



STORIES: foSTering early childhOod media liteRacy competencIES
Erasmus+ KA2 - Yenilik ve İyi Uygulama Değişimi için İşbirliği
Okul Eğitimi için Stratejik Ortaklıklar
2015-1-IT02-KA201-015118

Erken Çocukluk Eğitiminde Dijital Öykü Anlatımı Kılavuz Kitabı



Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia, İtalya

Annamaria Contini
Chiara Bertolini
Lorenzo Manera

Pädagogische Hochschule Karlsruhe, Almanya

Isabel Martin
Daniela Schlemmer
Marie Kiefer

University of Jyväskylä, Finlandiya

Tuula Nousiainen
Olli Merjovaara

Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Türkiye

Göksu Gözen

Coopselios Social Cooperative, İtalya

Andrea Pagano

İçindekiler	sayfa
GİRİŞ	3
Annamaria Contini, Chiara Bertolini & Lorenzo Manera ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİNDE DİJİTAL ÖYKÜ ANLATIMI VE MEDYA OKURYAZARLIĞI (PARADİGMA, YÖNTEM VE İLGİLİ ALANYAZIN)	5
Daniela Schlemmer & Marie Kiefer ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİNDE DİJİTAL ÖYKÜ ANLATIMI: EĞİTİMCİLER VE ÖĞRETMENLER İÇİN EĞİTİM MODELİ	14
Tuula Nousiainen, Olli Merjovaara, Leena Turja & Susanna Isotalo BİLİMSEL BULGULAR	23
Göksu Gözen, İlker Cırık, Esmâ Çolak & Defne Yabaş ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİNDE DİJİTAL ÖYKÜ ANLATIMININ KULLANILMASINA İLİŞKİN İYİ UYGULAMALAR	40
Andrea Pagano SONUÇLAR	56
EK: İYİ UYGULAMA ÖRNEKLERİ	65

1. GİRİŞ

STORIES projesinde, bir eylem çalışması çerçevesinde çok sayıda eğitimciyi, öğretmeni ve okul öncesi çocuğu kapsayan bir araştırmanın yürütülmesi amaçlanmıştır. Proje kapsamında, araştırmacı ve akademisyenlerin deneyim ve rehberliklerinden yararlanan eğitimci ve öğretmenler, dijital öykü anlatımı yaklaşımına dayalı olarak planladıkları projeleri, proje katılan çocuklarla uygulamışlardır. Projenin ana amacı, okul öncesi dönemde dijital öykü anlatımı yaklaşımına ilişkin iyi uygulamaları niteleyen, eğitim ve öğretime ilişkin temel ilkeleri ortaya çıkarmaktır. Projenin alt amaçları kapsamında, çocukların medya okuryazarlığı ve öyküleme becerilerinin geliştirilmesi ile eğitimcilerin ve öğretmenlerin teknolojiyi eğitsel amaçlı kullanma becerilerine katkıda bulunmak hedeflenmiştir.

Uygulamaların gözlemlenmesi konusunda ortaklardan bir kısmı görev alırken, projede toplam dört ülkeden (İtalya, Almanya, Türkiye ve Finlandiya) altı ortak kurum yer almıştır:

COOPSELIOS (İtalya), projenin koordinatörlüğünü üstlenmiştir. Coopselios; Reggio-Emilia yaklaşımını temel alarak ve yaklaşımı yeniden yorumlayarak, yetişkinlere ve çocuklara hizmet sunan, pedagojik yeniliklerin uygulanmasında öncü bir kurumdur. Kurum bünyesinde, erken çocukluk eğitimi ve bakımı (EÇEB) hizmetleri (0-3 yaş eğitim ve bakım merkezleri ve anaokulları) kapsamında dijital öyküleme yaklaşımı ve tekniklerine ilişkin eğitim almış birçok eğitimci ve öğretmen görev yapmaktadır. Kurum, okul öncesi düzeyde dijital medyanın tanıtılmasını kapsayan bazı projelere de dâhil olmuştur.

UNIVERSITY OF MODENA AND REGGIO EMILIA (İtalya). Üniversitenin, okul öncesi çocuklar ile yürütülen, görsel ve görsel-işitsel materyallerin kullanıldığı, okuduğunu anlama ve öyküleme temalı ulusal projelerde deneyimi bulunmaktadır. Bununla birlikte kurum, CREANET isimli AB projesinde de görev almıştır. Söz konusu proje kapsamında EÇEB için bir yaratıcılık çerçevesi geliştirilmiştir. Bu proje deneyimi, özellikle, medya araçları ile çalışma bakımından önemli görülmektedir.

COMPUTER LEARNING (İtalya). Computer Learning, kurumların (özellikle okulların), günlük ihtiyaç ve uygulamalarına göre, yeni medya teknolojilerini ve araçlarını edinme ve kullanma süreçlerini düzenleyen bir topluluktur. Kurum, projede kullanılan i-Theatre cihazının sağlayıcısı olmuştur. I-Theatre, dijital öyküleme amaçlı olarak geliştirilen, 3-10 yaş arası çocuklar için özel olarak tasarlanmış, etkileşimli ve bütünlük bir öğrenme aracıdır. Çocukların cihazla etkileşimi basit ve sezgiseldir. Animasyonun oluşturulması sürecinde basit bir görsel dil ve çocukların doğal olarak deneyimledikleri nesnelere uyumlu bir dokunsal arayüz kullanılmaktadır. Çocukların işlevleri yerine getirmek için kullandıkları nesnelere, çocukları heyecanlandıran yapı oyuncakları ile de ilişkilendirilmiştir.

UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ (Finlandiya). Üniversite bünyesindeki araştırma grubu, eğitim teknolojileri temalı ulusal ve uluslararası projelerde yürütücü ve katılımcı rolünde bulunmuştur. Grup, Modena ve Reggio Emilia Üniversitesi ile ortak olarak, okul öncesi bağlamda, yaratıcılık ve teknoloji arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan, CREANET isimli AB projesinde de görev almıştır.

MİMAR SINAN GÜZEL SANATLAR ÜNİVERSİTESİ (Türkiye). Üniversite bünyesindeki araştırma grubu, AB projeleri konusunda yeterlik sahibi, uzmanlık alanları eğitim bilimleri (bilişsel bilime ilişkin gözlemleri yürütebilecek uzmanlıkta) ve grafik tasarım olan öğretim elemanlarından oluşmaktadır. Kurum bünyesinde, aynı zamanda, farklı sınıf düzeylerine devam eden çocukların yaratıcılıklarının geliştirilmesi ve değerlendirilmesi üzerine, yerel okullarda uygulanan projelerde Modena ve Reggio Emilia Üniversitesi ile işbirliği yapılmıştır.

PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE KARLSRUHE (Almanya). Üniversite bünyesindeki araştırma grubu, erken çocukluk eğitiminde dil öğrenimi ve medya eğitimi alanlarında uzmanlaşmıştır. Üniversite, şu anda, dijital öykü anlatımı yaklaşımının yabancı dil (İngilizce) öğreniminde kullanılmasına odaklı, eğitimcilerle ve dış paydaşlarla işbirliği kurularak yerel okullarda yürütülen bir projede görev yapmaktadır.

2. ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİNDE DİJİTAL ÖYKÜ ANLATIMI VE MEDYA OKURYAZARLIĞI

Annamaria CONTINI, Chiara BERTOLINI & Lorenzo MANERA
Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia, İtalya

2.1 Öyküleme ve Teknoloji Bir Araya Geldiğinde: Dijital Öykü Anlatımı. Eğitsel Bakış Açısı.

Çocuklar artık medya ağırlıklı bir topluma doğmakta ve erken bebeklik döneminden itibaren, teknoloji ile çok fazla etkileşime girdikleri için sıklıkla “dijital yerliler” olarak anılmaktadırlar. Bununla birlikte, çocukların teknolojiye bu kadar erken maruz kalmış olmaları, her durumda dijital yeterliklerinin gelişmesi ile sonuçlanmamaktadır. Anaokulu çağındaki çocukların medya okuryazarlığının geliştirilmesi için bir fırsat sağlamayı amaçlayan STORIES Projesi, belirtilen bu bağlamı araştırmaktadır.

STORIES projesinin temel hedefi, proje başlığında da işaret edildiği gibi, dijital araçları öyküleme ile birleştirerek, dijital öykü anlatımı yoluyla dijital yeterliklerinin gelişimine katkıda bulunmaktır.

İnsanlık, zamanın başlangıcından bu yana, bilgiyi kuşaktan kuşağa aktarmakta ve öyküler de çocuklara bilgi kazandırmanın bir yolu olmaya devam etmektedir. Yetişkinler anlattıkları öyküler aracılığıyla çocuklarda öyküleri anlama ve öykü oluşturma becerisini besleyen bir deneyim yaratmakta ve çocukları öykü anlatmaya davet etmektedir.

Dijital öykü anlatımı çerçevesini iki anahtar kelime ile incelemek mümkündür: medya okuryazarlığı ve öyküleme. Medya okuryazarlığı, dijital öykü anlatımının teknoloji kullanımını gerektirdiğine işaret eder. Çok erken yaşlarda, teknolojiyi düzenli olarak kullanmalarına ve teknoloji ile etkileşime girmelerine rağmen, küçük çocuklarda dijital yetkinlik doğuştan gelen bir beceri değildir (Prensky, 2000). Bu beceriyi geliştirmek; teknolojiyi bağımsız, eleştirel, işlevsel ve bilinçli olarak kullanabilecek bireyler oluşturmak anlamına gelir. Bu durum da, aktif vatandaşlık olarak adlandırılan daha geniş bir beceri kümesinin bir parçası olan stratejik bir eğitim hedefidir. Daha açık bir ifadeyle, alanyazın, medya okuryazarlığının medyanın kullanımı ve medyayı kullanarak üretime geçmek ile ilgili olduğunu bildirmektedir. Ayrıca medya okuryazarlığı, duyuşsal ve tutumla ilgili bileşenler ile de ilişkilidir (Dezuanni, 2015; Palsa, 2016). Medya okuryazarlığı, medya eğitiminin ürünü olarak düşünülebilir. Medya eğitimi, medya okuryazarlığının gelişimini destekleyen bir süreçtir (Buckingham, 2003). ve dijital öykü anlatımını, medya okuryazarlığının gelişimi için olası bir yol ve araç olarak öngörmektedir.

Öykü anlatımı, iki farklı anlam içerir (Rollo, 2007). Bir yandan, anlatılan öyküleri dinlemek anlamına gelir; örneğin, pek çok ortam çocukların öykü anlatan yetişkinleri dinlemesini gerektirir. Öyküler çocuklara, bir yetişkinle etkileşim kurmak, duyguları hissetmek, dolaylı ve güvenli bir şekilde dünyayı

tanımak ve deneyimlemek için fırsat sağlar. Öte yandan, öykü anlatımı terimi, öykü oluşturma sürecini de ifade eder. STORIES projesinde, çocukların dijital ve öyküleme becerilerini geliştirmek ve eğitimciler ile öğretmenlerin eğitsel amaçlı teknoloji kullanma yeterliklerini iyileştirmek için bu ikinci tanım kullanılmaktadır. Doğuştan sahip olduğumuz öyküleyici anlatım becerisi sayesinde, öykü oluşturmak; dünyamızı açıklamamızı ve anlamamızı sağladığı gibi bilgiyi öyküleyici biçimde organize etmemize de olanak veren, insanoğlu için “doğal bir durum ve eylemdir”. Bruner'e (1986, 1996) göre, hem yetişkinler hem de çocuklar öyküleyici düşünme yeteneğine sahiptir. Bu, insan türünün öyküler oluşturarak deneyimlerini organize etme ve açıklama eğiliminde olduğunu ifade eder. Çocuklar, kendilerinde var olan ve sembolik oyunlarıyla da ortaya koyabildikleri öyküleme becerileri sayesinde usta öykü anlatıcılarıdır (Yüksel, 2011). Örneğin çocuklar doktormuş gibi davrandıklarında, aslında bir öykü oluşturmaktadırlar. Vygotsky'nin yaratıcılık fikrinde (1962), öykü oluşturmak da yaratıcı bir eylemdir, çünkü çocukların öykü oluştururken yeni bir şey yaratmak için varolan bilgilerini birleştirmeleri gerekir. Bu özgün sürecin, öykülerin yapısal düzenlenişleriyle ilgili belirlenen sınırlar içinde gerçekleşmesi gerekir. Bu nedenle, öykü oluşturmak, düşünce ve eylemi çerçeveleyen belli sınırlılıklar içinde çocukların özgürce hareket etmelerine (istedikleri herhangi bir öykü konusunu/olay örgüsünü kullanma özgürlüğüne) izin veren açık bir görevdir.

Çocukları öykü oluşturmaya (öykü anlatımına) davet etmek, öyküleyici düşünme becerilerinin yanı sıra, dil bilimsel ve yaratıcı düşünme de dâhil olmak üzere diğer birçok becerisini beslemek anlamına gelir. Dijital öykü anlatımı ayrıca dijital yeterliği de tetikler. Öykü oluşturmak, yeni öykü bölümleri oluşturmak için ön bilgileri etkinleştirmek ve farklı materyalleri kullanmak demektir. Bu süreç, çocukların dünya hakkında yeni bilgiler edinmelerini ve sahip oldukları bilgileri güçlendirmelerini sağlar (Barret, 2006). Dahası, yeteneklerini (dijital ve öyküleme) uygulayarak edinmelerine veya sağlamlaştırmalarına fırsat sağlar. Ausubel (2000) bu süreci “keşfederek öğrenme” (mekanik öğrenmenin karşıtı olarak) olarak adlandırmıştır.

Buna bağılı olarak, dijital öykü anlatımı, öyküleri oluşturma ve bunları sözel, görsel, işitsel ve dijital olarak sayılabilecek birden fazla dilde anlatma uygulamasıdır. Dijital Öykü Anlatımı Derneği'ne (Digital Storytelling Association, 2002) göre, “Dijital öykü anlatımı; anlatmak, paylaşmak ve muhafaza etmek için medya açısından zengin öyküler yaratmak amacıyla dijital medyanın kullanıldığı, antik öykü anlatımı sanatının modern bir ifadesidir.” Benzer şekilde, Garretty (2008), dijital öykü anlatımının, öykü anlatımı ile dijital araçların birleşiminin bir ürünü olduğunu belirtmektedir: “Dijital öykü anlatımı, öykü anlatma sanatını grafikler, ses ve video gibi dijital araçlarla birleştirir” (Garrety, 2008, s. 6). Dijital öykü anlatımının pek çok tanımı bulunmaktadır; fakat genel bir ifadeyle “çoklu ortam araçlarını ve kaynaklarını kullanarak öykü anlatmak ve bilgi paylaşmak” (Yüksel, 2011) olarak tanımlanır.

Dijital öykü, bir medya nesnesidir. Bu nesne, ses kanalının (sözlü dil, sesler vb.) ve görsel kanalın (görseller, videolar, grafikler vb.) bütünleştirilmiş ve birleştirilmiş bir şekilde kullanımıyla anlatılan bir öyküdür. Aynı zamanda bu nesne, dijital medya yoluyla kaydedilen ve paylaşılan bir öyküdür (Boase, 2013; Garrety, 2008). Robin'e (2008, Akt: Yüksel, 2011) göre bu, öykü anlatmak için dijital araçların kullanıldığı bir uygulamadır.

Boase (2013) ve Yüksel (2011)'e göre, dijital öykü anlatımının gücü, farklı iletişim biçimleri ve kanallarının birlikte kullanılmasından kaynaklanır. Bununla birlikte, elde edilen nihai ürün, zaman içinde daha kalıcı, daha erişilebilir ve daha kolay aktarılabilir olma avantajına sahiptir. Dijital öykü anlatımı, yeni dijital teknolojilerin daha fazla sayıda insan için daha az pahalı ve daha yaygın olarak kullanılabilir olmasıyla çok güçlü bir iletişim aracı haline gelmiştir (McLellan, 2006, Akt: Yüksel, 2011). Garrety (2008), ilkokuldan yükseköğrenime kadar okulda kullanılan ve kullanılabilir olan dijital öykü anlatımı türlerini beş başlık altında sınıflandırmıştır:

- *Geleneksel dijital öykü anlatımı*: Öğrenciler kendi yaşamlarındaki kişisel olay ve deneyimleri hakkında bir öykü anlatırlar. Bu anlamda Meadows (2003), dijital öyküleri: “Kalpten anlatılan kısa, kişisel multimedya öyküleri” şeklinde açıklar.
- *Öğrenmeye dayalı dijital öyküler*: Öğrenci bir içerik bilgisini açıklar. Dijital öykü anlatımı öğrenmeyi destekleyen bir araç haline gelir, çünkü öğrencileri yüzeysel olmayan bir içerikle uğraşmaya zorlar: sentezlemek, bir öyküye dönüştürmek, sadece kelimelerle değil, aynı zamanda resim ve seslerle de anlatmak. Bu sürecin ürünü, bir bireyin öğrenme öyküsü olarak görülebilir (Garrety, 2008).
- *Proje tabanlı öğrenmeye dayalı dijital öyküler*: Bu özel türdeki dijital öykü anlatımında odak noktası, öykünün yapılandırıldığı süreçtir. Hem proje tabanlı öğrenme hem de dijital öykü anlatımı süreçleri, gerçek yaşam problemleri ile anlamlı ilişkiler kurmaya odaklanan karmaşık öğrenme ortamlarını gerektirmektedir (Season, 2005, Akt: Garrety, 2008, s. 19).
- *Sosyal adalet ve kültür temalı dijital öyküler*: Öğrencinin adalet, toplumsal kalkınma ve toplum kültürü ile ilgili konularda öyküler oluşturduğu ve anlattığı türdür.
- *Kişisel yansıtmaya dayalı dijital öyküler*: Burada, dijital öykü anlatımı, yansıtıcı uygulamaları desteklemek için bir araç olarak görülür.

STORIES projesi, okul öncesi bağlamda çocukların hem deneysel hem de kurgusal olarak dijital öykü oluşturma sürecinde nasıl desteklenebileceğinin daha iyi anlaşılmasını amaçlamaktadır.

Birçok yazar, dijital öykü anlatımının, çeşitli şekillerde ve pek çok farklı olası çıktılarla kullanılabilir *bir yöntem*, bir strateji olarak kabul edilebileceğini belirtmektedir. Boase'ye (2013) göre dijital öykü anlatımı, *eğitim sürecini desteklemek için* dijital cihazların kullanıldığı bir yöntemdir.

2.2 Dijital Öykülerin Yapılandırılmasında Çocuklar Nasıl Desteklenmelidir? Alanyazın Taraması.

STORIES araştırma grubu bu soruyu cevaplamak için iki yol izlemiştir: uluslararası alanyazın analizi ve EÇEB’de yürütülen bazı dijital öykü anlatımı uygulamalarının analizi.

Alanyazın, dijital öykü anlatımının bir öyküye dayanmasının ve bir öyküden hareketle oluşturulmasının önemli olduğunu belirtmektedir: “Dijital bir öykünün kalbinde – bir başlangıcı, bir sonu ve bu noktalar arasında bağlantıyı, gerçekleşen gelişmeleri içeren – bir öykü olması önemlidir.” (Boase, 2013, s. 2). Dijital öykü anlatımının merkezinde, zamansal ve nedensel ilişkiler tarafından yönlendirilen bir öykü bulunur; bu bir metindir, bir tanımlama değildir. Bir öykünün, bir olaylar zinciri olduğu düşünülebilir (Mishler 1995, Akt: Boase, 2013). Bu durum, öykü içinde nedensel ilişkiler ve tematik tutarlılığın yanı sıra zamansal bir sıranın da bulunduğu işaret etmektedir (Rollo, 2007). Bununla birlikte, öykü, bir *olay örgüsü* tarafından karakterize edilir. Olay örgüsü, öyküde geçen tüm olayları birleştirir (Boase, 2013). Buna ek olarak, öykünün *genel bir anlamı* olmalıdır. Bu nedenle bir öykü oluşturduğumuzda, *anlatmak istediğimiz bilgileri seçmemiz*: ne göstereceğimizi belirlememiz gerekir. Öykü, gerçekliğin bir tekrarı ya da kopyası değildir; neyi anlatmayı seçtiğimize ve olayın farklı yönlerini gösterebilmek için kullandığımız bakış açısına bağlı olarak “öğretilenlerin”/farklı anlamların ortaya çıkmasına yol açar (Boase, 2013).

Dijital Öykü Anlatımı Merkezinin (The Centre for Digital Storytelling, 2010), yaratıcı süreci yedi aşamaya (dijital öykü anlatımını karakterize eden özellikleri içeren) ayırmak suretiyle *dijital öykünün ana bileşenlerini* tanımlaması, alanda oldukça kabul görmüştür. “Dijital Öykü Anlatımının Yedi Ögesi” olarak bilinen bu süreç aşağıdaki bileşenleri içermektedir:

- Bakış Açısı, öykünün amacını ve yazarın öyküdeki bakış açısını gösterir;
- Dramatik Soru, izleyicide merak duygusu uyandırır ve öykünün sonunda açıklanır;
- Duygusal İçerik, izleyicilerin duygularını içerir;
- Ses Ögesinin Etkisi, izleyicinin öyküyü anlamasına yardımcı olan sesi (aracı) işaret eder;
- Film Müziğinin Gücü, öyküyü destekleyen müziktir;
- Ekonomi, izleyiciyi gerektiğinden fazla görsel ve/veya ses ögesi kullanımıyla aşırı yüklemekten kaçınır;
- Tempo, öyküye bir ritim sağlar ve öykünün ne kadar yavaş ya da hızlı anlatıldığıyla ilgilidir (Center for Digital Storytelling, 2010. Akt: Yüksel 2011; Barret, 2006).

Hall (Akt: Yüksel, 2011), küçük çocukları öykü oluşturma sürecinde üç farklı şekilde desteklemenin mümkün olduğunu belirtmektedir:

- İlki, çocukların öykülerini *kendilerinin seslendirmesidir*. Burada çocuklar, öyküde söylemek istediklerini *kendileri kaydeder*. Çocukların anlattıkları öyküleri, öğretmenler de *kaydedebilir*. Küçük çocuklar kusursuz bir öykü oluşturmakta zorluk çekebilse de, bu yolla, öyküyü oluştururken kendi seslerini duyma avantajına sahip olurlar. Bu teknik kapsamında Hall, eğitimciler ve öğretmenler için bazı kurallar önermektedir: “Temel kural, çocukların, öykülerini kaydettikten hemen sonra *dinlememelerinin gerektiğidir*.” (Yüksel 2011, s. 87). Boase (2013), önce çocukların öyküyü oluşturmaları; daha sonra eğitimciler ile öğretmenlerin öykünün ses kaydını yapması veya yazması gerektiğini belirtmektedir. Ardından, çocuklar oluşturulan öyküyü dinlerler. Bu dinleme süreci, öykünün detaylandırılması, gözden geçirilmesi ve dijital formda hazırlanması aşamaları için temel oluşturur.
- Bir öyküyü anlatmanın ikinci yolu, öykülerin yetişkinler tarafından seslendirilmesidir. Bu tür öykü anlatımında yetişkinler, küçük çocukların sözcüklerini yazar ve yazarken *kelimeleri sık sık çocuklara tekrar ederler* (yansıtıcı dinleme gibi; Rogers, 1951). Hall (2001): “Öykülerin yazılma süreci, çocukların kendi dillerini kontrol etme yeteneklerinin ortaya çıkma sürecidir” (Akt: Yüksel 2011, s. 90) demektedir. Bu durumda, yetişkinlerin kaydettiği öykü, eğitimci ve öğretmenlerin kendi dijital öykülerini oluşturmak için izleyecekleri bir yol olarak görülebilir.
- Üçüncü yol, *bir öykü anlatımı olarak sembolik oyundur*. Bu türde, çocuklar sosyodramatik/sembolik oyunları esnasında kendi öykülerini yaratırlar. Bu, işbirliği ile gerçekleşen bir öykü anlatımı deneyimidir. Hall (2001) bu tür öykü anlatımını, “karmaşık bir fenomendir ve sıklıkla, nispeten kendiliğinden ve sorunsuz bir şekilde gerçekleşiyor olması, çocukların zihinsel ve öyküleme yetenekleri için bir övgüdür” sözleriyle açıklamıştır (Akt: Yüksel, 2011, s. 96).

Hall (Akt: Yüksel, 2011) tarafından çocukların öykü oluşturmalarını desteklemek için önerilen ikinci yol, *öykü oluşturma yöntemine (storycrafting method)* benzemektedir (Karlsson, 2013). Bu yöntem, bireysel veya grup olarak her yaş grubundaki bireyler için kullanılmaktadır. Bu yöntemde yetişkin, çocukları öykü oluşturmaya teşvik eder. Çocuklar konuşurken, yetişkinler çocukların söylediklerini “kelimesi kelimesine” yazar. Çocuklar anlatacaklarını bitirince yetişkin, oluşturulan öyküyü olduğu gibi hiçbir değerlendirme yapmadan tekrar okur ve bu yöntem bir anlamda “sözel aynalama” (yansıtıcı dinleme) tekniğine benzer (Rogers, 1951, 1982). Çocuklar, öyküyü, dinlerken biçimlendirebilir. Öykünün son hali, öyküyü bilmeyen yetişkin ya da çocuklardan oluşan bir izleyici grubuna sunulur.

Petrucco ve De Rossi'ye (2009) göre, öykü panosu tekniği, çocukların sözel olarak oluşturulmuş bir öyküyü dijital bir metne dönüştürme sürecini kolaylaştırabilir. Öykü panosu tekniğini kullanan çocuklar, daha önce sözlü olarak oluşturdukları öyküyü temsil eden bir dizi resim çizerler. Dijital öykü, görsel dizisinin sözlü kayıtlarla bütünleşmesiyle ortaya çıkar. Çocuklar öykü panosunu oluşturduklarında, öyküyü anlatan bir dizi resim çizmiş olurlar.

Genellikle, öykülerin oluşturulması *açık uçlu soruların* kullanımıyla sağlanır. Öğretmen iyi tasarlanmış birkaç *açık soruyla* öykülerin yapılandırılmasını/oluşturulmasını destekleyebilir (Boase 2013).

Öykülerin oluşturulmasında hayal gücü, "fantastik binomial" tekniği (*iki bilinen, fakat birbiriyle ilişkisi olmayan sözcüğü hayal gücünü kullanarak ilişkilendirme tekniği*) ile de desteklenebilir (Rodari, 1973).

Garrety (2008), Petrucco ve De Rossi (2009), Yüksel (2011) ve Boase (2013), dijital öykü anlatımı uygulamasında çocukların *küçük gruplar* halinde çalışmasının yararlı olduğunu belirtmektedir.

Öykü oluşturmak belirli bir yaratıcılık düzeyi gerektirdiğinden, STORIES ekibi okul öncesi bağlamında yaratıcı tutumları destekleyebilecek öğretimsel yöntemlere ilişkin alanyazını da incelemiştir. İnceleme sonucunda bazı önemli öğeler belirlenmiştir:

- Çocukların ürünleri üzerine düşünebilmelerini, ürünlerini yaratabilmelerini ve gözden geçirebilmelerini sağlayacak yeterlikte/genişlikte zamanın ayarlanması.
- Çocukların büyüme ve öğrenme süreçlerine eşlik eden ve destekleyen, öğrenme süreci boyunca değişen bir mekânın olması.
- Yapılandırılmamış farklı materyallerin bulunması ve ulaşılabilirliği. Küçük gruplardaki çocuklara, birden fazla çözümü olan problem durumlarının sunulması.
- Birden fazla (çoklu) dilin bağlantılı kullanımının desteklenmesi.
- Deneyimleri sırasında çocuklara eşlik eden, yargılayıcı olmayan bir yetişkinin varlığı.
- Çocukların fikirlerini ve hipotezlerini dikkate alarak projeyi önceden hazırlayan bir yetişkinin varlığı (Gariboldi ve Catellani, 2013).

2.3 STORIES Projesi Öncesinde Dünyada Gerçekleştirilmiş Bazı İyi Dijital Öykü Anlatımı Uygulamalarının Analizi.

Yukarıda kısaca özetlenen alanyazın taramasından sonra, STORIES araştırma grubu, Avrupa içinden on dört (İtalya, Finlandiya, Almanya ve Yunanistan) ve Avrupa dışından beş (Türkiye ve Avustralya) olmak üzere, toplam on dokuz çalışmaya ulaşarak analiz etmiştir. İncelenen çalışmalar, 2009 ve 2016 yılları arasında yapılmış ve çoğunluğu ulusal veya uluslararası dergilerde ve kitaplarda yayınlanmıştır. Az sayıda uygulama ise sadece okulların kendi dökümanları ve

materyallerinden ulaşılabilir durumdadır (daha fazla sayıda iyi uygulama örneği için bkz. Bertolini ve Contini, 2018).

Ulaşılan alışmalar, aşağıdaki ana temalar çerçevesinde incelenmiştir: zaman organizasyonu, mekân organizasyonu, kullanılan materyaller, dâhil edilen teknoloji, öyküyü tetikleyen ögeler, öykü geliştirmede kullanılan stratejiler ve eğitim sürecinde yetişkinlerin rolü, etkinliklerin sosyal boyutu ve temel anahtar noktalar.

Ulaşılan ve incelenen on dokuz iyi uygulama örneği, temelde, teknoloji ve iletişim (öyküleme, dilbilim ya da hatta bazen ikinci bir dil) becerileri ile sosyal becerileri geliştirmek amacıyla yürütölmüştür. İncelenen uygulamalar, hem açık hem de kapalı alanlarda uzun ve geniş zaman aralıklarında (üç aydan fazla) gerçekleştirilmiştir. Bazı durumlarda, uygulamaların yapılması için - dijital öykü anlatımı uygulamaları için kurulmuş atölyeler örneğinde olduğu gibi - özel alanlar kullanılmıştır. Çoğu durumda, zaten bildikleri öyküleri (Elmer veya halk masalları gibi) veya yaygın bilinen temalara (örneğin; deniz ve içinde yaşayan canlılar) dayanarak yeni öyküler oluşturmaları istenen çocuklar ile küçük gruplar içinde çalışılmıştır. Sıklıkla, çocuklardan önce öykünün temasını düşünmeleri, sonra görsel ögeleri (izimler, fotoğraflar vb.) üretmeleri ve en sonunda da dijital öyküyü oluşturmaları için iki teknolojiyi birleştirmeleri istenmiştir. En çok kullanılan teknolojiler, hem fotoğraf hem de video çekmek için kullanılan dijital kameralar, video oluşturma araçlarını içeren bilgisayarlar, görsel ve işitsel içeriği detaylandırmak için kullanılan ve çeşitli teknolojileri birleştiren i-Theatre ve süreç sırasında ve süreç sonunda ortaya çıkan öyküleri çocuklara göstermek için kullanılan tepegöz cihazıdır. Uygulamalar sırasında, yetişkinler genellikle danışman olarak hareket etmiş ve çocuklara çalışmaları hakkında düşünmek ve çalışmalarını düzenlemek için birçok fırsat verilmiştir.

İncelenen uygulamalara katılan eğitimci ve öğretmenlerin, zaman ve mekân konusunda karşılaştıkları kurumsal sorunları ve kendi sınırlı teknolojik becerilerine bağlı olarak karşılaştıkları zorlukları belirttikleri görölmüştür. Bu nedenle, çocukların dijital öykü anlatımını desteklemek ve koordine etmek için eğitimci ve öğretmenlerin bir öykünün nasıl oluşturulduğundan daha fazlasını bilmeleri gerektiği açıktır. Eğitimci ve öğretmenlere daha fazla eğitim verildiğinde, daha etkili dijital öykü anlatımı etkinlikleri gerçekleştirilebilecektir; yeterli bir hazırlık yapıldığında, eğitimciler ve öğretmenler yalnızca öykü anlatımının karakterlerini ve özđün niteliğini açıklamayacak, aynı zamanda dijital dünyada daha özgürce hareket edebilecek, çoklu dil kullanabilecek ve zaman ve mekânla ilgili kurumsal düzeyde karşılaştıkları sorunları da özebileceklerdir (Bertolini & Contini, 2018).

Alanyazın taraması ve alanyazındaki iyi uygulamaların incelenmesi (Proje ıktısı 1), STORIES projesi kapsamında eğitimciler ve öğretmenler için geliştirilen eğitim modelinin oluşturulmasında katkı sağlamıştır.

Kaynakça

- AUSUBEL, D. P. (2000). *The acquisition and retention of knowledge: a cognitive view*. Kluwer Academic Publishers.
- BARRETT, H. C. (2006). Researching and Evaluating Digital Storytelling as a Deep Learning Tool. In C. Crawford, R. Carlsen, K. McFerrin, J. Price, R. Weber & D. Willis (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2006* (pp. 647–654). Chesapeake, VA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- BERTOLINI, C., & CONTINI, A. (2018). *Digital storytelling for education*. Roma: Aracne.
- BOASE, C. (2013), *Digital Storytelling for reflection and Engagement: a study of the uses and potential of digital storytelling*, in <https://gjamissen.files.wordpress.com>
- BRUNER, J. S. (1986). *Actual minds. Possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- BRUNER, J. S. (1996). *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- BUCKINGHAM, D. (2003). *Media Education: Literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge: Polity.
- DIGITAL STORYTELLING ASSOCIATION (2002). <http://www.dsaweb.org/01associate/ds.html> Retrieved November, 2010.
- DEZUANNI, M. (2015). The building blocks of digital media literacy: socio-material participation and production of media knowledge. *Journal of Curriculum Studies*, 47(3), 416–439.
- GARIBOLDI, A., & CATELLANI, N. (Eds.) (2013). *Creativity in pre-school education*. Bologna: SERN.
- GARRETY, C. M. (2008), *Digital storytelling: an emerging tool for student and teaching learning*, retrieved from Digital Repository@ Iowa State University, <http://lib.dr.iastate.edu>.
- HALL, N. (2001). *Young children as storytellers. Facilitating preschool literacy*. Newark, DE: International Reading Association.
- KARLSSON, L. (2013). Storycrafting method to share, participate, tell and listen in practice and research. *The European Journal of Social Behavioural Sciences*, 1109–1117.
- MEADOWS, D. (2003), *Digital Storytelling: Research-Based Practice in New Media*, *Visual Communication*, 2(2), 189-193.
- PALSA, L., & RUOKAMO, H. (2015). Behind the concepts of multiliteracies and media literacy in the renewed Finnish core curriculum: A systematic literature review of peer-reviewed research. *International Journal of Media, Technology and Lifelong Learning*, 11(2), 101-11.
- PETRUCCO, C., & DE ROSSI, M. (2009), *Narrare con il digital storytelling a scuola e nelle organizzazioni*. Roma: Carocci.

- PRENSKY, M. (2010). H. sapiens digitale: dagli immigrati digitali e nativi digitali alla saggezza digitale. *TD Tecnologie Didattiche*, 18(2), 17-24.
- RODARI, G. (1973, reprint 2010), *Grammatica della fantasia*, Edizioni EL, San Dorligo della Valle (Trieste).
- ROGERS, C. (1951). *Client-Centered Therapy: Its Current Practice, Implications and Theory*. London: Constable.
- ROLLO, D. (2007). *Narrazione e sviluppo psicologico. Aspetti cognitivi, affettivi e sociali*. Roma: Carocci.
- VYGOTSKY, L. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- YUKSEL, P. (2011). *Using Digital Storytelling in Early Childhood Education: A Phenomenological Study of Teachers' Experiences*. PhD thesis.
- YUKSEL, P., ROBIN, B. & MCNEIL, S. (2011). *Educational Uses of Digital Storytelling all around the World*. In M. Koehler & P. Mishra (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2011* (pp. 1264-1271). Chesapeake, VA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

WEB SİTELERİ (Alıntılanma: Temmuz 2018)

<http://digitalstorylab.com/european-center-for-digital-storytelling/>

<https://elmcip.net/organization/center-digital-storytelling>

<http://learnstorytelling.eu>

<https://www.storycenter.org>

3. ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİNDE DİJİTAL ÖYKÜ ANLATIMI: EĞİTİMCİLER ve ÖĞRETMENLER İÇİN EĞİTİM MODELİ

Daniela SCHLEMMER & Marie KIEFER
Pädagogische Hochschule Karlsruhe, Almanya

3.1 Giriş

STORIES projesi kapsamında, EÇEB hizmetlerinde görev yapan eğitimcilere ve öğretmenlere yönelik, dijital öykü anlatımı yaklaşımına ilişkin yeterlik odaklı bir eğitim modeli geliştirilmiştir. Geliştirilen program, ulusal ve uluslararası eğitim politikalarına yöneliktir ve EÇEB eğitimcilerinin ve öğretmenlerinin eğitimleri ile EÇEB programlarında kaliteye ve şeffaflığa katkıda bulunmayı amaçlamaktadır (bkz. Fröhlich-Gildhoff vd., 2011).

Eğitim modeli, eğitimcilere ve öğretmenlere dijital öykü anlatımı projeleri için ehliyet kazandırmak amacıyla projeye katılan tüm ortak ülkelerde gerçekleştirilmiştir. Program, 20 saatlik bir eğitim süresini kapsayacak şekilde hazırlanmıştır. Ortak ülkeler arasındaki farklı yapısal koşullar nedeniyle, yerel koşullara göre en esnek bireysel uyarlamayı sağlayabilmek için modüler bir eğitim programı geliştirilmiştir. Modüler eğitim, bilimsel alanyazında da belirtildiği gibi (örneğin; Oberhuemer, 2008), geniş bir yelpazede mesleki gelişim fırsatlarını mümkün kılarak eğitim sisteminin şeffaflığını ve geçirgenliğini de destekler.

3.2 EÇEB'de Yeterlikler

EÇEB için istenilen yeterliklere, girdiden çıktıya doğru gerçekleşen olumlu değişimle ulaşılabilir. Çıktıda sağlanacak değişim, öğretmenler/eğitimciler (girdi) tarafından sunulacak içeriğe değil, kazandırılacak uygulama yetkinliğine bağlıdır. Avrupa Yeterlikler Çerçevesi (EQF), bu çıktı yönelimine değinerek, öğrenme çıktılarının ülkeler arası karşılaştırılabilirliğini sağlamayı; böylece eğitim sürecinde izlenen yolların daha geçirgen ve farklı ülkeler açısından ilişkilendirilebilir ve karşılaştırılabilir hale getirilmesini amaçlamaktadır (European Commission, 2017; Fröhlich-Gildhoff vd., 2011). Bu girişimin, yaşam boyu öğrenmeyi kolaylaştırması, hizmet kalitesini sağlaması ve böylece uzmanlaşmaya katkıda bulunması beklenmektedir.

Uzmanlaşma, bilgilendirmeye dayalı bir bakış açısıyla yansıtılan ve bir dayanağı olan bilinçli bir eylem olarak tanımlanabilir. Uzmanlığa dayalı bir uygulama, daima yansıtıcı bir eylem olması nedeniyle, yeterliklere dayalı uygulamaların ötesine geçer (Fröhlich-Gildhoff vd., 2011). Eleştirel yansıtma, uzmanlığa dayalı bir uygulamanın en önemli unsuru olarak kabul edilir (Urban, 2008; bkz. CoRe, 2011a). Uzmanlaşma, kişinin kendi uygulama ve inançlarının değişen bağlamlar doğrultusunda kesintisiz sorgulandığı, süreklilik gösteren bir süreçtir. Bu nedenle yaşam boyu devam eden bir süreç olarak görülebilir.

Bilimsel alanyazında yeterlik kavramına ilişkin, konu alanına bağlı olarak

farklılık gösteren sayısız tanım bulunmaktadır (Fröhlich-Gildhoff vd., 2011; Weinert, 2001a; Klieme, Hartig & Rauch, 2008). Weinert (2001b, s.27) yeterlikleri, “hem bireylerin, belirli sorunları çözebilmek için sahip oldukları veya kazanabilecekleri bilişsel yetenek ve beceriler, hem de bu çözüm yollarını farklı durumlarda başarılı ve sorumlu bir şekilde kullanabilmesine olanak tanıyan motivasyonel, istemli ve sosyal bileşenler ve yetenekler” olarak tanımlamaktadır. Bu tanım, psikososyal kaynak (bilişsel, uygulamalı, motivasyonel, duygusal ve sosyal bileşenler) ve bağlamları, yeterliğin önemli parçaları olarak görmektedir. Dolayısıyla yeterlik, sistemli ve dinamik bir kavram olarak değerlendirilebilir (Klieme, Hartig & Rauch, 2008) ve sadece bilişsel boyut içinde sınırlandırılmayan; bilgi, beceri, tutum, yaratıcı beceriler, motivasyon ve değerler gibi çeşitli bileşenlerden oluşan çok boyutlu bir kavram olarak düşünülebilir (Weinert, 2001a, 2001b; CoRe, 2011a; European Commission, 2018a, 2018b; OECD, 2005).

EÇEB hizmetlerinde görev alan eğitimci ve öğretmenlerin yeterlikleri “Erken çocukluk eğitimi ve bakımında personelin yeterlik gereklilikleri” (CoRe) kapsamında ele alınmaktadır (CoRe, 2011a, 2011b). CoRe, Avrupa çapında yeterlik şartlarını tanımlamayı ve her bir Avrupa ülkesinin tarihsel açıdan farklılık gösteren eğitim sistemlerini (bkz. Oberhuemer, Schreyer & Neumann, 2010), erken çocukluk eğitimi uzman profili bağlamında bir araya getirmeyi hedeflemektedir. CoRe projesinin bir parçası olarak, EÇEB’de eğitimciler ve öğretmenler için tanımlanan yeterliklere ilişkin uluslararası bilimsel alanyazının sistematik bir analizi yapılmıştır.

CoRe, yeterlik kavramını, EÇEB’de uzmanlığa dayalı mesleki uygulamanın anlaşılmasında önemli bir kavram olarak görmektedir. Bu kapsamda yeterlik, çok boyutlu ve sistematik olarak ele alınmaktadır: Yeterlik, eğitim sisteminin tüm düzeylerinde ortaya çıkan bilgi, uygulama ve değerlere ilişkin boyutları içermektedir. CoRe, mesleki yeterliklerin dört boyutunu göz önüne alır: 1. bireysel yeterlikler, 2. kurumsal yeterlikler, 3. kurumlar arası ve kuruluşlar arası yeterlikler ve 4. yönetsel yeterlikler. CoRe, eleştirel yansıtma sürecini, bilgi, uygulama ve değerlere ilişkin boyutların birleşimini mümkün kılmasından dolayı, mesleki yeterliğin merkezine yerleştirmektedir. Amaç, teknik açıdan bir değerlendirmeden uzaklaşarak yansıtıcı bakış açısına ulaşmaktır (CoRe, 2011b).

Hareketlilik, şeffaflık ve geçirgenlik gerekliliğini, sadece uluslararası bir çerçeve karşılayabilir (bkz. Fröhlich-Gildhoff vd., 2011). Bunun önemi ve STORIES projesi kapsamında geliştirilen eğitim modelinin çeşitli Avrupa ülkelerinde uygulanacağı dikkate alınarak, proje kapsamındaki eğitimci ve öğretmen yeterlikleri CoRe verilerine dayalı olarak aşağıda sunulmuştur. CoRe kapsamında tanımlanan bilgi, uygulama ve değerleri içeren yapısal unsurlar ile birlikte, erken çocukluk eğitimi uzmanlarının dijital öykü anlatımı yoluyla gerçekleştirebileceği medya eğitimi uygulamalarında ihtiyaç duyacakları özel yeterlikler de belirlenmiştir.

3.3. Dijital Öykü Anlatımı Yeterlikleri

Bilgi, uygulama ve değer boyutlarını eleştirel yansıtma yolu ile birleştirebilme yeteneği, eğitim uzmanları için büyük önem taşır (Fröhlich-Gildhoff, 2017; CoRE, 2011a; bkz. OECD, 2005). Bu boyutlar uygulama sürecinde birbirlerinden ayrı tutulamamasına rağmen, aşağıda yer verilen yeterlik modelinde her bir boyut, kendine özgü yeterlikler ile ayrı ayrı gösterilmektedir. Model, dijital öykü anlatımı projeleri içinde yer alan medya eğitimi uygulamaları için sahip olunması beklenen bireysel yeterlikleri içermektedir. Aşağıda önerilen yeterlikler, EÇEB'de uygulamaların standardizasyonu için değil, eğitim çalışmaları düzenlenmesi ve eğitim programları geliştirilmesi için bir rehber görevi görmektedir.

STORIES projesinin öncül hedefi, medya okuryazarlığı yeterliklerini teşvik etmektir. Bu doğrultuda, eğitimcilerin ve öğretmenlerin öncelikle bu terimin tam olarak ne anlama geldiğini bilmesi, bununla birlikte öğrencilerde geliştirmeyi hedefledikleri medya okuryazarlığı yeterliklerini öncelikle kendilerinin kazanmış olmaları gerekmektedir. Bu tür yeterlikler, eleştirel bir yansıtma süreci içinde medyanın kullanımını ve medya ürünü geliştirmeyi içerir (örneğin; Moser, 2012). Diğer yandan, medya okuryazarlığı yeterliklerine sahip olmakla birlikte, eğitimcilerin ve öğretmenlerin, medya okuryazarlığını öğretme konusunda da yeterliğe sahip olmaları gerekmektedir (bkz. Blömecke, 2000); nitekim burada sözü edilen öğretme yeterliği, bilgiye dayalı açıklamalar ile değil, medyanın bizzat kullanımı ve yansıtılması ile kazanılabilir. Bu doğrultuda, eğitimciler ve öğretmenler, içeriği sunan kişiler değil, medyayı kullanma ve yansıtma eylemine doğrudan dâhil olan yol göstericiler olmalıdır. Ayrıca, eğitimcilerin ve öğretmenlerin eğitim stratejilerini EÇEB'de nasıl kullanabileceğini bilmesi de önemlidir. Durumlu öğretim yaklaşımı olarak dijital öykü anlatımı, medya okuryazarlığını bu bağlamda geliştirmenin bir yolu olarak değerlendirilebilir.

Dijital öykü anlatımını başarılı bir şekilde uygulamaya koyabilmek için, eğitimcilerin ve öğretmenlerin bir dijital öykü anlatımı projesini planlamaya ilgili temel adımların yanı sıra dijital öykülerin yapısı ve özellikleri hakkında da bilgi sahibi olması gerekir. Ayrıca eğitimci ve öğretmenler, bir dijital öykü anlatımı projesini gerçekleştirebilecek ön deneyime ve dijital öykü anlatımının beceri geliştirme sürecindeki katkısını değerlendirme yeteneğine de sahip olmalıdır. Öğretme ve öğrenme yaklaşımlarına (yapılandırmacılık ve bilişselcilik) ilişkin bilgi sahibi olmak, dijital öykü anlatımı gibi medya öğretimi yaklaşımlarıyla yapılabilecek başarılı çalışmaların temelini oluşturmaktadır (bkz. Blömecke, 2000). Başarılı çalışmalar için gerekli yeterlikler, medya okuryazarlığı yeterliği ile sınırlı değildir, ancak gerekli tüm yeterlikler içinde medya okuryazarlığı yeterliği, medya öğretimi faaliyetleri için önemli bir koşuldur (bkz. Moser, 2012). CoRe kapsamında tanımlanan bilgi, uygulama ve değerleri içeren yapısal unsurlara göre, medya eğitimini dijital öykü anlatımı yaklaşımıyla gerçekleştirmek için aşağıdaki yeterliklere ihtiyaç duyulmaktadır:

Bilgi	Uygulama	Değer
Eğitimciler/Öğretmenler;		
“Medya okuryazarlığı” ve “medya eğitimi” terimlerini bilir ve birbirinden ayırt eder.	Dijital öykü anlatımı projelerini uygulamak için en az bir teknolojiyi kullanabilir.	Teknolojiye yönelik olumlu ve açık bir tutuma sahip olur.
Küçük çocukların medya kullanımını ve bu konudaki çalışmaları bilir.	Dijital öyküler üretmek için kullanılan teknolojilerin temel işlemlerini yapabilir.	Yeterliklerin geliştirilmesi için dijital öykü anlatımının sunduğu olanakları açıklayabilir ve yansıtma yapabilir.
Medyaya ve medya içeriklerine ilişkin algılar ve bunların etkileri ile ilgili güncel konuları bilir.	Dijital öykü anlatma yaklaşımına dayalı bir medya ürünü oluşturabilir.	EÇEB'de medya kullanımını gerekçelendirebilir ve yansıtabilir.
Eğitimsel ve sosyal politikaları bilir.	Dijital öykü anlatımı projeleri planlayabilir ve uygulayabilir.	Dijital öykü anlatımını, çocukları aktif katılımcı ve kendi öğrenmelerinin sorumlusu olarak gören çocuk-merkezli bir yaklaşım olarak benimser. (1)
EÇEB'de medya eğitiminin sunduğu olanakları ve sınırlılıklarını bilir.	Dijital öykü anlatımına ilişkin teorik bilgilerini uygulamada kullanabilir.	Öğrenmeyi, çocukların başarılı sosyal katılımını sağlayan ve sonraki öğrenmelerini teşvik eden, açık uçlu ve işbirlikli yapılandırılan bir süreç olarak görür. (1)
Öğrenmeye ilişkin yapılandırmacı kuram ve uygulamaları bilir.	Dijital öykü anlatımı projelerini EÇEB kurumlarındaki mevcut öğretim sürecine entegre edebilir.	
(Dijital) öykülerin yapısını ve özelliklerini bilir.		
Bir dijital öykü anlatımı projesini planlama adımlarını bilir.		
Dijital öykü anlatımı projelerinin planlanmasını ve gerçekleştirilmesini sağlayan teknikleri bilir.		
EÇEB kurumlarında dijital öykü anlatımının uygulanmasında kullanılacak senaryoları bilir.		
Dijital öykülerle yapılan eylem-odaklı çalışmalara ilişkin temel kavramları bilir.		

(1) bkz. CoRE, 2011b

3.4 Eğitim Modeli

Hedeflenen yeterliklere ulaşmak için, STORIES projesi kapsamında geliştirilen eğitim modeli uygulanabilir.

3.4.1 Öğretim Yaklaşımı

Eğitimleri tamamlayan eğitimcilerin ve öğretmenlerin, kendi geliştirdikleri dijital öykü anlatımına dayalı projelerini uygulayabilmeleri ve projelerini medya eğitimi açısından gerekçelendirebilmeleri beklenmektedir.

Öğretim tasarımı, bilginin, bireysel yapılandırma sürecinin bir sonucu olduğunu varsayarak (örneğin; Reich, 2002; Reinmann-Rothmeier & Mandl, 1999), yapılandırmacı bir öğrenme yaklaşımını izler. Bu sebeple eğitim modeli kapsamında, katılımcıların önceki bilgilerine dayanan ve otantik öğrenme durumları yaratan öğrenen-merkezli yöntemler seçilmiştir.

Eğitimin içeriği şu şekilde tanımlanabilir: İlk olarak, katılımcılar temel medya eğitimi ve dijital öykü anlatımı yaklaşımı hakkında temel bilgiyi edinirler. Ardından, kendi çalıştıkları kurumda uygulamak üzere planladıkları dijital öykü anlatımına dayalı bir projeden yola çıkarak o proje sırasında kullanılacak kişisel dijital öykülerini hazırlarlar. Planlama aşamasında, eğitimi gerçekleştiren uzmanlar danışman rolü üstlenir ve sadece ihtiyaç duyulduğunda devreye girer. Son olarak katılımcılar, planladıkları projelerini kurumlarında bağımsız olarak uygulamaya geçmeden önce eğitimi gerçekleştiren uzmanlar ile paylaşır ve tartışır.

Eğitimin ikinci kısmı, Bilişsel Çıraklık yaklaşımının (Collins, Brown & Newman, 1989) yapısına benzemektedir: Katılımcılar önce, uzmanların konuya ilişkin yaklaşımını görür ve öğrenir; daha sonra otantik bir öğrenme durumu içinde öğrendiklerini uygular. Eğitim içeriğinin sunulduğu ve açıklandığı modelleme aşamasından sonra, öğrenci rolünde olan katılımcılar aktif bir rol üstlenir ve öğrenme sürecinde yavaş yavaş geri çekilen eğitimi gerçekleştiren uzmanlar (yönlendiriciler) tarafından desteklenir. Yansıtma aşamasında, yeniden düşünmeye yardımcı olan üstbilişsel stratejiler kullanılır ve gerekirse kişisel yaklaşımlarda değişiklik yapılmasını gerektiren ek çalışmalar yaptırılır.

3.4.2 Modüller

Eğitim modeli aşağıdaki modüllere ayrılmıştır:

1. Dijital öykü anlatımı pedagojik yaklaşımı
2. Teknik eğitim
3. Atölye çalışması
4. Eğitim projelerinin tasarımı

Modül 1: Dijital Öykü Anlatımı Pedagojik Yaklaşımı

Modül 1'de katılımcılar, EÇEB kurumlarında dijital öykü anlatımına dayalı medya projelerini hayata geçirmek için pedagojik içerik bilgisini edinirler.

Modül 1a: Medya Okuryazarlığı ve Medya Eğitimi

Katılımcılar “medya okuryazarlığı” ve “medya eğitimi” terimlerini ele alır ve bu terimlerin, bir medya toplumunda yaşayan küçük çocukların yaşamlarıyla nasıl ilişkilendirilebileceği üzerinde düşünürler. Aynı zamanda (ulusal) sosyal politikaları ve eğitim politikalarını inceler ve bu politikalar bağlamında EÇEB'de medyanın neden ve nasıl kullanıldığı ya da kullanılması gerektiği hakkında tartışırlar.

Bu modül, ayrıca, bilişsel ve yapılandırmacı öğrenme kuramlarını da içermektedir ve katılımcılara, medya ürünleri tasarlayabilmeleri için pedagojik bir temel sağlar. Böylece, katılımcıların dijital öykü anlatımının pedagojik etkilerini anlayabilmeleri ve açıklayabilmeleri için temel oluşturulur.

Modül 1b: Dijital Öykü Anlatımı

Katılımcılar, iyi uygulama örneklerini kullanarak, dijital öykü formuna ilişkin bir yaklaşım edinir ve dijital öykülerin yapısı ve özellikleri üzerinde çalışır. Ayrıca bu modül katılımcılara, EÇEB kurumlarında dijital öykü anlatımı projeleri planlayabilmek için temel adımları da sunar. Katılımcılar, uygulama-odaklı bir bakış açısından, küçük çocuklarla dijital öyküler geliştirme ve oluşturma teknikleri hakkında bilgi edinirler. Bu süreç, küçük çocukların bilişsel, sosyal-duygusal ve dilsel gelişimleri çerçevesinde, EÇEB'de çoklu okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi için dijital öykü anlatımını kullanmanın sunabileceği olanaklar üzerinde düşünmeleri için katılımcılara bir temel sağlar. Katılımcılar ayrıca, dijital öykü anlatımının, EÇEB kurumlarındaki mevcut eğitim süreci içinde nasıl uygulanabileceğine dair anlayış kazanırlar.

Modül 2: Teknik Eğitim

Modül 2, dijital öykü anlatımı projelerini gerçekleştirmek için gerekli teknolojik donanımın fonksiyonları ve işlemleri hakkında bilgi sunmaktadır. Projenin içeriğine bağlı olarak, bu ekipmanlar dizüstü bilgisayarlar ve kameralar, tabletler veya i-theatre olabilir.

Modül 3: Atölye Çalışması

Modül 3'te katılımcılar kendi (dijital) öykülerini geliştirir ve oluştururlar. Bu modül, önceki modüllerdeki pedagojik ve teknolojik temeli derinleştirmeyi ve uygulamaya taşımaya amaçlamaktadır.

Modül 4: Eğitim Projelerinin Tasarımı

Modül 4'te katılımcılar, amaç, içerik ve teknikler ile kurumlarında gerçekleştirecekleri uygulama süreçlerini içeren kendi dijital öykü anlatımı projelerini geliştirirler.

Modüllere Genel Bakış

Modül 1: Dijital Öykü Anlatımı Pedagojik Yaklaşımı	
Modül 1a: Medya Okuryazarlığı ve Medya Eğitimi	
İş yükü	3 saat
Katılım Koşulları	-
Kazanımlar/Yeterlikler	Eğitimciler/Öğretmenler; <ul style="list-style-type: none">• “Medya okuryazarlığı” ve “medya eğitimi” terimlerini bilir ve birbirinden ayırt eder.• Küçük çocukların medya kullanımını ve bu konudaki çalışmaları bilir.• Medyaya ve medya içeriklerine ilişkin algılar ve bunların etkileri ile ilgili güncel konuları bilir.• Eğitimsel ve sosyal politikaları bilir.• EÇEB’de medya kullanımını gereçelendirebilir ve yansıtabilir.• EÇEB’de medya eğitiminin sunduğu olanakları ve sınırlılıklarını bilir.• Öğrenmeye ilişkin yapılandırmacı kuram ve uygulamaları bilir.
İçerik	Medya okuryazarlığı ve medya eğitimi; medya okuryazarlığı ve iletişim; yansıtmacı, öz-belirleyici ve yaratıcı medya kullanımı; medya kullanımının eğitimsel temelleri (bilişselcilik ve yapılandırmacılık)
Eğitim Biçimi	Yüz yüze
Öğrenme Şekli	Soru-odaklı öğretme ve öğrenme, eşli çalışma ve grup çalışması
Modül 1b: Dijital Öykü Anlatımı	
İş Yükü	5 saat
Katılım Koşulları	Modül 1a
Kazanımlar/Yeterlikler	Eğitimciler/Öğretmenler; <ul style="list-style-type: none">• (Dijital) öykülerin yapısını ve özelliklerini bilir.• Bir dijital öykü anlatımı projesini planlama adımlarını bilir.• Dijital öykü anlatımı projelerinin planlanmasını ve gerçekleştirilmesini sağlayan teknikleri bilir.• Yeterliklerin geliştirilmesi için dijital öykü anlatımının sunduğu olanakları açıklayabilir ve yansıtmaya yapabilir.• EÇEB kurumlarında dijital öykü anlatımının uygulanmasında kullanılacak senaryoları bilir.• Dijital öykülerle yapılan eylem-odaklı çalışmalara ilişkin temel kavramları bilir.
İçerik	Öykülerin yapısı; EÇEB’de gerçekleştirilen pedagojik etkinliklerinde öykülerin önemi; geleneksel ve dijital öyküleme biçimleri; EÇEB’de dijital öykü anlatımı; dijital öykü anlatımı ve yeterlik oluşturma
Eğitim Biçimi	Yüz yüze
Öğrenme Şekli	Eşli çalışma ve grup çalışması

Modül 2: Teknik Eğitim	
İş yükü	1 saat
Katılım Koşulları	Temel teknik bilgi
Kazanımlar/Yeterlikler	Eğitimciler/Öğretmenler; <ul style="list-style-type: none"> Dijital öykü anlatımı projelerini uygulayabilmek için kullanılacak farklı teknolojileri bilir. Dijital öykü anlatımı projelerini uygulamak için en az bir teknolojiyi kullanabilir.
İçerik	Projeye bağlı olarak dizüstü bilgisayar veya kamera, tablet veya i-theatre
Eğitim Biçimi	e-öğrenme (video klipler)
Öğrenme Şekli	Bireysel çalışma

Modül 3: Atölye Çalışması	
İş Yükü	4 saat
Katılım Koşulları	Modül 1 ve Modül 2
Kazanımlar/Yeterlikler	Eğitimciler/Öğretmenler; <ul style="list-style-type: none"> Dijital öyküler üretmek için kullanılan teknolojilerin temel işlemlerini yapar. Dijital öykü anlatma yaklaşımına dayalı bir medya ürünü oluşturur.
İçerik	Bir dijital öykü oluşturmak
Eğitim Biçimi	Yüz yüze
Öğrenme Şekli	Proje çalışması, sonuçların sunumu, eşli çalışma ve grup çalışması

Modül 4: Eğitim Projelerinin Tasarımı	
İş Yükü	7 saat
Katılım Koşulları	Modül 1, Modül 2 ve Modül 3
Kazanımlar/Yeterlikler	Eğitimciler/Öğretmenler; <ul style="list-style-type: none"> Dijital öykü anlatımı projeleri planlayabilir ve uygulayabilir. Dijital öykü anlatımına ilişkin teorik bilgilerini uygulamada kullanabilir. Dijital öykü anlatımı projelerini EÇEB kurumlarındaki mevcut öğretim sürecine entegre edebilir.
İçerik	Bir dijital öykü anlatımı projesi planlamak
Eğitim Biçimi	Karma öğrenme yöntemi: <ul style="list-style-type: none"> Yüz yüze giriş oturumu (1 saat) Çevrimiçi veya yüz yüze bireysel danışmanlık olarak bağımsız çalışma (5 saat) Yüz yüze kapanış toplantısı (1 saat)
Öğrenme Şekli	Proje çalışması, sonuçların sunumu

Kaynakça

- BLÖMECKE, S. (2000): Medienpädagogische Kompetenz. Theoretische und empirische Fundierung eines zentralen Elements der Lehrerbildung. München: KoPäd.
- COLLINS, A., BROWN, J., & NEWMAN, S. E. (1989): Cognitive Apprenticeship: teaching the crafts of reading, writing and mathematics. In: Resnick, L. B. (Ed.): Knowing, learning, and instruction. Hillsdale NJ: Erlbaum. 453-494.
- CORE (2011a): Competence Requirements in Early Childhood Education and Care. Research documents. University of East London and University of Ghent <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/fc7e05f4-30b9-480a-82a7-8afd99b7a723/language-en> (20.07.2018)
- CORE (2011b): Competence Requirements in Early Childhood Education and Care. Final Report. University of East London and University of Ghent <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/11434125-37ab-4bdd-9925-8531faca45c1/language-en/format-PDF/source-75206441> (20.07.2018)
- EUROPÄISCHE KOMMISSION (2017): Empfehlung des Rates vom 22. Mai 2017 über den Europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. https://www.dqr.de/media/content/EQR_Empfehlung_2017de.pdf (20.07.2018)
- EUROPEAN COMMISSION (2018a): Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning <https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/recommendation-key-competences-lifelong-learning.pdf> (20.07.2018)
- EUROPEAN COMMISSION (2018b): Key competences. https://ec.europa.eu/education/policy/school/competences_en (20.07.2018)
- FRÖHLICH-GILDHOFF, K., NENTWIG-GESEMANN, I., & PIETSCH, S. (2011). Kompetenzorientierung in der Qualifizierung fröhpädagogischer Fachkräfte. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Fröhpädagogische Fachkräfte (WiFF). München: DJI.
- KLIEME, E., HARTIG, J., & RAUCH, D. (2008): *The Concept of Competence in Educational Contexts*. Hartig, J. Klieme, E. & Leutner, D. (Ed.): Assessment of Competencies in Educational Contexts. Göttingen: Hogrefe, 3-22.
- MOSER, H. (2012): Bildungsstandards im Medienbereich. In: Schulz-Zander, R., Eickelmann, B., Moser, H., Niesyto, H. & Grell, P. (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 9, Wiesbaden: Springer VS, 249-270.
- OBERHUEMER, P., SCHREYER, I., & NEUMAN, M. J. (2010). *Professionals in early childhood education and care systems. European profiles and perspectives*. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich Publishers.
- OBERHUEMER, P. (2008): Professionalisierung als System? Blicke in europäische Landschaften. In: Balluseck, H. (Hrsg.): Professionalisierung der Fröhpädagogik. Perspektiven. Entwicklungen, Herausforderungen. Opladen:

- Budrich. 51-62.
- OECD (2005). The definition and selection of key competencies. Executive Summary. <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf> (20.07.2018)
- REICH, K. (2002): Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik. Neuwied: Luchterhand.
- REINMANN-ROTHMEIER, G. & MANDL, H. (1999): Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. Forschungsbericht Nr. 60. Ludwigs-Maximilian Universität München.
- URBAN, M. (2008): Critical Thinking in Forschung, Praxis und Politik: Der Joint European Master in Early Childhood Education and Care. In: von Balluseck, H. (Hrsg): Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen. Opladen: Budrich. S. 97-108.
- WEINERT, F. E. (2001a): Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In: Rychen, D.S. & Salganik, L.H. (ed.): Defining and Selecting Key Competencies. Seattle, Toronto, Bern, Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers. 45-67.
- WEINERT, F. E. (2001b): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In Weiert. F.E. (2001b): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim: Beltz, 17-31.

4. BİLİMSEL BULGULAR

Tuula NOUSIAINEN, Olli MERJOVAARA, Leena TURJA & Susanna ISOTALO
University of Jyväskylä, Finlandiya

Bu bölümde, STORIES projesi kapsamında yürütülen bilimsel araştırmanın ana sonuçları sunulmuştur. Proje süresince gerçekleştirilen dijital öykü anlatımı etkinlikleri farklı açılardan incelenmiştir. Bu doğrultuda, tüm ortaklar tarafından paylaşılan üç ana araştırma sorusu belirlenmiştir. Ortak araştırma soruları dışında, araştırma kapsamında, ilgili ortağa özel olarak belirlenen üç araştırma sorusu daha oluşturulmuştur:

1. Çocukların oluşturduğu **dijital öykülerde**, öyküleme öğelerinden hangileri ortaya çıkmaktadır?

2. Erken çocukluk eğitimi kapsamındaki bir dijital öykü anlatımı projesinde, dijital öykünün oluşturulmasında rol oynayan etkileşimli **süreçlerin** özellikleri nelerdir?

3. Eğitimcilerin ve öğretmenlerin, erken çocukluk eğitimi kapsamındaki dijital öykü anlatımı projelerine ilişkin bireysel ve toplu **yeterlikleri** nelerdir?

4. Çocuk **katılımı** dijital öyküleme sürecinde kendini nasıl göstermektedir? (Finlandiya)

5. Çocukların **yaratıcılıklarını** erken yaşta geliştirmek: Erken çocukluk dönemindeki dijital öykü anlatımı uygulamalarından ne öğrenebiliriz? (İtalya)

6. Dijital öykü anlatımı etkinlikleri, çocukların sözlü ve sözsüz grup etkileşimleri ile öykü oluşturma sürecinde bireysel olarak sergiledikleri öyküleme öğeleri açısından, **sosyal-duygusal gelişimlerini** nasıl desteklemektedir? (Türkiye)

İlerleyen bölümlerde, her araştırma sorusuna ilişkin olarak ulaşılan temel bulgular özetlenmiştir.

4.1 Çocukların Oluşturduğu Dijital Öykülerdeki Dijital Öyküleme Öğeleri

Birinci araştırma sorusu **ürün** boyutunu ele almaktadır. Bu araştırma sorusu kapsamında, tüm ortak ülkelerdeki çocuklar tarafından oluşturulan dijital öykülerin (N=174) son halleri incelenmiştir. Dijital öyküler üzerinde yapılan analizler, dijital öğeler tarafından desteklenen öyküleme niteliklerine odaklanmıştır. Başka bir deyişle, öykülerin, kullanılan dijital araçları nasıl yansıttığı ve kullanılan araçların öyküyü nasıl etkilediği soruları ön plana çıkmıştır. Analizler, öyküleme yeterliklerine ilişkin farklı öğelere (Rollo, 2007) ve öykünün yapısal düzeylerine (Glenn ve Stein, 1980; Leslie, 1987; Peterson ve McCabe, 1983) dayalı olarak yapılmıştır. Bunlarla birlikte, erken çocukluk eğitimi bağlamında dijital olanaklar konulu önceki araştırmalardan yararlanılmıştır (örneğin; Marsh, 2006; Petersen, 2015).

Proje süresince oluşturulan öyküler, türleri ve nitelikleri bakımından çeşitlilik göstermiştir. Kimi boyutlarda ortak ülkeler arasında farklılıklar görülmekle birlikte, ulaşılan bulgular benzer özelliklere işaret etmektedir. En yaygın olarak

görülen öyküleme özellikleri Tablo 1’de sunulmuştur. Öykü yapısı ile farklı faktörler arasında araştırılan ilişkiler sonucunda, öykü yapısı ve farklı derecelerde yapılandırılmış öyküleme desteği arasında zayıf bir ilişki bulunmuştur. Daha açık bir ifadeyle, öyküyü başlatma süreci daha az yapılandırıldığında, yapısal olarak üst düzey nitelikte öykülerin ortaya çıktığı görülmektedir.

TABLO 1. Öykülerin en yaygın olarak görülen özellikleri

En yaygın özellik	%
<i>Öykü Yapısı</i>	
Betimsel-eylemsel düzenleme	35.6
<i>Detay Düzeyi</i>	
Tepkisel düzenleme	24.7
<i>Ürün Türü</i>	
Animasyon	54.0
<i>Öyküleme Sürecinin Başlangıcı</i>	
Orijinal/Yeni bir öykü yapılandırmaları için çocuklara öğretmen tarafından sunulan uyarıcılar	60.7
<i>Öykünün yapılandırılmasında katkı miktarı</i>	
Yapılandırmada öğretmen katkısı yoktur. Çocuk konuyu kendi seçmiş ve öyküyü kendi yapılandırmıştır.	34.7
<i>Öyküleme Türü</i>	
Hayali öykü	79.9

Öyküleri oluşturmak için birçok farklı teknolojik cihaz kullanılmış olmasına rağmen, öykülerin çoğunluğunda sadece bilgisayar ve tabletlerin kullanıldığı göze çarpmaktadır. Öykülerdeki çok boyutluluk açık bir şekilde görülebilmektedir. Başka bir deyişle, öykülerde gömülü olarak birçok farklı medya ögesi bulunmaktadır (bkz. Tablo 2).

TABLO 2. En yaygın olarak kullanılan beş medya ögesi ve en yaygın kullanılan araçlar

Multimedya ögesi	%
Anlatıcı sesi	71.3
Diyalog	55.7
Duyguları harekete geçirmede veya canlandırmada kullanılan fon müziği (Kaynağı ekranda görünmeyen veya öyküde o anda geçen olay/eylem ile ilişkili olmayan arka plan müziği)	21.8
Yazılı metin	21.3
Anlatı müziği (Kaynağı ekranda görünen veya görünmediği halde kaynağı öyküden gelen, öyküde o anda geçen olay/eylem ile ilişkili müzik.)	14.9
<i>Kullanılan cihazlar (yalnızca çocuklar, yalnızca eğitimci ve öğretmenler ya da her ikisi tarafından kullanılan)</i>	<i>%</i>
Bilgisayar	65.5
Tablet	56.3
Kamera	36.2
i-Theatre	24.1
Akıllı Telefon	15.5

Farklı araçların yanı sıra, bilgisayar ve tabletlerde birçok farklı yazılımdan da faydalanılmıştır. Bu yazılımlar, öyküleme uygulamaları, video düzenleyiciler, animasyon uygulamaları, dijital kitap uygulamaları, i-Theatre cihazının kendi yazılımı ve diğer yazılımlar olarak sayılabilmektedir. Ancak, kullanılan farklı yazılım türlerine göre öykülerin yapısal düzeyi bakımından bir fark bulunmamıştır.

Farklı araçların (cihazlar ve yazılımlar) sağladığı olanakları inceleyebilmek amacıyla, araçlar ile öykülerde bulunan ve söz konusu araçlarla oluşturulmuş multimedya öğeleri arasındaki ilişkiler analiz edilmiştir. Tablo 3'te, yeşil hücreler, belli bir araç kullanılarak oluşturulan öykülerde ortaya çıkması beklenen multimedya öğelerini belirtirken, kırmızı hücreler o öyküde ortaya çıkması beklenmeyen öğelere işaret etmektedir. Boş hücreler ise araç ve multimedya öğesi arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmayan durumları temsil etmektedir.

TABLO 3. Medya öğeleri ve cihaz/yazılım türleri arasındaki ilişkiler

	Cihaz Türü					Yazılım Türü				
	Bilgisayar	Tablet	Kamera	i-Theatre	Akıllı Telefon	Öyküleme uygulamaları	Video düzenleyiciler	Animasyon uygulamaları	Dijital kitap uygulamaları	i-Theatre yazılımı
Multimedya öğesi										
Çizimler/resimler/kelimeler		-		+		-	-	+		+
Yazılı metin			+	-		-	+	-	+	-
Diyalog				+			-		-	+
Anlatıcı sesi										
Fon müziği										
Anlatı müziği										
Ses efektleri		+		-				+	-	-

Verilerin analizi sonucunda, farklı multimedya öğeleri arasında ilişkiler olduğu bulunmuştur. Örneğin, öykünün içerisinde yazılı bir metin gömülüyse, öyküde anlatıcı sesi veya diyalog bulunma olasılığı azalmıştır. Bununla birlikte, yazılı metin ve fon müziği arasında pozitif korelasyon olduğu ortaya çıkmıştır. Diğer yandan, fon müziği ve çocuk çizimleri/resimleri/kelimeleri arasında negatif korelasyon bulunmuştur. Ancak, müzik, fon müziği yerine anlatıcı müziği olarak kullanılmışsa söz konusu korelasyon pozitif hale gelmektedir. Ses efektleri ve anlatıcı müziği arasında da pozitif korelasyon bulunmaktadır. Multimedya öğeleri ve öykü yapısı arasında da anlamlı ilişkiler olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Buna göre, anlatıcı sesi, diyalog ya da ses efektleri içeren öykülerin, bu öğeleri içermeyen öykülere göre daha gelişmiş öykü yapılarına sahip olduğu görülmüştür.

4.2 Dijital Öykü Anlatımı Sürecinin Özellikleri

İkinci araştırma sorusu **süreç** boyutunu ele almaktadır. Bu araştırma sorusu kapsamında, dijital öykü anlatımı, çocuklar ve eğitimciler ya da öğretmenler arasında gerçekleşen etkileşimli bir süreç olarak değerlendirilmiştir. Dijital öyküleme sürecini inceleyebilmek amacıyla, eğitimci ve öğretmenlerin her iki proje yılında doldurduğu “Proje Yaprakları” (N=146) ile “Yıl Sonu Proje Özetleri” (N=53) kullanılmıştır.

4.2.1 Dijital Öykü Anlatımı Projelerinin Bağlamı

Proje yapraklarından elde edilen bilgilere göre, projeler çoğunlukla tek grup olarak ve tüm sınıfın katılımıyla gerçekleşmiştir. Gruplar, çoğu zaman, çocukların ilgilerine, yaşlarına ve sosyal becerilerine göre oluşturulmuştur. Projelerin süreleri 1 hafta ve 6 ay arasında değişmiştir ve bu süre içerisinde ilk yıl çoğunlukla 9-12 oturumda tamamlanan projeler, ikinci yıl 5-6 oturumda sonlanmıştır. Proje etkinlikleri tipik olarak sınıflarda gerçekleşmiştir. Projelerin gerçekleştirildiği alanlar kapsamında sınıf ortamını, birinci yıl sınıfın dijital köşeleri, ikinci yıl dijital laboratuvarlar takip etmiştir. Projeler kapsamında, dijital araçlar dışında çoğunlukla, çizim ve boyama malzemeleri, fotoğraflar ve görseller ile çevrede bulunan nesnelere kullanılmıştır.

Proje yapraklarının çoğunda, çocukların öyküleme becerilerinin geliştirilmesi, projenin ana amacı olarak nitelendirilmiştir. Öğrenme-öğretme yöntemleri olarak dijital öykü anlatımı ile tartışma ve soru-cevap yöntemleri ön plana çıkmıştır. Projelerin yarısına yakınında öyküleri tetikleyen unsurlar olarak, çember zamanı etkinlikleri (açık uçlu sorular, tartışma, analogi vb.) ile çocuklara sunulan görsel (fotoğraf, resim, çizgi film, belgesel, film vb.) ve işitsel (şarkı, ses efektleri: hayvan sesleri vb.) öğeler tercih edilmiştir. Eğitimci ve öğretmenlerin çoğu, projeleri tekrar uygulama olanağı bulmaları durumunda çocuklara teknolojiyi kullanabilmeleri için daha fazla imkân sağlayacaklarını dile getirmişlerdir.

Projenin ikinci yılında, tablet kullanımı, bilgisayar (sadece öğretmenler/eğitimciler tarafından kullanılan) kullanımını geride bırakmıştır. Bununla birlikte i-Theatre, sadece çocuklar tarafından en sık kullanılan cihaz olmuştur. Kullanılan farklı yazılımlara bakıldığında, projenin ikinci yılında, tür bakımından çeşitliliğin ve kullanılan uygulama sayısının arttığı görülmüştür. Puppet Pals uygulaması, her iki proje yılında da çocuklar tarafından en sık kullanılan uygulama olmuştur. Kamera yazılımı birinci yılda en sık kullanılan uygulamalar arasında yer alırken, ikinci yılda, daha karmaşık uygulamalar (Windows Movie Maker ve Stop Motion Studio/iMotion) ön plana çıkmıştır. Eğitimci ve öğretmenlerin çocukların farklı işlev ve özelliklere sahip çok sayıda uygulama ile karşılaşmasını sağlamaları, medya okuryazarlığı becerilerinin gelişimine katkıda bulunmak adına gösterilmiş bir çaba olarak değerlendirilebilir.

4.2.2 Eğitimci ve Öğretmenlerin Çocukların Medya-Okuryazarlığı Becerilerinin Gelişimi ile ilgili Değerlendirmeleri

“Yıl Sonu Proje Özetleri”nde, eğitimciler ve öğretmenlerden, çocukların medya okuryazarlığı ve teknik becerilerinin gelişimi açısından dijital öykü anlatımı projelerinin katkılarını değerlendirmeleri istenmiştir. Birinci yılda yaptıkları değerlendirmelerde, eğitimciler ve öğretmenler, teknik becerilere daha çok vurgu yaparken, ikinci yılda teknik becerilerin yanı sıra, çocuklarda, medyanın olumlu yöndeki kullanımına ilişkin bir farkındalık geliştiğini belirtilmişlerdir. Aşağıda, çocukların medya okuryazarlığı becerilerinin gelişimi ile ilgili eğitimci ve öğretmen gözlemleri belirli alt boyutlar kapsamında sunulmuştur.

Çocuklar bir cihaz ya da uygulama ile etkileşime geçtiklerinde basit düzeyde *teknik becerileri* sergileyebilmişlerdir. Aynı zamanda, *görsel* (özellikle fotoğraf çekme ve ilgili cihazları kullanma) ve *sanatsal* becerilerini, dijital öykü anlatımına ilişkin etkinliklerde geliştirme olanağı bulmuşlardır. Öyküleme becerilerine gelindiğinde, çocuklar karakterleri öykünün içerisine yerleştirme konusunda yeterli göstermişlerdir. Ancak; ortam, olay örgüsü ve tetikleyici öğelerin öykülere entegre edilmesi konularında gelişim ihtiyacı göze çarpmaktadır.

Çok modluluğu anlama alt boyutunda en fazla gelişim, modların (sözel, görsel, işitsel, şekilsel vb.) özellikleri arasında fark olduğunu kavrama becerisinde gözlenmiştir. Dijital öykü anlatımı projelerinde, çocuklar aynı zamanda, *yazma-öncesi ve görsel-işitsel dilin temel ilkelerini anlama* becerilerini sergileme ve geliştirme olanağı bulmuşlardır. Görsel-işitsel dilin temel ilkelerini anlama boyutunda, çocuklar hem görsel-işitsel dilin bileşenlerini tanıyabilmişler, hem de bu bilgilerini farklı uygulamalar kullanarak farklı ürünler (foto albüm, animasyon ya da film) oluşturmak için kullanabilmişlerdir.

Çocukların *eleştirel düşünme* becerilerinde gözlenen gelişim, çocukların dijital öykü anlatımı projeleri kapsamında söz konusu beceriler bakımından daha yeterli hale geldiklerine işaret etmektedir. Buna göre çocuklar, ürünlerini değerlendirebilmiş ve bu değerlendirmelerden yola çıkarak ürünlerinde değişiklik yapmış ya da olumlu değerlendirilen yönleri tekrar etme yoluna gitmişlerdir. Medya okuryazarlığı alt boyutları kapsamında, son olarak, *izleyici farkındalığı* becerisinin çocuklar için zorlayıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Akranlarının ilgisini yansıtan ürünler oluşturma becerisi, belirtilen diğer becerilere göre daha üst düzey bir beceri olarak yorumlanabilir. Bu nedenle, izleyici farkındalığı bakımından ilgili yaş grubunda bir gelişim gözlemleyebilmek için, daha fazla alıştırma ve deneyime gereksinim olduğu söylenebilir.

4.2.3 Eğitimci ve Öğretmenlerin Çocukların Sosyal Becerilerinin Gelişimi ile ilgili Değerlendirmeleri

Medya okuryazarlığı becerilerinin yanı sıra, eğitimciler ve öğretmenler, çocukların sosyal becerilerini dijital öykü anlatımı etkinlikleri sırasında nasıl sergilediklerini de değerlendirmişlerdir. Birinci proje yılında, işbirliği becerisi, tüm ortak ülkelerde, en yüksek yüzdeye sahip olan beceri olmuştur. İkinci yılda işbirliği ve başkalarına saygı duyma becerileri en yüksek yüzdeyi paylaşmışlardır. Buradan yola çıkarak, dijital öykü anlatımı etkinliklerinin, çocuklara birlikte çalışarak ortak bir ürün oluşturma konusunda deneyim kazandırdığı ve arkadaşlarıyla saygılı bir etkileşime girmeleri için olanak sağladığı söylenebilir.

Sosyal becerilerin belirli alt boyutlarına (sosyal ilişkiler, iletişim, bilişsel beceriler, oyunun yarıda kesilmesi/bozulması) bakıldığında, ön plana çıkan noktalar bakımından ülkeler arasında kimi farklılıklar olmasına rağmen, genel bulguların benzerlik gösterdiği anlaşılmaktadır. Çocuklar, arkadaşlarıyla olan *sosyal ilişkilerinde* çoğunlukla olumlu tutumlar sergilemişlerdir. Katılımcı ülkelerin çoğunluğunda, çocuklar, dinleme ve soru sorma şeklinde kendini gösteren temel iletişim becerilerinde de gelişim kaydetmişlerdir. Öte yandan, iletişim becerileri içerisinde, diğer çocukların fikirlerine karşılık verme ve yorum yapma ile diyalog kurma başlıklarında gelişim ihtiyacı göze çarpmaktadır. Bilişsel beceriler bakımından, yeni konu başlıklarını/yeni fikirleri sunma, görüşlerini paylaşma, herhangi bir grup veya bireyden gelen fikirleri temel alma ile özgün görüş ve teorilerini sunma, sözlü, grafiksel, fiziksel yollarla düşüncelerini ifade etme başlıklarında gelişim gözlenmiştir. Tüm katılımcı ülkelerde, çocukların çok düşük bir yüzdesi projeler süresince etkinlikten kopmuş ya da rahatsız edici bir davranış sergilemiştir.

4.3 Erken Çocukluk Eğitimi Bağlamında Dijital Öykü Anlatımına İlişkin Öğretmen Yeterlikleri

Üçüncü araştırma sorusunda, **öğretmen yeterliği** üzerinde durulmuştur. Bu kapsamda, eğitimci ve öğretmenlerin dijital öykü anlatımı yoluyla, çocukların medya okuryazarlığı becerilerini destekleme yeterliği ele alınmıştır. Söz konusu yeterlikler hakkındaki bulgulara ulaşmak için, öğretmenlerin bilgi, beceri/uygulama ve tutum/değer boyutlarından oluşan (Binkley vd., 2012; European Commission, 2018; Tigelaar, Dolmans, Wolfhagen ve Van Der Vleuten, 2004) yeterlik alguları incelenmiştir. Buna ek olarak, CoRe raporunda (CoRe, 2011) da altı çizildiği üzere, yeterlikler yalnızca *bireysel* değil aynı zamanda *toplu*, başka bir deyişle tüm kurum düzeyinde değerlendirilmiştir. Ana veriyi, öğretmen anketleri (uygulama öncesi ve sonrasında sırasıyla, N=66 and N=50) oluşturmuştur. Anketlerden elde edilen veriler, Finlandiya'da öğretmenlerle (N=13) yapılan birebir görüşmeler, İtalya'da öğretmenlerle (N=14) gerçekleştirilen odak grup görüşmeleri ve Türkiye'de öğretmenlerin hazırladığı dijital öykülerin (N=12) değerlendirilmesi ile desteklenmiştir.

4.3.1 Dijital Araçların Eğitsel Olarak Kullanımı ve Teknolojiye Yönelik Tutumlar

Bilgisayar, projeksiyon cihazı, kamera ve internet kamerası (webcam), çoğu eğitimcinin ve öğretmenin kullanımına, görev yaptıkları kurumlar tarafından sunulmuştur. Tablet, akıllı telefon ve i-Theatre cihazlarına ise kurum bünyelerinde daha az rastlanmaktadır. Bilgisayar ve kameralar eğitsel etkinliklerde en sık kullanılan dijital araçlardır. Öğretmenler dijital araçları, süreci ve sonucu belgelemek için kullanmanın yanı sıra, eğitsel anlamda en yaygın olarak, ilgili konuyu desteklemek, görselleştirmek ya da konuyla ilgili gösterim yapmak için kullanmışlardır. Öğretmenlerin, dijital araçları, üretim, alıştırmaya yapma ve oyun oynama etkinlikleri için daha az kullandıkları belirlenmiştir. Katılımcı eğitimci ve öğretmenlerin yarısından fazlası (%56.1) için dijital öykü anlatımı tamamıyla yeni karşılaştıkları bir uygulamadır.

Eğitimciler ve öğretmenler, teknolojinin, medya ile ilgili alanlarındaki gelişmeleri takip etme, öğretim yöntemlerinin yeni yönlerini keşfetme ve çocukların medya kültürü ve medya kullanımı ile ilgili bilgi sahibi olma açısından olanaklar sunduğunu ifade etmişlerdir. Teknolojinin eğitsel uygulamalar bakımından potansiyelini olumlu olarak değerlendiren eğitimci ve öğretmenler, bu konuda özellikle eğitsel etkinliklerin zenginleştirilmesi ile özgün ve yaratıcı fikirlerin yayılmasının/paylaşılmasının sağlanması başlıkları üzerinde durmuşlardır.

4.3.2 Eğitimci ve Öğretmenlerin Yeterlik Algıları

Eğitimci ve öğretmenler, kendi yeterliklerini, genel anlamıyla *medya okuryazarlığı* kavramı, dijital öykü anlatımı yeterlikleri, dijital öykülerin oluşturulması için kullanılan dijital araçlara ilişkin *teknik* beceriler ve çalışmaları kapsamında dijital öykü anlatımını planlamaya ve hayata geçirmeye ilişkin *uygulama* yeterlikleri olmak üzere dört boyutta değerlendirmişlerdir. Bu boyutların belirli alt yapı faktörleri ile olası ilişkileri araştırıldığında, yalnızca dijital öykü anlatımı yeterlikleri boyutunda gruplar arasında anlamlı farklar olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Buna göre, 50 yaşın üzerindeki eğitimci ve öğretmenler daha genç gruplardaki eğitimci ve öğretmenlere göre, kendilerini dijital öykü anlatımı yeterlikleri bakımından anlamlı ölçüde daha düşük düzeyde değerlendirmişlerdir. Benzer şekilde, meslek yüksekokullarından mezun olan eğitimci ve öğretmenler, lisans mezunu meslektaşlarına göre kendilerini söz konusu yeterlik bakımından daha düşük düzeyde değerlendirmişlerdir. Daha önce dijital öykü anlatımı ile ilgili herhangi bir deneyimi olan eğitimci ve öğretmenlerin, beklenebileceği üzere, deneyimi olmayan eğitimci ve öğretmenlere göre daha yüksek bir yeterlik algısına sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Eğitimci ve öğretmenlerin yeterlik algılarının, proje etkinliklerinin başında ve sonunda farklılık gösterip göstermediği de bu başlık altında incelenmiştir. Buna göre, medya okuryazarlığı, dijital öykü anlatımı, teknik ve uygulama yeterlikleri

olarak sıralanan dört boyutta istatistiksel olarak anlamlı artış gözlenmiştir. Bu bulgudan yola çıkarak, eğitimci ve öğretmenlerin STORIES etkinliklerine katılmaları ile dijital öykü anlatımına ilişkin kuramsal ve uygulamaya dönük yeterliklerinin geliştiği sonucuna ulaşılabilir.

4.3.3 Eğitimci ve Öğretmenlerin Oluşturduğu Dijital Öyküler

STORIES projesine Türkiye’den katılan eğitimci ve öğretmenlerin oluşturduğu dijital öyküler, onların güçlü ve gelişmeye açık olan yönlerini belirlemek amacıyla analiz edilmiştir. Genel olarak, oluşturulan dijital öykülerin çoğunluğunun, farklı dijital öykü öğeleri bakımından yeterli düzeyde olduğu görülmüştür. Eğitimci ve öğretmenlerin içerik (giriş, gelişme ve sonuç arasındaki tutarlılık ile bunların öykü amacı ile ilişkisi), dil (açıklık, basitlik ve içerik ve dil bilgisi bakımından uygunluk) ve ekonomiklik (öykünün, görsel ve sözel öğeler açısından ekonomik ve süre bakımından uygun olarak sunulması) öğeleri kapsamında daha üst düzey yeterlik gösterdikleri bulunmuştur. Eğitimci ve öğretmenlerin en az puan aldığı öge, müzik ögesi olmuştur. Daha açık bir ifadeyle, eğitimci ve öğretmenlerin oluşturduğu öykülerde müzik, öykünün ilgili bölümlerinin duygusuyla tamamıyla uyumlu değildir ve anlatıcının sesini olumsuz etkileyebilmektedir.

4.3.4 Dijital Araçların ve Dijital Öykü Anlatımının Algılanan Faydaları ve Zorlukları

Elde edilen nitel veriler (açık uçlu sorular, birebir görüşmeler ve odak grup görüşmeleri) doğrultusunda, eğitimci ve öğretmenlerin dijital öykü anlatımı özelinde, teknolojinin eğitsel amaçlı kullanımına ilişkin olarak farklı faydalara değindikleri görülmüştür. Öğretmenlerin değindikleri temel faydalardan biri *21. yüzyıl becerilerinin* (Binkley vd., 2012) geliştirilmesi olmuştur. Dijital etkinliklerin, yaratıcılığı (özellikle dijital öykü anlatımı bağlamında), eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme becerilerini geliştirdiği dile getirilmiştir. Dijital öykü anlatımı, işbirlikli çalışmanın öğrenilmesi ve müzakere etme gibi iletişim becerilerinin gelişmesi ile ilişkilendirilmiştir. Bilgi okuryazarlığı ve bilgi-iletişim teknolojileri okuryazarlığı da eğitimci ve öğretmenlerden alınan yanıtlarda ortaya çıkan başlıklar arasında yer almıştır. Buna göre, çok yönlü bir araç olarak teknoloji, çocukların hem ilgili içerikleri kullanmaları hem de kendi içeriklerini üretebilmeleri bakımından bir yol olarak algılanmaktadır. Eğitimci ve öğretmenler, aynı zamanda, teknolojiyi başka kültürlerle tanışmak için bir araç olarak değerlendirmişler ve çocuk katılımını, etkinliklere katılmayı, bağımsızlığı ve bağlılığı desteklediğini dile getirmişlerdir. Bu yönlerin desteklenmesiyle, çocukların özgüvenlerinin gelişimine ve toplumda etkin bir rol alma konusunda farkındalık kazanmalarına katkıda bulunduğu belirtilmiştir. Görüşmelerde, dijital öykü anlatımının belgelendirme ve çocukların aileleriyle daha fazla etkileşim oluşturma bakımından rolü de eğitimciler ve öğretmenler tarafından paylaşılmıştır.

Dil ve okuryazarlık ile ilişkili görüşler de eğitimci ve öğretmenler tarafından ön plana çıkarılmıştır. Dijital araçlarla ilişkilendirilen çok modluluk sayesinde çocuklar kendilerini ifade etmek için yazılı ve konuşulan dil dışında yollar (özellikle görseller ve grafiksel gösterimler) bulmuşlardır. Diğer taraftan, teknoloji (ve özellikle dijital öykü anlatımı); öyküleme, dil bilgisi ve sesbilimsel becerileri içeren geleneksel okuryazarlık becerilerini geliştirmek ve dil gelişiminde olası sorunları tespit edebilmek için bir araç olarak nitelendirilmiştir.

Eğitimciler ve öğretmenler tarafından teknoloji kullanımı ya da dijital öykü anlatımının uygulanmasına ilişkin karşılaşılan *ana zorluklar*; teknoloji kaynaklı sorunlar (çalışmayan donanım ve yazılımlar, internet bağlantısı sorunları, çevrimiçi kaynaklara erişim sınırlılığı vb.), yeterlik eksikliği (sınırlı teknolojik beceriler ya da dijital öykü anlatımına ilişkin deneyim eksikliği), çocukların teknoloji kullanımının yönetilmesi (kurallar konusunda uzlaşma, dikkat ile ilgili konular, sınırlı teknolojik beceriler) ve eğitsel sürecin düzenlenmesi (zaman, uygun ortamlar, gerekli materyaller) başlıklarında ifade edilmiştir. *Sorunların üstesinden gelmek ve yeterliklerini geliştirmek* için öğretmenler, eğitim, meslektaş desteği ve doğaçlama çalışma yapmaya hazır olma başlıklarını gündeme getirmişlerdir. Eğitimci ve öğretmenler kullanılacak araç ve uygulamaların sınırlılıklarının ve olanaklarının öğrenilmesi için, etkinlikler öncesinde kapsamlı bir şekilde incelenmesini önermişlerdir. Genel olarak, eğitimci ve öğretmenler dijital araçların eğitsel olarak anlamlı bir biçimde kullanılmasında kendi rollerinin altını çizmişlerdir.

4.4 Dijital Öykü Anlatımı Sürecinde Çocuk Katılımı

Dördüncü araştırma sorusu kapsamında, dijital öykü anlatımı sürecinin farklı öğelerinin **çocuk katılımına** nasıl katkıda bulunduğu ve katılım ile öğrenme süreçlerine ilişkin çocukların öznel deneyimlerinin neler olduğu ele alınmıştır. Önceki araştırmalardan yola çıkılarak; dijital araçlar ve dijital olmayan materyallerin katılıma ilişkin sunduğu olanaklar, ortamların kullanımı ve ortama duyulan aidiyet ile öyküleme sürecinde yer alan katılımcılar arasındaki etkileşim üzerinde çalışılmıştır (bkz. Fróes ve Tosca, 2018; Giddens, 1979; Marsh, 2006; Paju, 2013; Petersen, 2015; Rowe ve Miller, 2017). Her iki proje yılında toplanan veri, projeye Finlandiya'dan katılan eğitimci ve öğretmen (N=13) ile çocuk (N=51) görüşmelerinden elde edilmiştir. Görüşmelerden elde edilen veriler, çocukların oluşturduğu dijital öyküler, eğitimci ve öğretmenlerin dijital öykü anlatımı etkinliklerine ilişkin belgelendirmeleri ve Türkiye araştırma grubunun dijital öykü anlatımı etkinliklerine ilişkin gözlemleri ile desteklenmiştir.

4.4.1. Dijital Araçlar

Çocuk dostu olma, esneklik, cihaz uyumluluğu ile *eğitimci ve öğretmenlerin kullanıcı deneyimleri* dijital araçlara ilişkin çocuk katılımını etkileyen boyutlar olarak belirlenmiştir. Belirlenen boyutlardan ilk üçü doğrudan belirli cihaz ve

uygulamalarla ilişkilidir. Sezgisel, çocuk dostu araçlar (öykü anlatımı için özel olarak tasarlanmış olanlar) çocukların öykülerini bağımsız bir biçimde tamamlamasına olanak vermiştir. Ancak, diğer taraftan, tek amaçlı araçların uzun vadede esnek nitelikte olmadığı ve bu durumun, çocukların kendilerini ifade etme olanaklarını sınırlandırdığı dile getirilmiştir. Öykü oluşturma sürecinin tüm adımlarını aynı cihazda yapabilmeye olanağı, çocukların daha bağımsız çalışabilmesini desteklemiştir. Son olarak eğitimci ve öğretmenlerin farklı araçlarla ilgili önceki deneyimleri, hangi araçları çocuklara sağlayacaklarına ilişkin kararlarında etkili olması nedeniyle, çocuk katılımı bağlamında rol oynamaktadır.

4.4.2 Ortamlar ve Dijital Olmayan Materyaller

Dijital öykü anlatımı etkinlikleri çocuklara, kullanılan *ortam üzerinde daha fazla kontrol* olanağı vermiştir. Bazı durumlarda *içerik* (örneğin, dış ortamlarda belirli oyuncakların kullanılması ya da ortamların tipik olmayan şekillerde düzenlenmesi), bazı durumlarda ise *süreç* (örneğin, ses kaydı için sessiz ortamlara ihtiyaç duyulması) çocukların farklı ortamlara ulaşmasını sağlamıştır. Dijital öykü anlatımı, aynı zamanda, *dijital olmayan oyuna dijital bir boyut* getirmiştir. Bu yeni boyut çocuk katılımı için önemlidir, çünkü çocukların, dijital olmayan geçici oyun dünyalarını kalıcı olarak belgelendirebilmelerine ve başkalarıyla paylaşabilmelerine izin vermektedir. Söz konusu belgelendirme ve paylaşım, çocukların oyunlarına değer verildiğine işaret etmektedir.

4.4.3 Zaman

Uzun süreli ve karmaşık bir öykü oluşturma süreci, eğitsel olarak anlamlı bir biçimde planlanmış olsa bile, çocukların öyküyü sahiplenme duygusunun azalmasına sebep olmaktadır. Öte yandan, hedef odaklı dijital öykü anlatımı etkinliklerine geçmeden önce, kullanılacak dijital araçların *oyunla keşfedilmesi için bolca zaman ayrılmasının* önemine dikkat çekilmiştir. Bu, aynı zamanda, katılımın zaman içerisinde gelişmesi ile de ilişkilidir: Çocukların olumlu ya da olumsuz önceki (dijital) deneyimleri, sonraki etkinliklere yansiyabilmektedir. *Çocuklara kendi zaman yönetimlerini yapma ve etkinliklerini düzenleme sorumluluğunun* verilmesi gerektiğinin de altı çizilmiştir.

4.4.4 Yetişkinlerin Rolü

Çocuk katılımı açısından, yetişkinler, *materyal sağlayıcı* ve *denge unsuru* olarak nitelendirilebilirler. Bu nitelendirmelerden birincisi yetişkinlerin dijital öykü anlatımı sürecinde insan dışı kaynakları nasıl yönettikleri (bkz. Giddens, 1979), ikincisi ise insan katılımcılarla nasıl etkileşim kurulduğu ile ilişkilidir. Materyal sağlayıcı olarak eğitimci ve öğretmenlerin, katılımı sağlamak için gerekli ve çeşitli araçların öğrenme ortamlarında bulundurulması ve zamansal kaynakların yönetilmesi sorumlulukları bulunmaktadır. Denge unsuru olarak ise eğitimci ve öğretmenler, çocuk katılımı ışığında en uygun dijital öykü anlatımı

sürecini tasarlamak ve uygulamak için çaba gösterirler. Öykü oluşturma sürecine yetişkin katılımının, oluşan çıktının çocuk ürünü olmasını sağlayacak şekilde dengelenmesi, eğitimci ve öğretmenlerin bu rolüne örnek olarak verilebilir. Çocuklarla yapılan görüşmelerde, dijital öykü anlatımı sürecinde yetişkin rolü *başlatıcı* olarak tanımlanmıştır: Yetişkinler dijital öykü yapımını önermişler, ancak asıl öyküleri çocuklar oluşturmuşlardır.

4.4.5 Çocukların Katılım Algıları

Çocuklar, *karakterlerin tasarımı ve oluşturulması ile diğerleriyle tartışarak içeriğin planlanması ve uygulanması* basamaklarında aktif katılım gösterdiklerini belirtmişlerdir. Çocuklar aynı zamanda dijital öykü anlatımı için çeşitli *kuralları* tanımlamışlar ve katılımın bu kurallara saygı göstermeyi içerdiğini anlayabilmişlerdir. Kimi kurallar cihazların kullanımı ile ilişkiyken, kimi kurallar katılımcılar arasındaki etkileşim ve tüm dijital öykü anlatımı süreci ile ilgilidir. Çocukların, *süreçten öğrenmeye* ilişkin algılarına bakıldığında, öykü anlatımı, hayal gücü kullanımı, öykü planlama vb. öykü oluşturma becerilerinden söz ettikleri görülmüştür. Bununla birlikte, belli cihazların kullanımına ilişkin becerilerin de altı çizilmiştir.

4.5 Erken Çocukluk Eğitiminde Dijital Öykü Anlatımı Kapsamında Çocukların Yaratıcılıkları

Beşinci araştırma sorusu kapsamında, dijital öykü anlatımının çocukların **yaratıcılıklarına**, özellikle metaforlar yoluyla nasıl katkı sağladığı incelenmiştir. Metaforlar, jest ve görseller gibi dilsel olmayan yollar ile de somutlaştırılabilmektedir (Lakoff, 1979). Yeni teknolojiler, çocuklar tarafından keşfedilen bağlamlar ile daha derin bir etkileşime girilebilmesine olanak tanımak için çocukların algılarını üç boyutlu imgeler ile birleştirme (Gallagher, 2015) ve çocukların ilgilerine dayalı yeni imkânlarla ulaşma fırsatı tanıyan yapıları içeren *kamusallaştırılmış alanlar* oluşturma konusunda büyük bir potansiyele sahiptir (Kirsh, 2013). Öykülemeyi bir anlam oluşturma eylemi (Bruner, 1991) olarak niteleyen yapılandırmacı kurama dayalı olarak, kimi okul öncesi kurumlardaki dijital öykü anlatımı etkinliklerinde, görsel bir öykü yapısı oluşturmak amacıyla; yeni olanakları keşfetmeleri ve yaygın olarak kullanılan nesnelere yeniden yorumlayarak ve irdeleyerek, metafor haline getirmeleri için çocuklara ilgi çekici bağlamlar sunulmuştur.

4.5.1 Dijital Öykü Anlatımı Sürecinde Metafor Örnekleri

Bir öykünün olay örgüsünün oluşturulması sırasında, 4 yaş çocuklarından oluşan bir grup, öyküdeki bazı karakterlerin içinde yaşadığı bir bataklık sahnesi oluşturmaya karar vermişlerdir. Araştırmacılar tarafından deşifre edilen bir diyalogda, çocuklardan biri *“bataklıklar siyah olur”* ve *“bataklıklar her zaman karanlıktır”* ifadelerini kullanmıştır. Diğer çocuk bu ifadeye katılmış ve bataklıkta temsil etmesi için siyah keçe kullanmayı önermiştir. Bu örnekte, metaforik

süreçlere ilişkin başlangıç öğelerinin varlığından söz edilebilmektedir. Ancak, verilen örnek daha çok benzerliğe odaklanan bir süreç içermektedir. İlerleyen bölümlerde tartışılacak olan orijinal görsel metaforların kullanımına ilişkin bir ipucu ile bu süreç dâhilinde karşılaşılmamıştır.

Başka bir dijital öykünün oluşturulma sürecinde, 5 yaş çocuklarından oluşan bir grup, bir uzay gemisinin renkli bir dünyaya karışım içeren bir bomba atmasını anlatmak için bir su şişesinden düşen sarı bir balon kullanmaya karar vermişlerdir. İlgili alanyazında da altı çizildiği üzere, küçük yaştaki çocuklar, renk, şekil, doku vb. algısal ve yüzeysel benzerliklere odaklanmaktadır (Namy ve Gentner, 2002). Çocukların algısal temelli olarak tanımladıkları benzerlikler, olağan kavramsallaştırmalardan, özgün olanakları keşfetmeye geçiş için kullanılabilir (Van Weelden, Maes, Schilperoord ve Cozijn, 2011). Verilen örnekte, tanımlanan benzerlik şekil ve renge dayalıdır. Ancak, sahneyi anlayabilmek için görsel kod kaçınılmaz olarak sözel kod ile ilişkilendirilmelidir. Yapılan anlamsal çalışmalarda, yazılı mesajın sabitleme rolü olduğunun altı çizilmiştir. Başka bir deyişle, yazılı mesaj, görselin çok anlamlılığını, görseli tanımlanmış olası anlamlarla ilişkilendirerek azaltmaktadır (Barthes, 1964).

Bombanın patlamasını ve arkasından karışımın şehre akmasını göstermek için, 5 yaşındaki bir çocuk, sarı bir yün parçası kullanmayı ve filme alınırken bu parçayı bir masa üzerinden atmaya önermiştir. Bu kararı almadan önce grup, öğretmenle diğer olası çözümleri de tartışmıştır: Marisol'un "*Karışımı sarı suluboya ile gösterebiliriz*" önerisi üzerine Luca, "*Balona benzeyen, daire şeklinde bir nesne de bulabiliriz*" karşılığını vermiştir. Bu durumda, görsel metafor işlemede (visual metaphor processing) önemli bir bileşen olan, farklı kavramsal alanlara ait nesnelere karşılaştırılması sürecinin, çocukların nesnelere özellikleri arasında tanımladıkları benzerlikler tarafından nasıl etkilendiği görülebilmektedir. Eğitimci ve öğretmenler tarafından kaydedilen konuşmalar doğrultusunda, çocukların nesnelere kelime anlamlarını bildikleri gözlenmiştir. Bu nedenle, söz konusu süreçler orijinal metafor örnekleri olarak tartışılabilir.

4.6 Dijital Öykü Anlatımı Etkinlikleri Kapsamında Çocukların Sosyal-Duygusal Gelişimleri

Altıncı araştırma sorusu öykü oluşturma sürecinde çocukların **sosyal-duygusal gelişimlerine** odaklanmıştır. Sosyal ve duygusal gelişim, çocuğun olumlu ve olumsuz duyguların tamamını deneyimleme, yönetme ve ifade etme kapasitesini geliştirmesi, diğer çocuklarla ve yetişkinlerle yakın ve tatmin edici ilişkiler kurması ve aktif bir şekilde çevresini keşfetmesi ve öğrenmesi anlamına gelmektedir (Cohen vd., 2005). Bu araştırma sorusuna ilişkin veriler, Türkiye'den, iki akademik yıl boyunca uygulanan altı projeye katılan çocuklara (N=44) ilişkin gözlem çizelgelerinden elde edilmiştir. Çizelgelerde (bkz. CASEL, 2016; Elias, 2006; Greenberg vd., 2017), "Dijital Öykülerin Tasarlanmasında Sözlü ve Sözsüz Etkileşim Özellikleri" ve "Dijital Öykülerin Tasarlanmasında

Anlatım Özellikleri” olmak üzere iki bölüm altında 25 gözlem birimi yer almıştır. Veriler betimsel olarak ve grafiksel teknikler kullanılarak analiz edilmiştir.

Verilerin analizi sonucunda elde edilen genel bulgular, dijital öykü anlatımı etkinliklerinin, çocukların, bireysel olarak ve öyküleme sürecinin çeşitli aşamalarında sözlü ya da sözsüz grup etkileşimlerinde sergiledikleri sosyal-duygusal öğrenme davranışlarında anlamlı değişiklikler olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte, bulgular, çocukların bilişsel becerilerinin geliştiğine dair ipuçları da sağlamıştır.

Değişimler, en çok öz-yönetim, öz-farkındalık ve ilişki becerilerinde, “planlı çalışma (tekrar ve organizasyon)”, “farklı durum ve çalışma gruplarına uyum sağlama” ve “öykü oluşturma sürecinde eleştirel düşünme becerisini sergileyebilme” davranışları kapsamında gelişimsel bir eğilim dâhilinde gözlenmiştir. Bunun yanı sıra, birinci yılda davranışlarda gözlenen toplam değişimin %87.5’i, ikinci yılda ise davranışlarda gözlenen toplam değişimin %87.9’u istikrarlı bir artış göstermiştir. Başka bir deyişle, davranışlar “gelişim aşamasında” düzeyinden “düzenli sergileniyor” aşamasına ilerlemiştir. Bu bağlamda, dijital öykü anlatımının ilgili alanyazında altı çizilen avantajları (örneğin, iletişim, işbirlikli çalışma ve üst düzey düşünme becerilerinin gelişimi) (Baki, 2015; Bozdoğan, 2012; Robin, 2008; Dupain ve Maguire, 2005; Sadık, 2008; Ayvaz-Tunç ve Karadağ, 2013; Yang ve Wu 2012; Yüksel, vd., 2011), proje kapsamında çocukların en sık gözlenen davranış değişimlerine ilişkin bulgularla örtüşmektedir.

En az değişim, “öykünün karakterlerini tanımlama ve görsel olarak ifade etme” davranışında gözlenmiştir. Bu davranışın çocukların bilişsel becerilerine dayalı olduğu ve söz konusu bilişsel becerilerin yaş ve öğrenme düzeyi ile bağlantılı olduğu söylenebilir. Eğitimci ve öğretmenlerin gözlemleri, öyküleme becerileri anlamında çocukların henüz istenen düzeye ulaşmadığı ve bu konuda öğretmen desteğine ihtiyaç duydukları bulgusunu da desteklemektedir. Diğer taraftan, bu kategoride gelişim gösteren çocukların başlangıç düzeylerinin sınıftaki diğer çocuklara göre daha düşük olması, dijital öykü anlatımı yaklaşımının sosyal-duygusal gelişim üzerindeki anlamlı katkısına işaret etmektedir.

Birinci yılda, gelişen yönde davranış değişimi gösteren çocukların çoğunluğunda aynı davranışların ikinci yılda da düzenli bir şekilde geliştiği görülmüştür. Eğitimci ve öğretmenlerin gözlem ve anekdotları, birinci projenin uygulanması sırasında ortaya çıkan sorunların, takip eden proje uygulamalarında geride bırakıldığına işaret etmiştir. Çocuklar öz-farkındalık, öz-yönetim, sosyal farkındalık, ilişki kurma ve sorumlu karar verme becerilerinde olumlu yönde ve istikrarlı bir değişim sergilemişlerdir.

Çocukların her iki proje yılında hiç değişim göstermeyen sosyal-duygusal davranışları, tutarlı bir biçimde “gelişme aşamasında” ya da “düzenli sergileniyor” kategorileri içerisinde gözlenmiştir. Çocukların düşük bir düzeyden geliştikleri ve başladıkları noktaya döndükleri döngüsel değişimlerin meydana

geldiği birkaç örnek de bulunmaktadır. Anekdot kayıtlarında eğitimci ve öğretmenler bu tür durumları, doğrudan yaşları ve/veya gelişim dönemleri ile bağlantılı olarak, bazı çocukların, gruplarına yönelik geçici uyum sorunları yaşamaları ile açıklamışlardır.

Ulaşılan bulgular doğrultusunda, dijital öykü anlatımının önemli doğurguları olduğu ve çocukları içeren bireysel etkinliklerle birlikte akran grupları, aileler ve diğer paydaşlar arasında karşılıklı etkileşime dayalı etkinliklerle, çocukların bilişsel, sosyal ve duygusal becerileri bakımından bütünsel gelişiminin sağlanmasında yenilikçi bir yol olarak ortaya çıktığı söylenebilir.

4.7 Sonuç

Çocukların oluşturduğu **dijital öyküler** bakımından en ilginç bulgulardan biri, açık uçlu öykü başlatma öğelerinin (zayıf da olsa), daha üst düzey öykü yapısı ile ilişkili olduğuna yönelik bulgudur. Bu durum, öykü üzerinde daha çok söz sahibi oldukları için çocukların motivasyonlarının arttığı ve bu şekilde daha detaylı senaryolar oluşturabildikleri şeklinde yorumlanabilir. Farklı yazılım türlerine göre, öykü yapısında anlamlı bir fark gerçekleşmediği bulgusu ise, dijital öykü anlatımı kapsamında, tüm yazılım türlerinin öyküleme becerilerini geliştirmede eşit uygunluğa sahip olduğuna işaret etmektedir. Ancak, bazı çok-modlu öğelerin belli araçlarla eşleştirilmesi, bu araçların sunduğu belli olanakların varlığını göstermektedir. Örneğin, çeşitli tablet uygulamalarında, ses efekti ya da yazılı metin benzeri öğeler öykülere daha kolay bir biçimde dâhil edilebilirken, i-Theatre, çocukların çizimlerinin ve kendilerinin seslendirdiği diyalogların öykülere eklenmesine güçlü bir biçimde rehberlik etmektedir.

Dijital öykü anlatımı sürecinin çocukların dil, sosyal ve duygusal becerilerini desteklediği, proje kapsamında ulaşılan bulgular arasındadır. Dijital öykü anlatımı, özellikle, uzlaşmanın, yaratıcılığın, başkalarının görüşlerini dikkate almanın ve kendini farklı yollarla ifade etmenin öğrenilmesi bakımından faydalı bir yaklaşımdır. Burada önemli bir nokta, dijital öykü anlatımı etkinliklerinin, mevcut diğer eğitsel içeriklerle bağlanarak veya çocukların mevcut oyunlarına eklenerek, çocuklar için anlamlı hale getirilmesidir. Proje süresince, eğitimcilerin ve öğretmenlerin **yeterlik** algıları ölçülen tüm alanlarda artmıştır. Söz konusu yeterlikler; bireysel (medya okuryazarlığına ilişkin, dijital öykü anlatımı, araçların kullanımına ilişkin teknik beceriler) ve kurumda dijital öykü anlatımı projelerini gerçekleştirme, ilgili konuları ailelerle görüşme vb. toplu, uygulamaya dönük yeterlikleri (bkz. CoRe, 2011) kapsamaktadır. Birçok eğitimci ve öğretmen proje kapsamında gerçekleşen öğretmen eğitimini zaman alıcı olarak değerlendirse de eğitimin uygulamaya dönük yapısı onu önemli ve değerli hale getirmiştir. Eğitimci ve öğretmenler, dijital pedagoji ve dijital öykü anlatımı ile ilgili, genel olarak, olumlu tutumlara sahiptir. Bu yaklaşımlar, çocukların 21. yüzyıl becerilerinin (Binkley vd., 2012), etkinliklere aktif katılımlarının ve yeni ve geleneksel okuryazarlıklarının gelişimi için gerekli görülmektedir.

Özetle, dijital öykü anlatımı etkinliklerinde, kendilerini farklı çok-modlu öğelerle ifade ederek, medya okuryazarlığı becerilerini geliştirmeleri için olanak sağlaması bakımından çocuklara çeşitli araç ve uygulamaların sunulması önerilmektedir. Tabletlerin proje süresince zamanla daha fazla kullanılmaya başlandığı bulunmuştur. Tabletlerin dijital öykü anlatımında kullanılmasının avantajlarından biri, tüm sürecin tek bir cihazda gerçekleşebilmesi, bu şekilde, çocukların bağımsız çalışmasını ve ortaya çıkabilecek teknik sorunların azaltılmasını sağlamasıdır. Dijital öykü anlatımı sürecinin dikkatli bir biçimde planlanması ve etkinliklerden önce ilgili araçlar hakkında deneyim kazanılması, etkinliklerin eğitsel olarak uygunluğunun sağlanması, olası sorunların öngörülmesi ile ortamların, zamanın ve materyallerin çok yönlü kullanılmasının sağlanması bakımından yaşamsal öneme sahiptir. Buna ek olarak, doğaçlama çalışmaya hazır olma ve beklenmeyen değişimlerde alternatif planlar üretebilme, dijital öykü anlatımı etkinliklerini uygulamak için gerekli beceriler olarak ön plana çıkmaktadır.

Kaynakça

- AYVAZ-TUNÇ, Ö., & KARADAĞ, E. (2013). Postmodern oluşturmaçılığa dijital öyküleme. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 310-315.
- BAKI, Y. (2015). *Dijital öykülerin altıncı sınıf öğrencilerinin yazma sürecine etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- BARTHES, R. (1964). "Rhétorique de l'image." *Communications*, 4(1), 40-51.
- BINKLEY, M., ERSTAD, O., HERMAN, J., RAIZEN, S., RIPLEY, M., MILLER-RICCI, M., & RUMBLE, M. (2012). Defining twenty-first century skills. In P. Griffin, B. McGaw & E. Care (Eds.), *Assessment and teaching of 21st century skills* (pp. 17-66). Dordrecht: Springer.
- BOZDOĞAN, D. (2012). Content analysis of elt students' digital stories for young learners. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 6(2), 126-136.
- BRUNER, J. (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, 18(1), 1-21.
- CASEL (The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning). (2016). <http://www.casel.org/core-competencies/>
- COHEN, J., ONUNAKU, N., CLOTHIER, S., & POPPE, J. (2005). Helping young children succeed: Strategies to promote early childhood social and emotional development. Early Childhood Research and Policy Report. Washington, DC: National Conference of State Legislatures.
- CORE (2011): Competence Requirements in Early Childhood Education and Care. Final Report. University of East London and University of Ghent. <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/11434125-37ab-4bdd-9925-8531faca45c1/language-en/format-PDF/source-75206441>
- DUPAIN, M., & MAGUIRE, L. (2005). Digital storybook projects 101: How to create and implement digital storytelling into your curriculum. *In 21st Annual*

- Conference on Distance Teaching and Learning*, 6, 1-4.
- ELIAS, M. J. (2006). The connection between academic and social-emotional learning. In M.J. Elias & H. Arnold (Eds.), *The educator's guide to emotional intelligence and academic achievement* (pp.4-14). Thousand Oaks: Corwin Press.
- EUROPEAN COMMISSION (2018). Key competences. Retrieved on 14 March, 2018 from: https://ec.europa.eu/education/policy/school/competences_en
- FRÓES, I. C. G., & TOSCA, S. (2017). Playful subversions: Young children and tablet use. *European Journal of Cultural Studies*, 21(1), 39-58.
- GALLAGHER S., & LINDGREN R. (2015). "Enactive metaphors: Learning through full-body engagement." *Educational Psychology Review*, 27(3), 391-404.
- GIDDENS, A. (1979). *Central problems in social theory: Action, structure and contradiction in social analysis*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press. (Yhteiskuntateorian keskeisiä ongelmia. 1984. Helsinki: Otava.)
- GLENN, C. G., & STEIN, N. L. (1980). *Syntactic structures and real world themes in stories generated by children* (Technical report). Urbana, IL: University of Illinois, Center for the Study of Reading.
- GREENBERG, M.T., DOMITROVICH, C. E., WEISSBERG, R. P., & DURLAK, J. A. (2017). Social and emotional learning as a public health approach to education. *The Future of Children*, 27(1), 13-32.
- KIRSH, D. (2013). Embodied cognition and the magical future of interaction design. *ACM Transactions on Computer-Human Interaction (TOCHI)*, 20(1), 3.
- LAKOFF, G. (1979). The contemporary theory of metaphor. In A. Ortony (Ed.), *Metaphor and thought* (2nd ed., pp. 202-251). Cambridge: Cambridge University Press.
- LESLIE A. M. (1987), Pretense and representation: The origins of theory of mind. *Psychological Review*, 94, 412-426.
- MARSH, J. (2006) Emergent Media Literacy: Digital Animation in Early Childhood. *Language and Education*, 20(6), 493-506.
- NAMY, L. L. & GENTNER, D. (2002). Making a silk purse out of two sow's ears: Young children's use of comparison in category learning. *Journal of Experimental Psychology*, 13(1), 5-15.
- PAJU, E. (2013). *Lasten arjen ainekset: Etnografinen tutkimus materiaalisuudesta, ruumiillisuudesta ja toimijuudesta päiväkodissa*. Helsinki: Tutkijaliitto.
- PETERSEN, P. (2015). «- That's how much I can do!» Children's Agency in Digital Tablet activities in a Swedish Preschool Environment. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 9(3), 145-169.
- PETERSON, C., & MCCABE, A. (1983), *Developmental psycholinguistics: three ways of looking at a child's narrative*. New York, Plenum.
- ROBIN, B. R. (2008). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory Into Practice*, 47(3), 220-228.
- ROLLO D. (2007), *Narrazione e sviluppo psicologico. Aspetti cognitivi, affettivi e*

- sociali. Roma: Carocci.
- ROWE, D. W., & MILLER, M. E. (2017). The affordances of touchscreen tablets and digital cameras as tools for young children's multimodal, multilingual composing (pp. 159-178). In Burnett C., Merchant G., Simpson A., & Walsh M. (Eds.), *The Case of the iPad*. Singapore: Springer.
- SADIK, A. (2008). Digital storytelling: A meaningful technology-integrated approach for engaged student learning. *Educational Technology Research and Development*, 56(4), 487-506.
- TIGELAAR, D., DOLMANS, D., WOLFHAGEN, I., & VAN DER VLEUTEN, C. (2004). The development and validation of a framework for teaching competencies in higher education. *Higher Education*, 48(2), 253-268.
- VAN WEELDEN, L., MAES, A., SCHILPEROORD, J., & COZIJN, R. (2011). The role of shape in comparing objects: How perceptual similarity may affect visual metaphor processing. *Metaphor and Symbol*, 26(4), 272-298.
- YANG, Y. T. C., & WU, W. C. I. (2012). Digital storytelling for enhancing student academic achievement, critical thinking, and learning motivation: A year-long experimental study. *Computers & Education*, 59(2), 339-352.
- YÜKSEL, P., ROBIN, B.R., & MCNEIL, S. (2011). Educational uses of digital storytelling around the world. *In Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*, 1(1), 1264-1271.

5. ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİNDE DİJİTAL ÖYKÜ ANLATIMININ KULLANILMASINA İLİŞKİN İYİ UYGULAMALAR

Göksu GÖZEN, İlker CIRIK, Esmâ ÇOLAK & Defne YABAŞ
Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Türkiye

5.1 Giriş

Dijital çağa geçiş yaptığımız günümüzde, eğitim-öğretim sürecinin yeni nesil teknolojilerle bütünleştirilmesinin sağlanması ve özellikle geleceğin toplumunu oluşturacak çocuklara, içinde yaşadıkları çağla uyumlu eğitim-öğretim hizmetlerinin sunulması önem kazanmaktadır. Bu bütünleştirme, teknolojiye erişimin nispeten sınırlı olduğu okul ortamı ile mobil cihazların bilgi erişimi kaynağı olarak kullanıldığı “dış” dünya arasındaki uçurumun kapanmasında önemli bir görev görecektir. Diğer taraftan, teknolojinin etkin kullanımının, öğrenci motivasyonunu ve katılımını arttırmada önemli bir rolü olduğu bilinmektedir (Marks vd., 2013). Gubacs (2004) tarafından da belirtildiği gibi, teknolojiyi öğrenme-öğretme sürecine entegre etmek sadece ürün geliştirme sürecinde çocuklara yardımcı olan bir yaklaşım görevi görmeyecek, aynı zamanda öğretim içeriğinin bir parçası ya da verimli bir öğrenme-öğretme ortamı yaratmaya yardımcı olacak bir araç olarak tüm sürece hizmet edecektir (Moursund, 1999). Dolayısıyla, teknolojinin öğrenme-öğretme süreçlerine nasıl uyumlu kılınacağı üzerinde durmak ve özellikle erken çocukluk döneminde yeni teknoloji araçlarının, oyuncakların ve teknolojinin diğer yaratıcı dönüşümlerinin etkili bir şekilde kullanılabilir hale gelmesi için bu entegrasyonun nasıl sağlanacağına ilişkin iyi uygulama örnekleri oluşturmak önemlidir. Nitekim alanyazında (DiPietro vd., 2008; Donohue, 2003; Hastie, Chen ve Kuo, 2007; Rubegni, Colombo ve Landoni, 2013; Thompson, 2014), çevrimiçi ortamlarda iyi eğitsel uygulamalar hakkında çok az şey bilindiği belirtilmekte, bununla birlikte erken çocukluk döneminde teknolojinin çevrim-içi ya da çevrim-dışı farklı formlarını içeren uygulamaların sınıf ortamında nasıl kullanılacağı, çocuklara yönelik öğretim tasarımında dijital uygulamalar içeren etkinliklere nasıl yer verilebileceği ve iyi eğitsel uygulamaların nasıl gerçekleştirilebileceği konusunda belirsizlik olduğu da vurgulanmaktadır.

STORIES projesinin temel amacı, dijital medyanın yaratıcı kullanımı konusundaki farkındalığı artırmak, diğer yandan erken çocukluk eğitiminde medya kullanımının sunacağı fırsatlardan nasıl faydalanılabileceği ya da karşılaşılabilecek zorlukların önüne nasıl geçilebileceği konusunda oluşturduğu bilgi birikimi dâhilinde, dijital öykü anlatımının uygun bir pedagojik yaklaşım, yöntem ve öğrenme modeli olarak uygulanabilirliğini artırmaktır. Diğer bir deyişle temel amaç, EÇEB hizmetleri dâhilinde teknoloji kullanımını, 1) çocukların medya okuryazarlığı becerilerini dijital öykü anlatımı yaklaşımı aracılığıyla geliştirmek, 2) eğitimcilerin ve öğretmenlerin ise çocukların bu becerilerinin gelişimini dijital öykü anlatımı yaklaşımını kullanarak destekleme

becerilerini geliştirmek üzere teşvik etmektir. Bu bağlamda, bu bölümde, uygulayıcılara rehberlik etmek ve erken çocukluk dönemi eğitimcileri ile öğretmenlerinin dijital öykü anlatımını içeren projeler dâhilinde nitelikli bir “çocuk-teknoloji-öğrenme” üçgeni yaratmasını sağlamak amacıyla, EÇEB alanında teknoloji entegrasyonunun sağlanmasına yönelik ve STORIES projesi kapsamında gerçekleştirilen iyi uygulamaların incelenmesiyle elde edilen sonuçlar sunulmaktadır.

5.2 Araştırma Süreci

STORIES projesinin ortağı olan ülkelerdeki (İtalya, Türkiye, Finlandiya ve Almanya) katılımcı okul öncesi eğitimcileri ve öğretmenleri, projenin 2016-2017 eğitim-öğretim yılını kapsayan ilk uygulama yılında, 2017 yılı Ocak-Haziran ayları arasını kapsayan yaklaşık beş aylık süre içerisinde, sınıflarında bulunan okul öncesi çocuklarıyla üç farklı dijital öykü anlatımı projesi gerçekleştirmiştir. İlk uygulama yılını takiben, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında ise Eylül 2017'den Mart 2018'e kadar yaklaşık altı aylık bir süre boyunca, öğretmenler tarafından bir önceki yıl uygulamalara katılan çocuklar ile birlikte birbirini izleyen üç farklı dijital öykü anlatımı projesi daha gerçekleştirilmiştir. İki eğitim-öğretim yılını kapsayan uygulamalar boyunca, her bir ülkedeki uygulamalara katılan okullardaki/sınıflardaki dijital öykü anlatımı projelerini gerçekleştiren öğretmenler, toplam altı “Proje Yaprağı”na, çocuklara ilişkin gözlemlerini kaydetmişlerdir.

Proje ortağı olan tüm ülkelerin araştırmacıları ile birlikte, yukarıda yer verilen alanyazına dayalı olarak (1) proje uygulama sürecinin özelliklerine, (2) her bir proje sonunda çocuklar tarafından tasarlanan dijital öykülerin özelliklerine ve (3) süreç ve ürünlerin ortak özelliklerine dayalı bir dizi ölçüt belirlenmiştir. Bu ölçütler göz önünde bulundurularak projelerin planlanması, uygulanması ve çocuk ürünlerinin niteliği açısından yapılan değerlendirmeler sonucunda her ülke tarafından “iyi uygulama” olarak iki dijital öykü anlatımı projesi seçilmiştir. Seçilen her bir iyi uygulama, bir örnek olay olarak incelenmiştir. Bu uygulamaların temel özellikleri, EÇEB'de dijital öykü anlatımı yaklaşımının kullanımına ilişkin nitelikli uygulamaların taşınması gereken ortak özellikler olarak değerlendirilmiş ve sunulmuştur.

5.3 Sonuçlar Üzerinde Bütünsel Bir Değerlendirme: Erken Çocukluk Eğitiminde Dijital Öykü Anlatımına Dayalı İyi Eğitsel Uygulamaların Temel Özellikleri

STORIES projesi kapsamında yürütülen uygulamaların ortak özellikleri bağlamında, her bir ülke tarafından iyi uygulama olarak seçilen dijital öykü anlatımı projelerinden ve çocukların ürünleri olan dijital öykülerden başlayarak, aşağıda öncelikle sonuçlara ilişkin bütünsel bir değerlendirmeye yer verilmiştir. Ardından, ilgili alanyazında iyi eğitsel uygulamaların özellikleri olarak tanımlanan bileşenler, STORIES Projesi kapsamında seçilen iyi uygulamalarda

gözlenen ortak özellikler ile birlikte ele alınmıştır. Bu sentez, EÇEB'de başarılı bir dijital öykü anlatımı projesi geliştirme ve uygulama sürecine ilişkin yol haritasına ışık tutacak temel ilkeler olarak sunulmuştur.

Bir dijital öykü anlatımı projesini, EÇEB'de "iyi uygulama" olarak nitelendirmek için STORIES projesi kapsamında önemli kabul edilen seçim ölçütlerinin karşılanmasına ilişkin dağılım incelendiğinde, seçimlerde ön planda tutulan ölçütlerin çoğunlukla öğretmenlerin rolü ile ilgili olduğu belirlenmiştir. Seçilen iyi uygulamaların çoğunluğunda öğretmenler, çocuklara yargılayıcı olmayan bir bağlam sunmakta, proje etkinlikleri için tematik en az dört ardışık oturum yürütmede bir kolaylaştırıcı ve düzenleyici görevi görmekte, aynı zamanda öykü oluşturma sürecinde öykü yapısının/öykü gramerine ilişkin gelişim düzeylerinin en az ilk üç kategorisini (betimsel düzenleme, eylemsel düzenleme ve tepkisel düzenleme) karşılamada çocuklara öncülük eden bir destekleyici rolü üstlenmektedir. STORIES projesinin ilk aşamalarında raporlaştırılan *Erken Çocukluk Döneminde Dijital Öykü Anlatımına İlişkin İyi Uygulamalar El Kitabı*'nda da (2016) belirtildiği gibi, tutarlı öyküler oluşturmak; bilgiyi aktive etmek ve yeni anlatı dizileri oluşturmak için materyalleri kullanmak anlamına gelir. Bu süreç, çocukların dünya hakkında yeni bilgi edinmelerini ve/veya hâlihazırda sahip oldukları bilgileri pekiştirmelerini sağlar. Bununla birlikte, çocukların, dijital ve öyküleme becerilerini eyleme dayalı olarak edinmelerine veya sağlamlaştırılmalarına katkıda bulunur; bu deneyim Ausubel (2000) tarafından "keşif yoluyla öğrenme" olarak adlandırılmaktadır. Bu öğrenme biçimi çocuklara, zengin materyal desteği ile farklı deneyimler kazanma fırsatı vermekle kalmaz, aynı zamanda çocukların aktif katılımına ve özerkliğine de dikkat çeker. Bu vurgu, yapılandırmacı öğrenme kavramını akla getirmektedir. Buna ek olarak, projelerin ana hedeflerinin de en iyi uygulamaların seçilmesi sürecinde önemli olduğu görülmüştür. Proje uygulama sürecinin hedeflerini karşılayan ürünlerin elde edilmesinin ve ana hedefler ile kullanılan öğrenme-öğretme yöntem ve tekniklerinin uyumluluğunun seçim sürecinde en çok dikkate alınan ölçütler arasında yer aldığı ortaya çıkmıştır. Bu, EÇEB'de bir dijital öykü anlatımı projesinin sadece ürün geliştirmeye yönelik teknoloji odaklı bir yaklaşım olmadığını göstermektedir; ürün geliştirme sürecinin amaçlara uygun olarak tasarlanması, dijital öykü anlatımı projesinin niteliğini de etkilemektedir.

Bulgular bir bütün olarak, her türlü öğrenme sürecinde büyük öneme sahip olduğu gibi (Brooks ve Brooks, 1999; Marlowe ve Page, 2005; Fok ve Watkins, 2007), EÇEB hizmetleri dâhilinde bir dijital öykü projesi geliştirme sürecinde de yapılandırmacı bir öğrenme ortamının sağlanmasının önemini desteklemiştir. Sonuçlara dayalı olarak, öğrenme-öğretme yöntemleri ve materyalleri açısından zengin olan, öğretmenin kolaylaştırıcı, öğrencilerin ise aktif katılımcı rol oynadığı destekleyici ortamların sadece EÇEB'de zengin bir öğrenme deneyimi önermeyeceği (Berris ve Miller, 2011; Brewer, 2004; Loebach, 2004; Nuikkinen, 2011; Rentzou, 2014; Taylor, 2009), aynı zamanda hem öykü anlatımı sürecinde

hem de teknolojinin kullanımında çocuğa daha fazla özerklik sağlayacağı açıktır. Dijital öykü oluşturma sürecinde, hem öykü gramerinin gelişim aşamalarını içeren öyküleme becerilerinin, hem de bu öyküleyici anlatıların teknoloji ile bütünleştirilmesi becerilerinin eşit düzeyde vurgulanın önemi, diğer taraftan her iki süreçte de çocuğun özerkliğinin sağlanması gerektiği unutulmamalıdır.

Bunlara ek olarak, özerkliğe izin veren iyi tasarlanmış bir ortam, çocuğun benzersiz/özgün bir ürün geliştirmesini destekleyerek dijital öykü anlatımı sürecini içselleştirmesine de olanak sağlayacaktır. Bununla birlikte, dijital öykü anlatımı uygulamalarını sadece bir dijital ürün oluşturma süreci olarak görmekten kaçınılmalıdır; nitekim dijital öyküler bir ana amaç çerçevesinde hazırlanır ve öğrenme sürecinin bu ilk hedefe ulaşacak şekilde yapılandırılması, nihai ürünün - dijital öykülerin - anlamlı bağlamlarda ortaya çıkmasını sağlar. Bunu destekleyecek biçimde, dijital ve dijital olmayan öğelerin nihai ürünler olan dijital öykülerde bütünsel bir şekilde kullanılması, çocukların kendi yaşamlarıyla bağlantı kurmasını kolaylaştıran bir diğer önemli faktör olarak ortaya çıkmıştır. Nitekim bu ilişkiyi yapı, Daniels ve Bizar (2005) ve Zemelman, Daniels ve Hyde (1998) tarafından da belirtilen, iyi eğitsel uygulamaların temel özelliklerinden biridir.

Şüphesiz, Werner, Piaget ve Montessori gibi sadece önde gelen teorisyenler tarafından değil, aynı zamanda diğer birçok araştırmacı tarafından da belirtildiği gibi (Berris ve Miller, 2011; Brewer, 2004; Loebach, 2004; Nuikinen, 2011; Rentzou, 2014; Taylor, 2009); fiziksel çevre, öğrenme sürecinin aktif, vazgeçilmez ve göz ardı edilemez bir parçası olduğu kadar, özellikle erken öğrenme sürecinde, zengin bir öğrenme deneyimi sağlayan ve bu deneyimi destekleyen bir araçtır. Bu açıdan bakıldığında, STORIES projesi kapsamında gerçekleştirilen iyi uygulamaların neredeyse yarısında, iyi planlanmış ortamların çocuklara sunulduğu söylenebilir. Bununla birlikte, çocuklara, işbirliği, iletişim, paylaşma ve birlikte ya da bireysel çalışmalarını destekleyen iyi tasarlanmış deneyim alanları sunmanın da iyi uygulamalarda önemli unsurlar olduğu belirlenmiştir.

İlgili alanyazın ve seçilmiş en iyi uygulamaların ortak özelliklerinin analizi ile elde edilen sonuçlara dayanarak, EÇEB'de dijital öykü anlatımının kullanımına yönelik iyi eğitsel uygulamaların ana özelliklerinin üç farklı perspektif bağlamında aşağıdaki gibi tanımlanabileceği sonucuna varılmıştır: (A) Eğitimcilerin ve öğretmenlerin rolü, (B) Öğrenme ortamının özellikleri ve (C) Dijital öykü anlatımı projelerinde süreç ve ölçme-değerlendirme etkinliklerinin planlanması.

A. Eğitimcilerin ve Öğretmenlerin Rolü

A1. *Çocukların keşif ve buluş becerilerini yapılandırmacı bir şekilde teşvik eden bir kolaylaştırıcı olma rolünü; çocuklara yargılayıcı olmayan bir bağlam sunma, dijital öykü anlatımı etkinlikleri sırasında çocuklara rehberlik yapma, yol gösterici sorular kullanma, çevreyi ve materyalleri ana faaliyetlerden önce hazırlama ve teknolojilerin kullanımında tutarlılığa yardımcı olma görevlerini üstlenmek.*

Pekçok araştırmacıya göre (Berris ve Miller, 2011; Brewer, 2004; Loebach, 2004; Nuikkinen, 2011; Rentzou, 2014; Taylor, 2009; Tout, 2016), kolaylaştırıcı rolü, çocuklara, ihtiyaçları olduğunda destek ve tavsiye sunmayı, zengin bir öğrenme ortamı hazırlamayı ve gerektiğinde temel bilgi ve becerilerin öğretimini sağlamayı ifade eder. Eğitimciler ve öğretmenler, çocukların (1) becerilerini yeni bağlamlara aktarabilmelerini desteklemek için, ilgili kazanımlar ve gerçek dünya arasındaki bağlantıları tanıyabilme ve anlayabilme, (2) yeni becerilerin kazanılması sürecinde kendi performansları üzerinde düşünebilme ve yansıtma yapma, (3) sonuç çıkarma, çıktı ve ürünleri iletme ve bunları tartışabilme ve (4) uygun teknolojilerin kullanımını öğrenme sürecine dâhil edebilme becerilerini geliştirmelidir. Bu noktadan hareketle, erken çocukluk döneminde gerçekleştirilen dijital öykü anlatımı etkinliklerinde öğretmenin temel rolünün bir kolaylaştırıcı olması, çocukların pek çok bilgi ve beceriyi araştırarak ve uygulayarak bir dijital öykü oluşturmasını sağlamaya yönelik bir stratejidir. Öğretmenin bu kritik rolü, çocuklara, öykü anlatımı sürecinde ve teknoloji kullanımında özerklik sağlamada, bunların da ötesinde nihai ürünlerinin –dijital öykülerinin- gerçek sahipleri olma şansını vermede oldukça önemlidir.

A2. *Öykünün yapılandırılması sürecinde, çocukların, her bir öykü ögesinin tasarımcısı olabilecekleri şekilde aktif katılımını desteklemek; çocukların ilgisini çekecek, en az dört tematik oturumu kapsayan çocuk-merkezli öğrenme süreçleri ve dijital öykü anlatımı etkinlikleri planlamak.*

Hohmann ve Weikart (1995) vurgulamaktadır ki; çocukların ilgileri, soruları ve istekleri, keşif, deney ve yeni bilgi ve anlayışlar geliştirme sürecinin inşasını sağlar. Bu bağlamda çocukların, ilgileri, ihtiyaçları, güçlü yanları, anlayışları ve kapasiteleri dikkate alınarak düzenlenmiş güvenli ve sevecen bir çevre içinde büyümelerini sağlamak ve bunları her türlü öğrenme sürecini planlamada temel olarak kullanmak, öğrenmenin çocuklar için sadece ilgi çekici değil, aynı zamanda anlamlı olmasını sağlamanın da bir yoludur. Bu tür bir planlama, çocukların öğrenme sürecine aktif katılımını da teşvik eder; bu, çocukların EÇEB'de yapılan dijital öykü anlatımı etkinlikleri kapsamında, kendileri için yeni olan ürünler ortaya koymak için materyalleri, deneyimleri ve fikirleri bir araya getirdikleri yaratıcı bir süreçtir. Bu doğrultuda, okul öncesi eğitimcilerinin ve öğretmenlerin diğer bir rolünün, çocukların öykünün yapılandırılması sürecine

katılımını teşvik etmek ve çocukların ilgileri temel alınarak oluşturulmuş en az dört tematik oturumu kapsayan çocuk-merkezli öğrenme süreçleri ile dijital öykü anlatımı etkinlikleri planlayarak, her öykü bileşeninin tasarımcıları olabilmelerini sağlamak olduğu söylenebilir.

A3. *Çocukların, öykü yapısının/öykü gramerine ilişkin gelişim düzeylerinin en az ilk üç kategorisini (betimsel düzenleme, eylemsel düzenleme ve tepkisel düzenleme) karşılayabilecek nitelikte öykü gramerine sahip, tutarlı bir öykü geliştirmesini teşvik etmek; çocukların, ilk aşamada sırayla öykü konusunu seçmesini ve anlatı içeriğini ifade etmesini, sonrasında çizim veya resim yaparak öykünün görsellerini oluşturmasını, son olarak ise multimedya ürünleri –dijital öyküleri – oluşturmak için öykü bileşenlerini dijitalleştirmesini/teknoloji kullanmasını sırayla içerecek biçimde, dijital öykü geliştirme sürecinde “Sözel-Görsel-Teknoloji” aşamalarını izlemek; böylelikle çocukların, görünüşte uzak/ilişkisiz olan öğelerin bağlayıcıları olmalarını sağlamak.*

Okul öncesi çocukları dikkate alındığında, öykü grameri açısından tutarlı bir öykünün ortaya çıkması, anlaşılabilirliği ve uyumu açısından öykü metninin yapılandırılmasında anlamlı bir akışın olmasıdır. Bu doğrultuda, erken çocukluk döneminde, öykünün en azından öykü yapısının/öykü gramerine ilişkin gelişim düzeylerinin ilk üç kategorisini (betimsel düzenleme, eylemsel düzenleme ve tepkisel düzenleme) karşılaması, öykü gramerindeki tutarlılığın göstergesi olarak kabul edilebilir. STORIES projesi kapsamında gerçekleştirilen iyi uygulamalar üzerinde yapılan analizler dâhilinde elde edilen bulgular doğrultusunda, eğitimcilerin ve öğretmenlerin dijital öykülerin geliştirilmesi sürecinde “Sözel-Görsel-Teknoloji” aşamalarını izlemeleri, diğer bir deyişle, çocukların ilişkisiz öğeleri anlamlı bir şekilde bütünleştirerek öykülerinin tutarlı bir öykü yapısıyla sonuçlanabilmesi için öncelikle çocukların öykü konusunu seçmesini ve bir içerik oluşturmasını, daha sonra bu içeriği resimlemesini ve bunu izleyen süreçte de öykü öğelerini teknoloji kullanımıyla dijital ortama aktarmasını sağlamaları önerilmektedir.

A4. *Etkinliklere, teknolojiyi kullanmanın çok yönlü yollarını dâhil etmek ve dijital araçların sağladığı kolaylıkları verimli bir şekilde kullanmak; çocukların dijital öykü oluşturma sürecinde çok-modlu öğeler arasındaki ilişkileri ortaya koyabilmelerini sağlamak.*

Teknolojinin sunduğu avantajlardan ne ölçüde faydalanabileceğimiz, bunları hangi amaçla ve ne kadar işlevsel kullanabildiğimize bağlıdır. Odak noktamız, dijital öykü anlatımı uygulamalarını kullanarak erken çocukluk döneminde bilişsel, duyuşsal ve sosyal-duygusal becerileri geliştirmek olduğunda, eğitimcilerin ve öğretmenlerin, çocukların teknolojiyi en etkin ve uygun şekilde

kullanmasına eşlik etmesi gerekir. Diğer taraftan, diğer beceriler ile birlikte medyaokuryazarlığı becerilerini de geliştirmeyi hedeflediğimizde, bu beceri grubunun, yapısı gereği çokmodelli bir yaklaşım gerektirdiğini görürüz (New London Group, 1996). Medyaokuryazarlığı; öykü anlatma sanatı ile grafik, ses, video vb. dijital araçları birleştiren yapısı nedeniyle, okuma ve yazma üzerine odaklanan mevcut tek dilli, tek kültürlü ve standartlaşmış okuryazarlık pedagojisi yerine çoklu söylemlerin ve temsil biçimlerinin anlaşılmasına odaklanır (Garrety, 2008). Bu noktada, eğitimcilerin ve öğretmenlerin yukarıda sözü edilen rolü daha önemli hale gelir. Çok-modluluğun anlaşılması, kişisel ilgi alanlarına uygun olarak ve farklı iletişim tarzlarını (örneğin sözel, görsel, ses, dokunma) kullanarak mesaj ve anlamların anlaşılması olarak tanımlanabilir. Bu doğrultuda, çocukların dijital öykü oluşturma sürecinde çok-modlu öğeler arasındaki ilişkileri ortaya koyabilmelerini sağlamak için etkinliklerde teknolojiyi kullanmanın çok yönlü yollarına yer vermek ve dijital araçların sağladığı kolaylıkları verimli bir şekilde kullanmak, etkili bir dijital öykü anlatımı projesi gerçekleştirmek için eğitimci ve öğretmenlerin üstlenmesi gereken bir diğer rol olarak karşımıza çıkmaktadır.

A5. *Çocukların dijital öykü oluşturma sürecince teknolojiyi özerk kullanımını teşvik etmek amacıyla, onlara, "grafiksel kullanıcı arayüzü"ne sahip teknolojik araç ve uygulamalarının yerine, yaş ve motor gelişim düzeylerine daha uygun olan "dokunsal kullanıcı ara yüzü" veya "somut/fiziksel kullanıcı arayüzü"ne sahip teknolojik araç ve uygulamalarını sunmak.*

Basılı kitaplarla ve videolarla karşılaştırıldığında, dokunmatik ekranlı cihazlar, küçük çocukların sezgisel bir biçimde, dokunmatik ekrandaki nesnelere dokunma, tıklatma, sürükleme ve nesnelere yanıt alma gibi basit eylemlerle etkileşim kurmalarına izin verir (Lovato ve Waxman, 2016; Wang vd., 2016). Diğer taraftan, Hendricks (2016) tarafından da belirtildiği gibi, tablet bilgisayarlarla öğrenme, çocuklara, sınıf arkadaşlarının geri kalanını etkilemeden, öğrenmelerini kendi düzeylerinde ve hızlarında uygulama fırsatı verir ve çocuklar, geleneksel öğrenme yöntemine göre tablete dayalı öğrenme yöntemine yönelik daha olumlu tutumlar taşır. İlgili alanyazınla paralel olarak, STORIES Bilimsel Araştırma Raporu'nda, projenin her iki uygulama yılında da çocuklar tarafından özerk olarak en fazla kullanılan teknolojik cihazların dokunsal kullanıcı arayüzlerine sahip tabletler olduğu, bununla birlikte somut/fiziksel kullanıcı arayüzüne sahip olan i-Theatre cihazının da sıklıkla kullanıldığı belirtilmiştir. Diğer taraftan, EÇEB'de dijital öykü anlatımının kullanımına ilişkin iyi uygulamaların incelenmesiyle elde edilen bulgular da çocukların bağımsız kullanımı için en uygun arayüzlerin dokunsal ve somut kullanıcı arayüzleri olduğunu göstermektedir. Sonuçlar göz önünde bulundurularak, okul öncesi eğitimcileri ve öğretmenlerine, dijital öykü

oluşturma sürecinde çocukların teknolojileri özerk kullanmasını desteklemek üzere, dokunsal veya somut/fiziksel kullanıcı arayüzüne sahip araç veya uygulamalarla etkileşime geçmelerini sağlamaları önerilmektedir.

A6. *EÇEB'deki çağdaş girişimler (yeni öğretim yöntemleri/eğitim stratejileri, EÇEB'de teknoloji kullanımı vb.) hakkında bilgi ve becerilerini geliştirebilmek ve çocukların öğrenmesinde iyileştirme ve gelişimin sağlanmasına katkıda bulunabilmek için mesleki bir öğrenme topluluğunun parçası olmak.*

Mesleki öğrenme toplulukları, sürekli mesleki gelişim fırsatları ve öğretim desteği olarak görülebilir. Böyle bir fırsatın, özellikle okul öncesi eğitim açısından, eğitimin kalitesini artıracığı açıktır. Copple ve Bredekamp (2009) tarafından da belirtildiği gibi, kalite ve denetime açık olma anlayışı, çocukla ilgilenen tüm paydaşlar, elde etmek istedikleri çıktılar, çocukların bu kazanımlara ulaşmasına yardımcı olacak planları, değerlendirme sürecindeki sürekliliği ve sonuçları nasıl analiz edeceğini anladığında gelişir. Bu şekilde, eğitimciler ve öğretmenler, erken çocuklukta gerçekleştirilecek uygulamalara ilişkin anlayışları hakkında kesintisiz bir iletişim oluşturabilir ve diğer eğitimci ve öğretmenlerle bu sürece katkıda bulunabilecek tüm olası girişimleri tartışabilirler. Alanyazında (Fairfield, 2011) bu tür mesleki öğrenme topluluklarının eğitimsel dönüşümde ve sosyal adalet konusunda tüm öğrenciler üzerinde olumlu etkiler yaratan bir rolü olduğu belirtilmektedir. Bu açıdan, okul öncesi eğitimcileri ve öğretmenlerinin, dijital öykü anlatımı gibi yenilikçi yaklaşımların daha etkin kullanımı konusunda işbirliği yapabilecekleri ve birbirleriyle iyi uygulama örneklerini paylaşabilecekleri bir mesleki öğrenme topluluğunun parçası olmaları önemlidir.

B. Öğrenme Ortamının Özellikleri

B1. *Çocukların toplumsal düzeyde sosyal yeterliklerini, öğrenmelerini ve aktif katılımlarını desteklemek; dijital/öykü hazırlama süreç ve etkinliklerinin küçük grup çalışmaları dâhilinde gerçekleşmesini teşvik etmek ve projelerde yer alacak çalışma gruplarının heterojen yapıda olmasına dikkat etmek.*

Wasik (2008), rehber/kılavuz kitaplar ve iyi uygulamaların incelenmesiyle elde edilen deneysel bulgulara dayanarak oluşturulan alanyazının, okul öncesi dönemde küçük grup çalışmaları gerçekleştirmenin, küçük çocuklara, eğitimcilerine ve öğretmenlerine paha biçilemez fırsatlar sağladığına dair kanıtları içerdiğini belirtmektedir. Küçük grup etkinliklerinde, çocuklar, büyük grup etkinliklerinde mümkün olmayan bireyselleştirilmiş dikkat ve derin öğrenme olanağına ulaşabilirken, eğitimciler ve öğretmenler, çocukların eğitsel görevler dâhilinde bireysel olarak nasıl davrandığını ve diğer çocuklarla nasıl etkileşimde bulduklarını daha iyi gözlemleyebilir. Aynı zamanda Sharan

(1980), küçük grupları kasıtlı olarak heterojen oluşturmanın işbirlikli öğrenme fırsatlarının değerini artırabileceğine işaret ederek, küçük gruplarda farklı beceri seviyelerine sahip çocukların bulunmasının, bu gruptaki tüm çocuklar için öğrenmeyi destekleyebileceğini vurgulamaktadır. Eğitimciler ve öğretmenler, heterojen gruplar oluşturarak, çocukların iletişimini, sosyal etkileşimini ve dil becerilerini güçlendirme ya da birlikte çalışırken çocukların farklı becerilerini tanımlama fırsatına da sahip olabilirler. Bu belirlemelerle paralel bir diğer deneysel bulgu, STORIES projesi kapsamında dijital öykü anlatımının kullanımına ilişkin iyi uygulamaların incelenmesiyle de ortaya konmuştur; küçük çocuklar, dijital öykü anlatma etkinliklerinde, özellikle dil/ifade/anlatım becerileri göz önünde bulundurulurken oluşturulan küçük heterojen gruplar içinde daha etkili çalışmış ve daha nitelikli ürünler geliştirmiştir. Buna göre, çocuğun sosyal yeterliklerini, sosyal katılımını ve toplumdaki aktif rolünü desteklemek için, öğrenme ortamının temel bir özelliği olarak; dijital/öykü hazırlama sürecinin bütününde küçük grup çalışmalarını teşvik etmeye ve proje gruplarının yapısının heterojenliğine önem verilmelidir.

B2. Çocukların dijital ve dijital olmayan materyalleri yaratıcı bir şekilde birleştirmelerine yardımcı olmak için, hem giriş etkinliklerinde hem de dijital öykü oluşturma sürecine ilişkin etkinliklerde zengin çeşitliliğe sahip kaynak ve materyaller (hem dijital, hem dijital olmayan) sağlamak; çocukların esnek, yaratıcı ve iraksak/farklı düşünme becerilerini geliştirmek.

Çocuklara yönelik tasarlanmış çok çeşitli öğrenme materyalleri bulunur. Bunlar arasında, oyun oynama nesnelere (kinestetik kum, oyuncak, karton kutu, oyuncak bebek, manipülatif oyun nesnelere; LEGO, tahta bloklar vb.), çizim ve boyama malzemeleri (çizim kâğıdı, kuru boya, kurşun kalem, mum boya, suluboya boya, işaretleyici kalem, boya fırçası, yapıştırıcı, bant, makas vb.), yazılı, üç boyutlu veya sessiz öykü kitapları, fotoğraf ve görüntüler, enstrümanlar, doğadan nesnelere (çam kozalakları, yapraklar, taş vb.), gerçek dünya nesnelere (meyveler, sebzeler, kıyafetler, mutfak gereçleri, tuz, biber, şeker, sabun vb.), fiziksel ortamdan yapılandırılmış veya yapılandırılmamış malzemeler (plastik, halat, renkli boncuklar vb.), deneysel etkinlik malzemeleri (mikroskop, deney tüpleri, kimyasallar vb.) ve üç boyutlu modeller (vücut parçaları, iskelet, ev, dünya, güneş sistemi, gölgeli kabartma, kuklalar vb.) sayılabilir. Çocuklarda yaratıcı düşüncüyü geliştirmek için Oncu (2015) ve Rule ve diğerleri (2011), özellikle yapılandırılmamış nesnelere yararlı olabileceğini; bu materyallerin, günlük öğelerin mevcut kullanımlarına yönelik eleştirileri teşvik ederek çocukların nesnelere kullanmanın veya yeniden kullanmanın yenilikçi yollarını düşünmelerine yardımcı olduğunu belirtmektedir. Ancak, içinde bulunduğumuz çağda, öğrenme materyalleri artık sadece geleneksel (dijital olmayan) öğrenme materyalleri ile değil, aynı zamanda bilgi ve iletişim teknolojileriyle (BİT) de

ilişkilidir. Dix ve diğerleri (2004), grafik, resim veya fotoğraf, ses ve video, benzetim, animasyon ve programlanmış öğrenme modülleri de dâhil olmak üzere dijital olarak biçimlendirilmiş çok çeşitli kaynaklardan oluşan BİT araçlarının, günümüzde, etkileşimi kolaylaştırmak, sosyal içeriği teşvik etmek, yaratıcılığı arttırmak ve çocukların bilgi ve becerilerini geliştirmek için özel olarak tasarlandıklarını belirtmektedir. Bu doğrultuda, çocukların hem giriş etkinliklerinde hem de dijital öykü oluşturma sürecine ilişkin etkinliklerde dijital ve dijital olmayan materyalleri yaratıcı bir şekilde birleştirmelerine yardımcı olmak ve bu yolla çocukların esnek, yaratıcı ve ıraksak/farklı düşünme becerilerini geliştirmek için, okul öncesi eğitimcileri ve öğretmenlerinin, zengin çeşitliliğe sahip kaynak ve materyaller (hem dijital, hem dijital olmayan) ile donatılmış öğrenme ortamları düzenlemesi önemli görülmektedir.

B3. Çocuklara, teknoloji ile doğrudan ve sürekli iletişim kurabilecekleri farklı deneyim alanları sunmak.

Biddle vd. (2014) tarafından belirtildiği gibi, tüm öğrenme etkinlikleri için etkinliğe uygun deneyim alanlarının düzenlenmesi, çocukların sosyal ve dile dayalı iletişimlerinde, büyüme ve gelişimlerinde önemli rol oynar. Çünkü fiziksel ortamın nasıl tasarlandığı ve yapılandırıldığı, çocukların duygularını, eylemlerini, davranışlarını ve öğrenme biçimleri etkiler. Fiziksel çevre, sınıftaki çocukların yaş ve sayısına, programların hedeflerine ve sınıftaki belirli etkinliklere bağlı olarak değişecektir. STORIES projesi kapsamında EÇEB’de dijital öykü anlatımının kullanımına ilişkin iyi uygulamaların incelenmesiyle elde edilen bulgulara dayalı olarak, dijital öykü oluşturma sürecinde eğitimcilerin ve öğretmenlerin, çocuklara teknoloji ile kesintisiz etkileşime girebilecekleri ve böylece dijital ürünlerini daha yüksek motivasyonla tasarlayabilecekleri, özellikle dijital laboratuvarlar veya teknoloji atölyeleri gibi sınıf dışı öğrenme ortamları sunmaları önerilmektedir.

B4. Öğrenme ortamını, çocuklara ilham verecek biçimde; iç mekan tasarımı açısından yeterli teçhizat ve ekipman, fiziksel açıdan etkinliklere uygun büyüklük, doğal aydınlatma kaynağı, ayrı oyun alanları/ilgi merkezleri ve çocukların rahatlıkla görebileceği ve ulaşabileceği zengin çeşitlilikte, hem yapay hem de doğal öğrenme materyalleri/kaynakları/oyun nesnelere ile düzenlemek.

Araştırmalar, çocukların gelişim ve deneyimlerinin niteliğinin, (a) okul tesislerinin büyüklüğünden; (b) sınıf büyüklüğü ve yoğunluğundan – bir diğer deyişle, her bir çocuk için mevcut olan alan büyüklüğünden; (c) çevrenin düzenlenme şekline- sağlanan ayrı etkinlik alanları olup olmadığından; (d) materyallerin niceliği ve niteliğinden; (e) ortamda bulunan mobilyalar ve ekipmandan; (f) özel faaliyetler için alan bulunup bulunmadığından; (g) tavan

yüksekliği, oda dokusu ve duvar renginden ve (h) öğrenme ortamındaki gürültü seviyesinden etkilendiğini ortaya koymaktadır (Rentzou, 2014). STORIES projesi kapsamında EÇEB’de dijital öykü anlatımının kullanımına ilişkin iyi uygulamaların incelenmesiyle elde edilen bulgulara dayalı olarak, diğer taraftan ilgili diğer araştırmaların (Acer vd., 2016; Edwards vd., 2014; Havu-Nuutinen ve Niikko, 2014; Sheridan, Williams ve Samuelsson, 2014) her türlü öğrenme sürecinin niteliğinin, öğrenme ortamının zengin çeşitlilikte oyun materyallerine, doğal olarak aydınlatılmış iç mekan tasarımına ve ayrı oyun alanlarına/ilgi merkezlerine sahip olacak şekilde iyi tasarlanmış ve organize edilmiş olması ile ilişkili olduğuna işaret eden bulguları da dikkate alınarak; okul öncesi eğitimcilerinin ve öğretmenlerin deneyim alanlarını, yukarıda sayılan özellikleri göz önünde bulundurarak dijital öykü anlatımı etkinliklerini en iyi şekilde yürütebilecek şekilde oluşturmaları önerilmektedir.

C. Dijital Öykü Anlatımı Projelerinde Süreç ve Ölçme-Değerlendirme Etkinliklerinin Planlanması

C1. *Öğretim programlarında yer alan, belirli, bir ya da daha fazla kazanımı temel alan etkinlikler tasarlamak; bu kazanımlar/beklenen çıktılar ile özellikle dijital öykü anlatımı ve proje tabanlı öğrenmeyi içeren öğrenme-öğretme yöntemlerinin ve öğretim stratejilerinin tutarlılığını korumak.*

Dijital öykü anlatımı yaklaşımını ulusal EÇEB programlarına kolayca entegre etmenin bir yolu, bir dijital öykü anlatımı projesi planlarken bir veya daha fazla program hedefine/kazanımına hitap etmektir. Dünyanın dört bir yanındaki tüm EÇEB programları, bilişsel, motor, sosyal-duygusal ve dil becerileri bakımından çocukların bütünsel gelişimlerine büyük ölçüde önem vermekte ve dijital öykü anlatımı, dijital medyanın yaratıcı kullanımında farkındalığı artırarak bu hedeflere ulaşmak için iyi bir girişim olarak görülmektedir. Bu göz önünde bulundurulduğunda, bir dijital öykü anlatımı projesinin sonunda gelişmesi beklenen beceriler ile program hedefleri/kazanımları arasında ilişki kurulması, erken çocukluk eğitimi veren eğitimcilerin ve öğretmenlerin etkili bir dijital öykü anlatımı projesi uygulamasına yardımcı olacaktır. Bununla birlikte, herhangi bir “iyi eğitsel uygulama”ya yol açmak için, bir öğretmen ilk olarak eğitim hedeflerinin ne olduğu konusunda net olmalıdır ve daha sonra çocukların bu hedeflere ulaşmalarına yardımcı olmak için ilgili bağlamda en uygun öğrenme-öğretme yöntemlerini ve eğitim stratejilerini seçmelidir. Köklerini yapılandırmacılıktan alan proje tabanlı öğrenme uygulamaları, öğrenme süreçlerinde teknolojinin etkin kullanıma yönelik sunduğu fırsatlar nedeni ile etkili bir dijital öykü anlatımı uygulamasının gerçekleştirilmesi için uygun bir başlangıç noktası olarak da görülebilir. Bu noktada, bir dijital öykü anlatımı projesi planlarken bir veya daha fazla program hedefi/kazanımı temel almanın ve bu kazanımlar/beklenen çıktılar ile öğrenme-öğretme yöntemlerinin ve

öğretim stratejilerinin tutarlılığını korumanın yanı sıra, özellikle bu süreçte dijital öykü anlatımı ve proje tabanlı öğrenme yöntemlerinin kullanımı, erken çocukluk dönemi eğitimcileri ve öğretmenleri için dijital öykü anlatımı projelerinin süreç etkinliklerini planlamada önemli bir özellik olarak ortaya çıkmaktadır.

C2. Dijital öykü anlatımı projelerinin uygulanmasından önce; eğitimcilerin ve öğretmenlerin dijital öykü anlatma etkinliklerinde kullanacakları teknolojileri test edebilecekleri ve çocukların öyküleme ve teknoloji kullanımı konusunda deneyim edinebilecekleri ön faaliyetler yürütmek.

Dijital teknolojilerin erken çocukluk eğitimi ortamlarına entegre edilmesi dijital çağda ön plana çıktığı için, günümüz eğitimcileri ve öğretmenlerinin, öğrenme sürecini daha etkin hale getirmek için teknolojiyi nasıl kullanacaklarını daha iyi bilmeye ve anlamaya ihtiyaç duyduğu açıktır. Ancak, birçok erken çocukluk dönemi eğitimcisi ve öğretmenin, eğitsel amaçlar için teknolojiyi kullanma konusunda henüz yeterince yetkin olmadığı pek çok çalışma tarafından ortaya konmuştur (Arslan, 2006; Christanse, 2002; European Commission, 2001; Karataş, 2002; Zavenbergen, 2007). Etkili bir dijital öykü anlatımı uygulaması için, okul öncesi eğitimcilerinin ve öğretmenlerinin, en son teknolojileri ve bilgisayarları kullanmadaki yeterlik seviyelerini geliştirmeleri gerekmektedir. Bu açıdan bakıldığında, eğitimcilerin ve öğretmenlerin dijital öykü anlatımı etkinliklerinde kullanacakları teknolojileri önceden test edebilecekleri ve çocukların etkinlikler öncesinde öyküleme ve teknoloji kullanımı konusunda deneyim edinebilecekleri ön faaliyetlerin yürütülmesi; eğitimcilerin ve öğretmenlerin daha etkili dijital öykü anlatımı uygulamaları gerçekleştirebilmeleri için önemli bir adım olarak görülmektedir.

C3. Uygulamaların ana hedefinin dijital öykü anlatımı etkinliklerinin sonunda geliştirilen beceriler ile tutarlılığını etkili bir değerlendirme ve dokümantasyon süreci ile izlemek; süreç içinde yansıtmaya büyük önem vererek ölçme ve değerlendirme etkinliklerini, çocuk ürünlerinin - dijital öykülerinin - aileleri, diğer eğitimciler, öğretmenler ve diğer çocuklar ile paylaşılmasına olanak tanıyacak biçimde çok-paydaşlı tasarlamak.

Erken çocukluk döneminde dijital öykü anlatımı uygulamasında, uygulamaların ana hedefi geniş bir yelpazede olabilir; öyküleme/dil/anlatım becerilerini geliştirmek, sosyal ve işbirlikli çalışma becerileri geliştirmek, teknolojik yetkinlikleri geliştirmek, eğitim programının bilişsel veya motor gelişim hedeflerine ulaşmak, hayal gücü ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmek vb. Her türlü öğrenme sürecinde, bu öncül hedeflerin uygulamalar sonunda geliştirilen beceriler ile tutarlılığını etkili bir değerlendirme ve

dokümantasyon süreci aracılığıyla izlemek gerekmektedir. Stacey (2015), biçimlendirici bir değerlendirme türü ve gelişmiş bir gözlem biçimi olan pedagojik dokümantasyonun, çocukların ve öğretmenlerin düşünme sürecini görünür kılmamanın bir yolu olduğunu belirtmektedir. Bununla birlikte pedagojik dokümantasyonu, çocuklar, eğitimciler ve öğretmenler arasındaki işbirliğinin kayıtları olarak görmekte; bunun da ötesinde bu belgelendirme sürecini, çocuklar, eğitimciler, öğretmenler, aileler, okul, meslektaşlar ve halk arasındaki güçlü bir iletişim aracı olarak tanımlamaktadır. Bu şekliyle pedagojik dokümantasyon, hem öğrenmenin değerlendirilmesini hem de öğrenme pratiğinin gerçekleşmesi için değerlendirmeyi destekleyen yansıtıcı uygulamalar için bir araç sağlar. Buna dayanarak, dijital öykü anlatımı etkinliklerinin sonunda geliştirilen beceriler ile uygulamaların ana amacının tutarlılığını etkin bir değerlendirme ve dokümantasyon süreci ile izlemek ve çocukların özgün dijital öykülerinin aileleri, diğer eğitimciler, öğretmenler ve diğer çocuklarla paylaşılacağı çok paydaşlı ve yansıtıcı ölçme ve değerlendirme faaliyetleri tasarlamak, EÇEB'te iyi dijital öykü anlatımı uygulamaları gerçekleştirmek için önemli bir faktör olarak görülmektedir.

Sonuçlara dayanarak, uygulayıcıların, dijital öykü anlatımı yaklaşımını kullanarak okul öncesi çocuklar için nitelikli ve etkili teknoloji tabanlı öğrenme etkinlikleri tasarlayabilmeleri ve uygulayabilmeleri için, yukarıda belirtilen "iyi uygulamaların" özelliklerini karşılama yönünde mümkün olduğunca fazla çaba göstermeleri önerilmektedir.

Kaynakça

- ARSLAN, A. (2006). Bilgisayar destekli eğitim yapmaya ilişkin tutum ölçeği [The attitude scale toward making computer supported education]. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 24-33.
- ACER, D., GÖZEN, G., FIRAT, Z. S., KEFELİ, H., ASLAN, B. (2016). Effects of a redesigned classroom on play behaviour among preschool children. *Early Child Development and Care*, 186(12), 1-19. doi: 10.1080/03004430.2015.1136999.
- AUSUBEL D. P. (2000). *The acquisition and retention of knowledge: A cognitive view*. Springer Netherlands.
- BERRIS, R., & MILLER, E. (2011). How design of the physical environment impacts early learning: Educators and parents perspectives. *Australasian Journal of Early Childhood*, 36(2), 1-17.
- BIDDLE, K. A. G., GARCIA-NEVAREZ, A., HENDERSON, W. J. R., & VALERO-KERRICK, A. (2014). *Early childhood education: Becoming a professional*. USA: Sage Publications.
- BREWER, J. A. (2004). *Introduction to early childhood education*. Boston: Pearson Education.
- BROOKS, J. G., & BROOKS, M. G. (1999). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

- CHRISTANSE, R. (2002). Effects of technology integration education on the attitudes of teachers and students. *Journal of Research on Technology in Education*, 34(4), 411-434.
- COPPLE, C., & BREDEKAMP, S. (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8 (3rd ed.)*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- DANIELS, H., & BIZAR, M. (2005). *Teaching the best practice way: Methods that matter, K-12*. Portland, ME: Stenhouse Press.
- DIPIETRO, M., FERDIG, R. E., BLACK, E. W., & PRESTON, M. (2008). Best practices in teaching K-12 online: Lessons learned from Michigan virtual school teachers. *Journal of Interactive Online Learning*, 7(1), 10-35. Retrieved from <http://www.ncolr.org/issues/jiol/v7/n1/best-practices-in-teaching-k-12-online-lessons-learned-from-michigan-virtual-school-teachers>.
- DIX, A., FINLAY, J., ABOWD, G., & BEALE, R. (2004). *Human computer interaction (3rd ed.)*. London, England: Pearson Education Limited.
- DONOHUE, C. (2003). Technology in early childhood education: An exchange trend report. *Child Care Information Exchange*, 17-22. Retrieved from <https://www.childcareexchange.com/library/5015417.pdf>
- EDWARDS, C. P., CLINE, K., GANDINI, L., GIACOMELLI, A., GIOVANNINI, D., & GALARDINI, A. (2014). Books, stories, and the imaginationat "The nursery rhyme": A qualitative case study of a preschool learning environment in Pistoia, Italy. *Journal of Research in Childhood Education*, 28(1), 18-42.
- EUROPEAN COMMISSION. (2001). *European Report on the Quality of School Education. Sixteen Quality Indicators*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- FAIRFIELD, R. (2011). *Early childhood educators teaching and learning in professional learning communities: A new approach to professional development for preschool teachers in a southern California school district* (Doctoral Study). College of Education, Walden University.
- FOK, A., & WATKINS, D. (2007). Does a critical constructivist learning environment encourage a deeper approach to learning? *The Asia Pacific-Education Researcher*, 16(1), 1-10.
- GARRETY, C. M. (2008). Digital storytelling: An emerging tool for student and teacher learning. *Retrospective Theses and Dissertations*. 15781. Retrieved from <https://lib.dr.iastate.edu/rtd/>
- GUBACS, K. (2004). Project-based learning: A student-centered approach to integrating technology into physical education teacher education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 75(7), 33-37. doi: 10.1080/07303084.2004.10607272
- HASTIE, M., CHEN, N. S., & KUO, Y. H. (2007). Instructional design for best practice in the synchronous cyber classroom. *Educational Technology & Society*, 10(4), 281-294. Retrieved from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.106.8653&rep=re>

p1&type=pdf

- HAVU-NUUTINEN, S., & NIUKKO, A. (2014). Finnish primary school as a learning environment for six-year-old preschool children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22(5), 621–636.
- HOHMANN, M., & WEIKART, D. P. (1995). *Educating young children: Active learning practices for preschool and child care programs*. USA: High/Scope Press.
- KARATAŞ, U. U. (2002). *Okul Öncesi Öğretmenlerin Yeterlikleri [Pre-school teachers' Competences]* (Master's Thesis). Adana, Turkey: Çukurova University, Institute of Social Sciences.
- LOEBACH, J. (2004). *Designing learning environments for children: An affordance-based approach to providing developmentally appropriate settings* (Unpublished doctoral dissertation). Dalhousie University, Nova Scotia.
- LOVATO, S. B., & WAXMAN, S. R. (2016). Young children learning from touch screens: Taking a wider view. *Front Psychol*, 7, 1078. Online at: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2016.01078>
- MARKS, D., LAXTON, T., MCPHEE, I., CREMIN, L., SNEIDER, A., & MARKS, L. (2013). Does use of touch screen computer technology improve classroom engagement in children?. *The Online Educational Research Journal (OERJ)* 4, 1-29. Retrieved from <http://community.dur.ac.uk/p.b.tymms/oerj/publications/50.pdf>
- MARLOWE, B. A., & PAGE, M. L. (2005). *Creating and sustaining the constructivist classroom*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- MOURSUND, D. (1999). *Project-based learning using information technology*. Eugene, OR: International Society for Technology in Education.
- NEW LONDON GROUP. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-92.
- NUIKKINEN, K. (2011). Learning spaces: How they meet evolving educational needs. In M. Kasvio (Ed.), *The best school in the world: Seven Finnish examples from the 21st century* (pp. 10–19). Helsinki: Art-Print Oy.
- ONCU, E. C. (2015). Preschoolers' usage of unstructured materials as play materials divergently. *Education Journal*, 4(1), 9-14.
- RENTZOU, K. (2014). The quality of the physical environment in private and public infant/toddler and preschool Greek daycare programmes. *Early Child Development and Care*, 184(12), 1861–1883. doi:10.1080/03004430.2014.891991
- RUBEGNI, E., COLOMBO, L., & LANDONI, M. (2013). Design recommendations for the development of a digital storytelling mobile application (Article No:39). *Proceedings of the 27th International BCS Human Computer Interaction Conference*. Swindon, UK: BCS Learning & Development Ltd.
- RULE, A. C., ZHBANOVA, K., HILEMAN, A., EVANS, J., & SCHNEIDER, J. S. (2011). *Exploring Torrance's creative strengths by making an object from a set of given materials*. Cutting beyond the edge: New realities in gifted education: Iowa Talented and Gifted Association Annual Conference, October 17-18, Airport Holiday Inn, Des Moines, Iowa.

- SHARAN, S. (1980). Cooperative learning in small groups: Recent methods and effects in achievement, attitudes, and ethnic relations. *Review of Educational Research*, 50, 241-271.
- SHERIDAN, S., WILLIAMS, P., & SAMUELSSON, I. P. (2014). Group size and organisational conditions for children's learning in preschool: A teacher perspective. *Educational Research*, 56(4), 379-397.
- STACEY, S. (2015). *Pedagogical documentation in early childhood: Sharing children's learning and teachers' thinking*. St. Paul: Redleaf Press.
- TAYLOR, A. (2009). *Linking architecture and education: Sustainable design of learning environments*. Albuquerque, NM: The University of New Mexico Press.
- THOMPSON, J. (2014). *Children and digital storytelling*. Retrieved from <http://www.jennyandherstories.com/documents/LitReview.pdf>
- TOUT, D. (2016, June). The teacher as a facilitator and resource person. *Teacher: Evidence + Inside + Action*. Retrieved from <https://www.teachermagazine.com.au/articles/the-teacher-as-a-facilitator-and-resource-person>
- WANG, F., XIE, H., WANG, Y., HAO, Y., & AN, J. (2016). Using touchscreen tablets to help young children learn to tell time. *Front Psychol*, 7, 1800. Online at: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2016.01800>
- WASIK, B. (2008). When fewer is more: Small groups in early childhood classrooms. *Early Childhood Educ J*, 35, 515-521.
- ZAVENBERGEN, R. (2007). Digital Natives Come to Preschool: implications for early childhood practice. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 8(1), 19-29.
- ZEMELMAN, S., DANIELS, H., & HYDE, A. (1998). *Best practice: New standards for teaching and learning in America's schools*. Portsmouth, NH: Heinemann.

6. SONUÇLAR

Andrea Pagano

Coopselios Social Cooperative, İtalya

Bu Kılavuz Kitapta, projede yer alan araştırma grubu, İtalya, Türkiye, Finlandiya ve Almanya'da bulunan üniversitelerde ve anaokullarında yürütülen üç yıllık araştırma ile elde edilen temel bulguları ve ulaşılan kılavuz bilgileri sunmuştur. Kitapta, deneysel ve kuramsal araştırmalardan elde edilen bulguların yanı sıra, proje kapsamında eğitimciler ve öğretmenler için geliştirilen eğitim modeli, çalışmanın bütünü ile elde edilen temel sonuçlar ve proje uygulamalarına katılan okullarda gerçekleştirilen iyi uygulamaların incelenmesiyle elde edilen bulgular sentezlenmeye çalışılmıştır. Bu Kılavuz Kitabın, EÇEB bağlamında medya okuryazarlığını ve medya eğitimini destekleme yönünde yeni projeler yürüten diğer eğitimciler, öğretmenler ve araştırmacılar için teşvik edici ve yol gösterici olmasını ümit etmekteyiz.

Dijital öykü anlatımı, dijital becerileri geliştirme sürecinde, çocukları, eğitimcileri ve öğretmenleri teşvik eden, **hem teknolojilerin kullanımını hem de öyküleyici anlatıyı içeren bir uygulama** ve aynı zamanda bir öğretim yöntemi olarak önerilmektedir. Öyküleyici anlatı, aslında, eğitimciler, öğretmenler ve çocuklar açısından öncelikli yaklaşımlardan biridir. Öyküleyici anlatı, çocukların değişimin kahramanları (protagonists) olmasını sağlar: Bruner'in açıkladığı gibi (1986), öyküleyici düşünme, bilgiyi açıklamamıza, kavramamıza ve düzenlememize olanak sağlayan unsurlardan biridir. Eğitimciler ve öğretmenler çocukları öykü oluşturmaya yönlendirdiklerinde, çocukların öyküleme becerileri ile birlikte yaratıcılık ve dil becerileri gibi diğer birçok yetkinliğini de zenginleştirmektedirler. Öykü oluşturarak çocuklar, bilgilerini pekiştirme ve yeni bilgiler edinme şansı elde etmektedir (Barret, 2006). Bunun da ötesinde, çocuklara öykü oluştururken teknolojiyi kullanma olanağı tanınması, onların dijital yeterliklerinin ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişimini de desteklemektedir. Daha önce değinildiği gibi, medya eğitimi süreci, dijital teknolojilerin olanak ve sınırlarını daha iyi anlamaya yardımcı olur. Medya eğitimi, medya okuryazarlığını teşvik etmenin bir yolu olarak tanımlanabilir (Buckingham, 2003). Dijital öykü anlatımı uygulamalarının hayata geçirilmesi, bu nedenle, teknolojiyi eleştirel olarak kullanma şansı anlamına gelir. Dijital Öykü Anlatımı Derneği (Digital Storytelling Association, 2002), bu pratiği, "anlatmak, paylaşmak ve muhafaza etmek amacıyla medya açısından zengin öyküler yaratmak için, antik öykü anlatımı sanatının dijital medyanın kullanımıyla modern ifadesi" olarak tanımlamaktadır. Diğer bir tanım bu tür uygulamaları, "öykü anlatma ve multimedya araçları ve kaynakları ile bilgi paylaşma"nın bir yolu olarak ifade etmektedir (Yüksel, 2011).

Önceki bölümlerde değinildiği gibi, dijital öykü anlatımının gücü, eğitim ortamında farklı formların ve iletişim kanallarının ortak kullanımında yatmaktadır (Boase, 2013; Yüksel, 2011). STORIES projesi kapsamında

yürütülen araştırmanın ilk hedefi, okul öncesi bağlamında medya eğitimi desteklemek üzere ilgili bilimsel alanyazının öğretim yaklaşımları açısından gözden geçirilmesi olmuştur. Bu ilk analiz aşamasında, uluslararası düzeyde dijital öykü anlatımı kullanımına ilişkin on dokuz (19) iyi uygulama incelenmiştir. Özellikle, öğretmenin rolünün ve eğitim ortamının, EÇEB hizmetleri dâhilinde medya okuryazarlığı becerilerini geliştirebileceği gerçeğine ilişkin çarpıcı unsurlar ortaya çıkmıştır. Eğitimcilerin ve öğretmenlerin rolü dikkate alındığında, bilimsel alanyazın, çocuklara yargılayıcı olmayan bir bağlam sunmanın önemini göstermektedir. Bununla birlikte, öğrenme sürecini, çocukların fikirlerini ve hipotezlerini dikkate alarak kolaylaştırmak ve sürdürmek önemlidir (Gariboldi ve Catellani, 2013). Öğrenmenin gerçekleştiği ortam dikkate alındığında, çocukların dijital ürünlerini geliştirdiği ortamın çocukların öğrenme süreçlerine ve ihtiyaçlarına göre dönüştürülebilme/yeniden düzenlenebilme olanağının olması önemli bir unsurdur. Yapılandırılmamış materyallerin varlığı da yaratıcılığın gelişmesini destekler (Rule vd., 2011; Oncu, 2015).

Araştırma ekibi tarafından projenin başlangıç aşamasında yapılan ilk çalışmalarda, öğrenme ortamları açısından en önemli öğelerin, öğrenmenin gerçekleşmesine yönelik etkinliklerin/uygulamaların süresi ve etkinlikler dâhilinde verilen görevleri yerine getirecek çalışma gruplarının oluşturulması ile ilgili olduğu belirlenmiştir. Çocuklara, projeler geliştirebilmeleri için tanınan sürenin yeterince geniş olması ve sürece her bir çocuğun katılımının sağlanması için çocukların küçük gruplar dâhilinde çalışmasının sağlanması gerekmektedir.

İyi uygulamaların analizi ve bilimsel alanyazın incelemesi ile ulaşılan bulgular, katılımcı ülkelerin eğitimcilerini ve öğretmenlerini hedefleyen bir eğitim modelinin araştırma ekibi tarafından geliştirilmesine katkı getirmiştir. Söz konusu eğitim modeli, proje ortağı olan tüm ülkelerde katılımcı eğitimcilere ve öğretmenlere uygulanmış ve eğitim, araştırmacılar tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu eğitimi alan eğitimci ve öğretmenler, sonrasında, edindikleri kazanımları kendi okullarında uygulamaya dönüştürmüşlerdir.

Çoğu Avrupa ülkesinde eğitimcilere ve öğretmenlere yönelik geliştirilen eğitim modellerinde uluslararası bir referans çerçevesinin gerekli olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda, STORIES projesi araştırma ekibi tarafından eğitimcilerin ve öğretmenlerin yeterliklerinin tanımlanmasında “Erken Çocukluk Eğitimi ve Bakımında Personelin Yeterlik Gereksinimleri” (CoRe) referans alınmıştır (CoRe 2011a, 2011b). CoRe, farklı eğitim sistemlerine sahip olan Avrupa ülkelerindeki ortak yeterlik gereksinimlerini belirleyerek farklı ülkelerdeki farklı eğitim sistemleri arasında ilişki kurabilmeyi ve bütünlük oluşturmayı hedeflemektedir. Bu çerçeve ile yeterlik, bir eğitim sisteminin farklı düzeylerini karakterize eden bilgi, uygulama ve değerleri kapsayan çok boyutlu ve sistemli bir faktör olarak görülmektedir.

STORIES projesinin temel amaçlarından biri, eğitimcilerin ve öğretmenlerin çocukların medya okuryazarlığı becerilerini teşvik etme yeterliklerinin

geliştirilmesidir; bu doğrultuda, katılımcı eğitimciler ve öğretmenler bu özel yeterliklere odaklı bir eğitim almışlardır. Eğitim, özellikle, dijital nesnelerin/ürünlerin kullanımını, geliştirilmesini ve bunu izleyen eleştirel bir üstbilişsel süreci kapsamaktadır. Öğretim tasarımı, bilginin bireysel yapılandırılan süreçlerin bir ürünü olduğunu varsayarak, öğrenmeye yönelik yapılandırmacı bir yaklaşımı benimsemektedir (Miller, 2011). Bu doğrultuda katılımcılar öncelikle, medya okuryazarlığı, medya eğitimi ve dijital öykü anlatımı yaklaşımı konusunda temel teorik bilgileri almıştır. Ardından, katılımcı eğitimciler ve öğretmenlerden, kendi özgün dijital öykülerini, proje tabanlı bir metodolojiye uygun olarak oluşturmaları istenmiş, araştırmacılar bu süreçte katılımcılara rehberlik yapmıştır. Bu süreçte küçük gruplara bölünen eğitimciler ve öğretmenler, bir öykü örgüsü hazırlamış ve bunu çoklu ortam teknolojileri ile bütünleştirmiştir; bu süreçte eğitimciler ve öğretmenlerin bir yandan dijital öykü anlatımı yaklaşımının yöntemsel özelliklerini kavramaları, diğer yandan çocuklar için tasarlayacakları etkinlikler için daha fazla farkındalığa sahip olmaları sağlanmıştır. Bununla birlikte, eğitimin bu özel bölümü, eğitimciler ve öğretmenler için büyük önem taşımaktadır; çünkü katılımcıların büyük çoğunluğu teknolojiyi eğitsel bir araç olarak doğrudan kullanma deneyimini bu eğitim kapsamında ilk defa elde edebilmiştir.

Eğitim kapsamında, eğitimciler ve öğretmenler geliştirdikleri projeleri diğer meslektaşlarına sunarak paylaşmış, bu süreçte eğitimi gerçekleştiren araştırmacılar, bir dijital öykü anlatımı etkinliği sırasında bu eğitsel araçların çocuklar için nasıl uyarlanabileceği üzerinde eleştirel yansıtma yapmışlardır. Eğitimin son bölümünde, eğitimciler ve öğretmenler, STORIES projesinin ilk uygulama yılında dijital öykü anlatımı projelerinde katılacak olan çocuklar ile birlikte gerçekleştirmek üzere bazı etkinlikler tasarlamışlardır. Uygulama okullarında yürütülen proje etkinliklerinin tamamı, eğitimi gerçekleştiren araştırma ekibinin rehberliğinde gerçekleştirilmiştir. Eğitimin bütünü, böylelikle, eğitimcilerin ve öğretmenlerin çocukların dijital becerilerinin artırılması ile ilgili yeterliklerinin, bilgilerinin ve değerlerinin gelişimine katkıda bulunmuştur.

Eğitimin tamamlanması sonrasında, eğitsel deney süreci başlamıştır: Finlandiya, Almanya, İtalya ve Türkiye'de çalışan eğitimciler ve öğretmenler, iki farklı uygulama yılı boyunca katılımcı çocuklar ile birlikte dijital öykü anlatımı projeleri yürütmüşlerdir. Yürütülen dijital öykü anlatımı etkinlikleri, araştırmacılar tarafından, proje ortağı olan ülkelerin tümünde ortak ele alınan, üç araştırma sorusu dâhilinde incelenmiştir. İlk araştırma sorusu; çocukların dijital öykülerindeki **dijital öyküleme öğelerine** odaklanmaktadır.

Araştırma kapsamında, çocuklar tarafından oluşturulan toplam 174 dijital öyküde yer alan öyküleme öğeleri, birden fazla modeli benimseyen bir bakış açısıyla incelendiğinde; öykülerin çoğunda, karakterlerin, öykünün geçtiği yerin ve olay örgüsü içindeki neden/sonuç ilişkilerinin kronolojik bir sıraya yerleştirilebildiği, dolayısıyla çocukların karmaşık öykü yapılarını kavrayabildiği belirlenmiştir. İncelenen dijital öykülerin %54'ünde, son ürünün, çizgi film ya da

tek resimli hareket (stop motion) türünden bir animasyon olduğu gözlenmiştir.

İncelenen dijital öykülerin %60'ında öykü örgüsü; çocuklara kitap okuma, proje temasıyla bağlantılı görseller sunma ya da çocukların okulda bulunan nesnelere oynaması gibi etkinlikler sırasında çocuklara sunulan bağlamsal, görsel veya sözel uyarıcıların tetikleyici öge rolü görmesi sonucunda geliştirilmiştir. Aynı zamanda, oluşturulan öykülerin yapılandırılmasında eğitimcilerin ve öğretmenlerin katkı miktarının ya en düşük düzeyde olduğu ya da hiç olmadığı belirlenmiştir. Dijital öykülerin %80'i hayali öykü türündedir. İncelenen dijital öykülerde en çok yinelenen çoklu ortam öğeleri, öyküye ses kayıtlarının, ses efektlerinin, fotoğraf görüntülerinin ve grafik görüntülerin eklenmesine ilişkindir. Örneğin, çocuklar bir öykünün karakterlerini çizmiş, daha sonra çizimlerini veya oyun hamurundan yaptıkları üç boyutlu karakterlerinin fotoğraflarını bir tarayıcı aracılığıyla dijital ortama aktarmışlardır.

Dijital öykülerin oluşturulmasında en fazla kullanılan cihazlar masaüstü veya tablet bilgisayarlardır. Bu tür cihazlar çocukların farklı türlerde yazılım ve uygulamaları keşfetmesine ve kullanmasına olanak sağlamıştır. Kullanılan farklı araçların yanı sıra, proje kapsamında i-Theatre cihazı da kullanılmıştır; çocuk dijital öykülerinin neredeyse dörtte biri bu çoklu-dokunmatik dijital sekme kullanılarak oluşturulmuştur. Bu cihaz, çocukların çizimlerini ve diğer görsellerini özerk bir şekilde dijital ortama aktarmalarına, öyküyü doğrudan ellerini kullanarak canlandırmalarına ve öyküyü canlandırırken doğrudan anlatmalarına/seslendirmelerine olanak tanımaktadır. Bu aracın diğer bir ayırt edici özelliği, bir tabletin aksine, ekranına bir seferde dokunan 10 farklı parmağın bağımsız hareketlerini algılayabilmesi, böylece çocuklar arasındaki iletişimi geliştirmesidir.

İkinci araştırma sorusu; erken çocukluk döneminde yürütülen bir dijital öykü anlatımı projesinde, **dijital bir öykü geliştirmedeki etkileşimli sürecin özelliklerine** odaklanmaktadır.

Genel bir ifadeyle, deneysel etkinliklerin ilk ve ikinci yılı karşılaştırıldığında arada büyük farklar olduğu gözlenmiştir. Bu, eğitimcilerin ve öğretmenlerin kendi uygulamaları üzerine düşündüğünü ve bazı değişiklikler/düzenlemeler yapmayı gerekli gördüklerini işaret etmektedir. Örneğin, projelerin toplam süresi ve projeler için ayrılan toplam oturum sayısı ilk yıldan ikinci yıla düşüş göstermektedir. Bu durumun, eğitimcilerin ve öğretmenlerin, bir dijital öykünün oluşturulması sürecinde gerçekleştirecekleri etkinliklere ilişkin deneyimlerinin tekrarlı projeler dâhilinde zaman içinde artmasından, diğer taraftan, zaman içine yayılmış etkinlikler yerine daha kısa zaman dilimlerinde daha yoğunlaştırılmış etkinlikler gerçekleştirme arzularından kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir.

Araştırma süresi boyunca, dijital öykü anlatımı etkinliklerine ayrılan zamanın gitgide daha büyük bir kısmının ürünün dijitalleştirilmesi uygulamalarına ayrılmaya başladığı gözlenmiştir. İkinci uygulama yılında, eğitimciler ve öğretmenler çoğu durumda dijital teknolojilerin diğer materyallerle bağlantılı

olarak keşfedilebileceği bir alan (örneğin; laboratuvarlar ya da dijital atölyeler gibi) oluşturmuş ve etkinlikleri burada yürütmüşlerdir.

İkinci uygulama yılında, çocuklara sunulan yazılım ve uygulamaların sayısının arttığı gözlenmiştir. Bunun da ötesinde, ilk uygulama yılı ile karşılaştırıldığında, eğitimciler ve öğretmenler ikinci uygulama yılında çocuklara, kayıt yapmak, farklı seçenekleri keşfetmek ve dijital öykü oluşturmak için kullanabilecekleri **daha fazla çeşitlilikte yazılım** sunmuştur. Bu unsurlar, eğitimcilerin ve öğretmenlerin, medya okuryazarlığını daha iyi geliştirebilmek amacıyla, çocukların teknolojiyi keşfetmelerine olanak sağlamak için sayısız fırsat sunmanın önemine dair bir farkındalık kazandığını göstermektedir.

Her bir uygulama yılının sonunda eğitimcilerden ve öğretmenlerden, çocukların edindikleri dijital yeterliklerin değişim ve gelişimine ilişkin değerlendirmelerini araştırmacılar tarafından geliştirilen ölçme araçlarından biri "Yıl Sonu Proje Özeti"ne işlemeleri istenmiştir. Eğitimciler ve öğretmenler, genel olarak, dijital öykü anlatımı etkinliklerinin en büyük katkısının çocukların dijital beceri düzeylerindeki artış olduğunu belirtmişlerdir. İkinci uygulama yılında ise, belirtilen bu unsurlara paralel olarak, çocukların teknolojileri kullanırken sergiledikleri artan farkındalık düzeylerinin altı çizilmiştir. Bu bulgular aynı zamanda, eğitimcilerin ve öğretmenlerin de teknolojilere ve bu teknolojilerin eğitsel bağlamlarda kullanımına yönelik farkındalıklarının arttığını ve bunun bir sonucu olarak, bu yaklaşımı çocuklar ile birlikte yürüttükleri çalışmalara da yansıtılabildiklerini göstermektedir.

Eğitimciler ve öğretmenler tarafından projeye dâhil olan çocukların sergilediği sosyal yeterlikler de değerlendirilmiştir; bu bağlamda eğitimciler ve öğretmenler tarafından en sık dile getirilenler, çocukların işbirlikli çalışma ve diğerlerine saygı duyma davranışlarındaki gelişimdir.

Özetle şu söylenebilir ki; eğitimcilerin ve öğretmenlerin değerlendirmelerine göre, **dijital öykü anlatımı etkinlikleri, çocukların sosyal yeterliklerini ve medya okuryazarlığı becerilerini geliştirmede etkili bir araçtır.**

STORIES projesi kapsamında tüm ülkeler tarafından ortak olarak yanıtlanmaya çalışılan üçüncü ve son araştırma sorusu; eğitimcilerin ve öğretmenlerin erken çocukluk eğitimi ve bakımı hizmetleri dâhilinde dijital teknolojileri eğitsel bağlamda kullanabilme yeterliklerine odaklanmaktadır.

Bu inceleme sonucunda, eğitimcilerin ve öğretmenlerin algıladıkları ve öz-değerlendirmelerine dayalı yeterliklerinin proje süresince güçlendiği; bunun, temel olarak, uygulama okullarında geliştirilen ve uygulanan projelerin, bu okullarda hâlihazırda gerçekleştirilen günlük faaliyetlere güçlü bir şekilde bağlı olmasından kaynaklandığı belirlenmiştir.

Dijital teknoloji, katılımcı eğitimciler ve öğretmenler tarafından, hem kendi profesyonel gelişimleri hem de çocukların gelişimi için anahtar olarak değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmenin, eğitimcilerin ve öğretmenlerin proje etkinliklerine yönelik motivasyonlarının bir göstergesi olabileceği düşünülmektedir. Bu bulgular, eğitimcilerin ve öğretmenlerin dijital

öykü anlatımı projelerine yönelik genel tutumunun, başlangıçtaki tereddüt ve endişelerine rağmen olumlu olduğunu vurgulamaktadır. Diğer taraftan, bilimsel alanyazın (Arslan, 2006; Christanse, 2002; European Commission, 2001; Zavenbergen, 2007), erken çocukluk eğitimi ve bakımı hizmetlerinde çalışan günümüz eğitimcilerinin ve öğretmenlerinin, dijital teknolojilerin eğitsel amaçlı kullanımı konusunda hala beceri eksikliğine sahip olduğunu belirtmektedir.

STORIES projesinin iki uygulama yılı boyunca, çocuklar tarafından toplam 174 dijital öykü geliştirilmiştir. İkinci uygulama yılının sonunda her bir dijital öykü analiz edildikten sonra, dijital ürünlerin özellikleri, eğitimciler ve öğretmenler tarafından doldurulan proje değerlendirme formları ve öz-değerlendirme formları dikkate alınarak, araştırma ekibi tarafından tanımlanan belirli nitel ölçütler doğrultusunda her bir proje ortağı tarafından iki “iyi uygulama” seçilmiştir. İtalya’dan dört (4), Finlandiya’dan iki (2), Türkiye’den iki (2) ve Almanya’dan iki (2) olmak üzere toplam on (10) iyi uygulama araştırmacılar tarafından incelenmiştir. Bunun sonucunda, dijital öykü geliştirme süreçlerinin sadece nihai bir ürün ortaya çıkarma çabasına dayanmadığı, bunun yerine, projelerin, eğitimciler ve öğretmenler tarafından izlenen diğer amaçlara, deneyimlere ve hedeflere bağlı olarak geliştirildiği belirlenmiştir. Yine bu bulguyla uyumlu olarak, dijital öykü anlatımı etkinliklerinin uygulama anaokullardaki hâlihazırda mevcut olan günlük faaliyetlerden başlamış olduğu ve bunun bir katkısı olarak, dijital ve dijital olmayan öğelerin eğitsel bağlamda iç içe geçmiş olduğu gözlenmiştir.

İyi uygulamaların bir başka genel özelliği; dijital araçlar ve öyküleme eylemi ile birlikte fiziksel ortamın da erken çocukluk döneminde öğrenme sürecinin aktif, temel ve ayrılmaz bir parçası olarak yorumlanmasıdır. Çocuklara, keşfetmeye yönelik ilgilerini, meraklarını ve işbirliği, iletişim ve paylaşım gibi sosyal becerilerini teşvik eden iyi düzenlenmiş öğrenme ortamları ve deneyim alanları sağlamak, seçilen iyi uygulamalarda karakteristik bir unsur olarak ortaya çıkmıştır. STORIES projesinin ardışık iki uygulama yılının sonunda seçilen iyi uygulamaların özelliklerinin, projenin başlangıç aşamasında incelenen uluslararası iyi uygulama örneklerinin analiziyle elde edilen temel özellikler ile uyumlu olduğu görülmektedir.

Her bir ülke tarafından seçilen iyi uygulamaların analizi doğrultusunda, dijital öykü anlatımının kullanımını içeren projelerde olumlu çıktılara ulaşabilmeyi sağlayacak ortak özelliklerden bazılarını aşağıda değinilmiştir.

Öğretmen, çocukları keşfetmeye teşvik ederek, onlara zengin ve yargılayıcı olmayan bir bağlam sunarak, materyalleri özgürce deneme ve bir öykü oluşturma fırsatı vererek iyi uygulamaların çoğunda **kolaylaştırıcı bir rol oynamıştır**. Bu şekilde, çocuklara hem öyküyü oluşturma hem de teknolojileri kullanma sürecinde daha fazla özerklik ve daha merkezi bir rol verilmiştir.

Dijital öykü anlatımı projelerinde eğitimcilerin ve öğretmenlerin görevlerinden biri, öykünün yapılandırılması sırasında çocukların aktif katılımını desteklemek ve onlara merkezi bir rol vermek olarak tanımlanabilir. Öğretmen,

öykü örgüsünün oluşması, görsel-işitsel öğelerin seçilmesi ve nihai dijital ürünün oluşturulması sürecinde çocuk grubuna rehberlik etmelidir. Çocuklara farklı çeşitlilikte dijital araçlar sağlanmalı, bunları keşfetmeleri, kullanmaları ve bunlar arasında ilişki kurabilmeleri için gerekli zaman verilmelidir.

İyi uygulamalarda, çocuklar tarafından kullanılan temel teknolojilerin *dokunsal kullanıcı arayüzüne ve somut/fiziksel kullanıcı arayüzüne* sahip olduğu belirlenmiştir. *Dokunsal kullanıcı arayüzü*, parmak dokunuşundan veya özel ekran kalemlerinden kaynaklanan girdileri kabul eder. *Somut kullanıcı arayüzü* ise, fiziksel çevrede bulunan elemanlar (örneğin hareketler veya sesler gibi) aracılığıyla kullanıcının, teknolojik cihaz ile etkileşime girmesine izin verir. Erken çocukluk döneminde uygulanan dijital öykü anlatımı projelerinde bu tür bir arayüz daha elverişlidir, çünkü çocuklara, bir yetişkinin aracılığı olmadan **doğrudan araç ile etkileşime geçme** fırsatı verir.

Eğitimciler ve öğretmenler, STORIES projesi kapsamında, **profesyonel bir eğitim** sürecinden geçme olanağını içeren bir araştırmanın parçası olma fırsatına sahip olmuşlardır. Bu fırsat, projenin ilk aşamalarında karşılaştıkları engelleri aşmalarında onlara yardımcı olmuş ve özellikle endişe ve başarılarını meslektaşları ile paylaşma imkânı vermiştir.

Dijital öykü anlatımı projelerinin olumlu sonuçlarına dayalı önemli önerilerden bir diğeri, çocukların gelişimlerini destekleyen eğitsel bağlamın özellikleriyle ilgilidir. Etkinliklerin küçük grup çalışmaları dâhilinde gerçekleştirilmiş olması başarılı bir yöntem olarak karşımıza çıkmıştır; bu yöntem, eğitimcilerin ve öğretmenlerin, çocukların sosyal yeterliklerini, öğrenme süreçlerini ve her çocuğun aktif katılımını desteklemelerine fırsat vermiştir. Çalışma grupları heterojen bir yapıda oluşturulmuştur. Bu yapı, Sharan (1980) tarafından da belirtildiği gibi, farklı yeterlik düzeylerindeki çocukların bir arada bulunmasıyla öğrenme sürecinin zenginleşmesine olanak sağlamıştır.

Çocuklara, aynı zamanda, çok sayıda dijital ve dijital olmayan materyal sunulmuş, bunları bütünleştirerek ve yaratıcı bir şekilde kullanmaları teşvik edilmiştir. Bu girişim, çocukların, yapılandırılmamış materyalleri dönüştürmesine ve bunları mevcut dijital araçlarla ilişkilendirmesine olanak tanımıştır.

Dijital öykü anlatımı etkinliklerinin gerçekleştirildiği ortamın tasarımı ve elverişliliği, eğitimciler ve öğretmenler açısından oldukça önemli atfedilen bir diğer unsur olmuştur. Öğrenme ortamları, hem öyküleme hem de dijital teknolojilerin kullanımı açısından çocuklara ilham verebilecek şekilde tasarlanmıştır. Ayrıca, birçok durumda, çocuklara dijital teknolojilerin farklı işlevlerini keşfedebilecekleri ve kullanabilecekleri özel ortamlar da (**laboratuvar** gibi) sunulmuştur.

Burada değinilecek önemli ve son bir unsur, **dijital öykü anlatımı etkinliklerinin tasarımı ve değerlendirme süreci** ile ilgilidir. Bu çalışmada, eğitsel bir yöntem olan dijital öykü anlatımının, EÇEB programlarının gerektirdiği bilişsel, motor, sosyal-duygusal ve dilsel gelişim alanlarındaki temel

kazanımlara yönelik bütünsel öğrenme beklentisini karşıladığı görülmüştür.

Bu araştırmada eğitim tasarımları, bir projeden başlayarak yapılandırılmıştır. Bu, eğitimcilere ve öğretmenlere, başlangıçtaki bağlam üzerinde derinlemesine düşünebilme ve bu bağlamı devam eden projeler ile ilişkilendirerek her bir projeyi kendi içinde değerlendirebilme fırsatı vermiştir. Son değerlendirme, çocukların dijital öykü anlatımı projelerini oluşturdukları, sonuçlarını diğer çocuklar, diğer eğitimciler ve diğer öğretmenler ile paylaştıkları sürecin yansıtılmasına odaklanan **etkili gözlem (rehberlik ve denetim) uygulamaları ve dokümantasyon** aracılığıyla gerçekleştirilmiştir.

Eğitimcilerin ve öğretmenlerin eğitim modüllerini etkili bir şekilde tasarlamalarına izin veren en önemli unsur, başlangıçta aldıkları eğitim sırasında etkinliklerin ön denemelerini yapmaları olmuştur. Daha önce de belirtildiği gibi, eğitimin bir kısmı, eğitimcilerin ve öğretmenlerin dijital öykü anlatımı etkinlikleri tasarlayacağını ve uygulayacağını öngörerek çocuklara sunulacak olası içerikleri önceden şekillendirmelerini içermiştir.

Bu Kılavuz Kitabın erken çocukluk eğitiminde medya okuryazarlığının geliştirilmesi ile ilgili sonuç bölümünde yer verilen bilgiler doğrultusunda, Avrupa genelindeki çocukların, eğitimcilerin ve öğretmenlerin dijital yeterliklerini güçlendirmede ve dijital teknolojileri yetkin kullanabilmelerini desteklemede dijital öykü anlatımı uygulamalarından eğitimsel bir yöntem olarak yararlanılması önerilmektedir.






Kaynakça




- ARSLAN, A. (2006). Bilgisayar destekli eğitim yapmaya ilişkin tutum ölçeği [The attitude scale toward making computer supported education]. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 24-33.
- AUSUBEL D. P. (2000). *The acquisition and retention of knowledge: a cognitive view*. Kluwer Academic Publishers.
- BARRETT H. C. (2006). Researching and Evaluating Digital Storytelling as a Deep Learning Tool. In C. Crawford, R. Carlsen, K. McFerrin, J. Price, R. Weber & D. Willis (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2006* (pp. 647–654). Chesapeake, VA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- BOASE C. (2013), *Digital Storytelling for reflection and Engagement: a study of the uses and potential of digital storytelling*, in <https://gjamissen.files.wordpress.com>
- BRUNER, J. S. (1986). *Actual minds. Possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- BRUNER, J.S. (1996). *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- BUCKINGHAM, D. (2003). *Media Education: literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge: Polity.
- CORE (2011a): Competence Requirements in Early Childhood Education and

- Care. Research documents. University of East London and University of Ghent
<https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/fc7e05f4-30b9-480a-82a7-8afd99b7a723/language-en>
(20.07.2018)
- CORE (2011b): Competence Requirements in Early Childhood Education and Care. Final Report. University of East London and University of Ghent
<https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/11434125-37ab-4bdd-9925-8531faca45c1/language-en/format-PDF/source-75206441> (20.07.2018)
- CHRISTANSE, R. (2002). Effects of technology integration education on the attitudes of teachers and students. *Journal of Research on Technology in Education*, 34(4), 411-434.
- DIGITAL STORYTELLING ASSOCIATION, (2002).
<http://www.dsaweb.org/01associate/ds.html> Retrieved November, 2010.
- EUROPEAN COMMISSION. (2001). *European Report on the Quality of School Education. Sixteen Quality Indicators*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- GARIBOLDI, A., & CATELLANI, N. (Eds.) (2013), *Creativity in pre-school education*. Bologna: SERN.
- MHILLER, P. H. (2011), *Le teorie dello sviluppo psicologico*, Bologna: il Mulino.
- ONCU, E. C. (2015). Preschoolers' usage of unstructured materials as play materials divergently. *Education Journal*, 4(1), 9-14.
- RULE, A. C., ZHBANOVA, K., HILEMAN, A., EVANS, J., & SCHNEIDER, J. S. (2011). *Exploring Torrance's creative strengths by making an object from a set of given materials*. Cutting beyond the edge: New realities in gifted education: Iowa Talented and Gifted Association Annual Conference, October 17-18, Airport Holiday Inn, Des Moines, Iowa.
- SHARAN, S. (1980). Cooperative learning in small groups: Recent methods and effects in achievement, attitudes, and ethnic relations. *Review of Educational Research*, 50, 241-271.
- YUKSEL P. (2011), *Using Digital Storytelling in Early Childhood Education: A Phenomenological Study of Teachers' Experiences*. PhD thesis.
- ZAVENBERGEN, R. (2007). Digital Natives Come to Preschool: implications for early childhood practice. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 8(1), 19-29.

7. EK: İYİ UYGULAMA ÖRNEKLERİ

STORIES araştırma ekibi tarafından analiz edilen iyi uygulamaların bir kısmına, aşağıda verilen bağlantılardan erişilebilir.

IT - The mysterious character	https://youtu.be/vwM2xuW01Sw 
IT - Travelling characters	https://youtu.be/JbWxaQ9Xlyw 
IT - The monkey, the dragon and the cake become friends	https://youtu.be/2HOR9h4dRLg 
IT - Skateboard's friends	https://youtu.be/89JBWbqDgac 
Fi - Pippi pappa kycklingen (bonus)	https://youtu.be/zynCv6KcxMI 

FI - Runaway animals	https://youtu.be/FQrSj6nX-nc 
Fi - Sportsnews	https://youtu.be/B62O6tl8DMQ 
TR - Talking Fruits Best Practice	https://youtu.be/IKRGyzVk8DM 
TR - Planting a Rainbow	https://youtu.be/pIXORUvI-ko 