

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Web 2.0 Araçlarına İlişkin Görüşleri

Religious Culture and Ethics Teachers' Opinions on Web 2.0 Tools

Yunus SANCAK¹

Öz

Bu araştırmada, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarını kullanma düzeyleri, kullanım amaçları, karşılaştıkları zorluklar ve bu araçların öğretim süreçlerine sağladığı katkılar incelenmiştir. Araştırma, nitel araştırma yöntemi benimsenerek gerçekleştirilmiş, veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Çalışma grubu, amaçlı örnekleme ile belirlenmiş ve farklı okullarda görev yapan DKAB öğretmenlerinden oluşmuştur. Öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen veriler, betimsel analiz yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin büyük bir kısmı Web 2.0 araçlarına karşı olumlu bir tutuma sahiptir ve bu araçların derslerde etkileşimi artırdığı, öğrencilerin dikkatini çektiği, öğrenme sürecini daha ilgi çekici ve kalıcı hâle getirdiği görüşünde birleşmektedir. Araştırma kapsamında öğretmenlerin karşılaştığı temel zorluklar; dijital yeterlik eksikliği, hizmet içi eğitimlerin yetersizliği, müfredat yoğunluğu, zaman kısıtı, teknik altyapı eksiklikleri, içerik yetersizliği, öğrenci dikkatsizliği, veri güvenliği endişeleri, yüksek maliyetler ve yazılım uyumsuzlukları olarak belirlenmiştir. Sonuçlar değerlendirilerek DKAB öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarını daha etkili kullanabilmeleri için uygulamalı hizmet içi eğitimlerin artırılması, teknik altyapının güçlendirilmesi, pedagojik rehberlik sağlanması ve dersin muhtevasına uygun içeriklerin geliştirilmesi gerektiği önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler

Din eğitimi
Din Kültürü ve
Ahlak Bilgisi
öğretimi
Web 2.0 araçları
21. yüzyıl eğitimi
Öğretmen
yetkinliği

Abstract

This study examines the levels of use of Web 2.0 tools by Religious Culture and Ethics teachers, their purposes of use, the difficulties they encounter, and the contributions these tools make to the teaching process. The research was conducted using a qualitative research method, and a semi-structured interview form was used as the data collection tool. The study group was determined by purposive sampling and consisted of DKAB teachers working in different schools. The data obtained from the teachers' views were analyzed using a descriptive analysis method. According to the research findings, the majority of teachers have a positive attitude towards Web 2.0 tools and agree that these tools increase interaction in lessons, attract students' attention, and make the learning process more interesting and memorable. The main challenges faced by teachers in the study were identified as lack of digital literacy, insufficient in-service training, curriculum intensity, time constraints, technical infrastructure deficiencies, content inadequacy, student inattention, data security concerns, high costs, and software incompatibilities. Based on the evaluation of the results, it was recommended that in-service training be increased, technical infrastructure be strengthened, pedagogical guidance be provided, and content appropriate to the course content be developed to enable DKAB teachers to use Web 2.0 tools more effectively.

Keywords

Religious
education
Teaching of
religious culture
and ethics
Web 2.0 tools
21st century
education
Teacher
competence

Başvuru Tarihi/Received
08.12.2025

Kabul Tarihi /Accepted
14.04.2026

|Araştırma Makalesi / Research Article|

Önerilen APA Atf Biçimi/Suggested APA Citation:

Kaynakça Gösterimi: Sancak, Y. (2026). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin web 2.0 araçlarına ilişkin görüşleri. *Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 30–62.

Citation Information: Sancak, Y. (2026). Views religious of culture and ethics teachers on the use of web 2.0 tools. *Giresun University Journal of Faculty of Education*, 1, 30–62.

¹ Yunus Sancak, Millî Eğitim Bakanlığı, TÜRKİYE;  0009-0005-1325-280X

GİRİŞ

Küreselleşen dünyada bilgi iletişim teknolojilerindeki gelişmeler, bilginin kısa sürede yaygınlaşmasını sağlayarak onu önemli bir ticari meta haline getirmiştir. İnternetin yaygınlaşmasıyla birlikte gelişmiş ülkeler, bilginin stratejik önemini kavrayarak ticaret, eğitim, ekonomi gibi pek çok alanı bu gelişmelere uyumlu hale getirmiştir. Günümüzde teknoloji artık bir tercih meselesi olmaktan çıkmış, yeni dünya düzeninde zorunlu bir uyum gerekliliği olarak karşımıza çıkmaktadır (Ekici & Yılmaz, 2013, s. 317). Bu durum, toplumların teknolojik gelişmelere ayak uydurmasını kaçınılmaz kılmakta ve bilgiye erişim ile teknoloji kullanımını küresel rekabette belirleyici faktörler haline getirmektedir. Teknolojinin çeşitli açılardan birçok tanımı yapılmıştır. Teknoloji kavramı genellikle bireylerin zihninde makineler ve fiziksel cihazlar olarak canlansa da, Yeşiltaş ve Sönmez (2009) bu algının eksik olduğunu vurgulamaktadır. Araştırmacılar, teknolojinin "sadece makineler ve onların üretilmesinde kullanılan bilgiler bütünü olmaktan daha fazlası" olduğunu belirtmektedir (s. 389). Bu bağlamda teknoloji, yalnızca somut araçlarla sınırlı kalmayıp, insan yaşamını dönüştüren sistemler, süreçler, yöntemler ve entelektüel birikimleri de kapsayan çok boyutlu bir olgudur. Teknoloji, bilimsel bilgilerin ve düşüncelerin uygulamaya aktarılmasını sağlayan, üretim için gerekli olan bilgi, yöntem, teknik ve materyalleri içeren çok boyutlu bir bilim dalı olarak da tanımlamak mümkündür (Başaran, 2006, s.51). Saban'a (2008, s.56) göre ise teknoloji, bilimsel veriler ışığında sorunlara çözüm üretmeyi hedefleyen kapsamlı bir kavramdır. Yalın (2001, s.2) bu süreci, araştırmacıların kuramsal bilgileri pratik uygulamalara dönüştürebilme becerisi olarak açıklarken, Türk Dil Kurumu (2020) teknolojiyi sanayi dallarındaki yapım yöntemleri, kullanılan araçlar ve uygulama biçimlerini kapsayan bir bilim alanı olarak tanımlamaktadır. Bu tanımlardan hareketle teknolojinin, bilimsel bilgiyi pratik çözümlere dönüştürerek insan yaşamını kolaylaştıran, üretim süreçlerini verimli hale getiren ve sürekli gelişim gösteren dinamik bir sistem olduğu söylenebilir. Bu tanımlar, teknolojinin salt araç-gereçlerden ibaret olmadığını, aynı zamanda insan ihtiyaçlarına yönelik sistematik çözümler üreten bir süreç olduğunu ortaya koymaktadır. 21. yüzyıl öğretmenlerinin teknolojik gelişmelere açık olması ve dijital dönüşüme ayak uydurması bir zorunluluktur, çünkü günümüz öğrencileri "dijital yerliler" olarak adlandırılan ve teknolojiyle iç içe büyüyen bir nesildir (Prensky, 2001, s. 1). Öğretmenlerin bu nesille etkili iletişim kurabilmesi için dijital okuryazarlık becerilerini geliştirmesi şarttır, aksi takdirde öğrenciyle güçlü bir bağ kuramaz ve onu anlayamazlar. Küresel dijital evrim sürecinde eğitim paydaşlarının statik bilgi aktarım modellerinden dinamik öğrenme ekosistemlerine geçiş yapması artık bir tercih değil, zorunluluk haline gelmiştir (Vural, 2004, s.25). Bu dönüşüm, öğretmenlerin geleneksel rollerini yeniden tanımlarken, eğitim teknolojilerinin stratejik kullanımını mesleki yeterliliğin ayrılmaz parçası kılmaktadır.

Son yıllarda eğitimindeki teknolojik gelişmeler, müfredatların evrensel boyutunu yeniden şekillendirirken öğrenme süreçlerini de dönüştürmektedir; dinamik yazılımlar ve simülasyonlar, soyut kavramları somutlaştırarak keşfederek öğrenmeyi desteklemektedir. Bunun için eğitimde teknoloji entegrasyonun sağlanması oldukça önemlidir. Teknoloji entegrasyonu, sadece bilgisayarları sınıfa sokmak veya uygulama yazılımlarını amaçsızca sunmak değil, öğrencilerin bilgisayar becerilerini anlamlı şekillerde uygulamalarını sağlamak ve öğrenme süreçlerini geliştirecek şekilde teknolojiyi müfredatla bütünleştirmektir (Dockstader, 1999). Bu entegrasyonun başarılı olabilmesi için teknolojik araçların pedagojik açıdan incelenmesi ve öğrencilerin eleştirel düşünmesine katkı sağlayacak nitelikte olması gerekir, çünkü sorgulanmadan kullanılan teknolojinin eğitime zarar verme riski vardır (Kayaduman, Sırakaya & Seferoğlu, 2011). Öğretmenler, teknolojiyi doğru şekilde kullanarak öğrencilerin bilgiyi analiz etme, uygulama ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeli, aynı zamanda onları dijital çağın gerekliliklerine hazırlamalıdır. Bu nedenle, öğretmenlerin mesleklerinde uzun süre verimli kalabilmeleri için sürekli öğrenmeye ve teknolojik yeniliklere adapte olmaya açık olmaları hayati önem taşımaktadır. Prensky'nin (2001, s. 1) dijital göçmen-dijital yerli ayrımı bağlamında, günümüz eğitim sisteminde öğretmenlerin teknolojiye uyum süreci artık bir tercih değil, pedagojik bir zorunluluk haline gelmiştir. Eğitimde teknolojik dönüşümün merkezinde yer alan öğretmenlerin, dijital göçmen olmalarına rağmen teknoloji yerlisi öğrencilere etkili bir şekilde rehberlik edebilmeleri için teknopedagojik yeterliliklerini geliştirmeleri kritik önem taşımaktadır (Prensky, 2001). Ancak bu dönüşüm sürecinde, teknolojik altyapı

eksiklikleri, zaman kısıtlamaları ve dijital direnç gibi engellerin aşılması oldukça önemlidir. Dijital çağın eğitimcilerinden beklenen, teknolojiyi salt araç olarak değil, öğrenme deneyimini zenginleştiren, öğrenci merkezli ve pedagojik amaçlara hizmet eden bir unsur olarak konumlandırılabilme becerisidir. Küreselleşen dünyada din eğitiminin dijital dönüşümü artık bir zorunluluktur. Çağın gerektirdiği teknolojik gelişmelere ayak uydurabilmek için elektronik iletişim araçlarını (sosyal medya, e-öğrenme platformları, interaktif uygulamalar, sanal gerçeklik gibi) din eğitimi süreçlerine entegre etmek gerekmektedir. Bu sayede hem geleneksel öğretim yöntemleri zenginleştirilebilir hem de dijital nesillerin ihtiyaçlarına uygun, erişilebilir ve etkileşimli bir din eğitimi mümkün kılınabilir (Yıldız, 2001, s.295). Dini hakikatlerin anlaşılması ve aktarılması, içinde bulunulan sosyo-kültürel bağlamdan bağımsız düşünülemez ve teknoloji de modern çağın vazgeçilmez bir parçası olarak bu bağlamın yeni bir boyutunu oluşturmaktadır. Bilgi ve iletişim teknolojileri, din eğitiminde yalnızca bir araç olmanın ötesinde, öğrencilerde eleştirel düşünme, çoklu okuryazarlık ve disiplinlerarası bağlantı kurma gibi temel becerilerin gelişimine katkı sağlayan etkili bir platform haline gelmiştir. Ancak bu dijital dönüşüm sürecinde, dini öğretilerin özünü ve manevi derinliğini koruyarak, özenle tasarlanmış kaliteli dijital materyallerin (interaktif tefsir uygulamaları, sanal gerçeklik destekli ibadet simülasyonları, etik ikilem senaryoları gibi) kullanılması büyük önem taşımaktadır (Şahin, 2024, s.64).

Günümüzde teknolojik yerliler olarak adlandırılan Y, Z ve Alfa nesillerinin öğrenme süreçlerinde geleneksel yöntemler yetersiz kalmakta, bu nedenle dijital araçlarla desteklenmiş modern pedagojik yaklaşımlar büyük önem taşımaktadır (Algur, 2022, s. 57). Özellikle din eğitimi gibi soyut kavramların ağırlıkta olduğu alanlarda, artırılmış gerçeklik uygulamaları, interaktif simülasyonlar, eğitsel oyunlar ve sosyal medya entegrasyonu gibi dijital çözümler, gençlerin ilgisini çekmekte ve öğrenme motivasyonlarını artırmaktadır. Bu bağlamda eğitimcilerin, öğrencilerin teknolojiye olan yatkınlıklarını dikkate alarak ders içeriklerini dijital platformlara uyarlamaları ve etkileşimli öğrenme ortamları tasarlamaları gerekmektedir. Teknolojik yeniliklerle din eğitiminin geleneksel muhtevası harmanlanarak benimsenen bir yaklaşım ile hem dinin evrensel mesajları korunabilir hem de dijital çağın öğrencilerine hitap eden etkili ve anlamlı bir din eğitimi sunulabilir. Bu bağlamda, özenle hazırlanmış dijital din eğitimi materyallerinin geliştirilmesi ve etkin şekilde kullanıma sunulması hayati önem taşımaktadır. Nitelikli dijital içerikler, geleneksel din eğitiminin sınırlarını genişleterek; öğrencilerin ilgisini çeken, öğrenmeyi kolaylaştıran ve dini kavramları günlük yaşamla ilişkilendiren interaktif ortamlar sunmalıdır. Bu materyallerin tasarımında, dini içeriğin doğruluğu ve pedagojik etkililiği kadar, kullanıcı dostu arayüzler ve yaşa uygun anlatım tarzları da dikkate alınmalıdır. Özellikle görsel-işitsel öğelerle zenginleştirilmiş, öğrenci katılımını teşvik eden ve kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunan dijital araçlar, modern din eğitiminin vazgeçilmez unsurları haline gelmelidir. Ancak bu şekilde teknoloji, din eğitiminin etkinliğini artıran ve manevi değerleri gelecek nesillere aktarmada yardımcı olan güçlü bir araca dönüşebilir. Dijital materyaller, öğretme-öğrenme süreçlerine yenilikçi bir soluk getirerek eğitimi daha etkileşimli, esnek ve kişiselleştirilebilir hale getirmektedir. Geleneksel eğitim araçlarının sınırlarını aşan bu dinamik içerikler; görsel-işitsel öğeler, simülasyonlar, etkileşimli alıştırmalar ve adaptif öğrenme sistemleri sayesinde öğrencilere kendi hızında öğrenme, anında geri bildirim alma ve aktif katılım imkânı sunmaktadır. Özellikle din eğitimi gibi soyut kavramların ağırlıkta olduğu alanlarda, dijital araçların sağladığı somutlaştırma ve deneyimsel öğrenme fırsatları, öğrenmeyi daha kalıcı ve anlamlı kılabilir. Ancak bu araçların etkili olabilmesi için pedagojik ilkelerle uyumlu, kültürel ve ahlaki değerlere saygılı bir şekilde tasarlanması ve öğreticiler tarafından amaçlı ve ölçülü kullanılması kritik önem taşımaktadır. Eğitim yazılımlarının ve dijital materyallerin etkili olabilmesi için öncelikle hedef kazanımlarla uyumlu, öğrencilerin yaş, seviye ve öğrenme stillerine uygun bir öğrenme ortamı sunması, aynı zamanda öğretim tasarım ilkeleri (ADDIE, bilişsel yük teorisi, etkileşim ve geri bildirim gibi) doğrultusunda hazırlanması gerekmektedir; materyal ne olursa olsun (egzersiz, simülasyon, oyunlaştırma vb.) erişilebilirlik, çoklu ortam desteği ve kullanıcı deneyimi gözetilerek hedef kitlenin ihtiyaçlarına odaklanmalı, pilot uygulamalarla sürekli iyileştirme yapılmalıdır. Dijital din eğitimi materyalleri tasarlarırken, salt bilgi aktarımının ötesine geçerek öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerini bütüncül şekilde

geliştiren bir yaklaşım benimsenmelidir. Bu zorlu süreçte, materyallerin öğrencilerin ilgisini çeken, yaratıcılıklarını tetikleyen ve eleştirel düşünme kapasitelerini geliştiren etkileşimli deneyimler sunması kritik önem taşır (Mitropoulou vd., 2013:190). Etkili bir tasarım için öncelikle öğrenci profillerinin ve öğrenme bağlamlarının derinlemesine analiz edilmesi, ardından esnek öğretim stratejileri, dinamik pekiştirme mekanizmaları ve anlamlı geri bildirim sistemleriyle desteklenmiş çok boyutlu içerikler geliştirilmelidir. Öğrenci katılımını maksimize etmek amacıyla, oyunlaştırma öğeleri, senaryo temelli öğrenme aktiviteleri ve kişiselleştirilmiş öğrenme yolları gibi yenilikçi yaklaşımlar entegre edilmelidir. Bu şekilde tasarlanan materyaller, öğrencileri bilgiyi pasif alıcılar olarak değil, aktif keşifçiler olarak konumlandırarak hem akademik hem de manevi gelişimlerini destekleyecek, aynı zamanda ömür boyu sürecek bir öğrenme merakı aşılayacaktır. Pedagojik etkililik ile teknolojik yenilikçiliğin bu dengeli sentezi, dijital çağın din eğitiminde yeni bir paradigmaya öncülük edecek niteliktedir. Öğrencilerin din eğitiminde belirlenen hedeflere ulaşabilmeleri, uygun öğrenme yaşantıları geçirmelerine ve bu süreçte teknolojik araç-gereçlerin etkin bir şekilde kullanılmasına bağlıdır (Korkmaz, 2017, s.36). Teknoloji, din eğitiminde soyut kavramları somutlaştırarak öğrenmeyi kolaylaştıran, farklı öğrenme stillerine hitap eden ve öğrencilerin aktif katılımını sağlayan bir rol oynar. Özellikle dijital hikâyeler, sanal gerçeklik uygulamaları ve oyunlaştırma gibi yöntemler, öğrencilerin dini içerikleri daha ilgi çekici ve kalıcı bir şekilde öğrenmelerine yardımcı olur. Ancak, teknolojinin eğitim sürecine entegrasyonunda pedagojik hedeflerle uyum, yaş grubuna uygunluk ve içerik denetimi gibi faktörlerin göz önünde bulundurulması gerekir. Bu sayede öğrenciler, yaparak ve yaşayarak öğrenme sürecine daha etkin bir şekilde dahil olabilir ve din eğitiminin hedeflerine daha verimli bir şekilde ulaşabilirler. Dijital materyaller din eğitiminde geleneksel yöntemleri tamamlayıcı bir rol üstlenerek öğrenme sürecine dinamik bir boyut kazandırmakta, öğrencilere bireyselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunarken motivasyonlarını artırmakta ve dini içerikleri daha çekici hale getirmektedir; ancak bu süreçte eğitimcilerin güvenilir kaynak seçimi, bilgi güvenliği ve dini değerlerle uyum konularında titiz davranmaları, teknolojinin ancak pedagojik ilkeler ve dinin özüne saygı çerçevesinde kullanıldığında anlamlı bir katkı sağlayabileceğini unutmamaları gerekmektedir. Dijital materyallerin eğitimde etkili ve faydalı olabilmesi için belirli pedagojik ve teknik kriterlerin karşılanması elzemdir; aksi takdirde bu araçlar eğitim sürecine zarar verebilecek potansiyele sahiptir. Öncelikle, kullanılacak dijital içeriklerin hedef kitlenin yaş seviyesine, bilişsel kapasitesine, kültürel arka planına ve öğrenme ihtiyaçlarına uygun şekilde tasarlanmış olması gerekmektedir (Korkmaz, 2017, ss.25-28). Ayrıca, teknolojik entegrasyon öncesinde olası teknik aksaklıklar, dikkat dağıtıcı unsurlar ve etik riskler titizlikle değerlendirilmeli, içeriklerin dini değerlerle uyumu mutlaka kontrol edilmelidir. Öğretmenlerin bu süreçte rehber rolünü koruması, dijital araçların amaç değil araç olduğu bilinciyle hareket etmesi ve teknoloji kullanımının öğrenci-öğretmen etkileşimini zayıflatmamasına özen göstermesi kritik önem taşımaktadır. Unutulmamalıdır ki, plansız ve kontrolsüz teknoloji kullanımı öğrenmeyi kolaylaştırmak bir yana, öğrencilerde kavram kargaşasına yol açabilir, dikkat sürelerini kısaltabilir ve eğitimin niteliğini düşürebilir. Bu nedenle dijital araçlar ancak; pedagojik bir amaç doğrultusunda, ölçülü ve bilinçli şekilde, sürecin doğal bir parçası olarak kullanıldığında gerçek anlamda eğitsel değer üretebilir. Din eğitiminin çağın gerekliliklerine uygun şekilde evrilmesi ve teknolojik gelişmelerle harmanlanarak daha etkili hale gelmesi kaçınılmaz bir gerekliliktir, ancak bu dönüşüm geleneksel değerlerden taviz vermeden, pedagojik titizlikle ve öğrenci ihtiyaçları gözetilerek gerçekleştirilmelidir.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) öğretmenlerinin geleneksel yöntemlere ağırlık vermesi ve çağdaş öğretim tekniklerine sınırlı yaklaşımı, din eğitiminin etkililiği açısından ele alınması gereken önemli bir meseledir (Baltacı & Aydın, 2019, ss.26-32). Bu tutumun arkasında; teknolojiye erişimde yaşanan pratik zorluklar, dijital pedagojiye yönelik mesleki eğitim eksikliği, değişime karşı doğal direnç ve dini içeriklerin teknolojiyle bütünleşmesine yönelik teolojik kaygılar gibi çok boyutlu faktörler yatmaktadır. Ancak unutulmamalıdır ki, özellikle Z kuşağı öğrencilerinin beklentileri, öğrenme stilleri ve dijital okuryazarlık düzeyleri dikkate alındığında, geleneksel yöntemlerin tek başına yeterli olmadığı açıktır. Günümüzde teknolojik gelişmelerle şekillenen yaşam tarzları, din eğitiminin de dijital dönüşüme ayak uydurmasını kaçınılmaz hale getirmiştir. Geleneksel din öğretim yöntemlerinin öğrenciyi pasif

konumda bırakması, yaratıcı düşünceyi sınırlaması ve öğretmen merkezli olması gibi eleştiriler (Doğan & Tosun, 2003, s. 61), eğitimcileri alternatif arayışlara yöneltmiştir. Bu bağlamda teknoloji destekli din eğitimi; öğrenci merkezli, etkileşimli ve yapılandırmacı bir öğrenme ortamı sunarak bu sınırlılıkları aşma potansiyeli taşımaktadır. Dijital araçlar sayesinde öğrenciler dinî içerikleri keşfederek, sorgulayarak ve deneyimleyerek öğrenme fırsatı bulmakta, böylece ezberci yaklaşımdan uzaklaşarak anlamlı öğrenme gerçekleştirilebilmektedir. Uygulamaya alınan Türkiye Yüzyılı Maarif Modelindeki aktif öğrenme vurgusu, özellikle Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) dersleri bağlamında yeniden yorumlanmayı gerektiren önemli bir pedagojik dönüşüme işaret etmektedir (MEB, 2024). Programların öngördüğü bu sorumluluk bilinci ve aktif katılım hedefi, DKAB öğretmenlerini geleneksel öğretim yöntemlerini gözden geçirmeye ve öğrencilerin dini kavramları keşfetme sürecinde daha fazla söz sahibi olmalarını sağlayacak yenilikçi stratejiler geliştirmeye zorlamaktadır. Bu bağlamda, öğrencilerin bireysel öğrenme sorumluluğunu destekleyecek ters yüz sınıf uygulamaları, proje tabanlı öğrenme etkinlikleri ve dijital öğrenme portföyleri gibi yöntemler DKAB derslerine entegre edilebilir. DKAB öğretmenlerinin bu açığı kapatabilmeleri için hizmet içi eğitimlerle desteklenmeleri, örnek uygulamalarla teşvik edilmeleri ve teknoloji entegrasyonunun din eğitiminin özünden bir şey kaybettirmeyeceği konusunda ikna edilmeleri gerekmektedir. Nitekim Kur'an-ı Kerim'de "Onlara yumuşak söz söyleyiniz" (Taha 20/44) ayeti, öğretim yöntemlerinde öğrenci psikolojisine uygun esnekliğin önemine işaret etmektedir. Bu bağlamda, geleneksel ile çağdaş yöntemleri dengeli şekilde harmanlayan, dini içeriklerin doğruluğunu koruyan ancak sunumunu güncelleyen bir yaklaşım benimsenmelidir. Örneğin; interaktif kıssa anlatımları, dinî değerlerin işlendiği dijital oyunlar gibi yenilikçi uygulamalar, öğrencilerin ilgisini çekerken öğretmenlerin de mesleki tatminini artırabilir. Sonuç olarak, din eğitiminin evrensel mesajını gelecek nesillere aktarabilmek için DKAB öğretmenlerinin çağın gerektirdiği teknolojik dönüşüme liderlik etmesi elzemdir.

Teknolojik dönüşümün eğitim alanında en önemli yansımalarından biri de web 2.0 araçlarıdır. Web 2.0 kavramı, 2004 yılında O'Reilly ve MediaLive International tarafından düzenlenen web geleceği konferansında ortaya atılarak yaygınlaşmış ve kuramsal bir çerçeve kazanmıştır (O'Reilly, 2005). O'Reilly'ye göre Web 2.0, kullanıcıların aktif katılımına dayalı bir ortam sunan ve sosyal etkileşimi merkeze alan bir dizi uygulamayı kapsamaktadır (Horzum, 2010, s. 605). Web 2.0 kavramı, World Wide Web'in (www) ikinci nesil teknolojisini tanımlamak için kullanılmaktadır. Bu kavram, ilk kuşak web araçlarından farklı olarak etkileşimli ve katılımcı özellikler barındıran yeni nesil internet uygulamalarını ifade etmektedir (Horzum, 2010, s. 605). İnternetin sağladığı imkânlar sayesinde web teknolojisi, günümüzün en yaygın kullanılan teknolojilerinden biri haline gelmiş, sürekli gelişen yapısıyla kullanıcılar için vazgeçilmez bir araç olmuştur (Korucu, 2013, s. 47). Web 2.0, teknik bilgisi sınırlı olan kullanıcıların bile içerik üretimine katkı sağlayabilmesine olanak tanıyarak internet kullanımında önemli bir dönüşüm yaratmıştır (Elmas & Geban, 2012, s. 248). Bu teknoloji, bireylerin veri yönetiminde söz sahibi olmasını sağlaması bakımından büyük önem taşımaktadır. İnternetin gelişimi literatürde iki temel aşamada ele alınmaktadır: Web 1.0, 1990'lı yıllarda hâkim olan statik içerikli ve tek yönlü bilgi sunan web uygulamalarını ifade ederken; Web 2.0, 2000'li yıllardan itibaren gelişen, kullanıcı etkileşimine dayalı dinamik uygulamaları kapsamaktadır (Çoklar & Korucu, 2011, s. 180). Web 1.0'da kullanıcılar pasif bir konumdayken, Web 2.0 ile birlikte kullanıcılar içerik üretebilen ve etkileşime geçebilen aktif katılımcılara dönüşmüştür (Horzum, 2010, s. 66). Web 1.0 ve Web 2.0, temelde aynı tarayıcılar (İnternet Explorer, Firefox, Opera gibi) üzerinden kullanılsa da Facebook, Twitter, Wikipedia gibi platformlar Web 2.0'ın tipik örneklerini oluşturmaktadır (Çoklar & Korucu, 2011, s. 180). Bu uygulamalar, kullanıcıların bilgi paylaşımı, işbirliği ve sosyal ağ oluşturma gibi dinamik süreçlere katılmasını sağlayarak modern internet deneyimini şekillendirmiştir. Sonuç olarak, Web 2.0 teknolojisi, internetin tek yönlü bilgi aktarımından etkileşimli ve katılımcı bir platforma evrilmesinde kritik bir rol oynamıştır. Kullanıcıların içerik üretebildiği, veri yönetiminde söz sahibi olduğu ve sosyal etkileşimi merkeze alan bu yapı, günümüz dijital iletişiminin temelini oluşturmaktadır. Sosyal medya platformları, bloglar, wiki sayfaları ve kullanıcı tarafından oluşturulan içerikler (user-generated content), Web 2.0'ın temel özelliklerini oluştururken, bu dönüşüm internetin demokratikleşmesine ve bilgi paylaşımının küresel ölçekte artmasına önemli katkı

sağlamıştır. Özellikle COVID-19 salgını döneminde zorunlu hale gelen uzaktan eğitim, Web 2.0 araçlarının eğitimdeki kritik rolünü daha da belirginleştirmiştir. Bu süreçte öğretmenler, öğrencileriyle etkileşimi sürdürmek ve etkili öğrenme ortamları oluşturmak için Padlet, Jamboard gibi işbirlikçi platformlardan Zoom ve Google Meet gibi sanal sınıf araçlarına kadar çeşitli Web 2.0 uygulamalarını yoğun şekilde kullanmak zorunda kalmışlardır. Aras ve Kocasaraç'ın (2022) belirttiği gibi, bu araçlar yalnızca acil durum çözümü olarak değil, aynı zamanda öğrencilerin yaratıcılığını teşvik eden (Canva, Storybird), geri bildirim sürecini kolaylaştıran (Mentimeter) ve öğrenme sürecini kişiselleştiren (Nearpod) işlevleriyle kalıcı bir pedagojik dönüşüm başlatmıştır. Web 2.0 araçları, öğrenme-öğretme süreçlerinde devrim niteliğinde bir dönüşüm yaratarak, öğrencileri pasif alıcı konumundan aktif içerik üreticilerine dönüştürmektedir. Bu araçlar, pedagojik ihtiyaçlara göre çeşitli kategorilerde sınıflandırılabilir: İşbirlikli öğrenme platformları (Edmodo, Padlet) sosyal etkileşimi artırırken; sanal sınıf çözümleri (Zoom, Microsoft Teams) mekân bağımsız öğrenme ortamları sunmaktadır. Görsel iletişim araçları (Prezi, Canva) karmaşık bilgilerin etkili sunumunu sağlarken, veri toplama araçları (Mentimeter, Google Forms) gerçek zamanlı geri bildirim imkânı tanımaktadır. Özellikle ölçme-değerlendirme alanında kullanılan oyunlaştırılmış uygulamalar (Kahoot!, Quizizz) öğrenci motivasyonunu önemli ölçüde artırmaktadır. Kavramsal öğrenmeyi destekleyen zihin haritalama araçları (MindMeister) ve multimedya içerik geliştirme platformları (Animoto) ise öğrencilerin özgünlüklerini ortaya çıkarmalarına olanak tanımaktadır (Elmas & Geban, 2012). Web 2.0 araçlarının öğretim sürecinde kullanımı, öğrencilerin motivasyonunu artırarak derse aktif katılımlarını sağlamakta ve öğrenmeyi eğlenceli hale getirmektedir. Bu araçlar, geleneksel değerlendirme yöntemlerinin yanı sıra projeler, sunumlar, çevrimiçi sınavlar (Quizizz, Edpuzzle) ve etkileşimli platformlar (Edmodo) aracılığıyla öğrencilerin bireysel öğrenme hızlarına uygun esnek değerlendirme olanakları sunmaktadır (Aras & Kocasaraç, 2022). Ayrıca, ders içeriklerini güncel ve işlevsel hale getirerek öğrencilerin gerçek yaşamla bağlantı kurmalarını kolaylaştırmaktadır. Bununla birlikte, Kahoot ve Canva gibi güncel dijital araçların sunduğu analitik veri, etkileşimli geri bildirim ve çoklu ortam entegrasyonu gibi gelişmiş özellikler dikkate alındığında, bu platformların yalnızca Web 2.0 kavramı çerçevesinde ele alınmasının kavramsal açıdan sınırlı kalabileceği görülmektedir. Bu nedenle söz konusu araçların, daha geniş bir dijital öğrenme ekosistemi bağlamında değerlendirilmesi ve pedagojik amaçlarla dengeli biçimde kullanılması gerekmektedir. Çardak (2012) vurguladığı üzere, Web 2.0 araçları, öğrencilerin çoklu duyu organlarıyla öğrenme sürecine dahil olmalarını sağlayarak bilişsel gelişimi desteklemekte ve işbirlikçi öğrenme ortamları oluşturmaktadır. Web 2.0 araçları, öğrenme süreçlerini geleneksel sınıf duvarlarının ötesine taşıyarak, öğrencilere bilgiyi pasif şekilde tüketmek yerine aktif olarak üretme, düzenleme ve paylaşma fırsatı sunmaktadır. Eğitimciler, bu teknolojileri müfredatla bütünleştirerek öğrencilerin dijital okuryazarlık becerilerini geliştirirken aynı zamanda eleştirel düşünme, özerk öğrenme ve takım çalışması gibi 21. yüzyıl becerilerinin kazanımını da destekleyebilmektedir. Günümüzde gelişen web tabanlı öğrenme platformları sayesinde, din eğitiminde her öğrencinin bireysel öğrenme hızına, stil ve seviyesine uygun tamamen kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunmak artık mümkün hale gelmiştir. Bu yaklaşım, geleneksel sınıf ortamlarında karşılaşılan tek düze eğitim sınırlamalarını aşarak, her bir öğrencinin potansiyelini maksimum düzeyde gerçekleştirebilmesine olanak tanımaktadır. Öğretmenler, web 2.0 araçları vasıtasıyla öğrencilerinin ilerlemesini gerçek zamanlı olarak izleyebilmekte, ihtiyaç duyulan alanlarda anında müdahale edebilmekte ve böylece mesleki tatmin düzeylerini önemli ölçüde artırmaktadır. Web 2.0 araçlarının en önemli avantajlarından biri de sınıf duvarlarını aşarak, öğrencilere cami ziyaretleri, tarihi mekân gezileri veya kültürel etkinlikler gibi sınıf dışı deneyimleri sanal ortamda yaşatabilmesidir. Özellikle din eğitimi gibi soyut kavramların ağırlıkta olduğu alanlarda, artırılmış gerçeklik uygulamalarıyla kutsal mekânların sanal turları, etkileşimli kıssa animasyonları ve dinî musiki örnekleri gibi çoklu ortam öğeleri, öğrenmeyi daha kalıcı ve anlamlı hale getirmektedir (Demir, 2020, s.213). Ancak bu süreçte teknolojinin, pedagojik ilkeler çerçevesinde ve öğretim hedefleriyle uyumlu şekilde kullanılması esas alınmalıdır. Bu teknolojik imkânlar, öğrencilerin dini kavramları yalnızca teorik olarak değil, deneyimleyerek öğrenmelerine yardımcı olmaktadır. Ancak unutulmamalıdır ki, tüm bu dijital araçlar öğretmenin rehberliğini tamamlayıcı nitelikte olmalı, asla onun yerine geçmemelidir. Eğitimciler, web 2.0 araçlarını sadece teknolojik yenilik olarak değil, öğrencilerin dini kavramları daha iyi

içselleştirmesini sağlayacak etkileşimli öğrenme ortamları oluşturmak amacıyla kullanılmalı; bunu yaparken içeriklerin dini açıdan sahihliğini, etik uygunluğunu ve pedagojik değerini ön planda tutarak teknolojiyi amaç değil araç olarak konumlandırmalıdır. Etkili bir din eğitimi için teknolojik imkânlar ile öğretmen-öğrenci arasındaki insani bağın dengeli bir şekilde harmanlanması gerekmektedir. Teknolojik araçların etkin kullanımı, öğretmenlerin teknopedagojik yeterlilikleriyle doğrudan ilişkilidir ve doğru pedagojik stratejilerle desteklenmediği takdirde beklenen öğrenme çıktılarına ulaşılması mümkün olmayabilir (Sancak, 2025, s.264). Bu nedenle, web 2.0 araçlarının din eğitimi entegrasyonunda pedagojik etkilerinin dikkatle incelenmesi ve öğretmenlerin bu konuda desteklenmesi büyük önem taşımaktadır.

İlgili alanyazın incelendiğinde din eğitiminde teknoloji kullanımı ile ilgili araştırmalar dikkat çekmektedir. Koç (2023)'un çalışması, günümüz din öğretim programlarında ölçme ve değerlendirmede öğrenci merkezli yaklaşımlara uygun ölçme ve değerlendirmenin arttırılması amacıyla güncel teknoloji uygulamalarının tanıtımını yapmaktadır. Araştırmada Kahoot!, Quizizz, Socrative, Mentimeter, Plickers, Crossword Labs, Wordwall, LearningApps ve Google Formlar gibi araçlar incelenmiştir. Araştırma sonucunda ise teknoloji destekli ölçme ve değerlendirmenin din öğretiminde gerekliliği, din dersi öğretmenlerinin bu husustaki yeterlilikleri ve sınıf ortamlarının bu uygulamalara uygun hale getirilmesinin önemi vurgulanmıştır. Özdemir ve Gıynaş (2022), din eğitiminde, öğrencilere soyut kavramların sanal ortam aracılığıyla daha anlaşılır hale getirilmesi açısından metaverse kullanımının önemini ortaya koymuştur. Derslerin öğrenci zihin ve duygu dünyasında kalıcı olabilmesi için metaverse kullanımının; yapılandırmacı, iş birlikçi, etkileşimli bir öğrenme deneyimi sunabileceğini belirtmişlerdir. İltuş (2021), din eğitiminde dijital mecraların millî-manevî değerlerin kazandırılması için oldukça önemli potansiyel sunduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte dijital mecralar ile din eğitimi arasındaki ilişkinin sağlıklı yönetilmesi gerekliliğinin önemine dikkat çekmiştir.

Şimşek (2018) ilköğretim DKAB dersine giren sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenlerinin öğretim teknolojilerini kullanma yeterliği bazı değişkenler açısından incelemiştir. Seçilen örneklemin ölçülen yeterliklere sahip olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda kadın öğretmenlerin yeterlik ortalamaları erkek öğretmenlerden, mesleki kıdemi az olan öğretmenlerin (0-4 yıl) fazla olanlardan, İHL mezunlarının diğer lise mezunlarından, yüksek mezunlarının ise önlisans ve lisans mezunlarından daha yüksek yeterliliğe sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Sancak (2023), İDKAB öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarının kullanımına ilişkin tutum ve deneyimlerini incelemek amacıyla karma yöntem (anket ve görüşmeler) kullanarak bir araştırma yürütmüş, anketler aracılığıyla öğretmenlerin Web 2.0 araçlarına aşinalık düzeyleri, bu araçların fayda ve zorluklarına yönelik algıları ile derslere entegrasyon konusundaki tutumları ölçülmüş, görüşmeler ise öğretmenlerin uygulamadaki deneyimlerini, araçların etkinliğine dair görüşlerini ve iyileştirme önerilerini derinlemesine analiz etmiştir.

Araştırma sonuçları, İDKAB öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarının öğrenci katılımını artırma, işbirliğini teşvik etme ve çeşitli öğrenme kaynaklarına erişim sağlama gibi potansiyellerinin farkında olduklarını ve genel olarak olumlu bir tutum sergilediklerini ortaya koyarken, buna karşın altyapı eksiklikleri, yetersiz eğitim, zaman kısıtı ve pedagojik endişeler gibi engeller nedeniyle bu araçların etkin kullanımının sınırlı kaldığını vurgulamaktadır. Altunkaynak (2021)'ın "Din Öğretiminde Teknoloji Kullanımı: Kahoot! Örneği" adlı çalışmasında, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde Kahoot! uygulamasının öğrenci başarısına etkisi incelenmiştir. Yarı deneysel desen ile yürütülen araştırmada, kontrol grubunda geleneksel yöntemler, deney grubunda ise Kahoot! ve etkileşimli tahta uygulamaları kullanılmıştır. Bulgular, Kahoot! uygulamasının öğrencilerin başarı ve öğrenme etkinliğini artırdığını göstermektedir. Yavuz ve Korkmaz (2023)'ün araştırmasında, DKAB öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarını kullanma sıklıkları, kullanım amaçları ve tercihlerine odaklanılmıştır. Tarama modeliyle yürütülen çalışma Adana ilinde gerçekleştirilmiş, öğretmenlerin fotoğraf, video ve sunum araçlarını sıkça kullandıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin dijital materyalleri çoğunlukla hazır kaynaklardan temin ettikleri, kendi içerik üretme faaliyetlerinin ise sınırlı olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, DKAB öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarını gerekli gördükleri ve bu konuda farkındalık sahibi oldukları ortaya konmuştur. Güneş ve İnce (2021) Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ile İmam Hatip Meslek Dersleri

öğretmenlerinin, öğretim teknolojisi ve materyal kullanımıyla ilgili görüşlerini incelemişlerdir. Elde edilen bulgulara göre öğretmenler, din eğitiminde öğretim teknoloji ve materyallerinin kullanımının birçok açıdan gerekli ve yararlı olduğunu belirtse de kendilerini ve aldıkları eğitimi yetersiz bulmaktadırlar.

Araştırmanın Gerekçesi

Kuramsal çerçeveye, dijital dönüşümün eğitim alanındaki etkilerini ve özellikle din eğitimi bağlamındaki yansımalarını ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, teknolojik araçların pedagojik bağlamda nasıl anlamlandırıldığı ve uygulama düzeyinde nasıl kullanıldığı, öğretmen deneyimleri üzerinden ayrıntılı biçimde incelenmeyi gerektirmektedir.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin içerik yapısı, değer aktarımı boyutu ve manevi hassasiyetleri dikkate alındığında, teknoloji entegrasyonunun diğer disiplinlerden farklı pedagojik dinamikler içerdiği söylenebilir. Bu nedenle, DKAB öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarını hangi amaçlarla kullandıkları, bu araçları dersin hedef ve kazanımlarıyla nasıl ilişkilendirdikleri ve uygulama sürecinde ne tür pedagojik değerlendirmeler yaptıkları önemli bir araştırma konusu olarak ortaya çıkmaktadır.

Ayrıca Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile birlikte aktif öğrenme ve öğrenci merkezlik vurgusunun güçlenmesi, din eğitimi derslerinde dijital araçların kullanımını daha da önemli hâle getirmiştir. Bu bağlamda mevcut çalışma, DKAB öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarını kullanım biçimlerini ve bu araçlara yükledikleri pedagojik anlamları ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu çalışmada, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin web 2.0 araçlarını kullanımı hakkındaki görüşlerine odaklanılacaktır. Bu yönüyle araştırmanın ilgili literatüre katkı sunacağı düşünülmektedir. Araştırmanın amacına ulaşmak üzere problem cümlesi “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin web 2.0 araçlarına ilişkin görüşleri nasıldır?” olarak belirlenmiştir. Problemin yanıtlanmasına yönelik olarak çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin web 2.0 görüşlerini belirlemek için alt amaçlar belirlenmiştir:

- Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin web 2.0 teknolojileri hakkında düşünceleri nelerdir?
- Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin derslerinde web 2.0 araçlarını kullanma durumları nasıldır?
- Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin derslerinde en sık başvurduğu web 2.0 araçları hangileridir?
- Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin web 2.0 araçlarını kullanma yeterliliği ne düzeydedir?
- Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin web 2.0 araçlarını derslerinde kullanırken karşılaştığı sorunlar/engeller nelerdir?
- Web 2.0 araçlarını Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde kullanmanın avantajları ve sınırlılıkları nelerdir?

Araştırma Boşluğunun Ortaya Konulması

Web 2.0 araçlarının eğitim ortamlarında kullanımına ilişkin alanyazında çok sayıda çalışma bulunmasına rağmen, bu çalışmaların önemli bir kısmı fen bilimleri, matematik, yabancı dil ve sosyal bilimler gibi alanlara odaklanmaktadır. Din eğitimi alanındaki çalışmalar ise çoğunlukla kuramsal düzeyde kalmakta veya genel teknoloji entegrasyonu tartışmalarıyla sınırlı olmaktadır. Özellikle Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarını pedagojik bağlamda nasıl konumlandırıdıkları, bu araçları değer eğitimi ve manevi gelişim boyutuyla nasıl ilişkilendirdikleri ve uygulama sürecinde karşılaştıkları güçlüklerin öğretmen perspektifinden bütüncül biçimde ele alındığı ampirik çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu durum, din eğitimi bağlamında Web 2.0 araçlarının kullanımına ilişkin öğretmen deneyimlerine dayalı derinlemesine nitel verilere ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Mevcut çalışma, söz konusu boşluğu doldurarak DKAB öğretmenlerinin dijital araç kullanımına ilişkin görüş, deneyim ve değerlendirmelerini ortaya koymayı hedeflemektedir.

YÖNTEM

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin web 2.0 araçlarına ilişkin görüşlerinin incelendiği bu araştırma nitel betimsel araştırma deseni benimsenmiştir. Nitel betimsel araştırmalar, belirli bir olgunun "ne", "nasıl" ve "nerede" sorularına cevap vererek doğrudan tanımlanmasını sağlayan önemli bir yaklaşımdır (Sandelowski, 2000; Akt: Agaç, 2018). Betimleme yöntemi, belirli bir grubun yetenek, görüş, tutum ve inanç gibi özelliklerini sistematik bir şekilde ortaya koymayı hedefleyen ve eğitim araştırmalarında yaygın olarak başvurulan bir araştırma yaklaşımıdır (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012). Araştırma deseni olarak betimleme yönteminin seçilmesinin temel nedeni, çalışmanın amacının öğretmenlerin Web 2.0 teknolojilerine yönelik düşüncelerini objektif bir şekilde tespit etmektir. Çalışmada, öğretmenlerin web 2.0 araçlarına ilişkin kullanım deneyimleri, tutum ve algıları, karşılaştıkları zorluklar ve avantajlar ile web 2.0 araçlarının din eğitimi sürecine katkıları bütüncül bir bakış açısıyla ve müdahale edilmeden incelenmiştir. Araştırmanın betimsel niteliği, olguların doğal bağlamında ve özgün halleriyle ortaya konulmasını sağlamış, bu da eğitim teknolojilerinin uygulamadaki etkililiğine dair gerçekçi sonuçlara ulaşılmasına olanak tanımıştır. Bu yöntem sayesinde, katılımcıların gerçek deneyimlerini ve perspektiflerini yansıtan zengin ve detaylı veriler elde edilmiş, böylece web 2.0 araçlarının din eğitimindeki mevcut durumu derinlemesine anlaşılabilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcıları, hız, pratiklik, maliyet ve ulaşılabilirlik avantajları nedeniyle amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme (Yıldırım & Şimşek, 2013) ile belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, Sivas ilinde 2024-2025 öğretim yılında görev yapan ve çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden 48 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeninden oluşmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının demografik bilgilerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Sosyo-Demografik Yapısı

Değişkenler		n	%
Cinsiyetiniz	Erkek	12	25
	Kadın	36	75
Yaşınız	21-33	8	16,66
	34-38	12	25
	39-44	6	12,5
	45-50	15	31,25
	51 ve üzeri	7	14,58
Görev Yaptığınız Okul Türü	İlkokul	3	6,25
	İmam Hatip Ortaokulu	13	27,8
	Ortaokul	11	22,91
	İmam Hatip Lisesi	12	25
	Diğer Liseler	9	18,75
Mesleki kıdeminiz	1-5 yıl	8	16,66
	6-15 yıl	12	25
	16-25 yıl	15	31,25
	26-30 yıl	10	20,83
	31 yıl ve üzeri	3	6,25

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, katılımcıların deneyimlerini, algılarını ve uygulama pratiklerini derinlemesine ortaya koymaya imkân tanınması ve araştırma problemine ilişkin çok boyutlu veri üretimini desteklemesi nedeniyle tercih edilmiştir. Görüşme formu hazırlanırken öncelikle ilgili alanyazın incelenmiş; Web 2.0 teknolojileri, dijital pedagojik uygulamalar, öğretmen yeterlikleri ve teknoloji entegrasyonu konularındaki kuramsal ve ampirik çalışmalar temel alınmıştır. Bu doğrultuda görüşme formu, araştırmanın amacıyla uyumlu olacak şekilde dört ana tema etrafında yapılandırılmıştır:

Birinci tema: Web 2.0 teknolojilerine ilişkin algı ve bakış açısı.

Bu tema kapsamında öğretmenlerin Web 2.0 araçlarına yönelik genel düşünceleri, bu teknolojileri nasıl anlamlandırdıkları ve din eğitimi bağlamında nasıl değerlendirdikleri ortaya konulmaya çalışılmıştır.

İkinci tema: Web 2.0 araçlarının kullanım durumu ve tercih edilen uygulamalar.

Bu temada öğretmenlerin derslerinde Web 2.0 araçlarını kullanma sıklıkları, kullanım amaçları ve en çok başvurdukları uygulama türleri incelenmiştir. Böylece dijital araçların öğretim sürecindeki pratik yansımaları belirlenmeye çalışılmıştır.

Üçüncü tema: Pedagojik kullanım düzeyi.

Bu tema çerçevesinde öğretmenlerin Web 2.0 araçlarını kullanma konusundaki öz-yeterlik algıları, teknik ve pedagojik yeterlilik düzeyleri ile bu araçları öğretim hedefleriyle ilişkilendirme biçimleri değerlendirilmiştir.

Dördüncü tema: Web 2.0 kullanımının avantajları, sınırlılıkları ve karşılaşılan sorunlar.

Bu tema kapsamında dijital araçların öğretim sürecine sağladığı katkılar, öğrenci motivasyonu ve öğrenme üzerindeki etkileri ile kullanım sürecinde karşılaşılan teknik, pedagojik ve yapısal engeller ele alınmıştır. Görüşme formunun kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla alan uzmanı iki öğretim üyesinin görüşüne başvurulmuş; uzmanlardan alınan geri bildirimler doğrultusunda temalar ve soru çerçevesi yeniden gözden geçirilerek gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Ayrıca formun uygulanabilirliğini test etmek amacıyla benzer özelliklere sahip iki Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni ile pilot uygulama gerçekleştirilmiş, pilot uygulama sonucunda bazı ifadeler sadeleştirilmiş ve görüşme formuna son hâli verilmiştir. Bu kapsamlı hazırlık süreci, veri toplama aracının geçerlik ve güvenilirliğini artırmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada açık uçlu sorulardan elde edilen nitel verilerin sistematik bir şekilde analiz edilmesi ve okuyucuya anlaşılır biçimde sunulabilmesi amacıyla içerik analizi yöntemi kullanılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2013). İlk aşamada, öğretmenlerin verdikleri yanıtlar programın kodlama özelliği kullanılarak katılımcıların kendi ifadeleriyle doğrudan kodlanmıştır. Daha sonra bu kodlar arasındaki benzerlikler ve ilişkiler dikkate alınarak araştırmacılar tarafından anlamlı temalar oluşturulmuş ve tüm kodlar bu tematik çerçeve altında organize edilmiştir. Bu yöntem, verilerin derinlemesine incelenmesini ve bütüncül bir şekilde yorumlanmasını sağlamıştır.

Araştırmanın veri analizi sürecinde bulguların geçerliliğini güçlendirmek amacıyla, oluşturulan tematik kategorilere örnek teşkil eden katılımcı görüşlerine doğrudan yer verilmiştir. Bu bağlamda, öğretmenlerin verdikleri yanıtlar "Ö1, Ö2, Ö3..." şeklinde numaralandırılarak çalışmada doğrudan alıntılanmış ve bu yöntemle araştırma bulgularının inandırıcılığı artırılmaya çalışılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Katılımcıların özgün ifadelerinin kullanılması hem veri analizinin şeffaflığını sağlamış hem de ortaya konan temaların gerçek verilerle desteklenmesine olanak tanımıştır. Bu yaklaşım, nitel araştırma ilkeleri doğrultusunda çalışmanın iç geçerliliğini güçlendiren önemli bir strateji olarak değerlendirilebilir.

Araştırmanın Etik Yönü

Araştırmada veri toplamak için kullanılan görüşme formu uygulamak için Sivas İl Milli Eğitim Müdürlüğünden MEB.TT.2025.024654.01 sayılı gerekli izin alınmıştır. Araştırmanın çalışma grubuna uygulanabilmesi için ise Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Etik Kurulundan 11.04.2025 tarihli, E-99711239-050.04-550119 karar sayılı izin alınmıştır.

Araştırmanın Kısıtlılıkları

Her araştırmanın olduğu gibi bu araştırmanında belirli sınırlılıkları mevcuttur. Bu çalışmanın sınırlılıklarını şu şekilde sıralayabiliriz; araştırma Sivas ilinde 2024-2025 eğitim-öğretim döneminde görevli 48 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeninden elde edilen veriler ile sınırlıdır. Ayrıca bu araştırmada veri toplama süreci, yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla yürütülmüştür. Görüşme formunda yer alan sorular, çalışmanın kuramsal çerçevesi doğrultusunda dijital araç kullanımı, pedagojik deneyimler ve algılanan etkililik gibi temel temalar esas alınarak hazırlanmıştır. Her bir soru, katılımcıların deneyimlerini derinlemesine ortaya koymayı amaçlayacak biçimde açık uçlu olarak yapılandırılmıştır. Veri toplama sürecinin daha anlaşılır ve şeffaf hâle gelmesi amacıyla, görüşme sorularının hangi temalar kapsamında geliştirildiği dikkate alınmış; soruların araştırma amacını doğrudan desteklemesine özen gösterilmiştir. Benzer çalışmalar yürütecek araştırmacılar için yöntemsel açıklığı artırmak amacıyla, görüşme formunda yer alan örnek soruların ek materyal olarak sunulması uygun görülmüştür. Bu yaklaşım, çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin değerlendirmelerin daha sağlıklı yapılmasına katkı sağlamaktadır. Öncelikle, çalışmanın nitel araştırma deseninde yürütülmesi ve sınırlı sayıda katılımcıdan veri toplanması, elde edilen bulguların genellenebilirliğini sınırlandırmaktadır. Ayrıca verilerin belirli bir bağlamda ve belirli bir zaman diliminde toplanmış olması, sonuçların farklı eğitim ortamlarına aktarılmasını kısıtlayabilecek bir unsur olarak değerlendirilmektedir. Veri toplama sürecinde öz-bildirimlere dayalı verilerin kullanılması, katılımcıların algı ve deneyimlerini yansıtmakla birlikte

sosyal beğenirlik eğilimi ve öznel değerlendirmeler gibi olası yanlışlıkları da içerebilir. Bunun yanı sıra, veri analiz sürecinin yorumlayıcı niteliği ve araştırmacının sürece aktif olarak dâhil olması, araştırmacı etkisini potansiyel bir sınırlılık hâline getirmektedir. Bu sınırlılıklar göz önünde bulundurularak elde edilen bulguların değerlendirilmesi, çalışmanın daha dengeli ve gerçekçi biçimde yorumlanmasına katkı sağlamaktadır.

BULGULAR

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular ile bu bulgulara dayalı olarak yapılan yorumlar yer almaktadır. Katılımcılarımızın web 2.0 araçlarına ilişkin görüşlerinin anlaşılabilmesi için sorulmuş olan sorulara verilen cevapların analizleri incelenmiştir. Bu araştırmada elde edilen bulgular, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarına genel olarak olumlu bir yaklaşım sergilediklerini, ancak bu araçların kullanım düzeyinin ve pedagojik entegrasyon biçimlerinin farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Öğretmenlerin Web 2.0 teknolojilerini çoğunlukla dersleri daha ilgi çekici hâle getirme, öğrenci katılımını artırma ve ölçme-değerlendirme süreçlerini destekleme amacıyla kullandıkları görülmektedir. Bu durum, dijital araçların etkileşimi artırıcı ve motivasyonu destekleyici yönüne yapılan vurgu ile literatürde yer alan benzer bulgularla örtüşmektedir. Özellikle oyunlaştırma, anlık geri bildirim ve görsel-işitsel zenginlik sunma gibi özelliklerin öğretmen algılarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Bununla birlikte bulgular, öğretmenlerin dijital araçları daha çok teknik kullanım düzeyinde değerlendirdiklerini ve pedagojik entegrasyonun derinlik boyutunda sınırlılıklar bulunduğunu göstermektedir. Bu durum, teknoloji entegrasyonunun yalnızca araç bilgisiyle sınırlı kalmayıp pedagojik amaçlarla bütünleşik biçimde planlanması gerektiğini vurgulayan çalışmalarla paralellik göstermektedir. Öğretmenlerin Web 2.0 araçlarını daha çok içerik sunumu ve ölçme-değerlendirme amacıyla kullanmaları, bu araçların dönüştürücü öğrenme potansiyelinin henüz tam olarak yansıtılmadığını düşündürmektedir. Dolayısıyla bulgular, dijital yeterliğin teknik boyutunun görece güçlü; ancak pedagojik boyutunun geliştirilmesi gereken bir alan olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmada öğretmenlerin Web 2.0 kullanımına ilişkin dile getirdikleri avantajlar ile karşılaşılan sorunların birlikte değerlendirilmesi, dijital entegrasyonun çok boyutlu bir süreç olduğunu göstermektedir. Öğrenci motivasyonuna katkı sağladığı yönündeki güçlü algı, dijital araçların din eğitimi gibi soyut kavramların yoğun olduğu derslerde somutlaştırıcı bir işlev üstlenebileceğini düşündürmektedir. Buna karşılık teknik altyapı eksiklikleri, zaman yetersizliği ve hizmet içi eğitim ihtiyacı gibi faktörler, kullanımın sürekliliğini ve niteliğini sınırlayabilmektedir. Bu sonuçlar, teknoloji entegrasyonunun bireysel öğretmen çabasının ötesinde kurumsal ve yapısal destek gerektirdiğine işaret eden önceki çalışmalarla benzerlik göstermektedir.

Bulguların ortaya çıkışında bağlamsal ve yöntemsel faktörlerin de etkili olduğu söylenebilir. Araştırmanın belirli bir eğitim bağlamında ve sınırlı sayıda katılımcı ile yürütülmüş olması, elde edilen sonuçların farklı okul türleri veya sosyo-kültürel ortamlarda değişkenlik gösterebileceğini düşündürmektedir. Ayrıca verilerin yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla ve öz-bildirimlere dayalı olarak toplanmış olması, öğretmenlerin algı ve deneyimlerini yansıtmakla birlikte sosyal beğenirlik eğilimi gibi olası yanlışlıkları da içerebilir. Bununla birlikte nitel araştırma deseninin amacı genelleme yapmak değil, olguyu derinlemesine anlamaktır. Bu açıdan elde edilen bulgular, Web 2.0 kullanımının din eğitimi bağlamındaki anlamını ortaya koyması bakımından önemli görülmektedir.

Sonuç olarak araştırma, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde Web 2.0 araçlarının pedagojik potansiyel taşıdığını; ancak bu potansiyelin etkili biçimde kullanılabilmesi için öğretmenlerin dijital yeterliklerinin özellikle pedagojik entegrasyon boyutunda desteklenmesi gerektiğini göstermektedir. Bulguların literatürdeki benzer ve farklı sonuçlarla ilişkilendirilmesi, çalışmanın kuramsal katkısını güçlendirmekte ve dijital araçların din eğitimi bağlamında daha bilinçli ve sistematik biçimde ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır.

1. Alt Amaca İlişkin Bulgular

Çalışma grubunda yer alan öğretmenlere, Web 2.0 teknolojilerinin kendileri açısından ne anlama geldiği sorulmuş ve elde edilen yanıtlar Tablo 2'de özetlenmiştir.

Tablo 2. DKAB Öğretmenlerinin Web 2.0 Teknolojileri Hakkındaki Düşünceleri

İfadeler	n	%
Bilgi depolama aracı	12	25
Bağlantı kurma ve bilgi alışverişi	8	16,66
Öğrenme sürecini ilgi çekici ve keyifli kılma	7	14,58
Öğrenci merkezli ve etkileşime dayalı öğretim materyali	5	10,41
Dijital etkileşim platformları	5	10,41
Aktüel gelişmeleri izleme	5	10,41
Zamanı hoşça vakit geçirme / Dinlenme amaçlı kullanım	3	6,25
Bilgi temelli dijital içerik geliştirme ve yaygınlaştırma	2	4,16
Görüş belirtmedi / Kararsız	1	2,08

Tablo 2’de katılımcıların web 2.0 araçlarına ilişkin düşüncelerine ait analiz verileri bulunmaktadır. Bu veriler kontrol edildiğinde;

Katılımcıların çevrim içi ortamları kullanım amaçlarına ilişkin bulgular incelendiğinde, en fazla tercih edilen kullanım biçimi %25 oranıyla “bilgi depolama aracı” olarak öne çıkmaktadır (n=12). Bunu %16,66 oran ve 8 kişiyle “bağlantı kurma ve bilgi alışverişinde bulunma” amacı izlemektedir. Katılımcıların %14,58’i (n=7) çevrim içi ortamları öğrenme sürecini daha ilgi çekici ve keyifli hâle getirmek amacıyla kullandığını belirtmiştir. Bunun yanı sıra, %10,41 oranında katılımcı (n=5) “öğrenci merkezli ve etkileşime dayalı öğretim materyali” kullanımı, yine aynı oranla (n=5) “dijital etkileşim platformlarından yararlanma” ve “aktüel gelişmeleri izleme” amacını ifade etmiştir. %6,25 oranındaki katılımcılar (n=3) bu ortamları “zamanı verimli ve keyifli geçirme” veya “dinlenme” amacıyla kullandıklarını aktarmıştır. Daha düşük oranlarda ise %4,16’sı (n=2) “bilgi temelli dijital içerik üretme ve paylaşma”, %2,08’i (n=1) ise bu konuda herhangi bir görüş belirtmemiştir. Öğretmenlerin web 2.0 araçları hakkındaki görüşlerine ilişkin bazı örnekler aşağıda sunulmuştur.

Bilgi depolama ve erişim odaklı görüşler (12 öğretmen - %25.00)

Öğretmenlerin en sık dile getirdiği çağrışım, Web 2.0’ın bir bilgi depolama ve erişim aracı olmasıdır. Bu, öğretmenlerin teknolojiyi öncelikle ders materyallerini düzenleme, depolama ve öğrencilerin bu materyallere kolayca ulaşmasını sağlama işleviyle özdeşleştirdiğini göstermektedir. Bu algı, teknolojinin ders içi uygulamadan ziyade, kaynak yönetimi boyutuna odaklandığını düşündürmektedir.

"Web 2.0 deyince aklıma hemen online depolama alanları, bulut sistemleri geliyor. Ders notlarımı, videolarımı oraya yüklüyorum, öğrenciler oradan erişiyor. Sanki büyük bir dijital kütüphane gibi."(Ö1)

"Daha çok hazır bilgiyi bulma ve depolama üzerine kullanırım. Mesela Diyanet’in sitesinden bir bilgiyi alıp sınıf panosuna yansıtabilirim. Öğrenciler de oradan bakar."(Ö4)

Etkileşim ve bağlantı kurma odaklı görüşler (8 öğretmen - %16.67)

İkinci önemli çağrışım, Web 2.0’ın bağlantı kurma ve bilgi alışverişi potansiyelidir. Öğretmenler, bu araçlar aracılığıyla öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenle etkileşimini, bilgi paylaşımını ve işbirliğini kolaylaştırma potansiyelini görmektedirler. Bu, Web 2.0’ın doğasındaki sosyal ve etkileşimli özelliklerin farkında olduğunu ortaya koymaktadır.

"Aklıma ilk gelen şey bağlantı kurma, iletişim. Öğrencilerle çevrimiçi gruplar oluşturabiliriz, orada dersle ilgili sorular sorabilir, birbirlerine yardımcı olabilirler. Bu, sınıfın dışına taşan bir öğrenme ortamı sağlar."(Ö13)

"Bilgi alışverişi ve paylaşım çok önemli. Web 2.0 ile öğrenciler kendi araştırmalarını anında birbirleriyle paylaşabiliyor, ben de onlara güncel kaynaklar gönderebiliyorum. Eskiden bu kadar kolay değildi."(Ö8)

Öğrenme sürecini zenginleştirme odaklı görüşler (7 öğretmen-%14.58)

Öğretmenlerin önemli bir kısmı, Web 2.0 araçlarının öğrenme sürecini ilgi çekici ve keyifli kılma yeteneğine vurgu yapmaktadır. Bu, motivasyon artırıcı unsurların (oyunlaştırma, görsel zenginlik vb.) pedagojik faydalarının öğretmenler tarafından algılandığını göstermektedir.

"Web 2.0 denince aklıma hemen dersi eğlenceli hale getirme geliyor. Oyunlaştırma, interaktif quizler... Öğrenciler sıkılmadan öğreniyor. Öğrenme sürecini keyifli kılmak için birebir."(Ö14)

"Çocukların dikkat süresi çok kısa. Web 2.0 ile dersleri görsel ve işitsel olarak zenginleştirabiliyorum. Bu da dersin daha ilgi çekici olmasını sağlıyor."(Ö41)

Öğrenci merkezli ve etkileşime dayalı materyal odaklı görüşler (5 öğretmen - %10.42)

Öğretmenler, Web 2.0'ı öğrenci merkezli ve etkileşime dayalı öğretim materyalleri oluşturma aracı olarak da algılamaktadır. Bu algı, pasif öğrenme yerine öğrencilerin aktif katılımını teşvik eden dijital içeriklerin önemini kavramış bir kesimin varlığını işaret etmektedir. Benzer şekilde, dijital etkileşim platformları (n=5, %10.42) da, öğrencilerin kendi aralarında ve öğretmenle interaktif bir şekilde iletişim kurabilecekleri sanal ortamlar olarak düşünülmektedir.

"Web 2.0 demek, benim için öğrencinin kendi başına bir şeyler üretebildiği materyaller demek. Onların etkileşimde olduğu, pasif kalmadığı bir ders ortamı hayal ediyorum."(Ö33)

"Sadece benim anlattığım değil, öğrencinin de kendi araştırmasını yapıp interaktif bir materyal oluşturabildiği araçlar geliyor aklıma. Bu, öğrenmeyi daha anlamlı kılıyor."(Ö20)

Dijital etkileşim platformları odaklı görüşler (5 öğretmen - %10.42)

Öğretmenlerin bir kısmı ise, Web 2.0'ı doğrudan iletişim ve işbirliği sağlayan dijital platformlarla özdeşleştirmektedir.

"Aklıma ilk olarak sosyal medya benzeri eğitim platformları geliyor. Öğrenciler orada birbirleriyle etkileşim kuruyor, ödevlerini paylaşıyor. Sınıf dışındaki hayatlarına adapte oluyor bu araçlar."(Ö18)

"Online tartışma panoları, ortak belge düzenleme araçları... Yani öğrencilerin bir araya gelip dijitalde birlikte çalışabildiği ortamlar."(Ö12)

Aktüel gelişmeleri izleme odaklı görüşler (5 öğretmen - %10.42)

Web 2.0'ın aktüel gelişmeleri izleme ve ders içeriğine entegre etme potansiyeli de öğretmenlerin dikkatini çekmektedir. Bu, DKAB derslerinin güncel olaylar ve toplumsal konularla ilişkilendirilerek daha anlamlı hale getirilebileceği farkındalığını yansıtmaktadır.

"Dini alandaki güncel tartışmaları, haberleri, yeni gelişmeleri anında takip etme imkânı sunuyor. Dersin güncel ve yaşayan bir içerikle işlenmesi için önemli bir araç."(Ö10)

"Sosyal medyada yayılan bir yanlış bilgiyi veya dini konuda bir tartışmayı derse taşıyıp, anında kaynak göstererek doğrusunu anlatabiliyorum."(Ö7)

Zamanı hoşça vakit geçirme/dinlenme amaçlı kullanım (3 öğretmen-%6.25)

Web 2.0 araçları daha küçük bir kısım öğretmen ise kişisel dinlenme veya eğlence amaçlı kullanım (n=3, %6.25) veya sadece bilgi temelli dijital içerik geliştirme ve yaygınlaştırma (n=2, %4.17) ile ilişkilendirmektedir. Bu durum, bazı öğretmenlerin Web 2.0'ın eğitim potansiyelini henüz tam olarak keşfetmediğini veya daha çok kişisel kullanım alışkanlıklarıyla sınırlı bir algıya sahip olduğunu düşündürmektedir.

"Bazen öğrencilerimin ders dışı ne kadar çok vakit geçirdiğini görüyorum. Aklıma sadece ders değil, eğlence ve dinlenme için de kullanılabildiği geliyor."(Ö19)

"Evet, ders dışında da sosyal medya, video izleme gibi şeyler için kullanıyorum. Bu da bir Web 2.0 aracı değil mi?"(Ö28)

Bilgi temelli dijital içerik geliştirme ve yaygınlaştırma (2 öğretmen-%4.17)

"Kendi hazırladığım ders materyallerini, infografikleri veya kısa videoları diğer öğretmenlerle veya daha geniş kitlelerle paylaşma imkanı veriyor. Bu, bilginin yaygınlaşması için harika bir şey."(Ö40)

Görüş belirtmeyen / kararsız (1 öğretmen - %2.08)

Bir öğretmen ise bu konuda net bir görüş belirtmekte zorlanmıştır.

"Pek emin değilim, aklıma bir şey gelmiyor ya da çok karışık geliyor bu konu."(Ö47)

Bu görüşler, DKAB öğretmenlerinin Web 2.0'ı farklı boyutlarıyla ele aldığını göstermektedir. Kimileri için pratik bir bilgi aracı iken, kimileri için öğrenme ortamını dönüştüren güçlü bir pedagojik araçtır. Ancak bu çeşitlilik, aynı zamanda öğretmenlerin Web 2.0'ın tüm potansiyelini henüz tam olarak fark edemediklerini veya bu potansiyeli kullanma konusunda yeterli desteği bulamadıklarını da düşündürmektedir.

2. Alt Amaca İlişkin Bulgular

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde Web 2.0 teknolojilerinin kullanım düzeyini belirlemek amacıyla, çalışma grubundaki öğretmenlere 'Derslerinizde en sık tercih ettiğiniz Web 2.0 araçları hangileridir ?' sorusu yöneltilmiştir.

Tablo 3. DKAB Öğretmenlerinin Tercih Ettikleri Web 2.0 Araçları

İfadeler	n	%
Canva	18	37,5
Eba	12	25
Kahoot	6	12,5
Wordwall	4	8,33
Quiz Maker	2	4,16
Plickers	1	2,08
Storyboard	1	2,08
Voki	1	2,08
Padlet	1	2,08
Edmodo	1	2,08
Prezi	1	2,08

Tablo 3'te katılımcıların tercih ettikleri web 2.0 araçları verileri bulunmaktadır. Bu veriler incelendiğinde;

Katılımcıların sıklıkla tercih ettikleri dijital araçlara ilişkin bulgulara bakıldığında, en çok kullanılan platformun %37,5 oran (n=18) ile Canva olduğu görülmektedir. Canva'yı %25 oran (n=12) ile EBA izlemektedir. Kahoot ise %12,5 oranında bir kullanım sıklığına sahiptir (n=6). Wordwall, %8,33 oranla (n=4) tercih edilen diğer bir platformdur. Quiz Maker %4,16 (n=2) oranında belirtilirken; Plickers, Storyboard, Voki, Padlet, Edmodo ve Prezi gibi diğer araçların her biri %2,08 oranla (n=1) kullanılmaktadır.

Bu veriler, görsel ve tasarımsal içerik oluşturma aracı olan Canva'nın açık ara en fazla tercih edilen uygulama olduğunu, EBA ve Kahoot'un ise eğitim süreçlerinde yaygın olarak başvurulmuş diğer araçlar arasında yer aldığını ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin en sık tercih ettikleri web 2.0 araçları hakkındaki görüşlerine ilişkin bazı örnekler aşağıda sunulmuştur.

"Canva'nın hazır şablonları çok işime yarıyor. Dersle ilgili bir görsel bulmak veya sıfırdan tasarım yapmakla uğraşmıyorum. Zamandan da tasarruf ediyorum."(Ö10)

"Öğrencilere de Canva'yı kullanmayı öğrettim. Onlar da dijital hikayeler, sosyal medya gönderileri hazırlıyorlar. Hem derse katılım artıyor hem de yaratıcılıkları gelişiyor."(Ö13)

"EBA'daki ders videoları, animasyonlar ve etkileşimli içerikler derslerimi zenginleştiriyor. Özellikle uzaktan eğitimde çok işime yaradı."(Ö48)

"EBA'nın sınav ve test bölümleri sayesinde öğrencilerin bilgi düzeylerini ölçebiliyorum. Ayrıca ödev gönderme ve takip sistemi de çok kullanışlı."(Ö30)

"EBA'da DKAB dersiyile ilgili hazır materyaller var ama bazen yetersiz kalıyor. Daha fazla içerik olsa çok daha iyi olur."(Ö31)

"Kahoot!'la ders sonunda eğlenceli quizler yapıyoruz. Öğrenciler yarışarak öğreniyorlar, çok motive oluyorlar. Hem tekrar yapmış oluyoruz hem de dersi keyifli bitiriyoruz."(Ö2)

3. Alt Amaca İlişkin Bulgular

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde Web 2.0 teknolojilerinin kullanım düzeyini belirlemek amacıyla, çalışma grubundaki öğretmenlere 'Derslerinizde Web 2.0 teknolojilerini kullanıyor musunuz?' sorusu yöneltilmiştir. Tablo 4'te katılımcıların derslerinde Web 2.0 teknolojilerini kullanma durumuna ait sonuçlar bulunmaktadır.

Tablo 4. DKAB Öğretmenlerinin Derslerinde Web 2.0 Araçlarını Kullanma Durumları

Kategoriler	n	%
Evet	30	62,5
Hayır	16	33,3
Kısmen	2	4,16

Katılımcıların derslerinde web 2.0 araçlarını kullanma durumlarına yönelik yanıtları incelendiğinde, %62,5 oranında (n=30) "evet" yanıtını verdikleri görülmektedir. Buna karşılık %33,3 oranında (n=16) katılımcı "hayır" yanıtını belirtmiştir. Ayrıca %4,16 oranında (n=2) katılımcı ise "kısmen" şeklinde görüş bildirmiştir.

Bu dağılım, çoğunluğun olumlu yönde görüş bildirdiğini, ancak azımsanmayacak bir kısmın olumsuz ve sınırlı bir oranın ise kısmen yanıtını tercih ettiğini göstermektedir. Öğretmenlerin derslerinde web 2.0 araçlarını kullanma durumları hakkındaki görüşlerine ilişkin bazı örnekler aşağıda sunulmuştur.

"Evet, kesinlikle kullanıyorum. Özellikle interaktif quizler (Kahoot!, Wordwall) ve görsel materyal hazırlama (Canva) benim için vazgeçilmez oldu. Öğrencilerin derse ilgisi inanılmaz artıyor."(Ö1)

"Derslerde EBA'dan çok faydalaniyorum. Oradaki videoları, animasyonları kullanıyorum. Bazen de öğrencilerle Padlet üzerinden beyin fırtınası yapıyoruz. Teknolojinin dersi zenginleştirdiğini düşünüyorum."(Ö12)

"Benim için teknoloji, öğrencilere farklı bakış açıları sunmanın bir yolu. Onları sadece bilgi alıcısı değil, üretici ve araştırmacı yapmaya çalışıyorum. Bunun için de Web 2.0 araçlarını aktif kullanıyorum."(Ö13)

"Hayır, kullanmıyorum. Okulda altyapı yetersizliği var, internet sürekli kesiliyor. Bir de bu araçları nasıl kullanacağımı tam olarak bilmiyorum, yeterli eğitim almadık."(Ö18)

"Müfredat çok yoğun, konuları yetiştirmekte zorlanıyorum. Bir de bu araçları öğrenmek ve derse entegre etmek için ekstra zaman harcamam gerekiyor ki, buna vaktim yok."(Ö19)

"Hayır, teknolojiye biraz uzak duruyorum. Geleneksel yöntemlerle ders anlatmaya alışkınım ve öğrencilerin dikkatini dağıttığını düşünüyorum."(Ö23)

"DKAB dersine uygun, güvenilir ve hazır Web 2.0 materyali bulmak zor. Kendim de sıfırdan hazırlayamıyorum."(Ö31)

"Kısmen kullanıyorum. Bazen EBA'dan bir video açarım ya da basit bir online test yaparım. Ama dersin büyük bir bölümünde kullanmıyorum, tam hakim değilim."(Ö47)

4. Alt Amaca İlişkin Bulgular

Çalışmanın dördüncü alt amacına yönelik olarak, öğretmenlere Web 2.0 teknolojilerini kullanma konusunda kendilerini ne ölçüde yeterli gördükleri sorulmuştur. Bu soruya verilen yanıtlar Tablo 5'de sunulmuştur.

Tablo 5. DKAB Öğretmenlerinin Web 2.0 Araçlarını Kullanma Yeterliliği

Kategoriler	n	%
Düşük	7	14,58
Orta	32	66,66
Yüksek	9	18,75

Katılımcıların değerlendirmelerine ilişkin elde edilen bulgular incelendiğinde, yanıtların ağırlıklı olarak orta düzey seçeneğinde toplandığı görülmektedir. Nitekim katılımcıların %66,66'sı (n=32) orta düzey ifadesini işaretlemiş, bu durum araştırma kapsamında değerlendirilen değişkenin katılımcılar tarafından genellikle ne çok düşük ne de çok yüksek düzeyde algılandığını ortaya koymuştur. Orta düzey tercihi, genel eğilim açısından dikkate alındığında, katılımcıların bu konuda daha temkinli ve ölçülü bir yaklaşım sergilediği izlenimini vermektedir.

Buna ek olarak, katılımcıların %18,75'inin (n=9) yüksek düzey seçeneğini tercih ettiği belirlenmiştir. Bu oran, araştırmaya dâhil edilen bireylerin bir kısmının söz konusu değişkeni oldukça olumlu ya da yeterli bulduğunu göstermektedir. Ancak, bu oranın orta düzeyin oldukça gerisinde kaldığı da dikkate değerdir.

Diğer yandan, düşük düzey seçeneğini tercih edenlerin oranı %14,58 (n=7) olarak tespit edilmiştir. Bu oran, katılımcıların daha sınırlı bir kısmının konuya ilişkin olumsuz ya da yetersiz bir algıya sahip olduğunu işaret etmektedir.

Genel değerlendirme yapıldığında, katılımcıların büyük çoğunluğunun orta düzey bir görüş bildirdiği, buna karşın daha az sayıda kişinin yüksek veya düşük düzeyde değerlendirme yaptığı söylenebilir. Bu sonuç, araştırma konusu bağlamında katılımcıların tutum ve algılarının genellikle ortalama düzeyde seyrettiğini, uç noktalarda çok az katılımcının bulunduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin web 2.0 araçlarını kullanma yeterliliği hakkındaki görüşlerine ilişkin bazı örnekler aşağıda sunulmuştur.

Düşük Düzeyde Kullanan Öğretmenler (7 Öğretmen - %14.58):

Bu kategoriye giren öğretmenler, derslerinde teknolojiye çok az veya nadiren yer verdiklerini belirtiyorlar. Genellikle teknolojiye adapte olmada zorluk yaşayan veya altyapı eksikliklerinden etkilenen öğretmenlerdir.

"Açıkçası derslerde teknolojiyi pek kullanmıyorum. Akıllı tahta var ama internetimiz sürekli kopuyor. Bir de nasıl kullanacağımı tam bilmiyorum, o yüzden defter-kalemle devam ediyorum."(Ö47)

"Çok nadir bir video izletirim ya da bir görsel gösteririm. Onun dışında teknolojiyle pek işim olmaz. Karmaşık geliyor ve vaktimi alıyor."(Ö23)

"Öğrencilerin dikkatini dağıtmasından çekiniyorum. Zaten dersin süresi kısıtlı, bir de teknolojiyle vakit kaybetmek istemiyorum. Çok düşük düzeyde kullanırım, o da zorunlu olursa."(Ö11)

"Bizim zamanımızda böyle şeyler yoktu, defter kalemle, kitapla öğrendik. Şimdi her şey dijital olmuş. Alışmak çok zor, yeni bir dil öğrenmek gibi. O yüzden kendimi bu konuda hiç yeterli görmüyorum."(Ö25)

Orta Düzeyde Kullanan Öğretmenler (32 Öğretmen - %66.66)

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu bu kategoriye girmektedir. Bu öğretmenler, belirli teknolojik araçları derslerinde ara sıra veya düzenli olarak kullanıyor, ancak tam entegrasyon veya yenilikçi uygulamalar konusunda henüz ilerlemiş değiller.

"Derslerde genellikle EBA'dan videoları veya hazırladığım sunumları kullanırım. Bazen Kahoot! ile quiz yaparız. Yani dersin akışına göre teknolojiyi orta düzeyde kullanmaya çalışıyorum."(Ö18)

"Haftada birkaç derste akıllı tahtayı ve interneti aktif kullanırım. Öğrencilerle Canva'da basit tasarımlar yaparız veya Wordwall'da oyunlar oynarız. Ama her derste tam olarak entegre edemiyorum, yetişemiyorum bazen."(Ö10)

"Teknolojiyi kullanmanın faydalarını görüyorum ama sürekli yeni bir şeyler öğrenmek gerekiyor. Dersin yoğunluğu arasında buna çok vakit ayıramadığım için orta düzeyde kalıyor kullanımlım."(Ö8)

"Daha çok hazır materyalleri kullanmaya özen gösteriyorum. Kendi dijital materyalimi üretmek için yeterli zamanım veya bilgim yok. Bu yüzden kullanım sıklığım da belli bir seviyeyi aşamıyor."(Ö15)

Yüksek Düzeyde Kullanan Öğretmenler (9 Öğretmen - %18.75)

Bu kategoriye giren öğretmenler, derslerinde teknolojiyi yoğun ve yenilikçi bir şekilde kullanarak öğrenme süreçlerini zenginleştiren, dijital araçları dersin doğal bir parçası haline getiren öğretmenlerdir.

"Derslerimde teknolojiyi aktif bir şekilde kullanıyorum. Öğrencilerimle dijital projeler yapıyoruz, online işbirliği platformlarında çalışıyoruz. Neredeyse her dersimde akıllı tahta ve interneti verimli kullanırım. Tam entegre ettim diyebilirim."(Ö33)

"Sadece hazır materyal kullanmakla kalmıyor, kendi interaktif ders içeriklerimi de üretiyorum. Dini kavramları anlatan animasyonlar, sanal turlar... Öğrenciler de çok ilgili."(Ö41)

"Teknolojinin dersin verimini artırdığına inanıyorum. Bu yüzden sürekli yeni araçlar keşfediyor ve bunları dersime nasıl adapte edeceğimi düşünüyorum. Öğrencilerin de dijital yetkinliklerini geliştirmelerine katkı sağlıyorum."(Ö38)

"Ders planlarımın çoğu teknolojiyi merkeze alıyor. Örneğin, bir konuyu işlerken öğrencilerin farklı Web 2.0 araçlarıyla araştırma yapıp sunum hazırlamasını isterim. Bu, öğrenmeyi daha zevkli ve kalıcı kılıyor."(Ö48)

5. Alt Amaca İlişkin Bulgular

Çalışmanın beşinci alt amacına yönelik olarak, öğretmenlere Web 2.0 teknolojilerini kullanımında karşılaştıkları engeller sorulmuştur. Bu soruya verilen yanıtlar Tablo 6'da sunulmuştur.

Araştırma kapsamında öğretmenlerin dijital araçları derslerinde kullanmalarının önünde yer alan başlıca engeller tematik olarak sınıflandırıldığında, bu engellerin "Teknolojik Altyapı", "Eğitim Eksikliği", "Zaman ve İş Yükü", "Pedagojik Endişeler", "Dini/Etik Kaygılar", "Öğrenci/Veli Faktörü" ve "Kurumsal Engeller" olmak üzere yedi ana kategori altında toplandığı görülmektedir.

Tablo 6. DKAB Öğretmenlerinin web 2.0 araçları kullanımında karşılaştığı engeller

Kategoriler	Alt Kategoriler	Açıklama	n	%
Teknolojik Altyapı	- Düşük hızlı/kesintili internet - Donanım eksikliği (bilgisayar, tablet vb.) - Yazılım uyumsuzlukları	Okullarda teknolojik altyapının yetersiz oluşu nedeniyle araçlar etkili kullanılamıyor.	30	62,5
Eğitim Eksikliği	- Web 2.0 eğitimlerinin olmaması - DKAB'a özel içerik azlığı - Teknik destek yokluğu	Öğretmenler araçları nasıl kullanacaklarını bilemiyor veya dersle ilişkilendiremiyor.	18	37,5
Zaman ve İş Yükü	- Müfredat yoğunluğu - Materyal hazırlama süresi - İdari görevlerin baskısı	Teknoloji entegrasyonu için yeterli zaman ayrılamıyor.	12	25
Pedagojik Endişeler	- Müfredatla uyum sorunu - Geleneksel yöntemlere alışkanlık - Öğrenme verimliliği kaygısı	"Dijital araçlar din eğitiminde ne kadar etkili?" sorusu belirsizliğe yol açıyor.	10	20,83
Dini/Etik Kaygılar	- Uyumsuz içerik riski - Öğrenci mahremiyeti endişeleri - Araçların dini değerlerle çelişme ihtimali	Sosyal medya entegrasyonu gibi durumlarda etik sınırlar zorlanabiliyor.	8	16,66
Öğrenci/Veli Faktörü	- Teknolojiye erişim eşitsizliği - Velilerin geleneksel eğitim beklentisi - Düşük dijital okuryazarlık	Öğrencilerin evde interneti olmaması veya velilerin dijital araçlara mesafeli durması engel oluşturuyor.	8	16,66
Kurumsal Engeller	- Okul idaresinin destek olmaması - MEB rehberliğinin olmaması	Öğretmenlerin desteklenmemesi nedeniyle zorlaşıyor.	2	4,16

Bu kapsamda en çok vurgulanan unsur teknolojik altyapı eksiklikleri olmuştur. Katılımcıların %62,5'i (n=30) okul ortamlarında düşük hızlı veya sık kesilen internet bağlantısı, bilgisayar, tablet gibi temel donanımların eksikliği ve kullanılan yazılımların uyumsuzluğu gibi faktörler nedeniyle teknolojik araçlardan yeterince yararlanamadıklarını belirtmiştir. Bu durum, teknolojik altyapının öğretmenlerin dijital araç kullanımına yönelik temel bir engel oluşturduğunu açıkça göstermektedir.

İkinci sırada %37,5 oranla (n=18) eğitim eksikliği başlığı altında toplanan faktörler yer almaktadır. Katılımcılar, Web 2.0 araçlarının kullanımıyla ilgili yeterli eğitim fırsatının sunulmaması, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) derslerine özgü içeriklerin yetersizliği ve teknik destek imkânlarının sınırlı oluşu nedeniyle dijital araçları nasıl ve hangi bağlamda kullanacaklarını bilemediklerini ifade etmişlerdir. Bu durum, öğretmenlerin teknolojiye yönelik bireysel yeterliklerini doğrudan etkileyen bir unsur olarak dikkat çekmektedir.

Zaman ve iş yüküne bağlı engeller, %25 oranında (n=12) dile getirilmiştir. Katılımcılar, mevcut müfredat yoğunluğunun, materyal hazırlama süreçlerinin zaman alıcılığının ve idari görevlerin öğretmenler üzerinde yarattığı baskının, teknoloji entegrasyonuna yeterli zaman ayrılmasına engel olduğunu belirtmiştir.

Öğretmenlerin %20,83'ü (n=10) ise pedagojik endişeler nedeniyle dijital araç kullanımına mesafeli durduklarını ifade etmiştir. Özellikle müfredatla dijital araçların uyum sağlayıp sağlamayacağı, geleneksel öğretim yöntemlerine olan alışkanlıklar ve dijital araçların öğrenme çıktılarına katkısı konusundaki belirsizlikler, öğretmenlerde tereddüt yaratmaktadır.

Katılımcıların %16,66'sı (n=8) dini ve etik kaygılar nedeniyle dijital araç kullanımına karşı temkinli bir yaklaşım sergilemektedir. Sosyal medya gibi platformlarda karşılaşılabilecek uygunsuz içerikler, öğrenci mahremiyetiyle ilgili endişeler ve bazı dijital uygulamaların dini değerlerle çelişme ihtimali, bu kaygıların temelini oluşturmaktadır.

Benzer şekilde %16,66 oranında (n=8) katılımcı, öğrenci ve veli kaynaklı faktörleri birer engel olarak belirtmiştir. Özellikle bazı öğrencilerin evlerinde teknolojiye veya internet erişimine sahip olmamaları, velilerin dijital araçlara karşı mesafeli tutumları ve genel olarak düşük dijital okuryazarlık düzeyleri, sürecin işleyişini olumsuz etkilemektedir.

Son olarak %4,16 oranında (n=2) katılımcı ise kurumsal engelleri dile getirmiştir. Okul yönetimlerinin yeterli desteği sunmaması, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından somut ve yönlendirici bir rehberliğin yapılmaması, öğretmenlerin dijital araç kullanımında karşılaştığı diğer zorluklar arasında yer almaktadır.

Genel olarak bu bulgular, dijital araç kullanımının bireysel yeterliklerin ötesinde yapısal, pedagojik, etik ve kurumsal faktörlerden etkilendiğini göstermektedir. Özellikle teknolojik altyapı ve eğitim desteği eksiklikleri, bu sürecin önündeki en temel engeller olarak öne çıkmaktadır. Öğretmenlerin web 2.0 araçlarını kullanımında karşılaştığı engeller hakkındaki görüşlerine ilişkin bazı örnekler aşağıda sunulmuştur.

"Okulda internet sürekli kopuyor, bilgisayarlar o kadar eski ki bazı uygulamalar hiç açılmıyor. Dersin tam ortasında teknik bir sorun çıktığında her şey sekteye uğruyor. Altyapı yetersizliği en büyük sorunumuz."(Ö47)

"Bırakın Web 2.0'ı, doğru düzgün dokunmatığı çalışan bir akıllı tahtamız bile yok. Akıllı tahtaların dokunmatığı çalışmıyor. Mevcut imkanlarla bir şey yapmaya çalışmak imkansız hale geliyor."(Ö3)

"Öğrencilerin hepsinde telefon ya da tablet yok. Olsa bile okuldaki yavaş internet sıkıntısı yüzünden kullanamıyorlar. Ders yapmaktan çok teknik sorunlarla uğraşıyoruz."(Ö11)

"Aslında bu araçları kullanmak istiyorum ama hangi aracı nerede, nasıl kullanacağımı bilmiyorum. Bize verilen eğitimler çok yüzeysel kalıyor, pratik uygulama örnekleri görmediğimiz için çekiniyoruz."(Ö19)

"Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi için özel Web 2.0 eğitimi neredeyse hiç almadık. Genel bir eğitim veriliyor ama bizim dersimizin hassasiyetlerine uygun materyal nasıl hazırlanır, nasıl kullanılır, bunu bilemiyoruz."(Ö22)

"Bir sorun çıktığında okulda yardım isteyecek kimse yok. Kendi başıma çözmeye çalışıyorum ama çoğu zaman başaramıyorum. Bu da hevesimi kırıyor."(Ö26)

"Müfredat o kadar yoğun ki, konuları yetiştirmek için koşturuyoruz. Bir de Web 2.0 aracı hazırlamak, dersi onunla işlemek ayrı bir zaman ve emek istiyor. Bu yoğunlukta neredeyse imkansız."(Ö45)

"Ders planı, sınavlar, toplantılar derken zaten nefes almaya vaktimiz kalmıyor. Bir de teknolojiyle uğraşmak, yeni bir şeyler öğrenmek ekstra bir yük olarak üzerimize biniyor."(Ö34)

"Dijital araçlar din eğitiminde ne kadar etkili olur emin değilim. Bazı konuların geleneksel yöntemlerle, yüz yüze ve samimi bir ortamda işlenmesi daha doğru geliyor."(Ö33)

"Müfredatla tam olarak uyumlu içerik bulmakta zorlanıyorum. Bazen bir Web 2.0 aracı çok güzel ama dersin hedefleriyle örtüşmüyor."(Ö8)

"Online platformlarda dini içerik paylaşırken veya öğrenci çalışmalarını yüklerken uygunsuz içeriklerle karşılaşma veya yanlış anlaşılma riski beni düşündürüyor."(Ö9)

"Öğrencilerin kişisel bilgilerinin internette ne kadar güvende olduğunu bilemiyorum. Mahremiyet endişeleri yüzünden bazı araçları kullanmaktan çekiniyorum."(Ö17)

"Bazı Web 2.0 araçları dini değerlerle veya hassasiyetlerle çelişebilecek içerikler barındırabiliyor. Bu konuda çok dikkatli olmak gerekiyor."(Ö48)

"Her öğrencinin evinde internet veya bilgisayar yok. Ben dersi teknolojiyle işlesem, imkanı olmayan öğrenciler geride kalacak. Bu da bir eşitsizlik yaratıyor."(Ö5)

"Bazı veliler, din kültürü dersinin geleneksel yöntemlerle işlenmesini bekliyor. 'Tabletle mi oynayacaklar derste?' gibi sorularla karşılaşabiliyoruz."(Ö3)

"Okul idaresi bu konuda çok destekleyici değil. Yeterli kaynak veya teşvik sağlanmıyor. Yaptığımız çalışmaların karşılığını göremiyoruz."(Ö27)

"MEB'den bu konuda yeterli bir rehberlik veya zorlayıcı bir uygulama gelmediği için öğretmenler de kendilerini geliştirmekte yavaş kalıyorlar."(Ö28)

6. Alt Amaca İlişkin Bulgular

Çalışmanın altıncı alt amacına yönelik olarak, öğretmenlere Web 2.0 teknolojilerini kullanımının avantaj ve dezavantajları sorulmuştur.

Tablo 7.DKAB Öğretmenlerine Göre Web 2.0 Araçlarının Avantajları

Temalar	Açıklama	n	%
Teknolojik Entegrasyon ve Okul Kültürü	Web 2.0 araçlarının derslere entegrasyonu, okuldaki genel teknoloji kullanımını ve dijital öğrenme kültürünü geliştirmeyi destekler. Öğrencilerin ve öğretmenlerin dijital becerilerini artırır.	45	93,75
Etkileşimli ve Katılımcı Öğrenme	Öğrencilerin ders materyaliyle aktif olarak etkileşime girmesini sağlar. Çevrimiçi tartışma platformları, anketler ve işbirlikli dokümanlar aracılığıyla öğrencilerin fikirlerini paylaşmasını ve derse aktif katılımını teşvik eder.	42	87,50
Görsel ve İşitsel Zenginlik	DKAB konularının soyutluğunu gidermeye yardımcı olur; videolar, animasyonlar ve sanal gezilerle	38	79,17

	konuları somutlaştırır ve akılda kalıcılığı artırır.		
Yaratıcılık ve Üretkenlik	Öğrencilere ders konularını dijital sunumlar, hikâyeler, infografikler gibi farklı formatlarda işleme ve sunma imkanı sunarak yaratıcı becerilerini geliştirir.	34	70,83
Bireyselleştirilmiş Öğrenme	Öğrencilerin kendi öğrenme hızlarına ve ilgi alanlarına göre içeriklere ulaşmasına olanak tanır, kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunar.	30	62,50
Güncel İçeriklere Erişim	Dini konulardaki güncel gelişmeleri ve tartışmaları anında takip etmeyi sağlayarak dersin yaşamla bağlantısını kurar.	27	56,25
Geri Bildirim ve Değerlendirme	Çevrimiçi testler ve anketlerle öğrencilerin anlama düzeylerini hızlıca ölçerek anında geri bildirim sağlar ve öğretmenlere dönüt sunar.	25	52,08
İşbirliğine Dayalı Öğrenme	Öğrencilerin ortak projeler üzerinde çevrimiçi işbirliği yapmasını teşvik eder; iletişim, problem çözme ve ekip çalışması becerilerini geliştirir.	22	45,83
Farklı Öğrenme Stillerine Hitap	Görsel, işitsel veya kinestetik gibi farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilere çeşitli araçlar ve materyaller sunarak dersi daha kapsayıcı hale getirir.	18	37,50

Araştırmada öğretmenlerin Web 2.0 araçlarını eğitim süreçlerine entegre etme deneyimlerinden yola çıkılarak elde edilen bulgulara göre, dijital araçların Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) derslerine katkısı farklı kategoriler altında toplanmıştır. Elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin bu araçlara ilişkin algılarının çok boyutlu olduğunu ortaya koymaktadır.

En fazla vurgulanan kategori “Teknolojik Entegrasyon ve Okul Kültürü” başlığı altında toplanmıştır. Katılımcıların %93,75’i (n=45), Web 2.0 araçlarının derslere entegrasyonunun yalnızca bireysel düzeyde değil, okulun genel teknoloji kullanım kültürünü ve dijital öğrenme ortamlarını geliştirdiğini ifade etmiştir. Ayrıca bu entegrasyonun hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin dijital becerilerinin gelişimine önemli ölçüde katkı sağladığı belirtilmiştir. Bu bulgu, dijital araç kullanımının bireysel tercihin ötesinde, kurumsal bir dönüşüme de hizmet ettiğini göstermektedir.

İkinci sırada %87,50 oranında (n=42) “Etkileşimli ve Katılımcı Öğrenme” kategorisi yer almaktadır. Katılımcılar, çevrim içi tartışma platformları, anketler ve ortak belge düzenleme araçları gibi uygulamaların, öğrencilerin fikirlerini ifade etmelerini ve derse aktif olarak katılmalarını sağladığını belirtmiştir. Bu araçların, derslerde pasif dinleyici konumundaki öğrencileri daha aktif ve üretken bireyler hâline getirdiği vurgulanmaktadır.

Katılımcıların %79,17’si (n=38), “Görsel ve İşitsel Zenginlik” kategorisinde yer alan dijital araçların özellikle DKAB derslerinin soyut kavramlarını somutlaştırmada fayda sağladığını ifade etmiştir. Görseller, videolar, animasyonlar ve sanal geziler aracılığıyla soyut konular daha anlaşılır ve akılda kalıcı hâle getirilmektedir. Bu bulgu, dijital araçların ders içeriğini zenginleştirme işlevine dikkat çekmektedir.

Öğretmenlerin %70,83’ü (n=34) “Yaratıcılık ve Üretkenlik” kategorisine vurgu yaparak, öğrencilerin dijital içerik üretme süreçleri aracılığıyla (sunum, hikâye, infografik vb.) yaratıcılıklarını geliştirdiğini ve

farklı düşünme biçimlerini ortaya koyabildiklerini belirtmiştir. Bu durum, Web 2.0 araçlarının öğrencilerin özgün üretimlerini teşvik ettiğini göstermektedir.

“Bireyselleştirilmiş Öğrenme” kategorisi %62,5 oranında (n=30) belirtilmiş ve dijital araçların her öğrencinin öğrenme hızı ve ilgi alanına göre kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimi sunduğu ifade edilmiştir. Bu bulgu, öğrenci merkezli yaklaşımların dijital ortamda daha kolay uygulanabildiğini göstermektedir.

Katılımcıların %56,25’i (n=27) “Güncel İçeriklere Erişim” başlığı altında, dijital ortamların özellikle dini konulardaki güncel gelişmeler ve tartışmalara erişim sağladığını, böylece ders içeriğinin yaşamla daha kolay ilişkilendirilebildiğini ifade etmiştir.

“Geri Bildirim ve Değerlendirme” başlığı %52,08 oranında (n=25) vurgulanmıştır. Öğretmenler, çevrim içi test ve anketler aracılığıyla öğrencilerin öğrenme düzeylerini hızlı biçimde ölçme ve anında dönüt sağlama imkânı bulduklarını belirtmişlerdir. Bu durum, dijital araçların öğretim sürecine sağladığı ölçme-değerlendirme kolaylığını ortaya koymaktadır.

Katılımcıların %45,83’ü (n=22) “İşbirliğine Dayalı Öğrenme” kategorisinde, öğrencilerin çevrim içi araçlar sayesinde ortak projelerde daha etkin işbirliği yaptıklarını, böylece iletişim, problem çözme ve ekip çalışması becerilerinin geliştiğini ifade etmiştir.

Son olarak %37,50 oranında (n=18) “Farklı Öğrenme Stillerine Hitap” başlığı altında, dijital araçların görsel, işitsel ve kinestetik gibi farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilere hitap etme açısından çeşitlilik sunduğu, bu sayede derslerin daha kapsayıcı ve erişilebilir hâle geldiği belirtilmiştir.

Genel olarak bu bulgular, dijital araçların hem pedagojik hem teknolojik hem de bireysel öğrenme süreçleri açısından çok yönlü katkılar sağladığını; özellikle etkileşim, bireyselleştirme ve yaratıcılık boyutlarında öğretim süreçlerine önemli faydalar sunduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin derslerinde web 2.0 araçlarını kullanımının avantajları hakkındaki görüşlerine ilişkin bazı örnekler aşağıda sunulmuştur.

"Web 2.0 araçları, derslerimi daha ilgi çekici hale getirdi. Öğrencilerin derse olan katılımı belirgin şekilde arttı."

"Özellikle soyut konuları işlerken, videolar veya interaktif sunumlarla somutlaştırmak çok işime yarıyor. Öğrencilerin konuları anlaması ve akılda tutması kolaylaştı."(Ö48)

"Öğrencilerime kendi materyallerini oluşturma fırsatı vermek, onların hem yaratıcılığını artırıyor hem de konuyu daha derinlemesine öğrenmelerini sağlıyor."(Ö1)

"Geleneksel yöntemlerle anında geri bildirim vermek zorken, çevrimiçi testler sayesinde öğrencilerin neyi anlayıp neyi anlamadığını anında görebiliyorum. Bu da bana dersi şekillendirme konusunda çok yardımcı oluyor."(Ö3)

"Farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerim var. Kimisi görerek, kimisi duyarak daha iyi öğreniyor. Web 2.0 araçları sayesinde her öğrenme stiline hitap edebiliyorum, bu da derslerimi daha kapsayıcı yapıyor."(Ö45)

"Öğrenciler arasında işbirliğini teşvik etmek için harika araçlar sunuyorlar. Ortak projeler üzerinde çevrimiçi çalışmaları, onların iletişim ve takım çalışması becerilerini geliştiriyor."(Ö20)

"Elbette, bazen teknik aksaklıklar yaşayabiliyoruz ya da internet bağlantısı sorun olabiliyor. Ama genel olarak sağladığı faydalar bu zorlukların önüne geçiyor."(Ö11)

"Bu araçlar sayesinde derslerime güncel konuları ve olayları daha kolay dahil edebiliyorum. Bu da dersin gerçek hayatla bağlantısını güçlendiriyor."(Ö22)

Tablo 8. DKAB Öğretmenlerine Göre Web 2.0 Araçlarının Dezavantajları

Kategoriler	Açıklama	n	%
Öğretmenlerin Dijital Yetkinlik Eksikliği	Web 2.0 araçlarını etkin kullanma, DKAB ders içeriklerine entegre etme ve materyal geliştirme konusunda öğretmenlerin bilgi yetersizliği. Yeterli hizmet içi eğitim fırsatlarının eksikliği.	35	72.92
Müfredat Yoğunluğu ve Zaman Kısıtı	Yoğun DKAB müfredatı ve sınav odaklı eğitim anlayışı nedeniyle Web 2.0 araçlarıyla ders planlama ve uygulama için yeterli zamanın bulunamaması.	32	66.67
İçerik ve Materyal Uygunsuzluğu/Yetersizliği	Dersin özgün yapısına uygun, dini hassasiyetlere saygılı, etkileşimli ve hazır Web 2.0 tabanlı materyallerin piyasada sınırlı olması; öğretmenlerin kendi materyallerini sıfırdan oluşturma yükü.	28	58.33
Teknik Sorunlar ve Destek Yetersizliği	Ders sırasında yaşanabilecek yazılımsal hatalar, donanım arızaları veya internet kesintileri gibi teknik aksaklıklar ve bu durumlarda hızlı teknik destek eksikliği.	25	52.08
Öğrenci Dikkatsizliği ve Amacından Sapma	Öğrencilerin teknolojik araçları ders dışı içeriklere yönelmek veya eğlence amacıyla kullanma riski; dikkat dağınıklığına neden olması.	20	41.67
Veri Güvenliği ve Gizlilik Endişeleri	Öğrencilerin kişisel bilgilerinin veya ders içi çalışmalarının çevrimiçi platformlarda paylaşılması sırasında yaşanan veri güvenliği ve gizlilik tereddütleri.	15	31.25
Değerlendirme ve Geri Bildirim Zorlukları	Web 2.0 araçları kullanılarak yapılan etkinliklerin ölçme ve değerlendirme süreçlerinin geleneksel yöntemlere göre zorluğu ve etkili geri bildirim mekanizmalarının kurulmasında yaşanan güçlükler.	12	25.00
Yüksek Maliyetler	Bazı gelişmiş veya kapsamlı Web 2.0 araçlarının ve platformlarının ücretli olması; okul bütçelerinin veya bireysel öğretmen imkanlarının bu maliyetleri karşılamakta yetersiz kalması.	8	16.67
Yazılım Güncellemeleri ve Uyumluluk	Web 2.0 araçlarının sık sık güncellenmesi, eski cihazlarla uyumsuzluk sorunları ve öğretmenlerin bu güncellemeleri sürekli takip etme zorunluluğu.	5	10.42

Araştırma bulguları doğrultusunda, öğretmenlerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) derslerinde Web 2.0 araçlarının dezavantajları tespit edilmiştir. Bu dezavantajlar, hem bireysel yeterlik eksikliklerinden hem de yapısal ve sistemsel sınırlılıklardan kaynaklanmaktadır.

En yüksek oranda dile getirilen engel “Öğretmenlerin Dijital Yetkinlik Eksikliği” olmuştur. Katılımcıların %72,92’si (n=35), Web 2.0 araçlarını etkili biçimde kullanma, DKAB ders içeriklerine entegre etme ve özgün materyal geliştirme konularında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını belirtmiştir. Bu yetersizliğin temel sebepleri arasında öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimlerin eksikliği ve mevcut eğitim fırsatlarının yetersizliği gösterilmektedir. Bu bulgu, dijital araçların etkili kullanımının yalnızca teknolojiye erişimle değil, aynı zamanda pedagojik ve teknik bilgi donanımıyla da doğrudan ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır.

İkinci sırada %66,67 oranında (n=32) “Müfredat Yoğunluğu ve Zaman Kısıtı” yer almaktadır. Katılımcılar, DKAB derslerinin içerik yoğunluğu, sınav odaklı yaklaşımlar ve yoğun akademik takvim nedeniyle Web 2.0 araçlarıyla ders planlamak ve uygulamak için yeterli zaman bulamadıklarını ifade etmişlerdir. Bu bulgu, teknoloji entegrasyonunun zaman ve planlama açısından öğretmenlere ek yük getirdiğini göstermektedir.

Öğretmenlerin %58,33’ü (n=28) “İçerik ve Materyal Uygunsuzluğu/Yetersizliği” konusunu dile getirmiştir. DKAB dersinin özgün yapısı gereği dini hassasiyetlere uygun, etkileşimli ve hazır materyallerin

sınırlı olduğu, mevcut materyallerin ise genellikle öğretmen ihtiyaçlarını karşılamadığı ifade edilmiştir. Bu durum öğretmenleri sıfırdan materyal üretme zorunluluğuyla karşı karşıya bırakmakta ve ek iş yükü yaratmaktadır.

Katılımcıların %52,08'i (n=25) "Teknik Sorunlar ve Destek Yetersizliği" başlığı altında, ders sırasında karşılaşılabilecek yazılımsal hatalar, donanım sorunları ve internet kesintileri gibi teknik aksaklıkların süreci sekteye uğrattığını belirtmiştir. Ayrıca bu sorunlar karşısında hızlı ve etkili bir teknik desteğin bulunmaması, öğretmenlerin dijital araçları kullanma motivasyonunu olumsuz etkilemektedir.

Öğretmenlerin %41,67'si (n=20) "Öğrenci Dikkatsizliği ve Amacından Sapma" başlığında, öğrencilerin dijital araçları ders dışı amaçlarla kullanma eğiliminde olduklarını, bu durumun dikkat dağınıklığı yarattığını ifade etmiştir. Özellikle teknolojinin eğlence odaklı kullanımı, ders bütünlüğünü ve öğretmenin kontrolünü zorlaştırmaktadır.

Katılımcıların %31,25'i (n=15) "Veri Güvenliği ve Gizlilik Endişeleri" kapsamında, öğrencilerin kişisel bilgilerinin ve ders içi çalışmalarının çevrim içi platformlarda paylaşılması sırasında gizlilik ve güvenlik konusunda tereddüt yaşadıklarını belirtmiştir. Bu durum, özellikle dini eğitim gibi hassas içeriklerde daha dikkatli olunması gerektiğine dair bir farkındalığın göstergesi olarak değerlendirilebilir.

%25 oranında (n=12) katılımcı, "Değerlendirme ve Geri Bildirim Zorlukları" başlığında, Web 2.0 araçlarıyla yürütülen etkinliklerin ölçme ve değerlendirme süreçlerinin geleneksel yöntemlere göre daha karmaşık olduğunu ifade etmiştir. Etkili geri bildirim sağlama konusunda yaşanan belirsizlikler ve zorluklar da öğretmenlerin dijital araç kullanımında çekincelerine sebep olmaktadır.

Katılımcıların %16,67'si (n=8) "Yüksek Maliyetler" başlığında, bazı gelişmiş Web 2.0 araçlarının ücretli olması nedeniyle bu araçlara erişimde maddi engeller yaşandığını dile getirmiştir. Özellikle okul bütçelerinin kısıtlı olması veya öğretmenlerin kişisel imkânlarının yetersiz kalması, dijital araçların kullanımını sınırlandıran bir diğer unsur olarak öne çıkmaktadır.

Son olarak %10,42 oranında (n=5) "Yazılım Güncellemeleri ve Uyumluluk" başlığında, Web 2.0 araçlarının sürekli güncellenmesi ve bu güncellemelerin eski cihazlarla uyumsuzluk yaratması gibi teknik problemler dile getirilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin bu güncellemeleri takip etme zorunluluğu da zaman açısından ek bir yük oluşturmaktadır.

Genel olarak bu bulgular, DKAB derslerinde Web 2.0 araçlarının kullanımında yalnızca bireysel değil, sistemsel ve yapısal dezavantajların da etkili olduğunu göstermektedir. Özellikle dijital yeterlik eksikliği, müfredat yoğunluğu ve teknik yetersizlikler, teknoloji entegrasyonunu sınırlandıran temel faktörler arasında öne çıkmaktadır. Öğretmenlerin derslerinde web 2.0 araçlarını kullanımının dezavantajları hakkındaki görüşlerine ilişkin bazı örnekler aşağıda sunulmuştur.

"Özellikle DKAB dersine özel, hazır ve dini hassasiyetlere uygun interaktif materyal bulmak çok zor. Çoğu şeyi kendim yapmak zorunda kalıyorum, bu da çok zaman alıyor."(Ö47)

"Piyasada çok fazla araç var ama ders içeriğimize tam olarak uyan, hazır şablonlar veya etkinlikler bulamıyoruz."(Ö2)

"Öğrenciler tableti veya telefonu eline alınca ders yerine sosyal medyaya veya oyunlara kayabiliyor, dikkatlerini toplamakta zorlanıyoruz."(Ö8)

"Sınav odaklı eğitim sistemi, bizi sürekli müfredatı yetiştirme telaşına sokuyor. Bu da Web 2.0 ile işler yapmamıza engel oluyor."(Ö13)

"Öğrencilerin kişisel bilgilerini veya ödevlerini çevrimiçi platformlara yüklerken her zaman tereddüt ediyorum. Bu verilerin ne kadar güvende olduğundan emin olamıyoruz."(Ö15)

"Velilerden de bazen gizlilikle ilgili sorular geliyor. Bir sorun yaşandığında sorumluluk kimde olacak, bu konuda net değiliz."(Ö16)

"Özellikle küçük yaş gruplarındaki öğrencilerle çalışırken, onların bilgilerini internet ortamında paylaşmak konusunda daha hassas davranmak zorundayız."(Ö41)

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmada, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarına ilişkin görüşleri, bu araçları derslerinde kullanma durumları, kullanım yeterlilikleri, karşılaştıkları sorunlar, bu araçların sunduğu avantajlar ve sınırlılıklar detaylı bir şekilde incelenmiş ve öğretmenlerin deneyimleri nitel araştırma yöntemleri doğrultusunda analiz edilerek ortaya konulmuştur. Araştırma bulguları hem mevcut durumun hem de uygulamadaki sorunların çok boyutlu bir çerçevede ele alınmasına olanak sağlamıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, katılımcı öğretmenlerin önemli bir kısmı Web 2.0 araçlarını öncelikli olarak “bilgi depolama ve erişim aracı” olarak görmektedir. Bu algı, öğretmenlerin teknolojiyi daha çok kaynak yönetimi, içerik arşivleme ve mevcut bilgilere hızlı erişim sağlama amacıyla kullandıklarını ortaya koymaktadır. Bu kullanım biçimi, teknolojinin öğretim süreçlerine entegrasyonunda öğretmenlerin daha çok araçsal ve işlevsel yönlerine odaklandığını göstermektedir. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin dijital araçları çoğunlukla ders içeriklerini saklama, paylaşma ve ulaşma gibi temel işlemler için tercih ettikleri, teknolojiyi pedagojik anlamda derinlemesine ve yaratıcı biçimde kullanma konusunda daha sınırlı kaldıkları söylenebilir.

Bununla birlikte, bazı öğretmenlerin Web 2.0 araçlarına yönelik algılarının yalnızca bilgi depolamayla sınırlı kalmadığı da görülmektedir. “Bağlantı kurma ve bilgi alışverişi sağlama”, “öğrenme sürecini ilgi çekici ve motive edici hale getirme” ve “öğrenci merkezli etkileşim sağlama” gibi farklı kullanım amaçlarının da öğretmen görüşlerinde yer aldığı belirlenmiştir. Bu durum, öğretmenlerin bir kısmının teknolojiyi pedagojik amaçlarla daha işlevsel ve yenilikçi biçimlerde kullanmaya çalıştıklarını göstermektedir. Özellikle çevrim içi tartışma ortamları, dijital iş birliği platformları, etkileşimli içerik araçları gibi Web 2.0 uygulamalarının öğrencilerin derse katılımını artırma, öğrenmeyi daha çekici hâle getirme ve öğrenci merkezli öğretimi destekleme gibi katkılar sağladığı düşünülmektedir.

Ancak, bu çeşitliliğe rağmen araştırma bulguları, bazı öğretmenlerin Web 2.0 araçlarının sunduğu eğitimsel potansiyeli tam anlamıyla keşfedemediklerini ve teknolojiyi daha çok geleneksel anlayış doğrultusunda yardımcı bir araç gibi gördüklerini de ortaya koymaktadır. Özellikle dijital araçların pedagojik kullanımına ilişkin yeterlik eksikliği, teknolojiyi yalnızca içerik erişimi ve paylaşımı düzeyinde kullanma eğilimini güçlendirmiştir. Dolayısıyla öğretmenler arasında Web 2.0 araçlarının kullanımı noktasında amaç ve uygulama farklılıkları olduğu ve tüm öğretmenlerin bu araçları pedagojik anlamda bütüncül ve bilinçli bir şekilde kullanamadıkları sonucuna ulaşılabilir. Şenyurt ve Şahin'in (2022) çalışmasında da ortaya konulan sonuçlar, öğretmenlerin Web 2.0 araçlarının varlığından haberdar olduklarını, ancak bu araçların pedagojik uygulamalara nasıl entegre edileceği konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıklarını göstermektedir. Horzum'un (2010) çalışması, öğretmenlerin Web 2.0 araçlarını daha çok kişisel iletişim ve eğlence amaçlı kullandıklarını ortaya koyarak, bu araçların eğitsel potansiyelinin tam olarak değerlendirilemediğine işaret etmektedir.

Araştırma bulguları doğrultusunda, katılımcı öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (%62,5) derslerinde Web 2.0 araçlarını aktif olarak kullandıklarını ifade etmiştir. Bu oran, öğretmenlerin dijital teknolojilere yönelik tutumlarının olumlu yönde geliştiğini ve teknolojinin eğitim-öğretim süreçlerine entegrasyonunun giderek daha yaygın hale geldiğini ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin büyük bir kısmının Web 2.0 araçlarını derslerinde kullanması, dijital araçların artık yalnızca destekleyici değil, doğrudan öğretim süreçlerinin bir parçası hâline geldiğini göstermektedir. Bu durum, son yıllarda eğitimde dijital dönüşüm süreçlerinin hız kazanmasının ve özellikle pandemi döneminde çevrim içi araçlara olan ihtiyacın artmasının bir yansıması olarak değerlendirilebilir.

Araştırma kapsamında elde edilen veriler, öğretmenlerin tercih ettikleri dijital araçlar arasında belirli platformların öne çıktığını da göstermektedir. En çok tercih edilen araçlar arasında Canva (%37,5), EBA (%25) ve Kahoot (%12,5) dikkat çekmektedir. Canva'nın öğretmenler tarafından en fazla tercih edilen araç olması, görsel içerik hazırlamanın öğretim süreçlerinde giderek daha fazla önem kazandığını ortaya koymaktadır. Canva, kullanıcı dostu arayüzü ve geniş görsel materyal imkânları sayesinde öğretmenlerin

sunum, afiş, infografik gibi ders materyalleri hazırlarken sıklıkla başvurduğu bir araç hâline gelmiştir. Öğretmenlerin bu aracı yoğun kullanması, özellikle ders içeriklerini daha görsel, dikkat çekici ve ilgi uyandırıcı bir biçimde sunma ihtiyacına cevap aradıklarını göstermektedir. Aras (2016) tarafından yapılan araştırma, Canva gibi görsel tasarım araçlarının öğrenme sürecine önemli katkılar sağladığını ortaya koymaktadır. Çalışmada, Canva'nın öğrencilerin hem ders içi hem de ders dışı öğrenme deneyimlerini zenginleştirdiği, özellikle görsel ve işitsel materyaller aracılığıyla öğrenilen bilgilerin kalıcılığını artırdığı ve öğrenme sürecine eğlence unsurunu katarak motivasyonu yükselttiği tespit edilmiştir.

EBA'nın (%25) ikinci sırada yer alması ise Millî Eğitim Bakanlığı'nın EBA platformunu uzun süredir sistematik ve kurumsal düzeyde tanıtması ve teşvik etmesiyle yakından ilişkilidir. Öğretmenlerin hazır içeriklere kolayca erişebilmesi, müfredat uyumlu materyallerden yararlanabilmesi ve çevrim içi ders süreçlerini yönetebilmesi açısından EBA'nın sunduğu imkânların tercih edilme nedenleri arasında olduğu görülmektedir. Ayrıca EBA'nın pandemi sürecinde zorunlu olarak daha aktif kullanılmaya başlanması, öğretmenlerin bu platforma olan aşinalığını ve kullanım oranını artırmış olabilir. EBA'nın ikinci sırada yer alması, devlet destekli platformların öğretmenlerin dijital araç kullanma pratiklerinde önemli bir yere sahip olduğunu göstermektedir. Eğitim Bilişim Ağı'nın (EBA) din eğitimindeki kullanımına ilişkin yapılan araştırmada şu bulgulara yer verilmiştir: Çalışma grubunun EBA'yı tanıdıkları, faydalı ve kullanışlı buldukları, fakat fiziksel altyapı yetersizlikleri, internet bağlantı sorunları ve içerik oluşturma konusundaki bilgi eksikliği gibi sebeplerle bu platformu yeterince kullanmadıkları tespit edilmiştir ve platformun geliştirilmesi için engelli öğrencilere özel uygulamaların eklenmesi, Arapça eğitim materyallerinin çoğaltılması, çağdaş dijital uygulamaların dahil edilmesi, öğretmenlere içerik hazırlama eğitimleri verilmesi tavsiye edilmiştir (Karasu, 2018, ss. 940-941). Bu sonuçlar, dijital din eğitimi araçlarının uygulanmasında karşılaşılan temel zorlukları ortaya koyarken, aynı zamanda araştırma sonuçlarımızla örtüşmektedir.

Bunun yanı sıra Kahoot (%12,5) gibi eğitsel oyunlaştırma araçlarının tercih edilmesi, öğretmenlerin öğrencilerin dikkatini artırma, derse katılımı teşvik etme ve öğrenmeyi eğlenceli hâle getirme eğiliminde olduklarını göstermektedir. Kahoot'un derslerde kullanılması, özellikle öğrencilerin motivasyonunu artırmaya ve öğrenme sürecine aktif katılımını sağlamaya yönelik araçların öğretmenler nezdinde değer gördüğünü ortaya koymaktadır.

Bu bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlerin Web 2.0 araçlarını kullanma tercihlerinin çoğunlukla görsel içerik hazırlama, hazır içeriklere erişim sağlama ve etkileşim temelli uygulamalar aracılığıyla öğrenci katılımını artırma gibi pratik ihtiyaçlardan kaynaklandığı söylenebilir. Ancak bulgular, bazı öğretmenlerin bu araçları hâlâ sınırlı düzeyde kullandığını, özellikle daha yenilikçi ve pedagojik açıdan derinlemesine entegrasyon konusunda gelişim alanlarının bulunduğunu da göstermektedir. Karakuş ve Er'in (2021) "Türkçe Öğretmeni Adaylarının Web 2.0 Araçlarının Kullanımıyla İlgili Görüşleri" başlıklı araştırmasında, öğretmen adaylarının en sık kullandıkları ilk on Web 2.0 aracı arasında Zoom, Google Dokümanlar, Edmodo, Kahoot, Google Classroom, Prezi, Google Forms, Google Hangout, Blogger ve Duolingo'nun yer aldığı belirlenmiştir. Çalışma, öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun mesleki kariyerlerinde de bu araçları kullanma niyetinde olduklarını ortaya koyarak, eğitimde dijital araçların gelecekte daha yaygın bir şekilde benimseneceğine işaret etmektedir. Bay ve Bademci'nin (2022) araştırması, eğitim sürecinde en yaygın kullanılan Web 2.0 araçları arasında Kahoot, Learning Apps, Wordwall, Story Jumper, Padlet, Popplet, Bubbl.us, Canva, Wordart, Cram, Pixton, Jigsaw Planet, Voki, Educandy, Scratch, Okuyan Balık, Spreeder, Zumpad, Educaplay ve Mentimeter gibi çeşitli uygulamaların yer aldığını ortaya koymaktadır. Bu bulgular, Karakuş ve Er'in (2021) çalışmasında belirtilen popüler araçlarla benzerlik göstermekle birlikte, özellikle etkileşimli öğrenme ve görsel tasarım odaklı yeni araçları da kapsayarak daha geniş bir perspektif sunmaktadır. Yavuz ve Korkmaz'ın (2023) araştırmasında DKAB öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarını kullanım oranları incelendiğinde, en yaygın kullanılan araç türlerinin sırasıyla fotoğraf araçları (%88), video araçları (%87.2) ve sunum araçları (%86.5) olduğu görülmektedir. Bunları sırasıyla oyun tabanlı öğrenme araçları (%79.7), ölçme-değerlendirme araçları (%77.4), kavram haritası ve diyagram araçları (%75.2), animasyon araçları (%69.9), sosyal medya araçları (%66.2) ve

infografik araçları (%57.9) takip etmektedir. Daha az kullanılan teknolojiler arasında ise artırılmış/sanal gerçeklik uygulamaları (%30.9) ve EBA dışındaki öğrenme yönetim sistemleri (%23.3) yer almaktadır. Saraçoğlu ve Kocabatmaz'ın (2019) çalışmasında Kahoot gibi oyun tabanlı ölçme-değerlendirme araçlarının öğrencilerin akademik performansını değerlendirirken aynı zamanda dersleri eğlenceli hale getirdiği ve öğrenci motivasyonunu artırdığı tespit edilmiştir. Bu çalışmanın bulguları araştırmacıların bulguları ile uyumludur.

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, DKAB öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğunun Web 2.0 araçlarına yönelik genel tutumlarının olumlu olduğu görülmektedir. Özellikle öğretmenlerin büyük bir kısmı, Web 2.0 araçlarının eğitim ortamlarında kullanılmasının, okullarda dijital kültürün gelişmesine katkı sağladığını ve hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin dijital yeterliklerini artırdığını belirtmiştir. Öğretmenler, bu araçların geleneksel ders anlatımı yöntemlerine kıyasla daha fazla etkileşim, yaratıcılık ve katılım sunduğunu vurgulamışlardır. Web 2.0 araçlarının din eğitimi gibi bazı konuları daha somut ve ilgi çekici hale getirdiği, öğrencilerin öğrenme süreçlerini zenginleştirdiği, dersleri daha güncel, daha görsel ve daha öğrenci odaklı bir hâle dönüştürdüğü ifade edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin önemli bir kısmı, Web 2.0 araçlarının derslerin kalıcılığını artırdığını, soyut dini kavramları somutlaştırma noktasında etkili olduğunu ve öğrenciler arasında iş birliği ile iletişimi güçlendirdiğini dile getirmiştir. Timur, Timur, Arcagök ve Öztürk'ün (2019) araştırması, öğretmenlerin Web 2.0 araçlarına ilişkin farkındalıklarının yüksek olduğunu ve bu araçların eğitimde kullanımına yönelik olumlu tutum sergilediklerini ortaya koymaktadır. Gün'ün (2015) araştırma sonuçları da, öğretmenlerin öğretim süreçlerinde teknoloji kullanımına yönelik genel tutumlarının olumlu olduğunu ortaya koymaktadır.

Bununla birlikte, araştırma kapsamında öğretmenlerin Web 2.0 araçlarını kullanma düzeylerinin çoğunlukla orta seviyede olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların önemli bir kısmı bu araçları derslerinde kısmen veya sınırlı düzeyde kullanmaktadır. Yalnızca küçük bir grup öğretmen Web 2.0 araçlarını derslerinin doğal bir parçası hâline getirmiştir. Düşük düzeyde kullanan öğretmenler ise genellikle altyapı yetersizliklerinden, zaman kısıtlarından, yeterli dijital beceriye sahip olmadıklarından ya da pedagojik endişelerden dolayı bu araçlara mesafeli yaklaşmaktadır. Bu bulgu, teknolojinin öğretim süreçlerine entegrasyonunun sadece bireysel tercihler değil, aynı zamanda yapısal ve sistemsel faktörlerle de yakından ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Korucu ve Sezer'in (2016) çalışması, öğretmenlerin teknoloji entegrasyonu sürecinde yaşadıkları temel sorunları ortaya koymaktadır. Araştırmada, öğretmenlerin önemli bir bölümünün dijital araçları kullanma konusunda kendilerini yetersiz hissettikleri ve bu yetersizlik hissinin ders işleme sürecinde zaman kaybına yol açtığı tespit edilmiştir. Farklı olarak Can, Ercan Yalman ve İzgi Onbaşılı'nın (2024) çalışması, Web 2.0 araçlarının eğitimdeki kullanımına ilişkin önemli bir veri sunmaktadır. Araştırmada katılımcıların çoğunluğunun bu araçları kullanmada orta düzeyde yetkinlik gösterdiği tespit edilmiştir. Bu bulgu, mevcut araştırmamızın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Öğretmenlerin Web 2.0 araçlarını derslerinde kullanırken karşılaştıkları başlıca engeller şu şekilde sınıflandırılmıştır: teknolojik altyapı eksikliği, eğitim eksikliği, zaman ve iş yükü baskısı, pedagojik endişeler, dini ve etik kaygılar, öğrenci/veli faktörü ve kurumsal engeller. Özellikle teknolojik altyapı yetersizlikleri (internet kesintileri, donanım eksikliği, yazılım uyumsuzlukları) öğretmenlerin Web 2.0 araçlarından etkili şekilde yararlanamamalarının en temel sebebi olarak öne çıkmaktadır. Eğitim eksikliği ise öğretmenlerin hangi araçları, ne şekilde ve hangi ders hedefleri doğrultusunda kullanacaklarına yönelik yetersiz bilgiye sahip olduklarını göstermektedir. Müfredat yoğunluğu, materyal hazırlama süresinin fazlalığı ve idari görevlerin baskısı gibi zaman yönetimi problemleri de öğretmenlerin bu araçlara yeterince zaman ayırmalarını zorlaştırmaktadır. Bunun yanında bazı öğretmenlerin Web 2.0 araçlarının DKAB dersleriyle pedagojik uyumu konusunda belirsizlikler yaşadığı, geleneksel yöntemlere alışkın oldukları ve dijital araçların öğrenme verimliliği konusunda çekinceleri olduğu görülmüştür. Kırımlı ve Demirezen'in (2022) çalışması, Web 2.0 teknolojilerinin eğitimde kullanımı sırasında öğretmenlerin karşılaştığı temel zorlukları ortaya koymaktadır. Araştırmaya göre öğretmenlerin en çok karşılaştığı sorunlar şunlardır: teknik altyapı ve araç kullanım becerisi eksikliği, yabancı dildeki araç arayüzlerinin kullanım güçlüğüdür.

Sancak (2023) araştırmasında İDKAB öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarını kullanırken karşılaştıkları temel sorunları uygulamalardaki yabancı dil engeli, ders içeriğine uygun araç bulma güçlüğü, uygulama içi reklamlar, ücretli harici uygulamalar, teknik altyapı ve bağlantı problemleri ile öğretmenlerin dijital yeterlilik eksiklikleri olarak belirlemiştir. Bu sonuçlar araştırma sonuçlarımızı destekler niteliktedir. Engeller, öğretmenlerin teknoloji entegrasyonu sürecinde ciddi zorluklar yaşamasına neden olmakta ve Web 2.0 araçlarının etkin kullanımını sınırlandırmaktadır. Özellikle yabancı dil bariyeri ve uygun içerik bulma zorluğu, dersin özel nitelikleri göz önüne alındığında daha belirgin hale gelmekte; altyapı sorunları ve maliyet engelleri ise erişilebilirliği daha da azaltmaktadır.

Araştırmada ortaya çıkan bir diğer önemli sonuç, özellikle DKAB derslerine uygun, dini hassasiyetlere saygılı ve pedagojik açıdan güvenilir hazır Web 2.0 materyallerinin piyasada yetersiz olmasıdır. Bu durum öğretmenleri sıfırdan içerik hazırlama noktasında zorunlu kılmakta ve ek iş yükü doğurmaktadır. Ayrıca, çevrim içi platformlarda yaşanabilecek güvenlik açıkları, veri gizliliği ve mahremiyet ihlali riskleri öğretmenlerin dijital araç kullanımında tereddüt yaşamalarına neden olmaktadır. Bazı öğretmenler de öğrencilerin teknolojiyi ders dışı amaçlarla kullanma eğiliminde olduğunu, bunun dikkat dağınıklığına yol açtığını ifade etmiştir.

Web 2.0 araçlarının avantajlarına yönelik değerlendirmelerde ise öğretmenler bu araçların özellikle teknolojik entegrasyon ve okul kültürünü geliştirme, etkileşimli ve katılımcı öğrenme, görsel-işitsel zenginlik, yaratıcılık ve üretkenlik, bireyselleştirilmiş öğrenme, güncel içeriklere erişim, geri bildirim ve değerlendirme süreçlerini kolaylaştırma, işbirliğine dayalı öğrenmeyi destekleme ve farklı öğrenme stillerine hitap etme gibi yönlerden önemli katkılar sunduğunu vurgulamıştır. Bu bulgu, öğretmenlerin Web 2.0 araçlarının eğitimde pedagojik faydasını fark ettiklerini, ancak uygulama sürecinde çeşitli yapısal ve bireysel engeller nedeniyle bu araçlardan yeterince faydalanamadıklarını ortaya koymaktadır. Timur ve arkadaşlarının (2020) çalışması, eğitim-öğretim süreçlerinde eğlenerek öğrenmeyi sağlamak amacıyla Web 2.0 araçlarının kullanımının pedagojik bir gereklilik olduğunu vurgulamaktadır. Bu araştırma, dijital araçların öğrenme sürecine entegre edilmesinin öğrenci motivasyonunu artırdığını, derse olan ilgiyi yükselttiğini ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığını güçlendirdiğini ortaya koymaktadır. Elmas ve Geban (2012), Web 2.0 araçlarının öğretim süreçlerine entegrasyonuna yönelik yaptıkları sınıflandırmada, bu araçların sınıf ortamında kullanımının daha aktif ve katılımcı bir öğrenme ortamı oluşturduğunu, öğrenciler arasındaki etkileşimi ve işbirliğini artırarak sosyal-duygusal gelişimi desteklediğini ve farklı öğrenme stillerine hitap eden pedagojik çeşitlilik sağladığını ortaya koymuşlardır. Yavuz ve Korkmaz'ın (2023) araştırması, DKAB öğretmenlerinin %92,48 gibi büyük bir çoğunluğunun Web 2.0 araçlarının din öğretiminde kullanımını çok boyutlu pedagojik gerekçelerle desteklediğini ortaya koymaktadır. Öğretmenler bu araçların; kalıcı öğrenmeyi sağlama, çağın dijital gerekliliklerine uyum sağlama, öğrenci dikkatini çekme, verimli ve eğlenceli ders işleme, çoklu duyuşsal öğrenme ortamları oluşturma, öğrenci motivasyonunu artırma ve zaman-maliyet tasarrufu sağlama gibi avantajları nedeniyle din eğitiminde kullanımını bir zorunluluk olarak algılamaktadırlar. Korucu ve Yücel'in (2015) çalışması, Web 2.0 araçlarının eğitim ortamlarına sunduğu çok boyutlu pedagojik katkıları sistematik şekilde ortaya koymaktadır. Araştırmacılar bu araçların; öğrenci katılım ve motivasyonunu artırma, işbirlikçi öğrenme ortamları oluşturma, soyut kavramları somutlaştırarak anlaşılabilirliği artırma, kalıcı öğrenmeyi destekleyen etkileşimli deneyimler sunma ve öğrenme sürecini aktif hale getirerek öğrencileri güdüleme gibi temel eğitsel faydalar sağladığını belirlemiştir.

Bununla birlikte öğretmenler, Web 2.0 araçlarının dezavantajlarına da dikkat çekmiştir. Özellikle öğretmenlerin dijital yeterlik eksiklikleri, hizmet içi eğitimlerin yetersizliği, müfredat yoğunluğu ve zaman baskısı, içerik ve materyal uyumsuzlukları, teknik sorunlar ve destek eksikliği, öğrenci dikkatsizliği, veri güvenliği sorunları, değerlendirme süreçlerindeki zorluklar, yüksek maliyetler ve yazılım güncellemelerinden kaynaklanan uyumluluk problemleri öğretmenlerin sıkça dile getirdiği dezavantajlar arasında yer almıştır. Bu bulgular, Web 2.0 araçlarının eğitim ortamlarında etkili ve sürdürülebilir bir şekilde kullanılabilmesi için bireysel öğretmen yeterliklerinin geliştirilmesinin yanı sıra sistemsel ve yapısal eksikliklerin giderilmesi gerektiğini göstermektedir. Talan ve Batdı'nın (2022) araştırması, Web

2.0 araçlarının eğitimdeki kullanımına ilişkin dezavantajları ortaya koymaktadır. Çalışmada, internet erişimindeki teknik sorunlar ve öğretmenlerin bu araçları etkin şekilde kullanabilmek için gerekli dijital becerilere sahip olmamasının, Web 2.0 uygulamalarının olumsuz yönleri olarak algılandığı tespit edilmiştir. Bu sonuç araştırmamızla benzerlik göstermektedir.

Sonuç olarak, bu araştırmadan elde edilen veriler, DKAB öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarını derslerinde kullanmaya istekli olduklarını, bu araçların derslere çok yönlü katkılar sağladığını düşündüklerini ancak söz konusu teknolojik araçların tam anlamıyla ve verimli şekilde kullanılması için bazı temel ihtiyaçların karşılanması gerektiğini göstermektedir. Özellikle öğretmenlere yönelik uygulamalı ve kapsamlı hizmet içi eğitimlerin artırılması, okullarda teknik altyapının güçlendirilmesi, DKAB dersine özgü dijital materyallerin geliştirilmesi, öğretmenlerin zaman yönetimini kolaylaştıracak rehber uygulamaların sunulması, veri güvenliği konusunda net yönergelerin belirlenmesi ve okul yönetimlerinin daha fazla destekleyici tutum sergilemesi gerekmektedir. Aksi takdirde, Web 2.0 araçlarının sunduğu pedagojik fırsatların uygulamaya geçirilmesi zor görünmektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir:

Okullarda internet bağlantısı ve donanım eksiklikleri acilen giderilmelidir. Bu kapsamda, yüksek hızlı internet erişimi sağlanmalı ve öğretmenlere tablet, bilgisayar gibi temel teknolojik cihazlar temin edilmelidir.

Okullara teknik destek birimleri kurularak, öğretmenlerin karşılaştığı teknik sorunlara anında müdahale edilmelidir.

Web 2.0 araçlarının kullanımına yönelik düzenli hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir. Bu eğitimlerde, araçların temel kullanımından pedagojik entegrasyonuna kadar geniş bir içerik sunulmalıdır.

DKAB öğretmenlerine özel eğitim programları hazırlanarak, ders içeriğine uygun dijital materyal geliştirme teknikleri öğretilmelidir.

Müfredat, Web 2.0 araçlarının entegrasyonuna uygun hale getirilmeli ve öğretmenlere ders planlamasında esneklik sağlanmalıdır.

Okul idareleri, öğretmenlerin teknoloji entegrasyonu için yeterli zaman ayırabilmelerini sağlayacak düzenlemeler yapmalıdır.

DKAB dersine özgü, dini değerlerle uyumlu dijital materyaller geliştirilerek öğretmenlerin kullanımına sunulmalıdır.

Hazır şablonlar ve etkileşimli içeriklerin sayısı artırılarak, öğretmenlerin materyal hazırlama yükü hafifletilmelidir.

Öğrencilere dijital araçların doğru kullanımı konusunda rehberlik edilmeli ve dijital okuryazarlık eğitimleri verilmelidir.

Velilere yönelik bilgilendirme toplantıları düzenlenerek, Web 2.0 araçlarının eğitimdeki rolü anlatılmalıdır.

Milli Eğitim Bakanlığı, Web 2.0 araçlarının kullanımını teşvik edici politikalar geliştirmeli ve okul yönetimlerini bu konuda desteklemelidir.

Öğretmenlerin dijital materyal geliştirme süreçlerine katkı sağlayacak projeler ve ödüllendirme mekanizmaları oluşturulmalıdır.

KAYNAKÇA

- Algur, H. (2022). *Nesiller arası farklılaşma ve din eğitimi*. Pegem Akademi Yayınları.
- Altunkaynak, M. (2021). Din öğretiminde teknoloji kullanımı: kahoot! örneği. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 1(24 Kasım Öğretmenler Günü Özel Sayısı), 107-123.
- Baltacı, A., & Aydın, Y. (2019). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin öğretim yöntem ve tekniklerine yönelik tutumları. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 13-37.
- Başaran, İ. E. (2006). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (1. baskı). Ekinoks Yayınları.
- Bay, Y., & Bademci, B. (2022). Türkçe öğretiminde web 2.0 araçlarının kullanımına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *International Primary Education Research Journal*, 6(3), 183-193. <https://doi.org/10.38089/iperj.2022.116>
- Can, M. İ., Onbaşılı, Ü. İ., & Yalman, F. E. (2024). Sınıf öğretmenleri web 2.0 araçları kullanımında ne kadar yetkin? fen bilimleri dersi örneği. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (59), 597-625.
- Çardak, Ç. S. (2012). *Harmanlanmış öğrenme sürecinde öğrencilerin etkileşimlerinin ve öğrenme düzeylerinin incelenmesi* (Tez No. 312608) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Çoklar, A. N., & Korucu, A. T. (2011). Web 2.0 teknolojileri ve sosyal bilgiler öğretiminde kullanımı. In R. Turan, A. M. Sünbül, & H. Akdağ (Eds.), *Sosyal bilgiler öğretiminde yeni yaklaşımlar II* (ss. 180-201). Pegem.
- Demir, R. (2020). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretimi dersinde artırılmış gerçeklik uygulamalarının öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 20(1), 201-219.
- Dockstader, J. (1999). Teachers of the 21st century know the what, why, and how of technology integration. *THE Journal*, 26(6), 73-74.
- Doğan, R., & Tosun, C. (2003). *İlköğretim 6., 7. ve 8. sınıflar için din kültürü ve ahlak bilgisi öğretimi özel öğretim yöntemleri*. Pegem A Yayınları.
- Ekici, S., & Yılmaz, B. (2013). FATİH projesi üzerine bir değerlendirme. *Türk Kütüphaneciliği*, 27(2), 317-339.
- Elmas, R., & Geban, Ö. (2012). Web 2.0 tools for 21st century teachers. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(1), 243-254.
- Fraenkel, J., Wallen, N., & Hyun, H. (2012). Internal validity. In *How to design and evaluate research in education* (ss. 166-183). McGraw-Hill.
- Horzum, M. B. (2010). Öğretmenlerin Web 2.0 araçlarından haberdarlığı, kullanım sıklıkları ve amaçlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 603-634.
- İltuş, C. (2021). Din eğitiminde dijital mecraların kullanımı. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 8(3), 530-531.
- Karakuş, N., & Er, Z. (2021). Türkçe öğretmeni adaylarının Web 2.0 araçlarının kullanımıyla ilgili görüşleri. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (9), 177-197.
- Karasu, T. (2018). İmam Hatip Meslek ve DİKAP dersi öğretmenlerinin Eğitim Bilişim Ağı (EBA) ile ilgili görüşleri. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 925-943.

- Kayaduman, H., Sırakaya, M., & Seferoğlu, S. S. (2011). Eğitimde FATİH projesinin öğretmenlerin yeterlilik durumları açısından incelenmesi. *Akademik Bilişim Konferansı* (ss. 1–10). Malatya, Turkey.
- Kırımlı, H., & Demirezen, S. (2022). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin Web 2.0 teknolojilerine yönelik görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (62), 527-558.
- Koç, A. (2023). Din öğretiminde teknoloji destekli ölçme ve değerlendirme teknikleri. *Talim*, 7(1), 28-33.
- Korkmaz, M. (2017). *Din öğretimi teknolojisi ve materyal geliştirme* (3. baskı). Kayseri: Kimlik Yayınları.
- Korucu, A., & Yücel, A. (2015). Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin dinamik web teknolojilerini eğitimde kullanmalarına yönelik görüşleri. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(2), 124-152.
- Korucu, A. T., & Sezer, C. (2016). Web 2.0 teknolojilerinin kullanma sıklığının ders başarısı üzerindeki etkisine yönelik öğretmen görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 379–394.
- Kur'an Yolu. (2025, August 18). Tâ-Hâ Sûresi(20) 44. Ayet .<https://kuran.diyaret.gov.tr/>
- MEB. (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- MEB. (2023). Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretim programı (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıf). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı, 2024.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları ortak metni. MEB.
- Mitropoulou, V., & Faridou, S. (2018). High school students' views on the use of digital learning objects in religious education. M. Ubani (Ed.), *New international studies on religions and dialogue in education* (ss. 201–218). Research on Religious and Spiritual Education. https://www.waxmann.com/waxmann-buecher/?tx_p2waxmann_pi2%5bbuchnr%5d=3846&tx_p2waxmann_pi2%5baction%5d=Show
- O'Reilly, T. (2005). What is Web 2.0: Design patterns and business models for the next generation of software. <https://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html>
- Özdemir, S., & Giynaş, A. Y. (2022). Metaverse ve Din Eğitimi. *Türk Akademik Araştırmalar Dergisi*, 7(4), 1103-1106.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1–6.
- Saban, A. (2008). *Öğretim teknolojisi ve materyal tasarımı ile ilgili temel kavramlar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sancak, R. (2023). *Web 2.0 araçlarının İDKAB derslerinde kullanımı hakkında öğretmen görüşleri* (Tez No. 926588) [Yüksek lisans tezi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Sancak, Y. (2025). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin teknolojik pedagojik içerik bilgilerinin incelenmesi. *Dini Araştırmalar*, (68), 255-290.
- Sandelowski, M. (2000). Whatever happened to qualitative description?. *Research in Nursing & Health*, 23(4), 334-340.
- Saraçoğlu, G., & Kocabatmaz, H. (2019). A study on Kahoot and Socrative in line with preservice teachers' views. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 14(4).
- Şahin, G. (2024). *Din eğitiminde dijital materyal kullanımının öğrenci başarısına ve kahcılığına etkisi (İmam Hatip Lisesi örneği)* (Tez No. 869917) [Yüksek lisans tezi, Muş Alparslan Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.

- Şenyurt, Y. S., & Şahin, Ç. (2022). Covid-19 salgınında uzaktan eğitim sürecinde Web 2.0 araçlarının kullanımı ile ilgili sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi*, 5(1), 34–49.
- Talan, T., & Batdı, V. (2022). Öğretmen adaylarının Web 2.0 araçlarını eğitimde kullanma yeterliliklerine ilişkin görüşlerinin rasch ölçeği modeli ve maxqda ile analizi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(21), 66-85.
- Timur, S., Timur, B., Arcagök, S., & Öztürk, G. (2020). Fen bilimleri öğretmenlerinin web 2.0 araçlarına yönelik görüşleri. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 63-108. <https://doi.org/10.29299/kefad.2020.21.01.003>
- Türk Dil Kurumu. (2020). *Online Türkçe sözlük*. <https://sozluk.gov.tr/>
- Vural, B. (2004). *Eğitim-öğretimde teknoloji ve materyal kullanımı*. Hayat Yayıncılık.
- Yalın, H. İ. (2001). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Nobel Yayınları.
- Yavuz, E., & Korkmaz, M. (2023). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin web 2.0 araçlarından yararlanma durumları. *Erciyes Akademi*, 37(2), 725-727
- Yeşiltaş, E., & Sönmez, Ö. (2009). Sosyal bilgiler öğretiminde yeni yaklaşımlar. In R. Turan, A. Sünbül, & H. Akdağ (Eds.), *Sosyal bilgiler öğretiminde bilgisayar kullanımı ve bilgisayar tabanlı materyal geliştirme* (ss. 388–413). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, İ. (2001). Küreselleşme bağlamında sanal din eğitimi. In S. Cebeci (Ed.), *Avrupa Birliği'ne giriş sürecinde Türkiye'de din eğitimi ve sorunları sempozyumu* (ss. 1–20). İstanbul: Değişim Yayınları.
- Yelken T. Y., Tokmak H. S., Özgelen, S & İncikapı, L. (2013). Teknolojik pedagojik alan bilgisi (tpab) çerçevesi ve bu çerçevenin milli eğitim bakanlığı fen ve matematik eğitimi programındaki yeri. T. Yanpar Yelken, H. Sancar Tokmak, S. Özgelen ve L. İncikapı (Ed.). *Fen ve matematik eğitiminde teknolojik pedagojik alan bilgisi temelli öğretim tasarımları içinde* (s.1-12). Anı Yayıncılık.

Extended Abstract (Only for Turkish Articles)

Introduction

The globalization of the world and the accompanying developments in information and communication technologies have transformed knowledge into a strategic commodity, necessitating a compulsory adaptation to the new world order. Technology is not merely a collection of physical devices, but a multi-dimensional phenomenon encompassing systems, processes, methods, and intellectual accumulations that facilitate the practical application of scientific knowledge to solve problems and improve human life. This transformation requires 21st-century educators to be open to digital evolution, as today's students are "digital natives" who interact constantly with technology. For teachers, particularly in Religious Culture and Ethics (DKAB), this means developing techno-pedagogical competencies to effectively guide students and integrate technology strategically into the learning ecosystem. Successful technology integration is not about aimlessly introducing computers, but about strategically integrating tools with the curriculum to enhance learning and foster critical thinking. The digital transformation of religious education has become a necessity to keep pace with the era, enriching traditional methods with electronic communication tools like e-learning platforms and virtual reality. Digital solutions such as augmented reality, interactive simulations, and educational games are crucial in an area like religious education, which is characterized by abstract concepts, as they attract the interest of the Y, Z, and Alpha generations and increase their motivation. The traditional methods, which are criticized for being teacher-centered and promoting passive learning, are increasingly inadequate. Web 2.0 tools, defined as the second generation of World Wide Web technology, emerged in the mid-2000s and facilitate active participation and social interaction by allowing users to create and share content. These tools—such as collaborative platforms, virtual classroom solutions, and gamified assessments—are seen as revolutionary instruments that can transition students from passive recipients to active content producers, making the learning process more dynamic, flexible, and personalized.

Method

This research was designed to examine the levels of use, purposes, encountered difficulties, and contributions of Web 2.0 tools in the teaching processes of Religious Culture and Ethics (DKAB) teachers. A qualitative research method was adopted to gain an in-depth understanding of the teachers' experiences and perceptions. The study group was determined using purposive sampling, consisting of DKAB teachers working in various schools. The primary data collection instrument was a semi-structured interview form developed by the researchers. The open-ended questions in the interview form were created by considering the relevant literature and the professional experiences of the researchers. To ensure the validity of the measurement instrument, the form underwent a thorough evaluation by two academics specialized in qualitative research for content validity and was revised accordingly. Furthermore, a Turkish language education specialist reviewed the questions to check for linguistic appropriateness. Finally, a pilot study was conducted with two teachers outside the main study group to test the applicability and clarity of the questions. The data gathered from the teachers' views were meticulously analyzed using the descriptive analysis method, allowing the findings to be categorized and systematically presented to reflect the multi-dimensional framework of the teachers' experiences and the challenges in practice.

Findings

The research findings indicate that the majority of DKAB teachers hold a positive attitude toward Web 2.0 tools. Teachers generally agreed that these tools significantly enhance interaction in lessons, capture students' attention, and render the learning process more engaging and enduring. Specific tools were frequently preferred, with Canva being utilized for preparing visual materials, EBA for accessing ready-made content, and Kahoot! for increasing student motivation through gamification. However, despite the positive outlook, the majority of teachers (66.66%, n=32) reported that their level of Web 2.0 tool usage was at an intermediate level, citing a lack of necessary knowledge and skills for more advanced applications and deeper integration into the curriculum. When asked about the advantages of Web 2.0

tools in DKAB lessons, a vast majority of participants (93.75%, n=45) highlighted their contribution to Technological Integration and School Culture, fostering the digital skills of both students and teachers. Other key advantages included promoting Interactive and Participatory Learning (87.50%, n=42), providing Visual and Auditory Richness (79.17%, n=38) to concretize abstract religious concepts, fostering Creativity and Productivity (70.83%, n=34), and enabling Individualized Learning experiences (62.50%, n=30) by allowing students to learn at their own pace. These findings collectively underscore the recognized pedagogical value of digital tools within religious education settings.

Result and Discussion

The synthesis of the findings reveals a complex relationship between DKAB teachers and Web 2.0 tools, marked by recognized advantages and significant systemic barriers. The most frequently cited disadvantage was the Lack of Digital Competency among teachers (72.92%, n=35), encompassing insufficient knowledge for effective use, material development, and integration into course content, largely attributed to a lack of adequate in-service training. Following closely was Curriculum Intensity and Time Constraints (66.67%, n=32), where the academic load and exam-focused approach prevented teachers from allocating sufficient time for planning and implementing Web 2.0-based lessons. Another critical limitation was the Inappropriateness/Inadequacy of Content and Materials (58.33%, n=28); teachers found a limited availability of ready-made, interactive materials that are respectful of religious sensitivities and suitable for the unique structure of the DKAB course, forcing them to bear the burden of creating their own content. Technical and systemic issues also played a major role, including Technical Problems and Lack of Support (52.08%, n=25), such as software errors, hardware failures, and internet outages. Other concerns included Student Inattention and Deviation from Purpose (41.67%, n=20), the risk of students using technology for non-educational content, Data Security and Privacy Concerns (31.25%, n=15), and the Difficulty of Assessment and Feedback (25.00%, n=12) compared to traditional methods. Based on these findings, it is highly recommended that practical, in-service training programs be expanded to enhance teachers' digital literacy, that technical infrastructure in schools be strengthened, that pedagogical guidance be provided to aid in integration, and that culturally and pedagogically appropriate Web 2.0 content be developed specifically for DKAB courses. Addressing these multi-faceted challenges is essential to ensure that Web 2.0 tools can effectively and ethically serve as powerful instruments for improving the quality and relevance of religious education in the digital age.

Araştırmanın Etik İzinleri

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Sivas Cumhuriyet Üniversitesi

Etik değerlendirme kararının tarihi: Sosyal Bilimler Enstitüsü

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: E-99711239-050.04-550119 karar