Özdemir, S. ve Acar Erdol, T. (2026). Türkçe öğretmenlerinin dijital bilgi kaynaklarının güvenirliğine ilişkin görüşleri ve kullandıkları materyallerin analizi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *14*(1), 183-207. https://doi.org/10.16916/aded.1772640

Ana Dili Eğitimi Dergisi
Journal of Mother Tongue Education
www.anadiliegitimi.com

Geliş/Received: 29.08.2025 Kabul/Accepted: 29.01.2026
Araştırma Makalesi / Research Paper

Türkçe Öğretmenlerinin Dijital Bilgi Kaynaklarının Güvenirliğine İlişkin Görüşleri ve Kullandıkları Materyallerin Analizi

Saniye ÖZDEMİR[*]
Tuba ACAR ERDOL[**]

Öz

Bu çalışma, Türkçe öğretmenlerinin derslerinde yararlandıkları dijital bilgi kaynaklarının (DBK) güvenirliğine ilişkin görüşlerini ve kullandıkları materyallerin güvenirlik görünümünü incelemeyi amaçlamaktadır. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseniyle yürütülen araştırmaya 12 Türkçe öğretmeni katılmıştır. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşmeler ve öğretmenlerin paylaştığı 10 dijital materyalin doküman analizi yoluyla toplanmıştır. Araştırma bulguları; öğretmenlerin EBA, YouTube ve Web 2.0 araçları gibi dijital kaynaklarını derslerini zenginleştirmek, öğrenci motivasyonunu artırmak ve değerlendirme yapmak gibi amaçlarla yaygın olarak kullandığını göstermektedir. Öğretmenlerin tamamı, dijital ortamdaki bilgi kirliliğine karşı yüksek bir farkındalığa sahip olduklarını ve kaynakları kullanmadan önce sorguladıklarını belirtmişlerdir. Ancak öğretmenlerin paylaştığı 10 adet dijital materyalin analizi, ifade edilen bu eleştirel tutum ile uygulamada kullanılan kaynakların niteliği arasında bir çelişki olduğunu ortaya koymuştur. İncelenen materyallerin hiçbirinin atıf veya kaynakça sunmadığı, çoğunun yazar yetkinliğinin belirsiz olduğu ve öğretim programı değişiklikleri karşısında güncellik sorunu yaşadığı tespit edilmiştir. Sonuç olarak; öğretmenlerin uygulamada fayda sağlayan ancak güvenirlik standartlarını tam olarak karşılamayan kaynakları kullandığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Bilgi güvenirliği, dijital bilgi kaynakları, dijital kaynak değerlendirme, dijital okuryazarlık, dijital öğretim materyalleri

The Perspectives of Turkish Language Teachers on the Reliability of Digital Information Resources and an Analysis of the Materials They Use

Abstract

This study aimed to investigate Turkish language teachers' perspectives on the reliability of digital information resources (DIRs) utilized in their lessons and the reliability status of the materials they employed. Conducted through a case study design—a qualitative research framework—the study involved 12 Turkish language teachers. Data were collected via semi-structured interviews and the document analysis of 10 digital materials shared by the participants. Findings indicated that teachers widely used digital resources such as the EBA platform, YouTube, and Web 2.0 tools to enrich their lessons, enhance students' motivation, and conduct assessments. All participating teachers stated they had high awareness regarding online information pollution and reported that they critically evaluated resources before use. However, the analysis of the 10 digital materials revealed a stark contrast between this expressed critical stance and the actual quality of the resources used in practice. It was determined that none of the analyzed materials provided citations or a bibliography, authorial expertise remained ambiguous for the majority, and the materials remained unupdated in response to curriculum changes. Consequently, it was observed

[*] Yüksek lisans öğrencisi, Ordu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim, turkceogretmeni052@gmail.com
[**] Doç. Dr., Ordu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, redmonday24@hotmail.com

that teachers utilized resources offering practical benefits but failed to fully meet fundamental reliability standards.
Keywords: Information reliability, digital information resources, digital resource evaluation, digital literacy, digital instructional materials

Giriş

İnsanoğlu; doğası gereği araştıran, sorgulayan ve merak eden bir varlıktır. Bu temel güdü, bireyleri çevrelerinden edindikleri veya duydukları bilgiyi teyit etme ve doğrulama arayışına yöneltir. Günümüzde bu bilgi arayışında, teknolojinin sağladığı kolaylıklarla birlikte geleneksel kaynakların yanı sıra dijital kaynaklar da yaygın olarak tercih edilmektedir.

Dijital çağ, bireyleri eşi benzeri görülmemiş bir bilgi hacmiyle karşı karşıya bırakırken doğru ile yanlış bilgiyi ayırt etme becerisini her zamankinden daha kritik hale getirmiştir. Bilgisayar ve internet teknolojileri sayesinde bilginin işlenmesi, çoğaltılması ve paylaşımı büyük bir hız ve kolaylık kazanmış; dijital kaynaklar, geleneksel bilgi edinme araçlarının yerini büyük ölçüde almıştır (Odabaş vd., 2019; Shapiro & Varian, 1999). Bu durum, bireylerin ihtiyaç duydukları bilgiye doğru ve güvenilir kaynaklardan ulaşmasını temel bir zorunluluk haline getirmiştir (Kaya vd., 2014). Bu bağlamda bilgi okuryazarlığı ve medya okuryazarlığı, sadece bilgiye erişimi değil aynı zamanda bilgiyi eleştirel bir süzgeçten geçirme, değerlendirme ve etik bir şekilde kullanma yetkinliklerini ifade etmekte olup günümüz dünyasında vazgeçilmez birer beceri haline gelmiştir (Kurbanoğlu, 2002; Özel, 2016; Semiz-Türkoğlu & Önay-Doğan, 2018). Nitekim en yaygın bilgi edinme aracına dönüşen internet ortamlarında; içeriği üretenin belirsizliği (anonimlik), bilginin sıkça el değiştirmesi ve geleneksel bilgi ortamlarının (kitaplar, dergiler vb.) aksine yayınlanmadan önce içeriğin onaylanması ve bir süzgeçten geçirilmesi zorunluluğunun olmaması gibi denetim mekanizmalarının yetersizliği, bilginin doğruluk ve güvenirlik açısından sorgulanmasını kaçınılmaz kılmaktadır (Kurbanoğlu, 2002; Renda & Straccia, 2005; Semiz-Türkoğlu & Önay-Doğan, 2018).

Dijital bilgi kaynaklarının güvenirliği, çok boyutlu ve karmaşık bir kavram olup Aristoteles'in ikna teorilerine (ethos, pathos, logos) kadar uzanan köklere sahiptir (Semiz-Türkoğlu & Önay-Doğan, 2018). Güncel yaklaşımlarda ise bilginin güvenirliğini belirleyen pek çok faktör bulunmaktadır. Bu faktörler; kaynağın (yazarın yetkinliği, kimliği, tanınırlığı), mesajın (içeriğin doğruluğu, tutarlılığı, güncelliği, tarafsızlığı, atıf durumu), alıcının (bilgi düzeyi, motivasyonu) ve teknik kalitenin (sitenin görünümü, kullanım kolaylığı) birbiriyle etkileşimiyle oluşur (Acar-Erdol, 2025; Metzger & Flanagin, 2013; Semiz-Türkoğlu & Önay-Doğan, 2018). Özellikle dijital ortamda bilginin hızla el değiştirmesi ve anonim üretimin yaygınlaşması, kaynağın kimliğinin belirsizliğini ve dolayısıyla bilginin doğruluğunun sorgulanmasını zorunlu kılmaktadır (Kurbanoğlu, 2002). Bu nedenle dijital bilgi kaynaklarını değerlendirirken amacın açıkça belirtilmesi, kapsamın yeterliliği, içeriğin bütünlüğü, kaynağı, güncelliği, doğrulanabilirliği, tarafsızlığı, yazım üslubu ve hedef kitleye uygunluğu gibi ölçütler hayati önem taşımaktadır (Acar-Erdol, 2025; Kurbanoğlu, 2002). Bu ölçütler, kullanıcıların karşılaştıkları bilgiyi eleştirel bir süzgeçten geçirmeleri ve doğru bilgiye ulaşmaları için bir çerçeve sunar.

Bilgiye erişimdeki dönüşüm, eğitim alanında da derin yansımalar bulmuştur. Özellikle COVID-19 pandemisiyle hızlanan dijitalleşme süreci, geleneksel sınıf ortamlarının yerini çevrimiçi platformlara bırakmasına neden olmuş; web siteleri, videolar, dijital oyunlar, e-kitaplar, yapay zekâ uygulamaları ve EBA gibi platformların kullanımı kitlesel bir artış göstermiştir (Meier, 2021; Williamson vd., 2020). Bu kaynaklar; asenkron öğrenme, maliyet etkinliği ve oyunlaştırılmış içeriklerle öğrenci motivasyonunu artırma gibi önemli avantajlar sunmaktadır (Çapar, 2024). Ancak bu avantajların yanı sıra, internet ortamındaki denetim ve kontrol mekanizmalarının yetersizliği, bu kaynakların güvenirliği sorununu eğitimin merkezine taşımıştır (Dilek-Eren vd., 2018). Bu durum, öğretmenlerin dijital pedagojik yeterliklerinin ve eleştirel dijital okuryazarlıklarının dijital bilgi kaynaklarını kullanma ve değerlendirme süreçlerindeki rolünü daha da önemli hale getirmiştir (Korukluoğlu vd., 2023).

Bu dijital ekosistemde kilit bir role sahip olan öğretmenler; derslerinde EBA, çeşitli web siteleri, videolar ve animasyonlar gibi dijital kaynakları sıklıkla kullanmaktadır (Dilekçi, 2024). Ancak bu dijital bilgi kaynaklarının öğretim programına uygunluğu, güncelliği, alan uzmanı tarafından hazırlanıp hazırlanmadığı ve bilimsel geçerliliği gibi konularda şüpheler doğabilmektedir. Bu noktada

öğretmenlerin kaynakları eleştirel bir süzgeçten geçirmesi, eğitim-öğretim sürecinin verimliliği için hayati önem taşımaktadır. Aksi takdirde güvenilir olmayan kaynakların kullanımı; öğrencilerde hatalı öğrenmelere, dilin yanlış kullanımına ve hatta yapay zekâ gibi araçların etkisiyle eleştirel düşünme becerilerinin körelmesine yol açabilmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin, dijital kaynakların güvenirliğini sorgulama ve doğru kaynakları seçme süreçlerinin anlaşılması gerekmektedir.

Dijital kaynakların güvenirliği problemi, tüm branşlar için geçerli olmakla birlikte özellikle dil eğitimi veren Türkçe öğretmenleri için çok daha hassas ve kritik boyutlar taşımaktadır. Türkçe dersleri; öğrencilere dilin doğru ve etkili kullanımını, okuma-yazma becerilerini, dilbilgisi kurallarını, edebi metin analizini ve kültürel değerlerin aktarımını sağlamayı hedefler. Bu hedeflere ulaşmada kullanılan dijital materyallerdeki herhangi bir güvenirlik eksiği veya hata (örneğin; dilbilgisi yanlışlıkları, edebi metinlerin yanlış yorumlanması, kültürel bağlamdan kopuk içerikler), öğrencilerin dilsel ve kültürel yeterliklerini doğrudan ve olumsuz yönde etkileme potansiyeline sahiptir (Kanık-Uysal vd., 2022; Mete, 2021). Nitekim Türkçe ders kitaplarının ve yardımcı materyallerinin program kazanımlarına uygunluk, içerik kalitesi, görsellerin uyumu ve ölçme-değerlendirme faaliyetlerindeki eksiklikler; alanyazında sıkça dile getirilmektedir (Dilekçi, 2024). Türkçe öğretmenlerinin hazırladığı yazılı sınav sorularının incelendiği bir araştırmada (Kanık-Uysal vd., 2022), sınav sorularının %91 oranında internet kaynaklarıyla benzerlik gösterdiği ve bu kaynakların çoğu zaman doğrudan alınıp öğrencilere uygulandığı tespit edilmiştir. Bu durum, kaynakların özgünlüğünden ödün verildiğini ve bilginin eleştirel bir süzgeçten geçirilmediğini düşündürmektedir. Daha da önemlisi aynı çalışmada incelenen bu kaynakların analizinde çok sayıda yazım, noktalama, bilgi ve anlam hataları tespit edilmiş; ayrıca öğrenci düzeyine uygun olmayan içeriklerin de yaygın olarak kullanıldığı belirlenmiştir. Bu durumlar, öğretmenlerin ders materyali seçimi ve kullanımında karşılaştıkları güvenirlik sorununu daha da kritik hale getirmektedir. Dolayısıyla Türkçe öğretmenlerinin öğrencilere sundukları dijital materyallerin dilsel, kültürel ve pedagojik güvenirliğini en üst düzeyde sağlamak, mesleki sorumluluklarının ayrılmaz bir parçasıdır.

Yukarıda belirtilen sorunlardan hareketle Türkçe öğretmenlerinin derslerinde kullandıkları dijital bilgi kaynaklarına yönelik güvenirlik algılarını, bu kaynakların güvenirliğini değerlendirme uygulamalarını ve kullandıkları materyallerin güvenirlik görünümlerini incelemek önem taşımaktadır. Alanyazın incelendiğinde Kurbanoğlu (2002) bilgi kaynaklarının değerlendirilmesini ele almış; Odabaş vd., (2019) çalışmalarında dijital bilgi kaynakları ve ortamlarının üniversite öğrencilerinin okuma davranışlarına olan etkisini incelemiş; Candan (2022) dijital kütüphanelerin e-öğrenmedeki rolü ve önemi üzerinde durmuş; Şerefoğlu-Henkoğlu vd. (2015) ortaokul öğrencilerinin bilgiye erişim aracında internete olan yaklaşımları üzerinde çalışmış; Özel (2016) bilgi ve iletişim teknolojilerinin etkisiyle değişen bilgi kaynakları, hizmetleri ve öğrenme ortamlarına ilişkin çalışmaları yapmış; Polat ve Koç (2024) dijital öğrenme platformları üzerine fen bilgisi öğretmenlerinin görüşlerini almış ve Karagöl ve Yıldırım-Bilgen (2025) Türkçe eğitiminde yapay zeka kullanımına Türkçe eğitimcilerinin görüşlerini almaya yönelik çalışmalar yaparak alan yazına katkılarda bulunmuşlardır. Ancak, bu dijital bilgi kaynaklarının güvenirliğine ilişkin; özellikle Türkçe öğretmenlerinin görüşlerini, bu güvenirliği değerlendirirken kullandıkları ölçütleri ve karşılaştıkları güçlükleri derinlemesine inceleyen çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Bu çalışma, tam da bu boşluğu doldurarak Türkçe öğretmenlerinin derslerinde kullandıkları dijital bilgi kaynaklarının güvenirliğine ilişkin deneyim ve görüşlerini ortaya koymayı hedeflemesi bakımından önem taşımaktadır.

Bu doğrultuda araştırmanın temel amacı, çalışmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin derslerinde kullandıkları dijital bilgi kaynaklarının güvenirliğine ilişkin görüşlerini ve bu bağlamda öğretmenler tarafından kullanılan materyallerin güvenirlik durumunu incelemektir. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Türkçe öğretmenlerinin dijital bilgi kaynaklarının kullanımı ile ilgili görüşleri nelerdir?
2. Türkçe öğretmenlerinin dijital bilgi kaynaklarının güvenirliği ile ilgili görüşleri nelerdir?
3. Türkçe öğretmenlerinin güvenilir olmayan dijital bilgi kaynaklarının kullanımı ile ilgili görüşleri nelerdir?
4. Türkçe öğretmenlerinin dijital bilgi kaynaklarının güvenirliğine yönelik karşılaştıkları güçlükler ve bu konudaki önerileri nelerdir?

5. Türkçe öğretmenlerinin kullandıkları dijital bilgi kaynaklarının güvenirliği hangi görünümdedir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması ile desenlenmiştir. Durum çalışması, bir olgunun kendi gerçek yaşam bağlamı içerisinde ayrıntılı olarak anlaşılmasına olanak tanıyan bir desendir (Creswell, 2013). Araştırmada durum çalışmasının tercih edilme nedeni; Türkçe öğretmenlerinin dijital bilgi kaynaklarının güvenirliğine ilişkin görüşlerini ve bu görüşlerin uygulamadaki yansıması olan materyal kullanım süreçlerini derinlemesine ve bütüncül bir bakış açısıyla analiz etmektir. Bu kapsamda araştırmanın durumu; 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Türkiye'nin bir ilinde görev yapan Türkçe öğretmenlerinin dijital bilgi kaynaklarına yönelik güvenirlik algıları ve derslerinde kullandıkları dijital materyallerin güvenirlik görünümü olarak sınırlandırılmıştır. Araştırma süreci, öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler ve bu öğretmenlerin derslerinde kullandıkları örnek dijital materyallerin doküman analizi yoluyla incelenmesiyle yapılandırılmıştır. Böylece hem öğretmenlerin beyanları hem de uygulama çıktıları aynı durumun farklı boyutları olarak analiz edilmiştir.

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Türkiye'deki bir ilde yer alan resmi ve özel ortaokullarda görev yapan 12 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme ve ölçüt örneklemesi teknikleri birlikte kullanılmıştır. Araştırmanın yürütüleceği ilin seçiminde; zaman ve maliyet açısından araştırmacılara sağladığı verimlilik nedeniyle kolay ulaşılabilir örnekleme yönteminden yararlanılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2008). Belirlenen bu il sınırları içerisinde katılımcıların seçilmesinde ise ölçüt örneklemesi kullanılmıştır. Ölçüt örneklemesi, araştırmacının belirlediği veya önceden belirlenmiş ölçütleri sağlayan durumlar üzerinde çalışmalar yapılmasına olanak tanıyan bir yöntemdir (Baltacı, 2018; Marshall & Rossman, 2014). Bu araştırmada kullanılan ölçütlerin belirlenmesinde; Türkçe öğretmenlerinin mesleklerinde en az 1 yıl deneyim kazanmış olması ve öğretim sürecinde dijital bilgi kaynaklarını aktif olarak kullanması esas alınmıştır. Bu doğrultuda katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 1'de verilmiştir:

Tablo 1.
Katılımcıların Demografik Özellikleri

Özellik	Kategori	f
Cinsiyet	Kadın	6
	Erkek	6
Yaş Aralığı	24- 31	2
	32-39	3
	40-47	5
	48 ve üzeri	2
Öğrenim Durumu	Lisans	10
	Yüksek Lisans	2
Görev Yaptığı Okul Türü	Resmi Kurum	9
	Özel Kurum	3
Mesleki Kıdem	2-10	4
	11-19	2
	20-25	6

Tablo 1'de görüldüğü üzere; farklı mesleki kıdem (2-25 yıl), yaş (24-51 aralığı), eğitim düzeyi (lisans, yüksek lisans) ve kurum türüne (resmi, özel) sahip, cinsiyet açısından dengeli bir katılımcı profili oluşturularak dijital kaynakların güvenirliğine ilişkin görüşlerin zengin ve çok yönlü bir perspektiften ele

alınması hedeflenmiştir. Veri toplama sürecine gönüllülük esasıyla katılan öğretmenlerden dokuzu ile yüz yüze; üçü ile çevrimiçi olmak üzere görüşmeler yapılmıştır. 12. katılımcıdan sonra yeni ve farklı bir tema ortaya çıkmadığı ve elde edilen verilerin tekrar etmeye başladığı gözlemlenerek veri doygunluğuna ulaşıldığı kabul edilmiş ve örneklem büyüklüğü bu sayıyla sınırlandırılmıştır.

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Bu araştırmada veri toplama araçları olarak Yarı- Yapılandırılmış Görüşme Formu ve Doküman İnceleme Kontrol Listesi kullanılmıştır.

Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formu: Alan yazın taraması ve araştırmanın temel amaçları doğrultusunda araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Görüşme formunun geliştirilmesi sürecinde, kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu doğrultuda hazırlanan taslak görüşme formu, alanında uzman üç doçent ve bir doktor öğretim üyesinin değerlendirmesine sunulmuştur. Uzmanlardan alınan geri bildirimler neticesinde gerekli düzenlemeler yapılarak dokuz adet açık uçlu sorudan oluşan görüşme formuna son hali verilmiştir. Görüşme Formu Ek 1'de sunulmuştur. Katılımcılarla görüşme yapılmadan önce ön görüşmeler yapılmış ve görüşme izinleri alınmıştır. Daha sonra uygun ortam ve zamanlarda öğretmenlerle görüşme protokolleri imzalanmış ve ses kaydı aracılığıyla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. 2025 yılı nisan ve mayıs aylarında gerçekleştirilen görüşmeler yaklaşık olarak 10 ile 40 dakika sürmüştür.

Doküman İnceleme Kontrol Listesi: Doküman incelemesi sürecinde kullanılmak üzere araştırmacılar tarafından bir kontrol listesi geliştirilmiştir. Bu kontrol listesinde, değerlendirmede kullanılacak ölçütlere, bu ölçütlere yönelik göstergelere ve örneklere yer verilmiştir (Bkz. verilerin analizi). Veri toplama aşamasında görüşme yapılan öğretmenlerden, güncel olması için son bir ay içerisinde derslerinde bilfiil kullandıkları dijital materyallerden birer örnek paylaşmaları istenmiştir. On iki öğretmenle görüşme yapılmış olmakla birlikte, iki katılımcının son bir ay içerisinde kullandıkları ve paylaşabilecekleri somut bir doküman örneğinin o an için bulunmadığını belirtmesi üzerine, 10 öğretmenden temin edilen dijital bilgi kaynakları inceleme kapsamına alınmıştır. Katılımcılar tarafından sunulan dijital bilgi kaynakları Tablo 2'de sunulmuştur:

Tablo 2.
Öğretmenlerin Kullandığı Dijital Bilgi Kaynakları

Kaynak	Kullanıldığı Sınıf ve Türü	Öğretmen
Hız Yayınları	8. sınıf çok anlamlılık konusu akıllı tahtada yansıtılan çoktan seçmeli test	Ö4
Türkçedersi.net	5. sınıf dil yapıları konusunda etkinlik	Ö1
	6.sınıf sözcükte yapı konusunda etkinlik	Ö2
	7.sınıf fiiller konusunda etkinlik	Ö9
Derslig.com	6.sınıf deneme	Ö11
Model Eğitim Yayınları	8.sınıf fiilimsiler konusunda çoktan seçmeli test	Ö6
Youtube Tonguç Akademi	7.sınıf fiilde yapı konu anlatımı	Ö3
Wordwall Web 2.0 Aracı	5.sınıf ek-kök konusunda etkinlik	Ö10
	8.sınıf cümlede anlam konusunda etkinlik	Ö8
Canva Web 2.0 Aracı	Çalışma kâğıdı	Ö7

Tablo 2'de görüldüğü üzere katılımcı öğretmenlerin en çok kullanmış oldukları dijital bilgi kaynakları Türkçedersi.net (f=3) ve Web 2.0 araçlarından Wordwall (f=2) olduğu görülmektedir. Bununla beraber Wordwall kullandığını belirten dört katılımcı (Ö1, Ö8, Ö9, Ö10) olmasına rağmen Wordwall'ı doküman olarak paylaşan iki katılımcı (Ö8, Ö10) bulunmaktadır. Bu kaynaklara ek olarak öğretmenler Hız Yayınları (f=1), Derslig.com (f=1), Model Eğitim Yayınları (f=1), Youtube Tonguç Akademi (f=1) ve Canva Web 2.0 Aracı (f=1) kaynaklarını da kullanmaktadır.

Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen verilerin analizi, verilerin doğasına uygun olarak iki aşamada yapılandırılmıştır:

Görüşme Verilerinin Analizi: Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler, tümevarımsal içerik analizi ile çözümlenmiştir. İlk olarak ses dosyasını yazı dosyasına aktaran Sonix uygulaması aracılığıyla veriler transkript edilmiştir. Bu süreçte veriler, alan yazın bilgisi rehberliğinde satır satır okunarak kodlanmıştır. Bu kodlama süreci sonucunda toplamda 126 kod üretilmiş; ardından kodlar arasındaki anlamsal ilişkiler incelenerek benzer nitelikteki veriler bir araya getirilmiş ve 41 adet kategoriye ulaşılmıştır. Analiz sürecinin son aşamasında ise bu kategoriler, araştırmanın alt amaçlarıyla uyumlu olacak şekilde ortak çatılar altında toplanarak sekiz ana tema (bkz. Tablo 3, Tablo 4, Tablo 5, Tablo 6) altında yapılandırılmıştır. Koddan temaya giden bu hiyerarşik ilişkiye örnek olarak; 'drama öğretimi' ve 'dil bilgisi öğretimi' kodlarının 'öğretim' kategorisi altında, 'soru analizi' ve 'kazanım değerlendirme' kodlarının ise 'ölçme ve değerlendirme' kategorisi altında birleştirilerek nihayetinde 'Kullanım amaçları' temasının oluşturulması gösterilebilir.

Dokümanların Analizi: Araştırmanın ikinci aşamasında, öğretmenlerin paylaştığı 10 dijital materyal içerik analizi yoluyla incelenmiştir. Bu süreçte görüşme verilerinden farklı olarak tümdengelimsel bir yol izlenmiş ve güvenirlik ölçütleri (yetkinlik ve yazarlık, doğruluk ve doğrulanabilirlik, ilgililik ve güncellik, kaynak şeffaflığı, hedef kitle ve amaç) analiz çerçevesi olarak kullanılmıştır. Her bir materyal, bu ölçütler ve aşağıda sunulan göstergeler üzerinden titizlikle değerlendirilmiş ve analiz sonuçları frekans yoluyla sunulmuştur.

1.Yetkinlik ve Yazarlık: Bilginin güvenirliğini değerlendirmede yazar bilgisi ve yetkinliği önemli bir ölçüt olarak yer almaktadır (Acar-Erdol, 2025). Bu çalışmada materyali hazırlayanın isminin açıkça belirtilmesi ve bu kişinin alan uzmanlığına (akademisyen, öğretmen vb.) dair bilginin varlığı yetkinlik ve yazarlık göstergesi olarak ele alınmıştır. Yazar ismi ve uzmanlık bilgisinin bulunması durumunda ölçüt karşılanıyor olarak kabul edilmiştir (Örn: Haydar YORUL – Türkçe Öğretmeni).

2. Doğruluk ve Doğrulanabilirlik: Doğruluk kaynağın içeriğinin, kanıtlar ve güvenilir kaynaklara atıflar yapmasıdır (Hrabal & Pruša, 2015; Vamanu & Zak, 2022). Doğrulanabilirlik ise çapraz kontrol olarak da tanımlanan bilginin diğer güvenilir ya da birincil veri kaynaklarıyla değerlendirilmesi olarak ifade edilmektedir (Garbe & Soukup, 2024; Ripoll & Matos, 2020). Bu çalışmada doğruluğa yönelik gösterge olarak bilimsel kaynaklara atıf yapılıp yapılmadığına bakılmıştır. Doğrulanabilirliğe yönelik ise çapraz kontrol gösterge olarak esas alınmıştır. İncelenen materyaldeki bilgiler; MEB Türkçe ders kitapları, TDK Güncel Türkçe Sözlük ve alanın temel akademik kaynakları (örn: Dolunay & Dilekçi, 2022) ile karşılaştırılmıştır. Bilgilerin bu kaynaklarla örtüşmesi ve açık bir bilgi hatası içermemesi durumunda doğrulanabilirlik ölçütü karşılanıyor olarak işaretlenmiştir.

3. İlgililik ve Güncellik: İlgililik bilginin, bağlam içindeki uygunluğunu ifade ederken (Pattanaphanchai, 2014); güncellik bilginin yeni ve günümüze en yakın olmasına dikkat çekmektedir (Daraz vd., 2024; Pattanaphanchai vd., 2013). Bu çalışmada ilgililiğe yönelik gösterge olarak bilginin bağlama ve başlığa uygunluğu; güncelliğine yönelik gösterge olarak ise bilginin güncellenen öğretim programlarına uygunluğu (Araştırmanın verilerinin toplandığı dönemde, 2024 Maarif Modeli Türkçe Öğretim Programı yalnızca 5. sınıf düzeyinde uygulandığı için 5. sınıf düzeyi için 2024 Türkçe Öğretim Programı, diğer sınıf düzeyleri için 2019 Türkçe Öğretim Programı dikkate alınmıştır.) ve materyalin 2019 ve sonrasında hazırlanmış olması esas alınmıştır.

4. Kaynak Şeffaflığı: Bu ölçüt, bir bilgi kaynağının hangi kurumsal veya ticari yapılarla ilişkili olduğunu (sponsorluk, reklam vb.) ve bilginin doğruluğuna dair kullanıcı denetimine (puanlama yapma, yorum yazma gibi) ne ölçüde izin verdiğini açık bir şekilde ortaya koymasıdır (Acar-Erdol, 2025; Tabibian vd., 2017). Bu çalışmada şeffaflığa yönelik gösterge olarak sponsorluk/sosyal medya bağlantılarının açıkça belirtilmesi (Örn: 6.sınıf Türkçedersi.net kaynağında sayfanın altında @turkceogretmeniyim_ ve 8.sınıf Model Eğitim Yayınları kaynağının üzerinde @turkcedersietkinlikpaylasimi şeklinde sosyal medya hesaplarının yer alması) ve kullanıcı yorumlarına/değerlendirmelerine olanak tanınması esas alınmıştır.

5. Hedef Kitle ve Amaç: Bu ölçüt, bir dijital bilgi kaynağının hangi kullanıcı grubuna hitap ettiğinin ve hangi temel motivasyonla oluşturulduğunun net bir şekilde tanımlanmasını içermektedir.

Bilginin güvenirliği, sunulan içeriğin derinliği ile o içeriği kullanacak olan kitlenin ihtiyaçları arasındaki uyuma bağlıdır; nitekim genel okuyucu kitlesine yönelik hazırlanan bilgiler, akademik veya mesleki bir kullanımda yüzeysel kalarak bilgi ihtiyacını karşılamada yetersiz olabilir (Blinova & Solomin, 2022). Diğer yandan, kaynağın nihai amacının (eğitsel, ticari, ikna edici veya propaganda odaklı) deşifre edilmesi, bilginin tarafsızlığını ve manipülatif unsurlar barındırıp barındırmadığını belirlemek adına kritik bir değerlendirme aşamasıdır (Acar-Erdol, 2025; Vamanu & Zak, 2022). Bu çalışmada hedef kitleye uygunluk göstergesi olarak materyalin dil ve anlatım özelliklerinin, kullanılan görsel unsurların ve sunulan bilginin karmaşıklık düzeyinin, hedeflenen sınıf seviyesindeki (5, 6, 7 veya 8. sınıf) öğrencilerin bilişsel ve dilsel gelişim özelliklerine uygunluğu esas alınmıştır. Amaca yönelik gösterge olarak ise materyalin temel varlık nedeninin bir kazanımı öğretmek, pekiştirmek veya ölçmek gibi eğitsel bir gayeye mi hizmet ettiği; yoksa bir yayınevi üyeliği, ürün satışı veya kanal popülaritesi gibi ticari/ikna edici bir arka plana mı sahip olduğu sorgulanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın inandırıcılığını güçlendirmek amacıyla veri çeşitlemesi yoluna gidilmiştir. Bu süreçte, sadece öğretmenlerin öznel beyanlarıyla (görüşmeler) yetinilmemiş; bu görüşlerin uygulama boyutu, incelenen materyallerden elde edilen somut ve objektif verilerle (doküman analizi) desteklenmiştir. Veri analizinde kodlayıcılar arası tutarlılığı sağlamak ve ortak bir kodlama çerçevesi oluşturmak amacıyla ilk iki öğretmenden elde edilen transkriptler ve dokümanlar, iki araştırmacı tarafından ortak kodlanmıştır. Kalan 10 transkript ve 8 doküman ise her iki araştırmacı tarafından bağımsız olarak analiz edilmiş; süreç sonunda uyuşmayan kodlar üzerinde istişarelerde bulunularak görüş birliğine varılmıştır. Araştırmacıların kodlamaları arasındaki tutarlılığı belirlemek amacıyla Miles & Huberman'ın (1994) güvenirlik formülü [Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)] kullanılmış ve kodlayıcılar arası uyuşum oranının %91,3 olduğu belirlenmiştir. Elde edilen sonucun veri analizi süreci için yüksek düzeyde bir güvenirlik sunduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın geçerlik stratejilerinden biri olan aktarılabilirliği sağlamak ve bulguların doğruluğunu kanıtlamak amacıyla, katılımcıların (Ö1, Ö2...) özgün görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Araştırma ve Yayın Etiği

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

Etik Kurul İzni

Kurul adı= Ordu Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Araştırmaları Etik Kurulu
Karar tarihi= 26.06.2025
Belge sayı numarası= E-86669376-204.01.07-1154545

Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerine ilişkin elde edilen araştırma bulgularına yer verilmiştir.

Türkçe Öğretmenlerinin Dijital Bilgi Kaynaklarının Kullanımı ile İlgili Görüşleri

Bu temada Türkçe öğretmenlerinin derslerinde kullanmış oldukları dijital bilgi kaynaklarını belirlemek amaçlanmıştır. Bu bağlamda katılımcı öğretmenlerden alınan yanıtlar doğrultusunda 'Kullanılan Dijital Bilgi Kaynakları' ve 'Kullanım Amaçları' temaları ortaya çıkmıştır. Bu temalara yönelik kategori ve kodlar Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.
Dijital Bilgi Kaynaklarının Kullanımı

Tema	Kategoriler	Kodlar
Kullanılan Dijital Bilgi Kaynakları	Video Portalları	Youtube- Ö1, Ö2, Ö3 (Tonguç), Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10
	Eğitim Portalları	EBA- Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12
		Morpa Kampüs- Ö4
		Okulistik- Ö4
		ÖDSGM-Ö6
	WEB 2.0 Araçları	Wordwall- Ö1, Ö8, Ö9, Ö10
		Canva- Ö7, Ö10
		Padlet- Ö10
	Yapay Zekâ Uygulamalarını Kullanma Durumu	Kullanıyor- Ö4, Ö5, Ö6, Ö7 Ö8, Ö9, Ö10
		Kullanmıyor- Ö1, Ö2, Ö3, Ö11, Ö12
	Kullanılan Yapay Zekâ Uygulamaları	ChatGpt- Ö4
	DBK'nin Kullanım Sıklığı	Haftalık- Ö1, Ö3
		Ara Ara- Ö5, Ö11
		Konunun Bitişine Göre- Ö12
		İki Haftada Bir- Ö4
	DBK'nin Kullanımında Etkili Olan Unsurlar	Ücretsiz Olması-Ö10
		Eğlenceli Olması- Ö4, Ö8, Ö10
		Zengin Görsellik Sunması-Ö10
		Erişim Kolaylığı-Ö8, Ö10
		Geri Bildirim Sağlaması-Ö10
		Türkçe Dersini Sevdirmesi- Ö4
		Ödevlendirme Yapılabilmesi -Ö10
		Sınavlara Yönelik Sorular Olması-Ö6
		Ders Kitabı Yansıtabilmeye Olanak Sağlaması-Ö1, Ö11
		Dijital Alt Yapı Sorunları Olması-Ö10
		Öğrenci Yönlendirmesi-Ö9
		Sınıf Düzeyi- Ö6
		MEB Tavsiyesi-Ö6, Ö3
		COVID-19 ile Beraber Uzaktan Eğitime Geçiş-Ö8
		Karekod Yönlendirmesi-Ö4
Kullanım Amaçları	Hazırlık	Ders Planı Ya Da Günlük Plan Hazırlama- Ö10
	Öğretim	Drama Öğretimi- Ö9
		Yazar Şair Öğretimi- Ö8
		Dil Bilgisi Öğretimi- Ö4, Ö11
		Etkinlik Yapma- Ö1, Ö7
		Konu Anlatımı- Ö5
		Konuların Pekiştirilmesi- Ö6, Ö12
		Video İzletme- Ö8
	Ölçme- Değerlendirme	Soru Analizi-Ö8
		Soru Çözümü-Ö3, Ö6
		Kazanım Değerledirme-Ö6, ö10

	Öğrenciye Dönük Etkinlikler	Öğrencilerin Çok Yönlü Gelişmesi- Ö4
		Motivasyon Arttırma -Ö4
		Dersi Eğlenceli Hale Getirme- Ö4
	Öğretmenin Kendini Geliştirmesi	Öneri Alma- Ö7
		Strateji Kullanımına Yönelik Araştırma Yapma- Ö10
		Fikir Alışverişi- Ö4
		Yöntem-Teknik Öğrenme- Ö4

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmenlerin derslerinde çeşitli dijital bilgi kaynaklarından yararlandıkları görülmektedir. Katılımcıların ifadeleri doğrultusunda, en sık başvurulan kaynakların eğitim portalları (f=11) ve video portalları (f=8) olduğu tespit edilmiştir. Eğitim portalları kategorisinde, Millî Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı olan Eğitim Bilişim Ağı'nın (EBA), katılımcıların neredeyse tamamı tarafından (f=11) temel bir kaynak olarak kullanıldığı görülmektedir. EBA''nın yanı sıra Morpa Kampüs (f=1), Okulistik (f=1) ve Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü (ÖDSGM) (f=1) gibi platformlar da tercih edilmektedir.

Katılımcıların EBA'yı yoğun olarak kullanmalarında, MEB'in yönlendirmesi ve ders kitaplarıyla olan entegrasyonun etkili olduğu anlaşılmaktadır. Bu durumu Ö3, "Özellikle beşinci sınıflarda Maarif Sistemine geçildiği için EBA'yı kullanıyorum daha çok…" sözleriyle ifade ederken; Ö4, "EBA'yı kullanıyoruz. Çünkü karekod uygulamaları var kitaplarda. EBA'ya yönlendiriyor." diyerek teknik entegrasyonun önemini vurgulamıştır.

Video portalları kategorisinde, tüm katılımcıların yalnızca YouTube'u (f=8) kullandığı dikkat çekmektedir. Web 2.0 araçları (f=5) da öğretmenlerin başvurduğu bir diğer kaynak türü olup bunlar arasında en popüler olanın oyunlaştırma odaklı Wordwall (f=4) olduğu saptanmıştır. Bunu Canva (f=2) ve Padlet (f=1) takip etmektedir. Yapay zekâ uygulamaları konusunda ise katılımcıların belirgin bir şekilde ikiye ayrıldığı görülmektedir. Öğretmenlerin yedisi (Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10) yapay zekâ kullandığını belirtirken beşi (Ö1, Ö2, Ö3, Ö11, Ö12) kullanmadığını ifade etmiştir. Kullanılan yapay zekâ uygulamasının ise yalnızca ChatGPT (f=1) olduğu belirtilmiştir.

Öğretmenlerin DBK'yi kullanma sıklığına ilişkin net bir standart bulunmamaktadır. Katılımcıların yanıtları, kullanım frekansının "haftalık" (f=2), "iki haftada bir" (f=1), "ara ara" (f=2) ve "konunun bitişine göre"" (f=1) gibi değişkenlik gösterdiğini ortaya koymuştur. Katılımcılardan Ö12, kullanım sürecini şu sözlerle ifade etmiştir: "Konunun bitiş sürecine göre değişiyor. Konuyu bitirdikten sonra kullanıyorum."

Tablo 3'te görüldüğü üzere, öğretmenlerin DBK kullanımını teşvik eden veya sınırlandıran bir dizi faktör bulunmaktadır. Teşvik edici faktörler arasında en çok öne çıkanlar; içeriğin eğlenceli olması (f=3), erişim kolaylığı (f=2) ve zengin görsellik sunmasıdır (f=1). Ö10'un, "Canva özellikle hem görsel açıdan çok zengin olması hem de çeşitli özellikle öğretmenlere yönelik premium ücretsiz erişim sunması..." ifadesi bu durumu örneklendirmektedir. Ayrıca ücretsiz erişim (f=1), geri bildirim sağlama (f=1), ödevlendirme yapılabilmesi (f=1) gibi pratik avantajlar da kullanım kararını olumlu etkilemektedir. Kurumsal ve durumsal faktörler de DBK kullanımında belirleyicidir. MEB tavsiyesi (f=2), sınavlara yönelik içerik barındırması (f=1) ve ders kitabını yansıtmaya olanak sağlaması (f=2) gibi unsurlar, öğretmenlerin bu kaynakları öğretim programıyla uyumlu bir şekilde kullanmasını etkilemektedir. Diğer yandan, COVID-19 pandemisiyle birlikte uzaktan eğitime geçiş (f=1) ve öğrenci yönlendirmesi (f=1) de DBK kullanımını artıran dışsal etkenler olarak tespit edilmiştir. Örneğin Ö9, bir öğrencinin talebiyle yapay zekâ kullanımını denediğini şu sözlerle aktarmıştır: "... Çocuklardan biri dedi ki öğretmenim ben bu metni yapay zekadan hazırlatsam olur mu? Hadi nasıl bir şey görelim dedim…".

Sınırlayıcı faktör olarak ise dijital altyapı sorunları (f=1) yer almaktadır. Ö10, "Okulumuzda EBA'ya bağlanmak özellikle beşinci sınıf kitabında zor olabiliyor. Çünkü karekod uygulaması çalışmıyor…" diyerek teknik yetersizliklerin erişimde engel oluşturabildiğini belirtmiştir.

Araştırma bulguları, öğretmenlerin DBK'yi öğretim sürecinin farklı aşamalarında çeşitli amaçlarla kullandığını göstermektedir. Bu amaçlar; hazırlık, öğretim, ölçme-değerlendirme, öğrenciye

dönük etkinlikler ve öğretmenin kendini geliştirmesi olarak beş kategoriye ayrılmıştır. Bulgulara göre, DBK'nin en yoğun kullanıldığı alanlar öğretim (f=9) ve ölçme-değerlendirme (f=4) faaliyetleridir. Öğretim amacıyla DBK'ler; konu anlatımı (f=1), konuların pekiştirilmesi (f=2), dil bilgisi öğretimi (f=2), yazar/şair öğretimi (f=1) ve drama öğretimi (f=1) gibi çeşitli pedagojik uygulamalarda kullanılmaktadır. Ölçme-değerlendirme sürecinde ise soru çözümü (f=2), soru analizi (f=1) ve kazanım değerlendirme (f=2) amacıyla bu kaynaklara başvurulmaktadır. Ö6, bu durumu "...Pekiştirmede, kazanım değerlendirmede [kullanıyorum]…" şeklinde özetlemiştir.

Ders hazırlık sürecinde DBK kullanımı daha sınırlı olmakla birlikte (f=1), yapay zekâ uygulamalarından ders planı hazırlama aşamasında yararlanıldığı görülmüştür (Ö10). Öğrenciye dönük etkinlikler kategorisinde öğretmenler; bu kaynakları dersi eğlenceli hale getirme (f=1), motivasyonu artırma (f=1) ve öğrencilerin gelişimini destekleme (f=1) amacıyla kullandıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılardan Ö4, dijital kaynakların farklı duyulara hitap etmesi ve öğrenme sürecinde bütünsellik sağlamasına yönelik görüşlerini şu sözlerle ifade etmiştir: "…Çocuklara farklı zekâ uygulamaları göstermek adına yani hem görsel zekâ hem işitsel zekâ hem duyuşsal zekayı aynı anda bütünsellik sağlaması için kullanıyorum…" Son olarak öğretmenlerin DBK'yi kendi mesleki gelişimleri için de kullandıkları tespit edilmiştir. Fikir alışverişi (f=1), yeni yöntem-teknikler öğrenme (f=1) ve ders etkinlikleri için öneri alma (f=1) gibi amaçlarla bu kaynaklara başvurulmaktadır. Ö7, "Genellikle etkinlik yapmak istediğim zaman öneri almak için kullanıyorum... O bana fikir veriyor." diyerek bu kullanım amacını somutlaştırmıştır.

Türkçe Öğretmenlerinin Dijital Bilgi Kaynaklarının Güvenirliği ile İlgili Görüşleri

Araştırmanın bu bölümünde, Türkçe öğretmenlerinin derslerinde kullandıkları dijital bilgi kaynaklarının (DBK) güvenirliğine yönelik görüşleri ve bu güvenirliği değerlendirme yöntemleri incelenmiştir. Analiz sonucunda "Dijital Bilgi Kaynaklarının Güvenirliği" ile "Dijital Bilgi Kaynaklarının Güvenirliğini Değerlendirme Yöntemleri" olmak üzere iki alt tema ortaya çıkmıştır.

Tablo 4.
Dijital Bilgi Kaynaklarının Güvenilirliği

Tema	Kategoriler	Kodlar
Dijital Bilgi Kaynaklarının Güvenirliği	Sorgulama Durumu	Sorguluyor- Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12
	Sorgulama Nedenleri	Yanlış Bilgi Olabilirliği- Ö4, Ö9 Bilgi Kirliliği Olabilirliği- Ö2, Ö6 Zararlı İçeriklerin Olabilmesi- Ö1 Yanlış Öğrenmeleri Engellemek- Ö1 Programa Uygunluğunu Değerlendirme- Ö5 Güncelliği Değerlendirme-Ö5
	Yapay Zekâ Yoluyla Elde Edilen Bilginin Sorgulanma Durumu	Sorguluyor- Ö4, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12 Sorgulamıyor- Ö5, Ö6
	Yapay Zekâ Yoluyla Elde Edilen Bilginin Sorgulanma Nedenleri	Bilgi Hatası Olabilirliği- Ö4, Ö10 Güvenirliğe Karşı Şüphe- Ö12
	Yapay Zekâ Yoluyla Elde Edilen Bilginin Sorgulanmama Nedeni	Her Şeyin Doğru Sunulması- Ö5
	MEB'in Sunduğu Dijital Bilgi Kaynaklarının Sorgulanma Durumu	Sorguluyor- Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö10, Ö12 Sorgulamıyor- Ö1, Ö2, 07, Ö11 Hatalı Soruların Olabilirliği- Ö5, Ö10

	MEB'in Sunduğu Dijital Bilgi Kaynaklarının Sorgulanma Nedenleri	İçeriğin Güncel Olmaması- Ö5, Ö10 İçeriğin Eksik Olması- Ö5, Ö10 Sınıf Seviyesine Uygunluğunu Değerlendirme- Ö8
	MEB'in Sunduğu Dijital Bilgi Kaynaklarının Sorgulanmama Nedenleri	Bakanlığın Olduğu İçin Güvenilir Olduğunun Düşünülmesi-Ö1 Ö2, Ö7, Ö11 Güvenli Bulunması- Ö3
Dijital Bilgi Kaynaklarının Güvenirliğini Değerlendirme Yöntemleri	Referans Gösterimini Kontrol Etme	Kaynakça Kontrolü-Ö10
	Otoriteye Dayalı Güven	MEB Kaynaklarına Ağırlık Verme-Ö12 Uzantı Kontrolü- Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö8
	İçeriğin Niteliği	Üslup- Ö3, Ö10 Güncellik- Ö7, Ö10 Türkçe'nin Kullanımı- Ö1, Ö7, Ö10 Bilgi Doğruluğu- Ö1, Ö12
	Karşılaştırma	Öğretmenin Kendi Bilgisi ile Karşılaştırması- Ö9
	Toplumsal Kabul	Farklı Kullanıcı Yorumları- Ö9 Diğer Kullanıcılar Tarafından Onaylanması- Ö6
	Popülerlik	Bilinen Web Kaynakları Olması-Ö11
	Sezgisel Yaklaşım	Öğretmenlik Deneyimine Güvenerek Anlama -Ö5

Tablo 4 incelendiğinde, çalışmaya katılan tüm öğretmenlerin (f=12) dijital bilgi kaynaklarını kullanmadan önce güvenirliğini sorguladığı görülmektedir. Öğretmenlerin bu sorgulamayı yapmalarının temel nedenleri arasında; internet ortamında yaygın olan bilgi kirliliği (f=2), sunulan bilgilerin hatalı olabilme ihtimali (f=2), öğrencileri yanlış öğrenmelerden koruma amacı (f=1) ve kaynaklarda zararlı içerik bulunabilmesi (f=1) gibi nedenler yer almaktadır. Katılımcı Ö2, bu durumu "Tabii ki her bilgiyi her kaynaktan alıp öğrenciye verme gibi bir şansımız yok. Çünkü çok fazla bilgi kirliliği var internet üzerinde…" sözleriyle ifade etmiştir. Ayrıca, kaynakların öğretim programına uygunluğu (f=1) ve güncelliği (f=1) de sorgulama nedenleri arasında belirtilmiştir.

Yapay zekâ uygulamalarını kullanan yedi öğretmenden altısı (Ö4, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12) bu kaynaklardan elde ettikleri bilgileri, bilgi hatası (f=2) ve kaynağın güvenirliğine karşı duyulan şüphe (f=1) gibi nedenlerle sorguladıklarını ifade etmişlerdir. Buna karşın iki katılımcı (Ö5, Ö6), yapay zekâdan elde edilen bilgileri sorgulamadıklarını belirtmiştir. Katılımcılardan Ö5, yapay zekânın üslup özelliklerini gerekçe göstererek bu kaynakları resmî platformlardan (EBA vb.) daha güvenilir bulduğunu şu sözlerle açıklamıştır: "…yapay zekâ öyle bir hal aldı ki... bana bütün her şeyi tarayıp gayet üslup olarak bile net veriyor. O yüzden yapay zekayı fazla sorgulamıyorum. Bir web sitesini, YouTube, EBA'yı bile sorguluyorum ama yapay zekayı sorgulamıyorum açıkçası."

MEB'in sunduğu EBA gibi dijital kaynakların güvenirliği konusunda öğretmenlerin görüşlerinin ikiye ayrıldığı görülmektedir. Katılımcıların bir kısmı bu kaynakları sorguladığını (f=7) belirtirken diğer bir kısmı sorgulamadığını (f=4) ifade etmiş aynı zamanda bir katılımcı da (f=1) bu kaynakları nadir kullandığını belirterek sorgulama yapma ya da yapmama konusundaki görüşünü net olarak belirtmemiştir. MEB kaynaklarını sorgulayan öğretmenler; gerekçe olarak içerikte hatalı soruların bulunabilmesini (f=2), içeriğin güncel olmamasını (f=2) veya eksik kalmasını (f=2) ve sunulan etkinliklerin sınıf seviyesine uygunluğunun değerlendirilmesi gerektiğini (f=1) göstermişlerdir. Ö5, "Sorguluyorum. MEB'in önceki yıllarda birkaç soru çözdüğümde hatalı olduğunu görmüştüm ve EBA'yı çok fazla güncellemiyorlar…" diyerek bu durumu kişisel deneyimleriyle desteklemiştir. Diğer yandan,

MEB kaynaklarını sorgulamadığını belirten öğretmenler ise bu tutumlarını, kaynağın resmî bir devlet kurumuna ait olmasına duyulan güvene (f=3) ve içeriğin güvenli bulunmasına (f=1) dayandırmaktadır. Ö2'nin "EBA'yı sorgulamıyoruz. Çünkü bakanlığın sitesi…" şeklindeki ifadesi, kurumsal otoriteye dayalı güven algısını açıkça ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin, bir dijital kaynağın güvenilir olup olmadığına karar verirken başvurdukları yöntemler çeşitlilik göstermektedir. Bu yöntemler kaynağın biçimsel özelliklerinden içeriğinin niteliğine, sezgisel yaklaşımlardan toplumsal kabule kadar geniş bir yelpazede ele alınabilir. Öğretmenlerin en sık başvurduğu yöntem, kaynağın otoritesini gösteren biçimsel unsurları kontrol etmektir. Bu bağlamda, web sitesi uzantısının .gov veya .edu olması (f=6) en belirgin güvenilirlik ölçütü olarak öne çıkmaktadır. Ayrıca, kaynağın referans veya kaynakça göstermesi (f=1) de bir diğer önemli kriter olarak belirtilmiştir (Ö10). Kaynağın sunduğu içeriğin kalitesi de önemli bir değerlendirme ölçütüdür. Öğretmenler; içeriğin güvenirliğini anlamak için metnin dil ve üslubunu (f=2), Türkçenin doğru kullanımını (yazım ve imla) (f=3) ve bilginin güncelliğini (f=2) incelediklerini ifade etmişlerdir. Ö10, "Genellikle dil ve üslup yazının kalitesi hakkında bilgi veriyor…" diyerek bu yöntemi açıklamıştır. Bazı öğretmenler, güvenirlik değerlendirmesini kendi mesleki birikimlerine dayanarak yapmaktadır. Bu doğrultuda, sunulan bilgiyi kendi alan bilgileriyle karşılaştırma (f=1) veya mesleki deneyimlerine güvenerek sezgisel bir karara varma (f=1) yöntemlerine başvurdukları görülmektedir. Ö5, "Ona biraz mesleki deneyim diyebiliriz... deneyimlerimden yola çıkarak anlıyorum neyin yanlış neyin doğru olduğunu…" sözleriyle bu sezgisel yaklaşımı özetlemiştir. Son olarak bir kaynağın diğer kullanıcılar tarafından ne ölçüde benimsendiği de bir güvenirlik göstergesi olarak kabul edilmektedir. Diğer kullanıcıların yorumları ve onayları (f=2) ile kaynağın eğitim camiasında bilinen ve popüler bir platform olması (f=1) da öğretmenlerin tercih ve güvenini etkileyen faktörler arasında yer almaktadır.

Türkçe Öğretmenlerinin Güvenilir Olmayan Dijital Bilgi Kaynaklarının Kullanımı ile İlgili Görüşleri

Araştırma kapsamında, öğretmenlerin güvenilir bulmadıkları DBK ile karşılaşma deneyimleri, bu kaynakların potansiyel olumsuz sonuçlarına dair görüşleri ve bu kaynakları tanımlayan özellikler incelenmiştir. Bulgular, "Güvenilir Olmayan Dijital Bilgi Kaynaklarının Kullanımı" ve "Güvenilir Olmayan Dijital Bilgi Kaynaklarının Özellikleri" olmak üzere iki alt tema altında sunulmuştur.

Tablo 5.
Güvenilir Olmayan Dijital Bilgi Kaynaklarının Kullanımı

Tema	Kategoriler	Kodlar
Güvenilir Olmayan Dijital Bilgi Kaynaklarının Kullanımı	Karşılaşma Durumu	Karşılaşmış- Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9
		Karşılaşmamış- Ö1, Ö7, Ö10, Ö11, Ö12
	Karşılaşma Durumunda Yapılanlar	Bilginin Kullanılmaması- Ö4, Ö8
		Bilginin Düzeltilmesi- Ö11, Ö12
		Güvenilir Kaynaklara Yönelme- Ö4, Ö11
	Türkçe Eğitiminde Oluşabilecek Sonuçları	Türkçeyi Hatalı Kullanma- Ö5
		Yanlış Öğrenmeler- Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö10, Ö11
		Dil Bilgisi Hataları- Ö1, Ö2, Ö10
		Bilgi Kirliliği- Ö7
		Kültürün Yok Olmaya Başlaması- Ö5
		Öğrenilmiş Çaresizlik- Ö7
Güvenilir Olmayan Dijital Bilgi Kaynaklarının Özellikleri	Kaynağın İçeriği	Bilgi Eksikliği İçermesi- Ö2, Ö3, Ö6
		Kullanışlı Olmaması- Ö6
		Dolaylı Anlatımlara Yer Verilmesi- Ö10
		Kaynakça Eksikliği- Ö10, Ö12

		Bilgi Yanlışı Barındırması- Ö1, Ö5, Ö9, Ö11, Ö12
		Abartılı ve Sansasyonel Başlıklar İçermesi- Ö10
		Yanlış Yönlendirecek Mesajlar İçermesi- Ö6, Ö8
		Öğrenciye Uygun Olmaması- Ö2, Ö11
	Kaynağın Amacı	Maddi Çıkar İçermesi-Ö6
	Dil ve Anlatım	Üslup- Ö7
		Türkçeyi Kullanma Şekli- Ö1, Ö10
	Popülerlik	Tercih Edilmeme- Ö5

Tablo 5 incelendiğinde, katılımcıların yarıdan fazlasının (f=7) öğretim süreçlerinde güvenilir olmayan dijital bilgi kaynakları ile karşılaştıkları görülmektedir. Karşılaşmadığını ifade eden öğretmenler (f=5) ise bu durumu, bilinçli olarak yalnızca ".gov" ve ".edu" gibi resmî uzantılara sahip siteleri tercih etmelerine bağlamışlardır. Ö1, bu stratejiyi "Öncelikle zaten .edu uzantılı ve gov.tr uzantılı olanlara dikkat ediyoruz. Daha çok bunları tercih ettiğimiz için karşılaşmadım." sözleriyle açıklamıştır.

Güvenilir olmayan bir kaynakla karşılaşıldığında öğretmenlerin; bilgiyi kullanmama (f=2), güvenilir alternatif kaynaklara yönelme (f=2) ve hatalı bilgiyi doğrusuyla düzeltme (f=2) yöntemlerine başvurdukları tespit edilmiştir. Bazı katılımcılar, bu tür kaynaklardan öğrenciler aracılığıyla haberdar olduklarını belirtmişlerdir. Katılımcılardan Ö12, hatalı bir bilgiyle karşılaştığında izlediği süreci şu sözlerle ifade etmiştir: "Çocukların bilgi vermesi noktasında karşılaştım... O zaman bakıyorum o yayınevinin ya da o kaynağın bilgi anlatımını dinlediğimde yanlış bilgilendirme yapıyor. O zaman çocuklara MEB üzerinden açıp doğrusu bu diyorum…" Ayrıca, dijital platformlarda öğrenciler için uygunsuz ve zararlı içeriklerle (argo, hakaret vb.) karşılaşıldığı da ifade edilmiştir (Ö9).

Öğretmenlere göre güvenilir olmayan DBK'nin kullanımının Türkçe eğitimi açısından en belirgin riski, öğrencilerde yanlış öğrenmelere yol açmasıdır (f=6). Bunu, metinlerdeki hatalardan kaynaklanabilecek dil bilgisi hatalarının pekiştirilmesi (f=3) takip etmektedir. Katılımcılar, bu temel risklerin ötesinde daha derin ve yapısal sorunlara da dikkat çekmişlerdir. Ö5, dilin hatalı kullanımının basit bir yanlıştan ibaret olmayacağını, zamanla kültürel bir erozyona zemin hazırlayabileceğini vurgulamıştır: "Türkçe eğitiminde hatalı öğrenmeye yol açar ve o hatalı öğrenme çocuğun ileriki yetişkinlikte Türkçeyi doğru kullanmaması, aslında kültürün bile yok olmaya doğru gitmesine sebep olabilir…" Bir diğer bulgu ise, internetteki yoğun bilgi kirliliğinin öğrenciler üzerinde psikolojik bir etki yaratabileceği endişesidir. Ö7'ye göre sürekli yanlış bilgiyle karşılaşmak öğrencilerde öğrenilmiş çaresizlik duygusuna neden olabilir: "Bilgi kirliliğine yol açabilir açıkçası. O da çocukların bu sefer öğrenilmiş çaresizliğe yol açmasına sebep olur…"

Öğretmenler, bir dijital kaynağın güvenirliğini sorgularken dikkate aldıkları ve güvensizlik işareti olarak gördükleri bir dizi özelliği tanımlamışlardır. Bu özellikler; kaynağın içeriği, amacı, dil ve anlatım özellikleri ve popülerliği etrafında yoğunlaşmaktadır. Güvenilir olmayan kaynakların en belirgin özelliği, içeriklerinin niteliğidir. Bu bağlamda en sık vurgulanan unsurlar; kaynağın bilgi yanlışı barındırması (f=5), bilgi eksikliği içermesi (f=3) ve kaynakça/referans sunmamasıdır (f=2). İçeriksel sorunların yanı sıra sunum biçimi de bir gösterge olarak kabul edilmektedir. Abartılı ve sansasyonel başlıkların kullanılması (f=1) ve anlatımda netlikten uzak, dolaylı ifadelere yer verilmesi (f=1) güvensizlik algısını pekiştirmektedir. Pedagojik açıdan ise içeriğin öğrenci seviyesine uygun olmaması (f=2) ve öğrencileri yanlış yönlendirebilecek örtük veya tehlikeli mesajlar içermesi (f=2) birer sorun olarak görülmektedir (Ö6). Kaynağın kuruluş amacı da güvenirliği etkileyen bir faktördür. İçeriğin takipçi kazanma veya maddi çıkar sağlama gibi ticari amaçlarla oluşturulduğunun hissedilmesi, kaynağa şüpheyle yaklaşılmasına neden olmaktadır (Ö6). Dil ve anlatım özellikleri de önemli bir ayırt edici unsurdur. Metnin genel üslubundaki ciddiyetsizlik (f=1) ve Türkçenin özensiz veya hatalı kullanımı (f=2), içeriğin de güvenilir olmayabileceğine dair güçlü bir ipucu olarak değerlendirilmektedir. Ö7, bu durumu "...üslubunda, dil ve anlatımda ciddiyetsizlik oluyor…" şeklinde ifade etmiştir. Son olarak bir kaynağın eğitim camiasında

yaygın olarak tercih edilmemesi de (f=1) bazı öğretmenler için o kaynağın güvenilir olmayabileceğine dair bir gösterge olarak kabul edilmektedir (Ö5).

Türkçe Öğretmenlerinin Dijital Bilgi Kaynaklarının Güvenirliğine Yönelik Karşılaştıkları Güçlükler ve Önerileri

Türkçe öğretmenlerinin dijital bilgi kaynaklarının güvenirliğini belirlemede zorlanıp zorlanmadıkları ve daha güvenilir DBK'lerin oluşturulmasında ne gibi önerileri olduğuna dair görüşlerinin alınması amaçlanmaktadır. Bu bağlamda katılımcı öğretmenlerden alınan yanıtlar doğrultusunda "Dijital Bilgi Kaynaklarının Güvenirliğini Belirlemede Güçlükler" ve "Güvenilir Dijital Bilgi Kaynakları Oluşturulması İçin Öneriler" temaları ortaya çıkmıştır.

Tablo 6.
Dijital Bilgi Kaynaklarının Güvenirliğine Yönelik Güçlükler ve Öneriler

Tema	Kategoriler	Kodlar
Dijital Bilgi Kaynaklarının Güvenirliğini Belirlemede Güçlükler	Zorlanma Durumu	Zorlanıyor- Ö2, Ö6, Ö10, Ö12 Zorlanmıyor- Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11
	Zorlanılan Durumlar	Öğrenciye Uygunluğunu Belirleme- Ö6 İçeriğin Niteliğini Belirleme- Ö10 Kaynakçanın Belirtilmemesi Durumu -Ö12
Güvenilir Dijital Bilgi Kaynakları Oluşturulması İçin Öneriler	Dijital Güvenlik ve Koruma	Antivirüs Sistemleri Olmalı- Ö2
	Denetleme	Alan Uzman Denetimi Yapılmalı- Ö3, Ö4, Ö5, Ö10, Devlet Denetlemesi Yapılmalı- Ö1, Ö3, Ö7, Ö10, Ö11
	İçeriğin Niteliğini Arttırma Çalışmaları	Kalite Güncellemesi Yapılmalı- Ö10 Herkesin İçerik Üretmesi Engellenmeli- Ö3 Alan Uzmanlarıyla Fikir Alışverişi Yapılmalı- Ö6, Ö10, Ö11 İçerik Yükleyicilerin Üst Yetkililere Bildirilmesi Gerekir- Ö3 Norm Fazlası Öğretmenlerden İçerik Oluşturulmalı ve Web 2.0 Araçları Üzerine Görüş Yazılmalı- Ö10 Konular Güncellenmeli- Ö4, Ö11 Öğretim Programına Uygun İçerik Üretilmeli- Ö10 EBA Görselli ve Animasyonlu Hale Getirilmeli- Ö4, Ö5, Ö8 Disiplinler Arası Yaklaşım Olmalı- Ö9 Etkileşimli ve Güncel Uygulamalar Geliştirilmeli- Ö10

	Ulaşılabilirlik	Kaynaklar Ücretsiz Sunulmalı- Ö10 Dijital Okuma ile İlgili Ücretsiz Platformlar Kurulmalı- Ö7 Açık Erişimli Kütüphaneler Kurulmalı- Ö10
	Kavramsal Materyaller	Kavram Bankaları Oluşturulmalı- Ö7
	Kaynakça Belirtme	Güvenilir Kaynaklar ve Referans Verilen Çalışmalar Yapılmalı- Ö10

Tablo 6 incelendiğinde, katılımcı öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun (f=8) dijital bilgi kaynaklarının güvenirliğini belirlemede önemli bir zorluk yaşamadığı görülmektedir. Bu öğretmenler, daha önceki temalarda belirtilen kişisel ve mesleki ölçütleri kullanarak kaynakları etkin bir şekilde eleyebildiklerini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte, bu süreçte zorluk yaşadığını belirten katılımcılar (f=4), bu güçlüklerin belirli alanlarda yoğunlaştığını ifade etmişlerdir. Bu zorluklar; sunulan içeriğin öğrenci seviyesine ve pedagojik ilkelere uygunluğunun değerlendirilmesi (Ö6), içeriğin niteliğinin, özellikle hatalı yanıt anahtarları gibi teknik yanlışlıkların tespit edilmesi (Ö10) ve kaynaklarda referans veya kaynakça belirtilmemesi nedeniyle bilginin kökeninin izlenememesi (Ö12) gibi durumlarda ortaya çıkmaktadır. Örneğin, Ö6 bu durumu "...çocuğa uygun mu değil mi? ..." sorusuyla özetlerken; Ö10 "... bazı soruların yanlış cevaplar üzerine hazırlandığını düşünüyorum. Karşılaştığım oldu bunlarda…" diyerek içerik kalitesindeki belirsizliklere dikkat çekmiştir.

Güvenilir DBK'ler oluşturulması amacıyla öğretmenler tarafından sunulan öneriler, ağırlıklı olarak denetim mekanizmalarının kurulması ve içeriğin niteliğinin artırılması üzerinde yoğunlaşmaktadır. Katılımcılar arasında en yaygın ve güçlü önerilerden biri, dijital platformlardaki eğitim içeriklerinin etkin bir şekilde denetlenmesidir. Bu denetimin iki katmanlı olması gerektiği vurgulanmıştır:

Devlet Denetimi: Katılımcıların bir kısmı (f=5), genel erişime açık platformlardaki içeriklerin resmî makamlarca denetlenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Söz konusu önerinin gerekçesi olarak ise zararlı ve yanlış içeriklerin yayılmasının engellenmesi gösterilmiştir.

Alan Uzmanı Denetimi: Devlet denetimine ek olarak içeriğin konusuna göre alan uzmanları (akademisyenler, deneyimli öğretmenler) tarafından yapılacak akademik ve pedagojik bir denetimden geçirilmesi gerektiği de sıklıkla dile getirilmiştir (f=4).

Öğretmenler, içerik kalitesini güvence altına almak için çok sayıda somut öneri sunmuştur: İçerik Üretiminin Kontrolü: Herkesin serbestçe içerik üretmesinin önüne geçilmesi (Ö3) ve içerik geliştirme süreçlerinde aktif olarak görev yapan alan uzmanları ve öğretmenlerle iş birliği yapılması (f=3) gerektiği belirtilmiştir. Hatta bir katılımcı, norm fazlası öğretmenlerin Web 2.0 araçlarını değerlendirerek görüş bildirebileceği bir sistem kurulmasını (Ö10) önermiştir. Güncellik ve Öğretim Programı Uyumu: Mevcut içeriklerin iyileştirilmesine yönelik öneriler, güncellik (f=2) ve öğretim programıyla uyum (f=1) konularında yoğunlaşmaktadır. Özellikle MEB'in Maarif Modeli'ne geçiş yapmasına rağmen EBA'daki içeriklerin bu modele uygun ve yeterli olmadığı eleştirisi getirilmiştir. Pedagojik Zenginleştirme: Başta EBA olmak üzere mevcut platformların daha fazla görsel ve animasyonla zenginleştirilmesi (f=3), etkileşimli hale getirilmesi (f=1) ve disiplinler arası bir yaklaşımla (örneğin Türkçe-tarih-kültür) zenginleştirilmesi (f=1) gerektiği ifade edilmiştir. Ücretsiz Erişim: Öğretmenler, kaliteli ve güvenilir kaynakların tüm öğretmen ve öğrencilere ücretsiz olarak sunulması gerektiğini (Ö10) belirtmektedir. Bu kapsamda, dijital okumayı teşvik eden ücretsiz platformların (Ö7) ve açık erişimli kütüphanelerin (Ö10) kurulması önerilmiştir. Yeni Materyal Önerileri: Öğrencilerin kelime dağarcığını geliştirmeye yönelik dijital "kavram bankaları" oluşturulması (Ö7) ve sunulan tüm içeriklerde güvenilir kaynaklara referans verilmesinin zorunlu hale getirilmesi (Ö10) de sunulan somut öneriler arasındadır. Aynı zamanda teknik bir öneri olarak okullardaki akıllı tahta ve bilgisayarlara

bakanlık tarafından merkezi antivirüs sistemleri kurulmasının (Ö2) dijital ortamların genel güvenliğini arttıracağı ifade edilmiştir.

Türkçe Öğretmenlerinin Kullandıkları Dijital Bilgi Kaynaklarının Güvenirlik Görünümü

Araştırmanın bu aşamasında, öğretmenlerin derslerinde kullandıklarını belirttikleri DBK'ler temin edilen 10 adet örnek materyal, güvenirlik ölçütleri çerçevesinde analiz edilmiştir. Analiz sonuçları, her bir ölçüt başlığı altında aşağıda sunulmuştur.

Tablo 7.
Yetkinlik ve Yazarlık

Materyalin Alındığı Yer	f	Yazar Bilgisi	Yetkinlik
Türkçedersi.net	2 (Ö1, Ö9)	2	-
	1 (Ö2)	1	1
Hız Yayınları	1 (Ö4)	-	-
Derslig.com	1 (Ö11)	1	-
Model Eğitim Yayınları	1 (Ö6)	1	-
Tonguç Akademi	1 (Ö3)	1	1
Wordwall	1 (Ö8)	-	-
	1 (Ö10)	1	1
Canva	1 (Ö7)	1	1
Toplam	10	8/10	4/10

İncelenen 10 materyalden 8'i yazar veya hazırlayan bilgisi sunarken bu 8 materyalden yalnızca 4'ü hazırlayan kişinin alan uzmanı (Türkçe öğretmeni, akademisyen vb.) olduğuna dair bir kanıt sunmaktadır. Bulgular incelendiğinde; öğretmenlerin kendi hazırladıkları Wordwall (Ö10) ve Canva (Ö7) materyalleri ile Tonguç Akademi (Ö3) gibi kurumsal platformlarda yer alan içeriklerin, hem yazar bilgisi hem de alan yetkinliği ölçütlerini karşıladığı tespit edilmiştir. Buna karşın Türkçedersi.net (Ö1, Ö9), Derslig.com (Ö11) ve Model Eğitim Yayınları (Ö6) gibi kaynaklarda, materyali hazırlayanların isimleri belirtilse de bu kişilerin alan uzmanı olup olmadığına dair bir bilgiye yer verilmediği görülmüştür. Hız Yayınları'na (Ö4) ait bir materyalde ise herhangi bir yazar bilgisine rastlanılmamıştır. Kullanılan dijital materyallerin çoğunda yazar(lar)ın alan yetkinliği belirsiz kalmıştır.

Tablo 8.
Doğruluk ve Doğrulanabilirlik

Materyalin Alındığı Yer	f	Atıf	Bilgi Hatası
Türkçedersi.net	3 (Ö1, Ö2, Ö9)	-	-
Hız Yayınları	1 (Ö4)	-	-
Derslig.com	1 (Ö11)	-	-
Model Eğitim Yayınları	1 (Ö6)	-	-
Tonguç Akademi	1 (Ö3)	-	-
Wordwall	1 (Ö8)	-	-
	1 (Ö10)	-	-
Canva	1 (Ö7)	-	-
Toplam	10	0/10	0/10

Tablo 8 incelendiğinde, 10 materyalin hiçbirinde, sunulan bilgileri destekleyecek herhangi bir kaynakçaya veya atıf bilgisine rastlanmadığı görülmektedir. Bu eksiklik, bilgilerin doğrulanabilirliği önünde engel olarak öne çıkmaktadır. Bununla birlikte analiz edilen materyallerin hiçbirinde açık bir bilgi hatasına rastlanmamıştır. Bu durum, kaynakların içeriklerinin genel olarak doğru olduğunu ancak bu doğruluğun akademik dayanaklarla desteklenmediğini ortaya koymaktadır.

Tablo 9.
İlgililik ve Güncellik

Materyalin Alındığı Yer	f	İlgililik	Güncellik	
			Yayım Yılı	Programa Uygunluk
Türkçedersi.net	2 (Ö1, Ö9)	2	-	2
	1 (Ö2)	1	1	1
Hız Yayınları	1 (Ö4)	1	-	1
Derslig.com	1 (Ö11)	1	-	1
Model Eğitim Yayınları	1 (Ö6)	1	-	1
Tonguç Akademi	1 (Ö3)	1	1	1
Wordwall	1 (Ö8)	1	-	1
	1 (Ö10)	-	-	-
Canva	1 (Ö7)	1	-	1
Toplam	10	9/10	2/10	9/10

Çalışma kapsamında incelenen materyallerin büyük çoğunluğu (9/10), başlıkları ve içerikleri arasında tutarlılık göstererek ilgililik ölçütünü karşılamıştır. Yalnızca bir materyalin (Ö10) 5. sınıf düzeyine uygun olmadığı için bu ölçütü karşılamadığı tespit edilmiştir. Güncellik ölçütü ise materyallerin yayım yılı ve öğretim programına uygunluğu üzerinden değerlendirilmiştir. 10 materyalden yalnızca 2'sinde (Ö2, Ö3) yayım yılı bilgisine yer verildiği görülmüştür. Programa uygunluk açısından ise, özellikle 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne geçişle birlikte önemli farklılıklar gözlemlenmiştir. Örneğin, 5. sınıf düzeyindeki bir materyalin (Ö1) yeni öğretim programına uygun olduğu ancak bir diğerinin (Ö10) eski programa göre hazırlandığı için güncelliğini yitirdiği saptanmıştır. Diğer materyallerin büyük bir kısmı (9/10) ise 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile uyumlu bulunmuştur. Bu bulgular, özellikle öğretim programı değişiklikleri karşısında dijital kaynakların güncelliğinin kritik bir sorun alanı olduğuna işaret etmektedir.

Tablo 10.
Kaynak Şeffaflığı

Materyalin Alındığı Yer	f	Sponsorluk	Yorumlar
Türkçedersi.net	2 (Ö1, Ö9)	-	2
	1 (Ö2)	1	1
Hız Yayınları	1 (Ö4)	-	-
Derslig.com	1 (Ö11)	-	1
Model Eğitim Yayınları	1 (Ö6)	1	1
Tonguç Akademi	1 (Ö3)	-	-
Wordwall	1 (Ö8)	-	-
	1 (Ö10)	-	-
Canva	1 (Ö7)	-	-
Toplam	10	2/10	5/10

İncelenen 10 materyalden sadece 2'si (%20) sponsorluk bilgisi içerirken 5'i (%50) kullanıcı yorumlarına yer vermektedir. Türkçedersi.net, Derslig.com gibi platformların kullanıcı yorumlarına izin vererek şeffaflığı artırdığı; buna karşın Tonguç Akademi'nin (Ö3) YouTube videolarında yorumları kapatmasının şeffaflığı azalttığı görülmüştür. Kaynakların yarıdan fazlasının kullanıcı geri bildirimine kapalı olması, şeffaflık açısından eksiklik olarak değerlendirilmektedir.

Tablo 11.
Hedef Kitle ve Amaç

Materyalin Alındığı Yer	f	Hedef Kitle	Amaç	
			Eğitsel	Ticari
Türkçedersi.net	2 (Ö1, Ö9)	2	2	
	1 (Ö2)	1		1
Hız Yayınları	1 (Ö4)	1	1	
Derslig.com	1 (Ö11)	1	1	
Model Eğitim Yayınları	1 (Ö6)	1		1
Tonguç Akademi	1 (Ö3)	1	1	
Wordwall	1 (Ö8)	1	1	
	1 (Ö10)	-	1	
Canva	1 (Ö7)	1	1	
Toplam	10	9/10	8/10	2/10

İncelenen materyallerin büyük çoğunluğu (9/10); dil, anlatım tarzı ve içerik tasarımı açısından hedeflenen sınıf düzeyine uygun bulunmuştur. Özellikle oyunlaştırma unsurları içeren Web 2.0 araçları (Wordwall, Canva) ve esprili bir dil kullanan Tonguç Akademi videoları, hedef kitleye uygunluk açısından başarılı örnekler olarak öne çıkmaktadır. Materyallerin birincil amacının büyük oranda eğitsel olduğu (8/10) tespit edilmiştir. Ancak sponsorluk bilgisi içeren 2 materyalde (Ö2, Ö6), eğitsel amacın yanı sıra ticari bir amacın da bulunduğu görülmektedir.

Özetle Türkçe öğretmenlerinin derslerinde kullandığı DBK'lere yönelik yapılan analiz, bu kaynakların değişken ve sorunlu bir güvenirlik profili sergilediğini ortaya koymuştur. İncelenen materyallerin hedef kitleye uygunluk, temel bilgi doğruluğu ve eğitsel amaç gibi konularda genellikle başarılı olduğu görülse de akademik güvenirlik açısından ciddi eksiklikler barındırdığı tespit edilmiştir. En kritik zayıflık, bilgilerin doğrulanabilirliğini sağlayacak atıf veya kaynakçaya incelenen materyallerin hiçbirinde rastlanmamasıdır. Aynı zamanda materyalleri hazırlayanların alan yetkinliğinin çoğunlukla belirsiz olması, içeriklerin öğretim programı değişiklikleri karşısında güncelliğini yitirebilmesi ve kaynak şeffaflığının düşük olması da diğer temel sorunları oluşturmaktadır. Sonuç olarak öğretmenlerin kullandığı dijital bilgi kaynakları pratik ders uygulamaları için yüzeysel bir fayda sağlasa da özellikle doğrulanabilirlik, yetkinlik ve güncellik gibi temel akademik ölçütleri karşılayamamaları nedeniyle tam anlamıyla güvenilir olarak nitelendirilememektedir.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada Türkçe öğretmenlerinin DBK'yi kullanım pratikleri, bu kaynakların güvenirliğine yönelik görüşleri ve kullandıkları materyallerin güvenirlik analizi bütüncül bir yaklaşımla incelenmiştir. Araştırma sonuçları; öğretmenlerin dijital kaynakları dil bilgisi öğretimi, etkinlik tasarımı, konu pekiştirme ve değerlendirme gibi öğretim süreçlerinin merkezine yerleştirdiğini göstermektedir. Özellikle yapay zekânın ders planı hazırlama gibi amaçlarla kullanılması, Karagöl ve Yıldırım-Bilgen'in (2025) bulgularıyla da örtüşerek teknolojinin dersin her aşamasına nüfuz ettiğini ortaya koymaktadır. Ancak bu yaygın ve pratik kullanımın arka planında, önemli bir ikilem yatmaktadır: Öğretmenler dijital ortamdaki bilgi kirliliğine karşı yüksek bir farkındalığa sahip olduklarını ve kaynakları sorguladıklarını beyan etmelerine rağmen, pratikte kullandıkları materyallerin akademik güvenirlik standartlarını büyük ölçüde karşılamadığı tespit edilmiştir. Bu durumun, Metzger ve Flanagin (2013) tarafından vurgulanan sınırlı rasyonellik ve yetinmecilik (satisficing) kavramlarıyla ilişkili olabileceği değerlendirilmektedir. Öğretmenlerin, dijital bilgi yığınları karşısında her kaynağı derinlemesine analiz edecek yeterli imkâna veya motivasyona sahip olamadıkları anlarda, en az bilişsel çabayla yeterince iyi olan kararı verme eğiliminde olabilecekleri; dolayısıyla akademik doğruluğu pedagojik işlevselliğin gerisinde bırakabildikleri söylenebilir.

Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin en sık başvurduğu kaynaklar EBA, YouTube gibi platformlar ile Wordwall gibi Web 2.0 araçlarıdır. Bu kaynak çeşitliliği, Polat ve Koç (2024) ile Dilekçi'nin (2024) farklı branşlardaki öğretmenlerle yaptığı çalışmalarda ulaştığı ve EBA, videolar ve web sitelerinin

yoğun kullanımını ortaya koyan sonuçlarla paralellik göstermektedir. Öğretmenlerin bu kaynakları tercih etmesindeki temel motivasyonların içeriğin eğlenceli olması, zengin görsellik sunması ve erişim kolaylığı gibi pratik ve pedagojik unsurlar olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum, Köde ve Çoklar'ın (2020) dijital materyal seçiminde ilgi çekiciliğin önemini vurgulayan çalışmasıyla da örtüşmektedir. Bununla birlikte MEB'e bağlı EBA'nın yaygın kullanımı, kurumsal otoriteye duyulan güveni gösterse de katılımcıların EBA'yı güncel olmaması ve teknik altyapı sorunları gibi nedenlerle eleştirmesi, Saklan ve Ünal'ın (2019) bulgularıyla tutarlıdır. Bu eleştiriler; kurumsal otoritenin tek başına bir güvenirlik ölçütü olarak yeterli olmadığını, kullanıcı deneyimi ve içeriğin niteliğinin de en az onun kadar önemli olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, MEB'in EBA platformunu yalnızca bir içerik deposu olarak değil dinamik bir ekosistem olarak görmesi önerilmektedir. Özellikle Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli gibi köklü program değişiklikleri sonrasında içeriğin hızla güncellenmesi, öğretmenlerden gelen geri bildirimlerle sürekli iyileştirilmesi, etkileşim ve görsellik gibi pedagojik unsurlarla zenginleştirilmesi, platformun hem fiili kullanımını hem de öğretmenler nezdindeki itibarını artıracaktır.

Araştırmanın en kritik sonucu, öğretmenlerin beyanları ile kullandıkları materyallerin nesnel analizi arasındaki çelişkidir. Katılımcıların tamamı bilgi kirliliği ve yanlış öğrenme riski gibi nedenlerle DBK'leri sorguladığını belirtmiştir. Ancak doküman analizi, bu sorgulamanın akademik güvenirlik kriterlerini karşılamada yetersiz kaldığını göstermektedir. İncelenen materyallerin tamamının herhangi bir akademik atıf veya kaynakça sunmaması, doğrulanabilirlik önündeki en büyük engeldir. Kurbanoğlu'nun (2002) da vurguladığı gibi, atıf eksikliği bilginin güvenirliğini temelden zedelemektedir. Benzer şekilde materyallerin yarıdan fazlasında yazarın alan yetkinliğinin belirsiz olması, öğretmenlerin dile getirdiği "kaynağı kimin hazırladığına dair şüphe" ile örtüşmektedir. Bu durum, Esatoğlu'nun (2019) belirttiği gibi herkesin içerik yükleyebildiği platformların özgünlük ve güvenirlik sorununu da beraberinde getirmektedir. Bu kritik boşluğu doldurmak amacıyla, öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim programlarında dijital okuryazarlık becerilerinin yeniden tanımlanması önerilmektedir. Bu eğitimler; basit site uzantısı kontrolü gibi temel yöntemlerin ötesine geçerek yazar yetkinliğini sorgulama, çapraz kaynak kontrolü yapma, akademik atfın önemini kavrama ve örtük ticari amaçları tespit etme gibi ileri düzey yetkinlikleri kazandırmayı hedeflemelidir.

Güvenirlik algısı bağlamında üretken yapay zekâya (YZ) yönelik görüşler incelendiğinde; öğretmenlerin büyük çoğunluğunun bu kaynaklara karşı temkinli ve şüpheci bir yaklaşım sergilediği görülmektedir. Bu bulgu, Erdoğdu ve Çakır (2024) ile Karagöl ve Yıldırım-Bilgen (2025) tarafından ulaşılan 'öğretmenlerin YZ çıktılarına duyulan mesafeli ve şüpheci tutumu' sonuçlarıyla tam bir uyum sergilemektedir. Grubun genelinde hakim olan bu eleştirel duruşa karşın, bir katılımcının yapay zekânın akıcı üslubunu resmî bir otorite olan EBA'dan daha ikna edici ve güvenilir bulması, üzerinde durulması gereken istisnai ancak kritik bir risk alanına işaret etmektedir. Tek bir kullanıcıda bile olsa, sunum kalitesinin akademik doğruluğun veya kurumsal otoritenin önüne geçebilmesi, dijital okuryazarlık eğitimlerinde 'biçimsel özelliklerin yanıltıcılığı' konusuna daha fazla odaklanılması gerektiğini göstermektedir. Yapay zekânın ders planı hazırlama gibi uygulama odaklı amaçlarla eğitim süreçlerine dâhil olduğu bu dönemde hem çoğunluğun sergilediği şüpheci farkındalık hem de bir katılımcı örneğinde somutlaşan 'yanıltıcı güven' riski, Karagöl ve Yıldırım-Bilgen'in (2025) de vurguladığı etik ve güvenirlik rehberliğine duyulan ihtiyacı teyit etmektedir. Her ne kadar eğitim MEB, yapay zekâ kullanımına yönelik kapsamlı etik yönergeler ve tavsiye kararları (MEB, 2025a, 2025b) oluşturmuş olsa da araştırmanın sonuçları, bu teorik çerçevenin uygulama sahasına aktarılmasında hâlâ desteğe ihtiyaç duyulduğunu ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda, mevcut etik rehberlerin öğretmenler tarafından ders materyali seçiminde ve bilgi doğrulamada aktif bir denetim mekanizması olarak kullanılmasını sağlayacak uygulamalı hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi ve teknolojinin manipülatif kapasitesine karşı öğretmenlere sunulan rehberliğin somutlaştırılması hayati önem taşımaktadır.

Son olarak öğretmenlerin güvenilir olmayan kaynakların yol açabileceği 'kültürel erozyon' ve 'öğrenilmiş çaresizlik' gibi derin risklerin farkında olmaları, çözüm arayışlarını da beraberinde getirmiştir. Öğretmenlerin neredeyse tamamının dijital eğitim içeriklerinin denetlenmesi yönündeki güçlü talebi, bu alandaki sistemsel boşluğa işaret etmektedir. Doküman analizinde tespit edilen güncellik sorunları, yazar yetkinliğinin belirsizliği ve atıf eksikliği gibi problemler, bu denetim ihtiyacını somutlaştırmaktadır. Bu bulgular ışığında, kaliteli ve güvenilir bir dijital eğitim ekosistemi oluşturmak

için merkezi bir 'kalite güvence ve akreditasyon' sistemi kurulması önerilmektedir. Bu sistem; dijital içeriklerin öğretim programına uygunluğunu, pedagojik doğruluğunu ve akademik güvenirlik standartlarını (yazar yetkinliği, kaynakça sunumu, yayım yılı belirtme vb.) denetlemelidir. Ayrıca, öğretmenlerin belirttiği ücretsiz ve açık erişimli kaynak ihtiyacını karşılayacak platformlar bu sistem tarafından desteklenmelidir. Bu denetimden geçen kaynaklara verilecek bir 'onay damgası', öğretmenlerin kaynak seçim sürecini kolaylaştıracak ve eğitimde kullanılan dijital materyallerin genel kalitesini yükseltecektir.

Bu araştırma önemli sonuçlar ortaya koymakla birlikte çeşitli sınırlılıklara da sahiptir. Çalışma, nitel araştırma deseni gereği 12 Türkçe öğretmeni ile sınırlıdır. Her ne kadar veri doygunluğuna ulaşılmış olsa da bu küçük örneklem, tüm Türkçe öğretmenlerinin görüş ve deneyimlerinin çeşitliliğini tam olarak yansıtmayabilir. Bu sınırlılığı aşmak için gelecek araştırmalarda, bu araştırmada ortaya çıkan tema ve kategorilerden hareketle nicel ölçme araçları hazırlanıp daha geniş örneklemden veriler toplanabilir. Bu araştırmanın bir diğer sınırlılığı incelenen dijital materyaller, öğretmenlerin kendi istekleriyle paylaştıkları 10 adet örnekle sınırlıdır. Bu materyaller, öğretmenlerin günlük pratiklerinde kullandıkları kaynakların genel niteliğini ve çeşitliliğini tam olarak temsil etmeyebilir. Öğretmenlerin, bilinçli veya bilinçsiz olarak daha nitelikli buldukları örnekleri paylaşmış olma ihtimali bulunmaktadır. Bu sınırlılığı aşmak için gelecek araştırmalarda sınıf içi gözlem yapılarak öğretmenlerin kullandıkları DBK'ler tespit edilebilir ya da bir aylık süre boyunca kullandıkları tüm dijital materyallerin bir portfolyosunu oluşturmaları istenebilir.

Araştırma ve Yayın Etiği

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

Etik Kurul İzni

Kurul adı = Ordu Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Araştırmaları Etik Kurulu
Karar tarihi= 26.06.2025
Belge sayı numarası= E-86669376-204.01.07-1154545

Yazarların Katkı Oranı

Birinci yazar: Verilerin toplanması, verilerin analizi, makalenin yazılması ve düzenlenmesi (%50). İkinci yazar: Araştırma tasarımı, makalenin yazılması ve düzenlenmesi (%50).

Yapay Zekâ Kullanım Beyanı

Makalenin özet ve geniş özetinin Türkçe'den İngilizce'ye çevirisi için yapay zekâ aracı kullanılmıştır. Nihai metin daha sonra hem her iki yazar tarafından hem de İngilizce eğitimi alanında uzman olan bir akademisyen tarafından doğruluk ve akademik bütünlük açısından gözden geçirilmiş ve onaylanmıştır.

Çıkar Çatışması

Çalışmada yer alan araştırmacılar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynaklar

Acar-Erdol, T. (2025). Dijital dünyada baba katılımı, T. Acar-Erdol & M. F. Güloğlu (Ed.), *Zor zamanlarda baba olmak, kuramsal ve uygulamalı boyutlarıyla Baba Katılımı Eğitim Programı* (s.175-222). Vizetek Yayıncılık.

Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7*(1), 231-274.

Blinova, M., & Solomin, V. (2022). Comprehensive approach to assessing the reliability of information in online media. *Virtual Communication and Social Networks*, *2022*(3), 107–113. https://doi.org/10.21603/2782-4799-2022-1-3-107-113

Candan, B. (2022). Dijital Kütüphanelerin e-öğrenmedeki rolü ve önemi. *Sosyal Araştırmalar ve Davranış Bilimleri Dergisi, 8*(16), 269-285. https://doi: 10.52096/jsrbs.8.16.16

Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage.

Çapar, D. (2024). Eğitimde dijital dönüşüm, S. Karataş (Ed.). *Eğitim bilimleri alanında uluslararası araştırmalar* (s. 35-55). Eğitim Yayınevi.

Daraz, L., Dogu, C., Houde, V., Bouseh, S., & Morshed, K. G. (2024). Assessing credibility: Quality criteria for patients, caregivers, and the public in online health information-A qualitative study. *Journal of Patient Experience, 11*, 1-8. https://doi.org/10.1177/23743735241259440

Dilekçi, A. (2024). Türkçe derslerinde kullanılan yardımcı kaynak kitap ve materyallerin incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 28*(2), 483-494. https://doi.org/10.20296/tsadergisi.1195984

Dilek-Eren, C., Muşlu-Kaygısız, G., & Benzer, E. (2018). Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık becerileri ile bilgi kaynaklarının güvenilirliklerini değerlendirmeleri arasındaki ilişki. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7*(1), 175–184. http://dx.doi.org/10.18506/anemon.411783

Dolunay, S. K., & Dilekçi, A. (2022). Ortaokul öğrencilerinin yazılı anlatımlarında fiilimsi kullanımı. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, (28)*, 17-35. http://dx.doi.org/10.29000/rumelide.1132504

Erdoğdu, F., & Çakır, Ö. (2024). Öğretmen adaylarının yapay zekâ okuryazarlıklarının ve yapay zekâya ilişkin algılarının belirlenmesi. *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi 9*(2), 63-95. https://doi.org/10.55107/ turksosbilder.1594635

Esatoğlu, A. (2019). *Matematik öğretmenlerinin kullandıkları eğitsel içerikli web sitelerinin incelenmesi* (Tez No: 542651). (Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi). Yükseköğretim Kurumu Tez Merkezi. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

Garbe, A., & Soukup, C. (2024). Critical consumption of digital information. *Advances in Educational Technologies and Instructional Design Book Series,* 75–120. https://doi.org/10.4018/979-8-3693-5633-3.ch004

Hrabal, J., & Pruša, T. (2015). Evaluation of medical information quality. *ProInflow, 7*(1), 41–54. https://doi.org/10.5817/PROIN2015-1-5

Kanık-Uysal, P., Akın-Arıkan, Ç., Acar-Erdol, T., Bayrak-Özmutlu, E., & Akyol, H. (2022). Türkçe dersi sınav sorularının özgünlük, madde türü, madde yazma ölçütleri ve bilişsel düzey açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi, 47*(210), 259-280. https://doi.org/10.15390/EB.2022.10896

Karagöl, E., & Yıldırım-Bilgen, D. (2025). Türkçe eğitiminde yapay zekâ kullanımı: Türkçe eğitimcileri yapay zekâ hakkında ne düşünüyor? *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 13*(2), 356-374. https://doi.org/10.16916/aded.1611540

Kaya, A., Balay, R., & Adıgüzel, A. (2014). Öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanım becerileri ile bilgi edinme becerileri arasındaki ilişki düzeyi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 4*(1), 83-99. http://dx.doi.org/10.12973/jesr.2014.4os5a

Korukluoğlu, P., Alcı, B., & Rubach, C. (2023). Reliability and validity of the Turkish version of the teachers' basic ICT competence beliefs scale. *International Journal of Assessment Tools in Education, 10*(1), 29–55. https://doi.org/10.21449/ijate.995005

Köde, K., & Çoklar, A. N. (2020). Öğretmenlerin dijital ve dijital olmayan materyalleri seçim ve kullanım kriterlerinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 18*(2), 893-909. https://doi.org/10.37217/tebd.799527

Kurbanoğlu, S. (2002). WWW bilgi kaynaklarının değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, 19*(1), 11-25. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/610582

Marshall, C., & Rossman, G. B. (2014). *Designing Qualitative Research.* Sage.

MEB. (2025a). Milli Eğitim Bakanlığı Yapay Zeka Uygulamaları Etik Kurulu Yönergesi. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2025_10/23133643_yapay_zeka_yonerge.pdf Erişim: 21 Ocak 2026

MEB. (2025b). Yapay zeka etiği tavsiyeleri. https://yegitek.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2025_10/22165423_yapay_zeka_etigi_tavsiyeleri_22102025_webformati.pdf Erişim: 21 Ocak 2026

Meier, E. B. (2021). Designing and using digital platforms for 21st century learning. *Education Tech Research Dev, 69*, 217–220. https://doi.org/10.1007/s11423-020- 09880-4

Mete, G. (2021). Turkish teachers' views on educational digital games. *International Online Journal of Educational Sciences, 13*(2), 604–619. http://dx.doi.org/10.15345/iojes.2021.02.019

Metzger, M. J., & Flanagin, A. J. (2013). Credibility and trust of information in online environments: The use of cognitive heuristics. *Journal of Pragmatics*, 59, 210–220. https://doi.org/10.1016/j.pragma.2013.07.012

Miles, M, B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks.

Odabaş, H., Odabaş, Z. Y., & Binici, K. (2019). Dijital bilgi kaynakları ve ortamlarının üniversite öğrencilerinin okuma davranışlarına etkileri. *Milli Eğitim, 49*(227), (89-116). https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1232116

Özel, N. (2016). Bilgi ve iletişim teknolojilerinin etkisiyle değişen bilgi kaynakları, hizmetleri ve öğrenme ortamları. *Millî Eğitim Dergisi, 45*(209), 270-294. https://dergipark.org.tr/en/pub/milliegitim/article/406077

Pattanaphanchai, J. (2014). *Trustworthiness of web information evaluation framework* (Doctoral dissertation, University of Southampton). https://eprints.soton.ac.uk/370596/

Pattanaphanchai, J., O'Hara, K., & Hall, W. (2013). *Trustworthiness criteria for supporting users to assess the credibility of web information.* The Web Conference, 1123–1130. https://doi.org/10.1145/2487788.2488132

Polat, M., & Koç, M. (2024). Dijital ortamlarda fen eğitimi: Dijital öğrenme platformları üzerine fen Bilgisi öğretmen görüşleri. *Hakkâri Review, 8*(1), 32-55. https://doi: 10.31457/hr.1457663

Renda, M. E., & Straccia, U. (2005). A personalized collaborative digital library environment: A model and an application. *Information Processing and Management, 41*, 5–21. https://doi.org/10.1016/j.ipm.2004.04.007

Ripoll, L., & Morelli-Matos, J. C. (2020). Information reliability: criteria to identify misinformation in the digital environment. *Investigacion Bibliotecologica, 34*(84), 79–101. https://doi.org/10.22201/IIBI.24488321XE.2020.84.58115

Saklan, H., & Ünal, C. (2019). Dijital eğitim platformları arasında EBA'nın yeri ile ilgili fen bilimleri öğretmenlerinin görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38*(1), 19-34. https://doi: 10.7822/omuefd.431247

Semiz-Türkoğlu, H., & Önay-Doğan, B. (2018). Sosyal medya üzerinden okurun değişimi ve bilgi güvenirliği. *Erciyes İletişim Dergisi, 5*(4), 371-385. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/516446

Shapiro, C., & H. R. Varian. (1999). Information rules: A strategic guide to the network economy. *Harvard Business School Press.*

Şerefoğlu-Henkoğlu, H., Mahiroğlu, A., & Keser, H. (2015). Ortaokul öğrencilerinin bilgiye erişim aracı olarak internete yaklaşımları. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry, January, 6*(1), 72-110. https://doi.org/10.17569/tojqi.01897

Tabibian, B., Valera, I., Farajtabar, M., Song, L., Schölkopf, B., & Gomez- Rodriguez, M. (2017). *Distilling ınformation reliability and source trustworthiness from digital traces.* The Web Conference, 847–855. https://doi.org/10.1145/3038912.3052672

Vamanu, I., & Zak, E. H. (2022). Information source and content: articulating two key concepts for information evaluation. *Information and Learning Sciences, 123*(1/2), 65–79. https://doi.org/10.1108/ils-09-2021-0084

Williamson, B., Eynon, R., & Potter, J. (2020). Pandemic politics, pedagogies and practices: Digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. *Learning, Media and Technology, 45*(2), 107–114. https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1761641.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Extended Abstract

Introduction

The inherent human instinct for inquiry and verification has increasingly shifted toward digital environments, where the rapid processing and sharing of data have made distinguishing between truth and misinformation a critical challenge (Odabaş et al., 2019; Shapiro & Varian, 1999). This transformation necessitates high levels of information and media literacy, as the absence of traditional gatekeeping mechanisms in digital platforms renders the questioning of accuracy and reliability unavoidable (Kurbanoğlu, 2002; Renda & Straccia, 2005; Semiz-Türkoğlu & Önay-Doğan, 2018). Reliability in this context is a multifaceted concept involving authorial expertise, message integrity, and technical quality (Acar-Erdol, 2025; Metzger & Flanagin, 2013). While the digitalization of education offers significant motivational and economic benefits (Çapar, 2024; Meier, 2021; Williamson et al., 2020), it also places the burden of quality control on teachers, whose pedagogical and digital competencies are now more vital than ever (Dilek-Eren et al., 2018; Korukluoğlu et al., 2023). For Turkish language teachers, unverified resources pose unique risks, including linguistic errors and cultural disconnects (Dilekçi, 2024; Kanık-Uysal et al., 2022; Mete, 2021).

Despite the widespread integration of digital tools, there remains a significant research gap regarding the specific evaluative practices and reliability perceptions of Turkish language teachers. Consequently, the primary purpose of this study is to comprehensively examine the perspectives of Turkish language teachers on the reliability of the digital information resources (DIRs) they utilize in their lessons and to analyze the objective reliability status of the materials they employ. To achieve this aim, the study specifically investigates teachers' views on DIR usage, their perceptions of information trustworthiness, their experiences with unreliable sources, the challenges they encounter during evaluation, and the actual reliability profiles of their chosen instructional materials.

Method

This study was conducted using a qualitative case study design. The research case was limited to the reliability perceptions of Turkish teachers working in a province in Türkiye during the 2024-2025 academic year and the reliability appearance of the digital materials they utilized in their lessons. The research process was structured through semi-structured interviews and the document analysis of sample digital materials, ensuring that both teacher statements and the actual digital materials used in the classroom were analyzed as different dimensions of the same case.

The study group consisted of 12 Turkish language teachers working in public and private secondary schools. Convenience sampling and criterion sampling techniques were used together to determine the participants. As for the criteria for inclusion, teachers were required to have at least one year of professional experience and to actively use digital information resources in their teaching process. The participants represented a balanced profile in terms of gender, age (24-51), and educational level, with professional seniority ranging from 2 to 25 years. Data collection reached saturation at the 12th participant, as no new themes emerged and the data became repetitive.

Data collection tools included a Semi-Structured Interview Form and a Document Review Checklist. The interview form, consisting of nine open-ended questions, was finalized after being reviewed by four experts to ensure content validity. Face-to-face and online interviews were conducted in April and May 2025, lasting between 10 and 40 minutes. Additionally, 10 digital materials (e.g., Türkçedersi.net, Wordwall, YouTube, Canva) actively used by the teachers were collected for analysis.

Data analysis was structured in two stages. Interview data were analyzed through inductive content analysis; transcripts were coded line-by-line, resulting in 126 codes, 41 categories, and eight main themes. Document analysis followed a deductive approach, using five specific reliability criteria

as the framework: (1) Authority and Authorship, (2) Accuracy and Verifiability, (3) Relevance and Currency, (4) Source Transparency, and (5) Audience and Purpose. To ensure credibility, data triangulation was performed by supporting subjective teacher statements with concrete material data. Inter-coder reliability was calculated as 91.3% using the Miles and Huberman (1994) formula. Finally, direct quotations from participants were included to ensure transferability and evidence of findings.

Result and Discussion

The results revealed that Turkish language teachers frequently integrated various digital information resources (DIR) into their instructional processes, with the most utilized platforms being EBA (f=11), YouTube (f=8), and Web 2.0 tools such as Wordwall (f=4). These resources were primarily employed for teaching grammar and drama, consolidating subjects, and conducting assessment activities. While teachers reported varying frequencies of use—ranging from weekly to subject-dependent—their motivations were driven by pedagogical utility, such as visual richness, entertainment value, and alignment with exam content.

A significant paradox emerged between teachers' perceptions as stated and their actual practice. Although all the participants (f=12) claimed to critically evaluate the reliability of digital resources to protect students from information pollution and misinformation, the document analysis of 10 sample materials revealed a stark contrast. None of the analyzed materials (0/10) provided academic citations or references, and only 40% (4/10) offered verifiable evidence of the author's expertise. Furthermore, while teachers relied on formal markers like ".gov" or ".edu" extensions, they often overlooked the lack of source transparency and up-to-dateness. Notably, EBA was criticized for its inability to keep pace with the 2024 'Maarif Model' curriculum, indicating that institutional authority does not always guarantee updated content.

In the context of Artificial Intelligence (AI), usage remains polarized. While some teachers utilized ChatGPT for lesson planning, others remained skeptical due to hallucinations or accuracy concerns. However, a critical risk was identified where the fluent and authoritative tone of AI outputs was perceived by some as more reliable than official platforms, potentially leading to misplaced trust.

The discussion suggested that teachers' reliance on academically unverified but pedagogically functional materials could be explained through the concept of satisficing (limited rationality). Teachers prioritized immediate instructional needs and sufficiently good visual appeal over rigorous academic verifiability due to time constraints or limited motivation for deep analysis. This gap between high awareness and low-standard practice may pose long-term risks, including cultural erosion through the misuse of Turkish and learned helplessness in students exposed to persistent misinformation. Consequently, the study recommends establishing a centralized quality assurance and accreditation system for digital educational content and redefining digital literacy training to include advanced skills such as cross-resource verification and the detection of implicit commercial motives.

Ekler

Ek 1: Görüşme Formu

S1. Türkçe dersine yönelik hangi dijital bilgi kaynaklarını (EBA, YouTube, web siteleri vb.) kullanıyorsunuz?

S1.1. Türkçe dersine yönelik Yapay Zekâ uygulamalarını kullanıyor musunuz? Kullanıyorsanız hangi uygulamaları ne sıklıkla kullanıyorsunuz.

S2. Kullandığınız dijital bilgi kaynaklarını ne sıklıkla ve hangi amaçlarla kullanıyorsunuz? Örnek verebilir misiniz?

S3. Türkçe dersine yönelik kullandığınız dijital bilgi kaynaklarının güvenilir olup olmadığını sorguluyor musunuz? Neden?

S3.1. Yapay zekâ yoluyla elde ettiğiniz bir bilginin güvenirliğini sorguluyor musunuz? Neden?

S3.2.MEB'in sunduğu dijital bilgi kaynaklarının (EBA, dijital kütüphaneler vb.) güvenirliğini sorguluyor musunuz? Neden?

S4. Dijital bir bilgi kaynağının güvenilir olup olmadığını nasıl anlarsınız? Hangi ölçütlere dikkat edersiniz ve neler yaparsınız?

S5. Güvenilir olmayan dijital bir bilgi kaynağı kullanımıyla daha önce karşılaştınız mı? Karşılaştıysanız, ne gibi sonuçları oldu?

S6. Güvenilir olmayan dijital bilgi kaynaklarının kullanımı Türkçe eğitimini sizce nasıl etkiler? Örneklerle açıklayabilir misiniz?

S7. Sizce güvenilir olmayan dijital bilgi kaynaklarının özellikleri nelerdir? Örneklerle açıklar mısınız?

S8. Dijital bilgi kaynaklarının güvenirliğini belirlemekte zorlandığınız oluyor mu? Oluyorsa hangi durumlarda zorlanıyorsunuz?

S8.1. Bu zorlanmayı aşmak için ne yapmayı düşünüyorsunuz?

S9. Türkçe eğitimi açısından daha güvenilir dijital bilgi kaynaklarının oluşturulması için ne tür önerileriniz olur?