ilkokul, ortaokul, lise kademelerinde görev yapan 254 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada, evreni temsil gücü oldukça yüksek bir örnekleme yöntemi olan basit seçkisiz örnekleme yöntemi (simple random sampling) tercih edilmiştir. Basit seçkisiz örnekleme yönteminde evrendeki tüm birimler, örnekleme dahil olmak için eşit ve bağımsız bir şansa sahiptir. Diğer bir ifadeyle örnekleme dahil olan bireylerin seçimi birbirinden bağımsız ve eşit şansa sahiptir. Bu örneklem yönteminin uygulanabilmesi için evrende yer alan bütün birimlerin belirlenerek listelenmesi gerekmektedir. Belirlenen bu liste içerisinde de örneklem sayısına ulaşıncaya kadar birim seçimleri yapılmalıdır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Evreni temsil gücü yüksek bir örneklem sayısına ulaşabilmek için Cochran (1962) tarafından geliştirilen örneklem büyüklüğü hesaplama formülü kullanılmıştır (Akt: Balcı, 2013):

$$n = \frac{t^2 \cdot (PQ)}{d^2} \cdot \frac{1}{1 + \frac{1}{N} \cdot \frac{t^2 \cdot (PQ)}{d^2}}$$

N= Evren büyüklüğü

n= Örneklem büyüklüğü

d= Tutum düzeyi (.05)

t= Güven düzeyinin tablo değeri (t: 1.196)

PQ= (.50) .(.50) .25 maksimum örneklem büyüklüğü için örneklem yüzdesi.

Bu hesaplama göre %95 güven düzeyinde araştırma örnekleme 153 bireyin yer alması gerektiği tespit edilmiştir. Verilerin analizi aşamasında uç değer ayıklama ve bireylerin ölçekleri özensiz doldurma ihtimalleri düşünülerek 167 ölçeğin doldurulması sağlanmıştır. Verilerin analizi esnasında 12 ölçek formu uç değer ayıklama sürecinde veri setinden çıkarılmıştır. Böylece 155 bireyden oluşan araştırma örnekleme ulaşılmıştır.

3.2.1. Öğretmenlerin ve Sınıfın Özellikleri

Araştırmanın örneklemini oluşturan okul öncesi öğretmenlerine ait sosyo-demografik özellikler Tablo 3.1’de yer almaktadır.

Tablo 3. 1. *Örnekleme Ait Demografik Bilgiler (n=155)*

Değişken	Kategori	n	%
Hizmet Yılı (Kıdem)	1-10 yıl	51	32,9
	10 yıl üzeri	104	67,1
Çalışılan Okul Türü	Anaokulu	45	29,0
	Anasınıfı	110	71,0
Sınıf Mevcudu	3-10 çocuk	20	12,9
	11-16 çocuk	52	33,5
	17-22 çocuk	73	47,1
	23-28 çocuk	10	6,5
Dijital Öykü Oluşturma Eğitimi Alma Durumu	Evet	63	40,64
	Hayır	92	59,36
Hikaye ve Masallarla ilgili Eğitim Alma Durumu	Evet	57	36,77
	Hayır	98	63,23

Tablo 3.1 incelendiğinde araştırmanın örneklemini oluşturan okul öncesi öğretmenlerin hizmet yılı, çalışılan okul türü ve çalıştıkları sınıf mevcutları açısından farklı özelliklerde olduğu görülmektedir. Buna göre katılımcıların %32,9'u 1-10 yıl arası kıdeme sahipken %67,1'i de 10 yıldan daha fazla kıdeme sahiptir. Çalışılan okul türü bakımından incelendiğinde örneklemdaki okul öncesi öğretmenlerinin %29'unun bağımsız anaokullarında, %71'inin de ilkokul, ortaokul ya da lise gibi eğitim kademeleri bünyesinde yer alan anasınıflarında çalıştığı görülmektedir. Katılımcıların eğitim faaliyetlerini yürüttükleri sınıflardaki çocuk sayıları incelendiğinde öğretmenlerin %12,9'unun 3-10 çocuk, %33,5'inin 11-16 çocuk, %47'sinin 17-22 çocuk ve %6,5'inin de 23-28 çocuk sayısına sahip sınıflarda çalıştıkları görülmektedir. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin %40,64'ünün dijital öykü oluşturma eğitimlerine katıldığı; geriye kalan %59,36'yi oluşturan 92 öğretmenin ise mesleki yaşamlarında herhangi bir dijital öykü oluşturma eğitimlerine katılmadığı görülmektedir. Ortaya çıkan bir diğer demografik bilgi ise okul öncesi öğretmenlerinin hikaye ve masallarla ilgili eğitimlere (online veya yüz yüze) katılma durumlarına ilişkindir. Buna göre araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin %36,77'sinin hikaye ve masallarla ilgili eğitimlere (online veya yüz yüze) katıldığı; %63,77'sinin ise bu yönde herhangi bir eğitime katılmadığı görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler öğretmenlerin hizmet yılı, çalıştıkları okul türü, sınıf mevcudu, dijital ekipmanlara (akıllı telefon, tablet, bilgisayar, akıllı tahta) sahip olma durumları, hikaye ya da masal gibi konulardaki kişisel gelişimlerine yönelik eğitim/seminer alma durumları gibi konularda veri toplamayı amaçlayan “Kişisel Bilgi Formu”; öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeylerini tespit etmeyi amaçlayan “Bilişsel Esneklik Envanteri” ve öğretmenlerin dijital yeterlilik düzeylerini belirlemek için kullanılan “Eğitimciler İçin Dijital Yeterlilik Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Ölçme araçlarının özellikleri aşağıda açıklanmaktadır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırma örnekleminde yer alan öğretmenlerin sosyo-demografik özelliklerinin belirlenebilmesi amacıyla araştırmacı tarafından kişisel bilgi formu oluşturulmuştur. Bu formda öğretmenlerin hizmet yılı, çalıştıkları okul türü, sınıf mevcudu, dijital ekipmanlara (akıllı telefon, tablet, bilgisayar, akıllı tahta) sahip olma durumları, hikaye ya da masal gibi konulardaki kişisel gelişimlerine yönelik eğitim/seminer alma durumları, dijital hikayeleri

tercih etme nedenleri ve sınıflarındaki kitap merkezlerinin özelliklerini belirlemeye yönelik ifadeler yer almaktadır.

Kişisel bilgi formunun son bölümünde öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında resimli kitaplarla ilgili uygulamaları (Basılı/Dijital) tercih etme durumlarını belirlemeye yönelik ifadeler bulunmaktadır. Bu ifadelerden “Serbest zamanda kitap merkezinde ilgisi olan çocuklarla kitap okuma”, “Dil gelişimini ya da sosyal becerilerini desteklemek amacı ile belirli çocuklarla belirli bir zamanda bireysel okuma yapma” ve “Günlük akışta kitap okuma” maddeleri ile basılı kitap uygulamaları; “Farklı ortamlardaki dijital hikayeleri çocuklara sunma”, “Çocuklarla dijital hikaye oluşturma”, “Orijinal dijital hikaye hazırlama” ve “Var olan hikaye kitaplarını dijital ortama aktarma” maddeleri ile dijital kitap uygulamalarına yönelik öğretmen görüşleri elde edilmiştir.

3.3.2. Bilişsel Esneklik Envanteri

Bireylerin içerisinde buldukları durumlar karşısında bilişsel esneklik düzeylerini ölçmeyi amaçlayan “Bilişsel Esneklik Envanteri” Dennis ve Wal (2010) tarafından geliştirilmiş; Sapmaz ve Doğan (2013) tarafından Türkçe’ye uyarlanmıştır. Ölçek, 13 maddeden oluşan “alternatifler” ve 7 maddeden oluşan “kontrol” alt boyutu olma üzere toplam 20 maddeden oluşmaktadır. Alternatifler boyutu bireyin zor durumlar karşısında alternatif çözümler bulunabilmesi veya yaşam koşulları ve insan davranışlarına yönelik olarak alternatiflerinin olabileceğine yönelik maddelerden oluşurken, kontrol alt boyutu ise zor durumların kontrol edilebileceğine yönelik ifadelerden oluşmaktadır. Ölçek “1-Hiç Uygun Değil”, “2-Uygun Değil”, “3-Biraz Uygun”, “4-Uygun” ve “5-Tamamen Uygun” olarak derecelendirilen 5’li Likert tipindedir. Katılımcıların ölçekten aldıkları puanlar yükseldikçe bilişsel esneklik düzeylerinin de yükseldiğini işaret etmektedir. Ölçek formunda yer alan 6 madde ters madde olarak yapılandırılmıştır. Ölçek uyarlama çalışmalarının üniversite öğrencilerinden oluşan bir çalışma grubuyla yürütüldüğü görülmektedir. Ancak hem araştırmacı ve alan uzmanı tarafından ölçek maddelerinin öğretmenlere yönelik olma durumları incelenmiş hem de alanyazında daha önce öğretmenler örneğinde ölçeğin kullanıldığı çalışmalarda (Akalin, 2022; Atmaca, 2022) geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle mevcut çalışmada da öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeylerini belirlemek için tercih edilmiştir. Tablo 3.2’de orijinal ölçek uyarlama çalışması ve mevcut çalışmaya ait Cronbach’s Alpha güvenirlik katsayıları yer almaktadır.

Tablo 3. 2. *Bilişsel Esneklik Envanteri Güvenirlik Katsayıları*

Ölçek/Boyut	Cronbach's Alpha Güvenirlik Katsayıları	
	Ölçek Uyarlama Çalışması (Sapmaz ve Doğan, 2013)	Mevcut Çalışma
Alternatifler	.90	.93
Kontrol	.84	.87
Bilişsel Esneklik (Toplam)	.90	.93

Tablo 3.2 incelendiğinde ölçeğin hem Sapmaz ve Doğan (2013) tarafından yürütülen uyarlama çalışması ile uyumlu hem de alanyazında kabul gören Cronbach'Alpha güvenirlilik katsayısı referans değerleri arasında olduğu görülmektedir.

3.3.3. Eğitimciler İçin Dijital Yeterlilik Ölçeği

Eğitimcilerin dijital yeterliliklerinin belirlenmesini amaçlayan “Eğitimciler için Dijital Yeterlilikler Ölçeği” Redecker (2017) tarafından geliştirilmiş; Toker, Akgün, Cömert ve Edip (2021) tarafından öğretmenlerden oluşan bir çalışma grubu üzerinde yapılan geçerlik ve güvenirlilik analizleri sonucunda Türkçeye uyarlanmıştır. Bu ölçek “Mesleğinde Dijital Becerilerin Kullanımı”, “Dijital Kaynaklar”, “Öğretme ve Öğrenme”, “Değerlendirme”, “Öğrencilerin Güçlendirilmesi” ve “Öğrencilerin Dijital Yetkinliklerinin Kolaylaştırılması” olarak isimlendirilen 6 boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte toplam 22 madde bulunmaktadır. Ölçekte yer alan her bir maddenin kendine özgü cevapları bulunmaktadır. Her bir ölçek maddesine verilen cevaplar 0 ile 4 puan arasında değer almaktadır. Ölçekten hem boyutlara ait hem de ölçeğin toplamına ait puan alınabilmektedir. Ölçeğin uygulanması sonucunda katılımcılar elde ettikleri puana göre 6 kategori altında sınıflandırılmaktadır. Bunlar;

- Başlangıç: Dijital teknolojiyle beceri geliştirmeye başlayabilme.
- Kâşif: Dijital potansiyelinin farkında olma, dijital teknolojileri kullanmaya başlama aşamasında olma ve dijital yetkinliklerini geliştirebilmek için meslektaşlarıyla işbirliği yapabilme.
- Bütünleştirici: Dijital teknolojileri çeşitli bağlamlarda ve belirli bir amaç doğrultusunda uygulamalar ile bütünleştirebilme ve yenilikçi şekilde kullanabilme.
- Uzman: Profesyonel etkinliklerinizi geliştirmek için güvenli, yenilikçi ve eleştirel birçok dijital teknoloji kullanabilme, uygun dijital teknolojiyi seçebilme, dijital stratejilerin faydalarını ve zararlarını anlayabilme.
- Lider: Pedagojik ve profesyonel uygulamaları geliştirmek için dijital teknolojileri kullanmada kapsamlı bir yaklaşıma sahip olma ve geniş bir dijital strateji repertuarı

sayesinde en uygun dijital stratejiyi seçebilme. Eğitim-öğretim uygulamalarında devamlı olarak kendini geliştirebilme.

- Öncü: Dijital ve pedagojik uygulamaların yeterliliğini sorgulayabilme. Yenilikçi ve karmaşık dijital teknolojiler deneyebilme ve yeni pedagojik yaklaşımlar geliştirebilme. Diğer öğretmenler için yol gösterici olabilme.

Başlangıç, kâşif, bütünleştirici, uzman, lider ve öncü olmak üzere sınıflandırılan bu ölçekten alınacak puan arttıkça katılımcının dijital yeterlik düzeyi daha yüksek seviyede yer alan bir kategoride tanımlanmaktadır. Örneğin ölçek toplamından elde edilen 0-19 arası puan katılımcının “başlangıç” düzeyinde olduğunu, 20-33 arası puan katılımcının “kâşif” düzeyinde olduğunu, 34-49 arası puan katılımcının “bütünleştirici” düzeyinde olduğunu, 50-65 arası puan katılımcının “uzman” düzeyinde olduğunu, 66-80 arası puan katılımcının “lider” düzeyinde olduğunu ve 80 üstü alınan puan katılımcının “öncü” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Ayrıca ölçek toplamı ve alt boyutlarından alınan puanların derecelendirilmesi Tablo 3.3’te sunulmuştur (Toker, Akgün, Cömert ve Edip, 2021).

Tablo 3. 3. *Dijital Yeterlilik Ölçeği Puanlama Cetveli*

		Eğitimciler İçin Avrupa Dijital Yeterlilik Çerçevesine (DigiCompEdu) Göre Yetkinlik Durumları					
Ölçek ve Boyutları		Başlan gıç	Kâşif	Bütünleş tirici	Uzman	Lider	Öncü
Mesleğinde Becerilerin Kullanımı	Dijital 4 puan	5-7 puan	8-10 puan	11-13 puan	14-15 puan	16 puan	
Dijital Kaynaklar	3 puan	4-5 puan	6-7 puan	8-9 puan	10-11 puan	12 puan	
Öğretme Öğrenme	ve 4 puan	5-7 puan	8-10 puan	11-13 puan	14-15 puan	16 puan	
Değerlendirme	3 puan	4-5 puan	6-7 puan	8-9 puan	10-11 puan	12 puan	

Öğrencilerin Güçlendirilmesi	3 puan	4-5 puan	6-7 puan	8-9 puan	10-11 puan	12 puan
Öğrencilerin Dijital Yetkinliklerinin Kolaylaştırılması	5-6 puan	7-8 puan	9-12 puan	13-16 puan	17-19 puan	20 puan
Dijital Yeterlilik Toplam	19 puan ve altı	20-33 puan	34-49 puan	50-65 puan	66-80 puan	81+ puan

Ölçeğin güvenilirlik sonuçları incelendiğinde ise yapılan analizler sonucunda ölçek toplamının Cronbach'Alpha güvenilirlik katsayısının .81 olduğu belirlenmiştir. Toker, Akgün, Cömert ve Edip (2021) tarafından yürütülen uyarlama çalışmasında güvenilirlik analizleri sonucunda ölçek toplamına ait Cronbach'Alpha güvenilirlik katsayısı .94 olarak ölçüldüğü görülmektedir.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın veri toplama sürecinde öncelikle, kullanılacak olan ölçekleri geliştiren ya da Türkçe uyarlama çalışmalarını yapan bilim insanlarından gerekli ölçek kullanım izinleri alınmıştır. Ardından Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü Etik Kurulundan ve uygulamanın gerçekleştirilecek olduğu Uşak İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli uygulama izinleri alınarak veri toplama aşamasına geçilmiştir. Basit seçkisiz örnekleme yönteminin bir gerekliliği olarak evrende bünyesinde okul öncesi çağı çocuklarının öğrenim gördüğü tüm kamu okullarının listesi Uşak İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınmıştır. Ölçeklerin uygulanacağı okullar araştırmacı tarafından seçkisiz olarak belirlenerek, ilgili okullardaki öğretmenlerle iletişime geçilmiştir. Veri toplama aracı örneklemedeki öğretmenler ile yüz yüze ya da telefon görüşmeleri yapılarak çevrimiçi form olarak ulaştırılmıştır. Öğretmenlerin içtenlikle ve samimi cevaplar vermesinin sağlanabilmesi için tüm katılımcılara araştırmada elde edilen verilerin toplu olarak değerlendirileceği ve form üzerinde kişileri tanımlayıcı herhangi bir bilginin yer almadığı açıklanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada veriler “Google Formlar” aracılığıyla çevrimiçi olarak toplanmıştır. Yeteli örneklem sayısına ulaşılmasının ardından, elde edilen veriler excel çalışma sayfası olarak sistem üzerinden indirilmiştir. İlk olarak toplanan veriler veri analiz programına aktarılma için sayısal değerlerle kodlanmıştır. Analiz programına alınan veri seti üzerinde öncelikle kayıp veri kontrolleri yapılarak, kayıp veri olmadığı tespit edilmiştir. Ardından veri toplama aracı olarak kullanılan Bilişsel Esneklik Envanterinde ters kodlanan 2-4-7-9-11 ve 17. Maddelerde gerekli ters çevirme işlemi yapılarak veri seti analizlerin yapılabilmesi için hazır hale getirilmiştir. Verilerin normal dağılımlarının incelenmesi aşamasında “Zscore” yöntemine göre uç değer olarak belirlenen 12 anket formu veri setinden çıkarılmıştır. Böylece 155 formdan oluşan veri setine ulaşılmıştır. Analizlere parametrik ya da non-parametrik testlerden hangilerinin yapılacağına belirlenebilmesi için veri setinin normallik analizleri yapılmıştır. Verilerin normal dağılım durumlarını belirleyebilmek için Tablo 3.4’te yer alan ölçek boyutları ve toplam puanlarına ait çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) katsayıları incelenmiştir.

Tablo 3. 4. Ölçekler Ait Çarpıklık Basıklık Sonuçları

Ölçek	Değişken	Çarpıklık Katsayısı	Basıklık Katsayısı
Bilişsel Esneklik	Alternatifler	.189	-.122
	Kontrol	-.095	.289
	Ölçek Toplam	.285	.074
Dijital Yeterlilik	Mesleğinde Dijital Becerilerin Kullanımı	.220	-.299
	Dijital Kaynaklar	.448	.022
	Öğretme ve Öğrenme	.936	.071
	Değerlendirme	.987	1.014
	Öğrencilerin Güçlendirilmesi	1.117	1.334
	Öğrencilerin Dijital Yetkinliklerinin Kolaylaştırılması	1.107	.275
	Ölçek Toplam	.718	.575

George ve Mallery'e (2016) göre bir veri setinin normal dağıldığını söyleyebilmemiz için çarpıklık ve basıklık katsayılarının -2 ile +2 arasında olması gerekmektedir. Tablo 3.4 incelendiğinde ölçek boyutları ile toplamlarına ait çarpıklık-basıklık değerlerinin -.299 ile 1.334 arasında olduğu görülmektedir. Buna göre araştırmada kullanılan ölçek ve alt boyutlarına ait verilerin normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Araştırmada değişkenler arasındaki karşılıklı ilişkileri tespit etmek amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu analizleri yapılmıştır. Korelasyon analizleri sonucunda değişkenler arasındaki ilişkilerin düzeyini tanımlarken Büyüköztürk (2017) tarafından kabul edilen referans değerler olan korelasyon katsayısı 0,00 ile 0,30 arasında ise "düşük düzeyde", 0,30 ile 0,70 arasında ise "orta düzeyde", 0,70 ile 1,00 arasında ise "yüksek düzeyde" bir ilişkinin olduğu kabul edilmiştir. Özet olarak Tablo 3.5'te araştırma sorularında kullanılan veri toplama araçları ve analiz yöntemleri sunulmuştur.

Tablo 3. 5. Araştırma Sorularına Yönelik Kullanılan Ölçek(ler) ve Analiz Yöntemleri

Araştırma Sorusu	Veri Toplama Aracı	Analiz Yöntemi
- Öğretmenlerin dijital araç ve sosyal medya olanakları nasıldır?		
- Öğretmenlerin dijital kitapları tercih nedenleri nelerdir?	Kişisel Bilgi Formu	
- Öğretmenlerin sınıflarındaki kitap merkezinin özellikleri nasıldır?	Bilişsel Esneklik Envanteri	Betimsel Analizler
- Öğretmenlerin sınıflarındaki basılı ve dijital kitaplar ile ilgili uygulamaları nasıldır?	Dijital Yeterlik Ölçeği	
- Öğretmenlerin bilişsel esneklik alguları ve dijital yeterlilikleri hangi düzeydedir?		
- Öğretmenlerin bilişsel esneklik ve dijital yeterlik düzeyleri ile resimli kitaplarla ilgili uygulamaları (basılı/dijital) arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?	Kişisel Bilgi Formu Bilişsel Esneklik Envanteri Dijital Yeterlik Ölçeği	Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu Analizi

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde öğretmenlerin dijital araç ve sosyal medya olanaklarına sahip olma, dijital öykü oluşturma ile ilgili eğitim alma, hikaye ve masallarla ilgili seminer, atölye, eğitim yada projelere (online veya yüz yüze) katılım, dijital hikayeleri tercih nedenleri, sınıflarında kitap merkezi bulunma durumları ile bilişsel esneklik ve dijital yeterlilik düzeylerine ilişkin betimsel bulgular ile öğretmenlerin resimli kitaplar basılı uygulamalar ve resimli kitaplar dijital uygulamalar ile bilişsel esneklik ve dijital yeterlilik algı düzeyleri arasında ilişki olup olmadığını gösteren korelasyonel bulgular yer almaktadır.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

“Öğretmenlerin dijital araç ve sosyal medya olanakları nasıldır?” sorusu araştırmanın birinci alt problemini oluşturmaktadır. Bu alt problemde öğretmenlerin dijital araç sahibi olma durumları, öğretmenlerin akıllı telefon, tablet, bilgisayar gibi dijital araçlardan hangilerine sahip oldukları, öğretmenlerin sınıf uygulamalarını kişisel sosyal medya hesabından paylaşma durumları ile öğretmenlerin sınıf uygulamalarını ve etkinlikleri paylaşmak amacıyla açtıkları sosyal medya hesabı olma durumları incelenmiştir. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin birinci alt problemi oluşturan sorulara verdikleri cevapların istatistiksel dağılımları Tablo 4.1’de sunulmuştur.

Tablo 4. 1. Öğretmenlerin Dijital Araç ve Sosyal Medya Olanakları(n=155)

Değişken	Durum	F	%	
Dijital Araç	Var	155	100	
	Yok	0	0	
Sahip Olunan Dijital Araç Türü	Tablet	Var	59	38,1
		Yok	96	61,9
	Bilgisayar	Var	145	93,5
		Yok	10	6,5
Sınıf Uygulamalarını ve Etkinlikleri Kişisel Sosyal Medya Hesabından Paylaşma Durumu	Evet	93	60	
	Hayır	62	40	
Sınıf Uygulamalarını ve Etkinlikleri Paylaşmak Amacıyla Açılan Sosyal Medya Hesabı Olma Durumu	Var	25	16,1	
	Yok	130	83,9	

Tablo 4.1'deki frekans ve yüzdeler incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin tamamının dijital araçlar olan tablet ya da bilgisayardan en az bir tanesine sahip olduğu görülmektedir. Bu dijital araçların hangilerine kaç öğretmenin sahip olduğu incelendiğinde; öğretmenlerin %38,1'inin tablet, %93,5'inin bilgisayar sahibi olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin %60'ının kişisel medya hesabından sınıf uygulama ve etkinliklerini paylaşmaktadır. Öğretmenlerin %16,1'inin ise sınıf uygulama ve etkinliklerini paylaşmak amacıyla sosyal medya hesabı açtığı görülmektedir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt probleminde “Öğretmenlerin dijital kitapları tercih nedenleri nelerdir?” sorusuna cevap aranmaktadır. Buna göre öğretmenlerin sınıf ortamlarında dijital hikayeleri tercih etme nedenlerine verdikleri cevaplar “belirli bir konuya dönük basılı kitaba ulaşamadığında”, “kendi beğenisi temelinde seçme”, “günlük plana uygun dijital hikaye varsa” ve “çocukların etkin katılımını arttırmak için” olmak üzere 4 kategoride toplanarak Tablo 4.2'te sunulmuştur.

Tablo 4. 2. Öğretmenlerin Dijital Kitapları Tercih Nedenleri(n=155)

Değişken	F	%
Belirli bir konuya dönük basılı kitaba ulaşamadığında	133	85,8
Kendi beğenisi temelinde seçme	138	89
Günlük plana uygunluk	134	86,5
Çocukların etkin katılımını arttırmak için	121	78,1

Tablo 4.2 incelendiğinde öğretmenlerin %85,8'inin belirli bir konuya dönük basılı kitaba ulaşamadığında, %89'unun kendi beğenisi temelinde, %86,5'inin günlük plana uygun dijital hikaye varsa ve %78,1'inin de çocukların etkin katılımını arttırmak için dijital kitapları tercih ettikleri görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin sınıf ortamlarında dijital kitapları kullanma tercihlerinin birden fazla nedenden kaynaklandığı söylenebilir. Örneğin bir okul öncesi öğretmenin dijital bir kitabı kullanmaya karar vermesinin altında hem kendi beğenisi temelinde seçim yapması hem de çocukların etkin katılımlarını arttırması nedenleri yatabilir. Diğer bir ifadeyle öğretmenlerin dijital kitapları tercih nedenleri için tek bir sebep yoktur.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü alt probleminde “Öğretmenlerin sınıflarındaki kitap merkezinin özellikleri nasıldır?” sorusuna verilen cevaplar incelenmiştir. Bu alt problem ile öğretmenlerin sınıflarında kitap merkezinin olup olmadığı; eğer varsa kitap merkezinde yazı tahtası, kağıt, kalem, boya, masa, sandalye, oturma minderi, tablet, bilgisayar gibi materyallerin bulunma durumu ve kitap merkezinde yeterli sayıda kitap olup olmadığına yönelik bilgiler Tablo 4.3’te sunulmuştur.

Tablo 4. 3. *Öğretmenlerin Sınıflarında Kitap Merkezlerine İlişkin Bilgiler (n=155)*

Değişken	Durum	F	%
Sınıfımda kitap merkezi var	Evet	149	96,1
	Hayır	6	3,9
	Toplam	155	100,0
Kitap merkezinde yazı tahtası var.	Evet	45	29,0
	Hayır	110	71,0
	Toplam	155	100,0
Kitap merkezinde kağıt, kalem, boya var.	Evet	75	48,4
	Hayır	80	51,6
	Toplam	155	100,0
Kitap merkezinde çocukların rahatlıkla kitapları inceleyebilmeleri için masa ve sandalye var.	Evet	107	69,0
	Hayır	48	31,0
	Toplam	155	100,0
Kitap merkezinde oturma minderleri var.	Evet	96	61,9
	Hayır	59	38,1
	Toplam	155	100,0
Kitap merkezinde yeterli sayıda kitap var.	Evet	103	66,5
	Hayır	52	33,5
	Toplam	155	100,0
Kitap merkezinde çocukların hikaye dinleyebilmeleri için tablet yada bilgisayar var.	Evet	14	9,0
	Hayır	141	91,0
	Toplam	155	100,0

Tablo 4.3 incelendiğine öğretmenlerin %96,1’inin sınıfında kitap merkezi olduğu görülmektedir. Ayrıca bu kitap merkezlerindeki donanım ve materyallere ilişkin sorular incelendiğinde kitap merkezlerinin %29’unda yazı tahtası, %48,4’ünde kağıt-kalem-boya, %69’unda çocuklara uygun masa ve sandalye, %61,9’unda oturma minderi, %66,5’inde yeterli sayıda kitap, %9’unda da tablet yada bilgisayar olduğu görülmektedir. Buna göre araştırmanın yürütüldüğü evrende yer alan kamu okullarındaki okul öncesi sınıflarının neredeyse tamamında kitap merkezinin olduğu görülmektedir. Kitap merkezlerindeki donanım ve materyallerin bulunma durumları incelendiğinde ise, yazı tahtası, kağıt, kalem,

boya, çocuklara uygun masa ve sandalye, oturma minderi gibi malzemelerin tüm sınıflarda olmadığı görülmektedir. Oluşturulan kitap merkezlerinin ise sadece %66,5’inde yeterli sayıda kitap olduğu görülmektedir. Ayrıca oluşturulan kitap merkezlerinin sadece %9’unda çocukların hikaye dinleyebilmeleri için tablet ve bilgisayar gibi dijital cihazların bulunduğu görülmektedir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Öğretmenlerin sınıflarındaki basılı ve dijital kitaplar ile ilgili uygulamaları nasıldır?” şeklinde kurgulanmıştır. Bu alt problemde öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında resimli kitaplar basılı uygulamalar ile resimli kitaplar dijital uygulamalarını tercih etme durumları incelenmiştir. Buna göre öğretmenlerin resimli kitaplar basılı uygulamalar ile resimli kitaplar dijital uygulamalarını tercih etme durumlarını ifade eden maddelere verdikleri cevaplara ait en düşük (Min.), en yüksek (Max.), ortalamalar ve standart sapma değerleri Tablo 4.4’te sunulmuştur.

Tablo 4. 4. Öğretmenlerin Basılı ve Dijital Kitaplar ile İlgili Uygulamaları Tercih Etme Durumları (n=155)

	Değişken	Min.	Max.	Ortalama (\bar{x})	Standart Sapma
Basılı Kitap Uygulamaları	Serbest zamanda kitap merkezinde ilgisi olan çocuklarla kitap okuma	1,00	3,00	1,93	,72683
	Dil gelişimi ya da sosyal beceriler gibi belirli alanlarda belirli öğrencilerle birebir okuma çalışmaları yaparım	1,00	3,00	1,91	,71127
	Günlük akışta kitap okuma	1,00	3,00	2,92	,28169
Dijital Kitap Uygulamaları	Farklı ortamlardaki dijital hikayeleri çocuklara sunma	1,00	3,00	2,39	,61893
	Çocuklarla dijital hikaye oluşturma	1,00	3,00	1,30	,59625
	Orijinal dijital hikaye hazırlama	1,00	3,00	1,19	,51088
	Var olan hikaye kitaplarını dijital ortama aktarma	1,00	3,00	1,33	,60600

Tablo 4.4 incelendiğinde öğretmenlerin serbest zamanlarda kitap merkezine ilgisi olan çocuklara kitap okuma ortalamalarının 1,93 olduğu görülmektedir. Bu ortalama 3'lü skalaya göre değerlendirildiğinde “bazen” düzeyine yakın olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin, çocukların dil gelişimi ya da sosyal beceriler gibi belirli alanlarda belirli çocuklarla birebir okuma çalışmaları yapma düzeylerinin 1,91 olduğu görülmektedir. Bu düzey, 3'lü skalaya göre değerlendirildiğinde “bazen” düzeyine yakın olarak değerlendirilebilir. Öğretmenlerin günlük akışta kitap okuma durumlarının ise “her zaman” düzeyine oldukça yakın olan 2,92 ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin basılı kitap uygulamalarına yönelik verdikleri cevaplar genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında basılı kitap uygulamalarına önemli düzeyde yer verdiği; özellikle de neredeyse tüm okul öncesi öğretmenlerinin günlük akışta kitap okuduğu söylenebilir.

Tablo 4.4'te yer alan dijital kitap uygulamalarına yönelik cevaplar incelendiğinde, öğretmenlerin youtube, EBA gibi farklı ortamlardaki dijital hikayeleri çocuklara sunma durumlarının ortanın üzerinde olarak değerlendirilebilecek bir düzey olan 2,39 ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Ancak öğretmenlerinin çocuklarla hikaye oluşturma ($\bar{x} = 1,30$), orijinal dijital hikaye oluşturma ($\bar{x} = 1,19$) ve var olan hikaye kitaplarını dijital ortama aktarma ($\bar{x} = 1,33$) durumlarının ise “hiçbir zaman” düzeyine yakın değerlerde ortalamalara sahip oldukları görülmektedir.

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın beşinci alt probleminde “Öğretmenlerin bilişsel esneklik algıları ve dijital yeterlilikleri hangi düzeydedir?” sorusu incelenmiştir. Öğretmenlerin bilişsel esneklik ve bilişsel esnekliğin alternatifler ve kontroller alt boyutlarına yönelik algı düzeyleri Tablo 4.5'te sunulmuştur. Bilişsel esneklik ölçeğinden elde edilen puanlar yorumlanırken, alanyazında yaygın olarak kullanılan 1,00-1,80 “çok düşük”, 1,81-2,60 “düşük”, 2,61-3,40 “orta”, 3,41-4,20 “yüksek” ve 4,21-5,00 “çok yüksek” puan aralıkları referans değerler olarak alınmıştır.

Tablo 4. 5. *Öğretmenlerin Bilişsel Esneklik Algı Düzeyleri (n=155)*

Değişken	Ortalama (\bar{x})	Standart Sapma	Düzye
Alternatifler	4,05	,45902	Yüksek
Kontrol	3,78	,60090	Yüksek
Bilişsel Esneklik Toplam	3,96	,45079	Yüksek

Tablo 4.5 incelendiğinde öğretmenlerin bilişsel esneklik algılarının “yüksek” düzeyde olduğu görülmektedir. Bilişsel esnekliğin olaylara karşı farklı bakış açıları ve çözüm yolları geliştirebilmeyi niteleyen alternatifler alt boyutunda da öğretmenlerin “yüksek” algı düzeyine sahip oldukları görülmektedir. Bilişsel esnekliğin karşılaşılan zorluklar karşısında kişisel kontrolü sağlayarak sorunlarla baş edebilmeyi niteleyen “kontrol” alt boyutunda da öğretmenlerin “yüksek” algı düzeyine sahip oldukları görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeylerinin olaylar ve durumlar karşısında kontrollü ve çözüm odaklı olabilmeleri için yeterli düzeyde olduğu söylenebilir.

Araştırmanın beşinci alt problemi kapsamında incelenen bir diğer değişken de öğretmenlerin dijital yeterlik düzeyleridir. Öğretmenlerin dijital yeterliğin “mesleğinde dijital becerilerin kullanımı”, “dijital kaynaklar”, “öğretme ve öğrenme”, “değerlendirme”, “öğrencilerin güçlendirilmesi” ve “öğrencilerin dijital yetkinliklerinin kolaylaştırılması” alt boyutları ile ölçek toplamından elde ettikleri puan ortalamaları Tablo 4.6’da sunulmuştur.

Tablo 4. 6. *Öğretmenlerin Dijital Yeterlik Düzeyleri (n=155)*

Değişken	Puan	Standart Sapma	Düzye
Mesleğinde Dijital Becerilerin Kullanımı	5,59	2,54004	Kaşif
Dijital Kaynaklar	4,41	2,18524	Kaşif
Öğretme ve Öğrenme	4,48	2,81544	Başlangıç
Değerlendirme	4,19	1,57124	Kaşif
Öğrencilerin Güçlendirilmesi	4,10	2,29673	Kaşif
Öğrencilerin Dijital Yetkinliklerinin Kolaylaştırılması	3,05	2,95594	Başlangıç
Dijital Yeterlilik Toplam	25,83	9,62015	Kaşif

Tablo 4.6 incelendiğinde öğretmenlerin dijital yeterlik seviyelerinin “Öğretme ve Öğrenme” ile “Öğrencilerin Dijital Yetkinliklerinin Kolaylaştırılması” alt boyutlarında “Başlangıç” düzeyinde olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin dijital yeterlilik seviyelerinin “Mesleğinde Dijital Becerilerin Kullanımı”, “Dijital Kaynaklar”,

“Değerlendirme”, “Öğrencilerin Güçlendirilmesi” alt boyutları ile “Dijital Yeterlilik Toplam” puanlarının “Kaşif” düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Buna göre okul öncesi öğretmenlerin dijital yeterlik düzeylerinin geliştirilmeye ihtiyaç duyulan alt seviyelerde olduğu söylenebilir.

4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın bu başlığı altında “Öğretmenlerin bilişsel esneklik ve dijital yeterlik düzeyleri ile resimli kitaplarla ilgili uygulamaları (basılı/dijital) arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Yapılan korelasyon analizleri sonucunda öncelikle öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeyleri ile resimli kitaplarla ilgili basılı uygulamalar arasındaki ilişkiler Tablo 4.7’de; ardından öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeyleri ile resimli kitaplarla ilgili dijital uygulamalar arasındaki ilişkiler Tablo 4.8’te; son olarak da öğretmenlerin dijital yeterlik düzeyleri ile resimli kitaplarla ilgili dijital uygulamalar arasındaki ilişkiler Tablo 4.9’da sunulmuştur.

Tablo 4. 7. *Öğretmenlerin Bilişsel Esneklik Düzeyleri ile Basılı Resimli Kitaplarla İlgili Uygulamalar Arasındaki Korelasyon Tablosu*

Değişken		Basılı Uygulamalar
Bilişsel Esneklik	Alternatifler	,116
	Kontrol	-,062
	Ölçek Toplam	,048

** $p < .01$

* $p < .05$

Tablo 4.7 incelendiğinde öğretmenlerin bilişsel esnekliğin toplamı ve tüm alt boyutlarındaki algı düzeyleri ile basılı resimli kitaplarla ilgili uygulamalar arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında tercih ettikleri basılı resimli kitaplar ile bilişsel esneklik düzeylerinin arasında anlamlı bir ilişki olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Araştırma kapsamında incelenen bir diğer korelasyonel ilişki de öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeyleri ile dijital resimli kitaplarla ilgili uygulamalar arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına yöneliktir. Tablo 4.8’te öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeyleri ile dijital resimli kitaplarla ilgili uygulamalar arasındaki korelasyon bulguları sunulmuştur.

Tablo 4. 8. *Öğretmenlerin Bilişsel Esneklik Düzeyleri ile Dijital Resimli Kitaplarla İlgili Uygulamalar Arasındaki Korelasyon Tablosu*

	Değişken	Dijital Uygulamalar
Bilişsel Esneklik	Alternatifler	,208**
	Kontrol	-,016
	Ölçek Toplam	,130

** $p < .01$

* $p < .05$

Tablo 4.8 incelendiğinde öğretmenlerin bilişsel esnekliğin ölçek toplamı ve kontrol alt boyutu ile dijital resimli kitaplarla ilgili uygulamalar arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülürken; bilişsel esnekliğin alternatifler alt boyutu ile dijital resimli kitaplarla ilgili uygulamalar arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre karşılaştıkları durumlar karşısında alternatif çözümler üretebilen öğretmenlerin, dijital resimli kitap uygulamalarını kullanma eğilimlerinin arttığı söylenebilir.

Araştırmada yapılan korelasyon analizleri kapsamında son olarak öğretmenlerin dijital yeterlik düzeyleri ile dijital resimli kitaplarla ilgili uygulamalar arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Buna göre ortaya çıkan korelasyon sonuçları Tablo 4.9'da sunulmuştur.

Tablo 4. 9. *Öğretmenlerin Dijital Yeterlilik Düzeyleri ile Dijital Resimli Kitaplarla İlgili Uygulamalar Arasındaki Korelasyon Tablosu*

	Değişken	Dijital Uygulamalar
Dijital Yeterlilik	Mesleğinde Dijital Becerilerin Kullanımı	,231**
	Dijital Kaynaklar	,388**
	Öğretme ve Öğrenme	,352**
	Değerlendirme	,348**
	Öğrencilerin Güçlendirilmesi	,387**
	Öğrencilerin Dijital Yetkinliklerinin Kolaylaştırılması	,276**
	Dijital Yeterlilik Toplam	,486**

** $p < .01$

* $p < .05$

Tablo 4.9 incelendiğinde öğretmenlerin dijital yeterlilikleri ile sınıf içi uygulamalarında dijital resimli kitaplarla ilgili uygulamalarını tercih etmeleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Korelasyon analizi sonucunda ortaya çıkan bu anlamlı ilişkilerin yönü ve düzeyi incelendiğinde dijital yeterliliğin “mesleğinde dijital becerilerin kullanımı” ve “öğrencilerin dijital yetkinliklerinin kolaylaştırılması” alt boyutları ile öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında resimli kitaplarla ilgili dijital uygulamaları tercih etmeleri arasında pozitif yönlü düşük düzeyli anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Ayrıca dijital yeterliliğin toplamı ve “dijital kaynaklar”, “öğretme ve öğrenme”, “değerlendirme”, “öğrencilerin güçlendirilmesi” alt boyutları ile öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında dijital resimli kitaplarla ilgili uygulamaları tercih etmeleri arasında pozitif yönlü orta düzeyli anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin dijital yeterlilikleri geliştikçe sınıf içi uygulamalarında dijital resimli kitaplarla ilgili uygulamaları tercih etme eğilimlerinin artacağı söylenebilir.

BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin bilişsel esneklikleri ve dijital yeterlikleri ile sınıf ortamlarındaki resimli kitaplarla ilgili (basılı/ dijital) uygulamaları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda elde edilen bulgular, alanyazında daha önce ortaya konular çalışma sonuçları ve teorik çerçeveye birlikte tartışılarak bu bölümde sunulmuştur. Ayrıca çalışmada elde edilen bulgulara dayalı olarak ardıl çalışmaları yürütecek olan araştırmacılara ve uygulayıcılara öneriler sunulmuştur.

5.1. Sonuç ve Tartışma

5.1.1. Öğretmenlerin Dijital Araç ve Sosyal Medya Olanakları

Araştırmaya göre okul öncesi öğretmenlerinin tamamının dijital araçlar olan tablet ya da bilgisayardan en az bir tanesine sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca araştırmada öğretmenlerin sosyal medya hesap ve paylaşımlarına yönelik olarak, az sayıda öğretmenin sınıf uygulama ve etkinliklerini paylaşmak amacıyla sosyal medya hesabı açtığı tespit edilirken öğretmenlerin yarısından fazlasının sınıflarındaki uygulama ve etkinlikleri kendi kişisel hesaplarından paylaştığı görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin belirli bir düzey dijital yeterliliğe sahip olduğunu bize göstermektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin eğitim süreçlerinde dijital teknolojiye ait bilgi ve becerilerini kullanabilecekleri söylenebilir. Ayrıca öğretmenlerin sosyal medya aracılığı ile meslektaşları ile paylaşımda bulunduğu ve böylece sınıf etkinliklerinde meslektaşlarından öğrendiklerini çocuklara aktarabilecekleri de söylenebilir. Benzer olarak Yaylak ve İnan (2018) yapmış oldukları çalışmada da öğretmenlerin yarısından fazlasının sosyal medya hesaplarını eğitim süreçlerine yönelik olarak kullandıkları belirlemişlerdir. Şahin ve İleritürk de (2013) öğretmenlerin çoğunluğunun sosyal medya araçlarını öğretim amaçlı kullandıklarını belirlemişlerdir. Sosyal medya ağlarının toplumun tüm kesimlerinde olduğu gibi öğretmenler tarafından da yaygın olarak kullanıldığını belirten Tonbuloğlu ve İşman (2014) ise yapmış oldukları çalışmada da öğretmenlerin bir kısmının derslerine yönelik içerikleri sosyal medya hesaplarında paylaştıklarını tespit etmişlerdir. Konuya ilişkin olarak Duran ve Bayar (2020) çalışmalarında, öğretmenlerin sosyal medya araçlarıyla eğitim alanında paylaşımlar yaparak bilgi paylaşımı yapması gerektiğini savunduklarını tespit etmişlerdir. Buna göre hem mevcut çalışma sonuçları hem de alanyazındaki çalışmalara dayalı olarak öğretmenlerin sınıf

uygulama ve etkinliklerini yaygın olarak kişisel sosyal medya hesaplarından paylaştıkları ve bu paylaşımların eğitim sürecine katkı sağlayacağı söylenebilir.

5.1.2. Öğretmenlerin Dijital Kitapları Tercih Nedenleri

Araştırma kapsamında okul öncesi öğretmenlerinin dijital kitapları tercih etme nedenleri incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin sınıf ortamlarında dijital kitapları kullanma tercihlerinin birden fazla nedenden kaynaklandığı görülmektedir. Buna göre öğretmenler belirli bir konuya dönük basılı kitaba ulaşamadığında, kendi beğenisi temelinde, günlük plana uygun dijital kitap varsa ve çocukların etkin katılımını arttırmak amacıyla dijital kitapları tercih ettikleri görülmektedir. Bu tercih sebeplerinin de içerisinde buldukları duruma göre farklılaştığı tercih istatistikleri incelendiğinde ortaya çıkmaktadır. Alanyazında dijital kitaplara yönelik yürütülen çalışmalar okul öncesi öğretmenleri özelinde incelendiğinde Kocaman-Karoğlu'nun (2016) çalışma grubunda yer alan okul öncesi öğretmenleri dijital kitapları çocukların aktif katılımını sağlayan, somut deneyimler sunan, teknolojik araçların kullanım becerilerinin gelişmesine katkı sağlayan, zengin yaratıcı öğrenme ortamları sunan, dil öğretimine katkı sağlayan uygulamalar olmaları nedeniyle sıklıkla kullandıklarını belirtmişlerdir. Benzer şekilde Hung, Hwang ve Huang'a (2012) göre de dijital kitap anlatımları öğrencilerin problem çözme yetkinliğini ve öğrenme başarısını etkili bir şekilde artırabileceğini göstermektedir. Takacs, Swart ve Bus (2015) tarafından yapılan çalışmada da dijital kitapların çocukların okuryazarlık gelişimleri üzerinde pozitif yönde etki sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Schreurs (2013) ise oyun, hareketli resim, müzik, bulmaca, video ve ses öğelerinin dijital kitapların anlatımını güçlendirerek basılı resimli kitaplardan çok farklı bir okuma deneyimi sağladığını ve bu nedenle okul öncesi öğretmenlerinin yeni nesil çocukların daha çok ilgisini çekebilmek amacıyla dijital resimli kitapları tercih ettiklerini belirtmektedir. Bu bağlamda dijital teknoloji ile iç içe olan ve dijital yerli olarak tanımlanan çocukların ilgisini çekmek, aktif katılımını sağlamak ve gelişimlerini desteklemek amacıyla çocukların öğrenme yaşamları üzerinde yaygın olumlu etkiye sahip olan dijital kitapların öğretmenler tarafından genellikle etkili öğrenme süreçleri yaratmak amacıyla kullanıldığı söylenebilir.

5.1.3. Öğretmenlerin Sınıflarındaki Kitap Merkezleri

Araştırmada öğretmenlerin sınıflarındaki kitap merkezlerine yönelik verdikleri cevaplar incelendiğinde, sınıfların neredeyse tamamında kitap merkezi olduğu görülmektedir. Bu kitap merkezlerinde bulunan donanımların ise yeterli düzeyde olmadığı

söylenbilir. Çünkü okul öncesi sınıflarındaki kitap merkezleri için temel donanım olarak nitelendirilebilecek malzemeler olan masa, sandalye, oturma minderi, kağıt, kalem, boya gibi malzemelerin ancak sınıfların yarısına yakın kısmında olduğu görülmektedir. Ayrıca bu merkezlerdeki kitap sayılarının da benzer şekilde birçok okulda yeterli sayıda bulunmadığı tespit edilmiştir. Kitap merkezlerindeki dijital araç gereçlerin durumu incelendiğinde ise dijital hikayelerin kullanımı için gerekli olan tablet ya da bilgisayarın çok az sayıdaki sınıfta yer aldığı görülmektedir. Benzer şekilde Karabay, Ası ve Atan'ın (2016) okul öncesi sınıflarındaki kitap merkezlerini çeşitli özellikler açısından incelediği çalışmada da kitap merkezlerindeki kitapların çeşitlilik açısından yeterli düzeyde olmadığı ve kitap merkezlerindeki sesli ve hareketli kitapların çok az sayıdaki okul öncesi sınıfta bulunduğu tespit edilmiştir. Ekici ve Yılmaz (2014) tarafından yürütülen çalışmada da okul öncesi sınıflarının hem fiziksel hem de kitap gibi materyaller bakımından yetersiz olduğu; örneğin araştırma yapılan okulların neredeyse yarısında yeterli sayıda kitap olmadığı belirlendiği görülmektedir. Ramazan, Çiftçi ve Tezel'de (2018) okul öncesi sınıflarındaki öğrenme merkezlerinin özelliklerini inceledikleri çalışmalarında inceledikleri sınıfların bazılarında kitap merkezi olmadığı, kitap merkezi olan sınıflarda da materyal eksikliğinden kaynaklı olarak çocukların yeterince ilgi göstermediklerini saptamışlardır. Benzer şekilde Aysu ve Aral (2016) tarafından yürütülen çalışmada da okul öncesi çocuklarının en az ilgi gösterdiği öğrenme merkezlerinden birinin kitap merkezleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Hem mevcut çalışma hem de literatürdeki benzer çalışmaların bulgularının benzerlik göstermesi kitap merkezlerinin yeterince kitap ve donanıma sahip olmaması nedeniyle çocukların ilgisini çekmediği söylenebilir. Karabay, Ası ve Atan'ın (2016) da belirttiği gibi okul öncesi sınıflarındaki kitap merkezlerinin donanım ve işlevsellik bakımından zengin olması, çocukların bu merkezleri tercih etmelerinde kritik öneme sahiptir. Yapılan araştırma sonuçları da okul öncesi sınıflarının yaklaşık hepsinde kitap merkezinin bulunduğunu ancak yeterli kitap, malzeme ve donanıma sahip olmadığını göstermektedir. Dolayısıyla okul öncesi sınıflarında kitap merkezinin oluşturulmuş olması çocukların ilgisini bu merkeze çekmek için yetersiz kalacağı söylenebilir. Okul öncesi dönemde kitapların çocukların bilişsel, dil ve sosyal gelişim üzerine olumlu etkileri de düşünüldüğünde okul öncesi sınıflarında bulunan kitap merkezlerinin ilgi çekici şekilde düzenlenmesinin oldukça önemli olduğu söylenebilir. Miller ve Warschauer (2014) tarafından yapılan çalışmada çocuklara basılı kitap ve dijital kitap arasında seçim yapma özgürlüğü verildiğinde çocukların dijital kitapları tercih ettikleri görülmektedir. Bunun için kitap merkezlerinin minder, masa, sandalye, yazı tahtası, kalem kağıt gibi donanım malzemelerinin yanında farklı türden

nitelikli çocuk kitapları, kuklalar, hikaye küpleri, dijital hikayelere erişebilmek için tablet, bilgisayar gibi materyallerle zenginleştirilerek çocuklar için tercih edilen ve ilgi çekici bir merkez haline dönüştürülmesinin çocuklara olumlu katkılar sağlayacağı söylenebilir.

5.1.4. Öğretmenlerin Sınıflarındaki Basılı ve Dijital Kitap Uygulamaları

Araştırmada öğretmenlerin basılı ve dijital kitap uygulamalarına yönelik durumları da incelenmiştir. Buna göre öğretmenlerin basılı kitap uygulamalarına yönelik olarak okul öncesi öğretmenlerinin neredeyse tamamının günlük akışta basılı hikaye kitaplarını okudukları tespit edilmiştir. Alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde de benzer bulguların elde edildiği görülmektedir. Turan ve Ulutaş (2016) tarafından yapılan çalışmada da okul öncesi öğretmenleriyle yapılan odak grup görüşmelerinde, öğretmenlerin günde en az bir öykü kitabını çocuklara okudukları tespit edilmiştir. Öztürk-Samur ve Soydan (2013) da yapmış oldukları çalışmada da araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin yarısından fazlasının Türkçe etkinlikleri sırasında hikaye kitabı okuduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde Eray-Alışkan ve Güneşli (2016) okul öncesi öğretmenlerinin Türkçe dil etkinliklerinde en sık kullandıkları aracın hikaye kitapları olduğunu belirlemişlerdir. Özkan-Kılıç, Güleç ve Genç'e (2014) göre okul öncesi çağı çocuklara öğretilmesi gereken kavramlardan çoğunluğu hikaye kitaplarından bulunmaktadır ve öğretmenler bu kavramları kitaplar sayesinde çocukların seviyelerine uygun bir şekilde aktarabilmektedirler. Araştırmanın önceki bölümlerinde de görüleceği gibi okul öncesi sınıfların neredeyse tamamında kitap merkezi bulunmaktadır. Bu bağlamda okul öncesi öğretmenlerinin basılı hikaye kitaplarını sıklıkla kullanmalarının sebebi, kitaplara erişimin kolay olmasından, sahip oldukları basılı resimli kitap kaynaklarının çok sayıda ve hikaye içeriklerinin aktarılmak istenen kazanımlara uygun olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Öğretmenlerin dijital kitap uygulamalarına verdikleri cevaplar incelendiğinde ise öğretmenlerin kendileri ya da çocuklarla birlikte dijital hikayeler oluşturma düzeylerinin oldukça düşük olduğu görülmektedir. Bu durum araştırmanın diğer alt problemlerinde incelenecek olan öğretmenlerin dijital yeterlik düzeylerinin düşük olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Ancak öğretmenlerin YouTube, EBA, MEB gibi farklı ortamlardaki dijital hikayeleri çocuklara sunma durumlarının oldukça yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Buna göre okul öncesi öğretmenlerinin yeni dijital hikaye içerikleri üretmek yerine, çocukların ilgisini çeken, ses, resim, video ve çoklu ortam öğeleri içeren mevcut farklı türdeki dijital hikayeleri çocuklara sunmayı tercih ettikleri söylenebilir. Konca ve Tantekin-Erden (2021) yapmış olduğu çalışmada aslında öğretmenlerin teknolojiye yönelik

tutumlarının pozitif olmasına karşın sahip oldukları bu teknolojik yetkinliklerini eğitim süreçlerinde kullanmadıklarını belirtmektedir. Kaynar, Sadık ve Boichuk (2020) ise yapmış oldukları araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin dijital kitap algılarının olumlu olduğunu ve öğretmenlerin çocuklar için eğlenceli bir okuma deneyimi sağlaması nedeniyle dijital kitapları kullandıklarını ortaya koymaktadırlar. Ayrıca öğretmenlerin büyük bir kısmının okul öncesi dönemde dijital kitap kullanımı ile çocukların okumaya yönelik ilgi ve okuma yeterliliklerini arttırdıkları da ifade edilmektedir. Benzer şekilde Yüksel (2011) de yaptığı çalışmada dijital öykü oluşturmaya yönelik eğitim alan öğretmenlerin derslerinde dijital öyküleri kullandıkları ve bu durumun çocuklarda olumlu etkiler yarattığını tespit etmiştir. Dijital hikayelerin olumlu etkilerinin yanında günümüz çocuklarının dijital teknolojilere ilgi duyduğu dolayısıyla dijital teknolojinin ürünü olan dijital hikayeleri okumaktan keyif aldığı da söylenebilir. Turgut (2015) tarafından yürütülen çalışmada da çocukların yetişkinlerle birlikte dijital hikaye oluşturmaktan keyif aldıklarını tespit etmiştir. Ayrıca Türe-Köse ve Bartan (2021) yapmış oldukları çalışmada dijital hikayelerin 60-72 ay grubu okul öncesi çocuklarının ayrıştırmacı, seçici, empatik, yaratıcı, eleştirel ve etkin dinleme becerileri üzerinde anlamlı düzeyde etkiye sahip olduğunu belirlemişlerdir. Görüldüğü gibi dijital hikayeler hem çocuklar için yararlı hem de çocukların oluşturmaktan keyif aldığı eğitim materyalleridir. Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerinin hazır dijital hikayeleri kullanım yaygınlığının yanında, çocuklarla birlikte yeni içerikler geliştirmeleri için dijital yeterliliklerinin geliştirilmesi gerektiği söylenebilir. Çünkü çağdaş kültürlerde, dijital resimli kitaplar sadece popüler olmakla kalmamış, aynı zamanda erişimleri de kolaylaşmıştır. Bu nedenle, birçok çocuğun edebiyatı tüketme biçiminde bir değişiklik meydana gelmiştir. Geçmişte olduğu gibi günümüzde de basılı resimli kitapların çocuklarla etkileşim sağlayabildiği bilinmektedir, ancak dijital resimli kitapların çocukların okuma süreçlerinde etkileşim kurma yollarını gün geçtikte artırdığı açıktır. Bu anlamda dijital kitap tasarımcıları animasyonlu, etkileşimli dijital içerikler aracılığıyla bir kitabın ana temasını genişleterek çocukların ilgisini daha sürükleyici bir şekilde çekebilirler (Sargeant, 2015). Bu bağlamda okul öncesi öğretmenlerinin dijital içerik geliştirme eğitimlerine katılarak dijital yeterliliklerini arttırmaları, çocukların daha fazla ilgisini çekebilecek dijital resimli kitaplar üretmelerine olanak sağlayabilir.

5.1.5. Öğretmenlerin Bilişsel Esneklik Algıları ve Dijital Yeterlik Düzeyleri

Araştırmada elde edilen bulgulara göre okul öncesi öğretmenlerinin bilişsel esneklik algıları “yüksek” düzeydedir. Benzer şekilde hem Soylu (2019) hem de Dalgın (2021)

yapmış oldukları yüksek lisans tezlerinde okul öncesi öğretmenlerinin bilişsel esnekliklerinin yüksek düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca Ekici ve Balcı'nın (2019) okul öncesi öğretmen adaylarından oluşan bir çalışma grubunda yürüttükleri araştırmada da öğretmen adaylarının bilişsel esnekliklerinin yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Ayrıca alanyazında içerisinde okul öncesi öğretmenlerinin de bulunduğu örneklerde yürütülen çalışmalarda da (Mazlum, 2022; Yağan, 2021) öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeylerinin oldukça yüksek düzeylerde olduğu görülmektedir. Buna göre günlük yaşamda karşılaşılan problemlere yönelik çözümler üretebilme yeteneği olarak tanımlanan bilişsel esnekliğin (Altunkol, 2017), hem mevcut çalışmada yapılan analizlerde hem de yukarıda örnekleri verilen alanyazındaki çalışmalarda öğretmen algı düzeylerinin yüksek olması, okul öncesi öğretmenlerin teknolojik değişimler karşısında gelişim göstererek hem dijital hikaye kullanımına hem de dijital hikaye oluşturmaya uyum sağlayabilecekleri öngörülebilir. Diğer bir ifadeyle, dijitalleşen dünyada oluşan değişim süreçlerine okul öncesi öğretmenlerinin entegre olabilmeleri için gerekli olan bilişsel esneklik kapasitelerinin mevcut olduğu söylenebilir.

Araştırma kapsamında incelenen bir diğer değişken olan öğretmenlerin dijital yeterlilik seviyelerinin “Öğretme ve Öğrenme” ile “Öğrencilerin Dijital Yetkinliklerinin Kolaylaştırılması” alt boyutlarında başlangıç; “Mesleğinde Dijital Becerilerin Kullanımı”, “Dijital Kaynaklar”, “Değerlendirme”, “Öğrencilerin Güçlendirilmesi” alt boyutları ile “Dijital Yeterlilik Toplam” puanlarında ise kaşif düzeyinde olduğu görülmektedir. Başlangıç ve kaşif düzeyleri Toker, Akgün, Cömert ve Edip (2021) tarafından belirtilen öğretmenlerin dijital yeterlilik ölçütlerinin en alt iki düzeyini göstermektedir. Başlangıç düzeyindeki öğretmenlerin dijital becerilerini geliştirmeye başlamaları gerektiği vurgulanırken; kaşif düzeyindeki öğretmenlerin dijital potansiyellerinin farkında, dijital teknolojileri kullanmaya başlama aşamasında olduklarını ve dijital yetkinliklerini geliştirebilmek için meslektaşlarıyla işbirliği yapmalarının bir üst dijital yeterlilik düzeyine ulaşabilmek için önemli olduğu belirtilmektedir (Toker, Akgün, Cömert ve Edip, 2021).

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin genel dijital yeterlilik düzeyleri ölçek toplam puanının altı basamaklı dijital yeterlilik düzeylerinin ikinci düzeyi olan kaşif boyutlarında olduğu görülmektedir. Alanyazın incelemelerinde Özalp (2022) tarafından yürütülen çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin dijital yeterliliklerinin bütünleştirici düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Alanyazında okul öncesi öğretmenlerine yönelik dijital yeterlilik ölçümlerinin yapıldığı çalışmaların sınırlı sayıda olması nedeniyle diğer branşlardaki öğretmenlere yönelik yürütülen çalışmalarda incelenmiştir. Buna göre Kıymet

ve Çakır (2023) tarafında ortaöğretim kurumlarında yürütülen çalışmada ise lise öğretmenlerinin çoğunluğunun dijital yeterliliklerinin uzman ve bütünleştirici düzeylerinde olduğu görülmektedir. Süzer (2022) çalışmasında öğretmenlerin dijital yeterlilik puanlarının bütünleştirici düzeyinde olduğunu tespit etmiştir. Özbay (2022) öğretmenlerin genellikle kaşif ve bütünleştirici düzeyinde dijital yeterliliğe sahip olduğu belirlemiştir. Aksu ve Reisoğlu'nun (2023) çalışmalarında Web 2.0 araçlarının kullanmayı gerektiren projelerde deneyimli olan öğretmenlerin dijital yeterliliğin bütünleştirici ve uzman; proje deneyimi olmayan öğretmenlerin ise kâşif ve bütünleştirici seviyelerinde olduğu görülmektedir. Ayrıca mevcut çalışmadakinden farklı ölçme araçlarının kullanıldığı çalışmalar da sonuçların kıyaslanabilmesi açısından incelenmiştir. Bu çalışmalardan Bişirici ve Gülbahar (2023) tarafından yürütülen çalışmada ortaokul öğretmenlerinin dijital yeterliliklerinin orta düzeyde olduğu; Gümüş'ün (2021) araştırma sonuçlarında da benzer şekilde öğretmenlerin dijital yeterliliklerinin orta düzeyde olduğu görülmektedir. Dijitalleşen dünyamızda teknoloji hayatımızın her alanına etki etmektedir. Yeni nesil çocuklar ise bu dijital dünyaya gözlerini açmakta ve dijital teknolojiye ilgi ve merak duymaktadır. Dolayısıyla okul öncesi öğretmenlerinin eğitim süreçlerinde çocukların dikkatini çekmek, aktif katılımlarını sağlamak, kalıcı öğrenmelerini desteklemek için dijital yeterlilik düzeylerinin yüksek olması gerektiği söylenebilir. Sonuç olarak alanyazında yapılan tüm bu çalışmalar göstermektedir ki hem okul öncesi öğretmenleri özelinde hem de diğer branşlarda Türkiye'deki öğretmenlerin dijital yeterlilik düzeyleri geliştirilmesi gereken düzeylerde.

5.1.6. Öğretmenlerin Bilişsel Esneklik ve Dijital Yeterlik Düzeyleri ile Resimli Kitaplarla İlgili Uygulamaları (Basılı/Dijital) Arasındaki İlişkiler

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin bilişsel esnekliğin toplamı ve tüm alt boyutlarındaki algı düzeyleri ile basılı resimli kitaplarla ilgili uygulamalar arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Martin ve Rubin (1995) bilişsel esnekliği bireylerin alternatif ve seçeneklerin var olduğunun farkına vararak oluşan yeni duruma uyum sağlayabilme yetenekleri olarak tanımladığı görülmektedir. Benzer şekilde Dennis ve Vander Wal'da (2010) bilişsel esnekliği bireylerin değişen koşullara uygun olarak bilişsel sınırlarını düzenleyebilme ve karşılaşılan yeni durumlara uyum sağlayabilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında basılı resimli kitapları tercih etmelerine yönelik olarak ise Işıkoğlu-Erdoğan ve Şimşek (2020) öğretmenlerin sınıfta kitap okuma tercihlerinde çok fazla ön hazırlık gerektirmemesi, hızlı, kolay ve ekonomik olması gibi faktörlerin önemli olduğunu belirtmektedirler. Bu bağlamda

öğretmenlerin basılı resimli kitaplar kullanırken herhangi bir ön hazırlığa ihtiyaç duymadan otomatikleşen bir uygulama olarak algıladıkları düşünülebilir. Ortaya çıkan bu sonucu destekler şekilde Sarıçalı (2018) da bilişsel esnekliğin oluşabilmesi için bireylerin otomatikleşmiş davranışlardan uzaklaşarak bilişsel şemalarını değiştirmeleri gerektiğini belirtmektedir. Diğer bir ifadeyle okul öncesi öğretmenleri için basılı resimli kitap kullanımının gündelik bir rutin haline geldiğinde, bilişsel yapılarında değişimi gerektirecek herhangi bir esnekliğe ihtiyaç duyulmadığı söylenebilir. Öğretmenler için basılı resimli kitapların kullanımının otomatikleşmesini destekleyen bir diğer bulgu da araştırmada daha önce de değinildiği gibi, okul öncesi sınıflarındaki kitap merkezlerinde bulunan basılı kitap sayıları ve çeşitliliğinin yetersiz olması durumu olabilir. Bu nedenle okul öncesi öğretmenleri az sayıdaki kitapları her yıl tekrar etmeleri nedeniyle belirli kitaplar üzerinde ezbere dayalı bir uzmanlaşma söz konusu olabilir. Çuhadaroğlu (2013) bireylerin, uzmanlaşma dereceleri artığında bilişsel esnekliklerinin azaldığını belirtmektedir. Az sayıdaki kitabın bulunduğu sınıflardaki okul öncesi öğretmenlerinin ilgili kitapları sürekli olarak tekrar etmeleri nedeniyle de zorunlu bir uzmanlaşmadan bahsedilebilir. Bu bağlamda da bilişsel esneklik ile basılı resimli kitapların kullanımı arasında bir ilişkinin oluşmadığı sonucu, literatürle uyumlu bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

Araştırmada yapılan korelasyon analizleri sonucunda öğretmenlerin bilişsel esnekliğin ölçek toplamı ve kontrol alt boyutu ile dijital resimli kitaplarla ilgili uygulamalar arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülürken; bilişsel esnekliğin alternatifler alt boyutu ile dijital resimli kitaplarla ilgili uygulamalar arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre sadece karşılaşılan durumlar karşısında yeni çözüm önerileri geliştirebilmeyi tanımlayan alternatifler alt boyutu ile dijital resimli kitap uygulamaları arasında anlamlı bir ilişkinin oluşması Çuhadaroğlu'nun (2013) belirttiği bilişsel esneklik kavramının alternatifli düşünebilme becerisi olarak tanımlanmasından kaynaklandığı söylenebilir. Çünkü dijital kaynaklar eğitim müfredatları için yeni alternatif kaynaklardır. Bilişsel esneklik kavramı da bireylerin yaşamlarını kolaylaştıran alternatifler üretme süreci olduğu (Demirbilek, 2021) düşünüldüğünde öğretmenler için dijital ortamdaki kitaplar sınıf içi süreçleri kolaylaştıran materyaller olmasından kaynaklı olarak mevcut çalışmadaki alternatifler alt boyutunda oluşan anlamlı farklılık açıklanabilir. Ayrıca bireylerin değişim süreçlerindeki uyumluluğu olarak açıklanan bilişsel esneklik (Soylu, 2019), dijital içeriklerin eğitim müfredatlarında yarattıkları değişim nedeniyle de anlamlı farklılığa sebep olduğu söylenebilir. Günümüzde hem eğitimde kullanılan dijital içeriklerin artması hem de günümüz çocuklarının teknoloji kullanmaya ilgili ve istekli olması

öğretmenlerin oluşan bu yeni durum karşısında alternatiflerinin farkına varmasını ve uyum sağlamasını gerektirmektedir. Sundqvist (2022) de öğretmenlerin çocukların gösterdiği ilgi ve meraktan hareket ettiğini ve dikkatlerini belirli bir şeye yönlendirmek için çocuklarla etkileşime girdiklerini ifade etmektedir. Dolayısıyla dijital bir dünyaya gözlerini açan günümüz çocuklarının teknolojiye ve teknolojik araçlara merak duyduğu ve yoğun ilgi gösterdiği düşünüldüğünde, okul öncesi öğretmenlerinin de çocukların eğitim süreçlerine aktif katılımlarını sağlamak için eğitim süreçlerinde basılı resimli kitapların yanında dijital resimli kitap okuma ve oluşturmaya yer vermesi ve oluşan bu duruma uyum sağlamasının öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeyleri ile ilişkili olacağı söylenebilir. Lin (2013) de bilişsel esnekliğin bireylerin değişime açıklık düzeyleri ile ilişkili olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda basılı kültüre güçlü bir şekilde bağlı olan okuma deneyimini yönetmede akademisyenlere, kütüphanecilere, öğretmenlere ve ebeveynlere büyük rol düştüğü ifade edilmektedir (Schreurs, 2013). Ayrıca Mazlum (2022) da öğretmenlerin bilişsel esneklikleri ile dijital okuryazarlıkları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirtmektedir. Ayrıca dijital resimli kitapların okuyucuları fiziksel, bilişsel, görsel, duygusal ve bedensel stratejiler ve yetenekler gibi çeşitli yöntemlerle kurgusal bir anlatının sunumuna çalışmak zorundadır. Çünkü dijital resimli kitaplar, uygulama aşamasında uygulayıcısının çok yönlü olarak sürece dahil olmasını gerektirebilir. Resimli dijital kitaplar, daha fazla sınıfta okuma müfredatının bir parçası haline geldikçe, resimli kitap araştırmacıları, okuryazarlık eğitimcileri ve öğretmenler, bu içerikleri analiz etmek ve sınıf içi öğretimi destekleyen pedagojik yaklaşımlar geliştirmek için yeni perspektifler veya çerçevelere ihtiyaç duyacaklardır (Serafini, 2015). Bu bağlamda okul öncesi öğretmenlerinin yeni durumlara uyum sağlayabilme yeteneği olarak tanımlanan bilişsel esneklik düzeylerinin geliştirilmesiyle, dijital resimli kitapların okul öncesi sınıflarında kullanımının yaygınlaşacağı öngörülebilir. Sonuç olarak bireylerin değişimler karşısında çözüm önerileri üretebilme yeteneği olarak tanımlanan bilişsel yeterliliğin alternatifler alt boyutu ile resimli kitaplarla ilgili dijital uygulamalar arasında anlamlı bir ilişki ortaya çıkması, öğretmenlerin eğitim süreçlerinde yeni alternatifler geliştirebilme esnekliklerinin yüksek düzeyde olması ile açıklanabilir.

Araştırmada ortaya çıkan bir diğer sonuçta öğretmenlerin dijital yeterliliklerin toplamı ve tüm alt boyutları ile sınıf içi uygulamalarında dijital resimli kitaplarla ilgili uygulamalar arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler olduğudur. Dijital yeterlilik kavramının teorik çerçevesi incelendiğinde ortaya çıkan bu pozitif yönlü anlamlı ilişkilerin olağan olduğu söylenebilir. Örneğin Frolova, Rogach ve Ryabova (2020) öğretmenlerin dijital yeterlilik düzeylerinin dijital teknolojileri sınıflarında başarılı bir şekilde kullanabilmeleri

için en önemli koşullardan biri olduğunu belirtmektedir. Ferrari'ye (2012) göre de dijital yeterlilik bireylerin bilgi iletişim teknolojilerini kullanabilme ve dijital içerik oluşturma yetenekleri ile ilişkilidir. Diğer bir ifadeyle bireylerin dijital yeterlilikleri teknolojik araçları kullanabilmeleriyle yakından ilişkili olduğu söylenebilir. Sundqvist (2022) okul öncesi öğretmenlerinin teknolojiye yönelik bakış açısı ve eğitim süreçlerinde teknoloji kullanımına yer verilmesinin, çocuklara sağladıkları öğrenme olanaklarını farklılaştırdığını ve bu nedenle teknoloji öğrenme olanaklarının okul öncesi eğitimi alan tüm çocuklarda eşit olmadığını ifade etmektedir. Dolayısıyla okul öncesi öğretmenlerinin sahip oldukları dijital yeterlilik düzeylerinin de çocukların öğrenme olanaklarını farklılaştırabileceği söylenebilir. Başka bir ifadeyle dijital yeterliliği yüksek olan okul öncesi öğretmenleri dijital resimli kitapları daha çok kullanarak farkı ortamlar sunarken dijital yeterliliği düşük olan öğretmenlerin dijital resimli kitapları daha az kullandığı söylenebilir. Bu durum çocuklar açısından değerlendirildiğinde ise fırsat eşitsizliği yaratıldığı söylenebilir. Kıymet ve Çakır (2023) ise yapmış oldukları çalışmada öğretmenlerin dijital yeterliliklerinin teknolojik araçların yoğun kullanımını gerektiren uzaktan eğitime karşı tutumları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Ayrıca alanyazında dijital yeterlilik kavramı ile dijital kitaplar arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmaya rastlanmasa da öğretmenlerin dijital araçların kullanımı ile olan ilişkilerinin incelendiği görülmektedir. Örneğin Aksu ve Reisoğlu (2023) dezavantajlı bölgelerde görev yapan öğretmenler özelinde yapmış olduğu çalışma sonucunda ise Web 2.0 araçlarının kullanımını gerektiren eTwinning projelerinde deneyimli olan öğretmenlerin dijital yeterliliğin her boyutunda diğer öğretmenlere göre daha yetkin oldukları; eTwinning proje deneyimi olan öğretmenlerin bütünleştirici ve uzman seviyesinde dijital yeterliliğe sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca yine aynı çalışmada proje deneyimi olmayan öğretmenlerin ise genellikle kâşif, bütünleştirici seviyelerinde dijital yeterliliğe sahip oldukları belirlenmiştir. Bu çalışmalarda öğretmenlerin dijital yeterliklerine yönelik yapılan bu tespitler, öğretmenlerin dijital resimli kitapların sınıf ortamlarında kullanımlarının sıklığını belirleyen faktörlerden biri olduğu söylenebilir. Bu açıdan dijital yeterliliği gelişmiş olan okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında dijital resimli kitap kullanımı sayesinde erken okuryazarlık eğitimleri de dahil olmak üzere birçok becerinin gelişmesine katkı sağlayacağı söylenebilir.

Bulmaca, oyun, müzik, video ve ses öğelerinin dijital kitapların anlatımını güçlendiren ve basılı resimli kitaplardan benzersiz bir okuma deneyimi sağlayan özellikleri bulunduğunu belirten Schreurs (2013), dijital kitapların sahip olduğu bu özellikler ile dijital resimli kitap okuma, metin okurken aynı anda medya izlemek ve dinlemek, oyun oynamak,

nesneleri hareket ettirmek gibi daha önce olmayan bir fiziksel ve entelektüel kombinasyonu içerdiğini ifade etmektedir. Dolayısıyla yeni nesil çocukların daha çok ilgisini çekecek etkileşimlerle hikayeler ve öğrenme deneyimleri sunmak için öğretmenlerin dijital resimli kitaplara ihtiyaç duyduğu söylenebilir. Bu nedenle de öğretmenlerin dijital yeterliliklerinin yüksek olması beklenmektedir. Alanyazında da dijital resimli kitapların müzik ve animasyon gibi içeriklerle zenginleştirilmiş olmasının çocukların beceri gelişimlerine katkı sağladığı belirtilmektedir. Dijital kitaplara eklenen bu özellikler dil ve okuma güçlüğü olan çocuklarda çoklu ortam öğrenmelerini kolaylaştırabilir. Resimli kitapların dijital versiyonlarında hikaye metinleriyle eş zamanlı olarak sunulan animasyonlar ve müzikler sözsüz bilgiyi dilbilgisiyle bütünleştirerek çocukların belleklerinde kalıcı olmasını sağlamaktadır (Bus, Takacs, ve Kegel, 2015). Masataka (2014) da yapmış olduğu deneysel bir çalışmada, 4 yaşındaki çocukların okuma becerilerinin, ardışık 5 günlük yoğun bir dijital resimli kitap içeriği kullanımı sonucunda geliştirilebileceğini destekleyen kanıtlar ortaya koymuştur. Masataka'nın bu çalışmasında çocukların okur yazarlık yeteneklerinin dijital kitap kullanım öncesi ve sonrası yapılan ön test son test ölçümleri arasında farklılıklar ortaya çıktığı ve resimli kitapların dijital versiyonunun kullanıldığı deney grubunun aynı resimli kitabın basılı versiyonunun kullanıldığı gözlem grubuna göre çocukların okuma becerilerinin daha fazla geliştiği belirlenmiştir. Dolayısıyla bu çalışma, öğretmenlerin sınıf ortamlarında dijital kitap kullanımlarının çocukların okuma becerilerinin gelişimi açısından önemli olduğunu gösteren deneysel bir kanıt olarak değerlendirilebilir. Yokota (2014) ise erken çocukluk dönemindeki okur yazarlık eğitiminde hem basılı hem de dijital resimli kitapların olması gerektiğini vurgulayarak önemli olanın hangi durumda neyi kullanmanın daha etkili olacağını öğretmenler tarafından bilinmesi gerektiğini belirtmektedir. Kucirkova, Littleton ve Cremin (2016) de çocukların okuma materyalleri arasında hiyerarşik bir sıralamanın doğru olmadığını vurgulayarak çocukların okumadan zevk almalarını sağlayacak olan basılı ya da dijital materyallerin seçilmesi gerektiğini belirtmektedir. Ayrıca dijital resimli kitaplar normal eğitim süreçlerine dahil olan çocukların gelişimlerine önemli katkılar sunarken iyi tasarlanmış teknoloji destekli kitaplar, dezavantajlı çocukların öğrenme koşullarını iyileştirmek için de uygundur ve varsayılan risk gruplarını başarılı öğrenenlere dönüştürebilir (Bus, Takacs, ve Kegel, 2015). Hoffman ve Paciga (2013) küçük çocuklarla ortak okumanın eskisi gibi sınırlı olmadığını belirterek, basılı çocuk edebiyatının geniş tür ve format seçeneklerine müzik ve animasyon gibi özelliklerle zenginleştirilmiş içeriklere sahip olan dijital kitapların da eklendiğini belirtmektedir. Yine aynı çalışmada dijital kitapların ebeveynler ve öğretmenler tarafından seçilirken içerik ve erişim kolaylığı gibi

birçok faktöre dikkat etmeleri gerektiği vurgulanmaktadır. Buna göre okul öncesi öğretmenlerinin de resimli dijital kitapların seçiminde ya da oluşturma süreçlerinde dijital yeterliklerinin gelişmiş olmasının önemli olduğu söylenebilir. Sonuç olarak hem mevcut çalışmadaki hem de alanyazındaki çalışmalarda elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde öğretmenlerin dijital yeterlilikleri geliştikçe sınıf içi uygulamalarında dijital resimli kitapları tercih etme eğilimlerinin artacağı sonucuna ulaşılabilir.

5.2. Öneriler

5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Araştırma sonuçlarında okul öncesi öğretmenlerinin henüz yarısının bile dijital öykü oluşturma eğitimine katılmadığı görülmektedir. Gelişen çağın gerekliliği olarak öğretmenlerin dijital araçların kullanımlarını desteklemek amacıyla dijital öykü oluşturma eğitimlerini de kapsayan hizmet içi eğitimlerin özendirilerek yaygınlaştırılmalıdır.

5.2.2. Gelecek Çalışmalara Yönelik Önerileri

- Bu çalışmada, öğretmenlerin dijital yeterlilikleri ile sınıflarında dijital resimli kitapları kullanmaları ilişkili bulunmuştur. Yapılacak deneysel çalışmalarla dijital yeterliliklerin desteklenmesinin dijital resimli kitaplarla ilgili uygulamalara etkisi incelenebilir

- Bu çalışmada araştırmacı, çalışmayı öğretmen algı ve görüşleri doğrultusunda ve yapılandırılmış standart araçlarla yürütmüştür. Gelecek araştırmalar gözlem, odak gurup görüşmesi gibi yöntem ve teknikler kullanılarak veri derinliği artırılabilir

KAYNAKÇA

- Abram, S. (2010). P-Books vs. Ebooks: Are there education issues. *Multimedia & Internet@ Schools*, 17(6), 13-16.
- Akalın, M. B. (2022). *Psikolojik danışmanların otantiklik düzeyleri ve kültüre duyarlı psikolojik danışma yeterlik algıları arasındaki ilişkide bilişsel esneklik düzeylerinin aracılık rolü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akdağ, Z., ve Erdiller, Z. (2013). A framework to analyse young children's narratives. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2).
- Akdemir, H.ve Kaf, Ö. (2021). Öğretmen adaylarının sınıf yönetimine ilişkin inanç ve tutumları. *International Journal of Active Learning*, 6(1), 1-13.
- Akkaya Alıcı, Y. (2022). *Okul öncesi çocuklar için e-kitap ile bütünleştirilmiş sürdürülebilirlik eğitimi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Aksoy, T. (2021). Okul öncesi dönemdeki çocukların eğitiminde teknoloji kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri. *Temel Eğitim*, (11), 30-38.
- Akkoyunlu, B. ve Soylu, M. Y. (2010). Öğretmenlerin sayısal yetkinlikleri üzerine bir çalışma. *Türk Kütüphaneciliği*, 24(4), 748-768.
- Akkoyunlu, S. ve Türkçapar, M. H. (2013). Bir teknik: Alternatif düşünce oluşturulması. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi*, 2, 53–59.
- Aksu, Z. H., & Reisoğlu, İ. (2023). Dezavantajlı Bölgelerdeki Öğretmenlerin eTwinning Proje Deneyimine göre Dijital Yeterliklerinin İncelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(1), 51-74.
- Aktepe, R. (2019). *Lise öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeyleri ve mizah tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Altinkaynak, S. Ö. (2019). The effect of interactive book reading activities on children's print and phonemic awareness skills. *International Journal of Progressive Education*, 15(1), 88-99.
- Altunkol, F. (2017). *Bilişsel esneklik eğitim programının lise öğrencilerinin bilişsel esneklik ile algılanan stres düzeylerine ve stresle başa çıkma tarzlarına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Ally, M. (2019). Competency profile of the digital and online teacher in future education. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 20(2).
- Altun, A. (2005). *Gelişen teknolojiler ve yeni okuryazarlıklar*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Al-Yaqout, G., & Nikolajva, M. (2015). Re-conceptualising picturebook theory in the digital age. *Barnelitterært forskningstidsskrift*, 6(1), 26971.
- Anderson, P. (2002). Assessment and development of executive function (EF) during childhood. *Child Neuropsychology*, 8(2), 71-82.
- Arı, R. (2006). *Gelişim ve Öğrenme*, Ankara: Nobel Yayınevi.
- Artacho, E. G., Martínez, T. S., Martín, J. L. O., Marín, J. A. M. ve García, G. G. (2020). Teacher training in lifelong learning the importance of digital competence in the encouragement of teaching innovation. *Sustainability 2020, Vol. 12, Page 2852, 12(7)*, 2852.
- Aşkar, P. ve Umay, A. (2001). İlköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinin bilgisayarla ilgili öz-yeterlik algısı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21.
- Aşkın, O. (2016). *Okul öncesi eğitimde dijital çocuk kitabı uygulamalarının görsel iletişim sorunları ve uygulama önerisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Işık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Atayeter, B. (2020). *Ebeveynlerin bilişsel esneklik ve mükemmeliyetçilik düzeyleri ile okul öncesi dönem çocuklarının mizaç özellikleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Atmaca, P. (2022). *Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri, bilişsel esneklikleri ve motivasyonları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Ausubel, D.P. (1963). Cognitive structure and the facilitation of meaningful verbal learning. *Journal Of Teacher Education*, 14, 217-221.
- Axell, C. & Boström, J. (2021). Technology in children's picture books as an agent for reinforcing or challenging traditional gender stereotypes. *International journal of technology and design education*, 31, 27-39.
- Aydeniz, M (2017). Eğitim sistemimiz ve 21. Yüzyıl hayalimiz: 2045 Hedeflerine İlerlerken, Türkiye için STEM Odaklı Ekonomik Bir Yol Haritası. *University of Tennessee*, Knoxville.
- Aydın, M.S. (2019). *Okul öncesi 5-6 yaş grubu öğrencilerinin bireysel olarak ve grupta dinledikleri Klasik ve dijital hikâyeleri anlama düzeyleri üzerine bir inceleme*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Aydın S. (2022). *Covid-19 salgını sürecinde öğretmenlerin psikolojik dayanıklılıklarının belirsizliğe tahammülsüzlük ve bilişsel esneklik düzeylerine göre incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

- Aysu, B. ve Aral, N. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme merkezleri hakkındaki görüş ve uygulamalarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2561-2574.
- Bacanlı, H. (2002). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Bai, J., Zhang, H., Chen, Q., Cheng, X., & Zhou, Y. (2022). Technical Supports and Emotional Design in Digital Picture Books for Children: A Review. *Procedia Computer Science*, 201, 174–180.
- Balcı, A. (2014). *Örgütsel gelişme kuram ve uygulamalar*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American psychologist*, 37(2), 122.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Eds.], *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press, 1998).
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: an agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
- Barrett, H. (2009). *How to create simple digital stories*. <http://electronicportfolios.com/digistory/howto.html> sayfasından erişilmiştir.
- Basilotta-Gómez-Pablos, V., Matarranz, M., Casado-Aranda, L.A. & Otto, A. (2022). Teachers' digital competencies in higher education: A systematic literature review. *Int. J. Educ. Technol. High. Educ.* 2022, 19, 8.
- Başak, M. H. (2022). Eğitimde dijital entegrasyonu etkileyen faktörler ve bir model önerisi. Halil İbrahim Özok (Edt.) *Eğitimde Yeni Sorunlar ve Cevaplar*, (ss. 43-60). Palme Yayınevi.
- Başpınar, Z. (2019). *Bilişsel ve Bilişsel Esneklik Becerilerinin Öğretmenlik Mesleki Yeterliliklerini Yordama Gücü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Bay, D. N ve Çetin-Şimşek, Ö. (2014). Storybook Reading Strategies of Preschool Teachers in the USA and Turkey. *International Journal of Education and Research*, (2)7, 41-54.
- Baytar, O. (2022). Dijital ve Geleneksel Kitap Yayıncılığının Ükelere Göre Değerlendirilmesi. *AJIT-e: Academic Journal of Information Technology*, 13(51), 220-240.
- Bektaş, H. (2010). Okul öncesi öğretmenlerinin Türkçe etkinliklerinde kullandıkları hikaye anlatım yöntemlerinin incelenmesi: Karaman ili örneği. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Eğitim Bilimler Enstitüsü, Selçuk Üniversitesi, Konya
- Bilgin, M. (2009). Bilişsel esnekliği yordayan bazı değişkenler. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (36), 142-157.

- Bilgin, M. (2017). Ergenlerin Beş Faktör Kişilik Özelliği ile Bilişsel Esneklik İlişkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(62), 945-954.
- Bircher, K. (2012). What makes a good picture book app. *The Horn Book Magazine*, 88(2), 72.
- Bişirici, A., ve Gülbahar, B. (2023). Ortaokul Öğretmenlerinin Dijital Yeterlikleri İle Bilgi ve İletişim Teknolojilerine İlişkin Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Pearson Journal*, 8(23), 102-122.
- Bodrova, E. & Leong, D. (2010). *Zihnin araçları: Erken çocukluk eğitiminde Vygotsky yaklaşımı* (çev. T. Güler ve G. Haktanır). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bozkurt, A. ve Bozkaya, M. (2013). Etkileşimli e-kitap: Dünü, bugünü ve yarını. *Akademik Bilişim 2013*, 375-381.
- Bozkurt, A., Hamutoğlu, N.B., Liman Kaban, A., Taşcı, G. ve Aykul, M. (2021). Dijital bilgi çağı: Dijital toplum, dijital donuşum, dijital eğitim ve dijital yeterlilikler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 7(2), 35-63.
- Bozkurt-Yükçü, Ş., İzoğlu- Tok, A. ve Bencik- Kangal, S. (2019). Çocuk edebiyatının geldiği son nokta: Okul öncesi dönem resimli e-kitaplara gelişimsel bir bakış. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 3(1), 139-164.
- Brahimi, C. (2011). The competency-based approach a lever for changing public health practices in Québec. Canada: Institut National De Santé Publique Du Québec.
- Buckleitner, W. (2013).The Art and the Science of the Children's eBook. *Children's Technology Review*. 7-9.
- Buldu, M. (2014). Öğretmen yeterlik düzeyi değerlendirilmesi ve mesleki gelişim eğitimleri planlanması üzerine bir öneri. *Milli Eğitim Dergisi*, 44(204), 114-134.
- Bull, G. & Kajder, S. (2005). Digital storytelling in the language arts classroom. *Learning & Leading with Technology*, 32(4), 46-49.
- Bus, A. G., Takacs, Z. K., & Kegel, C. A. (2015). Affordances and limitations of electronic storybooks for young children's emergent literacy. *Developmental Review*, 35, 79-97.
- Büyüköztürk, S., Kılıç Çakmak, E., Akgün, O.E., Karadeniz, S., ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2017). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cabı, E. (2015). Dijital teknolojiye yönelik tutum ölçeği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(3), 1229-1244.
- Can, B., Kılınçcı E. ve Şeker, P. T. (2022). Okul öncesi dönem çocuklarının resimli öykü kitapları ile ilgili tercihleri. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 11(1), 240-252.

- Canas, J., Quesada, J., Antolí, A. ve Fajardo, I. (2003). Cognitive flexibility and adaptability to environmental changes in dynamic complex problem-solving tasks. *Ergonomics*, 46(5), 482-501.
- Children and Parents: Media Use and Attitudes Report 2018. <https://www.ofcom.org.uk/research-and-data/media-literacy-research/childrens/children-and-parents-media-use-and-attitudes-report-2018> sayfasından erişilmiştir.
- Cingi, M. A. (2022). *Etkileşimli kitap okuma etkinliklerinin 60-72 aylık çocukların yaratıcılıklarına etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Clements, D., H. & Sarama, J. (2003). Strip mining for gold: Research and policy in educational technology a response to 'fool's gold. *AACE Journal*, 11(1), 7-69.
- Colombo, L., Landoni, M., & Rubegni, E. (2012, June). Understanding reading experience to inform the design of ebooks for children. In *Proceedings of the 11th international conference on interaction design and children* (pp. 272-275). <https://doi.org/10.1145/2307096.2307143>
- Cooper-Stein, K. C., Miness, A. & Kintz, T. (2018). Teachers' cognitive flexibility on engagement and their ability to engage students: A theoretical and empirical exploration. *Teachers College Record*, 120 (6), 1-38. <https://doi.org/10.1177%2F016146811812000607>
- Çamlıbel-Çakmak, Ö. (2020). Elektronik kitap okuma. Ş. Ceylan (Edt), *Çocuk edebiyatı içinde* (ss.227-259). Ankara: Eğiten Kitap.
- Çebi, A. ve Reisoğlu, İ. (2022). Adaptation of self-assessment instrument for educators' digital competence into Turkish culture: a study on reliability and validity. *Technology, Knowledge and Learning*. doi:10.1007/S10758-021-09589-0
- Çetin Dalgıç, İ. (2021). *Okul Yöneticilerinin Bilişsel Esneklik Düzeyleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.
- Çiçek, R. ve Şahin, V. (2022). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıfta Ekran Medyası Kullanım Şekilleri ve Tercihlerinin İncelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 36(2), 472-490. <https://doi.org/10.33308/26674874.2022362425>
- Çuhadaroğlu, A. (2013) Bilişsel esnekliğin yordayıcıları. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 2 (1), 86-101.
- Dağ, H. ve Gülüm, İ. V. (2013). Yetişkin bağlanma örüntüleri ile psikopatoloji belirtileri arasındaki ilişkide bilişsel özelliklerin aracı rolü: bilişsel esneklik. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 24(4), 240-247.
- Dağgeçen- Başsu, A. (2016). *Öğretmenlerin bazı demografik özelliklerine göre bilişsel esneklik düzeyleri ile öğrencilerin bilişsel esneklik düzeylerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

- Dağtaş, A. (2013). Öğretmenlerin basılı sayfa ve ekrandan okuma tercihleri ile eğitimde elektronik metin kullanımına yönelik görüşleri. *Turkish Studies*, 8(3), 137- 161.
- Dalgın, M. (2021). *Okul öncesi öğretmenliği bilim dalı okul öncesi öğretmenlerinin bilişsel esneklik ve mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bolu.
- Dalkıran, Ö. (2013). Kitabın tarihi. *Türk Kütüphaneciliği*, 27(1), 201-213.
- Daş, A., Yıldırım, G., Bölen, M. C. ve Çeliker, O. (2013). Etkileşimli E-Kitapların Tasarım Aşamalarının İncelenmesi ve Tasarım Farklılıklarının Belirlenmesi, *Akademik Bilişim*, 2013.
- Deak, G. O. (2003). The development of cognitive flexibility and language abilities. *Advances In Child Development and Behavior*, 31, 273-328.
- Değirmenci, Ş. ve Uyanık, G (2021). Gelenekselden dijitale: Elektronik kitaplar ve elektronik kitapların erken çocukluk döneminde kullanımı. M. S. Gönen ve G. Uyanık (Ed), *Okul öncesinde çocuk edebiyatı ve etkinlik örnekleri* içinde (ss.245-264). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Demir, M. (2022). *Ortaokul öğretmenlerinin bilişsel esneklik ve program okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Demirel-Uzun, F. (2019). *Okul öncesi çocuklarına yönelik etkileşimli elektronik kitaplar için tasarım kurallarının belirlenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Deniz, A. ve Gönen, M. (2021). Kitap okuma etkinliklerinin ve resimli öykü kitaplarının niteliği ile sosyoekonomik açıdan dezavantajlı çocukların dil gelişimleri arasındaki ilişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(4), 1376-1399.
- Dennis, J. P. & And Wal, V. J. (2010). The Cognitive Flexibility Inventory: Instrument Development and Estimates Of Reliability and Validity. *Cognitive Therapy and Research*, 34(3): 241-253.
- Demirbaş, İ. ve Şahin, A. (2020). A systemic analysis of research on digital storytelling in Turkey. *International Journal of Progressive Education*, 16(4), 45-65.
- Demirbilek, H. (2021). *Lise öğrencilerinde bilişsel esneklik, öznel iyi oluş, affetme ve öz-şefkat arasındaki ilişkilerin yapısal eşitlik modellemesi ile incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Demircan, C. (2006). TÜBİTAK çocuk kitaplığı dizisindeki kitapların dış yapısal ve iç yapısal olarak incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 12-27.
- Demirel, M., Sadi, Ö. ve Dağyar, M. (2016). Fen bilimleri öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin incelenmesi (Karaman ili örneği). *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 6(1), 19-40.

- Demirtaş, H., Van Yazlak, D. ve Yazlak, B. (2022). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sosyal Medya Kullanımına İlişkin Görüşleri. *Bitlis Eren Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Akademik İzdüşüm Dergisi*, 7(2), 69-80.
- Deniz, A. (2018). *Resimli öykü kitaplarının ve kitap okuma etkinliklerinin niteliğinin beş yaş çocuklarının dil gelişimiyle ilişkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dereobalı, N. ve Özcan, M. (2018). Erken çocukluk döneminde yapılandırılmamış materyallerle hikaye oluşturmanın önemi. *Dil Dergisi*, 169(1), 51-66.
- Deretarla-Gül, E. (2021). Çocuk edebiyatı tanımı, önemi ve tarihi. M. S.Gönen ve G. Uyanık (Ed.), *Okul öncesinde çocuk edebiyatı ve etkinlik örnekleri* içinde (s.1-21). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Dilek, A. (2020). Farklı materyaller kullanarak hikaye anlatma. Ş. Ceylan (Ed), *Çocuk edebiyatı* içinde (ss.83-100). Ankara: Eğiten Kitap.
- Doğan, Ö. (2012). Okul öncesi eğitime temel olan bazı görüşler. G. Haktanır (Edt.), *Okul öncesi eğitime giriş* içinde (ss. 35-47). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Doğan-Laçın, B. G. ve Yalçın, İ. (2019). Üniversite öğrencilerinde öz-yeterlilik ve stresle başa çıkma stratejilerinin bilişsel esnekliği yordama düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 358-371. doi: 10.16986/HUJE.2018037424
- Doğan, A. ve Keskinılıç, A. U. (2022). Diyalojik okumanın beş-altı yaş çocukların erken okuryazarlık becerilerine etkisi. *Socrates Journal of Interdisciplinary Social Studies*, 16, 189–207. <https://doi.org/10.51293/socrates.213>
- Dryden, W., & David, D. (2008). Rational emotive behavior therapy : Current status. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 22(3), 195–209. <https://doi.org/10.1891/0889-8391.22.3.195>.
- Duran, E., ve Bayar, A. (2020). Öğretmenlerin sosyal medya kullanımına ilişkin görüşleri. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (24), 425-448.
- Eduardo, E. R. da S. & Silvia Dotta, S. D. (2017). Interfaces of cognitive flexibility and learning in discussion forums. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 303.
- Ekici, S., ve Yılmaz, B. (2014). Ankara'daki anaokullarının okuma alışkanlığına hazırlık yeterlilikleri açısından değerlendirilmesi. *Türk Kütüphaneciliği*, 28(4), 547-582.
- Ekmen, C. ve Bakar, E. (2019). İlköğretimde öğretim programları ve ders kitaplarında dijital yetkinliğin yeri. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(221), 5-35.
- Elkıran, Y.M. (2019). *Türkçe eğitimi bilim dalı türkçe öğretmeni adaylarının teknoloji entegrasyonu yeterlikleri ile öğretmenlik özyeterlikleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış doktora tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

- Eray Alışkan, E. ve Güneyli, A. (2016) Okul öncesi öğretmenlerinin Türkçe dil etkinliklerine ilişkin görüşleri: Lefkoşa örneği. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(3), 348-371.
- Erdiller, Z. B. (2014). Erken çocukluk eğitiminde temel kuram ve yaklaşımlar. İ. H. Diken (Ed.), *Erken Çocukluk Eğitimi* içinde (s.54-88). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Erol-Karaçay, Ö. (2004). *Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan Türkçe dil etkinliklerinin öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Ersan, M. (2014). *Tablet ortamında resimli çocuk kitapları; Etkileşimli bir resimli çocuk kitabı uygulaması tasarımı*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü, Ankara.
- Ersan, M. (2016). Tablet Ortamında Resimli Çocuk Kitapları; Biçim ve İçerik Özellikleri Üzerine Bir İnceleme. *TOJDAC*, 6 (2), 148-158.
- Ertmer, P. A. (1999). Addressing first-and second-order barriers to change: strategies for technology integration. *Educational technology research and development*, 47(4), 47-61
- Eti, İ. (2021). Çocuk kitaplarında fiziksel özellikler ve resimlendirme. M. S. Gönen ve G. Uyanık (Ed), *Okul öncesinde çocuk edebiyatı ve etkinlik örnekleri* içinde (ss.85-109). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Falloon, G. (2020). From digital literacy to digital competence: The teacher digital competency (TDC) framework. *Educational Technology Research Development*, 68, 2449-2472 doi: 10.1007/s11423-020-09767-4
- Ferrari, A. (2012). *Digital competence in practice: An analysis of frameworks*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi:10.2791/82116
- Fidan, M. ve Cura-Yeleğen, H. (2022). Öğretmenlerin dijital yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi ve dijital yeterlik gereksinimleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 23 (2), 150-170. doi: 10.12984/egedfd.1075367.
- Gallardo-Echenique, E. E., Minelli De Oliveira, J., Marqués-Molias, L. & Esteve-Mon, F. (2015). Digital Competence in the Knowledge Society. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 11(1).
- Gençtürk Erdem, E., Başar, F.B., Toktay, G., Yayğaz, İ.H. ve Küçüksüleymanoğlu, R. (2021). eTwinning projelerinin öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerine katkısı. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 7 (3), 204-219. doi: <https://doi.org/10.24289/ijsser.901129>
- George, D., & Mallery, P. (2016). *IBM SPSS statistics 23 step by step: A simple guide and reference*. Routledge.
- Gezici, N (2020). Çocuk edebiyatının tanımı, amacı, işlevi ve tarihçesi. Ş. Ceylan (Ed), *Çocuk edebiyatı* içinde (s.1-15). Ankara: Eğiten Kitap.

- Göçen, G. (2014). *Dijital öyküleme yönteminin öğrencilerin akademik başarı ile öğrenme ve ders çalışma stratejilerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Gökbulut, B. (2021). Öğretmenlerin teknostres ve teknopedagojik yeterlikleri arasındaki ilişki. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 472-496.
- Gökbulut, B. (2021). Öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri ile hayat boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 11(3), 469-479.
- Gökbulut, B., Keserci, G. ve Akyüz, A. (2021). Eğitim fakültesinde görev yapan akademisyen ve öğretmenlerin dijital materyal tasarım yeterlikleri. *Journal of Social Sciences and Education*, 4(1), 11-24.
- Gökçearslan, A. (2009). *Elektronik kitap ve eğitime etkisi*. <https://docplayer.biz.tr/7446921-Elektronik-kitap-ve-egitime-etkisi.html> sayfasından erişilmiştir.
- Gökdağ, A. (2020). *Okul öncesi 5-6 yaş çocukların sayı algısı ve bilişsel esneklik düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Göknül, C. (2000). Okul öncesi çocuk edebiyatı deyince ne anlaşılmalıdır. M. R. Şirin (Ed.), *99 Soruda Çocuk Edebiyatı* içinde (ss. 138–142). Çocuk Vafkı Yayınları
- Göloğlu Demir, C. (2011). *İlköğretim matematik öğretmenliği programında öğrenim gören öğrencilerin matematik öğretimine yönelik öz-yeterlik inançları ve tutumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gönen, M., ve Balat, G. U. (2002). Çocuk kitaplarına yeni bir yaklaşım: İnternet’te resimli çocuk kitapları. *Türk kütüphaneciliği*, 16(2), 163-170.
- Gönen, M., Ünüvar, P., Bıçakçı, M., Koçyiğit, S. ve Yazıcı, Z. (2010). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin dil etkinliklerini uygulama biçimlerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 23-40.
- Gönen, M. (2005). Dil Gelişiminde Çocuk Kitaplarının Rolü. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 62, 35-36.
- Gönen, M., Aydos, E. H., Şentürk, Ç., Karacan, G., Kahraman, C. ve Tuna, P. (2013). Resimli çocuk kitaplarının içerik ve fiziki özelliklerinin incelenmesi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1, 1-14.
- Gözen, G. ve Cırık, İ. (2017). Dijital öykülemenin okul öncesi çocukların sosyal-duygusal davranışlarına etkisi. *İlköğretim Online*, 16(4), 1882-1896.
- Gülen, M. (2021). *Okul öncesi öğretmenlerinin teknolojik araç-gereç kullanımına yönelik tutumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

- Gülşen, C. ve Yörük, G. (2021). Okul öncesi eğitim kurumlarında görevli öğretmenlerin hizmetiçi eğitimleri, *Journal Of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 7(40):1056-1070
- Gümüş, M.M. (2021). *Öğretmenlerin dijital yeterlikleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Amasya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Amasya.
- Güneş, A. M. ve Buluç, B. (2017). Sınıf öğretmenlerinin teknoloji kullanımları ve öz yeterlilik inançları arasındaki ilişki. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 10(1), 94-113.
- Günşen, G. ve Uyanık, G. (2021). Fen temalı bilgi veren resimli çocuk kitaplarının fen öğrenmedeki önemi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(3), 1573-1598.
- Gürpınar, A. C. (2021). *Öğretmen adaylarının bilinçli farkındalık bilişsel esneklik ve ruhsal belirtilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Gürültü, E., Aslan, M. ve Alcı, B. (2018). İlköğretim öğretmenlerin yeterliliklerinin 21. Yüzyıl becerileri ışığında incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science* 6(71),543-560.
- Hidalgo, F. J. P. (2020). Moving Towards CLIL 2.0: A Proposal for Social Media Integration in Content-and Language-Integrated Learning. M. E. Gómez-Parra and C. A. Huertas-Abril (Eds.), *In Handbook of Research on Bilingual and Intercultural Education* (pp. 359-382). Pensilvanya: IGI Global. doi:[10.4018/978-1-6684-7123-4.ch013](https://doi.org/10.4018/978-1-6684-7123-4.ch013)
- Hoel, T., & Jernes, M. (2023). Quality in children's digital picture books: seven key strands for educational reflections for shared dialogue-based reading in early childhood settings. *Early Years*, 1-15.
- Hoffman, J. L., & Paciga, K. A. (2014). Click, swipe, and read: Sharing e-books with toddlers and preschoolers. *Early Childhood Education Journal*, 42, 379-388.
- Howell, J. (2012). *Teaching with ICT: Digital pedagogies for collaboration and creativity*. Melbourne: Oxford University Press.
- Hung, C. M., Hwang, G. J., & Huang, I. (2012). A project-based digital storytelling approach for improving students' learning motivation, problem-solving competence and learning achievement. *Educational Technology & Society*, 15 (4), 368-379.
- Ilomäki, L., Kantosalo, A. & Lakkala, M. (2011). *What is digital competence? in Linked portal*. European Schoolnet (EUN), Brussels, pp. 1-12.
- Instefjord, E. J. & Munthe, E. (2017). Educating digitally competent teachers: A study of integration of professional digital competence in teacher education. *Teaching and teacher education*, 67, 37-45.
- Işıkoğlu- Erdoğan, N. ve Akay, B. (2015). Okul öncesi eğitimde hikaye okuma ve öğretmen sorularının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(36), 34-46.

- Işıkoğlu- Erdoğan, N. ve Şimşek, Z. C. (2020). Erken çocukluk eğitimi öğretmenlerinin hikâye anlatma/kitap okuma uygulamaları tercihleri ve nedenleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1519-1533.
- İnceelli A. (2005). Dijital hikaye anlatımının bileşenleri. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4(3).
- Jakes, D. S. & Brennan, J. (2005). *Capturing stories, capturing lives: An introduction to digital storytelling*. http://www.jakesonline.org/dstory_ice.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Kapuz, A. & Kolygina, D. (2020). The relationship between the teacher individual characteristics and their ICT using. <https://cies2020.org/wp-content/uploads/Kapuz-The-relationship-between-the-teacher-individual-characteristics-and-their-ICT-using.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Kara, N., Aydın, C.C. ve Çağiltay, K. (2012). Design and development of a smart storytelling toy, *Interactive Learning Environments*. Doi: 10.1080/10494820.2011.649767
- Karaaslan, A., Bencik Kangal, S. ve Arslan, S. (2018). Okul öncesi dönem resimli çocuk kitaplarında yer alan baba figürünün incelenmesi. *Uluslararası Çocuk Edebiyatı ve Eğitim Araştırmaları Dergisi (ÇEDAR)*, 2 (2), 18-31.
- Karabay, Ş. O., Ası, D. Ş., ve Atan, S. (2016). Araştırmacı ve Öğretmen Görüşleri Açısından Okul Öncesi Sınıflarındaki Kitap Merkezlerinin Çeşitli Özelliklerinin İncelenmesi. *Türk Kütüphaneciliği*, 30(3), 415-433.
- Karadeniz, Ş. (2008). Bilişsel esnekliğe dayalı hiper metin uygulaması: Sanal bilgisayar hastanesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 135-152.
- Karasar, N. (1995). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık.
- Karatay, H. (2011). Çocuk edebiyatı metinlerinde bulunması gereken özellikler. T. Şimşek (Ed.), *Kuramdan uygulamaya çocuk edebiyatı el kitabı* (s. 77-125) içinde. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Kargı, E. (2009). *Bilişsel yaklaşıma dayalı kişiler arası sorun çözme becerileri kazandırma (BŞÇ) programının etkililiği: okul öncesi dönem çocukları üzerinde bir araştırma*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kargı, E. (2012). *Erken çocukluk döneminde gelişim*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kavuk, E. ve Demirtaş, H. (2021). *COVID-19 Pandemisi Sürecinde Öğretmenlerin Uzaktan Eğitimde Yaşadığı Zorluklar*. *E-Uluslararası Pedagoji Dergisi*, 1(1), 55-73
- Kaya, C. B. (2013). *6. sınıf sosyal bilgiler dersi için geliştirilen etkileşimli elektronik kitabın öğrenci başarısı üzerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Kaya, R. (2020). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin teknoloji entegrasyonu öz-yeterlik alguları ile dijital yeterlik seviyeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Kayış, A. N. (2022). *Okul öncesi eğitime devam eden çocukların ve okul öncesi öğretmenlerinin dijital teknolojileri kullanımlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Kaynar, N., Sadik, O., & Boichuk, E. (2020). Technology in early childhood education: Electronic books for improving students' literacy skills. *TechTrends*, 64, 911-921.
- Kelley, E. S. & Kinney, K. (2016). Word learning and story comprehension from digital storybooks: Does interaction make a difference? *Journal of Educational Computing Research*, 55(3), 410-428. doi:10.1177/0735633116669811
- Keskin, İ. ve Yazar, T. (2015). Öğretmenlerin yirmi birinci yüzyıl becerileri ışığında ve yaşam boyu öğrenme bağlamında dijital yeterliliklerinin incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 12(2), 1691-1711. doi:10.14687/ijhs.v12i2.3503
- Kıbrıs, İ. (2000). *Uygulamalı çocuk edebiyatı*. Ankara: Eylül Kitabevi.
- Kılınçcı, E. (2019). *Etkileşimli ve geleneksel kitap okuma yöntemlerinin okul öncesi dönem çocuklarının öyküleme ve resimleme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kılınçcı, E., Acer, D. ve Bayraktar, A. (2021). Etkileşimli ve Geleneksel Kitap Okuma Yöntemlerinin 6 Yaş Grubu Çocukların Öyküleme ve Resimleme Becerilerine Etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 46(208).
- Kıymet, Ç., ve Çakır, R. (2023). Ortaöğretim Öğretmenlerinin Acil Durum Uzaktan Öğretimine Yönelik Tutumları, Dijital Yeterlilikleri ve Deneyimlerinin İncelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*. 13 (1), 101-133.
- Kirschner, P. A. & Bruyckere, P. D. (2017). The myths of the digital native and the multitasker. *Teaching and Teacher Education*, 67, 135-142.
- Kocaman-Karoglu, A. (2015). Telling stories digitally: an experiment with preschool children. *Educational Media International*, 52(4), 340-352.
- Kocaman-Karoglu, A. (2016). Okul Öncesi Eğitimde Teknoloji Entegrasyonu: Dijital Hikâye Anlatımı Üzerine Öğretmen Görüşleri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 7 (1), 175-205.
- Konca, A. S. ve Tantekin- Erden, F. (2021). Digital Technology (DT) Usage of Preschool Teachers in Early Childhood Classrooms. *Journal of Education and Future*, (19), 1-12. <https://doi.org/10.30786/jef.627809>
- Korat, O. & Shamir, A. (2008). The educational electronic book as a tool for supporting children's emergent literacy in low versus middle SES groups. *Computers & Education*, 50(1), 110-124. doi:10.1016/j.compedu.2006.04.002

- Köde, K. ve Çoklar, A. N. (2020). Öğretmenlerin dijital ve dijital olmayan materyalleri seçim ve kullanım kriterlerinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(2), 893-909.
- Kök, M., Çiftçi, M. ve Ayık, A. (2011). Öğretmenlik mesleği özel alan yeterliklerine ilişkin bir inceleme (Okul Öncesi Öğretmenliği Örneği). *Journal of Graduate School of Social Sciences*, 15(1).
- König, J., Jäger-Biela, D. J. & Glutsch, N. (2020). Adapting to online teaching during COVID-19 school closure: teacher education and teacher competence effects among early career teachers in Germany. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 608–622.
- Körükçü, Ö., Acun Kapıkıran, N. ve Aral, N. (2016). Resimli çocuk kitaplarında schwartz'ın modeline göre değerlerin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (38), 133-151.
- Krumsvik, R. J., Jones, L. Ø., Øfstegaard, M., & Eikeland, O. J. (2016). Upper secondary school teachers' digital competence: Analysed by demographic, personal and professional characteristics. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 11(3), 143-164.
- Kucirkova, N., Littleton, K., & Cremin, T. (2017). Young children's reading for pleasure with digital books: six key facets of engagement. *Cambridge Journal of Education*, 47(1), 67-84.
- Kurt, H. ve Ekici, G. (2013). Biyoloji öğretmen adaylarının bağımsız kelime ilişkilendirme testi ve çizme-yazma tekniğiyle "Osmoz" kavramı konusundaki bilişsel yapılarının belirlenmesi. *Elektronik Türkçe Dergisi*, 8(12), 809-829.
- Küçükoğlu, E. (2020). *Okul öncesi işitsel işleme testi (İŞTE)'nin geliştirilmesi ve ekitap materyallerinin 60-72 aylık çocukların işitsel işleme becerine etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Lankshear, C. J. & Knobel, M. (2008). *Introduction: digital literacies: concepts, policies and practices*. Peter Lang Publishing. https://researchonline.jcu.edu.au/7341/?fbclid=IwAR3ppN-CDhhKSfKNGLS0lF4EbVEDVQ2iNu0m2xq5Xb_oGuObCWBzj0uYwrk sayrasından erişilmiştir.
- Lantz, J. L., Myers, J., & Wilson, R. (2020). Digital Storytelling and Young Children: Transforming Learning Through Creative Use of Technology. In P. Sullivan, J. Lantz, & B. Sullivan (Eds.), *Handbook of Research on Integrating Digital Technology With Literacy Pedagogies* (pp. 212-231). Hershey, PA: IGI Global.
- Lin, Y. W. (2013). *The effects of cognitive flexibility and openness to change on college students' academic performance*. Yayımlanmamış doktora tezi. La Sierra University. UMI Number: 3572671.
- Maderick, J. A., Zhang, S., Hartley, K., & Marchand, G. (2016). Preservice teachers and self-assessing digital competence. *Journal of Educational Computing Research*, 54(3), 326-351. doi: 10.1177/0735633115620432.

- Maral, T. ve Gezgin, G. (2022). 0'dan 1'e dijitalleşmenin okuma alışkanlıklarına etkisi. https://www.researchgate.net/profile/Taylan-Maral/publication/359256927_0'DAN_1'E_DIJITALLESMENIN_OKUMA_ALI_SKANLIKLARINA_ETKISI/links/62319297069a350c8b912955/0DAN-1E-DIJITALLESMENIN-OKUMA-ALISKANLIKLARINA-ETKISI.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Martin, M. M.& Anderson, C. M. (1998). The Cognitive Flexibility Scale: Three validity studies. *Communication Reports*, 11, 1-9.
- Martin, M. M. & Rubin, R. B. (1995). A new measure of cognitive flexibility. *Psychological Reports*, 76, 623-626.
- Masataka, N. (2014). Development of reading ability is facilitated by intensive exposure to a digital children's picture book. *Frontiers in Psychology*, 5, 396.
- Mazlum, Y. (2022). *Öğretmenlerin bilişsel esneklik ve dijital okuryazarlıklarının incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Mazman, S. G. ve Usluel, Y. K. (2011). Bilgi ve iletişim teknolojilerinin öğrenme-öğretme süreçlerine entegrasyonu: Modeller ve göstergeler. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 1(1), 62-79.
- Meadows, D. (2003). Digital storytelling: Research-based practice in new media. *Visual Communication*, 2 (2), 189-193.
- Menteşe, M. (2013). *Sosyal medya ortam ve araçlarının eğitimde kullanımına ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerinin görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Miller, E. B. & Warschauer, M. (2014) Young children and e-reading: research to date and questions for the future, *Learning, Media and Technology*, 39:3, 283-305.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2008). *Öğretmen yeterlilikleri: Öğretmenlik Mesleği Genel ve Özel Alan Yeterlilikleri*. Ankara: Devlet Kitapları.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2015). *Okuma kültürü ve Z-Kütüphane çalıştay sonuç raporu*. <http://z-kutuphane.meb.gov.tr/Content/HaberDosyalari/6eb8f811-cc7f-4a9e-a35d-bce9dab28ca8.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2019). *1 milyon öğretmenimiz için dijital kitaplık*. <https://www.meb.gov.tr/1-milyon-ogretmenimiz-icin-dijital-kitaplik/haber/19582/tr> sayfasından erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2016). Türkçe dil etkinlikleri. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi*. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2017a). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri*. Ankara. <http://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-meslegi-genel-yeterlilikleri/icerik/39> sayfasından erişilmiştir.

- Milli Eğitim Bakanlığı, (2017b). *Milli Eğitim Bakanlığı ilköğretim ve ortaöğretim öğretim programlarının güncellenmesi*, https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys...01/13152934_basYn_aYklamasY_13012017 sayfasından erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2022). *Uzman öğretmenlik yetiştirme programı çalışma kitabı*. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2023). *Eğitimde FATİH Projesi web sayfası*. <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/about.html> sayfasından erişilmiştir.
- Mishra, P. & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- Neumann, M. M. (2020). Teacher scaffolding of preschoolers' shared reading with a storybook app and a printed book. *Journal of Research in Childhood Education*, 34(3), 367-384.
- Neumann, M. M., & Merchant, G. (2021). "That's a Big Bad Wolf!": Learning through teacher-child talk during shared reading of a story book app. *Early Childhood Education Journal*, 1-11.
- Núñez-Canal, M., de Obesso, M. de las M. & Pérez-Rivero, C. A. (2022). New challenges in higher education: A study of the digital competence of educators in Covid times. *Technological Forecasting and Social Change*, 174, 121270. doi:10.1016/J.TECHFORE.2021.121270
- Odabaş, H. (2019). *İnteraktif E-Kitapların Okul Öncesi Çocukların Öğrenme Becerilerine Yansımaları*. 2.Uluslararası Çocuk Kütüphaneleri Sempozyumu.
- Öçal, F.Z. (2017). *İlkokul öğretmenleri ve velilerin kendileri ile velilerin çocuklarına ilişkin dijital okuryazarlık yeterlilik algıları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ömrüuzun, I. (2019). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Teknoloji Kullanımlarını Etkileyen Faktörler: Bir Yol Analizi Çalışması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öncü, T. (1999). Lev s. Vygotsky's theory of development. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 39 (1).
- Öngöz, S. (2011). Bir öğrenme-öğretme aracı olarak elektronik kitap. In *5th International Computer & Instructional Technologies Symposium* (pp. 22-24).
- Özalp, E. (2022). *Temel eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin dijital yeterliliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Rize.
- Özbay, D. (2022). *Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin dijital yeterlilikleri ile mesleki kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

- Özcan, D. A. ve Esen, B. K. (2016). Ergenlerin bilişsel esneklik düzeyleri ile özyeterliliklerinin incelenmesi. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 7(24), 1–10.
- Özkan-Kılıç, Ö., Güleç, H., ve Genç, S. Z. (2014). Okul öncesi dönem resimli öykü kitaplarının coğrafi kavramları içermesi yönünden incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 35-52.
- Öztürk, D. S., Öztürk, F. ve Özen, R. (2016). Teachers' use of social-media tools for their professional development Öğretmenlerin sosyal medya araçlarını mesleki gelişim amaçlı olarak kullanım durumları. *Journal of Human Sciences*, 13(1), 7-21.
- Öztürk, T., Zatimoğlu-Öztürk, F. Z., ve Kaya, N. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin hizmet öncesi eğitimlerine ilişkin görüşleri ve hizmet içi eğitim durumları. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 92-114.
- Öztürk, E. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgilerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 223–228.
- Öztürk, G. M. ve Gök, N. F. (2021). Erken çocukluk dönemine ait resimli çocuk kitaplarında cinsel eğitim unsurlarının incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 35(2), 403-419.
- Öztürk, Y. ve Budak, Y. (2019). Öğretmen adaylarının kendilerine yönelik dijital okuryazarlık değerlendirmelerinin incelenmesi. *Kesit Akademi Dergisi*, (21), 156-172.
- Öztürk, O. (2022). *Okul öncesi öğretmenlerine yönelik dijital yeterlilikler ölçeğinin Türkçeye uyarlanması ve okul öncesi öğretmenlerinin dijital yeterlilikleri ile mesleki tükenmişlikleri, teknoloji kullanım istek ve kaygıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Öztürk-Samur, A. ve Soydan, S. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin Türkçe etkinliklerinde soru sorma stratejilerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(46), 70-83.
- Öztürkler, M. ve Karaaziz, M. (2021). Beyaz şeytan filminin bilişsel davranışçı psikoterapi perspektifinden değerlendirilmesi. *Kıbrıs Türk Psikiyatri ve Psikoloji Dergisi*, 3(4), 298-303.
- Pektaş, D. ve Bencik- Kangal, S. (2015). Okul öncesi dönem resimli çocuk kitaplarındaki dil sanatlarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1(2), 125-137.
- Ramazan, O., Çiftçi, H. A., & Tezel, M. (2018). Okul öncesi sınıflarındaki öğrenme merkezlerinin durumunun belirlenmesi ve öğretmenlerin öğrenme merkezleri hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 213-233.

- Redecker, C. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. In: Punie, Y. (ed). EUR 28775 EN. Publications Office of the European Union, Luxembourg. <http://dx.doi.org/10.2760/159770>
- Richter, A., & Courage, M. L. (2017). Comparing electronic and paper storybooks for preschoolers: Attention, engagement, and recall. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 48, 92-102.
- Robin, B.R. (2006). *The educational uses of digital storytelling*. <http://digitalliteracyintheclassroom.pbworks.com/f/Educ-Uses-DS.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Salman E. (2019). *Resimli çocuk kitaplarındaki toplumsal cinsiyet olgusunun incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Sapmaz, F. ve Doğan, T. (2013). Bilişsel esnekliğin değerlendirilmesi: Bilişsel esneklik envanteri Türkçe versiyonunun geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 46(1), 143-161.
- Sarçalı, M. (2018). *Üniversite öğrencilerinde olumlu mizah kullanımı ile özgünlük ilişkisinde bilişsel esnekliğin ve psikolojik kırılabilirliğin aracılığı: karma desen araştırma*. Yayınlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Sargeant, B. (2015). What is an ebook? What is a book app? And why should we care? An analysis of contemporary digital picture books. *Children's Literature in Education*, 46, 454-466.
- Sarı, B. (2018). *Elektronik hikâye kitaplarının farklı sosyo-ekonomik düzeyden gelen 4-6 yaş çocukların anlamlı kelime edinimleri üzerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Sarıkaya, B. (2018). Basılı Kitap mı, E-Kitap mı? Türkçe Öğretmeni Adayları Ne Düşünüyor? *Turkish Studies Educational Sciences Volume 13/19*, Summer 2018, p. 1567-1582 DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies>.
- Schreurs, K. (2013). Children's E-books are Born: How E-books for Children are Leading E-book Development and Redefining the Reading Experience. *Partnership: the Canadian Journal of Library and Information Practice and Research*, 8(2).
- Selimi, A., & Üseini, A. (2019). Yenilikçi eğitim ile dijital yetkinlik ve girişimcilik becerilerinin geliştirilmesi—Kuzey Makedonya örneği. *Hakem Kurulu/Arbitration Committee*, 212.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*, Ankara: Gazi Kitabevi.
- Serafini, F. (2015). *Reading workshop 2.0: Supporting readers in the digital age*. Portsmouth, NH : Heinemann.
- Sert-Orhan, M. (2023). *Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri, bilişsel esneklikleri ve bilgisayarca düşünme becerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış

yüksek lisans tezi. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

- Sever, S. (2008). *Çocuk ve Edebiyat*. İzmir: Tudem Yayınevi.
- Soydan, E. (2012). E-kitap teknolojisi ve basılı kitabın geleceği. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 1(1), 389-399.
- Soylu, F. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimine yönelik tutumları ile bilişsel esneklik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Spiro, R.J., Vispoel, W., Schmitz, J., Samarapungavan, A. & Boerger, A. (1987). Knowledge acquisition for application: Cognitive flexibility and transfer in complex content domains. In B.C. Britton (Eds.), *Executive control processes in reading*, (pp.177-200).
- Spiro, R. J. & Jehng, J. C. (1990). Cognitive flexibility and hypertext: Theory and technology for the nonlinear and multidimensional traversal of complex subject matter. In Nix, D.
- Stevens, A. D. (2009). *Social problem-solving and cognitive flexibility: Relations to social skills and problem behavior of at-risk young children*. Seattle: Seattle Pacific University Press. <https://www.proquest.com/openview/075b0fee377612716a7bf2d352110ac5/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750> sayfasından erişilmiştir.
- Sundqvist, P. (2022). Characterizations of preschool technology education: Analyses of seven individual preschool teachers' and childcare attendants' descriptions of their teaching. *International Journal of Technology and Design Education*, 32(4), 2003-2018.
- Süzer, E. (2022). Öğretmenlerin dijital yeterlilik seviyelerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Isparta.
- Şahin, İ. ve İleritürk, D. (2013). *Sosyal medyanın öğretim amaçlı kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri*. Seminer, Kocaeli. 02.05.2023 tarihinde http://www.academia.edu/7170855/Sosyal_medyan%C4%B1n_%C3%B6%C4%9Fretim_ama%C3%A7%C4%B1_kullan%C4%B1m%C4%B1na_ili%C5%9Fkin_%C3%B6%C4%9Fretmen_g%C3%B6r%C5%9Fleri adresinden erişilmiştir.
- Şeren, N., Aydoğmuş, M. ve Ateş, S. (2022). Resimli çocuk kitaplarında toplumsal cinsiyet rolleri: okuyan balık elektronik kütüphanesi örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23 (3), 2399-2440.
- Şimşek, Z. C. (2017). *Farklı Kitap Okuma Tekniklerinin 48-66 Ay Grubu Çocuklarının Dil Gelişimine Olan Etkileri*. Yayınlanmamış doktora tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

- Şimşek, Z. C. (2021). Çocuk edebiyatında hikaye anlatma ve hikaye okuma teknikleri. S. Gönen ve G. Uyanık (Ed), *Okul öncesinde çocuk edebiyatı ve etkinlik örnekleri* içinde (ss.85-109). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Şirin, M. R. (2016). Edebiyat ve çocuk edebiyatı edebiyatın amacı ve işlevi. *Türk Dili Dergisi, CX (780)*, 12, 31.
- Takacs, Z. K., Swart, E. K. & Bus, A. G. (2015). Benefits and pitfalls of multimedia and interactive features in technology-enhanced storybooks: A meta-analysis. *Review of educational research, 85(4)*, 698-739.
- Taşcı, E. (2019). *0-36 Ay Çocuklara Yönelik Resimli Çocuk Kitaplarının Bir Analizi* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Taşdemir, S.H. (2021). *Öğretmen adaylarının bilişsel esneklikleri ile yılmazlık düzeyleri arasındaki ilişkide bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin aracı rolü.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Taşpınar, M. (2017). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamalı nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tekin, I. (2018). *Savunmacı kötümserliğin akademik başarı, bilişsel esneklik, kaygı ve kişilik açısından incelenmesi.* Yayınlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Telli, G. (2021). Çağla yüzleşme: Dijital insan. http://acikerisim.maltepe.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12415/9767/ScienceUp_10_Gonca_Telli.pdf?sequence=1&isAllowed=y sayfasından erişilmiştir.
- Tepetaş Cengiz, Ş. (2015). *Okul öncesi öğretmenlerinin resimli öykü kitabı okuma etkinlikleri ile çocukların dil gelişimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Timur, B., Timur, S. ve Akkoyunlu, B. (2014). Öğretmen adaylarının sayısal yetkinlik düzeylerinin belirlenmesi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (33)*, 41-59.
- Trilling, B. & Fadel, C. (2009). *21st Century Skills: Learning for Life in Our Times*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Toker, T., Akgün, E., Cömert, Z. ve Edip, S. (2021). Eğitimciler için dijital yeterlilik ölçeği: uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Milli Eğitim Dergisi, 50 (230)*, 301-328.
- Toledo, D., Révai, N. & Guerriero, S. (2017). Teacher professionalism and knowledge in qualifications frameworks and professional standards. S. Guerriero (Editör). *In pedagogical knowledge and the changing nature of the teaching profession* (s. 73-95). Paris: OECD Publishing. <https://read.oecd-ilibrary.org/education/pedagogical-knowledge-and-the-changing-nature-of-the-teaching-profession/teacher->

[professionalism-and-knowledge-in-qualifications-frameworks-and-professional-standards_9789264270695-5-en#page1](https://www.researchgate.net/publication/3589264270695-5-en#page1) sayfasından erişilmiştir.

- Tonbuloğlu, İ., ve İşman, A. (2014). Öğretmenlerin sosyal ağları kullanım profillerinin incelenmesi. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 3(1), 320-338.
- Tosuntaş, Ş. B. (2020). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin incelenmesi. *Academy Journal of Educational Sciences*, 4(1), 53-61.
- Turan, F. ve Ulutaş, İ. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki resimli öykü kitaplarının özellikleri ile öğretmenlerin bu kitapları kullanma durumlarının incelenmesi. *Hacettepe Journal of Educational Research*, 2(1).
- Turgut, G. (2015). *Okul öncesi eğitimi için geliştirilen hikaye oluşturma yazılımına yönelik görüşlerin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ege Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Turgut, G. ve Kışla, T. (2015). Bilgisayar destekli hikâye anlatımı yöntemi: Alanyazın araştırması. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 6(2), 97-121.
- Tüfekçi-Can, D. (2014). Çocuk edebiyatına giriş. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Türe-Köse, H. B. (2019). *Okul öncesi dönem çocuklarında dijital hikâye anlatımının dinleme becerisine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Türk Eğitim Derneği (TED). (2009). *Öğretmen yeterlikleri*. Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- Türk Dil Kurumu (2021). *Güncel Türkçe Sözlük*. <https://sozluk.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi, (2015). Türkiye yeterlilikler çerçevesi. <https://www.tyc.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Uçak, N. Ö. ve Güzeldere, Ş. O. (2006). Bilişsel yapının ve işlemlerin bilgi arama davranışı üzerine etkisi. *Türk Kütüphaneciliği*, 20(1), 7-28.
- Ulu, H. (2021). Türkiye'deki dijital öyküleme çalışmalarının eğilimi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 11(2), 256-280.
- Ulusoy, M. ve Altun, D. (2018). Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk edebiyatı ve resimli çocuk kitapları ile ilgili metaforları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(67), 1206- 1221.
- Uyanık-Balat, G. ve Önkol, L. (2019). Erken Çocukluk Döneminde Fen Eğitimi Öğretim Yöntemleri. B. Akman, G. Uyanık Balat ve T. Güler Yıldız (Ed.), *Erken Çocukluk Döneminde Fen Eğitimi* içinde (s. 99-136), Anı Yayıncılık.
- Uzun, A. (2021). *Okul öncesi eğitim kurumlarında kullanılan resimli çocuk kitaplarının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Maltepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

- Ünsal, F.Ö. ve Çelik, B. (2020). Erken çocukluk döneminde kitap seçimi. Ş. Ceylan (Ed), *Çocuk edebiyatı içinde* (ss.83-100). Ankara: Eğiten Kitap.
- Üzümcü, B., ve Müezzini, E. E. (2018). Öğretmenlerin bilişsel esneklik ve mesleki doyum düzeyinin incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(1), 8-25.
- We Are Social. (2021). Digital 2021: Global Overview Report. <https://www.slideshare.net/DataReportal/digital-2021-local-country-headlines-reportjanuary-2021-v03> sayfasından erişilmiştir.
- Varol, İ., Ala, S. ve Eti, M. (2020). Okul öncesi eğitimde Türkçe etkinliklerinde kullanılan hikâye anlatım tekniklerinin çocukların dikkat süresi üzerine etkisi. *Temel Eğitim*, 2(1), 26-39.
- Verhallen, M. J., & Bus, A. G. (2010). Low-income immigrant pupils learning vocabulary through digital picture storybooks. *Journal of Educational Psychology*, 102(1), 54. doi:10.1037/a0017133
- Veziroğlu- Çelik, M. (2021). Erken çocukluk dönemi çocuk edebiyatı türleri. M. S. Gönen ve G. Uyanık (Ed), *Okul öncesinde çocuk edebiyatı ve etkinlik örnekleri içinde* (ss.53-82). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Vygotsky, L. S. (1985). *Düşünce ve dil* (çev. S.Koray). İstanbul: Sistem yay. (Orijinal çalışmanın basım tarih 1985).
- Yağan, F. (2021). *Öğretmenlerde bilişsel esneklik ile psikolojik dayanıklılık arasındaki ilişkide mizah kullanımı ve mutluluğun aracı rolünün yapısal eşitlik modellemesi ile incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Yalın, H. İ. (2020). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yaratan, H. (2017). *Sosyal bilimler için teme istatistik SPSS uygulamalı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yaşar Ekici F. ve Balcı S., (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının bilişsel esneklik düzeyleri ve duygusal tepkisellik düzeylerinin incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/ Journal of Higher Education and Science*, 9(1), 65-77. <https://doi.org/10.5961/jhes.2019.310>
- Yaylak, E. ve İnan, S. (2018). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin eğitimde sosyal medyanın kullanılmasına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 3(1), 1-32.
- Yazıcıoğlu, A., Yaylak, E. ve Genç, G. (2020). Okulöncesi ve Sınıf Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlık Düzeyleri I. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 10(2).
- Yeniçeri, İ. (2021). *Çocukluk çağı ruhsal travmaları ile depresyon, anksiyete, stres arasındaki ilişkide bilişsel esnekliğin aracı rolü ve bilişsel esneklik eğitim programının etkililiğinin sınanması*. Yayımlanmamış doktora tezi. Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.

- Yıkılmaz- Baran, B. (2022). *Okul öncesi öğretmenlerinin okuma etkinliklerine yer verme durumları ve kaynak seçim kriterleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Yılmaz, A. C. ve Arun, K. (2020). Bilişsel yapı, bilişsel stil ve öğrenilmiş güçlülük arasındaki ilişki. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (40), 53-65.
- Yılmaz, A., İnce, G. ve Kırımoğlu, H. (2020). Beden eğitimi ve çocuk gelişimi öğrencilerinin bilişsel esneklik ve kaynaştırma eğitimine bakış açıları. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(1), 207-220.
- Yılmaz, E., Aktürk, A. ve Çapuk, S. (2021). Dijital öğretmen yeterlilik ölçeği geliştirme: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (38), 34-68.
- Yılmaz, E. Tomris, G. ve Kurt, A. (2016). Pre-school Teachers' Self-efficacy Beliefs and Their Attitudes towards the Use of Technological Tools: Balıkesir Province Sample. *Anadolu Journal of Educational Sciences International* , 6 (1) , 0-0 .
- Yılmaz, M. M. ve Sığırtaç, A. (2023). A material for education process and the Teacher: the use of digital storytelling in preschool science education. *Research in Science & Technological Education*, 41(1), 61-88.
- Yılmaz, Ş. ve Turguner, T. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin çocuklara kitap okuma etkinliklerine yönelik görüşleri. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 227-257.
- Yılmaz, E. O. ve Toker, T. (2022). Covid-19 salgını öğretmenlerin dijital yeterliliklerini nasıl etkiledi? *Milli Eğitim Dergisi*, 51(235), 2713–2730.
- Yokota, J., & Teale, W. H. (2014). Picture books and the digital world: Educators making informed choices. *The Reading Teacher*, 67(8), 577-585.
- Yurtsever, M. (2002). *Beş-Altı Yaş Çocukların Kelime Dağarcığı Gelişimine Ana Dil Eğitim Programının Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yüksel, P. (2011). *Using digital storytelling in early childhood education a phenomenological study of teachers' experiences*. Unpublished master thesis. Middle East Technical University Graduate School of Social Sciences, Ankara.
- Zakharov, K., Komarova, A., Baranova, T. & Gulk, E. (2021). Information literacy and digital competence of teachers in the age of digital transformation, 273(12077).
- Zipke, M. (2017). Preschoolers explore interactive storybook apps: The effect on word recognition and story comprehension. *Education and Information Technologies*, 22(4), 1695-1712.

EKLER

Ek 1. Uşak İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni



T.C.
UŞAK VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-29425508-605.01-43429861
Konu : MEM'e bağlı Kurumlarda
Araştırma İzni.

14.02.2022

Srı; Neşe Selin TOSUN
(Cumhuriyet Mah. 2. Şube Sk. No:6)
UŞAK

İlgi: a) Milli Eğitim Bakanlığının 21/01/2020 tarihli ve 2020/2 nolu Araştırma Uygulama İzinleri
b) 11/02/2022 tarihli dilekçe.

İlgi (b) dilekçe ile müdürlüğümüze bağlı okullarda araştırma yapmak istenmektedir. İlimiz merkezinde yapılacak anket ve araştırma uygulaması ile ilgili mühürlü anket formları yazımız ekinde gönderilmiş olup, ilgi (a) genelge gereğince değerlendirmesi yapılarak "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Bilişsel Esneklikleri ve Dijital Yeterlilikleri ile Resimli Kitaplarla İlgili (Elektronik-Basılı) Uygulamaları Arasındaki İlişki" konulu araştırma çalışması okullarda eğitim öğretimi hizmetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına dayalı, okul idaresinin uygun gördüğü zaman aralıklarında uygulanması; *araştırma kapsamında ses kaydı yapılabilmesi için veli izin formu doldurulması, çekimler esnasında okulda bir personelin gözlem amacıyla görevlendirilmesi ve çocukların psikolojik durumlarını olumsuz etkileyecek uygulamalara yer verilmemesi* ve araştırma sonucunun Bakanlığımızdan izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşulu ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Bülent ŞAHİN
İl Milli Eğitim Müdürü

Ek:
- Komisyon İnceleme Formu (1 Sayfa)
- Dilekçe ve Ekleri (44 Sayfa)

Adres : İl Milli Eğitim Müdürlüğü
Telefon No : 0 (276) 280 65 24
E-Posta: ab64@meb.gov.tr
Kap Adresi : mebu@01.kap.tr

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Bilgi için: İbrahim ZEYBEK
Ünvan: Başu Hizmetleri
İnternet Adresi: <http://usak.meb.gov.tr> Faks: 2362806514

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrak.sagpak.meb.gov.tr> adresinden 788b-2128-3bd1-9837-6964 kodu ile teyit edilebilir.



Ek 2. Kişisel Bilgi Formu


1. Cinsiyet: <input type="checkbox"/> Kadın <input type="checkbox"/> Erkek
2. Yaş: ...
3. Çalıştığınız Okul Türü: <input type="checkbox"/> Anaokulu <input checked="" type="checkbox"/> Anasınıfı Diğer.....
4. Çalıştığınız Bölge: <input type="checkbox"/> Köy <input type="checkbox"/> İlçe <input type="checkbox"/> Şehir Merkezi
5. Hizmet Yılı: ...
6. Sınıftaki Çocuk Sayısı:
7. Sınıftaki Çocukların Yaş Grubu: <input type="checkbox"/> 36-48 ay <input type="checkbox"/> 48+ ay

8. Aşağıdaki cihazlara ve sosyal medya olanaklarına sahip olup olmadığınızı evet hayır şeklinde belirtiniz.	EVET	HAYIR
Akıllı telefon		
Tablet		
Bilgisayar		
Kişisel sosyal medya hesabımda/hesaplarımda bazen sınıftaki uygulama ve etkinliklerimi ve/veya diğer mesleki deneyimlerimi paylaşıyorum		
Sınıftaki uygulama ve etkinliklerimi ve/veya diğer mesleki deneyimlerimi paylaşmak için açtığım bir sosyal medya hesabım vardır (blog, instagram, youtube kanalı gibi hesaplardan en az birinin olması kastedilmektedir).		
Diğer (varsa bu bağlamda diğer medya olanaklarınızı belirtiniz).		
9. Sınıfta aşağıdaki teknolojik cihazların bulunma durumunu belirtiniz.	EVET	HAYIR
Tablet		
Bilgisayar		
Akıllı tahta		
Diğer		
10. Lütfen dijital hikayelere(e-kitaplara) ulaşmak için yararlandığınız sosyal medya, youtube, blog... gibi kaynakların isimlerini belirtiniz. Herhangi bir kaynak kullanmıyorsanız boş bırakınız.		
11. Hikaye, masal, vb. ile ilgili konularda eğitim/seminer aldınız mı?	EVET	HAYIR
Masal anlatıcılığı		
Dijital öykü oluşturma		
Web2 araçları		
Erken okuryazarlık eğitimi		
100 güne 100 kitap projesi		
Etkileşimli Okuma		
Diğer		

12. Dijital hikayeleri hangi durumlarda tercih ettiğinizi belirtiniz?	EVET	HAYIR
Aktarmak istediğim konuya yönelik basılı kitap sınıfımda olmadığı zaman		
Beğendiğim bir dijital hikaye bulduğum zaman		
Kullandığım plana ait dijital hikaye olduğunda		
Çocukların katılımlarını arttırmak için		
Pandemi nedeniyle online eğitim yapma zorunluluğunda		
13. Sınıfınızdaki kitap merkezi ile ilgili olarak belirtilen seçeneklerden size uygun olanları belirtiniz.	EVET	HAYIR
Sınıfımda kitap merkezi var		
Kitap merkezinde yazı tahtası var.		
Kitap merkezinde kağıt, kalem, boya var.		
Kitap merkezinde çocukların rahatlıkla kitapları inceleyebilmeleri için masa ve sandalye var.		
Kitap merkezinde oturma minderleri var.		
Kitap merkezinde yeterli sayıda kitap var.		
Kitap merkezinde çocukların hikaye dinleyebilecekleri tablet yada bilgisayar var.		


14. Aşağıdaki seçeneklerden size uygun olanı seçenekleri kullanarak yanıtlayınız.					
Sınıfınızdaki kitap okuma uygulamalarımda...	Benim Sınıfınızdaki Uygulamalarım (her zaman, çoğunlukla, ara sıra, çok az, hiçbir zaman) böyledir				
	Her zaman	Çoğunlukla	Bazen	Çok az	Hiçbir zaman
Serbest zamanda (okula ilk geliş- oyun zamanı) kitap merkezinde ilgisi olan çocuklarla kitap okurum.					
Dil gelişimini ya da sosyal becerilerini desteklemek amacı ile belirli çocuklarla belirli bir zamanda bireysel okuma yaparım.					
Günlük akışta (gün içerisinde) kitap okuma yaparım.					
Sınıfımda herhangi bir araç kullanmadan sözel olarak anlatım yaparım (hikaye-masal).					
Farklı ortamlardaki dijital hikayeleri çocuklara sunarım (youtube, EBA...).					
Sınıfımda çocuklarla dijital hikaye oluştururum.					
Çocuklara sunmak için kendim orijinal dijital hikaye hazırlarım.					
Çocuklara sunmak için var olan hikaye kitaplarımı dijital ortama aktarırım.					

Ek 3. Dijital Yeterlik Ölçek Kullanım İzni

 **Neşe Selin TOSUN** Alıcı: tokerturker 18 Eki 2021 Pzt 15:41 ☆ ↶ ⋮

Sayın Hocam,
Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde yüksek lisans öğrencisi olarak öğrenim görmekteyim. Danışman Hocam Doç. Dr. Atiye Adak ÖZDEMİR ile birlikte yürüttüğümüz tez çalışmamda, izin vermeniz durumunda Redecker ve Punie (2016) tarafından geliştirilen ; Akgün, Cömert, Edip ve tarafınızca 2021 yılında Türkçe'ye uyarlanan " Eğitimciler İçin Dijital Yeterlilik Ölçeğini" kullanmak istiyorum. Uygun görmeniz durumunda ölçek formunu paylaşırsanız sevinirim. Saygılarımla.

Neşe Selin TOSUN
Pamukkale Üni. Eğt. Bil. Enst.
Okul Öncesi Eğitimi YL Öğrencisi

 **Turker Toker** Alıcı: ben 18 Eki 2021 Pzt 18:47 ☆ ↶ ⋮

Merhaba,
Memnuniyet duyarız. Herhangi bir sorunuz olursa yazabilirsiniz.
İyi çalışmalar dilerim


Turker Toker, PhD
Educational Measurement and Evaluation
University of Uşak

"In God We Trust! All Others Bring Data!"

PRINTING THIS E-MAIL MAKES AL GORE CRY...

Ek 4. Bilişsel Esneklik Envanteri Kullanım İzni


Ölçek kullanımı izni Gelen Kutusu x ✕ 📄 🔗

 **Neşe Selin TOSUN** 12 Eki 2021 14:19 ☆ ↶ ⋮
 Alıcı: sapmazfatma ▾

Sayın Hocam,

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde yüksek lisans öğrencisi olarak öğrenim görmekteyim. Danışman Hocam Doç. Dr. Atiye Adak ÖZDEMİR ile birlikte yürüttüğümüz tez çalışmamda, izin vermeniz durumunda Dennis ve Wal (2010) tarafından geliştirilen, Doğan ve tarafınızca 2013 yılında Türkçe'ye uyarlanan " Bilişsel Esneklik Envanterini (BEE) " kullanmak istiyorum. Uygun görmeniz durumunda ölçek formunu paylaşırsanız sevinirim. Saygılarımla.

Neşe Selin TOSUN
 Pamukkale Üni. Eğt. Bil. Enst.
 Okul Öncesi Eğitimi YL Öğrencisi

 Alıcı: ben ▾ 12 Eki 2021 20:20 ☆ ↶ ⋮

Merhabalar,
 Araştırmanızda kullanmak üzere iznini istemiş olduğunuz ölçeğe "Bilişsel Esneklik Envanteri" dair bilgiler ekte yer almaktadır.

Sağlıkla iyi çalışmalar dilerim.

Neşe Selin TOSUN <📧> , 12 Eki 2021 Sal, 14:19 tarihinde şunu yazdı:

--
 Fatma SAPMAZ
 Doç. Dr.
 Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi
 Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik ABD

3 Ek • Gmail tarafından tarandı ⓘ

