



# IJOTEM

Cilt/Volume 8

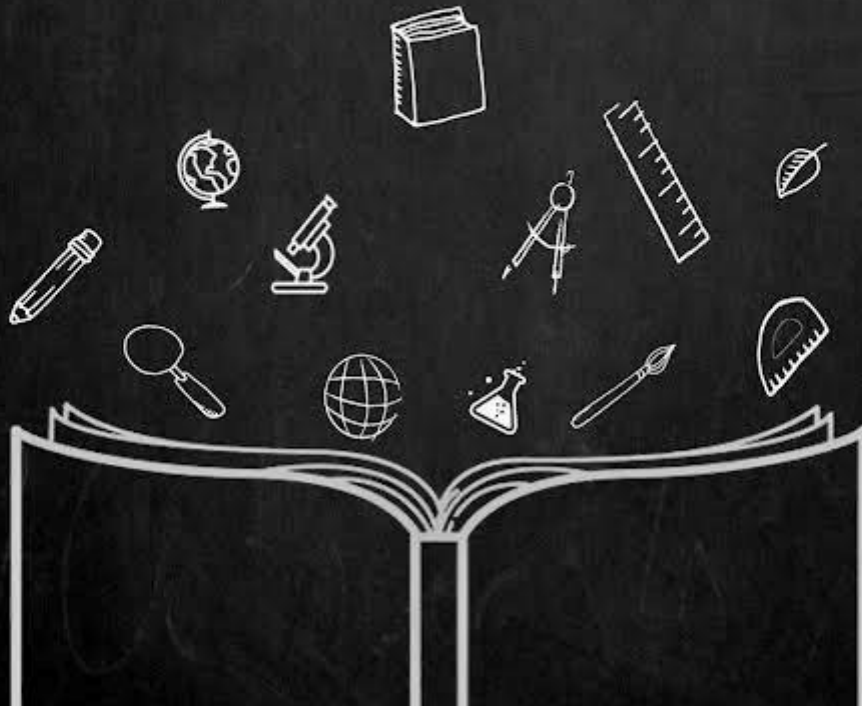
Sayı/Number 1

eISSN 2667-4351

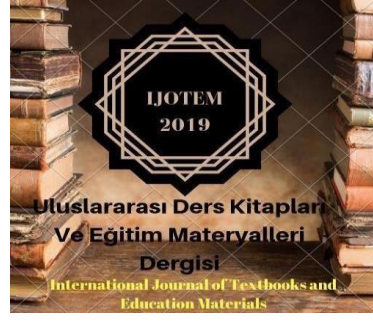
## ULUSLARARASI DERS KİTAPLARI ve EĞİTİM MATERYALLERİ DERGİSİ

International Journal of Textbooks and Educational Materials

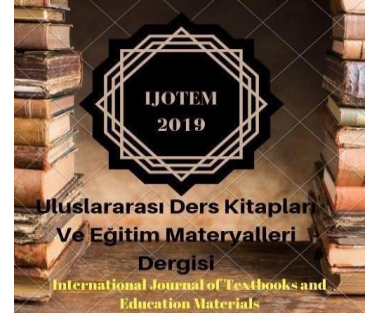
Mayıs/May- 2025



**Uluslararası Ders Kitapları ve Eğitim Materyalleri Dergisi (IJOTEM) 2025, 8(1), 1-84.**



**International Journal of  
Textbooks and Education  
Materials ISSN 2667-  
4351**  
**Period Biannually**  
[\*\*ijotem.ijotem@gmail.com\*\*](mailto:ijotem.ijotem@gmail.com)



**Uluslararası Ders Kitapları ve Eğitim Materyalleri Dergisi**

**International Journal of Textbooks and Education Materials  
(IJOTEM)**

**Publishing Date: May 2025**  
**2025, Volume 8, Issue 1**

IJOTEM is published biannually (May- October)  
<https://dergipark.org.tr/en/pub/ijotem>

**Owner/ Editör**

**Doç. Dr. Mustafa ÇEN**  
**Yildiz Technical University, TURKEY**  
**Orcid: 0000-0002-3289-6097**

**Dergi Yöneticisi/Editör Yardımcısı**

**Sibel ÇAĞIR**  
**Yildiz Technical University, TURKEY**  
**Orcid: 0000-0002-8312-1152**

**Yayıncı**

**Bilgiçağı Eğitim Danışmanlık ve Yayıncılık Sanayi Ticaret Limited şirketi**

**Dil/Language**

**Turkish-English**

### **Yayın Kurulu**

|               |                     |                                          |
|---------------|---------------------|------------------------------------------|
| Assoc. Prof.  | Banu YÜCEL TOY      | Yildiz Technical University, TURKEY      |
| Assoc. Prof.  | Hasan ÜNAL          | Yildiz Technical University, TURKEY      |
| Assist. Prof. | Muhammad KRISTIAWAN | University of Bengkulu, INDONESIA        |
| Assoc. Prof.  | Mustafa İÇEN        | Yildiz Technical University, TURKEY      |
| Prof. Dr.     | Mustafa TALAS       | Niğde Ömer Halisdemir University, TURKEY |
| Assoc. Prof.  | Mustafa EKER        | Yildiz Technical University, TURKEY      |
| Assoc. Prof.  | Remziye CEYLAN      | Yildiz Technical University, TURKEY      |

### **Yazım ve Dil Editörleri**

|                  |                    |                   |                                |                                                                      |
|------------------|--------------------|-------------------|--------------------------------|----------------------------------------------------------------------|
| İngilizce<br>YDE | Dr. Öğr.<br>Üyesi  | Bünyamin<br>BAVLI | Yildiz Technical<br>University | <a href="mailto:bunyaminbavli@gmail.com">bunyaminbavli@gmail.com</a> |
| Türkçe<br>YDE    | Assoc.<br>Prof. Dr | Talat AYTAN       | Yıldız Technical<br>University | <a href="mailto:talataytan@gmail.com">talataytan@gmail.com</a>       |

### **Alan Editörleri**

|                      |                        |                                                             |                                                                                |
|----------------------|------------------------|-------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------|
| Dr.<br>Öğr.<br>Üyesi | Abdullah KARATAĞ       | Niğde Ömer Halisdemir<br>University                         | <a href="mailto:akaratas@ohu.edu.tr">akaratas@ohu.edu.tr</a>                   |
| Prof.<br>Dr.         | Ali Fuat ARICI         | Yıldız Technical<br>University                              | <a href="mailto:afaturkey2@hotmail.com">afaturkey2@hotmail.com</a>             |
| Prof.<br>Dr.         | Erdoğan TEZCİ          | Balıkesir University                                        | <a href="mailto:erdogan.tezci@hotmail.com">erdogan.tezci@hotmail.com</a>       |
| Doç.<br>Dr.          | Faiq ELEKBERLİ         | Azərbaycan Milli Elmlər<br>Akademiyası Fəlsəfə<br>İnstitutu | <a href="mailto:faikalekperov@mail.ru">faikalekperov@mail.ru</a>               |
| Prof.<br>Dr.         | Hilmi DEMİRKAYA        | Akdeniz Üniversitesi                                        | <a href="mailto:hilmi.demirkaya@gmail.com">hilmi.demirkaya@gmail.com</a>       |
| Prof.<br>Dr.         | Mustafa TALAS          | Niğde Ömer Halisdemir<br>University                         | <a href="mailto:mtalas44@gmail.com">mtalas44@gmail.com</a>                     |
| Prof.<br>Dr.         | Selahattin<br>KAYMAKCI | Kastamonu Üniversitesi                                      | <a href="mailto:selahattinkaymakci@gmail.com">selahattinkaymakci@gmail.com</a> |

| Sayının Hakemleri / Reviewers for 2025, 8(1), 1-84. |                          |                                       |                                                                      |
|-----------------------------------------------------|--------------------------|---------------------------------------|----------------------------------------------------------------------|
| Unvan                                               | Ad Soyad                 | Kurum                                 | İletişim                                                             |
| Prof.<br>Dr.                                        | Çağrı ÖZTÜRK<br>DEMİRBAŞ | Kırşehir Ahi Evran<br>Üniversitesi    | <a href="mailto:cozturk@ahievran.edu.tr">cozturk@ahievran.edu.tr</a> |
| Doç.<br>Dr.                                         | Cihad ŞENTÜRK            | Karamanoğlu Mehmetbey<br>Üniversitesi | <a href="mailto:cihadsenturk@kmu.edu.tr">cihadsenturk@kmu.edu.tr</a> |
| Dr.                                                 | Emine SUR                | Recep Tayyip Erdoğan<br>Üniversitesi  | <a href="mailto:eminesur30@gmail.com">eminesur30@gmail.com</a>       |
| Doç<br>Dr.                                          | Mustafa ÇEVIK            | Karamanoğlu Mehmetbey<br>Üniversitesi | <a href="mailto:mustafacevik@kmu.edu.tr">mustafacevik@kmu.edu.tr</a> |
| Doç.<br>Dr.                                         | Önder ÇANGAL             | Gaziantep Üniversitesi                | <a href="mailto:ondercangal@hotmail.com">ondercangal@hotmail.com</a> |
| Prof.<br>Dr.                                        | Umut BALCI               | Batman Üniversitesi                   | <a href="mailto:balci_u@yahoo.de">balci_u@yahoo.de</a>               |

| <b>Contents</b><br><b>Volume 8, Issue 1, May</b><br><b>2025</b> | <b>İçindekiler</b><br><b>Cilt 8, Sayı 1, Mayıs</b><br><b>2025</b> |
|-----------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------|
|-----------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------|

---

**Makaleler /Articles**

**Cover-Contents / Kapak- İçindekiler... 1-84**

**Araştırma Makalesi / Research Article: 3**

---

|                                                            |                         |
|------------------------------------------------------------|-------------------------|
| Coğrafya Ders Kitaplarına Yönelik Bibliyometrik Bir Analiz | Araştırma Makalesi      |
| <i>A Bibliometric Analysis of Geography Textbooks</i>      | <i>Research Article</i> |

**Mehmet ŞEREMET, Vedat YiğİTOĞLU & Emine CİHANGİR..... 1-21**

---

|                                                                                                                           |                         |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------|
| Üstün Yetenekli Öğrencilere Eğitim Veren Öğretmenlerin Web 2.0 Araçlarına Yönelik Görüşleri: Çocuk Üniversitesi Örnekleme | Araştırma Makalesi      |
| <i>The Opinions of Teachers Teaching Gifted Students on Web 2.0 Tools: Children's University Sample</i>                   | <i>Research Article</i> |

**Sibel ÇAĞIR & Ali YAĞCI ..... 22-63**

---

|                                                                                                                     |                         |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------|
| Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin İncelenmesi: İşlev, Tür, Mantık Düzeyi ve Dil Kullanım Özellikleri            | Araştırma Makalesi      |
| <i>Examination of Texts in Turkish Textbooks: Function, Genre, Cognitive Level and Language Use Characteristics</i> | <i>Research Article</i> |

**Canan ÖZCAN & Cafer ÇARKIT .....64-84**

---

**İletişim / Contact**

*Yildiz Technical University, Department of Social Education Davutpasa Campus*

*34220 Esenler / Istanbul, TURKEY*

*Yıldız Teknik Üniversitesi Davutpaşa Kampüsü Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler*

*Eğitimi Bölümü, B-215, Esenler/İstanbul, TÜRKİYE*

**Yayıncı:** *Bilgiçâğı Eğitim Danışmanlık ve Yayıncılık Sanayi Ticaret Limited şirketi*

**Dergi Yöneticisi:** *SGBEL ÇAĞIR*

**Phone:** *0531 404 17 57*

**e-mail:** [ijotem.ijotem@gmail.com](mailto:ijotem.ijotem@gmail.com)

[cagirsibel@gmail.com](mailto:cagirsibel@gmail.com)

**web:** <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijotem>

## ULUSLARARASI DERS KİTAPLARI VE EĞİTİM MATERYALLERİ DERGİSİ (IJOTEM)



<https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijotem>

### Coğrafya Ders Kitaplarına Yönelik Bibliyometrik Bir Analiz

**Mehmet ŞEREMET<sup>1</sup>**

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi,  
Denizcilik Fakültesi, Deniz  
Ulaştırma İşletme Mühendisliği  
Bölümü

Doç. Dr.

mseremet@yyu.edu.tr

Orcid ID: 0000-0003-3416-  
4794

**Vedat YİĞİTOĞLU<sup>1</sup>**

Çukurova Üniversitesi,  
Güzel Sanatlar Fakültesi,  
Gastronomi ve Mutfak  
Sanatları Bölümü

Doç. Dr.

vyigitoglu@cu.edu.tr

Orcid ID: 0000-0003-2215-  
1961

**Emine CİHANGİR<sup>1</sup>**

Van Yüzüncü Yıl  
Üniversitesi, Turizm  
Fakültesi, Turizm İşletme  
Mühendisliği Bölümü

Doç. Dr.

eccihangirt@gmail.com

Orcid ID: 0000-0001-  
8514-6655

**Makale Türü:** Araştırma makalesi

Alınma Tarihi: 21.02.2025

Kabul Edilme Tarihi: 31.05.2025

Çevrimiçi yayınlanma tarihi: 31.05.2025

**Alıntı:** Şeremet, M., Yiğitoğlu, V., & Cihangir, E. (2025). Coğrafya ders kitaplarına yönelik bibliyometrik bir analiz. *Uluslararası Ders Kitapları ve Eğitim Materyalleri Dergisi*, 8 (1), 1-21.

## Coğrafya Ders Kitaplarına Yönelik Bibliyometrik Bir Analiz

**Mehmet ŞEREMET<sup>1</sup>**

*Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Denizcilik Fakültesi, Deniz Ulaştırma İşletme Mühendisliği,*

**Vedat YİĞİTOĞLU<sup>2</sup>**

*Çukurova Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Gastronomi ve Mutfak Sanatları Bölümü*

**Emine CİHANGİR<sup>3</sup>**

*Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Turizm Fakültesi, Turizm İşletme Mühendisliği Bölümü*

---

### ÖZ

### Araştırma Makalesi

Bu araştırma, coğrafya ders kitaplarıyla ilgili bilimsel araştırmaların mevcut durumu ve evrimini detaylı bir şekilde incelemeyi amaçlamaktadır. Elde edilen bulgular, coğrafya eğitiminin niteliğinin artırılması ve ders kitaplarının içeriğinin daha iyi anlaşılması açısından önemlidir. Araştırma verileri, 15.01.2025 tarihinde Scopus veri tabanında Başlık-Özet-Anahtar Kelime alanında “geography” AND (“course book\*” OR “coursebook\*” OR “course-book\*” OR “text book\*” OR “textbook\*” OR “text-book\*” OR “course text\*” OR “course text\*” OR “course-text\*” OR “school book\*” OR “schoolbook\*” OR “school-book\*” OR “school text\*” OR “school text\*” OR “school-text”) kelimeleri kullanılarak toplanmıştır. Veri analizi bibliyometrik yöntemle gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada daha geniş bir yayın kapsamına erişim sağlamak amacıyla Scopus veri tabanı tercih edilmiştir. Bu çerçevede oluşturulan veri tabanındaki çalışmalar bazı temel kriterlere göre (yayın yılı, yazar, atıf, kaynak, ülke ve anahtar kelime) analiz edilmiştir. Çalışmanın temel bulgularına göre 675 makalenin olduğu ve 2020-2024 yılları arasında ders kitapları alanındaki yayın sayısının önemli ölçüde arttığı belirlenmiştir. Konu bazında yapılan değerlendirmelerde, son yıllarda sürdürülebilir kalkınma, dijital eğitim materyalleri ve eleştirel coğrafya eğitimi konularının öne çıktığı görülmüştür. Bununla birlikte, Türkiye’de coğrafya ders kitaplarına yönelik yapılan bilimsel araştırma sayısının sınırlı olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonuçları doğrultusunda, araştırmacılar, eğitim politikacıları ve ders kitabı yazarları için öneriler sunulmuştur.

*Alınma Tarihi:*  
21.02.2025  
*Kabul Edilme Tarihi:*  
31.05.2025  
*Çevrimiçi yayınlanma tarihi:* 31.05.2025

**Anahtar Kelimeler:** Coğrafya eğitimi, coğrafya ders kitapları, bibliyometrik analiz, okul eğitimi, yükseköğretim.

---

### Sorumlu yazar iletişim bilgileri:

<sup>1</sup> Doç. Dr.

mseremete@yyu.edu.tr

Orcid: 0000-0003-3416-4794

### Diğer yazar iletişim bilgileri:

<sup>2</sup>Doç. Dr.

vyigitoglu@cu.edu.tr

Orcid ID: 0000-0003-2215-1961

<sup>3</sup>Doç.Dr.

eccihangirt@gmail.com

Orcid ID:0000-0001-8514-6655

## **A Bibliometric Analysis of Geography Textbooks**

**Mehmet ŞEREMET<sup>1</sup>**

*Van Yüzüncü Yıl University, Maritime Faculty, Department of Maritime Management*

*Engineering*

**Vedat YİĞİTOĞLU<sup>2</sup>**

*Çukurova University, Fine Art Faculty, Department of Gastronomy and Kitchen Arts*

**Emine CİHANGİR<sup>3</sup>**

*Van Yüzüncü Yıl University, Turizm Faculty, Department of Tourism Management*

---

### **Abstract**

The aim of this study is to comprehensively examine the current state and development of scientific research on geography textbooks. The findings are important for enhancing the quality of geography education and better understanding the content of textbooks. Research data was collected on 15.01.2025 in the Scopus database using the words “geography” AND (“course book\*” OR “coursebook\*” OR “course-book\*” OR “text book\*” OR “textbook\*” OR “text-book\*” OR “course text\*” OR “course text\*” OR “course-text\*” OR “school book\*” OR “schoolbook\*” OR “school-book\*” OR “school text\*” OR “school text\*” OR “school-text”) in the Title-Abstract-Keyword field. The data analysis was conducted using bibliometric methods. In this study, the Scopus database was preferred to access a wider scope of publications, the most widely used academic databases. The selected articles were analyzed in terms of publication year, author, citation, source, country, and keywords. The study found a total of 675 articles between 2000-2024, with a significant increase in publications over the last five years. Topic-based analysis revealed that in recent years, themes such as climate change, nation-building, sustainability in education have gained prominence. Additionally, it was determined that the number of studies on geography textbooks conducted in Turkey is quite limited. Based on the research findings, recommendations were provided for researchers, education policymakers, and textbook authors.

**Keywords:** Geographical education, geography textbooks, Bibliometric Analysis, school education, higher education

---

### **Research Article**

*Received: 21.02.2025*

*Accepted: 31.05.2025*

*Published online:*

*31.05.2025*

---

---

#### **<sup>1</sup> Corresponding author:**

*Assoc. Prof. Dr.*

*mseremete@yyu.edu.tr*

*Orcid: 0000-0003-3416-4794*

#### **Other author:**

*<sup>2</sup> Assoc. Prof. Dr.*

*vyigitoglu@cu.edu.tr*

*Orcid ID: 0000-0003-2215-1961*

*<sup>3</sup> Assoc. Prof. Dr.*

*eccihangirt@gmail.com*

*Orcid ID:0000-0001-8514-6655*

## Giriş

Günümüzde, öğrencilerin öğrenme süreçlerini desteklemek için çok çeşitli öğrenme kaynakları kullanılmaktadır, bunların arasında en dikkat çeken 19. yüzyıldan beri birincil öğretim aracı olan ders kitaplarıdır (Torkar & Kovač, 2022; Kovac & Kepic Mohar, 2022). Ders kitapları, öğretim programlarını yansıtan ve en temel uygulama aracı olarak, dünya çapında eğitim ortamlarının yaygın ve ortak bir unsuru olarak kabul edilmektedir (O'Keeffe, 2013). Ders kitapları ve eğitim materyalleri, eğitim düzenlemeleri içinde ulusal müfredatın politika hedeflerini oluşturmanın ayrılmaz bir parçası olarak değerlendirilmelidir (Oates, 2014). Ders kitapları, belirli bir okul dersi ve eğitim yılı için öngörülen ulusal müfredatın bir 'somutlaştırılmış hali' olarak, ulusal düzeyde öğrenci çıktılarına ilişkin gereklilikleri ve beklentileri öğretim uygulamasına aktarırlar (Pavešić & Cankar, 2022). Bu bağlamda, ders kitapları, dünyadaki hemen hemen her okul sisteminde önemli bir rol oynamaktadır ve hem ders tasarımcıları olarak öğretmenler hem de bilgi edinen öğrenciler için yararlı bir kaynak sunmaktadır (Torkar & Kovač, 2022). Okul kitapları, bazen öğretmenler için öğretim programlarından daha etkili bir rehber olabilmektedir. Örneğin, bazı araştırmalar, öğretmenlerin öğrenme-öğretme süreçlerini şekillendirirken öğretim programlarının ötesinde ders kitaplarını daha fazla referans aldıklarını göstermektedir. Bu bağlamda, ders kitapları, öğretim programları ile öğrenci ve öğretmen arasındaki etkileşimi sağlayan bir köprü işlevi görmektedir (Koçak & Karaca, 2021).

Ders kitapları, son derece etkili pedagojik uygulamaları desteklemek için geliştirilmiştir, –dikkatli bir geliştirme ve iyileştirmeye tabi tutulmaktadırlar, öğretim programındaki hedeflerin gerçekleştirilmesi doğrultusunda hazırlanan, belirli düzeydeki öğrenciler için dersin belli bir plana uygun olarak sistematik bir şekilde işlenmesi için kolaydan zora uzanan, ve gelişme sunan ve kültürel aktarımın sağlanması gibi pek çok özelliği ile öğretimde vazgeçilmez bir kaynak olarak görülmektedir (Güneş, 2022; Koçak & Karaca, 2021; Oates, 2014; O'Keeffe, 2013). Aynı zamanda, bir ders kitabının içeriği sosyokültürel gelişimin bir ürünüdür; bu nedenle hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin eylemleriyle geriye dönük olarak oluşturulur (Stará vd., 2017, 61)

Ders kitaplarının içerik, dil ve anlatım, görsel tasarım gibi unsurlar açısından belirli bir standarda uygun olarak hazırlanması, eğitim sürecini hem öğrenciler hem de öğretmenler için daha verimli hale getirmektedir. Bunun yanı sıra, kitapların etkinliğini ve kullanılabilirliğini

değerlendirmek, hataları düzeltmek ve uygulamada ortaya çıkan sorunları belirlemek için ders kitaplarını incelemek oldukça önemlidir (O'Keeffe, 2013).

Günümüzde ders kitaplarına yönelik araştırmalar ders kitaplarının müfredat içerikleri ile uyumlulukları, pedagojik yeterlilikleri (ölçme-değerlendirme), tasarım ilkeleri, söylem analizleri (iktidar-güç ilişkileri, toplumsal cinsiyet araştırmaları gibi) (Lee & Collins, 2008; Fougère & Moulettes, 2012; Evans & Davies, 2008; Claes & Hanappi-Egger, 2014; Su, 2007) gibi temel konulardan oluşmaktadır. Bu anlamda, günümüzde özellikle okul eğitimi seviyesinde ve yükseköğretim seviyesinde konu halen önemini korumaktadır. Bu doğrultuda, ders kitaplarına yönelik araştırmalar yalnızca müfredat içerikleri, pedagojik yeterlilikler ve tasarım ilkeleriyle sınırlı kalmayıp, aynı zamanda müfredatın temsil ettiği eğitim politikalarının anlaşılmasını sağlamak için söylem analizi ve pedagojik yaklaşımların eleştirel incelenmesini de içermektedir. Pedagojik amaçlı olarak ders kitabı araştırmalarında kullanılan yaygın bir yöntem de belgesel tarama olarak da bilinen doküman analizidir (Yaşar & Şeremet, 2007; Claes & Hanappi-Egger, 2014; Su, 2007). Yine içerik analizi, ders kitaplarında konuya sistematik ve pratik bir yaklaşım sunan yaygın bir araştırma yöntemi olarak bu araştırmalarda öne çıkmaktadır.

Ders kitabı araştırmalarının coğrafya eğitimi alanında önemli bir yeri olduğu görülmektedir (Yaşar & Şeremet, 2007; Scholz vd. 2014; Yang, 2011; Đukićin vd. 2014; Janko & Knecht, 2013). Ders kitapları üzerine yapılan araştırmaların, toplumun görüşlerine bir arka plan sağlamada her zaman önemli bir rol oynadığı göz önünde bulundurulduğunda, bu çalışma, dünya genelinde coğrafya'nın hem okul eğitimi seviyesi hem de yükseköğretim seviyesi ders kitapları üzerine gerçekleştirilen araştırmaları derlemek ve analiz etmek açısından büyük önem taşımaktadır. Ayrıca, bu araştırmanın, ders kitaplarına yönelik geçmişten günümüze kadar yapılan uluslararası literatürü kapsamlı bir şekilde ele alması bakımından önemli bir kaynak oluşturacağı düşünülmektedir. Bu çalışmanın temel amacı, coğrafya ders kitapları konusunda yapılmış uluslararası akademik makalelerin mevcut durumunu ve değişimini ortaya koymaktır. Çalışmada bu bağlamda, bibliyometrik analiz yöntemi kullanılarak alan yazındaki eğilimler ve akademik katkıların kapsamlı bir şekilde ortaya koyulması hedeflenmektedir.

Bibliyometrik analiz belirli bir zaman diliminde belirli bir araştırma alanındaki çıktının nicel bir değerlendirmesini sağlamak için kullanılmaktadır (Aria & Cuccurullo, 2017). Bununla birlikte bir derginin, yazarın, kurumun ya da bölgenin bilimsel performansının ortaya koyulmasında da oldukça yararlıdır (Beyoğlu & Hürsen, 2023; Baker vd., 2020; Chen vd., 2020). Günümüzde yapılan bilimsel araştırmalarda metodolojik paradigma halen büyük ölçüde

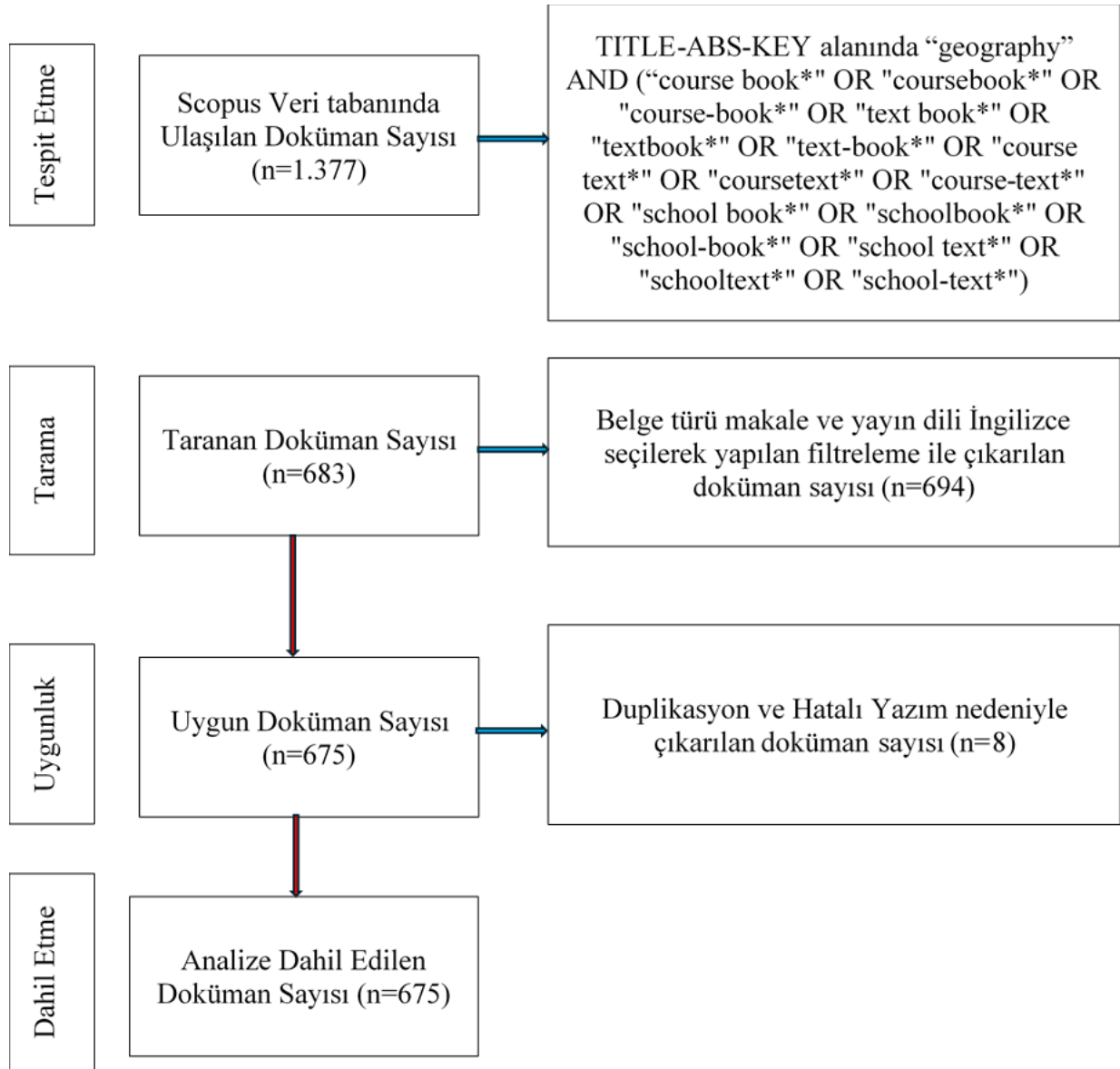
birincil veri toplama yöntemlerine dayanıyor olmakla birlikte, ikincil veri kullanımı ve veri madenciliğinin de araştırmalarda giderek daha fazla yer aldığı görülmektedir. Bu değişimi gelişen teknoloji, özellikle de büyük veri analiz teknikleri ve dijitalleşmenin sağladığı olanaklar önemli ölçüde tetiklemektedir. Bu çerçevede, bibliyometrik analizler ile mevcut verileri inceleyerek yapılan araştırmalarda ağ analizi (yazar işbirliği ve atıf ağlarını incelemek), kümeleme (aynı konular üzerinde çalışan araştırmacıların veya atıf yapılan kaynakların kümelenmesi gibi) metin madenciliği ve konu modelleme (makalelerde kullanılan başlıklar, anahtar kelimeler ve özetlerden hareketle hangi konuların ön plana çıktığının ve en sık geçen temaların belirlenmesi gibi), zaman serisi analizi (belirli bir konu üzerine yapılan yayınların zaman içindeki artış/azalış eğilimlerini incelemek veya bilimsel bir alanının nasıl bir gelişim/değişim içinde olduğunu izlemek, hangi yıllarda hangi konuların daha çok öne çıktığını analiz etmek) gibi büyük veri analiz tekniklerinin bazıları kullanılmaktadır (Zhu & Liu, 2020; Visser vd., 2021). Yapılan bu analizler ile bilimsel araştırmaların geldiği nokta belirlenebilmekte, literatürün envanterini çıkarılmakta ve bilimsel çalışmaların değişiminin hangi noktalarda yoğunlaştığını tespit edilebilmektedir. Ayrıca, araştırma trendlerinin hangi yöne evrildiğini analiz ederek bilimsel üretime yön vermekte ve yeni bilginin üretilmesine de katkı sağlamaktadır. Buradaki asıl soru, son yıllarda hızla gelişen ve yaygınlaşan yapay zekâ ve dolayısıyla makine öğrenmesi, derin öğrenme gibi teknolojilerin kullanımı ile bilimin temel paradigması olan insan kaynaklı veri üretiminin değişebileceği ve bu değişimin bilim dünyasında nasıl karşılık bulacağıdır. Bu bağlamda, özellikle bilimsel üretim ve yayım süreçlerinin önemli bir bileşeni olan akademik dergilerin bu dönüşüme nasıl bir tepki vereceği bilim dünyasının geleceği açısından kritik bir önem taşımaktadır.

Çalışmada, analizin temel çıkış noktası, belirli kantitatif çözümlemelere dayanmakta olup, Web of Science (WoS) ve Scopus veri tabanlarında taranan uluslararası dergilerde yayımlanan çalışmalar değerlendirilmiştir. Bu çerçevede, ilgili veri tabanlarındaki yayınların 1913-2024 dönemini kapsadığı belirlenmiştir. Tek bir kaynaktan elde edilen toplam makale sayısı 1.864 olup, yıllık ortalama yayın artış oranı %2,55 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca, ilgili yayınlarda makale başına ortalama atıf sayısı 11'dir. Elde edilen veriler, ders kitaplarına yönelik araştırmaların uzun bir geçmişe sahip olduğunu ve güncelliğini koruyan bir araştırma alanı olarak giderek daha fazla ilgi gördüğünü ortaya koymaktadır. Bu çalışmada, bibliyometrik analiz kapsamında en sık kullanılan değişkenler olan yıl, yazar, ülke, atıf ve anahtar kelime incelenmiştir. Bu araştırmada, coğrafya'nın hem okul eğitimi hem de yükseköğretim alanındaki ders kitaplarına yönelik akademik literatür incelenerek aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır.

- Coğrafya ders kitapları konusunda/ üzerine yayınlanmış uluslararası makalelerin yıllara göre değişimi nasıldır?
- Coğrafya ders kitapları konusunda en üretken yazarlar, dergiler ve ülkeler hangileri olmuştur?
- Coğrafya ders kitapları konusunda/üzerine yapılan çalışmalardan en fazla atıf alan çalışmalar hangileridir?
- Coğrafya ders kitapları konusunda yayınlanmış makalelerde en yaygın kullanılan anahtar kelimeler arasında ilişki nasıldır?

### **Yöntem**

Bibliyometrik analizler, başta Web of Science (WoS) ve Scopus olmak üzere, Google Akademik, Microsoft Akademik ve Dimensions gibi önde gelen veri tabanları üzerinden gerçekleştirilmektedir (Zhu & Liu, 2020; Visser vd., 2021). Bu çalışmada daha geniş bir yayın kapsamına erişim sağlamak amacıyla Scopus veri tabanı tercih edilmiştir. Araştırmaya dahil edilen çalışmalara ilişkin süreci Şekil 1’de yer alan PRISMA akış şemasında özetlenmiştir. Araştırma verileri, 15.01.2025 tarihinde iki aşamalı bir süreçle belirlenmiştir. İlk aşamada, "Başlık-Özet-Anahtar Kelime" (TITLE-ABS-KEY) alanında aşağıdaki terimler kullanılarak bir tarama gerçekleştirilmiştir: “*geography*” AND (“course book\*” OR “coursebook\*” OR “course-book\*” OR “text book\*” OR “textbook\*” OR “text-book\*” OR “course text\*” OR “coursetext\*” OR “course-text\*” OR “school book\*” OR “schoolbook\*” OR “school-book\*” OR “school text\*” OR “schooltext\*” OR “school-text\*”). Bu arama sonucunda toplam 1.377 dökümana ulaşılmıştır. İkinci aşamada ise belge türü “makale” ve dil “İngilizce” seçilerek filtreleme yapılmış ve 683 çalışma olduğu tespit edilmiştir. Ancak bazı durumlarda, tek bir harf farkı veya noktalama işaretlerindeki küçük değişiklikler nedeniyle aynı yayının birden fazla kez listelendiği görülmektedir. Bu nedenle, elde edilen veriler Microsoft Excel’e aktarılarak detaylı bir kontrol sürecinden geçirilmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda, yazar bilgisi bulunmayan 3 makale ile mükerrer olduğu tespit edilen beş makale veri setinden çıkarılarak analiz sürecine toplam 675 makale dahil edilmiştir.



Şekil 1. Veri Belirleme Sürecine İlişkin PRISMA Akış Şeması

Bibliyometrik çalışmalarda veri analizi, çeşitli yazılımlar kullanılarak gerçekleştirilebilmektedir. Bu çalışmada, kapsamlı ve zengin görselleştirme olanağı sunması ve çeşitli ağ analizleri sağlayabilmesi nedeniyle RStudio’nun *Bibliometrix* paketi ve Biblioshiny ara yüzü ile VOSviewer yazılımlarının birlikte kullanılmasına karar verilmiştir. Biblioshiny, Aria ve Cuccurullo (2017) tarafından geliştirilen *Bibliometrix* paketine entegre edilmiş, R tabanlı bir bibliyometrik analiz aracıdır. Bu paket betimsel analiz ve görselleştirme oluşturmak için uygulanmıştır. VOSviewer ise bibliyometrik ağ analizlerini görselleştiren ve bu ağlar arasındaki ilişkileri şekiller ve renkler kullanarak sunan bilimsel bir haritalama yazılımıdır. Program farklı parametrelere göre yayınlar arasındaki iş birliklerini görsel olarak

ortaya koyabilmekte, böylece yayınlar arasındaki bağlantıların açık bir şekilde anlaşılmasına olanak sağlayabilmektedir (Van Eck & Waltman, 2022).

### **Bulgular**

Coğrafya ders kitapları konusunda Scopus veri tabanında yayınlanmış makalelere ilişkin temel bilgiler Tablo 1’de özetlenmiştir. Tabloya göre, ilgili veri tabanında yer alan yayınlar bir asrı aşan bir süreyi (111 yıl) kapsamaktadır. Ders kitaplarında “İskoçya Coğrafyası” başlıklı ilk yayın 1913 yılında yayınlanmıştır. Tablo 1, bu araştırma konusunun ne kadar çeşitliliğe sahip olduğunu göstermektedir; bu çeşitlilik toplamda 1129 yazar ve bu yazarlar tarafından kullanılan 1457 adet kelime sayısı ile temsil edilmektedir. Bunun yanı sıra, çok yazarlı yayınların her birinde ortalama 2 yazar yer almaktadır. Yazar ve anahtar kelime sayısı, bu alandaki geniş perspektifi ve güçlü iş birliği ağlarını yansıtmaktadır. Yayın başına düşen ortak yazar sayısı ve uluslararası iş birliği oranları da araştırmacılar arasındaki etkileşimin ve ortaklıkların derinliğine dair önemli ipuçları sunuyor. Tabloda sunulan ortalama sayılar yükseldikçe araştırmacılar arasında daha fazla iş birliği olduğu, azalan sayılar ise araştırmacıların daha küçük gruplar veya bireysel olarak çalışmalar yürütmeye eğilimli olduklarını göstermektedir.

**Tablo 1**

*Ders Kitaplarına İlişkin Makalelere Yönelik Temel Bilgiler*

| <b>Açıklama</b>                         | <b>Sonuçlar</b> |
|-----------------------------------------|-----------------|
| Zaman Aralığı                           | 1913-2024       |
| Makale Sayısı                           | 675             |
| Yazar Anahtar Kelimeleri                | 1457            |
| Toplam Yazar Sayısı                     | 1129            |
| Tek Yazarlı Yayın Sayısı                | 371             |
| Kaynaklar                               | 352             |
| Yayın Başına Düşen Ortak Yazar Sayısı   | 2               |
| Yayın Başına Ortalama Atıf Sayısı       | 11              |
| Yıllık Ortalama Artış Oranı (%)         | 3,2             |
| Uluslararası Ortak Yazarlık Yüzdesi (%) | 6,7             |

Tablo 2 incelendiğinde atıf listesinde coğrafya ders kitaplarıyla doğrudan ilişkili olan ilk 50 makale içerisindeki 10 makale seçilmiştir. Buradaki çalışmaların coğrafya alanındaki dergilerde de yer aldığı görülmektedir. Bu anlamda, ders kitapları araştırmalarının sadece

pedagojik araştırmalar olmadığı aynı zamanda mekân ve zaman kavramlarıyla da doğrudan ilişkili olduğu görülmektedir. Örneğin, Bonnet (2003)'in araştırmasının daha çok Coğrafyanın tarihsel gelişimine odaklandığı ve bunun ders kitapları içerisinde nasıl ele alındığına odaklanmaktadır. Diğer taraftan mekânsal algıların ders kitaplarında nasıl yansıtıldığı veya nasıl ele alındığı da diğer önemli atıf alan araştırmaların konuları arasında yer almaktadır (Bar-Tal, 1998). Bununla birlikte, Jo ve Bednarz (2009) tarafından yazılan makalede mekansal düşünme becerilerinin ders kitapları aracılığıyla nasıl öğretilbileceği de diğer önemli atıf alan araştırmaların başında gelmektedir. Pedagojik açıdan ders kitaplarının içeriklerinin öğrencilerin öğrenmelerine nasıl bir katkı sunduğu yönelik araştırmada en çok atıf alan araştırmalar arasında yer almaktadır (Schnotz vd. 2014). Diğer taraftan, ders kitaplarının nasıl bir politik araç olabileceğine yönelik bir argümanı sorgulayan araştırmalarda ön plana çıkmaktadır (Johnston, 2006; Benwell, 2014). Çeşitli konuların da nasıl ele alındığını pedagojik açıdan ele alan araştırmalar da bulunmaktadır (Maria Cuenca-Lopez vd. 2017; Buckner & Russell, 2013). Son olarak, Dittmer (2010) tarafından ele alınan çalışmada ise çizgi romanlardaki görsel ve metinsel biçimleri inceleyerek siyaset teorisinin odağında yer alan nedenselliğin kavranılmasına ve iletilmesi için metaforik bir araç olabileceği sonucuna ulaşmıştır.

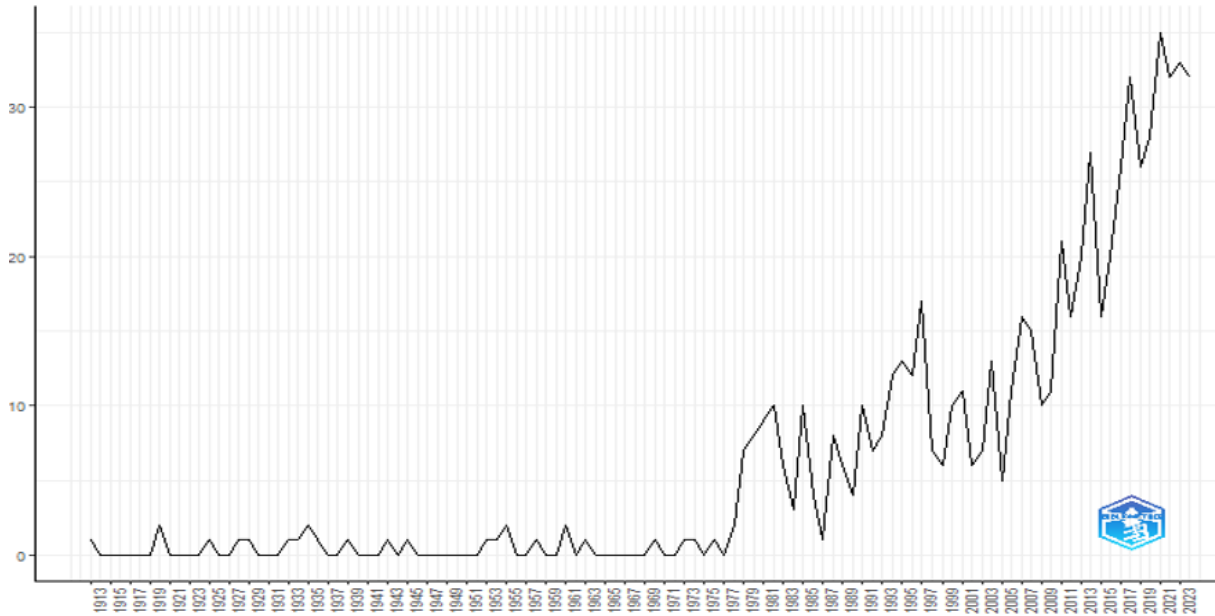
**Tablo 2**

*Ders Kitapları Araştırmalarında En Çok Atıf Alan 10 Makale*

|                                                                                                                                                                                                                                                    | <b>WOS/Scopus<br/>Atıf</b> | <b>Google<br/>Scholar Atıf</b> |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------|--------------------------------|
| Bonnett, A. (2003). Geography as the world discipline: connecting popular and academic geographical imaginations. <i>Area</i> , 35(1), 55-63.                                                                                                      | 106                        | 192                            |
| Bar-Tal, D. (1998). The rocky road toward peace: Beliefs on conflict in Israeli textbooks. <i>Journal of Peace research</i> , 35(6), 723-742.                                                                                                      | 97                         | 203                            |
| Jo, I., & Bednarz, S. W. (2009). Evaluating geography textbook questions from a spatial perspective: Using concepts of space, tools of representation, and cognitive processes to evaluate spatiality. <i>Journal of Geography</i> , 108(1), 4-13. | 93                         | 258                            |
| Dittmer, J. (2010). Comic book visualities: a methodological manifesto on geography, montage and narration. <i>Transactions of the Institute of British Geographers</i> , 35(2), 222-236.                                                          | 86                         | 169                            |
| Maria Cuenca-Lopez, J., Estepa-Gimenez, J., & Martin Caceres, M. J. (2017). Heritage, education, identity and citizenship. Teachers and textbooks in compulsory education. <i>Revista de Educación</i> , (375), 136-159.                           | 60                         | 23                             |
| Schnotz, W., Ludewig, U., Ullrich, M., Horz, H., McElvany, N., & Baumert, J. (2014). Strategy shifts during learning from texts and pictures. <i>Journal of Educational Psychology</i> , 106(4), 974.                                              | 56                         | 99                             |

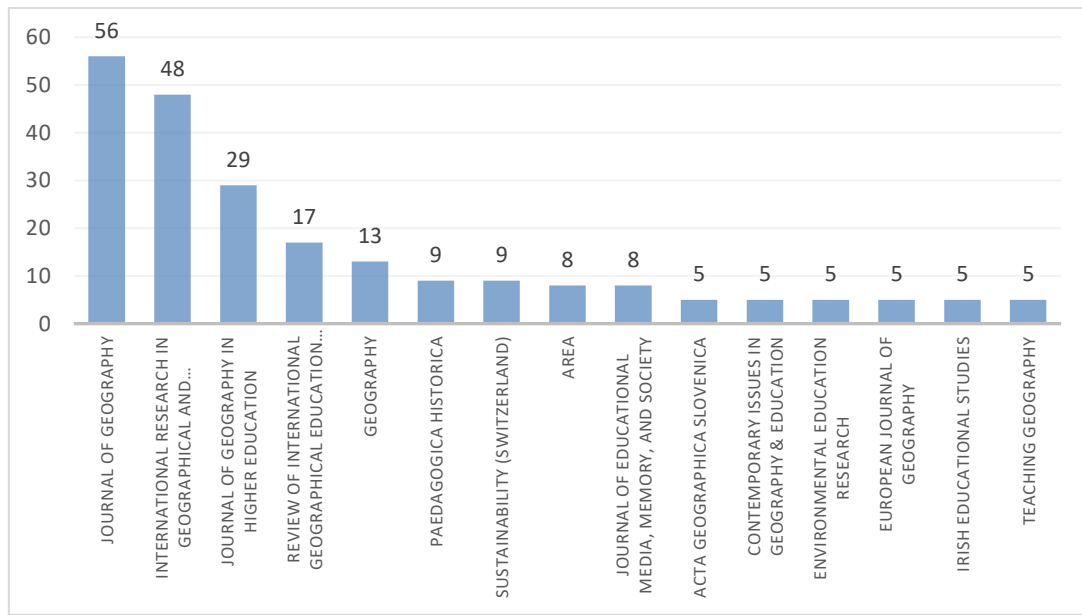
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |    |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|-----|
| Benwell, M. C. (2014). From the banal to the blatant: Expressions of nationalism in secondary schools in Argentina and the Falkland Islands. <i>Geoforum</i> , 52, 51-60.                                                                                                                                                   | 56 | 80  |
| Johnston, R. (2006). The politics of changing human geography's agenda: textbooks and the representation of increasing diversity. <i>Transactions of the Institute of British Geographers</i> , 31(3), 286-303.                                                                                                             | 52 | 93  |
| Buckner, E., & Russell, S. G. (2013). Portraying the global: Cross-national trends in textbooks' portrayal of globalization and global citizenship. <i>International Studies Quarterly</i> , 57(4), 738-750.                                                                                                                | 51 | 118 |
| Berendes, K., Vajjala, S., Meurers, D., Bryant, D., Wagner, W., Chinkina, M., & Trautwein, U. (2018). Reading demands in secondary school: Does the linguistic complexity of textbooks increase with grade level and the academic orientation of the school track?. <i>Journal of Educational Psychology</i> , 110(4), 518. | 50 | 95  |

Ders kitapları konusunda yayınlanmış makalelerin yıllara göre dağılımı Şekil 2’de gösterilmektedir. Yayın sayısındaki artış üç periyotta değerlendirilmiştir. 1977 yılına kadar olan ilk periyotta dikkate değer bir değişim olmamıştır. 1977-2005 yıllarını kapsayan ikinci periyotta konuya olan ilgi artmış ve dalgalı da olsa önemli bir değişim yaşanmaya başlanmıştır. Günümüze kadar olan üçüncü periyotta ise daha keskin bir artış yaşanmış ve bir önceki dönemin neredeyse üç katı bir yayın sayısına ulaşılmıştır. Son yıllardaki artış eğilimi dikkate alındığında, yayın sayısındaki artış hızının gelecekte de devam etmesi beklenmektedir. Makale sayısındaki bu artış, veri tabanlarının genişlemesi, coğrafya alanında yayın yapan uluslararası dergi sayısının artması ve bilgi teknolojilerinin gelişmesi ile açıklanabilir.

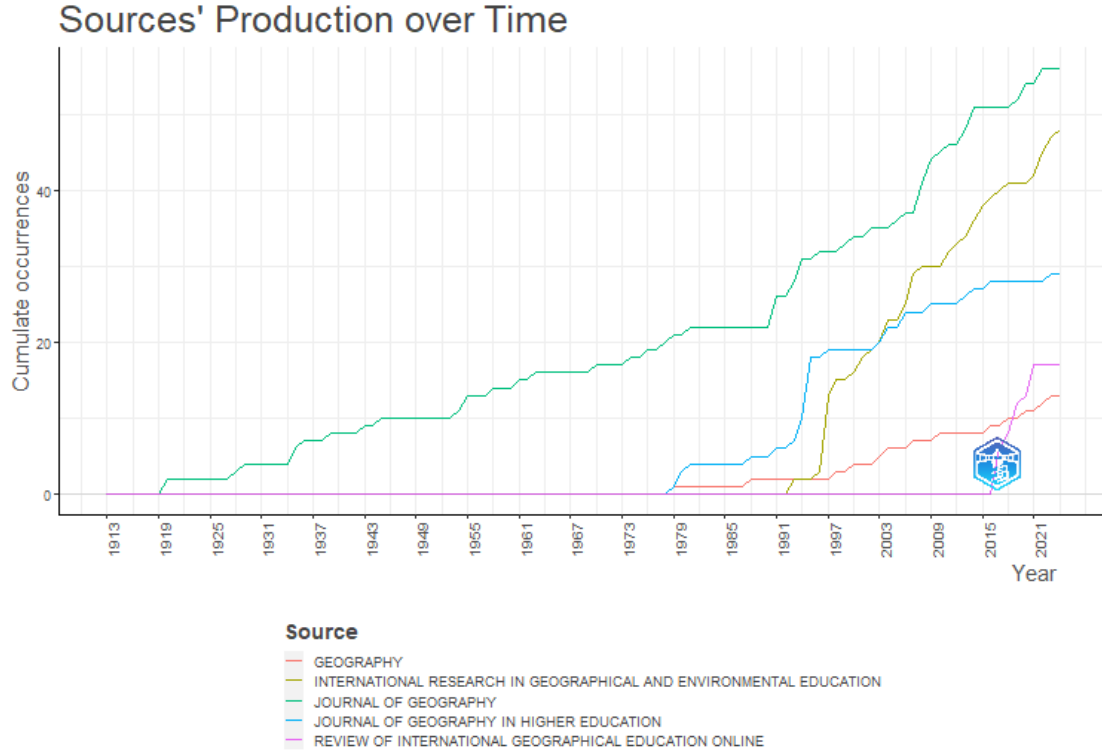


**Şekil 2. Makale Sayısının Yıllara Göre Değişimi**

SCOPUS veri tabanında “coğrafya ders kitabı” konusunda en fazla yayın yapan (5 ve üzeri makale) dergiler ve bu dergilerdeki çalışmaların yıllara göre değişimi Şekil 3 ve Şekil 4’te görülmektedir/sunulmuştur. Şekil 3’te görüldüğü üzere bu konuda en fazla yayına sahip olan dergilerden “Journal of Geography” 56 makale ile ilk sırada, “International Research in Geographical Environmental Education (IRGEE)” 48 makale ile ikinci ve “Journal of Geography in Higher Education (JGHE)” 29 makale ile üçüncü sırada yer almıştır. Bu durum özellikle ders kitabı araştırmalarında okul eğitiminin yükseköğretim çalışmalarına göre göreceli olarak daha fazla ön planda olduğunu göstermektedir.

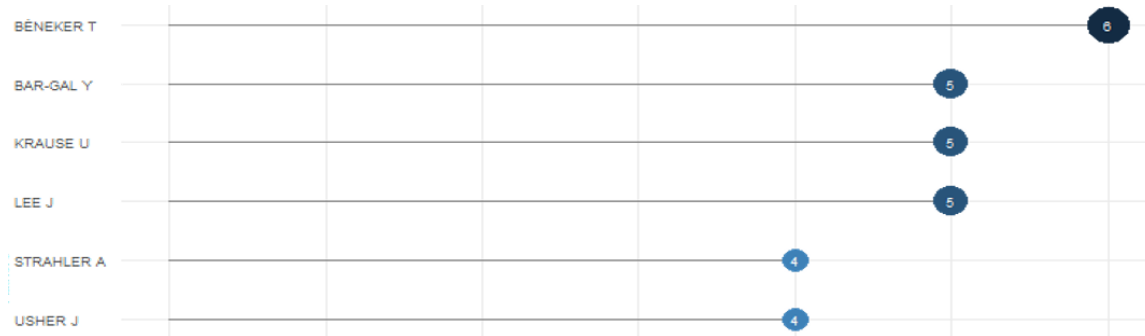


**Şekil 3.** Coğrafya Alanındaki Dergilerin “Coğrafya Ders Kitapları” Konularında Yayınladıkları Makale Sayıları



**Şekil 4.** Coğrafya Alanındaki Dergilerin “Coğrafya Ders Kitapları” Konularında Yayınladıkları Yayınların Yıllara Göre Dağılımı

SCOPUS veri tabanında “coğrafya ders kitabı” konusunda en üretken (4 ve üzeri makalesi olan) yazarların bilgisi Şekil 5’te gösterilmektedir. Burada dikkat çeken durum makale sayılarının az ve birbirine yakın olmasıdır.



**Şekil 5.** Coğrafya Ders Kitapları Konularında En Çok Yayın Yapan Araştırmacıların Dağılımı

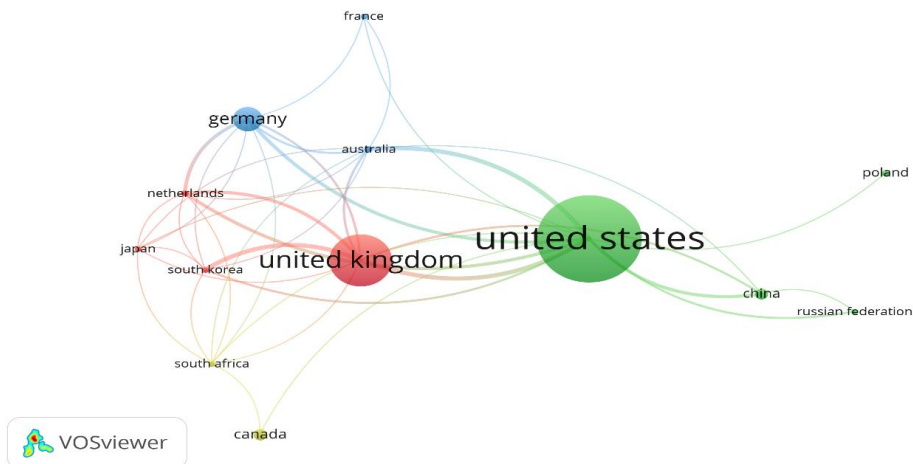
Şekil 6’te, en az iki yayına sahip yazarlar arasındaki iş birliği ağı görselleştirilmiştir. Grafikteki her bir düğüm (node) bir yazarı temsil etmekte olup, düğüm boyutu ilgili yazarın yayınladığı makale sayısına karşılık gelmektedir. Yazarlar arasındaki bağlantılar (edges) ortak yazarlık ilişkisini göstermekte, bağlantı kalınlığı ise ortak yazarlık sayısı doğrultusunda iş birliğinin yoğunluğunu (link strength) yansıtmaktadır. Renkler, iş birliği ağına farklı kümeleri

(clustering) temsil etmektedir. Buna göre, en az iki yayına sahip toplam 75 yazar arasında yalnızca 10 yazarın iş birliği yaptığı belirlenmiştir. Ağ analizi sonucunda, bu yazarlar arasındaki iş birliği, renklerle gösterilen toplam 3 farklı kümede (clusters) toplanmıştır. Yazarlar arasındaki bağlantılar incelendiğinde, toplam 16 doğrudan bağlantı (edges) ve bu bağlantıların toplam 25 bağlantı gücüne (link strength) sahip olduğu tespit edilmiştir.



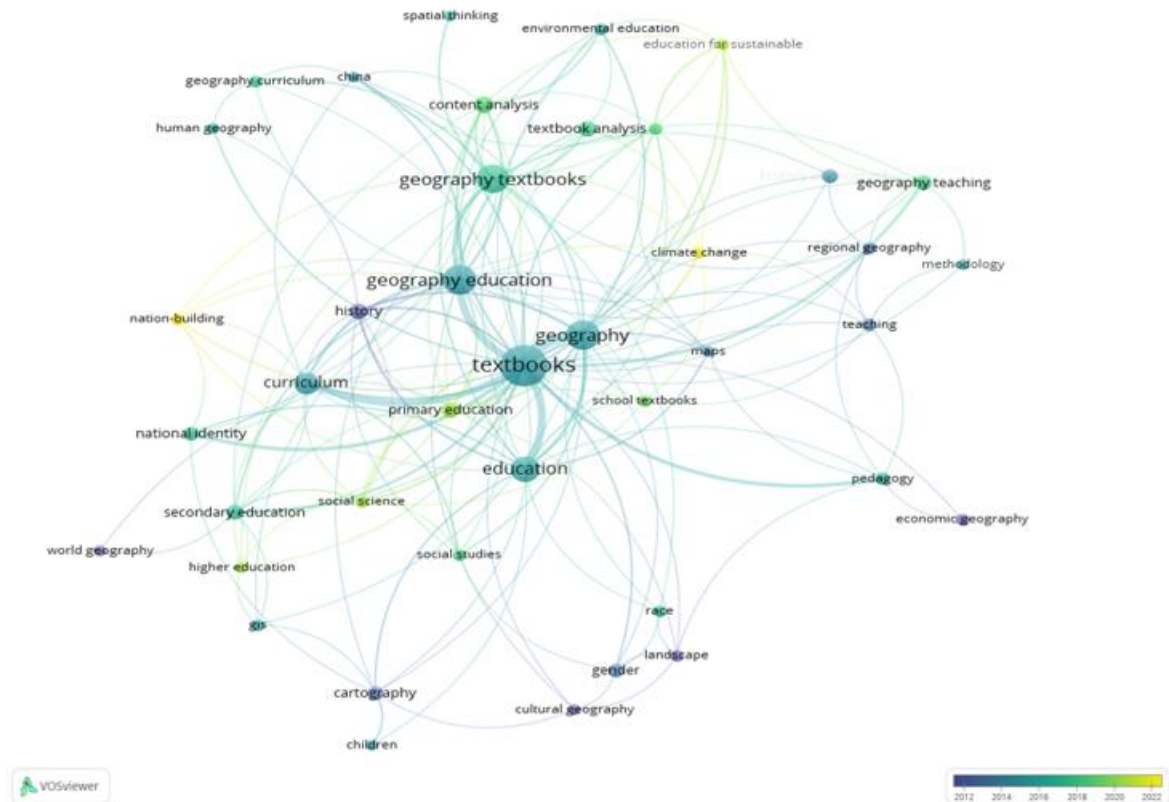
**Şekil 6.** En Az 2 ve Daha Fazla Yayını Olan Yazarlar Arasında İş Birliği Ağı Görselleştirmesi

Aşağıdaki görselleştirme, en az 10 makale yayımlamış en üretken ülkeler arasındaki iş birliği ağını göstermektedir (Şekil 7). Analiz sonuçlarına göre, en fazla yayına sahip ülkeler sırasıyla ABD (169 makale), Birleşik Krallık (101 makale) ve Almanya (47 makale) olmuştur. Ağ analizi kapsamında, renklerle temsil edilen toplam 3 farklı küme (clusters) tespit edilmiştir, bu kümeler ülkeler arasındaki iş birliği dinamiklerini yansıtmaktadır.



**Şekil 7.** En Az 10 Makale Yayımlamış En Üretken Ülkeler Arasındaki İş Birliği Ağı Görselleştirmesi

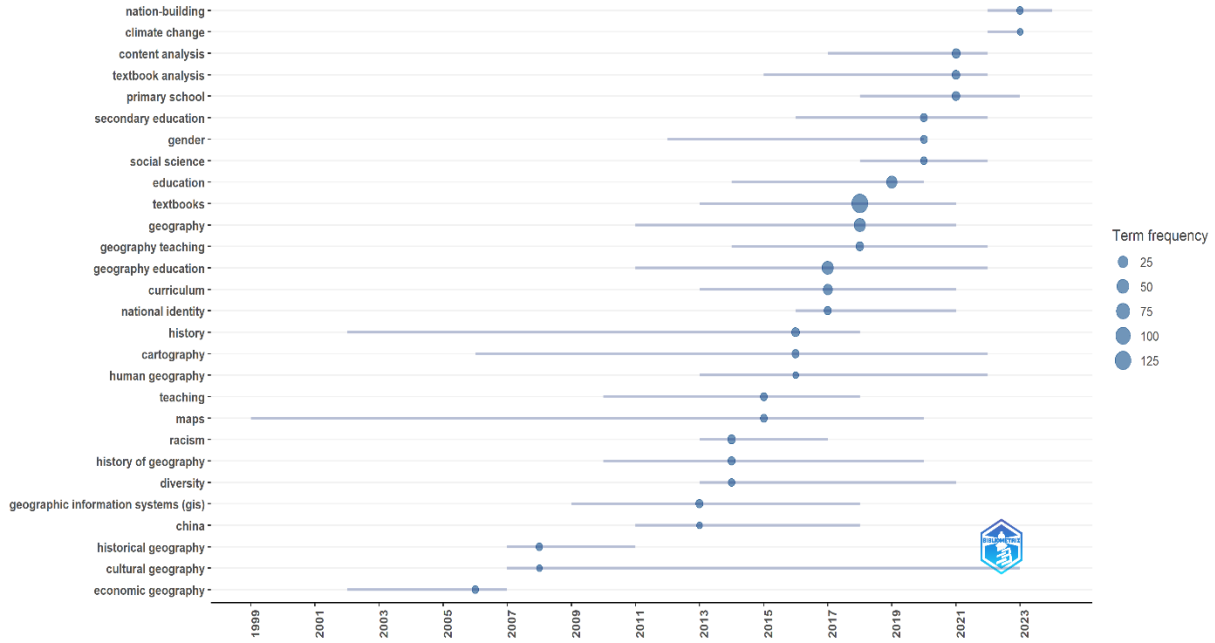
Aşağıdaki görselleştirme, yazarlar tarafından en az 5 kez kullanılan anahtar kelimeler arasındaki iş birliği ağını göstermektedir (Şekil 8) Grafikteki düğümlerin (nodes) boyutu, anahtar kelimenin tekrar edilme sıklığını (frekansını) yansıtmaktadır. Düğümler arasındaki bağlantıların (edges) kalınlığı ise anahtar kelimelerin birlikte kullanılma yoğunluğunu ifade etmektedir. Görselleştirmede, sarı renkle gösterilen anahtar kelimeler en güncel araştırma trendlerini temsil etmektedir. Beklendiği üzere, iklim değişikliği (climate change), ulus-olusturma (nation-building) ve eğitimde sürdürülebilirlik (sustainability in education) gibi konular son zamanlarda daha popüler hale gelmiştir.



**Şekil 8.** *En Az 5 Kez Kullanılan En Popüler Anahtar Kelimeler Arasındaki İş Birliği Ağı Görselleştirmesi*

Aşağıdaki şekilde yazarlar tarafından kullanılmış anahtar kelimeler üzerinden gerçekleştirilen trend konular analizinin sonucu yer almaktadır. Analizde parametre olarak her bir yılda en sık kullanılan üç terim seçilmiş ve yalnızca beşten fazla tekrar edenler dikkate alınmıştır (Word Minimum Frequency = 5; Number of Words per Year = 3). Şekilde yatay ekseninde yıllar, dikey ekseninde ise anahtar terimler gösterilmektedir. Bununla birlikte çizgiler terimlerin literatürdeki kullanım sürekliliğini, noktaların büyüklüğü ise frekans yoğunluğunu temsil etmektedir.

Bulgulara göre, ilk yıllarda “maps”, “history”, “cartography” ve “teaching” gibi daha geleneksel konular ön plandayken; 2010 yılından sonra “education”, “geography education”, “curriculum”, “textbooks” ve “content analysis” gibi eğitim odaklı temaların belirgin şekilde arttığı görülmektedir. Son dönemde ise “climate change”, “gender”, “social science” ve “nation-building” gibi toplumsal ve güncel konulara yönelim olduğu dikkat çekmektedir. Bu durum, coğrafya eğitiminin zamanla daha çok toplumsal sorunlara odaklanmaya başladığını ve ders kitaplarının içeriğinin buna göre değiştiğini göstermektedir (Şekil 9).



**Şekil 9.** Coğrafi Ders Kitaplarıyla İlgili Trend Konular

## Sonuç ve Tartışma

Bu çalışma, coğrafya ders kitapları konusunda yapılmış uluslararası akademik makalelerin mevcut durumunu ve değişimini değerlendirmektedir. Bibliyometrik analiz sonuçlarına göre oluşan değerlendirme sonuçlarında literatürde ders kitaplarına yönelik araştırmaların hem okul eğitimi hem de yükseköğretim alanında artarak devam ettiğini göstermektedir. Bu anlamda, hem Web of Science ve Scopus indekslerinde taranan coğrafya eğitimi alanındaki lider dergiler olan Journal of Geography, Journal of Geography in Higher Education (JGHE) ve International Research in Geographical Environmental Education (IRGEE) bu alandaki çalışmalara daha çok yer verdiği görülmektedir. Bununla birlikte, coğrafya alanındaki öncü dergiler olan *Area*, *Transactions of the Institute of British*

*Geographers* ve *Geoforum* gibi dergilerin ise yine ders kitaplarının mekansal ve zamansal araştırmalara konu alan boyutlarını ele alan çalışmalara yer verdiği görülmektedir.

Bu konudaki bilimsel araştırmaların artmasında Amerika, İngiltere ve Almanya gibi ülkelerdeki araştırmacıların merkezde yer aldığı görülmektedir. Amerika'daki araştırmacıların ise çeperde yer alan Polonya, Rusya ve Çin'deki araştırmacılarla bu alanda iş birliği içerisinde olduğu görülmektedir. Diğer önemli baskın olan ülkenin başında İngiltere gelmektedir. Bu ülkeyi Avrupa Birliği üyesi olan Almanya, Hollanda, Fransa ile Avustralya, Japonya, Güney Kore, Güney Afrika ve Kanada ile iş birliğini yoğunlaştırdığı görülmektedir.

Ders kitaplarına yönelik yapılan atıfların coğrafya eğitimi alanında en çok öğrenme ve öğretme süreçlerine yönelik sunduğu katkılar, vatandaşlık, kimlik ve kültürel miras konularının eğitimi ile mekânsal düşünme becerilerine yönelik makalelere yapıldığı görülmektedir. Coğrafya alan araştırmalarında ise coğrafyanın tarihi, politik söylemlerin ders kitapları üzerinden analizi ve mekân kavramının resimler ve metinler üzerinde nasıl aktarıldığına yönelik araştırmalara yapıldığı görülmektedir. Konular arasındaki ilişkilerde ortaya çıkan en önemli durumlardan bir tanesinin ise özellikle müfredat ve ulusal kimlik ve kimlik oluşturma arasında sıkı bir ilişki olduğu görülmektedir. Son olarak, iklim değişikliği (climate change), ulus-oluşturma (nation-building) ve eğitimde sürdürülebilirlik (sustainability in education) gibi konular son zamanlarda daha popüler hale geldiği görülmektedir.

Bu çalışmada, Sönmez vd. (2021) tarafından coğrafya eğitime yönelik yapılan araştırma sonuçlarına benzer şekilde, yayınların büyük çoğunluğunun İngilizce dilinde yapıldığı görülmektedir. Beyoğlu ve Hürsen (2023) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise, coğrafya eğitiminde teknolojinin kullanımı konusundaki çalışmaların çoğunluğunu İngiltere ve Amerika Birleşik Devletleri'nde yapılan araştırmaların oluşturduğu ifade edilmektedir.

Buna ek olarak, Sönmez vd. (2021) tarafından yapılan bibliyometrik analiz sonuçlarına göre Amerika Birleşik Devletleri, İngiltere, Avustralya ve Türkiye öne çıkan ülkeler arasında yer almakla birlikte, ders kitapları üzerine odaklanan bu çalışmada özellikle İngiltere'nin ön plana çıktığı ve daha genel olarak Avrupa ülkelerinin bu alanda daha fazla temsil edildiği görülmektedir.

Ayrıca, bu çalışma literatürdeki coğrafya eğitimi alanında yapılmış hem tematik hem de daha genel konulara odaklanan bibliyometrik analizlerden farklı olarak, veri tabanlarının sistematik biçimde dikkate alınması ve bir paket program aracılığıyla ağ (network) analizinin gerçekleştirilmiş olması bakımından da coğrafya eğitimi literatürüne özgün bir katkı sunmaktadır.

### Kaynakça

- Aria, M., & Cuccurullo, C. (2017). Bibliometrix: An R-tool for comprehensive science mapping analysis. *Journal of Informetrics*, 11(4), 959–975. <https://doi.org/10.1016/j.joi.2017.08.007>
- Baker, H. K., Kumar, S., & Pattnaik, D. (2020). Twenty-five years of *Review of Financial Economics*: A bibliometric overview. *Review of Financial Economics*, 38(1), 3–23. <https://doi.org/10.1002/rfe.1095>
- Bar-Tal, D. (1998). The rocky road toward peace: Beliefs on conflict in Israeli textbooks. *Journal of Peace Research*, 35(6), 723–742. <https://doi.org/10.1177/0022343398035006005>
- Benwell, M. C. (2014). From the banal to the blatant: Expressions of nationalism in secondary schools in Argentina and the Falkland Islands. *Geoforum*, 52, 51–60. <https://doi.org/10.1016/j.geoforum.2013.12.004>
- Berendes, K., Vajjala, S., Meurers, D., Bryant, D., Wagner, W., Chinkina, M., & Trautwein, U. (2018). Reading demands in secondary school: Does the linguistic complexity of textbooks increase with grade level and the academic orientation of the school track? *Journal of Educational Psychology*, 110(4), 518–543. <https://doi.org/10.1037/edu0000225>
- Beyoğlu, D., & Hürsen, C. (2023). The use of technology in geography education research: A bibliometric analysis. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 18(11), 4–22. <https://doi.org/10.3991/ijet.v18i11.40023>
- Bonnett, A. (2003). Geography as the world discipline: Connecting popular and academic geographical imaginations. *Area*, 35(1), 55–63. <https://doi.org/10.1111/1475-4762.00110>
- Buckner, E., & Russell, S. G. (2013). Portraying the global: Cross-national trends in textbooks' portrayal of globalization and global citizenship. *International Studies Quarterly*, 57(4), 738–750. <https://doi.org/10.1111/isqu.12038>
- Chen, X., Zou, D., & Xie, H. (2020). Fifty years of *British Journal of Educational Technology*: A topic modeling based bibliometric perspective. *British Journal of Educational Technology*, 51(3), 692–708. <https://doi.org/10.1111/bjet.12905>
- Claes, M. T., & Hanappi-Egger, E. (2014). Analysing gender and diversity management issues across cultures from multiple perspectives: A Thai-German case. *European Journal of*

- Cross-Cultural Competence and Management*, 3(2), 106–117. <https://doi.org/10.1504/EJCCM.2014.064489>
- Cuenca-López, J. M., Estepa-Giménez, J., & Martín-Cáceres, M. J. (2017). Heritage, education, identity and citizenship. Teachers and textbooks in compulsory education. *Revista de Educación*, (375), 136–159. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2016-375-338> [Ministerio de Educación](#)
- Dittmer, J. (2010). Comic book visualities: A methodological manifesto on geography, montage and narration. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 35(2), 222–236. <https://doi.org/10.1111/j.1475-5661.2009.00376.x> [OUCI+3ResearchGate+3RGS-IBG Online Library+3](#)
- Đukićin, S., Ivanović-Bibić, L., Lukić, T., & Dubovina, Z. (2014). Analysis of the utilization of supplementary illustrations: An example of the selected teaching units from the fifth grade geography textbook (Republic of Serbia). *Geographica Pannonica*, 18(4), 89–95. <https://doi.org/10.5937/GeoPan1404089D>
- Evans, L., & Davies, K. (2000). No sissy boys here: A content analysis of the representation of masculinity in elementary school reading textbooks. *Sex Roles*, 42(3–4), 255–270. <https://doi.org/10.1023/A:1007193831508>
- Fougère, M., & Moulettes, A. (2012). Disclaimers, dichotomies and disappearances in international business textbooks: A postcolonial deconstruction. *Management Learning*, 43(1), 5–24. <https://doi.org/10.1177/1350507611407139> [SAGE Journals+1SAGE Journals+1](#)
- Güneş, F. (2022). Ders kitaplarının özellikleri ve incelenmesi. Sınırsız Eğitim ve Araştırma Derneği Yayınları. <https://www.sead.com.tr/wp-content/uploads/2022/05/Ders-Kitaplarinin-Ozellikleri-ve-Incelenmesi.pdf>
- Janko, T., & Knecht, P. (2013). Visuals in geography textbooks: Categorization of types and assessment of their instructional qualities. *Review of International Geographical Education Online*, 3(1), 93–110. <https://rigeo.org/menu-script/index.php/rigeo/article/view/174/162>
- Jo, I., & Bednarz, S. W. (2009). Evaluating geography textbook questions from a spatial perspective: Using concepts of space, tools of representation, and cognitive processes to evaluate spatiality. *Journal of Geography*, 108(1), 4–13. <https://doi.org/10.1080/00221340902758401> [Astrophysics Data System+2Taylor & Francis Online+2Semantic Scholar+2](#)

- Johnston, R. (2006). The politics of changing human geography's agenda: Textbooks and the representation of increasing diversity. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 31(3), 286–303. <https://doi.org/10.1111/j.1475-5661.2006.00215.x>ResearchGate+4ResearchGate+4RGS-IBG Online Library+4
- Koçak, F., & Karaca, N. (2021). Ders kitaplarını değerlendirme raporu (Öğretmen görüşleri). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları. [https://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2021\\_04/15195856\\_derskitaplarini\\_degerlendirmeraporu\\_ogretmengorusleri\\_2021.pdf](https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_04/15195856_derskitaplarini_degerlendirmeraporu_ogretmengorusleri_2021.pdf)
- Kovac, M., & Kepic Mohar, A. (2022). The changing role of textbooks in primary education in the digital era: What can we learn from reading research? *Center for Educational Policy Studies Journal*, 12(2), 11–27. <https://doi.org/10.26529/cepsj.1290>
- Lee, J. F., & Collins, P. (2008). Gender voices in Hong Kong English textbooks—Some past and current practices. *Sex Roles*, 59(1–2), 127–137. <https://doi.org/10.1007/s11199-008-9435-7>
- Oates, T. (2014). Why textbooks count: A policy paper. University of Cambridge, Local Examinations Syndicate. <https://www.cambridgeassessment.org.uk/Images/181744-why-textbooks-count-tim-oates.pdf>
- O'Keeffe, L. (2013). A framework for textbook analysis. *International Review of Contemporary Learning Research*, 2(1), 1–13.
- Pavešić, B. J., & Cankar, G. (2022). Textbooks and students' knowledge. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 12(2), 29–65. <https://doi.org/10.26529/cepsj.1283PMC+1SAGE Journals+1>
- Schnotz, W., Ludewig, U., Ullrich, M., Horz, H., McElvany, N., & Baumert, J. (2014). Strategy shifts during learning from texts and pictures. *Journal of Educational Psychology*, 106(4), 974–989. <https://doi.org/10.1037/a0037054>
- Scholz, M. A., Huynh, N. T., Brysch, C. P., & Scholz, R. W. (2014). An evaluation of university world geography textbook questions for components of spatial thinking. *Journal of Geography*, 113(5), 208–219. <https://doi.org/10.1080/00221341.2014.896393>
- Sönmez, Ö. F., Aksoy, B., & Bozdoğan, K. (2021). An evaluation of the publications in the field of geography education: Bibliometric analysis based on the Web of Science Database. *Review of International Geographical Education Online*, 11(2), 540–557. <https://doi.org/10.33403/rigeo.724741>

- Stará, J., Chvál, M., & Starý, K. (2017). The role of textbooks in primary education. *E-Pedagogium*, 17(4), 60–69. <https://doi.org/10.5507/epd.2017.055>
- Su, Y. C. (2007). Ideological representations of Taiwan's history: An analysis of elementary social studies textbooks, 1978–1995. *Curriculum Inquiry*, 37(3), 205–237. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2007.00384.x>
- Torkar, G., & Kovač, M. (2022). The role of textbooks in teaching and learning processes. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 12(2), 7–10. <https://doi.org/10.26529/cepsj.1479>
- Van Eck, N. J., & Waltman, L. (2022). Crossref as a source of open bibliographic metadata. *arXiv*. <https://doi.org/10.31222/osf.io/smx5>
- Visser, M., Van Eck, N. J., & Waltman, L. (2021). Large-scale comparison of bibliographic data sources: Scopus, Web of Science, Dimensions, Crossref, and Microsoft Academic. *Quantitative Science Studies*, 2(1), 20–41. [https://doi.org/10.1162/qss\\_a\\_00112](https://doi.org/10.1162/qss_a_00112)
- Yang, D. (2011). A comparison of content in syllabus-based senior geography textbooks and standards-based senior geography textbooks in mainland China. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 20(2), 121–138. <https://doi.org/10.1080/10382046.2011.564783>
- Yasar, O., & Seremet, M. (2007). A comparative analysis regarding pictures included in secondary school geography textbooks taught in Turkey. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 16(2), 157–188. <https://doi.org/10.2167/irgee217.0>
- Zhu, J., & Liu, W. (2020). A tale of two databases: The use of Web of Science and Scopus in academic papers. *Scientometrics*, 123(1), 321–335. <https://doi.org/10.1007/s11192-020-03387-8>

## ULUSLARARASI DERS KİTAPLARI VE EĞİTİM MATERYALLERİ DERGİSİ (IJOTEM)



<https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijotem>

### Üstün Yetenekli Öğrencilere Eğitim Veren Öğretmenlerin Web 2.0 Araçlarına Yönelik Görüşleri: Çocuk Üniversitesi Örneklemini

**Sibel ÇAĞIR**<sup>1</sup>

Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler  
Enstitüsü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü  
Doktora Öğrencisi  
cagirsibel@gmail.com  
Orcid ID: 0000-0002-8312-1152

**Ali YAĞCI**<sup>1</sup>

Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi,  
Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim  
Programları ve Öğretimi Bölümü  
Bilim Uzmanı  
ayagci89@gmail.com  
Orcid ID: 0000-0003-0359-4927

**Makale Türü:** Araştırma Makalesi

Alınma Tarihi: 12.05.2025

Kabul Edilme Tarihi: 31.05.2025

Çevrimiçi yayınlanma tarihi: 31.05.2025

**Alıntı:** Çağır, S., & Yağcı, A. (2025). Üstün yetenekli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin Web 2.0 araçlarına yönelik görüşleri: Çocuk Üniversitesi örneklemini. *Uluslararası Ders Kitapları ve Eğitim Materyalleri Dergisi*, 8(1), 22-63.

**Üstün Yetenekli Öğrencilere Eğitim Veren Öğretmenlerin Web 2.0 Araçlarına Yönelik Görüşleri: Çocuk Üniversitesi Örnekleme**

**Sibel ÇAĞIR<sup>1</sup>**

*Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü*

**Ali YAĞCI<sup>2</sup>**

*Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretimi Bölümü*

---

**ÖZ**

**Araştırma Makalesi**

Üstün yetenekli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin Web 2.0 araçlarıyla ilgili görüşlerini değerlendirmek amacıyla nitel bir araştırma yöntemi olarak durum çalışması desenlerinden bütüncül tek durum deseni tercih edilmiştir. 2024-2025 eğitim öğretim yılında Üsküdar Çocuk Üniversitesi'nde görev yapan 12 öğretmene, Google Forms aracılığıyla açık uçlu sorular gönderilmiş ve bu sorulara yanıt alınmıştır. Elde edilen verilerde, tümevarımsal tematik analiz yaklaşımı kullanılmıştır. Öğretmenlerin görüşlerinden, Web 2.0 araçlarıyla ilgili “kolaylık ve erişilebilirlik” ve “kullanım durumu” kategorileri öne çıkmıştır. En çok tercih edilen Web 2.0 aracı “Canva” olarak belirlenmiştir. Araçların kullanım amaçlarında “öğrenci katılımı”, kullanım avantajlarında ise “pedagojik yaklaşımlar” kategorileri tespit edilmiştir. Dezavantajlar arasında “teknik sorunlar” ve “sosyal/psikolojik etkiler” dikkat çekmiştir. Karşılaşılan problemler ise “teknik ve yazılımsal sorunlar” olarak belirlenmiştir. Sosyal yaşam kazanımlarında “işbirliği ve takım çalışması” ön plana çıkmıştır. Web 2.0 araçlarıyla ilgili kaynaklara dair görüşlerde “akademik ve deneyimler” belirlenmiştir. Web 2.0 araçlarının etkin kullanımını artırmak için öğretmenlere dijital okuryazarlık eğitimleri verilmesi, teknik desteğin güçlendirilmesi ve deneyim paylaşım ortamlarının oluşturulması gerektiği sonucuna varılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Üstün yetenekli öğrenci, öğretmen, Web 2.0 araçları, çocuk üniversitesi

Alınma Tarihi:  
12.05.2025  
Kabul Edilme Tarihi:  
31.05.2025  
Çevrimiçi yayınlanma  
tarihi: 31.05.2025

---

**Sorumlu yazar iletişim bilgileri:**

<sup>1</sup> Doktora Öğrencisi

cagirsibel@gmail.com

Orcid ID: 0000-0002-8312-1152

**Diğer yazar iletişim bilgileri:**

<sup>2</sup> Bilim Uzmanı

ayagci89@gmail.com

Orcid ID: 0000-0003-0359-4927

**The Opinions of Teachers Teaching Gifted Students on Web 2.0 Tools: Children's  
University Sample**

**Sibel ÇAĞIR<sup>1</sup>**

*Yıldız Technical University, Institute of Social Sciences, Department of Social Sciences  
Education*

**Ali YAĞCI<sup>2</sup>**

*Karamanoğlu Mehmetbey University, Institute of Social Sciences, Department of Curriculum  
and Instruction*

---

**Abstract**

A case study design, a qualitative research method, was adopted to evaluate the views of teachers working with gifted students regarding Web 2.0 tools. In the 2024-2025 academic year, 12 teachers from Üsküdar Children's University were asked open-ended questions via Google Forms, and responses were collected. The data were analyzed using a inductive thematic analysis approach. From the teachers' responses, categories related to Web 2.0 tools, such as "ease of use and accessibility" and "usage status", emerged. The most preferred Web 2.0 tool was identified as "Canva". In terms of the tools' usage purposes, the "student engagement" category was highlighted, while "pedagogical approaches" were identified as the primary advantage. Disadvantages included "technical issues" and "social/psychological effects". The problems encountered were categorized as "technical and software-related issues". In terms of social life benefits, "collaboration and teamwork" were emphasized. Regarding sources of information about Web 2.0 tools, "academic and experiential" resources were identified. It was concluded that to enhance the effective use of Web 2.0 tools, teachers should receive digital literacy training, technical support should be strengthened, and environments for sharing experiences should be created.

---

**Research Article**

*Received: 12.05.2025  
Accepted: 31.05.2025  
Published online:  
31.05.2025*

**Keywords:** Children's university, teacher, gifted student, Web 2 0 tools

---

---

**Corresponding author:**

<sup>1</sup>PhD Student

cagirsibel@gmail.com

Orcid: 0000-0002-8312-1152

**Other author:**

<sup>2</sup> Science Expert

ayagci89@gmail.com

Orcid: 0000-0003-0359-4927

## Giriş

Eğitimden bahsettiğimizde, dünya genelinde önem taşıyan bir konu olan fırsat eşitliği, tüm çocukların eşit imkanlarla eğitim almasını sağlamayı hedefler. Bu, çocukların yeteneklerine, çevresel koşullarına, sosyoekonomik durumlarına ya da fiziksel özelliklerine bakılmaksızın adil bir şekilde kaynaklardan faydalanmalarını amaçlar. Üstün yetenekli çocuklar ise bilişsel, psikososyal ve duygusal alanlarda farklılıklar gösterdiği için onlara özel eğitim programlarına ihtiyaç duyarlar. Bu çocuklar, tarama ve tanılama çalışmaları ile belirlenerek uygun programlara dahil edilir. Eğitim sürecinin temel amacı, her bireyin farklılıklarını göz önünde bulundurarak hazırlanan programlar ve gelişimlerine uygun eğitim ortamları ile gizli potansiyellerini keşfetmelerine yardımcı olmaktır (Yılmaz, 2021).

Üstün yetenekli çocuklar, öğrenme hızları, derinlikleri ve ilgi alanları açısından diğer sınıf arkadaşlarından farklılık gösterebilir. Bu nedenle, onlara uygun bir eğitim sunarken dikkate alınması gereken bazı unsurlar vardır. Bu alanda yeterli deneyimi olmayan öğretmenlerin, üstün yetenekli çocuklarla ilgili temel bilgilere sahip olmaları önemlidir; böylece bu çocukların potansiyellerinin fark edilmesi sağlanabilir (Dağlıoğlu, 2010). Üstün yetenekli bireylerin eğitimi pedagojik açıdan zor bir alanı oluşturur ve bu zorluk aynı derecede önemi de ifade eder (Bilgili, 2013). Kaya (2015) tarafından yapılan bir çalışmada, öğretmenlerin üstün yetenek kavramını algılama biçimleri incelemiştir. Bu çalışmanın sonucunda, üstün yetenekli öğrencilerin özelliklerinin iyi bilinmesinin, öğretmenlerin öğrencilerini doğru bir şekilde yönlendirmelerine ve sınıf içi uygulamalarında daha etkili olmalarına katkı sağladığı belirlenmiştir. Ayrıca, özel eğitim gerektiren çocuklara eğitim verirken öğretmenin çocukla kurduğu iletişim, eğitimin niteliği açısından büyük önem taşımaktadır (Aydın ve Karkaç, 2015). Lewis (1982) tarafından yapılan bir çalışmada, özel yetenekli öğrencilerin öğretmenlerinde bazı belirgin özelliklerin bulunduğu belirtilmiştir. Bu özellikler arasında, öğrencileriyle empati kurabilme yeteneği, diğer öğretmenlerden farklı olarak daha yaratıcı ve zengin bir hayal gücüne sahip olma ve öğretecekleri konudan ziyade öğrencilerin konuya nasıl yaklaşacaklarını temel alma yeteneği yer almaktadır. Bu doğrultuda, hem ulusal hem de uluslararası düzeyde özel yetenekli çocukların eğitim ve gelişiminde öğretmenlerin rolü ve sorumlulukları üzerinde durulması gerekmektedir (Levent vd., 2018). Nitekim içinde bulunduğumuz çağın gereklilikleri, eğitimde sadece bilgi aktaran değil, aynı zamanda öğrencilerin potansiyelini ortaya çıkaran, onları geleceğe hazırlayan rehber öğretmenlere duyulan ihtiyacı artırmaktadır. 21. yüzyılda, yaşam becerileri, kariyer becerileri

ile yenilikçi ve proje odaklı akademik çalışmalar, belirli konulardaki bilgilerden veya öğrenilmiş bilgilerden daha önemli hale gelmiştir (Çevik ve Şentürk, 2019).

21. yüzyıl eğitim becerilerinin öğrencilere kazandırılmasında, öğretmenlerin Web 2.0 gibi dijital eğitim araçlarını kullanması ve dijital okuryazarlıklarını geliştirmesi büyük önem taşımaktadır. Bu gelişimi öğrencilerine aktarmaları da aynı derecede önemlidir (Şahin, 2021). Kara ve diğerleri (2021) tarafından yapılan bir çalışmada, üstün yetenekli öğrencilerin bilişim teknolojilerini ve sosyal medyayı etkin bir şekilde kullanmaları, sosyal beceri düzeylerinin artmasına katkı sağlamıştır. Çocuk Üniversitesinde görevli öğretmenlerin bu konuda daha fazla sorumluluğu bulunmaktadır. Üstün yetenekli öğrenciler, aldıkları eğitimle hem ülkemizde başarılı işler yapmakta hem de uluslararası alanda kendilerini ve ülkemizi en iyi şekilde temsil etmektedirler. Bu bağlamda, öğretmenlerin teknolojik okuryazar olarak kendilerini geliştirmeleri ve Web 2.0 araçlarını kullanarak öğrencilerin kendilerini gerçekleştirmelerine fırsat tanımaları önemlidir. Ayrıca, öğrencilere problem çözme becerilerini geliştirme ve kendi projelerini ya da materyallerini oluşturma fırsatı verilerek, Çocuk Üniversiteleri'nin eğitim amacı olan proje tabanlı öğrenmenin en iyi şekilde uygulanması sağlanmalıdır. Bu noktada Web 2.0 araçları eğitimde öğrenci katılımını, yaratıcılığı, kendini ifade etmeyi ve işbirliğini teşvik etmek için kullanılabilir (Alhassan, 2017; Arabacı ve Akıllı, 2021; Uyulgan ve Akkuzu, 2022).

### **Üstün Yetenekli Bireyler Eğitimi**

Geçmişten günümüze, Türk milletinin üstün yeteneklilerin eğitimi konusunda dünyaya öncülük ettiği bilinmektedir. Eflatun'un tasarladığı eğitim sistemi, Gulamhane ve Enderun mekteplerinde uygulanmış; devşirme usulüyle seçilen öğrenciler, bu sistem aracılığıyla devlet adamı, üst düzey yönetici, asker ve sanatçı olarak yetiştirilmiştir ve bu nedenle, Enderun eğitim sistemi, üstün yeteneklilerin eğitimi açısından en önemli uygulamalardan biri olarak dikkat çekmektedir (Oruç vd., 2019). Günümüz Türkiye'sinde, üstün yetenekli bireyler için 1993 yılında başlatılan pilot bir çalışma ile oluşturulan Bilim ve Sanat Merkezileri (BİLSEM), üstün yetenekli çocukların okul sonrası eğitimine yönelik faaliyetlerine devam etmektedir. Son yıllarda, özel yetenekli çocukların eğitimi konusunda yükseköğretim kurumları da devreye girmiştir. Bu çerçevede, üniversitelerde üstün yetenekli bireylere yönelik anabilim dalları kurulmuş ve özel okulların çabalarıyla eğitim yelpazesi genişletilmiştir (Sözel, 2019).

Üstün yetenekli öğrencileri genel olarak tanımlamak gerekirse, bu öğrenciler yaşitlarına göre zihinsel yetenekleri veya zekâlarıyla daha yüksek bir performans sergileyen, yaratıcı düşünme becerileri güçlü olan ve başladıkları işleri tamamlama konusunda yüksek bir

sorumluluk anlayışına sahip olan bireylerdir (Ataman, 1998). Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde 4'üncü maddesi (1) fıkrası u bendi ve BİLSEM (Bilim ve Sanat Merkezleri) Yönergesinin 4'üncü maddesi (n) fıkrasında yer alan tanıma göre üstün yetenekli birey *“yaşıtlarına göre daha hızlı öğrenen, yaratıcılık, sanat, liderliğe ilişkin kapasitede önde olan, özel akademik yeteneğe sahip, soyut fikirleri anlayabilen, ilgi alanlarında bağımsız hareket etmeyi seven ve yüksek düzeyde performans gösteren bireyi”* ifade etmektedir (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018; Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi, 2018). MEB, üstün yetenekli bireylerin becerilerini geliştirmeleri, kendilerini tanımaları ve potansiyellerini gelecekte kendileri, toplum ve ülkemiz için olumlu bir şekilde kullanabilmeleri amacıyla uygun eğitim imkânları sunmaya önem vermektedir. Bu kapsamda, Bakanlığın *“Özel Eğitim ve Rehberlik Genel Müdürlüğü”* bünyesinde oluşturduğu birim, *“Özel Yetenekli Bireyler Strateji ve Uygulama Planı”* adıyla stratejik yol haritaları hazırlamaktadır. Bu planın temel amacı, üstün yetenekli bireylerin fiziksel, duygusal, bilişsel ve sosyal becerilerini tanımak ve yetenekleri doğrultusunda uygun eğitim programları uygulayarak yeni bir eğitim felsefesi geliştirmek ve toplumsal farkındalık yaratmaktır. Üstün yetenekli bireylerin eğitiminde, BİLSEM gibi çeşitli eğitim yaklaşımlarıyla birçok üstün yetenekli bireye ulaşmak ve öğrenim yaşamlarının ardından istihdamları için planlar hazırlamak hedeflenmektedir (MEB, 2013). Üstün yetenekli bireyler, eğitim sisteminde gelişim ve öğrenme düzeyleri açısından akranlarından farklı ve ayrıcalıklı bir grup oluşturmaktadır. Bu özellikleri nedeniyle, eğitim sisteminde ihtiyaçlarının doğru bir şekilde değerlendirilmesi ve farklı eğitim programlarının hazırlanması gerekmektedir (Kontaş, 2010). Bu bağlamda, üstün yetenekli çocuklar, eğitimde desteklenmesi gereken gruplar arasında yer almasına rağmen genellikle göz ardı edilen ve sınırlı imkânlardan yararlanan gruplardan biridir (Özbay, 2013). Türkiye’de üstün yetenekli çocukların eğitimi, ulusal ve uluslararası düzeyde yapılan yasal düzenlemelerle güvence altına alınmış olsa da, uygulamada hak ihlalleri yaşandığı gözlemlenmektedir. Örneğin, özel eğitim gereksinimi duyan bireyler, yasa ve yönetmeliklerle tanımlanarak engelli bireylerle birlikte değerlendirilmiş, ancak üstün yetenekli çocuklar bu çerçevede yer almıştır. Yönetmelikte açıkça belirtilmeyen bu durum, üstün yetenekli öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarının karşılanmasında belirsizlikler ve eksiklikler yaratmaktadır (Levent, 2011). Oruç ve diğerleri (2020) tarafından yapılan çalışmada, üstün yetenekli bireylere yönelik eğitim ortamlarının artırılması gerektiği, sınıf düzeyinin yaş grubuna göre değil, bilişsel seviyeye göre belirlenmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin üstün yetenekli bireylere eğitim verebilecek şekilde eğitim almalarına yönelik çalışmaların yapılması önerilmektedir.

## **Çocuk Üniversitesi**

İlk çocuk üniversitesi, 1993 yılında İngiltere'nin Birmingham kentinde Tim Brighouse liderliğinde kurulmuştur ve İngiltere'deki eğitim sistemi içinde süregelen başarı düzeyleri arasındaki uçurumu kapatmak amacıyla bir çözüm önerisi olarak hayata geçirilmiştir (MacBeath ve Waterhouse, 2008; Overton, 2010). Türkiye'de ise ilk çocuk üniversitesi, 2009 yılında Ankara Üniversitesi'nde Türkiye Bilimsel ve Teknik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) desteğiyle kurulmuştur (Günder Esgin, 2022; Öztürk ve Bozkurt Altan, 2019).

Çocuk üniversitesi, üstün yetenekli bireylere okul dışı öğrenme ortamı sunarak onlara keşfetme mutluluğu yaşatmayı amaçlayan bir yapıdır. Bilim, sanat ve spor gibi etkinlikleri sevdirmeyi ilke edinir ve gerçekleştirilen aktiviteler aracılığıyla çocukların el ve zihinsel becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Ayrıca grup çalışmasını teşvik eder ve etkili iletişim becerileri kazanmalarını hedefler (Kısakürek, 2019; Öztürk ve Bozkurt Altan, 2019).

Çocuk üniversiteleri, benzer özellikler taşıyor olsa da, içinde barındırdıkları farklı kavramlar nedeniyle tek bir model olarak tanımlanamaz (Götz ve Seifert, 2010; Iber, 2015). Bu üniversitelerin, kurulduğu coğrafyanın kendine özgü karakteristiklerini yansıttığı ve ortak yönlerinin gönüllü katılımcılık, non-formal öğrenme yaklaşımı, 7-14 yaş arası çocuklara hitap etme ve keşif duygusunu güçlendirme olduğu söylenebilir (Eş ve Öztürk Geren, 2014; Shelley vd., 2019; Walan ve Gericke, 2019). Çocuk üniversiteleri, Avrupa'dan başlayarak dünya genelindeki üniversite kampüslerinde, çocukların erken yaşta bilimle ve bilimsel etkinliklerle tanışmalarını sağlamak amacıyla faaliyet göstermeye başlamıştır (Günder Esgin, 2022). Bu bağlamda, çocuk üniversitelerinin misyonu, çocukların yeteneklerini, bilgilerini ve olanaklarını kullanarak dünyayı anlamalarına ve bu dünyada gelişebilmelerine yönelik yaratıcı ve entelektüel potansiyellerini geliştirmektir. Bu misyon doğrultusunda, çocuk üniversitelerinin işlevleri arasında merak duygusunu uyandırmak, öğrenme motivasyonunu artırmak, deneyimsel öğrenme (yaparak ve yaşayarak öğrenme) ortamları oluşturmak ve yaşam boyu öğrenme becerisini geliştirmek yer alır. Çocuk üniversiteleri, yalnızca akademik başarıyı artırmayı amaçlayan merkezler ya da hobileri destekleyen kurs programları değildir (Kaplan Sayı, 2015). Merak duygusunun yanı sıra eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini de geliştiren bu yapılar, uyguladıkları programların içeriklerini oluştururken farklı yöntem ve modeller kullanabilmektedir.

Türkiye'de, Yükseköğretim Kurulu (YÖK) onayıyla kurulan ilk çocuk üniversitesi, 2012 yılında İstanbul Medeniyet Üniversitesi ve Üsküdar Belediyesi işbirliğiyle faaliyete geçmiştir. Bu üniversite, üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere BİLSEM gibi zekâ ve yetenek

alanlarında destek sunmaktadır (Üsküdar Çocuk Üniversitesi, 2012). Üsküdar Çocuk Üniversitesi, bilimsel ve eleştirel düşünme, sorgulama, sorun çözme gibi temel yaşam becerilerini kazandırmayı ve zekâ seviyeleri, yetenekleri ve ilgi alanları doğrultusunda üstün yetenekli çocukların gelişimlerine katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

### **Web 2.0 Araçları**

Günümüzde web teknolojileri ve uygulamaları hızla gelişmekte, bu durum eğitimde web teknolojilerinin kullanımını önemli ölçüde artırmaktadır. Eğitim alanında teknolojinin, özellikle de Web 2.0 teknolojilerinin entegrasyonu, en etkili araçlar arasında yer alıyor. O'Reilly (2007) Web 2.0 araçlarını, bilgisayarın internet üzerinden işlevsel bir şekilde kullanılmasını sağlayarak daha fazla insanın etkileşimde bulunmasını kolaylaştıran bir uygulama olarak değerlendirilmektedir. Bu teknolojiler, etkileşimli ve interaktif içerikler sunarak öğrenmeyi daha dinamik ve katılımcı hale getiriyor. Teknolojik gelişmelerin artmasıyla birlikte Web 2.0 teknolojileri, öğrencilerin günlük yaşamlarında ve eğitim süreçlerinde önemli bir rol oynamaya başladı. Geleceği şekillendiren üstün yeteneklere sahip bireylerin kritik roller üstlenmeleri, bu bireyler için verilen eğitimin büyük bir önem taşımasını sağlıyor. Üstün yetenekli öğrenciler, yaşlılarından farklı gelişim ve potansiyellere sahip olduklarından, onların potansiyellerini en üst düzeye çıkarmak için standart yöntemlerin ötesinde, özel yeteneklerine uygun öğretim yöntemleri ve tekniklerine ihtiyaç duyulmaktadır. Çelik Şahin ve diğerleri (2020) tarafından yapılan çalışmada, BİLSEM yöneticileri ve öğretmenlerinin Türkiye'nin Bilişim Teknolojileri (BİT) vizyonu hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca, kurumlarında yürütülen BİT uygulamalarını yetersiz buldukları, yenilikçi BİT uygulamaları hakkında sınırlı bir farkındalığa sahip oldukları ve kendi dijital yeterliliklerini de düşük düzeyde değerlendirdikleri tespit edilmiştir. Kılıç ve Kırıl Özkan (2022) tarafından yapılan çalışmada, BİLSEM öğretmenlerinin eğitim teknolojisi öz yeterliklerini en çok etkileyen faktörlerin, tam ve doğrudan deneyimler olduğu bulunmuştur. BİLSEM öğretmenlerinin uluslararası eğitim teknolojisi standartlarına göre dijital vatandaşlık, bilgi güvenliği ve eğitim teknolojilerinin kullanımında öncülük etme konularında öz yeterliklerinin düşük olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin bu alanda bilgi ve donanım eksikliği olduğunu ifade ettikleri tespit edilmiştir. Şentürk ve diğerleri (2024) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen adaylarının Web 2.0 araçlarıyla pratik içerik geliştirmeye yönelik öz-yeterlik inançları “orta” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Yağcı ve Şentürk (2023) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin Web 2.0 araçlarını “nadiren” kullandıkları tespit edilmiş

olup, yine öğretmenlerin Web 2.0 araçları kullanım yetkinliklerinin “çok az yetkin” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Kılıç ve Kırıl Özkan (2023) tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarına göre, BİLSEM öğretmenleri eTwinning platformunu ve beraberindeki teknoloji bileşenlerini başlangıçta zor ve karmaşık bulduklarını belirtmişlerdir. Ancak, bu platformu kullandıkça sağladığı faydalar nedeniyle algılarının değiştiği gözlemlenmiştir. Öğretmenler, eTwinning ile birlikte kullanılan Web 2.0 araçları gibi teknolojik araçlara yönelik tutumlarının olumlu yönde geliştiğini ve bu araçların sağladığı yararlar nedeniyle derslerine entegre etmeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Kiroğlu ve Güven (2024) tarafından yapılan bir çalışmada, BİLSEM öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarıyla ilgili olarak, bu araçlardan haberdar oldukları ve onları ilk kez eTwinning eğitimleri ile sosyal medya üzerinden tanıdıkları belirlenmiştir. Öğretmenler, bu araçlar sayesinde iletişim, teknoloji kullanımı ve mesleki becerilerini geliştirdiklerini ifade etmişlerdir. En sık olarak Canva uygulamasını kullandıkları ve tavsiye ettikleri tespit edilmiştir. Ancak, öğretmenlerin Web 2.0 araçlarını kullanırken donanımsal ihtiyaçlar ve bu araçlardan kaynaklanan sorunlarla karşılaştıkları da ortaya konmuştur. Olpak (2023) tarafından yapılan çalışmada, BİLSEM’de görevli öğretmenlerin derslerinde dijital kaynakları en çok öğrenci ilgisini ve dikkatini çekmek amacıyla kullandıkları belirtilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin yaygın olarak Canva Web 2.0 aracını tercih ettikleri ifade edilmiştir. Sarı ve diğerleri (2023) tarafından yapılan bir çalışmada, Covid-19 Salgını Sürecinde BİLSEM’de görev öğretmenlerin uzaktan eğitim sırasında en çok Web 2.0 araçlarını kullandıkları, dersleri çoğunlukla Zoom üzerinden yürüttükleri ve ders sırasında farklı eğitim portallarını, çevrimiçi videoları ve resim uygulamalarını da kullandıkları tespit edilmiştir. Web 2.0 araçları, bireysel öğrenmeleri destekleyerek zenginleştirilmiş eğitim uygulamalarına olanak tanımaktadır. Özellikle üstün yetenekli öğrenciler için hazırlanmış farklılaştırılmış programları bireyselleştirmek ve zenginleştirmek amacıyla eğitim süreçlerinde kullanılmaya başlanmıştır. Bu araçlar, içerik hazırlama, materyal oluşturma, ölçme ve değerlendirme ile ödev verme gibi birçok alanda etkin bir şekilde yer almaktadır.

### **Araştırmanın Amacı**

Web 2.0 uygulamaları, 21. yüzyıl teknolojisi olarak hızlı ve kolay erişim, bilgi paylaşımı, veri depolama, tasarım, görsel içerik paylaşımı ve ölçme-değerlendirme gibi avantajlar sunarak her yaştan kullanıcıya sosyal yaşam, eğitim, sağlık ve birçok alanda kolay erişim imkânı sağlamaktadır (Altun, 2008). Web 2.0 araçlarının, öğrenci ve öğretmenler tarafından eğitimde etkin bir şekilde kullanıldığı gözlemlenmektedir (Horzum, 2010). Yüksek

performans gösteren eğitim sistemleri, öğrenme standartlarından ödün vermeden farklılaştırılmış öğretim uygulamalarıyla öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarındaki farklılıkları dikkate almaktadır (Çam ve Acat, 2023). Bu çerçevede, Çocuk Üniversitesi öğrencileri de farklılıklarını ortaya koyacak bireyselleştirilmiş eğitim almaktadır. Web 2.0 araçları, Çocuk Üniversitesi'nde öğrenim gören üstün yetenekli öğrencilerin işbirliği içinde çalışmalarını, teknolojiyi etkin bir şekilde kullanmalarını ve kendi bireysel yeteneklerini keşfetmelerine olanak tanıyacaktır. Çocuk Üniversitesi'nde görev yapan öğretmenler, Web 2.0 araçlarını ne kadar tanır ve kullanırsa, bu araçları öğrencilerine de kullanma fırsatı vererek farklılaştırılmış eğitim modeline katkı sunar ve öğrencilerin bireysel yeteneklerini sergilemelerine yardımcı olur. Bu nedenle, Çocuk Üniversitesi'nde görevli öğretmenlerin Web 2.0 araçlarıyla ilgili görüşleri büyük önem taşımaktadır.

Bu çalışmada, üstün yetenekli öğrencilere eğitim veren Çocuk Üniversitesi'nde görev yapan öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarıyla ilgili görüşleri incelenerek alana katkı sağlanması amaçlanmaktadır. Bu bağlamda araştırmanın problem cümlesi *“çocuk üniversitesi'nde üstün yetenekli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin Web 2.0 araçlarına yönelik görüşleri nelerdir?”* olarak belirlenmiştir. Bu ana problem cümlesi, aşağıdaki alt problemler ışığında çalışılmıştır:

1. Çocuk Üniversitesi'nde görev yapan öğretmenlerin Web teknolojileri hakkındaki görüşleri nelerdir?
2. Çocuk Üniversitesi'nde görev yapan öğretmenlerin kullandığı veya kullanmadığı Web 2.0 araçları hangileridir?
3. Çocuk Üniversitesi'nde görev yapan öğretmenlerin en sık kullandığı Web 2.0 araçları nelerdir?
4. Çocuk Üniversitesi'nde görev yapan öğretmenlerin Web 2.0 araçlarının kullanım amaçlarıyla ilgili görüşleri nelerdir?
5. Çocuk Üniversitesi'nde görev yapan öğretmenlerin Web 2.0 araçlarının kullanım avantajlarıyla ilgili görüşleri nelerdir?
6. Çocuk Üniversitesi'nde görev yapan öğretmenlerin Web 2.0 araçlarının kullanım dezavantajlarıyla ilgili görüşleri nelerdir?
7. Çocuk Üniversitesi'nde görev yapan öğretmenlerin Web 2.0 araçlarını kullanırken karşılaştıkları sorunlar hakkında görüşleri nelerdir?
8. Çocuk Üniversitesi'nde görev yapan öğretmenlerin Web 2.0 araçlarının sağladığı sosyal yaşam kazanımları nelerdir?

9. Çocuk Üniversitesi'nde görev yapan öğretmenlerin Web 2.0 araçlarıyla ilgili tavsiye aldıkları kaynaklar hangileridir?

### **Yöntem**

Bu bölümde, “*araştırma deseni*”, “*çalışma grubu*”, “*veri toplama araçları*”, “*verilerin toplanması ve analizi*” ve “*geçerlik ve güvenirlik*” konu başlıkları ele alınmıştır.

#### **Araştırma Deseni**

Bu çalışmada, üstün yetenekli öğrencilere eğitim veren Çocuk Üniversitesi'nde görev yapan öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarıyla ilgili görüşleri incelemek ve değerlendirmek amacı ile nitel bir yöntemle yürütülmüştür. Nitel araştırma genel olarak “*gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi yöntemlerle algı ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ortaya konması süreci*” olarak tanımlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Fraenkel ve Wallen (2006)'a göre nitel araştırma, kişiler arasında var olan ilişkileri, etkinlikleri, olayları ya da gerçeklerin derinlemesine çalışıldığı araştırmalardır.

Bu çalışmada, ilgili alan ve konu kapsamında durum çalışması desenlerinden bütüncül tek durum deseni olarak tasarlanmıştır. Durum çalışması, belirli bir zaman dilimi içinde bir konu veya durumun derinlemesine incelenmesini sağlayan nitel bir araştırma yaklaşımıdır (Creswell, 2014). Bu çalışmada, durum çalışması desenlerinden biri olan bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır. Bütüncül tek durum deseni, belirli bir durum üzerinde kapsamlı bir şekilde durulmasına olanak tanımaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

#### **Çalışma Grubu**

Bu çalışmada, 2024-2025 eğitim öğretim yılında üstün yetenekli öğrencilere eğitim veren Üsküdar Çocuk Üniversitesi'nde görev yapan öğretmenler yer almıştır. Katılım, gönüllülük esasına dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Tablo 1'de çalışmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri verilmiştir.

**Tablo 1**

*Üsküdar Çocuk Üniversitesi'nde Görev Yapan Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri*

| Değişkenler      | Gruplar                 | Frekans (f) | Yüzde (%) |
|------------------|-------------------------|-------------|-----------|
| Cinsiyeti        | Kadın                   | 7           | 58.3      |
|                  | Erkek                   | 5           | 41.7      |
| Medeni durumu    | Bekâr                   | 7           | 58.3      |
|                  | Evli                    | 5           | 41.7      |
| Yaşı             | 18-24 yaş               | 2           | 16.7      |
|                  | 25-34 yaş               | 6           | 50.0      |
|                  | 35-44 yaş               | 4           | 33.3      |
| Eğitim Durumu    | Lisans                  | 10          | 83.3      |
|                  | Yüksek Lisans           | 1           | 8.3       |
|                  | Doktora                 | 1           | 8.3       |
| Mesleki Kıdemi   | 1-5 yıl                 | 2           | 16.7      |
|                  | 6-10 yıl                | 6           | 50.0      |
|                  | 11-15 yıl               | 3           | 25.0      |
|                  | 16 ve üzeri yıl         | 1           | 8.3       |
| Mezuniyet Branşı | Fen ve Teknoloji        | 3           | 25.0      |
|                  | Çocuk gelişimi          | 2           | 16.7      |
|                  | Psikoloji               | 1           | 8.3       |
|                  | Bilgisayar Mühendisliği | 1           | 8.3       |
|                  | Türkçe                  | 1           | 8.3       |
|                  | Görsel Sanatlar         | 1           | 8.3       |
|                  | Türk Dili ve Edebiyatı  | 1           | 8.3       |
|                  | Sınıf Öğretmenliği      | 1           | 8.3       |
|                  | Sosyal Bilgiler         | 1           | 8.3       |

Tablo 1'deki demografik bilgileri incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerinin %58.3'ü (f=7) kadın ve %41.7'si (f=5) erkek cinsiyet grubunu oluşturmuştur. Medeni durumuna bakıldığında zaman %58.3'ü (f=7) bekâr ve %41.7'si (f=5) evli olduğu tespit edilmiştir. Yaş grubuna bakıldığında zaman %16.7'si (f=2) 18-24 yaş, %50.0'ı (f=6) 25-34 yaş ve %33.3'ü (f=4) 35-44 yaş aralığını oluşturduğu görülmüştür. Eğitim durumu grubuna bakıldığında zaman %83.3'ü (f=10) lisans, %8.3'ü (f=1) yüksek lisans ve %8.3'ü (f=1) doktora mezunu olduğu tespit edilmiştir. Mesleki kıdem grubuna bakıldığında zaman %16.7'si (f=2) 1-5 yıl, %50.0'ı (f=6) 6-10 yıl, %25.0'ı (f=3) 11-15 yıl ve %8.3'ü (f=1) 16 ve üzeri yıl aralığında olduğu belirlenmiştir. Mezuniyet branşı grubuna bakıldığında zaman %25.0'ı (f=3) fen ve teknoloji, %16.7'si (f=2) çocuk gelişimi %8.3'ü (f=1) psikoloji, %8.3'ü (f=1) bilgisayar mühendisliği, %8.3'ü (f=1) Türkçe, %8.3'ü (f=1) görsel sanatlar, %8.3'ü (f=1) Türk dili ve edebiyatı, %8.3'ü (f=1) sınıf öğretmenliği ve %8.3'ü (f=1) sosyal bilgiler alanında mezun oldukları belirlenmiştir. Çalışmaya gönüllü katılan öğretmenlerin görev bilgileri Tablo 2'de yer verilmiştir.

**Tablo 2**

*Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Üsküdar Çocuk Üniversitesi'ndeki Görev Bilgileri*

| Değişkenler           | Gruplar                       | Öğretmen |      |
|-----------------------|-------------------------------|----------|------|
|                       |                               | f        | %    |
| Görev Yaptığı Kampüsü | Korkut Özal Kampüsü           | 4        | 33.3 |
|                       | Prof. Dr. Fuat Sezgin Kampüsü | 4        | 33.3 |
|                       | Bilge Çocuklar Kampüsü        | 4        | 33.3 |
| Görevli olduğu Branşı | STEM                          | 2        | 16.7 |
|                       | Zihin Haritaları              | 2        | 16.7 |
|                       | Eğitici Drama                 | 2        | 16.7 |
|                       | Etkili İletişim Stratejileri  | 1        | 8.3  |
|                       | Yazılım Atölyesi              | 1        | 8.3  |
|                       | FKB Atölyesi                  | 1        | 8.3  |
|                       | Sanat ve Tasarım              | 1        | 8.3  |
|                       | Sınıf Öğretmenliği            | 1        | 8.3  |
|                       | Sosyal Bilgiler               | 1        | 8.3  |
| Çalışma Süresi        | 1-3 Yıl                       | 4        | 33.3 |
|                       | 4-6 Yıl                       | 6        | 50.0 |
|                       | 7-9 Yıl                       | 2        | 16.7 |

Tablo 2'deki görev bilgileri incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerinin %33.3'ünün (f=4) Korkut Özal Kampüsü, %33.3'ünün (f=4) Prof. Dr. Fuat Sezgin Kampüsü ve %33.3'ünün (f=4) Bilge Çocuklar Kampüsü'nde görev yaptığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin branş dağılımlarına bakıldığında zaman, %16.7'si (f=2) STEM, %16.7'si (f=2) zihin haritaları, %16.7'si (f=2) eğitici drama, %8.3'ü (f=1) etkili iletişim stratejileri, %8.3'ü (f=1) yazılım atölyesi, %8.3'ü (f=1) FKB atölyesi, %8.3'ü (f=1) sanat ve tasarım, %8.3'ü (f=1) sınıf öğretmenliği ve %8.3'ü (f=1) sosyal bilgiler alanlarında görevli oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin görev süreleri %33.3'ü (f=4) 1-3 yıl, %50.0'ı (f=6) 4-6 yıl ve %16.7'si (f=2) 7-9 yıl aralığında olduğu belirlenmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin Web 2.0 araçları kullanım yeterlilik düzeyleri Tablo 3'te yer verilmiştir.

**Tablo 3**

*Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Web 2.0 Araçları Kullanım Yeterlilik Düzeyleri*

| Değişkenler                             | Gruplar     | Öğretmen |      |
|-----------------------------------------|-------------|----------|------|
|                                         |             | f        | %    |
| Web 2.0 kullanma eğitimi alma durumu    | Evet        | 5        | 41.7 |
|                                         | Hayır       | 7        | 58.3 |
| Web 2.0 araçlarını derslerinde kullanma | Evet        | 11       | 91.7 |
|                                         | Hayır       | 1        | 8.3  |
| Web 2.0 araçlarını kullanma düzeyi      | Kötü        | 1        | 8.3  |
|                                         | Orta        | 4        | 33.3 |
|                                         | İyi         | 7        | 58.3 |
| Web 2.0 araçlarını tanıma süresi        | 1 yıldan az | 1        | 8.3  |
|                                         | 2-3 yıl     | 3        | 25.0 |

|                                                  |                 |   |      |
|--------------------------------------------------|-----------------|---|------|
|                                                  | 4-5 yıl         | 4 | 33.3 |
|                                                  | 6-7 yıl         | 2 | 16.7 |
|                                                  | 16-17 yıl       | 2 | 16.7 |
| <b>Web 2.0 araçları ile ilk karşılaşılan yer</b> | Sosyal Medya    | 6 | 50.0 |
|                                                  | Eğitim Semineri | 4 | 33.3 |
|                                                  | eTwinning       | 2 | 16.7 |

Tablo 3'teki Web 2.0 araçları kullanım yeterlilik düzeyleri incelendiğinde, araştırmaya gönüllü katılan üstün yetenekli öğrencilere eğitim veren Üsküdar Çocuk Üniversitesi'ndeki öğretmenlerinin %41.7'sinin (f=5) Web 2.0 araçları kullanma eğitimi aldığı ve %58.3'ünün (f=7) ise bu eğitimi almadığı tespit edilmiştir. Katılımcıların %91.7'si (f=11) Web 2.0 araçlarını derslerinde kullanmakta ve %8.3'ü (f=1) kullanmamaktadır. Kullanım düzeylerine bakıldığında, %8.3'ü (f=1) Web 2.0 araçlarını kötü düzeyde kullanırken, %33.3'ü (f=4) orta düzeyde ve %58.3'ü (f=7) iyi düzeyde kullanmaktadır. Ayrıca, Web 2.0 araçlarını tanıma süreleri incelendiğinde, %8.3'ü (f=1) 1 yıldan az, %25.0'ı (f=3) 2-3 yıl, %33.3'ü (f=4) 4-5 yıl, %16.7'si (f=2) 6-7 yıl ve %16.7'si (f=2) 16-17 yıl süreyle bu araçları tanıdığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin Web 2.0 araçlarıyla ilk karşılaştıkları yerler arasında %50.0'ı (f=6) sosyal medya, %33.3'ü (f=4) eğitim semineri ve %16.7'si (f=2) eTwinning olarak belirlenmiştir.

### **Veri Toplama Araçları**

Bu çalışmada, üstün yetenekli öğrencilere eğitim veren Üsküdar Çocuk Üniversitesi'nde görev yapan öğretmenlerden veri toplamak için nitel araştırma yöntemlerinden sıkça kullanılan görüşme yöntemi tercih edilmiştir. Görüşme, kişilerin belirli bir konu hakkındaki duygu ve düşüncelerini derinlemesine anlamayı ve bireylerin tutumlarını, deneyimlerini ve yorumlarını ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır (Karataş, 2015). Görüşme tekniği, kişilerin bir konuya ilişkin deneyim, tutum, algı ve yorum gibi durumlarını belirli bir amaç doğrultusunda anlamaya çalışmak için kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ise, görüşme tekniğine göre daha esnek bir yaklaşımdır. Katılımcıların görüşlerini sınırlayan yazılı testler ve anketler yerine, katılımcıların görüşlerini açıkça ifade etmelerine olanak tanır ve bu sayede araştırmaya derinlik katar. Ayrıca, gerektiğinde araştırmacıyı yönlendiren açık uçlu sorulardan oluşur (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu çalışmada, üstün yetenekli öğrencilere eğitim veren Üsküdar Çocuk Üniversitesi'nde görevli öğretmenlerin genel bilgilerini toplamak amacıyla “*kişisel bilgi formu*” ve “*görüşme formu*” kullanılmıştır.

*Kişisel Bilgi Formu*; üstün yetenekli öğrencilere eğitim veren Çocuk Üniversitesi'nde görev yapan öğretmenlerin cinsiyet, medeni durum, yaş, görev yaptıkları Üsküdar Çocuk Üniversitesi kampüsü ve Web 2.0 araçlarıyla ilgili eğitim alma durumu gibi bilgileri içermektedir. Araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır.

*Görüşme Formu;* üstün yetenekli öğrencilere eğitim veren Çocuk Üniversitesi'nde görev yapan öğretmenlerin Web 2.0 araçlarına dair görüşlerini öğrenmek amacıyla açık uçlu sorular içermektedir. Araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Çalışma öncesinde, formun anlaşılabilirliğini değerlendirmek amacıyla Türkçe eğitimi alanında uzman bir kişiye danışılmış; ayrıca, ölçme ve değerlendirme alanında uzman bir uzmandan da görüş alınarak form önceden yapılandırılmıştır. Formun uygulanabilirliğini değerlendirmek amacıyla pilot bir çalışma yapılmış ve form, üstün yetenekli öğrencilere eğitim veren beş öğretmene gönderilmiştir. Pilot çalışma sonucunda, bazı maddelerde düzeltmeler ve eklemeler yapılarak görüşme formuna son hali verilmiştir. Açık uçlu sorular şunlardır; (1) Web 2.0 teknolojileri denince aklınıza ne geliyor? (2) Web 2.0 araçlarını derslerinizde kullanıyor musunuz? Kullanmıyorsanız nedenini açıklayınız. Kullanıyorsanız, nasıl kullandığınızı belirtiniz. (3) Derslerinizde en fazla kullandığınız Web 2.0 araçları hangileridir? (4) Web 2.0 araçlarını derslerde ne amaçla kullanıyorsunuz? (5) Web 2.0 araçlarını kullanmanın avantajları nelerdir? (6) Web 2.0 araçlarını kullanmanın dezavantajları nelerdir? (7) Web 2.0 araçlarını derslerinizde kullanırken herhangi bir problemle karşılaştınız mı? Eğer karşılaştıysanız, nedenlerini önem sırasına göre açıklayınız? (8) Web 2.0 araçlarının kazandırdığı sosyal yaşam kazanımları nelerdir? (9) Web 2.0 araçlarıyla ilgili tavsiye aldığınız kaynaklar nelerdir? bu sorular formda yer almaktadır.

### **Verilerin Toplanması ve Analizi**

Çalışma, 2024-2025 eğitim öğretim yılında üstün yetenekli öğrencilere eğitim veren Üsküdar Çocuk Üniversitesi'nde görev yapan öğretmenler ile gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler yüz yüze, telefonla ya da diğer teknolojik araçlarla yapılabilir (Kuş, 2012; Yıldırım ve Şimşek, 2021). Görüşmeler, Google Forms üzerinden gerçekleştirilmiştir. Dikkatli bir şekilde uygulandığında, çevrim içi açık uçlu sorular; belirli sorulara ilişkin olarak, hedeflenen örneklemelerden hızlı ve kapsamlı veri toplamak için etkili araçlar olabilir. Bu çalışmada kullanılan görüşme formu soruları, bu tekniğe uygun şekilde araştırmacılar tarafından hazırlanmış ve alanında akademik çalışmaları bulunan bir akademisyenin görüşleri doğrultusunda şekillendirilmiştir. Öğretmenlere, Google Forms aracılığıyla hazırlanan açık uçlu sorular gönderilmiş ve bu soruların yanıtlanması sağlanmıştır. Öncelikle alan yazını incelenmiş ve hazırlanan sorulara, uzman görüşleri doğrultusunda son hali verilmiştir. Düzenlemeler yapıldıktan sonra sorular Google Forms'a aktarılmış, üstün yetenekli öğrencilere eğitim veren Üsküdar Çocuk Üniversitesi'nde görev yapan öğretmenlere iletilmiştir.

Öğretmenlerin yanıtları bilgisayar ortamında bir dosyada toplanmıştır. Çalışmanın amacı öğretmenlere açıklanmış ve gizlilik hakkında bilgilendirme yapılmıştır.

Araştırma verilerinin analizinde, tümevarımsal tematik analiz yaklaşımı benimsenmiştir. Tematik analiz, nitel verilerdeki önemli kavramları belirlemek amacıyla veriyi bölümlere ayırma, kategorize etme ve yeniden yapılandırmaya yönelik bir veri azaltma ve analiz stratejisidir (Ayress, 2008). Tematik analiz iki ana türe ayrılır: tümevarımsal tematik analiz ve kuramsal (tümdengelimsel) tematik analiz. Tümevarımsal tematik analiz, ilgili konuda daha önce bir çalışma yapılmadığında ve dolayısıyla belirlenmiş bir kodlama çerçevesinin olmadığı durumlarda kullanılır. Bu tür analizde, daha önceki bir çalışmanın yokluğu, araştırmacının verinin analizi sürecinde alana veya konuya olan kuramsal ilgisini etkilemez. Kuramsal tematik analiz ise, araştırmacının alana dair kuramsal bir aşinalığı bulunduğu takdirde tercih edilir ve araştırmacı veri setinin belirli yönlerini detaylı bir şekilde sunma eğilimindedir (Braun ve Clarke, 2006). Verilerin analizinde şu adımlar izlenmiştir: (1) Elde edilen veriler Excel belgesine aktarılmış ve yazılı hale dönüştürülmüştür. (2) Toplanan veriler birkaç kez okunarak temalar ve kodlar oluşturulmuştur. (3) Araştırmacı tarafından oluşturulan temalar, uzman görüşüne sunulmuş ve veriler üzerinde ortak bir görüş birliğine varılmıştır. (4) Görüş birliğine varıldıktan sonra, kodlar ve temalar son hali verilerle bulgular kısmında detaylı olarak açıklanmıştır. (5) Bulgular kısmında yapılan alıntılarda, gizlilik ilkesine uygun olarak her katılımcıya kodlar verilmiştir (ÖĞR1’den ÖĞR12’ye kadar).

### **Geçerlik ve Güvenirlik**

Nitel araştırmada, geçerlik ve güvenirlilik standartlarını karşılamak amacıyla çeşitli teknikler geliştirilmiştir. Nitel çalışmalarda geçerlik; *“inandırıcılık ve aktarılabilirlik”* kavramlarıyla ilişkilendirilirken, güvenirlilik ise *“tutarlılık ve doğrulanabilirlik”* ile açıklanmaktadır (Lincoln ve Guba, 1985). Bu araştırmada inanırılığın sağlanması amacıyla, katılımcılar ile yapılan görüşmelerden doğrudan alıntılar yapılarak, yorumlama öncesinde özgün ifadeler yer verilmiştir. Veri analiz süreci tamamlandıktan sonra elde edilen bulgular, *“katılımcı teyidi”* yöntemiyle ilgili kişilere sunulmuş ve bu geri bildirim doğrultusunda herhangi bir tema eklenmemiş ya da çıkarılmamıştır. Aktarılabilirlik, nitel araştırmalarda geçerliği destekleyen bir diğer ölçüt olup, araştırma bulgularının yeterli betimlemeye dayalı olarak başka bağlamlara da aktarılabilir olmasını gerektirir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu amaca ulaşmak için bulgular bölümünde doğrudan alıntılara yer verilmiş ve elde edilen verilerin bütünlüğü korunmuştur. Güvenirliğin sağlanması adına çalışmada özellikle tutarlılık

ilkesi ön planda tutulmuştur. Veri toplama araçlarının geliştirilmesi ile veri toplama ve analiz süreçlerinde, eğitim bilimleri alanında uzman bir araştırmacıdan destek alınarak sürecin iç tutarlılığı artırılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Kodlama sürecindeki güvenilirlik ise, Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen formül kullanılarak hesaplanmıştır: “Güvenirlilik=[(Görüş Birliği)/(Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı)]x100”. Miles ve Huberman (1994)’e göre, kodlayıcılar arasında görüş birliğinin en az %80 seviyesinde olması beklenir. Bu araştırmada iki kodlayıcı arasında %83.3’lük bir görüş birliği sağlandığı için çalışma güvenilir olarak kabul edilebilir.

### Araştırma ve Yayın Etiği

Araştırmaya dair Yıldız Teknik Üniversitesi Etik Kurulu’nun 30.09.2025 tarih ve 2024.09 toplantı numaralı kararı ile etik kurul izni alınmıştır. Bu çalışmada kullanılacak veri toplama araçları ve yöntemlerine ilişkin bilgilerde etiğe aykırı herhangi bir bulguya rastlanmamıştır.

### Bulgular

Bu bölümde, araştırmada kullanılan görüşme formu yoluyla elde edilen veriler sunulacaktır.

### Üsküdar Çocuk Üniversitesi’nde Üstün Yetenekli Öğrencilere Eğitim Veren Öğretmenlerin Web 2.0 Teknolojisine İlişkin Görüşleri Temasına Ait Bulgular

Üsküdar Çocuk Üniversitesi’nde üstün yetenekli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin Web 2.0 teknolojisine ilişkin genel görüşlerini paylaşmışlardır. Öğretmenlerin verdikleri cevaplar Tablo 4’te yer verilmiştir.

**Tablo 4**

*Öğretmenlerin Web 2.0 Teknolojisi Kavramına İlişkin Görüşleri*

| Ana Tema            | Alt Tema                    | Kodlar                       | Katılımcı Kodları        | f |
|---------------------|-----------------------------|------------------------------|--------------------------|---|
| Web 2.0 Teknolojisi | Kolaylık ve Erişilebilirlik | Genel Tanımlar               | ÖĞR8, ÖĞR9, ÖĞR11, ÖĞR12 | 4 |
|                     |                             | Kullanım Kolaylığı           | ÖĞR5, ÖĞR6               | 2 |
|                     |                             | Temel Bileşenler             | ÖĞR7, ÖĞR8               | 2 |
|                     | Temel Teknolojiler          | Sosyal Medya Platformlar     | ÖĞR1, ÖĞR4               | 2 |
|                     |                             | Web Geliştirme Araçları      | ÖĞR2                     | 1 |
|                     |                             | İçerik Oluşturma ve Yönetimi | ÖĞR10                    | 1 |

|                       |                                                |                                    |        |
|-----------------------|------------------------------------------------|------------------------------------|--------|
| Eğitimde<br>Kullanımı | Eğitim Araçları<br>Eğlenceli Öğrenme Ortamları | ÖĞR3, ÖĞR,8, ÖĞR11, ÖĞR12<br>ÖĞR11 | 4<br>1 |
|-----------------------|------------------------------------------------|------------------------------------|--------|

Tablo 4 incelendiği zaman Üsküdar Çocuk Üniversitesi’nde üstün yetenekli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin Web 2.0 teknolojisine ilişkin görüşleri üç kategori ve sekiz alt kategoriye belirlenmiştir. (1) Kolaylık ve erişilebilirlik kategorisi ( $f=8$ ), öğretmenlerin Web 2.0 teknolojilerini kullanırken karşılaştıkları kolaylıkları ve erişim olanaklarını vurgulamaktadır. Öğretmenlerin bu teknolojilere olumlu bir bakış açısıyla yaklaşması, öğrencilerin öğrenme süreçlerine daha etkin bir biçimde katılmalarına yardımcı olabilir. Alt kategorilerden “*genel tanımlar*” ( $f=4$ ) belirgin olması ise, öğretmenlerin Web 2.0 teknolojilerini nasıl tanımladıkları ve bu teknolojilerin sunduğu fırsatları nasıl algıladıklarına dair bakış sunmaktadır. (2) Temel teknolojiler kategorisi ( $f=4$ ), öğretmenler kullandığı web platformlarından söz etmişlerdir. Alt kategorilerden “*sosyal medya platformlar*” ( $f=2$ ) belirgin olması, öğretmenlerin eğitimde sosyal medya araçlarını nasıl entegre ettiklerini ve bu platformların öğrencilerle etkileşimdeki rolünü göstermektedir ve öğrencilerin daha sosyal ve işbirlikçi öğrenme deneyimleri kazanmalarına olanak sunmaktadır. (3) Eğitimde kullanımı kategorisi ( $f=5$ ), Web 2.0 teknolojilerinin eğitimdeki uygulamalarından söz etmişlerdir. Alt kategorilerden “*eğitim araçları*” ( $f=4$ ) alt kategorisinin belirgin olması, öğretmenlerin hangi araçları tercih ettiğini ve bu araçların pedagojik faydalarını ele alırken, aynı zamanda öğretmenlerin teknoloji entegrasyonuna ne denli önem verdiklerini ve eğitimde yenilikçi yöntemleri nasıl benimsediklerini ortaya koymaktadır. Bu konuya dair bazı Üsküdar Çocuk Üniversitesi’nde üstün yetenekli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin görüşleri ise doğrudan şu şekildedir:

*“HTML, CSS, JavaScript gibi temel yapı taşlarının yanı sıra, web geliştirme çerçeveleri (frameworks) ve kütüphaneleri (libraries), web sunucuları, veri tabanı yönetim sistemleri, API’lar, bulut hizmetleri, ve güvenlik protokolleri geliyor. Ayrıca, kullanıcı deneyimini optimize eden teknikler ve araçlar da web teknolojileri kapsamında değerlendirilir.” [ÖĞR2]*

*“Eğitim-Öğretimi kolaylaştıran, öğrencilerin anlamalarını somut hale dönüştüren araçlar.” [ÖĞR3]*

*“İnternet üzerinde içerik oluşturma, paylaşma ve yönetme amacıyla kullanılan yazılım, araç ve protokoller gelir.” [ÖĞR10]*

*“Eğitimde etkin bir şekilde kullanılmasını sağlayarak daha fazla öğrencinin etkileşimde bulunmasını kolaylaştıran bir uygulama.” [ÖĞR12]*

## **Üsküdar Çocuk Üniversitesi’nde Üstün Yetenekli Öğrencilere Eğitim Veren Öğretmenlerin Web 2.0 Araçlarının Kullanımına İlişkin Görüşleri Temasına Ait Bulgular**

Üsküdar Çocuk Üniversitesi’nde üstün yetenekli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin Web 2.0 araçlarının kullanımına ilişkin görüşlerini paylaşmışlardır. Öğretmenlerin verdikleri cevaplar Tablo 5’te yer verilmiştir.

**Tablo 5**

*Öğretmenlerin Web 2.0 Araçlarının Kullanımı*

| Ana Tema                             | Alt Tema            | Kodlar                          | Katılımcı Kodları         | f  |
|--------------------------------------|---------------------|---------------------------------|---------------------------|----|
| <b>Web 2.0 Araçlarının Kullanımı</b> | Kullanım Durumu     | Evet, kullanıyorum              | ÖĞR1'den ÖĞR12'ye kadar   | 12 |
|                                      |                     | Öğrenci Etkileşimi ve Katılımı  | ÖĞR2, ÖĞR10, ÖĞR11, ÖĞR12 | 4  |
|                                      | Kullanım Amacı      | Sunum ve Materyal Hazırlama     | ÖĞR6, ÖĞR7, ÖĞR8          | 3  |
|                                      |                     | Görsel ve İşbirlikçi Öğrenme    | ÖĞR3, ÖĞR10, ÖĞR11        | 3  |
|                                      |                     | İçerik Oluşturma                | ÖĞR1, ÖĞR9, ÖĞR12         | 3  |
|                                      | Kullanım Yöntemleri | Araçların Çeşitliliği           | ÖĞR2, ÖĞR6, ÖĞR7          | 3  |
|                                      |                     | Özelleştirilmiş Eğitim Deneyimi | ÖĞR10, ÖĞR12              | 2  |

Tablo 5 incelendiği zaman Üsküdar Çocuk Üniversitesi'nde üstün yetenekli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin Web 2.0 araçlarının kullanımına ilişkin görüşleri üç kategori ve yedi alt kategoriye ayrılmıştır. (1) Kullanım durumu kategorisi ( $f=12$ ), öğretmenlerin Web 2.0 araçlarını aktif biçimde kullanma durumlarını ortaya koymaktadır ve bu da öğretmenlerin teknolojiyi benimsemeye oldukça hevesli olduklarını gösteriyor. (2) Kullanım amacı kategorisi ( $f=13$ ), Web 2.0 araçlarının hangi amaçlarla kullanıldığını ortaya koymaktadır. Alt kategorilerden “*öğrenci etkileşimi ve katılımı*” ( $f=4$ ) belirgin olması, öğretmenlerin bu araçları öğrencilerin derslere katılımını artırmak için kullandığını göstermektedir. (3) Kullanım yöntemleri kategorisi ( $f=5$ ), öğretmenlerin Web 2.0 araçlarını nasıl kullandıklarına dair bilgiler sunuyor. Alt kategorilerden “*araçların çeşitliliği*” ( $f=3$ ) belirgin olması, öğretmenlerin çeşitli Web 2.0 araçları aracılığıyla farklı öğretim stratejileri geliştirmekte olduklarını gösteriyor ve öğretmenlerin yenilikçi yaklaşımlarla farklı öğrenme stillerine hitap etme çabalarını yansıtır ve araçların çeşitliliği, eğitimde zenginleştirici bir deneyim sunarak öğrencilerin ilgi ve motivasyonunu artırmak için kullanılabilir. Bu konuya dair bazı Üsküdar Çocuk Üniversitesi'nde üstün yetenekli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin görüşleri ise doğrudan şu şekildedir:

*“Web 2.0 araçlarını derslerimde kullanıyorum. Bu araçları kullanmamın nedeni, etkileşimli ve işbirlikçi öğrenme ortamları yaratmak, öğrencilerin derslere daha aktif katılımını sağlamak ve öğrenme sürecini daha eğlenceli hale getirmek. Örneğin, Google Docs’u ortak çalışma yapmak için, kahoot veya quizlet gibi araçları sınav ve alıştırma için, Github ve W3Schools ile yazılım çalışmaları yapıyoruz ayrıca Google Colab kullanarak sanal bilgisayarlar üzerinde cloud tabanlı python çalışma ortamları oluşturuyoruz.” [ÖĞR2]*

“Özellikle öğrencilere ders konuları ile ilgili çeşitli içerikler hazırlamak, dersleri daha etkili ve ilgi çekici hale getirmek için kullanıyorum. Bu sayede öğrencilerin derse olan ilgisi de artmış oluyor.” [ÖĞR9]

“Derslerimde Web 2.0 araçlarını kullanıyorum çünkü bu araçlar öğrencilerin derslere aktif katılımını ve etkileşimde bulunmalarını sağlıyor. Öğrencilerin içerik üretebilmesi, işbirliği yapabilmesi ve daha etkileşimli bir öğrenme deneyimi yaşamaları açısından önemli avantajlar sunuyor. Ayrıca, öğrencilerin bireysel öğrenme hızlarına uygun içeriklere erişmelerini sağlıyor, bu da öğrenme sürecini daha verimli hale getiriyor.” [ÖĞR10]

### **Üsküdar Çocuk Üniversitesi’nde Üstün Yetenekli Öğrencilere Eğitim Veren Öğretmenlerin Derslerde En Fazla Kullanılan Web 2.0 Araçları Temasına Ait Bulgular**

Üsküdar Çocuk Üniversitesi’nde üstün yetenekli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin derslerinde en fazla kullanılan Web 2.0 araçlarına ilişkin görüşlerini paylaşmışlardır. Öğretmenlerin verdikleri cevaplar Tablo 6’da yer verilmiştir.

**Tablo 6**

*Öğretmenlerin Derslerde En Fazla Kullanılan Web 2.0 Araçları*

| Ana Tema                                  | Alt Tema                                                    | Kodlar                                   | Katılımcı Kodları                                      | f |
|-------------------------------------------|-------------------------------------------------------------|------------------------------------------|--------------------------------------------------------|---|
| <b>En Çok Kullanılan Web 2.0 Araçları</b> | Fotoğraf/Video Düzenleme ve Tasarım Uygulamaları            | YouTube, Canva                           | ÖĞR1, ÖĞR3, ÖĞR5, ÖĞR6, ÖĞR7, ÖĞR8, ÖĞR9, ÖĞR11, ÖĞR12 | 9 |
|                                           | Karikatür ve Poster Tasarlama Araçları                      | Canva, Thinglink                         | ÖĞR3, ÖĞR6, ÖĞR7, ÖĞR8, ÖĞR9, ÖĞR11, ÖĞR12             | 7 |
|                                           | Afiş ve İnfografik Hazırlama Araçları                       | Canva, Visme                             | ÖĞR3, ÖĞR6, ÖĞR7, ÖĞR8, ÖĞR9, ÖĞR11, ÖĞR12             | 7 |
|                                           | Pano Oluşturma Uygulamaları                                 | Padlet, Jamboard                         | ÖĞR9, ÖÖĞR10, ÖĞR12                                    | 3 |
|                                           | Test, Quiz, Bulmaca ve Kelime Bulutu Oluşturma Uygulamaları | Kahoot!, Quizlet                         | ÖĞR9, ÖĞR10, ÖĞR12                                     | 3 |
|                                           | Uzaktan Eğitim Araçları                                     | Google Classroom, Zoom                   | ÖĞR2, ÖĞR6                                             | 2 |
|                                           | Programlama ve Geliştirme Araçları                          | Replit, Scratch, W3schools, Google Colab | ÖĞR2, ÖĞR12                                            | 2 |
|                                           | Hikâye ve Kitap Yazma Uygulamaları                          | StoryJumper                              | ÖĞR9                                                   | 1 |
|                                           | Blog Oluşturma Uygulamaları                                 | Vikipedi, Ekşi Sözlük                    | ÖĞR4                                                   | 1 |
|                                           | Sunum Hazırlama Araçları                                    | Prezi                                    | ÖĞR9                                                   | 1 |
|                                           | Zihin Haritası Oluşturma Uygulamaları                       | WiseMapping                              | ÖĞR11                                                  | 1 |

Tablo 6 incelendiği zaman Üsküdar Çocuk Üniversitesi’nde üstün yetenekli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin derslerinde en fazla kullanılan Web 2.0 araçlarına ilişkin görüşleri on bir kategori ve onbir alt kategoriye ayrılmıştır. Öğretmenlerin derslerinde en çok tercih ettiği Web 2.0 aracının “Canva” olduğu belirlenmiştir. Bu araç, görsel tasarım ve infografik oluşturma konusundaki becerileri sayesinde, öğretmenlerin çeşitli ihtiyaçlarını karşılamak için iyi bir seçenek olarak öne çıkmaktadır. Bu konuya dair bazı Üsküdar Çocuk Üniversitesi’nde üstün yetenekli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin görüşleri ise doğrudan şu şekildedir:

*“Derslerimde en fazla kullandığım Web 2.0 araçları arasında Scratch, Canva, Thinglink, Kahoot! ve Padletyer alıyor.” [ÖĞR11]*

*“Genel ağırlıklı olarak ücretsiz bir kavram (zihin) haritası oluşturma WiseMapping. Görsel içerikler oluşturma öğretmenlere ücretsiz olan Canva kullanıyorum.” [ÖĞR12]*

### Üsküdar Çocuk Üniversitesi’nde Üstün Yetenekli Öğrencilere Eğitim Veren Öğretmenlerin Web 2.0 Araçlarının Derslerde Kullanım Amaçları Temasına Ait Bulgular

Üsküdar Çocuk Üniversitesi’nde üstün yetenekli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin Web 2.0 araçlarının kullanım amaçlarına ilişkin görüşlerini paylaşmışlardır. Öğretmenlerin verdikleri cevaplar Tablo 7’de yer verilmiştir.

**Tablo 7**

*Öğretmenlerin Web 2.0 Araçlarının Derslerde Kullanım Amaçları*

| Ana Tema                                     | Alt Tema                    | Kodlar                             | Katılımcı Kodları | f |
|----------------------------------------------|-----------------------------|------------------------------------|-------------------|---|
| <b>Web 2.0 Araçlarının Kullanım Amaçları</b> | Öğrenci Katılımı            | İşbirliği                          | ÖĞR2, ÖĞR3, ÖĞR10 | 3 |
|                                              |                             | Aktif Katılım                      | ÖĞR2, ÖĞR10       | 2 |
|                                              | Öğrenme Sürecini Destekleme | Görsel Destek                      | ÖĞR4, ÖĞR7, ÖĞR8  | 3 |
|                                              |                             | Zenginleştirme                     | ÖĞR6              | 1 |
|                                              | Bilgi Aktarımı              | Bilgi Verme                        | ÖĞR1, ÖĞR5        | 2 |
|                                              |                             | Öğreticilik                        | ÖĞR5              | 1 |
|                                              | Eğlenceli Öğrenme           | Eğlenceli Ortam                    | ÖĞR10, ÖĞR11      | 2 |
|                                              | İçerik Üretimi              | İçerik Oluşturma                   | ÖĞR9              | 1 |
|                                              | Soyut Bilgiyi Somutlaştırma | Soyutları Somutlaştırma            | ÖĞR7, ÖĞR12       | 2 |
|                                              | Geri Bildirim               | Geri Bildirim Sürecini Hızlandırma | ÖĞR2              | 1 |

Tablo 7 incelendiği zaman Üsküdar Çocuk Üniversitesi’nde üstün yetenekli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin Web 2.0 araçlarının derslerde kullanım amaçlarına ilişkin görüşleri yedi kategori ve on alt kategoriye ayrılmıştır. (1) Öğrenci katılımı kategorisi (f=5), öğrenci

katılımının ön planda olması, öğretmenlerin öğrencileri derse aktif bir şekilde dahil etme çabalarını göstermektedir ve öğrenme deneyiminin daha etkileşimli ve dinamik hale gelmesini sağlamaktadır. Alt kategorilerden *“işbirliği”* ( $f=3$ ) belirgin olması, öğretmenlerin öğrencileri grup çalışmaları ve ortak projeler aracılığıyla etkileşimde bulunmaya teşvik ettiğini ve işbirlikçi öğrenme, öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmesinin yanı sıra, bilgi paylaşımını ve derinlemesine anlama süreçlerini desteklemektedir. (2) Öğrenme sürecini destekleme kategorisi ( $f=4$ ) öğretmenlerin öğrenme süreçlerini çeşitli yollarla desteklediğini ve görsel ve etkileşimli materyallerin kullanılması, öğrencilerin bilgiyi daha iyi kavramalarına yardımcı olabilir. Alt kategorilerden *“görsel destek”* ( $f=3$ ) belirgin olması, öğretmenlerin öğrenmeyi görsel materyallerle zenginleştirdiğini ve bu yöntemle öğrencilerin dikkatini çekmekte ve bilgiyi daha akılda kalıcı hale getirmekte etkili bir araçtır. (3) Bilgi aktarımı kategorisi ( $f=4$ ) bilgi aktarımının önemli bir yer tuttuğu, öğretmenlerin öğrencilere bilgiyi etkili bir şekilde iletmeye odaklandığını göstermektedir. Alt kategorilerden *“bilgi verme”* ( $f=2$ ) alt kategorisinin belirgin olması, öğretmenlerin bilgiyi etkili bir şekilde iletmek için Web 2.0 araçlarını kullandığını, bu durum daha interaktif ve katılımcı yöntemlere dönüşüm gerektirebilir; bilgi aktarma sürecinin yanı sıra, öğrencilerin bu bilgiyi aktif bir şekilde işlemesi de önemlidir. (4) Eğlenceli öğrenme kategorisi ( $f=2$ ), eğlenceli öğrenme ortamlarının oluşturulması, öğrencilerin motivasyonunu artırmak ve eğlenceli aktiviteler, derslerin daha ilgi çekici hale gelmesine katkıda bulunabilir. Alt kategorilerden *“eğlenceli ortam”* ( $f=2$ ) belirgin olması, öğretmenlerin öğrenme süreçlerini eğlenceli hale getirerek öğrencilerin motivasyonunu artırmaya çalıştığını, eğlenceli öğrenme, öğrencilerin derslere olan ilgisini artırır ve öğrenme deneyimini olumlu bir hale getirmektedir. (5) İçerik üretimi kategorisi ( $f=1$ ), öğrencilerin içerik oluşturma fırsatları bulması, yaratıcılıklarını geliştirmelerine yardımcı olmak ve öğrenmeyi daha anlamlı hale getirir ve öğrencilerin aktif katılımını teşvik edebilir. Alt kategorilerden *“içerik oluşturma”* ( $f=1$ ) belirgin olması, öğretmenlerin öğrencilerin kendi içeriklerini üretmelerine olanak tanıdığı, öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirmelerine ve öğrenmeyi daha derinlemesine deneyimlemelerine yardımcı olmaktadır. (6) Soyut bilgiyi somutlaştırma kategorisi ( $f=1$ ), soyut kavramların somutlaştırılması, öğrencilerin karmaşık bilgileri daha iyi anlamalarına yardımcı olur. Öğretmenlerin bu alanda daha fazla strateji geliştirmesi, öğrenmeyi kolaylaştırabilir. Alt kategorilerden *“soyutları somutlaştırma”* ( $f=2$ ) belirgin olması, öğretmenlerin soyut kavramları daha anlaşılır hale getirmek için çeşitli araçlar kullandığını göstermektedir ve öğrencilerin karmaşık bilgileri daha iyi anlamalarına katkıda bulunmaktadır. (7) Geri bildirim kategorisi ( $f=1$ ) geri bildirim sürecinin hızlandırılması, öğrencilerin gelişimlerini takip etmek

ve desteklemek açısından önemlidir ve öğretmenlerin bu süreci etkin bir şekilde yönetmesi, öğrenme süreçlerine olumlu katkı sağlayabilir. Alt kategorilerden “Geri bildirim sürecini hızlandırma” ( $f=1$ ) belirgin olması, öğretmenlerin öğrencilerine daha hızlı ve etkili geri bildirim sağlamaya çalıştıklarını ve öğrencilerin gelişimlerini desteklemektedir. Bu konuya dair bazı Üsküdar Çocuk Üniversitesi’nde üstün yetenekli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin görüşleri ise doğrudan şu şekildedir:

“Öğrenciler arasında işbirliğini artırmak. Etkileşimli ve dinamik bir öğrenme ortamı oluşturmak. Öğrencilerin derslere aktif katılımını sağlamak. Farklı öğrenme stillerine hitap edebilmek. Geri bildirim sürecini hızlandırmak ve kolaylaştırmak. Öğrencilerin teknolojiyi etkin ve verimli kullanma becerilerini geliştirmek” [ÖĞR2]  
 “İşbirlikli çalışma ve bilgi kavram ilişkisini daha iyi kurmak amacıyla” [ÖĞR3]  
 “Görsel sanatlarda soyut bilgi aktarımını somutlaştırmak amacıyla kullanıyorum” [ÖĞR7]

## Üsküdar Çocuk Üniversitesi’nde Üstün Yetenekli Öğrencilere Eğitim Veren Öğretmenlerin Web 2.0 Araçlarının Derslerde Kullanım Avantajları Temasına Ait Bulgular

Üsküdar Çocuk Üniversitesi’nde üstün yetenekli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin Web 2.0 araçlarının kullanım avantajlarına ilişkin görüşlerini paylaşmışlardır. Öğretmenlerin verdikleri cevaplar Tablo 8’de yer verilmiştir.

**Tablo 8**

*Öğretmenlerin Web 2.0 Araçlarının Derslerde Kullanım Avantajları*

| Ana Tema                               | Alt Tema                       | Kodlar                         | Katılımcı Kodları | f |
|----------------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|-------------------|---|
| <b>Web 2.0 Araçlarının Avantajları</b> | Pedagojik Yaklaşımlar          | Öğrenci Katılımını Artırma     | ÖĞR2, ÖĞR6, ÖĞR10 | 3 |
|                                        |                                | Eğlenceli ve Etkili Ders Akışı | ÖĞR8, ÖĞR12       | 1 |
|                                        |                                | İnteraktif Etkileşim           | ÖĞR7              | 1 |
|                                        |                                | Yaparak ve Yaşayarak Öğrenme   | ÖĞR11             | 1 |
|                                        |                                | İşbirliği Sağlama              | ÖĞR2              | 1 |
|                                        |                                | Anında Geri Bildirim           | ÖĞR2              | 1 |
|                                        |                                | Hayal Gücünü Geliştirme        | ÖĞR11             | 1 |
|                                        | Teknolojiye Erişim ve Kullanım | Etkili İçerikler Oluşturma     | ÖĞR9, ÖĞR12       | 2 |
|                                        |                                | Güncel Bilgi Erişimi           | ÖĞR4              | 1 |
|                                        |                                | Hızlı ve Güvenilir Bilgi       | ÖĞR5              | 1 |
|                                        |                                | Kolay Erişim ve Kullanım       | ÖĞR2              | 1 |
|                                        | Farklılaştırılmış Öğretim      | Sözel Anlatımı Destekleme      | ÖĞR1, ÖĞR3        | 2 |
|                                        |                                | Farklı Öğrenme Stillerine Uyum | ÖĞR2              | 1 |

Tablo 8 incelendiği zaman Üsküdar Çocuk Üniversitesi’nde üstün yetenekli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin Web 2.0 araçlarının derslerde kullanım avantajlarına ilişkin

görüşleri üç kategori ve on üç alt kategoriye ayrılmıştır. (1) pedagojik yaklaşımlar kategorisi ( $f=9$ ), üstün yetenekli öğrencilerin motivasyonunu yükseltmek ve onların öğrenme süreçlerine daha fazla dahil olmasını sağlamak, öğretim kalitesini artırarak öğrencilerin daha derin ve etkili bir öğrenme tecrübesi yaşamasına katkıda bulunabilir. Alt kategorilerden “*öğrenci katılımını artırma*” ( $f=3$ ) alt kategorisinin belirgin olması, öğretmenlerin Web 2.0 araçlarını derslerde kullanarak öğrencilerin katılımlarını teşvik etmeye odaklandığını ve öğrencilerin öğrenme süreçlerine daha fazla dahil olmalarına olanak tanır ve öğrenme deneyimlerini zenginleştirir. Özellikle üstün yetenekli öğrencilerin katılımının desteklenmesi, onların potansiyellerini tam anlamıyla ortaya çıkarmaları açısından önem rol oynayabilir. (2) Teknolojiye erişim ve kullanım kategorisi ( $f=5$ ), öğretmenlerin, eğitim materyallerini daha zengin kılmaya ve öğrencilerin teknolojiyle etkileşimini artırmaya yönelik stratejiler geliştirdiğine işaret eder. Teknolojinin etkin kullanımı, öğrencilerin öğrenme tecrübelerini zenginleştirir ve ilgilerini çeker. Alt kategorilerden “*etkili içerikler oluşturma*” ( $f=2$ ) belirgin olması, öğretmenlerin Web 2.0 teknolojilerini kullanarak öğrencilerin ihtiyaçlarına ve ilgi alanlarına uygun içerikler üretme konusundaki farkındalığını göstermektedir. (3) Farklılaştırılmış öğretim kategorisi ( $f=3$ ), öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilerin potansiyelini en iyi şekilde değerlendirmelerine yardımcı olur ve öğrenme süreçlerini daha etkin hale getirir. Alt kategorilerden “*sözel anlatımı destekleme*” ( $f=2$ ) alt kategorisinin belirgin olması ise öğretmenlerin Web 2.0 araçlarını kullanarak öğrencilerin sözel ifade yeteneklerini geliştirmeye ve iletişim yeteneklerini güçlendirmek için etkili bir strateji olabilir. Ayrıca, farklı öğrenme stillerine hitap eden çeşitli yöntemler kullanılması, her öğrencinin öğrenme deneyimini iyileştirebilir. Bu konuya dair bazı Üsküdar Çocuk Üniversitesi’nde üstün yetenekli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin görüşleri ise doğrudan şu şekildedir:

*“Kolay erişim ve kullanım: Çoğu araç ücretsiz ve internet erişimi olan her yerden kullanılabilir. İşbirliği: Öğrenciler ve öğretmenler arasında kolay işbirliği sağlar. Etkileşim: Öğrencilerin derslere daha aktif katılımını sağlar. Esneklik: Farklı öğretim yöntemlerine ve öğrenme stillerine uyum sağlar. Geri bildirim: Anında ve etkili geri bildirim imkanı sunar. Motivasyon: Oyunlaştırma ve interaktif unsurlar, öğrencilerin motivasyonunu artırır.” [ÖGR2]*

*“Web 2.0 araçları, öğrenci katılımını teşvik ederek dersleri daha interaktif hale getirir. Öğrenciler yorum yapabilir, soru sorabilir, geri bildirim alabilir ve akranlarıyla fikir alışverişinde bulunabilirler.” [ÖGR10]*

*“Sanal ortamda yaparak yaşayarak öğrenme ortamı birden fazla duyu organı dahil edildiği için öğrenme kalıcı hale getirmektedir. Öğrencilerin aktif katılımını teşvik eder ve kendi duygu ile düşüncelerini daha rahat ifade etmelerine olanak tanır. Ayrıca, öğrencilerin hayal güçlerini ve yaratıcılıklarını geliştirmelerine yardımcı olur.” [ÖGR11]*

## Üsküdar Çocuk Üniversitesi'nde Üstün Yetenekli Öğrencilere Eğitim Veren Öğretmenlerin Web 2.0 Araçlarının Derslerde Kullanım Dezavantajları Temasına Ait Bulgular

Üsküdar Çocuk Üniversitesi'nde üstün yetenekli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin Web 2.0 araçlarının kullanım dezavantajlarına ilişkin görüşlerini paylaşmışlardır. Öğretmenlerin verdikleri cevaplar Tablo 9'da yer verilmiştir.

**Tablo 9**

*Öğretmenlerin Web 2.0 Araçlarının Derslerde Kullanım Dezavantajları*

| Ana Tema                           | Alt Tema                     | Kodlar                            | Katılımcı Kodları       | f |
|------------------------------------|------------------------------|-----------------------------------|-------------------------|---|
| Web 2.0 Araçlarının Dezavantajları | Teknik Sorunlar              | İnternet Bağlantısı Sorunları     | ÖĞR2, ÖĞR12             | 2 |
|                                    |                              | Uzun Hazırlık Süreleri            | ÖĞR8, ÖĞR12             | 2 |
|                                    |                              | Yazılımsal/Donanımsal Eksiklikler | ÖĞR7                    | 1 |
|                                    |                              | Uygulama Dili ve Ücretli Olma     | ÖĞR11                   | 1 |
|                                    |                              | Kullanım Zorluğu                  | ÖĞR2                    | 1 |
|                                    | Sosyal ve Psikolojik Etkiler | Dikkat Dağılması                  | ÖĞR2, ÖĞR3, ÖĞR6, ÖĞR10 | 4 |
|                                    |                              | Asosyallik                        | ÖĞR5                    | 1 |
|                                    |                              | Dijital Ortama Maruz Kalma        | ÖĞR9                    | 1 |
|                                    |                              | Gerçeklikten Uzaklaşma            | ÖĞR5                    | 1 |
|                                    | Dezavantaj                   | Dezavantajı yok                   | ÖĞR1, ÖĞR4              | 2 |

Tablo 9 incelendiği zaman Üsküdar Çocuk Üniversitesi'nde üstün yetenekli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin Web 2.0 araçlarının derslerde kullanım dezavantajlarına ilişkin görüşleri üç kategori ve on alt kategoriye ayrılmıştır. (1) Teknik sorunlar kategorisi ( $f=7$ ), öğretmenlerin Web 2.0 araçlarını kullanırken karşılaştıkları teknik aksaklıkları öne çıkmaktadır. İnternet bağlantı problemleri, donmalar ve yazılım uyumsuzlukları gibi teknik sorunlar, öğretimde kesintilere neden olarak öğrencilerin dikkatini dağıtabilir ve dersin akışını bozabilir. Bu durum, öğretmenlerin ders hazırlık süreçlerini etkileyip zaman yönetimini zorlaştırabilir. Alt kategorilerden “internet bağlantısı sorunları” ve “uzun hazırlık süreleri” ( $f=2$ ) belirgin olması, öğretmenlerin bu araçları kullanırken teknik zorluklar ve hazırlık aşamalarının getirdiği sıkıntılara dikkat çektiklerini gösteriyor. İnternet sorunları, öğrenci katılımını olumsuz etkileyebilirken, uzun hazırlık süreleri öğretmenlerin ders planlamasını ve uygulamalarını zaman açısından zorlaştırabilir. (2) Sosyal ve psikolojik etkiler kategorisi ( $f=7$ ), öğrencilerin Web 2.0 araçlarıyla etkileşimleri sırasında yaşayabilecekleri dikkat dağınıklığı gibi sosyal ve psikolojik sorunlara yer vermektedir. Özellikle üstün yetenekli öğrencilerin

odaklanma kapasiteleri, teknolojinin aşırı kullanımı sonucu olumsuz etkilenebilir. Ayrıca, aşırı teknoloji kullanımı öğrencilerin sosyal becerilerinde gerilemeye yol açabilir; yüz yüze etkileşimlerin azalmasına sebep olabilir. Alt kategorilerden “*dikkat dağılması*” ( $f=4$ ) belirgin olması, öğretmenlerin Web 2.0 araçlarının öğrencilerin dikkatini dağıtabileceği konusundaki endişelerini yansıtıyor. Özellikle üstün yetenekli öğrencilerde dikkat dağılması, öğrenme süreçlerinin verimliliğini düşürebilir. Bu durum, öğretim yöntemlerinin çok dikkatlice seçilmesi gerektiğini ve öğrencilerin odaklanmalarını sağlamak için stratejiler geliştirilmesi gerektiğini belirtiyor. (3) Dezavantajı yok ( $f=2$ ) şeklindeki görüşler, Web 2.0 araçlarının eğitimdeki fırsatlarının dezavantajlarını aştığını düşündüklerini gösteriyor. Bu bakış, öğretmenlerin teknolojiye olan olumlu yaklaşımını ve Web 2.0 araçlarının öğrenim sürecine katkı sağlama potansiyelini öne çıkarıyor. Bu görüş, teknolojinin sunduğu avantajların dezavantajlarından daha ağır bastığına dair öğretmenlerin inancını yansıtıyor. Bu konuya dair bazı Üsküdar Çocuk Üniversitesi’nde üstün yetenekli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin görüşleri ise doğrudan şu şekildedir:

*“Dozunda kullanılmadığında yetişkin ve çocuklarda asosyalliklik dikkat eksikliği gerçeklikten uzaklaşma diyebiliriz” [ÖĞR5]*

*“Düz anlatımlar ve uzun konuşmalar gittikçe hayatımızdan çıkıyor. Bu şu an için olumsuzluk hissi vermese de dikkat çekici araç olmadan bir konuya odaklanma becerisi kayboluyor.” [ÖĞR6]*

*“Öğrencilerin gelişim çağına dijital ortama maruz kalmalarının devam etmesi.” [ÖĞR9]*

*“Zaman sorunu ve sınıf yönetiminin aksamaması oluşabiliyor bazen bu da internet bağlantısının kötü olduğu zamanlarda ortaya çıkıyor genellikle.” [ÖĞR12]*

### **Üsküdar Çocuk Üniversitesi’nde Üstün Yetenekli Öğrencilere Eğitim Veren Öğretmenlerin Web 2.0 Araçlarının Kullanımında Karşılaşılan Problemler Temasına Ait Bulgular**

Üsküdar Çocuk Üniversitesi’nde üstün yetenekli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin Web 2.0 araçlarının kullanımı sırasında karşılaşılan problemlere ilişkin görüşlerini paylaşmışlardır. Öğretmenlerin verdikleri cevaplar Tablo 10’da yer verilmiştir.

**Tablo 10**

#### *Öğretmenlerin Web 2.0 Araçlarının Kullanımında Karşılaşılan Problemler*

| Ana Tema                                                     | Alt Tema                      | Kodlar                        | Katılımcı Kodları                     | f |
|--------------------------------------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|---------------------------------------|---|
| <b>Web 2.0 Araçları Kullanımında Karşılaşılan Problemler</b> | Teknik ve Yazılımsal Sorunlar | İnternet Bağlantısı Sorunları | ÖĞR6, ÖĞR8, ÖĞR9, ÖĞR10, ÖĞR11, ÖĞR12 | 6 |

|                           |                             |             |   |
|---------------------------|-----------------------------|-------------|---|
|                           | Akıllı Tahta Donmaları      | ÖĞR3, ÖĞR7  | 2 |
|                           | Erişim Sorunları            | ÖĞR6, ÖĞR10 | 2 |
|                           | Yazılımsal Sorunlar         | ÖĞR7        | 1 |
| Web 2.0 Araç Seçimi       | Uygun Araç Bulma Zorluğu    | ÖĞR12       | 1 |
|                           | Öğrenci Erişim Düzensizliği | ÖĞR10       | 1 |
| Dikkat Dağıtıcı İçerikler | Reklamlar                   | ÖĞR1, ÖĞR5  | 2 |
| Problem ile karşılaşma    | Hayır                       | ÖĞR2, ÖĞR4  | 2 |

Tablo 10 incelendiği zaman Üsküdar Çocuk Üniversitesi'nde üstün yetenekli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin Web 2.0 araçlarının kullanımında karşılaşılan problemlere ilişkin görüşleri dört kategori ve sekiz alt kategoriye ayrılmıştır. (1) Teknik ve yazılımsal sorunlar kategorisi ( $f=11$ ), yavaş internet bağlantıları, yazılım uyumsuzlukları veya diğer teknik aksaklıklar nedeniyle derslerin akışında zorluklarla karşılaşılabilceğini göstermektedir. Bu tür problemler, öğretmenlerin ders hazırlık süreçlerini ve uygulamalarını sekteye uğratmakta ve dolayısıyla öğrenci katılımını olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu bağlamda, eğitimde teknolojinin başarılı bir şekilde entegre edilmesi için bu teknik engellerin aşılması elzemdir. Alt kategorilerden “internet bağlantısı sorunları” ( $f=6$ ) belirgin olması, derslerin akışının bağlantı kesintileri ve düşük internet hızlarıyla sekteye uğrayabileceğine işaret etmektedir. Böyle sorunlar, ders planlamasını ve uygulanmasını güçleştirerek öğrencilerin öğrenme deneyimlerini olumsuz etkileyebilir. (2) Web 2.0 araç seçimi kategorisi ( $f=2$ ), araç çeşitliliği nedeniyle öğretmenlerin gereksinimlerine en uygun olanı belirlemede zorlanabileceğini ortaya koymaktadır. Doğru araçları seçmek, derslerin etkinliğini artırmak ve öğrenci öğrenimini desteklemek açısından kritik öneme sahiptir. Alt kategorilerden “uygun araç bulma zorluğu” ve “öğrenci erişim düzensizliği” ( $f=1$ ) belirgin olması ise, öğretmenlerin ihtiyaçlarına uygun araçları seçme ve öğrencilerin bu araçlara erişimini sağlamada karşılaştıkları zorlukları göstermektedir. Uygun araçların seçilmesi, öğretim sürecinin etkinliğini artıran önemli bir unsurdur. (3) Dikkat dağıtıcı içerikler kategorisi ( $f=2$ ), öğrencilerin öğrenme süreçlerinin reklamlar ve diğer dikkat dağıtıcı unsurlar tarafından olumsuz etkilenebileceğini belirtmektedir. Öğretmenler, bu araçları kullanırken dikkatli olmalı ve bu tür dikkat dağıtıcı içeriklere karşı önlem almalıdır. Alt kategorilerden “reklamlar” ( $f=2$ ) belirgin olması, öğretmenlerin Web 2.0 araçlarının dikkat dağıtıcı özellikler taşımaları konusunda endişeli olduklarını aktarmaktadır. Reklamlar, öğrencilerin dikkatini dağıtarak öğrenme süreçlerini olumsuz etkileyebilir, bu da öğretim ortamlarının daha kontrollü ve dikkat çekici hale getirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. (4) Problem ile karşılaşmadığı kategorisi ( $f=2$ ),

bazı öğretmenlerin Web 2.0 araçlarını kullanırken herhangi bir sorun yaşamadıklarını belirtmektedir. Bu durum, öğretmenlerin teknolojiye adaptasyon yeteneklerinin yüksek olduğunu ve Web 2.0 araçlarının eğitimdeki potansiyel faydalarını etkin bir biçimde değerlendirebildiklerini göstermektedir. Öğretmenlerin bu araçlarla ilgili olumlu deneyimler yaşadıklarını ifade etmeleri, teknolojinin sunduğu fırsatları etkili bir şekilde kullanabildikleri ve Web 2.0 araçlarını sorunsuz bir şekilde entegre edebildikleri hususunda yeterli bilgi ve deneyime sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Bu konuya dair bazı Üsküdar Çocuk Üniversitesi'nde üstün yetenekli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin görüşleri ise doğrudan şu şekildedir:

*"Video açılmadan önce çıkan reklamlar, öğrencilerin dikkatinin dağılmasına sebebiyet verebiliyor."* [ÖĞR1]

*"Kullandığım akıllı tahtanın ara ara donması haricinde bir sıkıntı olmadi."* [ÖĞR3]

*"Sınıfta internetin olmaması, elektrik kesintisi."* [ÖĞR8]

*"Çok fazla Web 2.0 aracı var, derste kullanım için en uygun olan aracı bulmak zor olabiliyor ya da İnternet bağlantı sıkıntı ortaya çıkıyor."* [ÖĞR12]

### **Üsküdar Çocuk Üniversitesi'nde Üstün Yetenekli Öğrencilere Eğitim Veren Öğretmenlerin Web 2.0 Araçlarının Sosyal Yaşam Kazanımları Temasına Ait Bulgular**

Üsküdar Çocuk Üniversitesi'nde üstün yetenekli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin Web 2.0 araçlarının sosyal yaşam kazanımlara ilişkin görüşlerini paylaşmışlardır. Öğretmenlerin verdikleri cevaplar Tablo 11'de yer verilmiştir.

**Tablo 11**

#### *Öğretmenlerin Web 2.0 Araçlarının Sosyal Yaşam Kazanımları*

| Ana Tema                                     | Alt Tema                     | Kodlar                             | Katılımcı Kodları | f |
|----------------------------------------------|------------------------------|------------------------------------|-------------------|---|
| Web 2.0 Araçlarının Sosyal Yaşam Kazanımları | İşbirliği ve Takım Çalışması | Grup Projeleri ve Ortak Çalışmalar | ÖĞR2, ÖĞR9, ÖĞR10 | 3 |
|                                              |                              | Aktif Katılım                      | ÖĞR11, ÖĞR12      | 2 |
|                                              |                              | Pratik Düşünme                     | ÖĞR3, ÖĞR6        | 2 |
|                                              |                              | Sosyal Etkileşim                   | ÖĞR7, ÖĞR12       | 2 |
|                                              |                              | Problem Çözme                      | ÖĞR2              | 1 |
|                                              |                              | Becerileri                         |                   |   |
|                                              | Teknoloji Okuryazarlığı      | İçerik Üretimi                     | ÖĞR2, ÖĞR12       | 2 |
|                                              |                              | Kolay Bilgi Erişimi                | ÖĞR1, ÖĞR4        | 2 |
|                                              |                              | Bilgi Paylaşımı ve Geri Bildirim   | ÖĞR5, ÖĞR11       | 2 |
|                                              |                              | Dijital Araçların Kullanımı        | ÖĞR2              | 1 |
|                                              | İletişim Becerileri          | İletişimi Geliştirme               | ÖĞR2              | 1 |
|                                              |                              | Farklı Bakış Açıları Öğrenme       | ÖĞR8              | 1 |

Tablo11 incelendiği zaman Üsküdar Çocuk Üniversitesi'nde üstün yetenekli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin Web 2.0 araçlarının sosyal yaşam kazanımlara ilişkin görüşleri üç kategori ve on bir alt kategoriye ayrılmıştır. (1) İşbirliği ve takım çalışması kategorisinde (f=10) öğretmenler, öğrencilerin grup projeleri ve ortak çalışmalarla sosyal etkileşim becerilerini geliştirdiğini ve öğrencilerin problem çözme kabiliyetlerini geliştirirken sosyal bağlılıklarını da artırabilmektedir. Alt kategorilerden “*grup projeleri ve ortak çalışmalar*” (f=3) belirgin olması, öğretmenlerin bu yöntemlerle öğrencileri birlikte çalışma ve ortak hedeflere ulaşma konusunda cesaretlendirdiğini gösteriyor. İşbirlikçi etkinlikler sayesinde öğrenciler, hem sosyal etkileşimlerini geliştiriyor hem de problem çözme becerilerini artırıyor. (2) Teknoloji okuryazarlığı kategorisinde (f=7) öğretmenler, Web 2.0 araçları ile öğrencilerin içerik üretme, bilgiye hızlı erişim sağlama ve paylaşım yapma gibi becerilerini geliştirdiğini ve öğrencilere sosyal ağlarda ve dijital platformlarda daha aktif bir rol üstlenmeleri için fırsat sunmaktadır. Alt kategorilerden “*içerik üretimi*”, “*kolay bilgi erişimi*” ve “*bilgi paylaşımı ve geri bildirim*” (f=2) belirgin olması, öğrencilerin bu alanda yetkinliklerini artırdığını gösteriyor. Bu durum, onların dijital dünyada etkin bir katılımcı olarak sosyal yaşamda daha aktif bir rol almalarını sağlıyor. (3) İletişim becerileri kategorisinde (f=2) öğretmenler, Web 2.0 araçlarının öğrencilerin farklı bakış açılarını anlama ve etkili iletişim kurma yeteneklerini geliştirdiğini ve öğrencilerin sosyal ilişkilerini güçlendirmesine ve empati kurmalarına olanak sağlıyor. Alt kategorilerden “*iletişimi geliştirme*” ve “*farklı bakış açıları öğrenme*” (f=1) belirgin olması, bu araçların iletişim becerilerini nasıl geliştirdiğine dair önemli bilgiler sunmaktadır. Bu sayede öğrenciler, farklı bakış açılarıyla etkileşimde bulunarak sosyal becerilerini güçlendiriyor ve empati yeteneklerini geliştirme fırsatı yakalayabilmektedir. Bu konuya dair bazı Üsküdar Çocuk Üniversitesi'nde üstün yetenekli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin görüşleri ise doğrudan şu şekildedir:

*“Öğrenciler arasında etkili iletişimi teşvik eder. Grup projeleri ve ortak çalışmalar sayesinde işbirliği becerilerini geliştirir. Öğrencilerin dijital araçları etkin ve verimli kullanma becerilerini artırır. Çeşitli araçlar, problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yardımcı olur. Etkileşimli ve yaratıcı içerik üretimi teşvik eder.” [ÖĞR2]*

*“Öğrencilerin arkadaşları ile işbirliği yapması, oluşturan bir içeriğin sunulması sonucu öğrencilerin bir ürün oluşturma mutluluğu.” [ÖĞR9]*

*“Bu araçlar, kullanıcıların çevrimiçi ortamda birlikte çalışma alışkanlığı edinmelerini sağlar. Google Drive gibi ortak çalışma araçları, bireylerin ekip içinde etkin bir şekilde çalışarak görev paylaşımı ve uyum sağlamalarını teşvik eder.” [ÖĞR10]*

## **Üsküdar Çocuk Üniversitesi'nde Üstün Yetenekli Öğrencilere Eğitim Veren Öğretmenlerin Web 2.0 Araçlarıyla İlgili Tavsiye Aldıkları Temasına Ait Bulgular**

Üsküdar Çocuk Üniversitesi'nde üstün yetenekli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin Web 2.0 araçlarıyla ilgili tavsiye aldıkları kaynaklara ilişkin görüşlerini paylaşmışlardır. Öğretmenlerin verdikleri cevaplar Tablo 12'de yer verilmiştir.

**Tablo 12**

*Öğretmenlerin Web 2.0 Araçlarıyla İlgili Tavsiye Aldıkları Kaynaklar*

| Ana Tema                                     | Alt Tema               | Kodlar                       | Katılımcı Kodları  | f |
|----------------------------------------------|------------------------|------------------------------|--------------------|---|
| <b>Web 2.0 Araçlarıyla İlgili Tavsiyeler</b> | Akademik ve Deneyimler | Akademik Makaleler           | ÖĞR5, ÖĞR10        | 2 |
|                                              |                        | Meslektaşlar                 | ÖĞR2, ÖĞR9         | 2 |
|                                              |                        | Kullanıcı Deneyimleri        | ÖĞR6               | 1 |
|                                              |                        | Kendi Deneyimim              | ÖĞR8               | 1 |
|                                              | Online Kaynaklar       | Eğitim Videoları             | ÖĞR2, ÖĞR11, ÖĞR12 | 3 |
|                                              |                        | İnteraktif Öğrenme Videoları | ÖĞR7               | 1 |
|                                              | Diğer                  | Yok                          | ÖĞR1, ÖĞR4         | 2 |
|                                              | Seminerler             | Eğitim Seminerleri           | ÖĞR3               | 1 |

Tablo 12 incelendiği zaman Üsküdar Çocuk Üniversitesi'nde üstün yetenekli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin Web 2.0 araçlarıyla ilgili tavsiye aldıkları kaynaklara ilişkin görüşleri dört kategori ve sekiz alt kategoriye ayrılmıştır. (1) Akademik ve deneyimler kategorisi ( $f=6$ ), öğretmenlerin Web 2.0 araçları hakkında bilgi ve tavsiye almak için başvurdukları en başlıca kaynakları içermektedir. Akademik makaleler ve meslektaş deneyimlerinin ön plana çıkması, öğretmenlerin hem güncel araştırmalardan hem de uygulama örneklerinden yararlandığını ortaya koymaktadır. Bu tür kaynaklar, öğretim uygulamalarını geliştirmelerine ve pedagojik yöntemlerini zenginleştirmelerine katkı sağlamaktadır. Alt kategorilerden “*akademik makaleler*” ve “*meslektaşlar*” ( $f=2$ ) belirgin olması, öğretmenlerin kendi alanlarına ilişkin en son araştırmalar ve deneyim paylaşımına dayandığını göstermektedir. Akademik kaynaklar, öğretmenlerin eğitim stratejilerini iyileştirmelerine yardımcı olurken, meslektaşlardan alınan öneriler pratik bilgi paylaşımını desteklemektedir. (2) Online kaynaklar kategorisi ( $f=4$ ), öğretmenlerin dijital platformlardan nasıl bilgi edindiklerini temsil etmektedir. Eğitim videoları gibi kaynakların ön plana çıkması, öğretmenlerin Web 2.0 araçlarını kullanma becerilerini geliştirirken görsel ve uygulamalı içeriklere yöneldiklerini göstermektedir. Bu durum, çevrimiçi öğrenme olanaklarının değerlendirilerek teknolojinin etkili bir şekilde kullanılmasına zemin hazırlamaktadır. Alt kategorilerden “*eğitim videoları*”

(f=3) belirgin olması, öğretmenlerin bu araçları daha iyi kavrayabilmek için online eğitim içeriklerine yöneldiğini göstermekte olup, teknolojinin nasıl etkili kullanılabileceğine dair fikirler sunmaya devam etmektedir. (3) Diğer kategorisi (f=2), bazı öğretmenlerin Web 2.0 araçlarıyla ilgili tavsiye aldıklarına yönelik herhangi bir kaynak belirtmemesi dikkat çekicidir. Bu durum, bazı öğretmenlerin bilgi eksikliklerini veya kaynaklara erişimde karşılaştıkları zorlukları yansıtabilmektedir. Öğretmenlerin bilgi erişimi konusundaki problemleri ya da sektördeki bilgi boşluklarını ifade edebileceği gözlemlenmektedir. (4) Seminerler kategorisi (f=1) eğitim seminerlerine dair sınırlı görüş bildirilmesi, öğretmenlerin bu gibi etkinliklerden yararlanma oranlarının düşük olduğunu ima etmektedir. Yalnızca bir öğretmenin bu tür kaynakları değerlendirmesi, seminerlerin etkinliği üzerinde soru işareti yaratmakta ve daha fazla profesyonel gelişim fırsatının gerekli olduğunu düşündürmektedir. Bu konuya dair bazı Üsküdar Çocuk Üniversitesi'nde üstün yetenekli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin görüşleri ise doğrudan şu şekildedir:

*“Online kaynaklar ve eğitim videoları ve meslektaşlarım” [ÖĞR2]*

*“İnteraktif öğrenme videoları” [ÖĞR7]*

*“Eğitim teknolojileri, dijital öğrenme ve Web 2.0 araçlarının eğitime entegrasyonu üzerine yazılmış akademik makaleler ve dergiler, güncel araştırmalar ve uygulamalar takip ediyorum.” [ÖĞR10]*

### **Sonuç ve Tartışma**

Bu bölümde, araştırmanın problemleri doğrultusunda elde edilen sonuçlar, bulgular ışığında tartışılmıştır. Araştırmaya gönüllü olarak katılan Üsküdar Çocuk Üniversitesi'nde üstün yetenekli öğrencilere eğitim veren 12 öğretmenlerin görüşleri değerlendirilmiştir. Tablo 3'e göre, araştırmaya katılan Üsküdar Çocuk Üniversitesi'nde üstün yetenekli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin geneli Web 2.0 araçları kullanım eğitimi almadığı ve Web 2.0 araçlarını derslerinde kullanmaktadır. Öğretmenlerin Web 2.0 araçlarıyla kullanım düzeyleri ise iyi düzeyde ve ilk karşılaştıkları yerler arasında ise sosyal medya olarak belirtilmiştir. Alanyazında bazı araştırmalarda öğretmenlerin Web 2.0 araçlarını kullanmaya hazır olma düzeylerinin yetersiz olduğu ve bu araçları sınıflarına entegre etmek için daha fazla eğitime ihtiyaçlarının olduğu belirtilmektedir (Arabacı ve Orbay, 2022; Avcı Yücel, 2017; Eyüp, 2022; Kurt vd., 2019). Hizmet öncesi ve aday öğretmenlerin Web 2.0 araçları ve öğretim teknolojilerinin müfredata entegrasyonu için en iyi uygulamalar konusunda eğitilmeleri gerekmektedir (Conway, 2017). Şentürk ve diğerleri (2024) tarafından yapılan çalışmada, Web 2.0 araçlarının kullanımının üniversite derslerine entegre edilmesi ve bu araçların öğretmen

eğitiminde kullanım sıklığının arttırılması gerektiği belirtmiştir. Altıok ve diğerleri (2017) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının eğitimde kullanacakları web 2.0 araçlarını sadece bilmelerinin yeterli olmadığını bu araçlarla öğretim yaptıklarında uygun öğretim yaklaşımlarının da aktarılması gerektiğini belirtmiştir. Şenyurt ve Şahin (2022) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin web 2.0 araçlarından haberdar oldukları ancak bilgilerinin sınırlı olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Öğretmenler Web 2.0 teknolojilerini genellikle kolaylık ve erişilebilirlik, temel teknolojiler ve eğitimde kullanımı gibi kategorilerde değerlendirmiştir. Bu teknolojiler, öğretmenlerin eğitimde yenilikçi yöntemleri benimsemelerine ve öğrencilerin katılımını arttırmalarına yardımcı olmaktadır. Timur ve diğerleri (2020) tarafında yapılan çalışmada, teknolojik çağa ayak uydurabilmek için web 2.0 araçlarının kullanılması gerektiğini vurgulamışlardır. Yağcı ve Şentürk (2023) tarafından yapılan çalışmada, Web 2.0 araçları eğitimde öğretme ve öğrenme için yeni fırsatlar sunmakta ve eğitimciler bu araçları kullanarak öğrencileri için daha ilgi çekici ve etkileşimli öğrenme deneyimleri yaratabilir ve öğrenciler arasında işbirliği ve iletişimi teşvik edebileceğini ifade etmiştir.

Öğretmenler Web 2.0 araçlarını aktif bir şekilde kullanmakta ve genellikle öğrenci etkileşimini artırma amacıyla kullanmaktadırlar. Araç çeşitliliği ise farklı öğretim stratejileri geliştirmelerine olanak sağlamaktadır. Özel yetenekliler sınıfında bilişim teknolojisinin bir araç olarak kullanılması, özel yetenekli öğrenciler için en kritik olarak kabul edilen becerilerin geliştirilmesi için bir araç olarak savunulmaktadır (Lee, 2001). Tenekeci (2020) tarafından yapılan çalışmada, web uygulamaları görsel ve işitsel imkanlar sunduğu için öğrencilerdeki derse katılma isteğini artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Ovalı (2011) tarafından yapılan çalışmada, Web 2.0 araçlarıyla gerçekleştirilen eğitim sürecinin akademik başarı üzerinde olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Gündoğdu (2017) tarafından yapılan çalışmada, Web 2.0 araçlarıyla iş birlikli öğrenme ortamları üzerine yaptığı araştırmasında Web 2.0 araçlarının akademik başarıyı arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

En popüler ve en sık tercih edilen Web 2.0 araçlardan biri Canva'dır; bu araç, görsel tasarım ve infografik oluşturma konusunda öğretmenlere büyük kolaylık sağlamaktadır. Sever ve diğerleri (2023) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin en çok kullandığı Web 2.0 aracının Canva olduğu, en az kullandıkları araçların ise Renderforest, MindMeister, Reesha, Zumpad, JigsawPlanet ve InShot olduğu bulunmuştur. Aras (2016) tarafından yapılan çalışmada, Canva'nın öğrencilerin ders içi ve ders dışı öğrenmelerini görsel ve işitsel temelli çalışmalar yapmalarını desteklerken öğrendiklerini eğlenerek pekiştirmelerini sağladığı

görülmüştür. Ayrıca, Canva aracılığıyla öğretmenler, öğrencilerle birlikte görsel ve işitsel içerikler üreterek, öğrencilerin hayal güçlerini kullanmalarını sağlamak ve bu içerikler, gerektiğinde işbirliği yaparak yeniden düzenlenebilmektedir (Sever vd., 2023).

Öğretmenler Web 2.0 araçlarının derslerde genellikle öğrenci katılımını artırma ve görsel destek sağlama amacıyla kullanmaktadır. Ayrıca işbirliği ve öğrenci içerik üretimi gibi etkinliklerle öğrencilerin yaratıcılıklarını desteklemektedirler. Çelebi ve Satırlı (2021) tarafından yapılan çalışmada, Web 2.0 araçları yüz yüze eğitim sürecinde kullanıldığında etkili öğrenme ortamı oluşmasını sağlayıp öğretim sürecinin eğlenceli ve yaratıcı olarak düzenlenebileceğini vurgulamıştır. Korucu (2015) tarafında yapılan çalışmada web teknolojileriyle öğretim yapılmasının akademik başarıya ve öğrenci motivasyonuna olumlu etkisi olduğunu belirtmiştir. Çelik (2021) tarafından yapılan çalışmada, Web 2.0 araçlarının eğlenceli eğitim ortamı sağladığını, kalıcı öğrenme ortamı oluşturduğunu gözlemlemiştir.

Öğretmenler Web 2.0 araçları öğrenci katılımını artırma ve teknolojiye erişim sağlama gibi avantajlarla kullanılmaktadırlar. Farklılaştırılmış öğretim sayesinde her öğrencinin potansiyelini en iyi şekilde değerlendirme fırsatı bulunmaktadır. Horzum (2010) tarafından yapılan çalışmada, Web 2.0 araçlarının en önemli avantajları kişileri kapalı ve sınırlı ortamlardan çıkararak, internetin olduğu her yerde küresel dünyada fikirlerinin paylaşımına olanak vermesidir. Fikir paylaşımı projelerle, etkileşimli paylaşımlarla olur ve bunun için aktif katılım sağlanması gerekir. Bu da kişiye sosyallik kazandırır. Özmen ve diğerleri (2012) tarafından yapılan çalışmada, sosyal ağları kullanmanın kalıcı öğrenmeyi desteklediğini vurgulamıştır. Arabacı ve Akıllı (2021) tarafından yapılan çalışmada, Web 2.0 araçlarının olumlu etkileri arasında öğrenci katılımını arttırıp derslerde kalıcılığı sağladığını belirtmişlerdir.

Öğretmenler Web 2.0 araçları teknik sorunlar, dikkat dağınıklığı gibi dezavantajlar, öğretmenlerin karşılaştığı zorluklar arasında yer almaktadır. Ancak bazı öğretmenler, bu araçların dezavantajlarının aşılabileceğini düşünmektedirler. Korucu ve Karalar (2017) tarafından yapılan çalışmada, Web 2 araçları kullanılırken internet erişimiyle ilgili sıkıntılar yaşandığını belirtmişlerdir. Erbil ve Kocabaş (2019) tarafından yapılan çalışmada, eğitimde teknolojik alt yapı eksikliğinin giderilmesi ve öğrencilerin teknolojik araç kullanımının izlenmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

Öğretmenler Web 2.0 araçları ile ilgili karşılaşılan problemler teknik ve yazılımsal sorunlar en yaygın sorun olarak öne çıkmaktadır. İnternet bağlantısı ve yazılım uyumsuzlukları derslerin akışını sekteye uğratmaktadır. Gökdere ve diğerleri (2004) tarafından yapılan

çalışmada, bilgi eksikliklerinin ve altyapı sorunlarının öğretmenlerin BİLSEM’lerde eğitim teknolojilerinden yararlanmaları konusunda engel oluşturduğunu bulmuşlardır. Şendurur ve Arslan (2017) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin teknik sorunlar yaşayıp desteğe ihtiyaç duymalarının teknolojik entegrasyona engel olduğunu belirtmişlerdir. Talan ve Batdı (2022) tarafından yapılan çalışmada, internet erişim sıkıntısı ve kullanım için gerekli deneyime ihtiyaç duyulması web 2.0 araçlarının olumsuz görülen yönlerindendir. Gündüzalp (2021) Tarafından yapılan çalışmada, Web 2.0 araçlarına yönelik yaşanan teknik problemlerin öğrencilerin bu araçlara karşı olumsuz tutum içinde olacağını belirtmiştir.

Öğretmenler Web 2.0 araçlarının sosyal yaşam kazanımlarına önemli katkılar sağladığını belirtmektedir. Bu araçlar, öğrencilerin işbirliği yaparak takım çalışması becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmakta; aynı zamanda teknoloji okuryazarlığı ve iletişim becerilerinin güçlenmesine de olanak tanımaktadır. Öngöz ve Aksoy (2015) tarafından yapılan çalışmada, özel yetenekli öğrencilerin bilişim teknolojileri kullanım biçimlerinin daha amacına uygun olduğu görülmektedir. Özel yetenekli öğrenciler için teknoloji, genel eğitimdeki öğrenciler için sağlananın ötesinde geliştirmeli ve özel yetenekli öğrencilerin ileri bilişsel ihtiyaçlarını karşılamak için uygun şekilde zorlayıcı olmalıdır (VanTassel-Baska ve Baska, 2021).

Öğretmenler Web 2.0 araçları ile ilgili genellikle, akademik makaleler ve meslektaşları gibi kaynaklardan tavsiye alırken, dijital platformlardan ve eğitim videoları gibi online içeriklerden faydalanmaktadırlar. Ancak seminerlere katılım sınırlıdır. Kiroğlu ve Güven (2024) tarafından yapılan çalışmada, genellikle mesleki platformlar, arkadaşlar, sosyal medya, çalıştaylardaki akademisyenler ve proje yürütücülerinden tavsiye aldığını belirtmiştir. Benzer şekilde, MEB (2024) çalışmasında öğretmenlerin Web 2.0 araçlarını nasıl kullandıkları araştırılmış ve öğretmenler sosyal medya, zümre öğretmenlerinden, seminer ve çalıştaylardan, bilimsel yayınlardan, proje gruplarından, internette gezinirken rastlantısal olarak takip ettiklerini belirtmiştir.

Öğretmenlerin Web 2.0 araçlarını aktif olarak kullanabilmesi, bu araçların öğretimde daha yaygın kullanılmasını gerektirmektedir. Bu bağlamda öğretmenlere düzenli dijital beceri eğitimleri verilmesi ve araçların kullanımına ilişkin rehberlik sağlanması önemlidir. Ayrıca öğretmenlerin sıklıkla karşılaştıkları teknik ve yazılımsal sorunlar da öğretim süreçlerini olumsuz etkileyebilmektedir. Bu nedenle eğitimde teknoloji kullanımına yönelik teknik destek hizmetlerinin güçlendirilmesi gerekmektedir. Öğretmenlere çeşitli web 2.0 araçlarını sınıfta kullanmalarını destekleyecek eğitimler verilerek çeşitli web 2.0 araçlarına ilişkin farkındalıkları

artırılmalıdır. Öğretmenler web 2.0 araçlarını kullanmanın karmaşıklığından bahsettiler. Türkçe desteği sunan Web 2.0 araçları, materyal ve programlar yaygınlaştırılmalıdır. Üniversitelerde Web 2 araçlarına ilişkin teorik ve uygulamalı dersler verilebilmektedir. Bu kurslarda potansiyel öğretmenlere web 2.0 araçlarının nasıl kullanılacağı detaylı ve uygulamalı olarak öğretilmelidir. Web 2.0 araçlarının öğrencilerin sosyal ve psikolojik gelişimleri üzerindeki etkilerinin gözlemlenmesi ve bu etkilerle baş etme stratejilerinin geliştirilmesi bir diğer önemli husustur. Öğrenci katılımını artıracak araçların daha yaygın kullanılması teşvik edilmelidir. Bu araçlar aynı zamanda işbirliği ve takım çalışması gibi sosyal becerilerin geliştirilmesine de katkıda bulunuyor; Bu nedenle grup çalışması, proje gibi etkinliklerde daha çok kullanılabilir. Son olarak öğretmenlerin Web 2.0 araçlarına ilişkin tavsiye aldıkları kaynaklar arasında deneyim paylaşımı ve mesleki kaynaklar öne çıktığı için öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyecek bu tür paylaşım ortamlarının daha fazla oluşturulması gerektiği söylenebilir.

### **Öneriler**

Bu bölümde, elde edilen sonuçlar doğrultusunda ilerki araştırmalara veya araştırmacılara öneriler.

1. Araştırma sadece öğretmenleri kapsamaktadır, öğretmen adayları da eklenerek araştırma genişletilebilir.
2. Farklı Çocuk Üniversitesi'nde üstün yetenekli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin olması ve daha fazla öğretmene ulaşılması çalışmanın geçerliliğini ve güvenilirliğini artıracaktır.
3. Araştırmacıların öğretmenlerin Web 2.0 araçlarını kullanırken özellikle internet altyapısı ve Web 2.0 araçlarının üyelik ücretleri açısından yaşadıkları zorlukların farkında olması, Web 2.0 araçlarının ücretli olması ve bazı araçların içerik sınırı ve hafıza sınırı nedeniyle içeriğine erişilememesi çalışmanın hazırlık sürecinde yarı yapılandırılmış soruların hazırlanmasında araştırmacılara kolaylık sağlayacaktır.

### **Araştırma ve Yayın Etiği**

Araştırmaya dair Yıldız Teknik Üniversitesi Etik Kurulu'nun 30.09.2025 tarih ve 2024.09 toplantı numaralı kararı ile etik kurul izni alınmıştır. Bu çalışmada kullanılacak veri toplama araçları ve yöntemlerine ilişkin bilgilerde etiğe aykırı herhangi bir bulguya rastlanmamıştır.

### Kaynakça

- Alhassan, R. (2017). Exploring the relationship between Web 2.0 tools self-efficacy and teachers' use of these tools in their teaching. *Journal of Education and Learning*, 6(4), 217. <https://doi.org/10.5539/jel.v6n4p217>
- Altıok, S., Yükseltürk, E., & Üçgül, M. (2017). Web 2.0 eğitime yönelik gerçekleştirilen bilimsel bir etkinliğin değerlendirilmesi: Katılımcı görüşleri. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 6(1), 1-8.
- Altun, A. (2008). Yapılandırmacı öğretim sürecinde viki kullanımı. *8.Uluslararası Eğitim Teknolojileri Konferansı*, 127-130.
- Arabacı, A. B., & Orbay, K. (2022). Impact of experiencing event design with Web 2.0 tools on prospective mathematics teachers. *Problems of Education in the 21st Century*, 80(1), 52-68. <https://doi.org/10.33225/pec/22.80.52>
- Arabacı, I. B., & Akıllı, C. (2021). English teachers' views on the use of web 2.0 tools in educational environments. *Asian Journal of Education and Training*, 7(2), 115-125. <https://doi.org/10.20448/journal.522.2021.72.115.125>
- Aras, İ. (2016). Yabancı dil olarak almanca öğretiminde yeni web-araçlarının kullanımı. *Uluslararası Multidisipliner Konferansı (IMUCO 2016)*, 897-901.
- Ataman, A. (1998). Üstün zekâlılar ve üstün yetenekliler. İçinde S. Eripek (Ed.), *Özel eğitim* (ss. 171-194). Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Avcı Yücel, Ü. (2017). Perceptions of pedagogical formation students about Web 2.0 tools and educational practices. *Education and Information Technologies*, 22(4), 1571-1585. <https://doi.org/10.1007/s10639-016-9508-7>
- Aydın, A., & Karkaç, N. N. (2015). Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin empatik eğilim düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 43-65. <https://doi.org/https://doi.org/10.14582/DUZG>
- Ayress, L. (2008). Thematic coding and analysis. In L. M. Given (Ed.), *The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods* (ss. 868-869). SAGE Publications, Inc.
- Bilgili, A. (2013). Üstün yetenekli çocukların eğitimi sorunu-sosyal sorumluluk yaklaşımı. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(12), 59-74.
- Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi, (2018). [https://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2023\\_12/19153952\\_milliegitimbakanligibilimvesanatmerkezleriyonergesiveekleri.pdf](https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_12/19153952_milliegitimbakanligibilimvesanatmerkezleriyonergesiveekleri.pdf)

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Conway, T. R. (2017). Educating pre-service and novice teachers on the best practices for curriculum integration of web 2.0 tools and instructional technology. In O. Dreon & D. Polly (Ed.), *Teacher education for ethical professional practice in the 21st century* (ss. 123–142). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-1668-2.ch006>
- Creswell, J. W. (2014). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (S. B. Demir (ed.). Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Çam, Ş. S., & Acat, M. B. (2023). Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını uygulama ve buna ilişkin yetkinlik düzeyleri. *Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 96-120.
- Çelebi, C., & Satırlı, H. (2021). Web 2.0 Araçlarının ilköğretim seviyesinde kullanım alanları. *Öğretim Teknolojisi ve Hayat Boyu Öğrenme Dergisi-Instructional Technology and Lifelong Learning*, 2(1), 75–110. <https://doi.org/10.52911/ital.938122>
- Çelik Şahin, Ç., Güçlü Yılmaz, F., & Naillioğlu, M. (2020). Bilim ve sanat merkezi yönetici ve öğretmenlerinin bilişim ve dijitalleşme konularına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Journal of Continuous Vocational Education and Training*, 3(1), 22-37.
- Çelik, T. (2021). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Web 2.0 uygulamalarıyla biçimlendirici değerlendirme deneyimlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(231), 173-198. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.713075>
- Çevik, M. & Şentürk C. (2019). Multidimensional 21th century skills scale: Validity and reliability study. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 14(1), 011-028.
- Dağlıoğlu, H. E. (2010). Üstün yetenekli çocukların eğitiminde öğretmen yeterlikleri ve özellikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(186), 72-84.
- Erbil, D. G., & Kocabaş, A. (2019). Sınıf öğretmenlerinin eğitimde teknoloji kullanımı, tersine çevrilmiş sınıf ve işbirlikli öğrenme hakkındaki görüşleri. *İlköğretim Online*, 31-51. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.527150>
- Eş, H., & Öztürk Geren, N. (2014). Öğrenci ve velilerin çocuk üniversitesi algısı. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2014(3), 94-105.
- Eyüp, B. (2022). Türkçe öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarını kullanma yetkinliklerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 307-323. <https://doi.org/10.17679/inuefd.952051>

- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill.
- Gökdere, M., Küçük, M., & Çepni, S. (2004). Eğitim teknolojilerinin üstün yetenekli öğrencilerin fen eğitiminde kullanımı üzerine bir çalışma: Bilim sanat merkezleri örnekleme. *The Turkish Online Journal of Educational Technology–TOJET*, 3(2), 149-157.
- Götz, P., & Seifert, M. (2010). Monitoring Children's Universities. In *Eucu. net: European Children's Universities Network; white book* (ss. 49-51). European Children's Universities Network–EUCU.NET c/o Vienna University Children's Office.
- Günder Esgin, E. (2022). The role of children's universities in terms of the third mission of higher education institutions. *Toplum Bilimleri Dergisi*, 16(33), 237-250. <https://doi.org/10.29228/tbd.2007.66397>
- Gündoğdu, M. M. (2017). *Web 2.0 teknolojileri ile geliştirilmiş işbirlikli öğrenme ortamının ortaokul öğrencilerinin akademik başarıları ile problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerine ve motivasyon düzeylerine etkisi*. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Gündüzalp, C. (2021). Web 2.0 araçları ile zenginleştirilmiş çevrimiçi öğrenmenin öğrencilerin üst bilişsel ve yaratıcı düşünme becerilerine etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 10(3), 1158-1177.
- 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.
- Iber, K. (2015). Çocuk üniversitesi ne değildir? İçinde A. Kaplan Sayı, Z. Topçu, T. G. Medet, & Ç. Özdemir (Ed.), *Avrupa'da ve Türkiye'de çocuk üniversiteleri raporu* (ss. 14-15). İstanbul Aydın Üniversitesi Çocuk Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi Yayını.
- Kaplan Sayı, A. (2015). İstanbul Aydın Üniversitesi Çocuk Üniversitesi. İçinde A. Kaplan Sayı, Z. Topçu, T. G. Medet, & Ç. Özdemir (Ed.), *Avrupa'da ve Türkiye'de çocuk üniversiteleri raporu* (ss. 26-39). İstanbul Aydın Üniversitesi Çocuk Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi Yayını.
- Kara, N., Kobak, K., & İgit, A. (2021). Experimental research on gifted students and social media communication competence program. *Journal of Economy Culture and Society*, 64, 1-14. <https://doi.org/10.26650/JECS2020-845507>
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi temelli sosyal hizmet araştırmaları dergisi*, 1(1), 62-80.

- Kaya, F. (2015). Teachers' conceptions of giftedness and special needs of gifted students. *TED Eğitim ve Bilim*, 40(177). <https://doi.org/10.15390/EB.2015.2885>
- Kılıç, Ş., & Kırıl Özkan, T. (2022). BİLSEM öğretmenlerinin eğitim teknolojisi öz yeterliği üzerine bir çalışma. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 8(3), 165–190. <https://doi.org/10.47714/uebt.1173885>
- Kılıç, Ş., & Kırıl Özkan, T. (2023). BİLSEM öğretmenlerinin etwinning platformu hakkında görüşlerinin teknoloji kabul modeli bağlamında incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 5(1), 65-84.
- Kıroğlu, E. S., & Güven, U. (2024). Bilsem öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarıyla ilgili görüşlerinin incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(41), 1803-1826. <https://doi.org/10.35675/befdergi.1239568>
- Kısakürek, M. A. (2019). Çocuk ve eğitsel uğraşlar. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 12(1), 53-59. [https://doi.org/10.1501/Egifak\\_00000000608](https://doi.org/10.1501/Egifak_00000000608)
- Kontaş, H. (2010). Üstün yetenekli ilköğretim öğrencilerinin öğrenme stratejileri. *İlköğretim Online*, 9(3), 1148-1158.
- Korucu, A. T. (2015). Mesleki İngilizce dersinde dinamik web teknolojileri kullanımının akademik başarıya ve derse karşı motivasyona etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 243-260.
- Korucu, A. T., & Karalar, H. (2017). Sınıf öğretmenliği öğretim elemanlarının Web 2.0 araçlarına yönelik görüşleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 456-474. <https://doi.org/10.24315/trkefd.304255>
- Kurt, A. A., Sarsar, F., Filiz, O., Telli, E., Orhan Göksun, D., & Bardakçı, S. (2019). Teachers' use of Web 2.0: Education bag project experiences. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, 7(4), 110-125. <https://doi.org/10.17220/mojet.2019.04.008>
- Kuş, E. (2012). *Nicel–Nitel araştırma teknikleri sosyal bilimlerde araştırma teknikleri nicel mi? Nitel mi?* (4. baskı). Anı Yayıncılık.
- Lee, K. S. Y. (2001). Using telecollaboration for self-regulated thinking skills: Instruction with regular and gifted learners. *High Ability Studies*, 12(2), 235-247. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/135.981.30120084357>
- Levent, F. (2011). Üstün yeteneklilerin haklarını kim koruyacak. *Beylikdüzü İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü Eğitim Dergisi*, 1(1), 22-23.

- Levent, F., Cengizhan, S., & Avcu, A. (2018). Özel yetenekli öğrencilerin eğitimine yönelik sınıf öğretmenlerine uygulanan etkinlik hazırlama eğitiminin etkililiğinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(1), 385-412.
- Lewis, J. F. (1982). Bulldozers or chairs? Gifted students describe their ideal teacher. *The Gifted Child Today*, 16-19.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publication.
- MacBeath, J., & Waterhouse, J. (2008). *Evaluation of the Children's University: First Report*.
- MEB. (2013). *Özel yetenekli bireylerin eğitimi strateji ve uygulama kılavuzu*. [https://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2013\\_11/25034903\\_zelyeteneklibireylerineitimistratejiveuygulamaklavuzu.pdf#page=31.81](https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_11/25034903_zelyeteneklibireylerineitimistratejiveuygulamaklavuzu.pdf#page=31.81)
- MEB. (2024). *Cumhuriyetin 100. yılında öğretmenlerin gözüyle teknoloji ve eğitim bölgesel çalıştayları raporu*. [https://www.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2024\\_03/15112203\\_OGRETMENLERIN\\_GOZUYULE\\_TEKNOLOJI\\_VE\\_EGITIM\\_BOLGESEL\\_CALISTAYLARI\\_RAPORU.pdf](https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_03/15112203_OGRETMENLERIN_GOZUYULE_TEKNOLOJI_VE_EGITIM_BOLGESEL_CALISTAYLARI_RAPORU.pdf)
- Miles, M. B., & Huberman, M. A. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis*. SAGE Publications.
- O'Reilly, T. (2007). What is Web 2.0: Design patterns and business models for the next generation of software. *Communications & Strategies*, 65(1), 17-37.
- Olpak, T. (2023). *Bilim ve sanat merkezlerinde görevli öğretmenlerin dijital yeterliklerinin incelenmesi*. (Tez No. 827377) [Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Oruç, Ş., Ateş, H., & Çağır, S. (2019). Türk eğitim sisteminde geçmişten günümüze üstün yetenekliler için yapılan uygulamalar. *Uluslararası Ders Kitapları ve Eğitim Materyalleri Dergisi*, 2(2), 253-273.
- Oruç, Ş., Çağır, S., & Ateş, H. (2020). Üstün yetenekli çocukların eğitimsel beklentileri. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 5(2), 302-319.
- Ovalı, T. (2011). *İlköğretim 8. Sınıf Türkçe dersinde bilgisayar destekli öğretimin öğrencilerin anlama becerisine etkisi*. Sakarya Üniversitesi.
- Overton, D. T. (2010). Formation of a Children's University: Formative issues and initial concerns. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 3876-3882. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.608>
- Öngöz, S., & Aksoy, D. A. (2015). Üstün yetenekli öğrenciler bilişim teknolojileri dersinden ne bekliyorlar? *Journal of Education & Special Education Technology*, 1(1), 34-47.

- Özbay, Y. (2013). *Üstün Yetenekli Çocuklar ve Aileleri*. T.C Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Aile ve Toplum Hizmetleri Genel Müdürlüğü Yayını. [https://www.aile.gov.tr/media/92202/01\\_05\\_ustun-yetenekli-cocuklar.pdf](https://www.aile.gov.tr/media/92202/01_05_ustun-yetenekli-cocuklar.pdf)
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, (2018). <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/yonetmelik/7.5.24736.pdf>
- Özmen, F., Aküzüm, C., & Sünkür, M. (2012). Sosyal ağ sitelerinin eğitsel ortamlardaki işlevselliği. *Education Sciences*, 7(2), 496-506. <https://doi.org/https://doi.org/10.12739/10.12739>
- Öztürk, N., & Bozkurt Altan, E. (2019). Bir okul dışı öğrenme ortamı: Sinop çocuk üniversitesi. *Uluslararası Beşeri Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 5(10), 370-381.
- Sarı, H., Çevik, Ö., Özkan, H. İ., & Ünalı, M. (2023). Covid-19 Salgını sürecinde bilim ve sanat merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Turkish Special Education Journal: International*, 5(1), 130-149.
- Sever, R., Bayar, B., & Toker, O. (2023). Öğretmenlerin Web 2.0 Araçlarına Yönelik Görüşleri. *Turkish Studies-Educational Sciences*, 18(1), 1-13. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.62451>
- Shelley, B., Ooi, C. S., & Brown, N. (2019). Playful learning? An extreme comparison of the Children's University in Malaysia and in Australia. *Journal of Applied Learning & Teaching*, 2(1), 16-23. <https://doi.org/10.37074/jalt.2019.2.1.3>
- Sözel, H. K. (2019). Öğretmenlerin üstün yetenekli bireylerin eğitimlerine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 3(1), 40-54.
- Şahin, A. (2021). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin ve e-öğrenmeye yönelik tutumlarının incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10(4), 3496-3525. <https://doi.org/10.15869/itobiad.937532>
- Şendurur, P., & Arslan, S. (2017). Eğitimde teknoloji entegrasyonunu etkileyen faktörlerdeki değişim. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 25. <https://doi.org/10.21764/efd.21927>
- Şentürk, C., Yağcı, A., & Ecevit, M. O. (2024). Investigation of Pre-Service Teachers' Self-Efficacy Beliefs For Practical Content Development With Web 2.0 Tools. In Ş. Ay (Ed.), *12 th Internationalconferenceon Socialsciences & Humanities* (pp. 202-239). IKSAD Publishing House. <https://doi.org/https://doi.org/10.5281/zenodo.12594483>

- 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. <https://doi.org/10.47477/ubed.1082738>
- Talan, T., & Batdı, V. (2022). Öğretmen adaylarının Web 2.0 araçlarını eğitimde kullanma yeterliliklerine ilişkin görüşlerinin Rasch ölçme modeli ve Maxqda ile analizi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(21), 66-85. <https://doi.org/10.55605/ejedus.1066101>
- Tenekeci, M. (2020). Türkçe öğretiminde web uygulamaları ve mobil uygulamalar ile bunların öğretmenlerce bilinirliği. *Millî Eğitim Dergisi*, 48(227), 429-445.
- Timur, S., Timur, B., Arcagök, S., & Öztürk, G. (2020). Fen öğretmenlerinin Web-2 hakkında görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 63-108. <https://doi.org/https://doi.org/10.29299/kefad.2020.21.01.003>
- Uyulgan, M. A., & Akkuzu, N. (2022). Web 2.0 tools in chemistry teaching: An analysis of pre-service chemistry teachers' competencies and views. *Instructional Technology and Lifelong Learning*, 3(1), 88-114. <https://doi.org/10.52911/itall.1127618>
- Üsküdar Çocuk Üniversitesi, U. (2012). *Üsküdar Çocuk Üniversitesi hakkında*. <https://usgem.org/cocuk-universitesi/hakkimizda/>.
- VanTassel-Baska, J., & Baska, A. (2021). *Curriculum planning & Instructional design for gifted learners*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003234050>
- Walan, S., & Gericke, N. (2019). Factors from informal learning contributing to the children's interest in STEM—experiences from the out-of-school activity called Children's University. *Research in Science & Technological Education*, 39(2), 185-205. <https://doi.org/10.1080/02635143.2019.1667321>
- Yağcı, A., & Şentürk, C. (2023). Investigation of teachers' competencies in using Web 2.0 tools. In A. Bilgili (Ed.), *Latin America 6th International Conference on Scientific Researches* (pp. 520-533). Academy Global Publishing House.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, D. (2021). *Üstün Yetenekliler için psikolojik danışma ve rehberlik uygulamaları gereksinimler, sorunlar ve müdahaleler*. Nobel Akademik Yayıncılık.

## ULUSLARARASI DERS KİTAPLARI VE EĞİTİM MATERYALLERİ DERGİSİ (IJOTEM)



<https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijotem>

### Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin İncelenmesi: İşlev, Tür, Mantık Düzeyi ve Dil Kullanım Özellikleri

\* Bu çalışma birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı yüksek lisans tezinin verilerinden hareketle hazırlanmıştır.

**Canan ÖZCAN<sup>1</sup>**

Millî Eğitim Bakanlığı

Öğretmen

cnnsivrikaya@gmail.com

Orcid ID: 0009-0006-5486-0665

**Cafer ÇARKIT<sup>2</sup>**

Gaziantep Üniversitesi, Nizip Eğitim

Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi  
Bölümü

Doç. Dr.

cafer\_carkit\_87@hotmail.com

Orcid ID: 0000-0003-4126-2165

---

**Makale Türü: Araştırma Makalesi**

Alınma Tarihi: 14.05.2025

Kabul Edilme Tarihi: 31.05.2025

Çevrimiçi yayınlanma tarihi: 31.05.2025

**Alıntı:** Özcan, C., & Çarkıt, C. (2025). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin incelenmesi: İşlev, tür, mantık düzeyi ve dil kullanım özellikleri. *Uluslararası Ders Kitapları ve Eğitim Materyalleri Dergisi*, 8(1), 64-84.

## **Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin İncelenmesi: İşlev, Tür, Mantık Düzeyi ve Dil Kullanım Özellikleri\***

**Canan ÖZCAN<sup>1</sup>**

*Millî Eğitim Bakanlığı*

**Cafer ÇARKIT<sup>2</sup>**

*Gaziantep Üniversitesi, Nizip Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü*

---

### **ÖZ**

### **Araştırma Makalesi**

---

Türkçe eğitiminin temel kaynakları ders kitaplarıdır. Bu ders kitaplarında yer verilen metinlerin taşınması gereken özellikler ise oldukça önem arz etmektedir. Bu araştırma, ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki metinleri işlev, tür, mantık düzeyi ve dil kullanım özellikleri açısından sistematik bir şekilde incelemeyi ve sınıflandırmayı hedeflemektedir. Doküman analizi yöntemiyle yürütülen çalışmada, 5., 6., 7. ve 8. sınıf düzeylerine ait Talim ve Terbiye Kurulunca onaylanmış birer Türkçe ders kitabı seçilmiş ve bu kitaplarda yer alan 128 metin analiz edilmiştir. Araştırma verileri betimsel analiz teknikleriyle değerlendirilmiştir. Çalışma bulguları, tüm sınıf düzeylerinde öyküleyici ve bilgilendirici metinlerin baskın olduğunu ortaya koymaktadır. Sınıflar arasında küçük oransal farklılıklar gözlemlenmekle birlikte, şiir türünün genel dağılım içerisinde öyküleyici ve bilgilendirici metinlere göre sınırlı bir yer tuttuğu belirlenmiştir. Ayrıca, metinlerin edebî tür, mantık düzeyi ve dil kullanım özellikleri açısından dengeli bir dağılım sergilemediği görülmüştür. Elde edilen bulgular, mevcut ders kitaplarının içerik çeşitliliği ve bilişsel düzey uygunluğu açısından yeniden değerlendirilmesi gerektiğini düşündürmektedir. Araştırma sonuçları doğrultusunda öğrencilerin gelişimi açısından Türkçe öğretim programlarında metin seçim kriterlerinin gözden geçirilmesi ve farklı türlerin daha dengeli dağılımını sağlayacak düzenlemeler yapılması önerilmektedir.

*Alınma*

*Tarihi: 14.05.2025*

*Kabul Edilme Tarihi:*  
*31.05.2025*

*Çevrimiçi Yayınlanma*  
*Tarihi: 31.05.2025*

**Anahtar Kelimeler:** Türkçe eğitimi, ders kitapları, metin analizi, ortaokul

---

---

\* Bu çalışma birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı yüksek lisans tezinin verilerinden hareketle hazırlanmıştır.

<sup>1</sup>**Sorumlu yazar iletişim bilgileri:**

*Öğretmen*

[cnnsivrikaya@gmail.com](mailto:cnnsivrikaya@gmail.com)

Orcid ID: 0009-0006-5486-0665

<sup>2</sup>**Diğer yazar iletişim bilgileri:**

*Doç. Dr.*

[cafer\\_carkit\\_87@hotmail.com](mailto:cafer_carkit_87@hotmail.com)

Orcid ID: 0000-0003-4126-2165

**Examination of Texts in Turkish Textbooks: Function, Genre, Cognitive Level and  
Language Use Characteristics**

**Canan ÖZCAN<sup>1</sup>**

*Ministry of National Education*

**Cafer ÇARKIT<sup>2</sup>**

*Gaziantep University, Nizip Education Faculty, Department of Turkish and Social Sciences  
Education*

---

**Abstract**

The main sources of Turkish education are textbooks. The features that the texts in these textbooks should have are very important. This research aims to systematically examine and classify texts in secondary school one Turkish textbooks in terms of their function, genre, cognitive level, and language use characteristics. In the study, which was conducted with the document analysis method, one Turkish textbook approved by the Board of Education for the 5th, 6th, 7th and 8th grade levels was selected and 128 texts in these books were analyzed. Research data were evaluated using descriptive analysis techniques. Findings reveal that narrative and informative texts dominate across all grade levels, with minor proportional differences between grades. While poetry occupies a more limited space compared to narrative and informative texts in the overall distribution, the study also found that texts show unbalanced distribution in terms of literary genre, cognitive level, and language use characteristics. The findings suggests that existing textbooks should be re-evaluated in terms of content diversity and cognitive level appropriateness. Based on the results it is recommended that the criteria for text selection in Turkish language curricula be re-considered and that adjustments be made to ensure a more balanced distribution of different text types to support student development.

---

**Research Article**

*Received: 14.05.2025*

*Accepted: 31.05.2025*

*Published online:  
31.05.2025*

**Keywords:** Turkish education, textbooks, text analysis, secondary school

---

---

<sup>1</sup>**Corresponding author:**

*Teacher*

[cnnsivrikaya@gmail.com](mailto:cnnsivrikaya@gmail.com)

*Orcid ID: 0009-0006-5486-0665*

<sup>2</sup>**Other author:**

*Asst. Prof. Dr.*

[cafer\\_carkit\\_87@hotmail.com](mailto:cafer_carkit_87@hotmail.com)

*Orcid ID: 0000-0003-4126-2165*

## Giriş

Günümüzde gerek eğitim ortamlarında gerekse gündelik yaşamda bireylerin düşünsel, dilsel ve kültürel gelişimlerinde kitapların önemli bir rolü vardır. Bilgiye doğrudan ulaşma olanağı sunması ve öğretim programlarının hedeflerine ulaşmada bir koleksiyon ve araç işlevi görmesi bakımından ders kitapları eğitim hayatının vazgeçilmez unsurlarından biridir (Çarkıt, 2019a; Temizkan, 2014; Sarıkaya, 2023). Bu bağlamda, eğitim-öğretim süreçlerinde ders kitaplarının rolü yadsınamaz. Fakat içeriği öğrenci düzeyine ve öğretim programında yer alan kazanımlara göre düzenlenmeyen ders kitaplarının öğrencileri hedeflenen yeterlik seviyesine ulaştırmada yetersiz kalacağı ise açıktır (Ugan ve Ateş, 2023; Yıldırım, 2021). Bu durum, ders kitaplarında yer alacak metinlerin seçimine büyük bir özen gösterilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

İçinde bulunduğumuz çağda bilgi toplumu olma yolunda çaba sarf eden uluslar için bireylerin okuduğunu anlama, analiz etme, sorgulama, eleştirel düşünme, etkili iletişim kurma ve estetik bakış açısı kazanma gibi becerilerinin geliştirilmesi önemli bir öncelik haline gelmiştir. Bu açıdan dil öğretimi ve özellikle de anadili öğretimi bireylerin zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimlerinde kilit bir rol oynamaktadır (Demir ve Yapıcı, 2007; Demirel, 2011; Özdemir, 2011; Yanbıyık ve Yılmaz, 2016). Türkçe dersi öğrencilerin dil yeterliliği kazanmalarının ötesinde çok boyutlu düşünme becerileri kazanmaları, iletişim becerilerini güçlendirmeleri, kültürel değerleri tanımaları ve estetik bir zevk kazanmaları açısından kritik bir işleve sahiptir (Olukcu ve Yıldız, 2022; Yıldırım-Suna ve Benzer, 2023; Uysal, 2022). Bu işlevlerin gerçekleşmesinde öğretim programlarının yanında Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin niteliği de belirleyici bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır.

Metin kavramının kökeni Fransızca “texe” sözcüğüne dayanmakta olup “dokuma” veya örgü” anlamlarına gelmekle birlikte Türkçedeki “tekstil” sözcüğünde olduğu gibi dil aracılığıyla oluşturulan anlamlı bir bütünü ifade etmektedir (Güneş, 2013a). Bu bütün okuma, yazma, konuşma ve dinleme gibi dört temel dil becerisini kazandırmayı hedefleyen Türkçe öğretim sürecinin ana malzemesi olarak karşımıza çıkmakta ve bu süreçte işlevsel olarak kullanılmaktadır (Acar ve Karakuş, 2022; Çiftçi, vd., 2007; Karacaoğlu ve Karakuş, 2022). Bu nedenle Türkçe dersine yönelik hazırlanan ders kitaplarında yer alan metinlerin Türkçenin yapısal özelliklerine uygun, dilin estetik yönünü ve anlatım gücünü yansıtan, çok boyutlu düşünme becerilerinin kapılarını aralayan ve öğrencileri estetik düşünmeye sevk eden bir nitelikte olması büyük önem arz etmektedir. Bu noktada, Türkçe ders kitaplarında yer alan

metinlerin hem öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine uygun olması hem de öğretim programlarında hedeflenen öğrenme kazanımlarına hizmet etmesi beklenmektedir.

Metinler amaçlarına göre farklı şekillerde kategorilere ayrılmaktadır. Bu anlamda ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan metinler işlev, tür, mantık düzeyi ve dil öğretimindeki kullanım amaçlarına göre sınıflandırılabilir. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programında (TDÖP) ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan metinler, işlevlerine göre şiir, öğretici metin ve öyküleyici metin olmak üzere üç temel gruba ayrılmaktadır. Bu üç türün ders kitaplarında dengeli bir şekilde yer alması gerektiği pek çok kaynakta vurgulanmaktadır (Cemiloğlu, 2015; MEB, 2019; Solak ve Yaylı, 2009). Kitaplarda 8 tema vardır ve her temada dört temel metin ile bir serbest okuma metni yer almaktadır. Kitaplarda hangi tür metinlerin hangi temalarda kullanılacağı büyük ölçüde kitap yazarlarının tercihine bırakılmıştır. Ancak hem temalar içinde hem de kitap genelinde metin türlerinin dengeli bir dağılım göstermesi esastır (MEB, 2019; MEB, 2024). Öte yandan, bazı temalarda belirli metin türlerine ağırlık verilmesi pedagojik açıdan mümkündür. Örneğin, “Sanat” teması şiir türünün ağırlıklı olarak kullanılabileceği bir tema iken; bilimle ilgili temalarda öğretici metinlere daha fazla yer verilebilir. Bu tür tematik farklılıklara rağmen kitaplarda metinlerin genel dağılımının dengeli olması gerekliliği vurgulanmaktadır (MEB, 2019; MEB, 2024). Buna karşın, yapılan araştırmalarda metinlerin işlevsel dağılım açısından dengeli olmadığı yönünde bulgulara ulaşılmaktadır (Tarakcı ve Kayadibi, 2023; Temizyürek ve Delican, 2016).

Metinler edebî türlerine göre hikâye, masal, fabl, deneme, makale, vb. sınıflandırılmaktadır. Bu bağlamda ortaokul Türkçe ders kitaplarında farklı edebî türlere ait metinlere yer verilmesi önem arz etmektedir (Türkben, 2018). Çünkü bu metinler aracılığıyla öğrenciler edebîyatımızda önemli bir yeri olan bu edebî türleri tanıma olanağı elde etmektedir. Bununla birlikte edebî türlerin çeşitliliği ve dengeli sunumu, öğrencilerin okuduklarını anlama, yorumlama ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine olanak sağlamaktadır (Gökmen ve Aktaş, 2021). Metin türlerinin zamanında ve doğru bir biçimde öğretilmesi öğrencilerin kendilerini ifade etme, problem çözme, empatik ve alternatif düşünme becerilerinin gelişimini de desteklemektedir. Nitekim ders kitaplarında sınıf düzeylerine göre kullanılacak edebî metin türlerinin dengeli bir biçimde dağıtılması gerektiği açıkça belirtilmektedir (MEB, 2019; MEB, 2024). Ancak farklı sınıf düzeylerinde yapılan çalışmalar Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin edebî tür açısından dengeli bir dağılım göstermediğini işaret etmektedir (Baş, 2003; Meydan, 2021; Pilav ve Oğuz, 2013).

Ders kitaplarında yer alan metinlerin tasnif biçimlerinden biri de mantık düzeyi açısından sınıflandırmadır. Güneş'e (2013b) göre, mantık düzeyi açısından metinler basit ve üst düzey metinler olmak üzere iki kategoride ele alınmaktadır. Basit düzey metinler, genellikle tek bir konu, olay, olgu ya da düşünce ekseninde ilerleyen, tek yönlü bir yapıya sahip metinler olarak ifade edilirken üst düzey metinler çok yönlü düşünmeye olanak tanıyan, birden fazla konu, olay, olgu, durum veya kavram etrafında gelişen metinler olarak tanımlanmaktadır (Çarkıt ve Çohantimur, 2021; Güneş, 2013a). Ortaokul düzeyinde Türkçe ders kitaplarında üst düzey metinlere yeterince yer verilmemesi, öğrencilerin çok boyutlu düşünme ve analiz yapma becerilerinin gelişimini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Nitekim basit düzey metinlerle okuma anlama pratiği yapan öğrencilerin derin bir düşünme yetisi ve çok boyutlu bir analiz yeteneği kazanmalarının yolu üst düzey metinlerle yapacakları pratiklerden geçmektedir. Bu anlamda her ne kadar hem 2019 TDÖP hem de 2024 TDÖP'de metinlerin mantık düzeyi açısından dengeli bir biçimde dağılım göstermesi vurgulanmasa da içinde bulunduğumuz çağda üst düzey düşünme becerilerinin kazandırılabilmesi açısından bu önem arz etmektedir.

Ders kitaplarında yer alan metinler dil öğretimindeki kullanım amaçlarına göre de sınıflandırılmaktadır. Bu sınıflandırmada metinlerin dil öğretimine uygun olması ve dil öğretimine hizmet etmesine dikkat edilmektedir. Bu bağlamda metinler; edebî metinler, üretilmiş metinler ve özgün/özel metinler olmak üzere üç gruba ayrılmaktadır (Güneş, 2013b). Edebî metinler edebîyat ürünü metinler olarak değerlendirilebilir. Bu metinler estetik kaygı taşımakla birlikte dilin imgesel gücünü kullanmakta ve okurda duygusal veya düşünsel bir etki bırakmayı amaçlamaktadır (Alver, 2006; Eagleton, 1996; Karatay, 2011). Güneş (2013a), üretilmiş metinleri davranışçı yaklaşım bağlamında değerlendirerek, bu metinlerin doğrudan dil öğretimine yönelik olarak tasarlandığını ve dilin bir davranış olarak kazandırılmasını hedeflediğini belirtmektedir. Söz konusu çalışmada, özgün/özel metinler ise yazarın kişisel deneyimlerinden yola çıkarak oluşturulmuş, başlangıçta dil öğretim amacı taşımasa da bu süreçte kullanılabilen metinler olarak tanımlanmaktadır. Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin bu ayrım çerçevesinde değerlendirilmesinin hem dil öğretiminin niteliğini artırmak hem de öğrencilerin metinlere yönelik motivasyonunu sürdürmek açısından önemli bir işlev üstleneceği düşünülmektedir.

Alan yazın incelendiğinde, ortaokul Türkçe ders kitaplarına yönelik olarak metinlerin çeşitli açılardan değerlendirildiği çok sayıda çalışmanın yapıldığı görülmektedir (Çarkıt, 2019b; Çeçen ve Çiftçi, 2007; Göçer, 2008; Durukan, 2011; Sur, 2022). Ancak bu

çalışmaların büyük bir bölümü metinlerin sınıflandırılması, türsel dağılımı ve işlevsel niteliği gibi başlıklarda yeterli derinliği sunmamaktadır. Bu bağlamda, metinlerin hem pedagojik hem de yapısal özellikleri bakımından bütüncül bir değerlendirmeye tabi tutulması gerekmektedir. Bu çalışmanın amacı, ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan metinleri işlevleri, edebî türleri, mantık düzeyleri ve dil öğretimindeki kullanım özellikleri açısından incelemek; bu doğrultuda söz konusu metinlerin sınıf düzeyleri ve temalar arasında dengeli bir dağılım gösterip göstermediğini ortaya koymaktır. Bu çerçevede araştırmanın temel problemi şu şekilde belirlenmiştir: Ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin metin özellikleri bağlamında dağılımı nasıldır?

Bu problem doğrultusunda araştırmada aşağıdaki alt problemlere yanıt aranacaktır:

- Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki metinler işlevlerine göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
- Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki metinler türlerine göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
- Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki metinler mantık düzeylerine göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
- Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki metinler dil kullanım özelliklerine göre nasıl bir dağılım göstermektedir?

## **Yöntem**

### **Model**

Bu araştırma 5, 6, 7 ve 8. sınıflar için hazırlanan Türkçe ders kitaplarında yer alan metinleri işlev, tür, mantık düzeyi ve dil kullanım özellikleri açısından inceleyip ve sınıflandırmayı amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın modeli nitel araştırma yaklaşımları içerisinde yer alan doküman analizidir. Bu model yazılı ve elektronik kaynakların incelenmesi, değerlendirilmesi ve yorumlanmasına dayalı bir yöntemdir (Bowen, 2009). Doküman analizinde araştırmacılar yazılı belgeleri dikkatli ve sistematik bir biçimde ve belli bir amaç doğrultusunda inceler ve değerlendirir (Watch, 2013). Bu çalışmada ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan metinler işlev, tür, mantık düzeyi ve dil kullanım özellikleri temalarına göre sistematik bir biçimde incelenmiş ve ortaya çıkan bulgular alan yazın verilerinden hareketle yorumlanmıştır. Nitel araştırmalarda doküman analizi diğer nitele araştırma yaklaşımlarını desteklemek için kullanılabileceği gibi tek başına bir yaklaşım olarak

da kullanılabilir (Sak vd., 2021; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada doküman analizi tek başına bir yaklaşım olarak kullanılmıştır.

### **Araştırmanın Veri Kaynakları**

Bu çalışmanın veri kaynağını ortaokul düzeyine yönelik hazırlanmış ortaokul Türkçe ders kitapları oluşturmaktadır. Bu kitaplar içerisinde yer alan 128 farklı metin araştırmanın problemleri bağlamında ele alınmış ve incelenmiştir. Bu bağlamda her sınıf düzeyinde 8 Tema ve Temalarda yer alan 4 zorunlu metin bu araştırmanın veri kaynaklarıdır. Her tema sonlarında yer alan serbest okuma metinleri incelemeye tabi tutulmamıştır. 5. Sınıf düzeyine ait olan kitap Anıttepe Yayınları; 6,7 ve 8. Sınıf düzeylerine ait olan kitaplar ise MEB Basımevi tarafından hazırlanmıştır.

### **Verilerin Toplanması**

Araştırmanın veri kaynağını oluşturan kitaplar temin edilmiştir. Bununla birlikte bu kitapların Talim Terbiye Kurulu (TTK) tarafından yayınlanan PDF dokümanlarına da ulaşılmıştır. Doküman analizi aşamasında veriler sistematik bir biçimde incelenerek tasnif edilir (Watch, 2013). Bu çalışmada her bir kitap ayrı ayrı incelemeye tabi tutulmuştur. Bu kitaplarda yer alan metinler işlev, tür, mantık düzeyi ve dil kullanım özellikleri açısından metin tarama yöntemiyle ayrı ayrı incelenmiş ve temalandırılmıştır. Bu sınıflandırma sonucu elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktararak çözümlenmiştir. Doküman analizinde sayısallaştırma doküman içerisinde yer alan ve incelenen olay, durum, kavram ve değerlendirme sıklığı hakkında bilgi vermek için kullanılır (Arslanoğlu, 2016). Bununla birlikte doküman incelemelerinde sayılar kategorilerin varlık durumu hakkında bilgi sunar (Sak vd., 2021). İncelenen ders kitaplarında temalara yönelik sayısal veriler rapor edilmiş ve bulgular bölümünde sunulmuştur.

### **Verilerin Analizi**

Araştırmada ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan 128 metnin incelenmesi sonucu elde edilen ve bilgisayar ortamına aktarılan veriler betimsel analizi ile çözümlenmiştir. Betimsel analizde amaç elde edilen verilerin bir düzen ve anlaşılabilirlik içerisinde sunulmasıdır. Yıldırım ve Şimşek'e (2016) göre betimsel analizde ulaşılan veriler daha önceden belirlenmiş olan temalara göre gruplandırılıp özetlenerek sunulur. Veriler arasında karşılaştırmalar yapılır, benzerlik ve farklılıklar ortaya konulur. Bu çalışmanın verileri araştırmanın sorularında

belirlenmiş olan işlev, tür, mantık düzeyi ve dil kullanım özellikleri doğrultusunda temalandırılmış ve tablolar halinde sunulmuştur.

### **Geçerlik ve Güvenirlik**

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik ortaya konulan verilerin gerçeklik ve inandırıcılığıyla doğrudan ilişkilidir (Lincoln ve Guba, 1985). Bu araştırmada yöntemsel sağlamlık için iki temel yaklaşıma başvurulmuştur: Birinci olarak veri toplama yönteminin araştırma konusu ve amaçları ile uyumlu olmasına özen gösterilmiş, ikinci olarak ise araştırmacılar süreç boyunca nesnel tutumlarını korumuşlardır (Yin, 2015). Doküman analizi süreci sistematik bir şekilde yürütülmüş, Türkçe ders kitabında yer alan metinler işlev, tür, mantık düzeyi ve dil kullanım özellikleri olmak üzere dört ölçüt temelinde nesnel ve tekrarlı olarak değerlendirilmiştir. Çalışmanın inandırıcılığını güçlendirmek amacıyla Yıldırım ve Şimşek (2016) tarafından önerilen uzun süreli etkileşim ve uzman görüşü stratejileri uygulanmıştır. Bu bağlamda analiz süreci 12 aylık bir zaman dilimine yayılarak kapsamlı bir inceleme yapılması sağlanmıştır. Kategorilendirmede belirsizlik yaşanan metinlerde ise üç alan uzmanının görüşü alınarak nihai sınıflandırma kararları oluşturulmuştur. Bu üçgenleme süreci, çalışmanın güvenilirliğini artırmıştır (Shenton, 2004). Bu çerçevede araştırmanın dört temel güvenilirlik unsurunu ortaya koyduğu ifade edilebilir. Araştırma soruları ile verilerin analizi arasında yöntemsel bir tutarlılık bulunmaktadır. Araştırma boyunca nesnellik ilkesine bağlı kalınmıştır. Çalışma uzun süreli etkileşim stratejisi çerçevesinde uzun zaman aralığına yayılan bir analiz sürecinde gerçekleştirilmiştir. Belirsiz durumlara karşı uzman desteğine başvurulmuştur.

### **Araştırma ve Yayın Etiği**

Bu araştırma insan denekli bir çalışma olmayıp doküman analizine dayalı bir inceleme çalışması olduğundan etik kurul izni gerektirmemektedir.

### **Bulgular**

Araştırmada 5, 6, 7 ve 8. Sınıf düzeyindeki Türkçe ders kitaplarında yer alan metinler işlevleri açısından, tür açısından, mantık düzeyi açısından ve dil kullanım özellikleri açısından sınıflandırılmıştır. Sınıflandırma sonucu ulaşılan bulgular tablolar halinde sunulmuştur. Tablo 1’de metinlerin işlevleri açısından sınıflandırılması yer almaktadır.

**Tablo 1**

*Metinlerin İşlevleri Açısından Sınıflandırılması Sonucu Ulaşılan Bulgular*

| İşlevleri açısından<br>metinler | 5. Sınıf<br>(f) | 6. Sınıf<br>(f) | 7. Sınıf<br>(f) | 8. Sınıf<br>(f) | Toplam<br>(f) |
|---------------------------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|---------------|
| Öyküleyici                      | 14              | 14              | 11              | 16              | 55            |
| Bilgilendirici                  | 12              | 15              | 18              | 10              | 55            |
| Şiir                            | 6               | 3               | 3               | 6               | 18            |
| Toplam                          | 32              | 32              | 32              | 32              | 128           |

Tablo 1’de Türkçe ders kitaplarında yer alan metinler işlevlerine göre sınıflandırılmıştır. Buna göre ders kitaplarında metinlerin işlevlerine göre dağılımında öyküleyici ve bilgilendirici metinlerin ağırlıkta olduğu tespit edilmiştir. Şiirlerin genel dağılım içerisindeki oranı ise oldukça sınırlı kalmaktadır. Bu durum Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin işlevleri açısından düzenli bir dağılım göstermediğini işaret etmektedir. Bu kitaplar ile ortaokul öğretimini tamamlayan bir öğrenci 55 öyküleyici ve 55 bilgilendirici metin ile 18 şiir çözümleyerek ortaokul eğitimini tamamlayacaktır. Metinlerin tür açısından sınıflandırılmasına göre elde edilen sonuçlar Tablo 2’de gösterilmiştir.

**Tablo 2**

*Metinlerin Tür Açısından Sınıflandırılması Sonucu Ulaşılan Bulgular*

| Tür açısından metinler | 5. Sınıf<br>(f) | 6. Sınıf<br>(f) | 7. Sınıf<br>(f) | 8. Sınıf<br>(f) | Toplam<br>(f) |
|------------------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|---------------|
| Anı                    | 2               | 4               | 2               | 1               | 9             |
| Biyografi              | 2               | 2               | 4               | -               | 8             |
| Çizgi Roman            | -               | -               | -               | 1               | 1             |
| Deneme                 | 1               | 2               | 4               | 1               | 8             |
| Destan                 | -               | -               | -               | 1               | 1             |
| Efsane                 | -               | -               | 1               | 1               | 2             |
| Fabl                   | 2               | 1               | 1               | 1               | 5             |
| Gezi Yazısı            | 1               | 1               | -               | 1               | 3             |
| Günlük                 | -               | -               | 1               | -               | 1             |
| Haber Metni            | 1               | -               | -               | -               | 1             |
| Hikâye                 | 8               | 10              | 8               | 8               | 34            |
| Köşe Yazısı (Fıkra)    | 1               | 2               | -               | 2               | 5             |
| Makale                 | 2               | 1               | 2               | 3               | 8             |
| Masal                  | 1               | -               | 1               | -               | 2             |
| Mektup                 | -               | 1               | 1               | -               | 2             |
| Otobiyografi           | -               | -               | 1               | -               | 1             |
| Roman                  | 1               | 1               | -               | 3               | 5             |
| Söyleşi (Sohbet)       | 2               | 3               | 3               | 3               | 11            |
| Şiir                   | 6               | 3               | 3               | 6               | 18            |
| Tiyatro                | 2               | 1               | -               | -               | 3             |
| Toplam                 | 32              | 32              | 32              | 32              | 128           |

Tablo 2’de sunulan verilere göre Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin tür açısından düzensiz bir dağılım gösterdiği ifade edilebilir. Analiz sonucu ulaşılan bulgulara göre Türkçe ders kitaplarında en fazla yer verilen tür hikâyedir. Çizgi roman, destan, günlük, haber metni ve otobiyografi ise kitaplarda en az yer verilen metin türleridir. Ortaokul eğitimini bu kitaplar ile tamamlayan bir öğrenci ortaokul süresince 34 hikâye çözümlerken belirtilen bu türlerde sadece birer metin incelemiş olacaktır. 2019 TDÖP’de ortaokul düzeyinde yer verilmesi belirtilen efemera, sosyal medya mesajı, broşür, kılavuz, mizahi fıkra gibi metin türlerine ise ders kitaplarında yer verilmemiştir. Metinlerin mantık düzeyi açısından sınıflandırılmasına yönelik elde edilen bulgulara Tablo 3’te yer verilmektedir.

**Tablo 3**

*Metinlerin Mantık Düzeyi Açısından Sınıflandırılması Sonucu Ulaşılan Bulgular*

| Mantık düzeyi<br>açısından metinler | 5. Sınıf<br>(f) | 6. Sınıf<br>(f) | 7. Sınıf<br>(f) | 8. Sınıf<br>(f) | Toplam<br>(f) |
|-------------------------------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|---------------|
| Basit düzey metin                   | 26              | 26              | 26              | 25              | 103           |
| Üst düzey metin                     | 6               | 6               | 6               | 7               | 25            |
| Toplam                              | 32              | 32              | 32              | 32              | 128           |

Tablo 3’te yer alan verilerden hareketle ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin mantık düzeyi açısından dengeli bir dağılım göstermediği belirtilebilir. Yapılan analiz neticesinde incelenen kitaplarda ağırlıklı olarak basit düzey metinlere yer verildiği tespit edilmiştir. Üst düzey metinlerin sınırlı kaldığı bu kitaplar ile ortaokul eğitimini tamamlayan bir öğrenci 103 basit düzey metin çözümlerken sadece 25 üst düzey metin inceleyecektir. Metinlerin dil kullanım özellikleri açısından sınıflandırılmasına ait bulgular Tablo 4’te sunulmuştur.

**Tablo 4**

*Metinlerin Dil Kullanım Özellikleri Açısından Sınıflandırılması Sonucu Ulaşılan Bulgular*

| Dil kullanım özellikleri<br>açısından metinler | 5. Sınıf<br>(f) | 6. Sınıf<br>(f) | 7. Sınıf<br>(f) | 8. Sınıf<br>(f) | Toplam<br>(f) |
|------------------------------------------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|---------------|
| Edebî metin                                    | 20              | 16              | 14              | 21              | 71            |
| Üretilmiş metin                                | -               | -               | -               | -               | -             |
| Özgün ve özel metin                            | 12              | 16              | 18              | 11              | 57            |
| Toplam                                         | 32              | 32              | 32              | 32              | 128           |

Tablo 4'te ortaya konulan bulgulara göre ortaokul Türkçe ders kitapları dil kullanım özellikleri açısından dengeli bir dağılım göstermemektedir. Yapılan analiz sonuçları kitaplarda ağırlıklı olarak edebî metinlere yer verildiğini göstermektedir. Bu metinlerle birlikte özgül ve özel metinlerin de yer aldığı kitaplarda üretilmiş metinlere ise hiçbir sınıf düzeyinde yer verilmemiştir.

### **Sonuç ve Tartışma**

Bu çalışmada Türkçe ders kitaplarında yer alan metinler işlev, edebî tür, mantık düzeyi ve dil kullanım özellikleri açısından incelenmiş ve sınıflandırılmıştır. Ulaşılan bulgulardan hareketle elde edilen sonuçlar literatürden hareketle değerlendirilmiştir. Araştırmada öncelikle metinler işlevleri açısından ele alınmıştır. 2019 TDÖP'de metinler işlevleri açısından öyküleyici ve bilgilendirici metinler ve şiir olarak kategorize edilmiştir (MEB, 2019). Bu çalışmanın bulgularına göre, 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin türlerine göre dağılımı incelendiğinde, sınıf düzeyleri arasında küçük farklılıklar gözlemlenmekle birlikte, öyküleyici ve bilgilendirici metinlerin ağırlıklı olduğu belirlenmiştir. Öte yandan, şiir türünün genel metin dağılımı içerisindeki oranının ise nispeten sınırlı düzeyde kaldığı tespit edilmiştir. Bu durum Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin işlevleri açısından düzenli bir dağılım göstermediğini işaret etmektedir. Bu kitaplar ile ortaokul öğretimini tamamlayan bir öğrenci 55 öyküleyici ve 55 bilgilendirici metin ile 18 şiir çözümleyerek ortaokul eğitimini tamamlayacaktır.

Alan yazın incelendiğinde işlevleri açısından metinlerin düzenli dağılım göstermediğini ifade eden farkı çalışmalar yer almaktadır (Çarkıt, 2019b; Kıbrıs, 2019; Solak ve Yaylı, 2009; Yağmur, 2009). İlgili araştırmaların tamamında şiire daha az yer verildiği belirtilmektedir. 2019 TDÖP'de temada yer alacak metinlerin işlevleri açısından tercihi yazara/yazarlara bırakılsa da dengeli bir dağılım yapılması gerektiği ifade edilmektedir (MEB, 2019). Bu anlamda Türkçe ders kitaplarında metinlerin işlevleri açısından seçiminde metinlerin dengeli bir dağılım göstermesine özen gösterilmelidir. Nitekim şiirin öğrencilerin duyuşsal ve duygusal gelişimlerinin yanında dil estetiği kazanmalarında oldukça önemli bir rolü vardır (Ceran ve Bozarslan, 2013; İşcan vd., 2007). Bu nedenle, ortaokul Türkçe ders kitaplarında şiirlere daha fazla yer verilerek, öğrencilerin dil gelişimlerinin yanı sıra estetik duyarlılık kazanmaları ve şiir analizi yoluyla edebî bir bakış açısı geliştirmeleri desteklenmelidir.

Çalışmada üzerinde durulan temalardan ikincisi metinlerin edebî tür açısından dağılımıdır. Araştırma bulguları 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin sınıflar arası küçük farklılıklar göstermekle birlikte metin türü açısından düzensiz bir dağılım gösterdiğini işaret etmektedir. Analiz sonucu ulaşılan bulgulara göre Türkçe ders kitaplarında en fazla yer verilen edebî tür hikâyedir. Bununla birlikte şiir, söyleşi (sohbet), anı, biyografi, deneme, makale kitaplarda yoğunlukla yer verilen metin türleridir. Çizgi roman, destan, günlük, haber metni ve otobiyografi ise kitaplarda en az yer verilen metin türleridir. Bunlara karşın 2019 TDÖP’de ortaokul düzeyinde yer verilmesi belirtilen efemera, sosyal medya mesajı, broşür, kılavuz, mizahi fıkra gibi metin türlerine ise ders kitaplarında yer verilmediği tespit edilmiştir. Ortaokul eğitimini bu kitaplar ile tamamlayan bir öğrenci bu süre içerisinde 34 hikâye çözümlerken çizgi roman, destan, günlük, haber metni ve otobiyografi türlerinde sadece birer metin incelemiş olacaktır. Efemera, sosyal medya mesajı, broşür, kılavuz, mizahi fıkra gibi metin türlerinde ise herhangi bir metin inceleme fırsatı elde edemeyecektir.

Alan yazın araştırmaları Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerde tür çeşitliliğinin önemli olduğunu vurgulamaktadır (Baş, 2003; Özbay ve Çeçen, 2012; Bulut, 2020). Buna göre ortaokul Türkçe ders kitaplarında metin türlerinin tercihi geniş bir yelpazede ele alınmalıdır. Kitaplarda metin planlaması yalnız bir yıllık değil bütün bir ortaokul dönemi göz önünde bulundurularak ve öğrencilerin programda belirtilen bütün metin türleri ile karşılaşmalarına olanak verilecek şekilde yapılmalıdır. Bu bağlamda, Türkçe ders kitapları, ortaokul süresince öğrencilerin farklı metin türleriyle etkileşim kurmalarına, bu türleri tanımalarına ve kendi metinlerini üretmelerine imkân tanımalıdır. Bu yaklaşım, öğrencilerin dilsel yeterliklerinin yanı sıra bilişsel, duyuşsal ve yaratıcı gelişimlerini desteklemek açısından pedagojik açıdan büyük önem taşımaktadır.

Araştırmada metinlerin mantık düzeyi açısından dağılımlarını gösteren bulgulara da ulaşılmıştır. Güneş (2013b) metinlerin mantık düzeyi açısından basit düzey ve üst düzey metinler olarak iki kategoride ele alınabileceğini belirtmektedir. Araştırmadan elde edilen verilerden hareketle ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin mantık düzeyi açısından dengeli bir dağılım göstermediği belirtilebilir. Yapılan analiz neticesinde incelenen kitaplarda ağırlıklı olarak basit düzey metinlere yer verildiği tespit edilmiştir. Üst düzey metinlerin sınırlı kaldığı bu kitaplar ile ortaokul eğitimini tamamlayan bir öğrenci bu süreçte 103 basit düzey metin çözümlerken sadece 25 üst düzey metin inceleyebilecektir.

Basit düzey metinler tek bir olay, olgu veya durumu ele alan tek boyutlu ve karmaşık olmayan metinler iken üst düzey metinler birden fazla olay, olgu ve durum etrafında gelişen

sarmal, karmaşık ve dolaylı bir yapıya sahip olan metinlerdir (Güneş, 2013a). Basit düzey metinler genellikle öğrencilerin tek boyutlu düşüncelerine sebep olmakta ve onların alternatif düşünceler üretmelerine olanak vermemektedir. Buna karşın üst düzey metinler öğrencilerin çok boyutlu ve analitik düşüncelerine imkân tanımakta onların eleştirel, yaratıcı ve yansıtıcı düşünme ile problem çözme gibi becerilerinin gelişmelerini desteklemektedir (Çarkıt ve Çohantimur, 2021). Bu nedenle ortaokul Türkçe ders kitaplarında üst düzey metinlere yer verilmesi önem arz etmektedir. Nitekim alan yazın araştırmaları PISA ve diğer uluslararası sınavlarda başarı elde edebilmenin yolunun üst düzey düşünme becerilerinin etkili kullanımından ve öğrencilerin karmaşık görevleri yerine getirebilmelerinden geçtiğini işaret etmektedir (Bozkurt, 2016; İdil, vd., 2024; İşeri, 2019; Sarier, 2021; Tat ve Tat, 2023). Bu doğrultuda, ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alacak üst düzey nitelikteki metinlerin; öğrencilerin eleştirel düşünme, estetik duyarlılık, dilsel ifade ve anlam kurma becerilerinin gelişimine önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Bu nedenle, ders kitaplarının içerikleri bu gelişim alanlarını destekleyecek şekilde gözden geçirilmeli ve yapılandırılmalıdır.

Çalışmada üzerinde durulan son tema ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin dil kullanım özellikleri açısından dağılımının belirlenmesidir. Bu anlamda kitaplarda yer alan metinler edebî metinler, özgül ve özel metinler ve üretilmiş metinler olarak sınıflandırılmıştır. Araştırma bulgularına göre ortaokul Türkçe ders kitapları dil kullanım özellikleri açısından dengeli bir dağılım göstermemektedir. Yapılan analiz sonuçları kitaplarda ağırlıklı olarak edebî metinlere yer verildiğini göstermektedir. Bu metinlerle birlikte özgül ve özel metinlerin de yer aldığı kitaplarda üretilmiş metinlere ise hiçbir sınıf düzeyinde yer verilmemiştir.

Araştırmada ulaşılan ve yukarıda ifade edilen bulgular 6. sınıf Türkçe ders kitabının incelendiği Çarkıt ve Çohantimur'un (2021) bulguları ile paralellik göstermektedir. Üretilmiş metinler doğrudan dil öğretimine yönelik hazırlanan ve davranışçı yaklaşımın bir yansıması olan metinlerdir (Güneş, 2013b). Bu anlamda yapılandırmacı yaklaşıma göre tasarlanmış olan 2019 TDÖP'den hareketle hazırlanan ders kitaplarında üretilmiş metinlere yer verilmediği düşünülebilir.

Edebî metinler; dilin inceliklerinin ve anlam derinliğinin fark edilmesine, estetik duyarlılığın geliştirilmesine, bireyin hayal gücünü besleyerek eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin kazanılmasına önemli katkılar sunmaktadır (Kalkan, 2019; Türkben & Temizyürek, 2020; Yıldırım, 2024). Bu bağlamda, ortaokul Türkçe ders kitaplarında edebî metinlere yalnızca niceliksel olarak değil, niteliksel açıdan da yer verilmesi büyük önem

taşımaktadır. Eserlerin, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini destekleyecek düzeyde olması, metin seçiminde temel ölçütlerden biri olmalıdır. Nitekim bu araştırma, mevcut ders kitaplarının bu açıdan yetersiz kaldığını ortaya koymaktadır. Bu durum, ders kitaplarının içerik, metin türü ve düşünme becerilerini destekleme yönüyle yeniden yapılandırılması gerektiğini açıkça ortaya koymaktadır. Bu süreçte, bireylerin duygu ve düşüncelerini özgürce ifade etmelerine imkân veren; köşe yazıları, gazete ve dergi yazıları, mektuplar gibi doğrudan dil öğretimi amacıyla yazılmamış, ancak zengin dilsel ve anlamsal katmanlar içeren otantik metinlerin kullanımı dikkat çekici bir avantaj olarak değerlendirilmelidir. Bu tür metinler, yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda geliştirilecek görev ve etkinlik temelli öğrenme süreçlerine anlamlı bir katkı sunmaktadır (Güneş, 2013b). Sonuç olarak, edebî niteliği yüksek ve öğrencinin bilişsel gelişimini destekleyen metinlerin Türkçe öğretiminin merkezine alınması, yalnızca dil gelişimi açısından değil; kültürel birikim, estetik algı ve düşünsel derinlik açısından da kalıcı kazanımlar sağlayacaktır.

### **Öneriler**

Bu araştırmanın bulguları doğrultusunda, dil öğreniminin anne karnında başladığına ilişkin bulgular (Sever, 2011) dikkate alındığında, dil eğitiminin tüm aşamalarında bütüncül bir yaklaşımın benimsenmesi gerektiği ortaya çıkmaktadır. Türkçe derslerinin temel öğretim materyalini oluşturan metinlerin (Karacaoğlu & Karakuş, 2022; Zorlu, 2021), yalnızca içerik bakımından değil; işlev, tür, bilişsel düzey ve dilsel yapı gibi ölçütler çerçevesinde titizlikle seçilmesi büyük önem arz etmektedir. Araştırma sonuçları, mevcut Türkçe öğretim programlarında yer alan metin seçim kriterlerinin yeniden değerlendirilmesi ve metin türlerinin daha dengeli biçimde dağıtılmasına yönelik somut öneriler sunmaktadır. Bu tür çalışmalar, dil öğretiminde kullanılan metinlerin niteliğini artırarak, Türkçe eğitiminin daha etkili, anlamlı ve sürdürülebilir bir yapıya kavuşmasına önemli katkılar sağlayacaktır. Çalışmanın sınırlılıkları ve elde edilen bulgular doğrultusunda, gelecek araştırmalar için aşağıdaki öneriler sunulabilir:

- Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin dil öğretim hedeflerine uygunluğu hem nitel hem de nicel yöntemlerle değerlendirilebilir.
- Bu araştırmada tespit edilen eksiklikleri gideren örnek metin kitapçıkları hazırlanarak çeşitli düzeylerde pilot uygulamalar gerçekleştirilebilir.

- Benzer analizler, ilkokul ve lise düzeyinde okutulan Türkçe ve Edebîyat ders kitaplarında yer alan metinlere de uygulanarak alanyazın daha kapsamlı hâle getirilebilir.

### **Araştırma ve Yayın Etiği**

Bu araştırma insan denekli bir çalışma olmayıp doküman analizine dayalı bir inceleme çalışması olduğundan etik kurul izni gerektirmemektedir.

### Kaynakça

- Acar, S., ve Karakuş, N. (2022). Türkçe ve Türk kültürü 5-8. seviye ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik yönünden incelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 7(1), 189-203. <https://doi.org/10.54979/turkegitimdergisi.1112789>
- Alver, K. (2006). Edebîyat ve kimlik. *Bilgi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 32-43.
- Arslanoğlu, İ. (2016). *Bilimsel yöntem ve araştırma teknikleri ders notları*. Gazi Kitabevi.
- Baran-Çapraz Ş. & Diren E. (2020). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu 5. sınıf Türkçe ders kitabı*. Anıttepe Yayıncılık.
- Baş, B. (2003). Altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarında metin türleri üzerine bir inceleme. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13, 257-265.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Bozkurt, B. Ü. (2016). Türkiye’de okuma eğitiminin karnesi: PISA ölçeğinden çıkarımlar. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 1673-1686.
- Bulut, K. (2020). Açık öğretim ortaokulu Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin tür ve tema açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 931-949. <https://doi.org/10.16916/aded.742452>
- Ceran, D., ve Bozarslan, Y. (2013). İlköğretim ikinci kademe 7. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan “Millî Kültür” temasındaki metinlerin nicelik ve Türkçe Programı’na uygunluk açısından değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14(1), 271- 286.
- Çarkıt, C. & Çohantimur, A. (2021), Examination of the 6th grade Turkish lesson coursebook texts within the context of the properties of the text. *Education Quarterly Reviews*, 4(Special Issue 1), 280-290. <https://doi.org/10.31014/aior.1993.04.02.246>
- Çarkıt, C. (2019a). 2018 Türkçe dersi öğretim programı bağlamında hazırlanan ortaokul Türkçe ders kitaplarına yönelik öğretmen görüşleri. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7(17), 22-34. <https://doi.org/10.33692/avrasyad.590555>
- Çarkıt, C. (2019b). 2018 Türkçe dersi öğretim programı çerçevesinde hazırlanan 8. sınıf Türkçe ders kitabının değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(71), 1368-1376. <https://doi.org/10.17755/esosder.516915>

- Çeçen, M. A. ve Çiftçi, Ö. (2007). İlköğretim 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin tür ve tema açısından incelenmesi. *Milli Eğitim*, 173, 39-49.
- Çiftçi, Ö., Çeçen, M. A. ve Melanlıoğlu, D. (2007). Altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik açısından değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(22), 206-219.
- Demir, C., ve Yapıcı, M. (2007). Ana dili olarak Türkçenin öğretimi ve sorunları. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 177-192.
- Demirel, Ö. (2011). İlköğretim ikinci kademe Türkçe öğretim sorunları ve bu sorunların çözüm yolları. *Gazi Üniversitesi Türkçe Araştırmaları Akademik Öğrenci Dergisi*, 1(1), 50-59.
- Durukan, E. (2011). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 209-216.
- Eagleton, T. (1996). *Literary theory: An introduction*. Blackwell.
- Ertürk N., Keleş S. & Külünk D. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu 6. sınıf Türkçe ders kitabı*. MEB Yayınları.
- Eselioğlu, H., Set S. & Yücel A. (2020). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu 8. sınıf Türkçe ders kitabı*. MEB Yayınları
- Göçer, A. (2008). İlköğretim Türkçe ders kitaplarının ölçme ve değerlendirme açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(1), 197-210.
- Gökmen, A. D. Y., ve Aktaş, N. (2021). İlkokul öğrencilerinin farklı metin türlerine yönelik soru sorma becerileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(3), 726-739.
- Güneş, F. (2013a). Türkçe öğretiminde metin seçimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 1-12. <https://doi.org/10.16916/aded.16014>.
- Güneş, F. (2013b). Türkçede metin öğretimi yerine metinle öğrenme. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 603-637. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.454>
- İdil, Ş., Gülen, S., ve Dönmez, İ. (2024). What should we understand from PISA 2022 results?. *Journal of STEAM Education*, 7(1), 1-9. <https://doi.org/10.55290/steam.1415261>
- İşcan, A., Efendioğlu, S., ve Ada, Ş. (2007). Türkçe ders kitaplarında yer alan edebî metinlerin öğrencilere estetik zevk kazandırmadaki rolü. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 59-76.

- İşeri, A. (2019). Uluslararası PISA yeterlikleri ve Türkiye öğretim programları kazanımları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 392-418. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.537194>
- Kalkan, K. (2019). Edebîyat didaktiği ve edebîyat öğretiminin hedefleri. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 8(24), 393-407.
- Karacaoğlu, M. Ö., ve Karakuş, N. (2022). Okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesinde metin kullanımı: Türkçe ders kitaplarındaki metinler üzerine bir inceleme. *RumeliDE Dil ve Edebîyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö11), 50-78. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1146803>
- Karatay, H. (2011). Karakter eğitiminde edebî eserlerin kullanımı. *Turkish Studies*, 6(1), 1439-1454.
- Kıbrıs, S. (2019). Ortaokul (5-8. sınıflar) *Türkçe dersi öğretim programı ve ders kitaplarında metin türü farkındalığı* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Başkent Üniversitesi, Ankara.
- Kır T., Kırman E. & Yağız S. (2020). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu 7. sınıf Türkçe ders kitabı*. MEB Yayınları.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE. [https://doi.org/10.1016/01471767\(85\)90062-8](https://doi.org/10.1016/01471767(85)90062-8)
- MEB (2019). *Türkçe dersi öğretim programı* (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları
- MEB (2024). *Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı Türkiye yüzyılı maarif modeli*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları
- Meydan, E. (2021). Ortaokul (5, 6, 7, 8) Türkçe ders kitaplarındaki edebî metinlerin değerler eğitimi açısından yeterliliği üzerine bir inceleme. *Uluslararası Türk Dünyası Araştırmaları Dergisi*, 4(4), 23-36.
- Olukcu, E., ve Yıldız, D. (2022). Üst düzey düşünme becerileri kavramları bağlamında Türkçe ders kitaplarının incelenmesi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 224-246.
- Özbay, M. ve Çeçen, M. A. (2012). Türkçe ders kitaplarında (6-8. sınıflar) yer alan metinlerin tür ve tema açısından incelenmesi. *Dil ve Edebîyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 67-76.
- Özdemir, O. (2011). Üniversitelerde Türkçe öğretimi sorunları. *Gazi Üniversitesi Türkçe Araştırmaları Akademik Öğrenci Dergisi*, 1(1), 85-98.

- Pilav, S., ve Oğuz, M. (2013). Türkçe ders kitaplarında yer alan metin türleri üzerine bir araştırma. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 16-30.
- Sak, R., Şahin-Sak, İ., Öneren-Şendil, Ç. ve Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 227-250. <https://doi.org/10.33400/kuje.843306>
- Sarier, Y. (2021). PISA uygulamalarında Türkiye'nin performansı ve öğrenci başarısını yordayan değişkenler. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 25(3), 905-926.
- Sarıkaya, B. (2023). Türkçe öğretmenlerinin Türkçe ders kitapları ile ilgili görüşleri. *Asya Studies*, 7(26), 1-14. <https://doi.org/10.31455/asya.1386787>
- Sever, S. (2011). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Anı Yayıncılık.
- Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 22(2), 63-75. <https://doi.org/10.3233/EFI-2004-22201>
- Solak, M. ve Yaylı, D. (2009). İlköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarının türler açısından incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 2(9), 444-453.
- Sur, E. (2022). Türkçe ders kitaplarında yer alan metin altı soruların yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 11(1), 430-451. <https://doi.org/10.15869/itobiad.952572>
- Tarakcı, Ç., ve Kayadibi, N. (2023). Metin türleri açısından ortaokul Türkçe ders kitapları. *Journal of Education and New Approaches*, 6(1), 150-166. <https://doi.org/10.52974/jena.1302420>
- Tat, O., ve Tat, Ş. (2023). PISA Türkiye sonuçları bağlamında öğrencilerin algılanan bilgi ve iletişim yeterliği. *Siirt Eğitim Dergisi*, 3(2), 54-68. <https://doi.org/10.58667/sedder.1371643>
- Temizkan, M. (2014). Ortaokul Türkçe ders kitaplarının Türkçe dersi öğretim programındaki temel beceriler açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(1), 49-72. <https://doi.org/10.16916/aded.99872>
- Temizyürek, F., ve Delican, B. (2016). İlkokul Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin tür ve tema açısından incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(3), 842-856.
- Türkben, T. (2018). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin tür ve tema açısından incelenmesi. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(3), 2152-2166. <https://doi.org/10.17218/hititsosbil.419925>

- Türkben, T. ve Temizyürek, F. (2020). Türkçe öğretiminde yazınsal nitelikli metinlerin önemi: Bir olgubilim çalışması. *International Journal of Language Academy*, 8(3), 1-15. <https://doi.org/10.29228/ijla.40166>
- Ugan, F., ve Ateş, M. (2023). Examining Turkish textbooks in terms of theme teaching. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 11(2), 33-51. <https://doi.org/10.29228/ijlet.69208>
- Uysal, P. K. (2022). Türkçe dersi sınavlarında yer alan soruların üst düzey düşünme becerileri açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(1), 136-156. <https://doi.org/10.16916/aded.1016659>
- Wach, E. (2013). Learning about qualitative document analysis. *Institute of Development Studies*, 13, 1-9.
- Yağmur, K. (2009). Türkçe ders kitapları üst düzey bilişsel becerilerin gelişimini ne oranda sağlamaktadır? *Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama*, 5, 19-34.
- Yanbıyık, S. ve Yılmaz, F. (2016). Literatür temelli bir araştırma: Türkçe öğretiminin sorunları. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 60-75.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, M. Ö. (2024). *Edebî eserlerin üretilmesinde yeni medyanın rolü* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Yıldırım, N. (2021). Ortaokul Türkçe ders kitabı (5, 6, 7 ve 8. Sınıf) etkinliklerinin dil becerilerine dağılımı üzerine bir inceleme. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 10(4), 1445-1456.
- Yıldırım-Suna, Z., ve Benzer, A. (2023). Türkçe eğitiminde üst düzey düşünme becerileri ile ilgili çalışmaların bibliyometrik analizi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 15, 281-305. <https://doi.org/10.21733/ibad.1292882>
- Yin, R. K. (2015). *Qualitative research from start to finish* (2nd ed.). Guilford Press.
- Zorlu, Ö. K. (2021). Metinlerin temalara uygunluğu bakımından Türkçe ders kitapları üzerine bir inceleme. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 7(1), 1-11. <https://doi.org/10.24289/ijsser.797498>