

Türkçe Öğretiminde Dijital Dönüşüm: Yapay Zekâ Destekli Uygulamalar

Editörler: Dr. Şengül Kılıç Avan
Prof. Dr. İhsan Kalenderoğlu

ÖZGÜR
YAYINLARI

Türkçe Öğretiminde Dijital Dönüşüm: Yapay Zekâ Destekli Uygulamalar

Editörler:

Dr. Şengül Kılıç Avan

Prof. Dr. İhsan Kalenderoğlu



Published by

Özgür Yayın-Dağıtım Co. Ltd.

Certificate Number: 45503

📍 15 Temmuz Mah. 148136. Sk. No: 9 Şehitkamil/Gaziantep

☎ +90.850 260 09 97

📞 +90.532 289 82 15

🌐 www.ozgur yayinlari.com

✉ info@ozgur yayinlari.com

Türkçe Öğretiminde Dijital Dönüşüm: Yapay Zekâ Destekli Uygulamalar

Editörler: Dr. Şengül Kılıç Avan • Prof. Dr. İhsan Kalenderoğlu

Language: Turkish

Publication Date: 2026

Cover design by Mehmet Çakır

Cover design and image licensed under CC BY-NC 4.0

Print and digital versions typeset by Çizgi Medya Co. Ltd.

ISBN (PDF): 978-625-8998-71-9

DOI: <https://doi.org/10.58830/ozgur.pub1295>



This work is licensed under the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0). To view a copy of this license, visit <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>
This license allows for copying any part of the work for personal use, not commercial use, providing author attribution is clearly stated.

Suggested citation:

Kılıç Avan, Ş. (ed), Kalenderoğlu, İ. (ed) (2026). *Türkçe Öğretiminde Dijital Dönüşüm: Yapay Zekâ Destekli Uygulamalar*. Özgür Publications. DOI: <https://doi.org/10.58830/ozgur.pub1295>. License: CC-BY-NC 4.0

The full text of this book has been peer-reviewed to ensure high academic standards. For full review policies, see <https://www.ozgur yayinlari.com/>



Önsöz

Dil, insanın dünyayı anlamlandırma ve kendini ifade edebilmesinin en temel aracıdır. Dil öğretimi, çağın gereklilikleriyle birlikte sürekli değişmektedir. Özellikle dijital teknolojilerin gelişimi, bunu yeni bir boyuta taşımaktadır. Yapay zekâ günümüzde, yalnızca teknolojik bir yenilik değil, aynı zamanda eğitim süreçlerini yeniden tanımlayan güçlü bir öğrenme ortağı hâline gelmiştir.

TÜBİTAK 4005 – Yenilikçi Eğitim Uygulamaları Destekleme Programı kapsamında yürütülen “**Türkçe Öğretiminde Dijital Dönüşüm: Yapay Zekâ Destekli Uygulamalar**” (224B684) başlıklı proje, Türkçe öğretiminde çağın sunduğu imkânları pedagojik bir bakış açısıyla ele alarak öğretmenlere yenilikçi uygulama örnekleri sunmuştur. Bu kitap, söz konusu projenin bir çıktısı olarak yapay zekâ destekli öğretim yaklaşımlarının farklı boyutlarını bir araya getiren özgün çalışmaları içermektedir.

Kitapta yapay zekâ destekli Türkçe öğretimi, dijital hikâye yazarlığı, konuşma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi, artırılmış gerçeklik uygulamaları, eleştirel okuma, dinleme stratejileri, etik tartışmalar ve STEM entegrasyonu gibi geniş bir yelpazede konular ele alınmaktadır. Alanında uzman araştırmacılar ve eğitimciler tarafından kaleme alınan bu bölümler, hem kuramsal çerçeve sunmakta hem de uygulamaya dönük örneklerle öğretim süreçlerine katkı sağlamaktadır.

Bu eser; Türkçe öğretiminde dijital dönüşümü anlamak ve yapay zekâ destekli uygulamaları etkili biçimde kullanmak isteyen öğretmenler, araştırmacılar ve eğitim paydaşları için bir rehber niteliği taşımaktadır. Aynı zamanda eğitimde teknolojinin etik, pedagojik ve pratik boyutlarına dikkat çekerek alana bütüncül bir bakış sunmayı hedeflemektedir.

Bu çalışmanın ortaya çıkmasında katkı sunan tüm yazarlara, proje ekibine ve desteklerinden dolayı TÜBİTAK’a teşekkür eder; kitabın Türkçe öğretimi alanına yeni ufuklar açmasını temenni ederiz.

İçindekiler

Önsöz

iii

Bölüm 1

Yapay Zekâ Destekli Türkçe Öğretimi: Pedagojik Yaklaşımlar, Uygulamalar ve Gelecek Vizyonu 1

Şengül Kılıç Avan

İhsan Kalenderoğlu

Bölüm 2

Yapay Zekâ Destekli Dijital Hikâye Yazarlığı 19

Hüseyin Sayın

Bölüm 3

Konuşma Becerisinin Geliştirilmesinde Yapay Zekânın Kullanımı 43

Bilal Ferhat Karadağ

Bölüm 4

Yapay Zekâ Destekli Etkinliklerle Türkçe Öğretiminde Artırılmış Gerçeklik Kullanımı 63

Soner Garip

Bölüm 5

Yapay Zekâ Destekli İkna Edici Metin Yazarlığı 79

Rasim Tarakcı

Bölüm 6

Yazma Becerisinin Geliştirilmesinde Yapay Zekâ ve Öğrenci Sorumluluğu 99

Bekir Süddük Kılıç

Bölüm 7

- Eleştirel Okuma Becerisinin Geliştirilmesinde Yapay Zekâ Temelli Uygulamaların Rolü 123
Merve Ercan

Bölüm 8

- Süreç Temelli Strateji Bağlamında Yapay Zekâ Destekli Dinleme Etkinlikleri 149
Oğuzhan Uzun

Bölüm 9

- Yapay Zekâ ile Dil Öğretiminde Fırsatlar, Tehditler ve Etik Konular 173
Kadir Coşkun
Arif Akçay

Bölüm 10

- Yapay Zekâ Destekli STEM Entegrasyonu ile Türkçe Öğretimi 195
Çağrı Avan
Halil İbrahim Akyüz

Yapay Zekâ Destekli Türkçe Öğretimi: Pedagojik Yaklaşımlar, Uygulamalar ve Gelecek Vizyonu

Şengül Kılıç Avan¹

İhsan Kalenderoğlu²

Özet

Hızla gelişen Üretken Yapay Zekâ (Generative AI) teknolojilerinin ve Büyük Dil Modellerinin (LLM) ana dili ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi süreçlerine entegrasyonunu kuramsal ve uygulama odaklı bir perspektifle ele alma çalışmaları son yıllarda dikkati çekmekte ve önem kazanmaktadır. Bu doğrultuda çalışmanın temelini yapay zekânın öğrenci için bir “yapı iskelesi” (scaffolding) ve “bilişsel ortak” olarak konumlandırıldığı yapılandırmacı (constructivist) yaklaşım oluşturmaktadır.

Bölüm kapsamında ilk olarak Türkçenin sondan eklemeli yapısının Doğal Dil İşleme (NLP) süreçlerindeki yeri ve transformer mimarisinin dil öğretimine sunduğu olanaklar teknik bir derinlikle incelenmiştir. Sonrasında okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesinde yapay zekânın sunduğu dinamik materyal üretimi ve anlık geri bildirim mekanizmaları somut uygulama örnekleri ve istem (prompt) stratejileriyle örneklendirilmiştir. Ayrıca çalışma, öğretmenlerin değişen rollerini “İstem Mühendisliği” (Prompt Engineering) bağlamında tartışmakta; yapay zekâ halüsinasyonları, kültürel bağlam eksikliği ve veri gizliliği gibi etik sınırlılıklara dikkat çekmektedir. Sonuç bölümünde ise Türkçe öğretiminin geleceğinde RAG (Geri Getirim Artırımlı Üretim) mimarisi ve disiplinlerarası STEM entegrasyonunun oynayacağı kritik rol vurgulanarak araştırmacılara ve uygulamacılara yönelik stratejik öneriler sunulmaktadır.

1 Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, Taşköprü Seka Ortaokulu, sengulkilicavan@gmail.com, 0000-0001-7357-0782

2 Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, kihsan@gazi.edu.tr, 0000-0003-2441-5932

1. Giriş

Eğitim teknolojilerinin tarihsel evrimi; basılı materyallerden dijital ekranlara, oradan da günümüzün Üretken Yapay Zekâ (Generative AI) sistemlerine uzanan köklü bir paradigma değişimine sahne olmaktadır. Dil öğretimi özelinde bu dönüşüm, Bilgisayar Destekli Dil Öğrenimi (CALL - Computer-Assisted Language Learning) yaklaşımından öğrenme süreçlerinde üretken algoritmaların aktif rol aldığı Yapay Zekâ Destekli Dil Öğrenimi (AAILL - AI-Assisted Language Learning) evresine geçişi temsil etmektedir. CALL sistemleri çoğunlukla önceden yapılandırılmış içerik ve sınırlı geri bildirim mekanizmalarına dayanırken AAILL sistemleri bağlamsal dil üretimi, etkileşimli öğrenme ortamları ve kişiselleştirilmiş geri bildirim sunabilme kapasitesi ile bu yaklaşımı önemli ölçüde dönüştürmektedir (Holmes & Tuomi, 2022). Özellikle Transformer mimarisinin geliştirilmesi (Vaswani vd., 2017) ile ivme kazanan Doğal Dil İşleme (NLP) teknolojileri ve Büyük Dil Modelleri (LLM), makinelerin insan dilini anlama, bağlamı yorumlama ve özgün içerik üretme kapasitelerini benzeri görülmemiş bir seviyeye taşımıştır. Bu teknolojik sıçrama, geleneksel eğitim modellerini sarsarken dil öğretimi disiplininde ezber bozan fırsatlar sunmaktadır (Kohnke vd., 2023).

Türkçe öğretimi, hem ana dili eğitimi hem de yabancı dil olarak öğretimi boyutlarıyla özgün dinamiklere sahiptir. Geleneksel dil öğretimi yaklaşımları genellikle şu konularda yapısal sınırlılıklarla karşılaşmaktadır:

- Sınıf içindeki bireysel öğrenme hızlarına ve farklılıklarına anında yanıt verilememesi.
- Öğrencilere anlık, kişiselleştirilmiş ve biçimlendirici (formative) geri bildirim sağlama konusunda öğretmenin zaman ve iş yükü kısıtlamaları (Mikeladze & Meijer, 2024).
- Her öğrencinin dil yeterlilik seviyesine (CEFR kriterlerine göre) ve ilgi alanına uygun, dinamik otantik materyal üretimi zorluğu.

Bu noktada yapay zekâ, statik bir bilgi kaynağından ziyade öğrencinin ihtiyacına göre şekillenen “aktif bir bilişsel ortak” (cognitive partner) olarak konumlanmaktadır. Küresel ölçekte üretken yapay zekânın dil öğretimine entegrasyonu hızla yaygınlaşırken (Godwin-Jones, 2022) bu entegrasyonun dilin yapısal özelliklerine ve hedef kitlenin pedagojik gereksinimlerine göre uyarlanması gerekliliği ön plana çıkmaktadır.

Alan yazını incelendiğinde yapay zekâ ve Büyük Dil Modellerinin (LLM) eğitimdeki kullanımına yönelik uluslararası çalışmaların hızla arttığı görülmektedir. Ancak bu modellerin eğitim verilerinin büyük bir kısmının İngilizce merkezli (Anglocentric) olması, küresel güney dilleri ve

İngilizce dışındaki morfolojik olarak zengin diller için yapısal handikaplar yaratabilmektedir (Bender vd., 2021). Türkçenin sondan eklemeli (agglutinative) yapısının ve zengin morfolojisinin geçmişte kural tabanlı NLP modelleri ve tokenization (sözcük birimlerine ayırma) süreçleri için yarattığı zorluklar, yeni nesil derin öğrenme mimarileri sayesinde büyük ölçüde aşılmış olsa da bu teknolojilerin spesifik olarak Türkçe öğretimi alanına pedagojik bir çerçevede nasıl entegre edileceğine dair kapsamlı kaynaklar hâlen sınırlıdır.

Bu araştırma, yapay zekâyı salt bir teknolojik tüketim aracı olarak değil eğitim ortamının yapılandırıcısı bir bileşeni olarak konumlandırması bakımından büyük önem taşımaktadır. Türkçe öğretmenlerinin geleneksel “bilgi aktarıcı” rollerinden sıyrılarak, algoritmaları eğitsel amaçlar doğrultusunda yönlendiren birer “istem mühendisi” (prompt engineer) hâline gelmeleri, 21. yüzyıl becerileri bağlamında kritik bir dönüşümdür (Redecker, 2017; Koehler & Mishra, 2009). Bu dönüşüm, öğretmenin rolünü yalnızca bilgi aktaran bir otorite olmaktan çıkararak öğrenme sürecini yöneten, dijital araçları pedagojik amaçlar doğrultusunda yapılandıran bir rehber konumuna taşımaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin yapay zekâ sistemleriyle etkili iletişim kurabilme ve bu sistemleri eğitsel hedeflere uygun biçimde yönlendirebilme becerileri giderek daha kritik hâle gelmektedir. Çalışma, küresel yapay zekâ teknolojileri ile yerel/özgün Türkçe öğretim pratikleri arasında bir köprü kurarak alandaki uygulayıcılara ve araştırmacılara hem teorik hem de pratik bir vizyon sunmayı hedeflemektedir. Bu yönüyle çalışma, küresel yapay zekâ teknolojileri ile yerel dil öğretimi pratikleri arasında bir köprü kurmayı ve Türkçe öğretimi alanında yapay zekânın pedagojik kullanımına yönelik sistematik bir çerçeve sunmayı hedeflemektedir.

Bu bölümün temel amacı, yapay zekâ destekli teknolojilerin (özellikle üretken YZ ve etkileşimli dil modellerinin) ana dili ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi süreçlerine çağdaş eğitim felsefelerinden ödün vermeden nasıl entegre edilebileceğini bütüncül bir yaklaşımla ortaya koymaktır. Bu genel amaç doğrultusunda çalışmada aşağıdaki alt hedeflerin gerçekleştirilmesi planlanmaktadır:

- YZ araçlarının okuma, yazma, konuşma ve dinleme gibi temel dil becerilerinin gelişimindeki somut ve güncel kullanım senaryolarını uluslararası literatürdeki en iyi uygulamalarla (best practices) destekleyerek sistematik olarak sunmak.
- Öğretmenlerin YZ sistemlerini etkili ders materyali üretimi ve ölçme-değerlendirme süreçlerinde nasıl kullanabileceklerini “istem mühendisliği” (prompt engineering) pedagojisi bağlamında açıklamak.

- YZ entegrasyonu sürecinde karşılaşılabilecek kültürel bağlam eksiklikleri, Büyük Dil Modellerindeki halüsinasyon (hallucination) olgusu (Ji vd., 2023), veri gizliliği ve akademik dürüstlük (AI intihali) gibi etik ve pratik sınırlılıkları eleştirel bir süzgeçten geçirmek.

2. Yapay Zekâ ve Dil Öğrenimi

Yapay zekâ destekli dil öğretimi; bilgisayar bilimleri, dil bilimi (linguistics) ve bilişsel psikolojinin kesişim noktasında yer alan multidisipliner bir çalışma alanıdır (Zawacki-Richter vd., 2019). Bu bağlamda teknolojinin “nasıl” çalıştığını kavramak, onun eğitim süreçlerine “neden” ve “ne şekilde” entegre edilmesi gerektiğini pedagojik bir zemine oturtmak açısından kritik öneme sahiptir.

2.1. Doğal Dil İşleme (NLP) ve Türkçenin Yapısal Dinamikleri

Doğal Dil İşleme (NLP), bilgisayarların insan dilini anlamlandırma, söz dizimsel (syntactic) ve anlamsal (semantic) düzeyde analiz etme ve üretme yeteneğini inceleyen yapay zekâ alt dalıdır. Geleneksel kural tabanlı (rule-based) ve istatistiksel NLP sistemleri, İngilizce gibi analitik dillerde görece başarılı sonuçlar verirken Türkçenin sondan eklemeli (agglutinative) ve zengin morfolojik yapısı karşısında özellikle morfolojik belirsizliğin giderilmesi (morphological disambiguation) süreçlerinde sıklıkla yetersiz kalmıştır (Oflazer, 1994; Eryiğit, 2014). Türkçede tek bir kelime köküne eklenen yapım ve çekim ekleri, kelimenin anlamını ve sözcük türünü değiştirerek tek bir kelimenin bütün bir cümleye karşılık gelmesine olanak tanımaktadır.

Günümüzde ise Derin Öğrenme (Deep Learning) tabanlı NLP mimarileri, kelimeleri sabit kurullarla parçalamak yerine onları yüksek boyutlu vektör uzaylarında bağlamsal olarak temsil eden kelime gömme (word embeddings) tekniklerini kullanmaktadır (Mikolov vd., 2013). Bu teknolojik paradigma değişimi, Türkçenin bağlamsal zenginliğini ve karmaşık söz dizimsel ilişkilerini algoritmaların çok daha yüksek bir doğrulukta işlemesine olanak tanımış ve yapay zekâyı ana dili öğretiminde güvenilir bir araca dönüştürmesine olanak tanımıştır (Alecakir vd., 2022).

2.2. Büyük Dil Modellerinin (LLM) Bilişsel Mimarisi ve Çalışma Mantığı

Son yıllarda eğitim teknolojilerinde çığır açan Üretken Yapay Zekâ (Generative AI) sistemlerinin temelinde Büyük Dil Modelleri (Large Language Models - LLM) yatmaktadır. Bu modeller, literatürde devrim yaratan “Transformer” mimarisine dayanmaktadır (Vaswani vd., 2017).

Transformer mimarisinin en kritik bileşeni olan Öz-Dikkat Mekanizması (Self-Attention Mechanism), bir cümledeki kelimelerin birbirleriyle olan uzak mesafe bağımlılıklarını (long-distance dependencies) ve anlamsal ilişkilerini ağırlıklandırarak modelin bağlamı doğrusal (linear) değil, bütüncül olarak anlamasını sağlamaktadır.

Teknik olarak bir LLM, devasa veri setleri üzerinde eğitilmiş bir temel model (foundation model) olup dildeki örüntüleri olasılıklı olarak modelleyen yüksek boyutlu sinir ağlarına dayanmaktadır (Bommasani vd., 2021). Model, kendisine verilen bir girdiye (istem/prompt) dayanarak bir sonraki kelime biriminin (token) ne olması gerektiğini hesaplamaktadır. Ancak derin sinir ağlarındaki milyarlarca parametre sayesinde bu istatistiksel hesaplama süreci, salt bir kelime tahmini olmaktan çıkmaktadır. Model; dilin örtük kurallarını çıkarımlama, metin özetleme ve bağlama uygun yanıt üretme gibi insan benzeri bilişsel simülasyonlar gerçekleştirebilir (Floridi & Chiriatti, 2020). Bu kapasite, dil öğretiminde statik materyallerin yerini dinamik ve etkileşimli içeriklerin almasını sağlamaktadır.

2.3. Yapılandırmacı Yaklaşım Çerçevesinde YZ Entegrasyonu ve Üst Düzey Bilişsel Beceriler

Dil öğrenimi, yapılandırmacı (constructivist) yaklaşıma göre pasif bir bilgi aktarımı değil; öğrencinin ön bilgileri (şemaları) ile yeni karşılaştığı dilsel girdileri zihninde aktif olarak sentezlediği dinamik bir süreçtir (Piaget, 1952). Geleneksel davranışçı eğitim yazılımları, öğrenciyi uyarıcı-tepki döngüsüne hapsederken günümüz YZ sistemleri, öğrencinin bilgiyi bizzat yapılandırmasına olanak tanıyan bir pedagojik paradigma sunar (Ouyang & Jiao, 2021).

Yapay zekânın Türkçe öğretimindeki yapılandırmacı rolü şu temel kavramlar üzerinden temellendirilebilir:

- **Daha Bilen Diğeri (More Knowledgeable Other - MKO):** Vygotsky'nin (1978) Sosyokültürel Öğrenme Teorisi'nde tanımladığı MKO kavramı, genellikle bir öğretmen veya yetkin bir akran olarak düşünülse de anında geri bildirim ve yönlendirme sağlayabilen bir LLM de dijital bir MKO rolü üstlenebilir. YZ, öğrenciyi doğrudan doğru cevabı dayatmak yerine, sokratik sorgulama yöntemleriyle onu çözüme yönlendiren bir "bilişsel ortak" işlevi görür.
- **Yakınsal Gelişim Alanı (Zone of Proximal Development - ZPD) ve Yapı İskelesi (Scaffolding):** Öğrencinin tek başına yapabildikleri ile rehberlikle yapabilecekleri arasındaki bölge (ZPD), YZ tarafından dinamik olarak yönetilebilir. YZ araçları, öğrencinin anlama seviyesine göre metinlerin karmaşıklığını anlık olarak ayarlayarak (scaffolding)

kişiselleştirilmiş bir öğrenme deneyimi sunar (Vygotsky, 1978; Wood vd., 1976).

- **Üst Düzey Bilişsel Becerilerin Geliştirilmesi ve Ölçülmesi:** YZ sistemleri sadece temel dil bilgisi ve sözcük dağarcığını geliştirmekle kalmaz; aynı zamanda Bloom Taksonomisindeki (Bloom vd., 1964) analiz etme, değerlendirme ve yaratma gibi üst düzey bilişsel becerilerin dil üretimi süreçlerinde aktif kullanılmasına olanak tanımaktadır. Öğrencinin bir YZ aracıyla tartışma yürütmesi, üretilen bir metni eleştirel olarak değerlendirmesi veya yaratıcı bir metni YZ ile iş birliği içinde kurgulaması, bu becerilerin hem geliştirilmesi hem de süreç odaklı ölçülmesi için yenilikçi bir zemin hazırlamaktadır.

Özetle yapılandırmacı bir Türkçe öğretimi sınıfında yapay zekâ; öğrencinin yerine düşünen bir otomasyon aracı olmanın yanında onun eleştirel düşünme ve ana dilde anlam inşası süreçlerini katalize eden dinamik bir yapı iskelesidir.

3. Temel Dil Becerilerinde Yapay Zekâ Uygulamaları

Yapay zekânın teorik çerçevede sunduğu yapılandırmacı potansiyel, sınıf ortamında dört temel dil becerisinin (okuma, yazma, dinleme ve konuşma) bütünleşik olarak desteklenmesiyle pratik bir gerçekliğe dönüşmektedir. Geleneksel öğretim materyallerinin statik yapısına ve “tek tip” yaklaşımına karşın Büyük Dil Modelleri (LLM) ve Üretken Yapay Zekâ araçları, CEFR (Avrupa Ortak Dil Referans Çerçevesi) standartlarına uygun, bağlama özgü ve anında güncellenebilir adaptif içerikler sunma kapasitesine sahiptir (Council of Europe, 2021; Hockly, 2023).

Bu bölümde her bir dil becerisinin YZ pedagojisi ile nasıl dönüştürülebileceği, spesifik kullanım senaryoları, güncel literatür bulguları ve “istem (prompt)” örnekler üzerinden derinlemesine incelenmektedir.

3.1. Okuma Becerisi: Otantik Girdi, Sözcüksel Basitleştirme ve Dinamik İskele Kurma

Okuma anlama süreçlerinde karşılaşılan en büyük pedagojik zorluk, öğrencinin bilişsel kapasitesini aşmayan ancak aynı zamanda otantik (gerçek yaşama ilişkili) metinlerin seçimidir. YZ, bu noktada Sözcüksel ve Sözdizimsel Basitleştirme işlevlerini üstlenir. Deutsch vd. (2020), NLP araçlarının okuma metinlerindeki sözcük çeşitliliğini ve cümle karmaşıklığını öğrenci seviyesine göre algoritmik olarak ayarlayabildiğini; bunun da okuduğunu anlama oranını doğrudan artırdığını vurgulamaktadır.

Öğretmenler, LLM'leri kullanarak spesifik alanlara (örneğin disiplinlerarası eğitime uygun olarak fen bilimleri veya yerel tarih) yönelik metinleri, öğrencilerin hedef kelime dağarcığına göre yeniden yapılandırabilirler (Çangal vd., 2025).

Örnek İstem (Disiplinlerarası Okuma Materyali Üretimi): *“Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen A2 seviyesindeki öğrenciler için bir ortaokul bilim fuarında (science fair) sergilenen basit projeleri ve öğrencilerin heyecanını anlatan 200 kelimelik otantik bir metin yaz. Metinde A2 seviyesi bağlaçları (çünkü, bu yüzden, ama) sıkça kullan. Metnin sonuna öğrencilerin tümevarımsal çıkarım yapma becerisini ölçecek 3 adet çoktan seçmeli soru ve bilişsel iskele (scaffolding) sağlayacak kısa ipuçları ekle.”*

Bu yaklaşım, dil öğrenimini hedef kültürün ve farklı disiplinlerin (STEM vb.) unsurlarıyla harmanlarken öğretmenin materyal adaptasyon süresini minimize eder ve öğrenci otonomisini destekler (Godwin-Jones, 2021).

3.2. Yazma Becerisi: Süreç Odaklı Yaklaşım ve Otomatik Yazım Değerlendirmesi

Yazma eğitimi, geleneksel olarak ürün odaklı bir süreç olarak algılanmış ve öğretmenin metin sonundaki hata düzeltmelerine indirgenmiştir. Oysa YZ sistemleri, yazma eylemini süreç odaklı bir iş birliği modeline dönüştürür. Literatürde Otomatik Yazım Değerlendirmesi olarak bilinen bu sistemler, öğrencilere anlık ve biçimlendirici (formative) geri bildirim sunarak öz-düzenlemeli öğrenme becerilerini geliştirir (Warschauer & Ware, 2006; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006; Stevenson & Phakiti, 2014).

YZ'nin salt bir “dil bilgisi düzeltici” olarak kullanılması, yapılandırmacı yaklaşıma aykırıdır. Modelin öğrenciyi pasifleştirmeden onun üstbilişsel farkındalığını artıracak şekilde yönlendirmesi gerekmektedir (Warschauer & Ware, 2006).

Örnek İstem (Biçimlendirici Geri Bildirim ve Üstbilişsel Yönlendirme): *“Bir akademik Türkçe öğretmeni gibi davran. Aşağıda B2 seviyesindeki bir öğrencimin yazdığı deneme (essay) taslağını veriyorum. Lütfen metni doğrudan düzeltme (rewrite yapma). Bunun yerine öğrencinin paragraf geçişlerindeki mantıksal kopuklukları ve hatalı edat/bağlaç kullanımlarını kendi başına bulması için ona Sokratik sorgulama yöntemiyle 3 adet rehber soru yönelt.”*

3.3. Dinleme Becerisi: Multimodal Girdi ve Yüksek Sadakatli Ses Sentezi

Dinleme becerisinin geliştirilmesinde öğrencilerin hedef dilin doğal ritmine, vurgusuna ve duygu durumlarına maruz kalması kritik bir gereksinimdir (Rost, 2024). Geleneksel ders kitaplarının sunduğu yapay ve steril stüdyo kayıtları, gerçek yaşamdaki “gürültülü” ve dinamik iletişim ortamlarını yansıtmakta yetersiz kalır. Günümüzde Gelişmiş Metinden Sese YZ modelleri (örneğin; nöral ses sentezleyiciler); monoton robotik seslerin ötesine geçerek duygu durumunu, doğal duraksamaları ve nefes alışları simüle edebilen hiper-gerçekçi işitsel materyaller üretebilmektedir (Shen vd., 2018; Wang vd., 2017).

Öğretmenler, LLM’ler aracılığıyla bağlama özgü senaryolar yazdırıp bu metinleri TTS araçlarıyla seslendirerek (veya doğrudan sesli LLM arayüzleriyle) çok modlu ve sınırsız bir dinleme arşivi oluşturabilirler.

3.4. Konuşma Becerisi: Duyuşsal Filtrenin Düşürülmesi ve İletişime Geçme İstekliliği

Konuşma pratiği, dil öğrenenlerin dil bilgisi hataları yapma ve akranları/öğretmenleri tarafından yargılanma korkusu nedeniyle en çok zorlandıkları alandır. Krashen’in (1982) Duyuşsal Filtre Hipotezi’ne göre yüksek kaygı dil edinimini doğrudan bloke eder. Yapay zekâ tabanlı Diyalog Sistemleri ve sesli asistanlar, öğrencinin bir insan tarafından yargılanma korkusunu ortadan kaldırarak duyuşsal filtreyi sıfıra indirir ve güvenli bir pratik alanı sağlar (Fryer vd., 2017).

Ayrıca literatürde “iletişime geçme istekliliği” olarak tanımlanan kavram (MacIntyre vd., 1998), YZ destekli rol yapma simülasyonları ile önemli ölçüde artırılabilir. Kohnke ve Moorhouse (2023), LLM tabanlı sohbet botlarının öğrencilere sınırsız pratik yapma imkânı sunduğunu aynı zamanda anlık pragmatik (edimsel) geri bildirimler vererek gerçek dünya iletişimine hazırladığını vurgulamaktadır.

Örnek İstem (Rol Yapma ve Konuşma Simülasyonu): *“Seninle bir Türkçe konuşma pratiği yapacağız. Sen, Kastamonu’da yerel bir tarihî derneğin kuruluş aşamasında çalışan bir uzmansın. Ben ise bu derneğe üye olmak isteyen, kültürel miras araştırmalarına meraklı, B1 seviyesinde Türkçe konuşan bir yabancı öğrenciyim. Bana derneğin faaliyetleri hakkında basit, anlaşılır sorular sor. Her seferinde sadece bir soru sor ve cevabımı bekleyip kullandığım kelimelere göre konuşmayı doğal bir şekilde yönlendir. Ciddi gramer hatalarım olursa konuşmayı bölmeden cümlelerin doğrusunu parantez içinde nazikçe belirt.”*

4. Öğretmenler İçin YZ Pedagojisi ve İstem Mühendisliği

Yapay zekâ teknolojilerinin eğitim ortamlarına entegrasyonu, öğretmenin sınıf içindeki geleneksel rolünde köklü bir dönüşümü zorunlu kılmaktadır. Bilginin yegâne kaynağı olma işlevini büyük ölçüde arama motorlarına ve Büyük Dil Modellerine (LLM) devreden günümüz öğretmeni; artık bilgiyi süzen, bağlama uyarlayan ve öğrenme süreçlerini tasarlayan bir “bilişsel orkestra şefi” konumundadır. Bu bağlamda teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPACK) çerçevesi (Mishra & Koehler, 2006), yapay zekâ okuryazarlığını da kapsayacak şekilde genişlemektedir (Celik, 2023).

Türkçe öğretimi özelinde bu yeni yetkinlik alanı, literatürde İstem Mühendisliği (Prompt Engineering) olarak adlandırılan beceri seti ile doğrudan ilişkilidir. İstem mühendisliği, yapay zekâ modellerinden en doğru, hedefe yönelik ve pedagojik açıdan en uygun çıktıyı alabilmek için girdilerin (komutların) sistematik olarak tasarlanması ve optimize edilmesi sürecidir (Liu vd., 2023; Kasneci vd., 2023).

4.1. Öğretmenlerden “İstem Mühendisine” Geçişin Pedagojik Temelleri

Bir dil öğretmeni için istem mühendisliği, salt teknik bir kodlama becerisi değil; aksine öğretim ilke ve yöntemlerinin algoritmik bir dille ifade edilmesidir. Mollick ve Mollick (2023), eğitimcilerin yapay zekâyı etkili kullanabilmeleri için sisteme sadece “ne” yapacağını değil, “nasıl” bir pedagojik yaklaşımla yapacağını da dikte etmeleri gerektiğini vurgulamaktadır.

Yapay zekânın sınıfta sergileyeceği davranış modeli (örneğin; doğrudan cevap veren bir ansiklopedi mi, yoksa ipuçları vererek öğrenciyi düşündüren Sokratik bir rehber mi olacağı) tamamen öğretmenin tasarlayacağı istemin mimarisine bağlıdır.

4.2. Etkili İstem Tasarımında Yapısal Bir Çerçeve: RBGSF Modeli

Türkçe öğretmenlerinin YZ araçlarıyla etkileşimlerinde deneme-yanılma yönteminden kurtulup sistematik bir yaklaşım benimsemeleri için uluslararası istem mimarileri temel alınarak pedagojik bir çerçeve oluşturulabilir. Başarılı bir eğitsel istemin şu beş temel bileşeni (RBGSF) barındırması önerilmektedir:

1. **Rol (Role):** YZ'nin hangi kimlikle hareket edeceğinin belirlenmesi. (Örn: “20 yıllık deneyime sahip, yapılandırmacı yaklaşımı benimseyen bir yabancılara Türkçe öğretmeni gibi davran.”)

2. **Bağlam (Background/Context):** Hedef kitlenin ve durumun netleştirilmesi. (Örn: “Öğrencilerim B1 seviyesinde, akademik Türkçe öğrenmeyi hedefleyen ve Türk kültürüne ilgi duyan üniversite öğrencileri.”)
3. **Görev (Task):** Ulaşılmak istenen temel hedefin eylem bildiren ifadelerle sunulması. (Örn: “Edilgen çatı konusunu tümevarım yöntemiyle kavratacak bir okuma parçası yaz.”)
4. **Sınırlılıklar ve Kurallar (Constraints):** Çıktının pedagojik sınırlarının çizilmesi. (Örn: “Metin 300 kelimeyi geçmesin, B2 ve üzeri seviyede karmaşık kelimeler kullanılsın ve şiddet/siyaset gibi tartışmalı temalar içermesin.”)
5. **Format (Format):** Çıktının fiziksel veya dijital sunum şekli. (Örn: “Çıktıyı bir ders planı şablonu olarak tablo hâlinde sun.”)

4.3. Dil Öğretiminde İleri Düzey İstem Stratejileri

Öğretmenlerin LLM’lerin sunduğu potansiyeli maksimize edebilmeleri için temel istem kalıplarının ötesine geçerek ileri düzey stratejilere hâkim olmaları gerekmektedir (Baidoo-Anu & Owusu Ansah, 2023). Türkçe öğretiminde sıklıkla kullanılacak stratejiler şunlardır:

- **Sıfır-Atışlı İstem:** Modele hiçbir örnek verilmeden doğrudan görevin istenmesidir. Temel çeviri veya basit metin özetleme gibi düşük bilişsel yük gerektiren görevlerde kullanılır.
- **Az-Atışlı İstem:** Modele istenen formata veya kaliteye dair 2-3 adet örnek (örneğin öğretmenin daha önce kendi hazırladığı A1 seviyesi okuma parçaları) verilerek YZ’nin bu stili kopyalamasının sağlandığı yöntemdir. Bu strateji, YZ’nin kültürel bağlamdan kopmasını (halüsinasyon) büyük ölçüde engeller ve öğretmenin kişisel üslubunu modele aktarır (Brown vd., 2020).
- **Düşünce Zinciri İstemi:** Özellikle karmaşık dil bilgisi kurallarının veya anlam bilimsel (semantik) analizlerin öğrencilere aktarılmasında kullanılır. YZ’den sadece nihai sonucu vermesi değil, o sonuca ulaşırken izlediği mantıksal adımları da adım adım açıklaması istenir. (Örn: “Bu metindeki ‘ki’ bağlacının yazımının neden ayrı olması gerektiğini adım adım açıklayarak kuralı türet.”)

Örnek Kapsamlı İstem (RBGSF ve Few-Shot Sentezi): “Sen uzman bir Türkçe öğretmenisin (Rol). A2 seviyesindeki yabancı uyruklu öğrencilerim için (Bağlam), ‘Yeterlilik Fiili (-ebilmek)’ konusunu pekiştirecek, karşılıklı konuşma (diyalog) şeklinde bir çalışma yaprağı hazırla (Görev). Diyalog, bir öğrencinin okul kütüphanesinde araştırma yaparken kütüphaneciden yardım istemesi üzerine

kurgulanmalı ve içerisinde en az 5 farklı yeterlilik fiili geçmelidir (Sınırlılıklar). Lütfen daha önce hazırladığım şu diyalog yapısını örnek al: [Örnek bir diyalog metni yapıştırılır] (Few-Shot). Sonucu, rolleri belirterek bir metin belgesi formatında sun (Format).”

Bu tür yapılandırılmış istemler, öğretmenin YZ üzerindeki kontrolünü artırarak üretilen materyalin pedagojik geçerliliğini ve güvenilirliğini garanti altına alır.

5. Etik Boyut, Sınırlılıklar ve Güvenlik

Yapay zekâ destekli dil öğretimi, sunduğu yapılandırmacı ve kişiselleştirilmiş öğrenme fırsatlarının yanı sıra algoritmik ön yargılar, pedagojik yanlıklar ve veri güvenliği gibi çok boyutlu etik sorunları da beraberinde getirmektedir. Büyük Dil Modellerinin (LLM) eğitim ortamlarına kontrolsüz bir şekilde entegre edilmesi, dil edinim sürecini zenginleştirmek yerine yanlış öğrenmelere ve kültürel dezenformasyona yol açma riskini barındırır (Holmes vd., 2022). Bu nedenle eğitimcilerin ve araştırmacıların bu teknolojilerin ontolojik sınırlılıklarının farkında olmaları elzemdir.

5.1. YZ Halüsinasyonları ve Pedagojik Yanlılık Riski

LLM’lerin temel mimarisi istatistiksel olasılık hesaplamalarına dayandığı için bu modeller zaman zaman gerçeğe aykırı, mantıksız veya dil bilgisi açısından tamamen uydurma içerikler üretebilmektedir. Literatürde Yapay Zekâ Halüsinasyonu olarak adlandırılan bu olgu, modelin bilmediği bir konuda “bilmiyorum” demek yerine, kulağa ikna edici ve akıcı gelen ancak anlamsal (semantik) ve söz dizimsel (sentaktik) olarak hatalı metinler sentezlemesidir (Ji vd., 2023).

Türkçe öğretimi bağlamında halüsinasyon riski özellikle tehlikelidir. Örneğin YZ bir öğrencinin sorusu üzerine Türkçede aslında var olmayan bir ek veya kural uydurabilir ya da bir deyimın anlamını tamamen bağlamından kopararak yanlış açıklayabilir. Bu durum, özellikle A1 ve A2 seviyesindeki öğrencilerin yanlış bilgiyi doğru kabul ederek zihinlerinde hatalı dil şemaları oluşturmalarına neden olabilir. Dolayısıyla öğretmenin “doğrulayıcı” rolü her zamankinden daha kritik bir hâle gelmiştir.

5.2. Kültürel Bağlam Eksikliği ve Algoritmik Önyargı

Dil, yalnızca bir iletişim aracı değil; aynı zamanda bir kültürün, toplumsal hafızanın ve değerler sisteminin taşıyıcısıdır (Kramsch, 1998). Günümüzde popüler olan LLM’lerin eğitim veri setleri büyük ölçüde İngilizce merkezli ve Batı kültürü odaklıdır (Bender vd., 2021). Bu durum, literatürde “algoritmik

önyargı” olarak tanımlanan; modelin diğer kültürleri marjinalleştirmesi veya Batılı normlar üzerinden tek tipleştirilmesi sorununu doğurur.

Türkçe öğretiminde bu durum; modelin Türk kültürüne özgü pragmatik (edimsel) kullanımları, atasözlerini, yöresel ifadeleri veya sosyal nezaket kurallarını (örneğin sen/siz ayrımının bağlamsal incelikleri, bayramlaşma kuralları) kavramada yüzeysel kalmasıyla sonuçlanabilir. YZ'nin “Sokak ağzı” ile “resmi dil” arasındaki geçişleri her zaman doğru ayarlayamaması, dilin sosyokültürel boyutunun aktarımında yapısal bir sınırlılıktır.

5.3. Veri Gizliliği ve Öğrenci Mahremiyeti

Sınıf içi YZ uygulamalarındaki bir diğer kritik eşik, veri gizliliğidir. LLM'ler, kullanıcılar tarafından girilen istemleri ve metinleri genellikle kendi modellerini daha da eğitmek için kaydeder ve işler. Öğretmenlerin öğrencilere ait kişisel verileri, notları veya öğrencilerin yazdığı otobiyografik metinleri doğrudan halka açık YZ araçlarına kopyalaması, Kişisel Verilerin Korunması Kanunu (KVKK) ve Avrupa Genel Veri Koruma Tüzüğü (GDPR) gibi yasal çerçevelerin açık bir ihlalidir (UNESCO, 2023). Eğitimde YZ araçları kullanılırken sistemlere girilen verilerin anonimleştirilmesi ve kapalı devre (kapalı API/yerel sunucu tabanlı) çözümlerin tercih edilmesi, mahremiyetin korunması açısından bir zorunluluktur.

5.4. Akademik Dürüstlük ve YZ İntihali (AI Plagiarism)

Üretken yapay zekânın gelişimi, dil eğitiminde ölçme ve değerlendirme süreçlerini de çıkmaza sokmuştur. Öğrencilerin ev ödevlerini (özellikle yazma görevlerini ve kompozisyonları) doğrudan YZ'ye yaptırmaları, geleneksel akademik dürüstlük tanımlarını aşındırmaktadır (Dawson, 2021). Mevcut YZ tespit araçları genellikle yüksek oranda “yanlış pozitif” sonuçlar vermekte; özellikle ana dili İngilizce olmayan öğrencilerin kendi yazdıkları metinleri haksız yere “yapay zekâ üretimi” olarak etiketleyebilmektedir (Weber-Wulff vd., 2023; Kasneci vd., 2023).

Bu sınırlılık, öğretmenleri sonuç odaklı değerlendirme yaklaşımlarından vazgeçerek; öğrencinin taslak çıkarma, düzeltme yapma ve YZ ile tartışma süreçlerini (süreç odaklı/portfolyo tabanlı değerlendirme) notlandırdıkları yeni ölçme-değerlendirme paradigmaları geliştirmeye itmektedir.

6. Sonuç ve Gelecek Vizyonu

Yapay zekâ teknolojilerinin dil öğretimindeki geleceği, yalnızca daha iyi metin üreten modellerle sınırlı kalmayacak; aynı zamanda çok modlu ve

bağlama duyarlı sistemlerin gelişimiyle yeni bir evreye geçecektir. Önümüzdeki on yılın Türkçe öğretimi vizyonunu şekillendirecek temel eğilimler şunlardır:

- **RAG (Geri Getirim Artırımlı Üretim) ve Yerel Dil Modelleri:** Önceki bölümlerde tartışılan YZ halüsinasyonları ve Batı merkezli kültürel önyargı sorunlarının çözümü, genel geçer modellerden ziyade RAG (Retrieval-Augmented Generation) mimarisiyle desteklenmiş, alana özgü ince ayar (fine-tuning) yapılmış sistemlerden geçmektedir. Gelecekte okullar veya bölgesel eğitim kurumları; kendi yerel kültürlerini, deyimlerini ve tarihî dokularını barındıran veri tabanlarıyla entegre çalışan kapalı devre YZ asistanları geliştirebilecektir. Bu sayede öğrencilere hem kültürel açıdan tamamen otantik hem de dil bilgisi açısından sıfır hata payıyla çalışan güvenilir dijital rehberler sunulabilecektir.
- **Disiplinlerarası Dil Öğrenimi:** YZ araçları, Türkçe öğretimini diğer akademik disiplinlerle kusursuz bir şekilde harmanlama kapasitesi sunar. Dil öğrenen bir öğrenci, YZ destekli bir simülasyon üzerinden fen bilimleri (STEM) kavramlarını tartışırken mühendislik problemlerine Türkçe çözümler üretirken veya algoritmik mantık yürütürken dili doğal bağlamında edinebilecektir. Bu bütünlük yaklaşım, dili bir ezber nesnesi olmaktan çıkarıp üst düzey bilişsel becerilerin ve bilimsel okuryazarlığın bir aracı hâline getirecektir.
- **Artırılmış Gerçeklik (AR) ve Mekânsal Bilişim:** Çok modlu YZ sistemlerinin giyilebilir teknolojilerle (akıllı gözlükler vb.) entegre olması, “her yerde öğrenme” kavramını gerçeğe dönüştürecek. Öğrenciler, çevrelerindeki nesnelere eş zamanlı olarak Türkçe etiketleyen, buldukları ortama uygun (örneğin bir müzede veya pazar yerinde) anlık diyalog simülasyonları başlatan, bağlama duyarlı yapay zekâ asistanlarıyla pratik yapma imkânı bulacaktır.

Sonuç olarak yapay zekâ, Türkçe öğretimini insani dokunuştan uzaklaştıran bir mekanizma değil; aksine, öğretmeni rutin ve tekrarlayan işlerden kurtararak onun öğrenciyle kuracağı “duygusal ve üstbilişsel” bağa odaklanmasını sağlayan güçlü bir araçtır. Teknolojiyi reddetmek yerine onu pedagojik ilkelerle evcilleştiren eğitimciler, geleceğin dil öğretim mimarları olacaktır.

Kaynakça

- Alecakir, H., Bölücü, N., & Can, B. (2022, July). TurkishDelightNLP: A neural Turkish NLP toolkit. *In Proceedings of the 2022 Conference of the North American Chapter of the Association for Computational Linguistics: Human Language Technologies: System Demonstrations* (pp. 17-26).
- Baidoo-Anu, D., & Owusu Ansah, L. (2023). *Education in the era of Generative Artificial Intelligence (AI): Understanding the potential benefits of ChatGPT in promoting teaching and learning*. *Journal of AI*, 7(1), 52-62.
- Bender, E. M., Gebru, T., McMillan-Major, A., & Shmitchell, S. (2021). *On the dangers of stochastic parrots: Can language models be too big?* *Proceedings of the 2021 ACM Conference on Fairness, Accountability, and Transparency*, 610–623.
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1964). *Taxonomy of educational objectives* (Vol. 2). New York: Longmans, Green.
- Bommasani, R., Hudson, D. A., Adeli, E., Altman, R., Arora, S., von Arx, S., ... & Liang, P. (2021). On the opportunities and risks of foundation models. *arXiv preprint arXiv:2108.07258*.
- Brown, T., Mann, B., Ryder, N., Subbiah, M., Kaplan, J. D., Dhariwal, P., ... & Amodei, D. (2020). Language models are few-shot learners. *Advances in neural information processing systems*, 33, 1877-1901.
- Celik, I. (2023). Towards Intelligent-TPACK: An empirical study on teachers' professional knowledge to ethically integrate artificial intelligence (AI)-based tools into education. *Computers in human behavior*, 138, 107468.
- Chen, L., Chen, P., & Lin, Z. (2020). *Artificial Intelligence in Education: A review*. *IEEE Access*, 8, 75264-75278.
- Council of Europe. Council for Cultural Co-operation. Education Committee. Modern Languages Division. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.
- Çangal, Ö., Çelik, M. E., & Başar, U. (2025). Yabancılara Türkçe öğretiminde yapay zekâ kullanımına yönelik öğretici görüşleri. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 10(1), 57-97.
- Deutsch, T., Jasbi, M., & Shieber, S. M. (2020, July). Linguistic features for readability assessment. *In Proceedings of the fifteenth workshop on innovative use of NLP for building educational applications* (pp. 1-17).
- Dawson, P. (2020). *Defending assessment security in a digital world: Preventing e-cheating and supporting academic integrity in higher education*. Routledge.

- Eryigit, G. (2014, April). ITU Turkish NLP web service. In *Proceedings of the Demonstrations at the 14th Conference of the European Chapter of the Association for Computational Linguistics* (pp. 1-4).
- Floridi, L., & Chiriatti, M. (2020). GPT-3: Its nature, scope, limits, and consequences. *Minds and machines*, 30(4), 681-694.
- Fryer, L. K., Ainley, M., Thompson, A., Gibson, A., & Sherlock, Z. (2017). Stimulating and sustaining interest in a language course: An experimental comparison of Chatbot and Human task partners. *Computers in human behavior*, 75, 461-468.
- Godwin-Jones, R. (2022). *Partnering with the machine: Collaboration in CALL*. *Language Learning & Technology*, 26(2), 5-24.
- Hockly, N. (2023). Artificial intelligence in English language teaching: The good, the bad and the ugly. *Relc Journal*, 54(2), 445-451.
- Holmes, W., & Tuomi, I. (2022). State of the art and practice in AI in education. *European journal of education*, 57(4), 542-570.
- Ji, Z., Lee, N., Frieske, R., Yu, T., Su, D., Xu, Y., ... & Fung, P. (2023). Survey of hallucination in natural language generation. *ACM computing surveys*, 55(12), 1-38.
- Kasneçi, E., Seßler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F., ... & Kasneçi, G. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and individual differences*, 103, 102274.
- Kochler, M., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge (TPACK)? *Contemporary issues in technology and teacher education*, 9(1), 60-70.
- Kohnke, L., Moorhouse, B. L., & Zou, D. (2023). ChatGPT for language teaching and learning. *Relc Journal*, 54(2), 537-550.
- Kramersch, C. (2014). Language and culture. *AILA review*, 27(1), 30-55.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.
- Liu, P., Yuan, W., Fu, J., Jiang, Z., Hayashi, H., & Neubig, G. (2023). Pre-train, prompt, and predict: A systematic survey of prompting methods in natural language processing. *ACM computing surveys*, 55(9), 1-35.
- MacIntyre, P. D., Clément, R., Dörnyei, Z., & Noels, K. A. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. *The modern language journal*, 82(4), 545-562.
- Mikeladze, T., & Meijer, P. C. (2024). Exploring the Application of Artificial Intelligence in Foreign Language Education within School Settings: Systematic Literature Review. *Journal of Education in Black Sea Region*, 10(1).

- Mikolov, T., Sutskever, I., Chen, K., Corrado, G. S., & Dean, J. (2013). Distributed representations of words and phrases and their compositionality. *Advances in neural information processing systems*, 26.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers college record*, 108(6), 1017-1054.
- Mollick, E., & Mollick, L. (2023). Assigning AI: Seven approaches for students, with prompts. *arXiv preprint arXiv:2306.10052*.
- Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in higher education*, 31(2), 199-218.
- Oflazer, K. (1994). Two-level description of Turkish morphology. *Literary and linguistic computing*, 9(2), 137-148.
- Ouyang, F., & Jiao, P. (2021). Artificial intelligence in education: The three paradigms. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2, 100020.
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. International Universities Press.
- Redecker, C. (2017). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu*.
- Rost, M. (2024). *Teaching and researching listening*. Routledge.
- Shen, J., Pang, R., Weiss, R. J., Schuster, M., Jaitly, N., Yang, Z., ... & Wu, Y. (2018, April). Natural tts synthesis by conditioning wavenet on mel spectrogram predictions. In *2018 IEEE international conference on acoustics, speech and signal processing (ICASSP)* (pp. 4779-4783). IEEE.
- Stevenson, M., & Phakiti, A. (2014). The effects of computer-generated feedback on the quality of writing. *Assessing Writing*, 19, 51-65.
- UNESCO. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. UNESCO Publishing.
- Vaswani, A., Shazeer, N., Parmar, N., Uszkoreit, J., Jones, L., Gomez, A. N., ... & Polosukhin, I. (2017). Attention is all you need. *Advances in neural information processing systems*, 30.
- Vygotsky, L. S., & Cole, M. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Harvard university press.
- Wang, Y., Skerry-Ryan, R. J., Stanton, D., Wu, Y., Weiss, R. J., Jaitly, N., ... & Saurous, R. A. (2017). Tacotron: Towards end-to-end speech synthesis. *arXiv preprint arXiv:1703.10135*.
- Warschauer, M., & Ware, P. (2006). Automated writing evaluation: Defining the classroom research agenda. *Language teaching research*, 10(2), 157-180.
- Weber-Wulff, D., Anohina-Naumeca, A., Bjelobaba, S., Foltýnek, T., Guerrero-Dib, J., Popoola, O., ... & Waddington, L. (2023). Testing of detection

tools for AI-generated text. *International Journal for Educational Integrity*, 19(1), 1-39.

Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of child psychology and psychiatry*, 17(2), 89-100.

Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education—where are the educators?. *International journal of educational technology in higher education*, 16(1), 39.

Yapay Zekâ Destekli Dijital Hikâye Yazarlığı

Hüseyin Sayın¹

Özet

Hikâye; insanlık tarihinin en eski anlatı türlerinden, hikâye anlatımı ise en eski iletişim biçimlerinden biridir. Mağara resimlerinden sözlü anlatılara, yazılı metinlerden dijital platformlara kadar uzanan süreçte hikâye, her dönemin kültürel ve teknolojik koşullarına uyum sağlayarak kendine özgü dönüşümlerle yerini korumayı başarmış bir edebî türdür. Günümüzde bu dönüşümlerin en belirgin aşaması, yapay zekâ destekli dijital hikâye yazarlığıdır. Dijitalleşme; hikâyeyi yalnızca metinle sınırlı olmaktan çıkarıp görsel, işitsel ve etkileşimli unsurlarla zenginleştirmiştir. Yapay zekâ ise bu sürece yeni bir boyut ekleyerek hikâye üretiminde hız, çeşitlilik ve kişiselleştirme gibi imkânlar sunmaya başlamıştır. Artık yazarlar, yapay zekâ araçlarıyla kolay ve hızlı bir şekilde hikâyeler yazabilmekte, karakterlerin gelişimini modelleyebilmekte, alternatif senaryolar üretebilmekte ve okuyucu tercihlerine göre hikâyelerini yeniden şekillendirebilmektedir. Bu durum, hikâyeleri statik bir yapı olmaktan çıkarıp dinamik ve çok katmanlı bir medya ürününe dönüşmesini sağlamaktadır. Hikâyenin bu değişimi ve gelişimi, aynı zamanda anlatıcı rolünü de yeniden tanımlamaktadır. Geleneksel yazar, artık yapay zekâ ile iş birliği yapan bir “hikâye tasarımcısı” konumuna geçmektedir. Bu iş birliği, insan yaratıcılığını desteklerken aynı zamanda özgünlük, gerçeklik, etik ve estetik tartışmaları da gündeme getirmektedir. Örneğin, yapay zekâ tarafından üretilen bir hikâyenin özgünlüğü, duygusal derinliği, sanatsal özellikleri ve kültürel bağlamı nasıl değerlendirilecektir? Bu çalışmada hikâyenin tarihsel dönüşümünde kritik bir eşik oluşturan yapay zekâ destekli dijital hikâye yazarlığı ve bu teknolojilerin hem anlatı biçimlerini hem de okuyucu-yazar ilişkisini yeniden nasıl şekillendirdiği örnekleriyle ele alınmış ve tartışılmıştır.

1 Doktor, Millî Eğitim Bakanlığı Konya Ölçme Değerlendirme Merkezi, dr.hsynsyn@gmail.com, ORCID: 0000-0001-6857-8368.

“Tarihte üç büyük olay vardır. Bunlardan ilki kâinatın oluşumudur. İkincisi yaşamın başlangıcıdır. Üçüncüsü de yapay zekânın ortaya çıkışıdır.”

(Edward Fredkin)

1. Giriş

Hikâye insanlıkla birlikte var olan bir anlatım türüdür. Hikâye kullanarak yapılan anlatım ise aynı zamanda günlük iletişimin temel yöntemlerden biridir. İster başarılı bulalım ister bulmayalım, çoğumuz toplumsal hayatta bir hikâye anlatıcısı olabilmekteyiz. Hem doğal hem de öğrenilmiş bir beceri olarak değerlendirilebilecek olan hikâye anlatımı, tüm insan toplumlarının bir parçasıdır ve hikâyelerimiz aracılığıyla kendimizi ve birbirimizi anlamaya çalışırız (Hancox, 2011). Kimi zaman karşımızdakini ikna etmek kimi zaman fikirlerimizi desteklemek kimi zaman da öğrencileri veya bizden yaşça küçük olan yakınlarımızı eğitmek için hikâyeler anlatırız. Bu bakımdan hikâye türünün, toplumsal hayatımızda iletişimin etkililiği için kullanılan en önemli anlatım türlerinden biri olduğunu söylemek abartı sayılmaz.

Hikâyenin günlük iletişimde kullanımının yanı sıra eğitim-öğretim süreçlerinde de etkin bir şekilde kullanıldığı bilinmektedir. Özellikle tarih konularının öğretiminde (Şimşek, 2004), tıp eğitiminde (Yakıncı vd., 2012) hikâyenin etkili bir tür olduğunu; hikâyeleştirmeye sanat ve tasarım alanında kalıcı bilgiler aktarılabilirliğini (Arı, 2018), öyküleyici anlatımla ortaokul öğrencilerinde öz yeterlilik, varlık bilinci ve kontrol algısı açısından motivasyonu artırıcı faydalarının olduğunu (McQuiggan vd., 2008) ortaya koyan çeşitli araştırmalar bulunmaktadır.

1.1. Hikâyenin Değişimi ve Dönüşümü

Güncel Türkçe Sözlük'te genel anlamda “bir olayın sözlü veya yazılı olarak anlatılması” anlamına gelen hikâye, edebiyat alanında “gerçek veya tasarlanmış olayları anlatan düzyazı türü, öykü” olarak tanımlanmaktadır (TDK GTSa, 2025). Bilim ve Sanat Terimleri Sözlüğü'nde ise “hayalde tasarlanan meraklı birtakım olayları anlatarak okuyanda heyecan veya zevk uyandıran ve çoğu ancak birkaç sayfa tutan yazı” olarak daha detaylı bir şekilde açıklanmıştır (TDK BSTS, 2025).

Yapılan tanımlardan da anlaşılacağı üzere “olay anlatımı” anahtar kavram olarak hikâyeyi tanımlayan en önemli unsurdur. Bunun yanı sıra sözlü veya yazılı olarak anlatılması da hikâye türünün bir diğer özelliğini yansıtır. Fakat tanımlarda hikâyelerin, her ne kadar yazılı ve sözlü olarak anlatıldığı belirtilse de hızla gelişen teknolojiler yoluyla farklı unsurlarla desteklenerek aktarıldığını da görebiliyoruz. Mağara duvarlarına çizilen görseller ve av hikâyeleri ile başlayan

insanın hikâyeleme süreci günümüzde iletişim araçlarının gelişmesiyle birlikte biçim ve içerik unsurları bakımından farklı noktalara doğru yol almıştır ve yol almaya da devam etmektedir (Artu Mutlugün ve Topuz, 2020). Bu unsurlar arasında çoklu ortam adı verilen görsel, animasyon ve çeşitli ses unsurlarını sayabiliriz. Eğer bir hikâye, geleneksel olarak yalnızca yazılı veya sözlü olarak değil de görsel unsurlarla ve ses unsurlarıyla desteklenerek aktarılıyorsa o zaman karşımıza “dijital hikâye” kavramı ortaya çıkmaktadır (Yılmaz ve Güney, 2019, s. 2). Teknolojik gelişmelerin ışığında sözü anlatımdan yazıya, yazıdan dijital platformlara taşınan hikâye, bu yeni ortam ve yeni koşullar doğrultusunda “dijitalite” kavramı ile birlikte kullanılmaya başlamıştır.

1.2. Hikâye Anlatımında Dijitalleşme

İletişim teknolojilerindeki değişim ve dönüşüm geleneksel hikâye anlatıcılığını da dijital ortamlara taşımıştır. Bu aşamada “dijital” kavramı karşımıza çıkmaktadır. Fransızca kökenli “dijital (digital)” kelimesi dilimize “sayısal” ve “sanal” anlamlarıyla geçmiştir (TDK GTSb). Gençler (2010, s. 45), bilgisayarların sadece “voltaj var veya yok” şeklindeki sinyallerin farkına varabildiğini, bütün basitliğine rağmen bu ayrımın tekrar tekrar kullanımıyla oldukça karmaşık işlerin yapılabildiğini vurgulayarak genel olarak gerçek dünyadaki büyüklüklerin, sınırlı sayıda hanesi olan sayılarla ifade edilmiş hallerine “dijital” ve bunda yapılan indirgemeye de “dijitalleştirme” dendiğini ifade etmektedir. Yani bir diğer deyişle bizler düşündüklerimizi yazılı ifade ederken nasıl harfleri, kelimeleri ve yazım işaretlerini kullanıyorsak bilgisayar da bu tür sembol ve işaretleri hem anlamak hem de ifade etmek için sadece 1/0 kodlama sistemini kullanıyor.

Dijital kavramının hikâye ile birlikte kullanımı “digital storytelling” şeklinde literatüre girmiştir. Türkçede “dijital hikâye anlatıcılığı” anlamına gelen bu terim, Robin’e (2006) göre genel olarak hikâye anlatma sanatını görüntü, ses ve video gibi çeşitli dijital multimedya unsurlarıyla birleştirme fikri etrafında döner. Aslında dijital hikâye anlatımının ana malzemesini yine geleneksel hikâye metinleri oluşturmaktadır (Frazel, 2010; Stojke, 2009) fakat bu hikâye metinlerinin dijital ortamlarda sunumundan kaynaklı olarak teknolojinin etkili kullanımı (ses, görsel gibi çoklu ortam unsurlarının eklenmesiyle), farklı duyu organlarına hitap eden yeni bir anlatım biçimini oluşturmuştur. Yani geleneksel hikâye anlatımından farklı olarak görsel ve işitsel öğeler (grafik, metin, ses, animasyon, fotoğraf) de hikâyeye eklenmiş ve zengin içerikli yeni bir kompozisyon elde edilmiştir (Artu Mutlugün ve Topuz, 2020). Özetle Dijital hikâye anlatıcılığının geleneksel hikâye anlatıcılığından farkı; ağ bağlantılı katılıma veya etkileşime sahip, dijital platformlar üzerinden servis

edilecek özellikler taşıyan ve dijital platformlar üzerinden tüketilen hikâyeleri içermesidir (Anadolu, 2018).

Gelenekselden dijitale dönüşen hikâye anlatıcılığının; çeşitli görseller, fotoğraflar, video klipler, müzik ve metinleri gösterme biçimi hâline gelmesi, bu anlatımın iletişim teknolojileri ile birlikte daha fazla kişiye çok hızlı bir şekilde ulaşabilmesini sağlamaktadır. Dolayısıyla bu anlatımın geleneksel hikâyelere göre çok daha geniş kitlelere teknolojiler yoluyla kolayca ulaşabilmesi, eğitimde kullanımını ve hızlı öğrenme imkânı da sunmayı beraberinde getirmiştir. Bu bağlamda video paylaşım kanalları ve sosyal ağlar bu anlatı türünü sıkça kullandığı mecralar olmuştur. Kişilerin duygu ve düşüncelerini paylaşabildikleri, yorum yapabildikleri, kendi içeriklerini üretebildikleri bu çevrim içi ortamlara erişim yetkisi veren bu ağlar; bireylere gerçeklik ya da kurgu içeren kendi hikâyelerini görsel, işitsel unsurlarla ortaya koyabilme ve anlatabilme imkânı tanımaktadır (Sucu vd., 2019).

Dijital hikâye anlatımı; dijital mecraların ve iletişim teknolojilerinin kullanımını daha da çekici hâle getirmiştir (Furuncu Kutluhan vd., 2022). Bu çekicilikten dolayı dijital hikâye anlatım biçimini kullanan ve popülerleşen bireyleri takip eden ve onları model alan gençler ve öğrenciler arasında da oldukça yaygınlaşmaya başlamıştır. Gençlerin bu anlatımı kullanımı genellikle bireysel olarak dikkat çekme, kendini ifade edebilme ve gerçekleştirebilme amaçlarını taşısa da özellikle bir yeni ürünlerin (araç, cihaz vb.) veya bir yeniliğin (deneyim, tavır vb.) tanıtılması amacıyla oluşturulan dijital hikâyelerin hitap ettiği birey veya kitle için eğitici ve öğretici özellikler taşıdığı görülmektedir. Kocaman Karoğlu (2015) geleneksel hikâye anlatımının çoklu ortam teknolojileriyle bütünleştirilmesiyle ortaya çıkmış bir biçimi olarak dijital hikâye anlatımının, eğitim ortamlarında son dönemde sıklıkla kullanıldığını belirtmektedir.

Eğitim ve öğretimde dijital hikâye anlatımının etkilerini gösteren pek çok araştırma da bulunmaktadır. Söz gelimi Eroğlu (2020), dijital hikâye anlatımının; ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin hikâye yazmaya yönelik tutumlarına ve dijital okuryazarlıklarına yönelik olumlu etkileri olduğunu, hikâye yazma kaygılarını azalttığını tespit etmiş; Polater (2019), dijital hikâyelerin öğrencilerin derse katılımlarını ve motivasyonlarını artırdığını; öykü yazma, bilgisayar kullanma, iş birlikli çalışma ve iletişim becerilerinin yanı sıra yaratıcı düşünme becerilerini de geliştirdiğini belirlemiştir. Netice itibarıyla Küngerü'nün (2016) de belirttiği gibi bir bireyin, bu anlatımı etkili kullanabilmesi için bir öyküyü oluşturabilecek dijital araçlar ile onu paylaşılabilmesi için gereken sosyal medya araçları başta olmak üzere dijital teknolojinin çoğu imkânını kullanma ehliyetine sahip olmaları gerekmektedir.

Dijital hikâye anlatımı yöntemiyle hazırlanan öğretim materyalleri, yalnızca öğrenciler arasında değil öğretmenler arasında da yaygın olarak kullanılmaya başlamıştır. Öğretmenler tarafından gerek sınıf ortamında işlenen derslerde gerekse derslere yardımcı olması için video paylaşım kanalları, sosyal medya uygulamaları ve genel ağ adresleri gibi çeşitli platformlar aracılığı ile dijital hikâyeler kullanılmaktadır. Dijital hikâyeler bu özellikleriyle bir e-içerik olmasının yanında öğrenme nesnesi olarak da nitelendirilebilir (Yılmaz vd., 2017). Özetle dijital hikâye çalışmalarının, çoklu ortam unsurlarını (ses, görüntü, animasyon, yazı ve müzik vb.) tanıma ve etkin kullanma, duylara hitap eden eğitsel bir etkinlik gerçekleştirme, dil becerilerinde öz değerlendirmeler yapabilme, planlama, etkili konuşma ve yazma, dil hatalarını fark edebilme, medya üretimleri oluşturabilme, karakter oluşturma ve şekillendirme, organize etme, dünya genelinde erişilebilir ürünler üretebilme ve paylaşabilme gibi imkânlar sunduğu (Kurudayıoğlu ve Bal, 2014) tespit edilmiştir.

Eğitim öğretimde kullanımı ve üretimi gün geçtikçe artan dijital hikâye anlatımı, kendisini pek çok açıdan etkileyen yeni bir teknoloji ile tanışmıştır. Yapay zekâ olarak adlandırılan bu teknoloji yalnızca dijital hikâye anlatımını değil aslında edebî bir ürün olarak hikâye yazım sürecini de yeniden şekillendirmektedir. Çünkü artık geleneksel hikâyelerin metinlerinin dijital ortamlarda sunulması için gereken çoklu ortam unsurlarının oluşturulması, yapay zekâ teknolojileri ile oldukça hızlanmış ve kolaylaşmış; üstelik hikâye metinlerine müdahale eden hatta onları baştan yazan bir teknoloji ortaya çıkmıştır.

1.3. Yapay Zekâ Teknolojileri

Teknolojilerdeki gelişmeler, hikâyeyi ve hikâye anlatıcılığını -geçmişte olduğu gibi- etkilemeye devam etmektedir. Geçmişte bu gelişmelerin etkileriyle oluşan “dijital hikâye anlatıcılığı” artık yeni bir teknoloji ile tanışarak bir dönüşüm sürecine girmiştir. Son yıllarda yapay zekâ teknolojilerine geçiş sürecinin hızlanması dijital hikâye anlatıcılığını derinden etkileyecek hatta belki de kökten değiştirecek bir sürece girildiğini göstermektedir çünkü yapay zekâ teknolojileri bir insan gibi ama insandan çok daha hızlı bir şekilde hikâye yazabilecek potansiyel sergilemeye başlamıştır. Ortaya çıkan hikâyelerin özgünlüğü ve etkileyiciliği ayrı bir tartışma konusu olsa da değişimin ve gelişimin baş döndürücü olduğu bir gerçektir. Bu değişim ve dönüşümü anlayabilmek yapay zekânın ne olduğunu ve nasıl çalıştığını kavrayabilmek ile mümkün olmaktadır. Yapay zekâ nedir ve nasıl çalışmaktadır?

McCarthy (2004) tarafından kısaca “*akıllı makineler, özellikle akıllı bilgisayar programları yapma bilimi ve mühendisliği*” olarak tanımlanan yapay zekâ; *insan*

zekâsını modelleyebilmek adına insan gibi akıl yürütme, anlam çıkarma, genelleme yapabilmek, geçmiş deneyimlerle öğrenebilmek gibi yetileri bir bilgisayara ya da makineye kazandırabilmek (Yılmaz, 2022) şeklinde geniş bir biçimde de tanımlanabilir. Özet bir ifadeyle insan gibi düşünüp çıkarım yaparak karar alan ve kendisine tanımlı görevi veya görevleri bu kararlar doğrultusunda yerine getiren akıllı bir makinede veya bilgisayar programında yapay zekâ teknolojisinin kullanıldığını söylemek mümkündür. Her ne kadar tanımlarda makine ve bilgisayar terimleri geçse de yapay zekânın tarihi geçmiş, sanılanın aksine oldukça eskidir ve milattan önceki yıllara dayanır. Antik Yunan döneminde, insansı robotlar hakkında çeşitli fikirlerin ortaya atıldığı kanıtlanmıştır. Rüzgâr mitolojisine hükmettiği söylenen Daedalus'un yapay insanlar yaratmaya çalışması buna bir örnek olarak verilebilir (Mijwel, 2015). Başka bir örnek olarak ise MÖ 850 civarında, Yunanlı şair Homeros'un bize bahsettiği zavallı yaşlı çirkin Hephaestus'un öyküsüdür. Hephaestus, sakat olduğu için yürütmesine ve diğer işlerine yardım edecek hizmetkarlar yaratmak zorundadır. Bunlar altındır ve görünüşte canlı genç kadınlara benzerler. Kalplerinde zekâ, konuşma ve güç vardır ve ölümsüz tanrılardan nasıl bir şeyler yapacaklarını öğrenmişlerdir (McCorduck vd., 1977). Bu ve bunun gibi örnekler bize insan zihninde yapay zekâ düşüncesinin çok eski yıllardan beri var olduğunu ve yapay zekâ çalışmalarının aslında insanların yüz yıllardır hayalini kurduğu cansız varlıkları canlandırma fikrinden ortaya çıktığı düşünülmektedir (Öztürk ve Şahin, 2018).

Yapay zekânın bir fikir ve hayal olarak ortaya atılması ve tartışılması her ne kadar antik medeniyetlere uzansa da ilk ciddi bilimsel çalışmalar 19. yüzyılda başlamıştır. “Fark Motoru” ile “Analitik Motor” isimli makineleri tasarlayan İngiliz araştırmacı ve matematikçi Charles Babbage ile tanışan Ada Lovelace, Analitik Motor'un bir dizi matematiksel işlemi gerçekleştirebildiğini fark etmiş ve makineyi Bernoulli sayılarını üretmek için kullanmıştır. Bu sayıların hesaplanması için yazdığı algoritma bilgisayar tarihçileri tarafından tarihteki ilk bilgisayar programı olarak da kabul edilmektedir. Charles Babbage de yöneylem araştırması biliminin öncülerinden biri ve aynı zamanda ilk programlanabilir mekanik hesaplama makinelerinden birinin tasarımcısı olarak kabul edilir (Luger, 2025, s. 12) Charles Babbage, ilkel zekâ davranışları sergileyen bir makine ürettiği hâlde bunu daha da ileri taşıyacak ve bir insan kadar zeki davranışlar sergileyecek bir makine üretmeyeceğini düşünerek çalışmalarını askıya alsa da yapay zekâ alanındaki bilimsel çalışmalar hız kesmeden devam etmiştir (Mijwel, 2015, s. 2).

Yapay zekâ ile ilgili ilk somut buluşlar 1940'lı yıllarda başlamıştır. 1943 yılında McCulloch ve Pitts (1943) tarafından geliştirilen “Beynin Boolean Devre Modeli” basitçe belli varsayımları kullanarak beyinde nöronların nasıl çalıştığını matematiksel olarak açıklayan bir teori içermektedir. Bu teori, beynin

çalışma prensiplerini formülize ederek açıkladığından, yapay zekânın en önemli basamağı olarak kabul edilmektedir. 1948'lere gelindiğinde ise Shannon, bilgisayarların belli algoritmalar çerçevesinde karmaşık matematik teoremlerini ispatlamak ve satranç oynamak için kullanılabileceğini öne sürmüştür (Arslan, 2017).

1950'li yıllarda da yapay zekâ teknolojilerinin öncülüğünü yapan ciddi bilimsel çalışmalar bağlamında önemli dönüm noktaları yaşanmıştır. 1950'de, yapay zekâ felsefesi üzerinde çalışan ve bu alanının öncü bilim insanlarından biri olan Alan Turing, Mind adlı felsefe dergisinde yayınlanan "Computing Machinery and Intelligence" başlıklı ünlü makalesinde "Makineler düşünebilir mi?" şeklinde basit ama çığır açan bir soru sormuş, bu soruyu cevaplamak için de literatürde bugün "Turing Testi" olarak adlandırdığımız testi öneri olarak sunmuştur. Temel prensibi oldukça basit olan bu testte bir hakem, bir makine ve bir insanla metin tabanlı bir sohbet arayüzü üzerinden iletişim kurar ve hangi katılımcının insan hangisinin makine olduğunu ayıt etmeye çalışır. Eğer hakem, makineyle mi yoksa insanla mı sohbete ettiğini ayırt edemezse testteki makinenin Turing Testi'ni geçtiği ve "düşünebildiği" kabul edilir (Kurtuluş, 2023). Bu test yapay zekâ alanındaki çalışmaların en önemli dönüm noktalarından biri olmuştur. Buna ek olarak Turing 1951'de BBC radyosunda yayınlanan "Dijital Bilgisayarlar Düşünebilir mi?" başlıklı konferansında şu çarpıcı ifadeleri kullanmıştır (Copeland, 2000, s. 529):

Bilgisayarımızın belirli bir makineyi taklit etmesini sağlamak için, bilgisayarı söz konusu makinenin belirli koşullar altında ne yapacağını hesaplayacak şekilde programlamamız yeterlidir... Şimdi belirli bir makineyi beyin olarak tanımlayabiliyorsak, dijital bilgisayarımızı onu taklit edecek şekilde programlamamız yeterlidir ve o da bir beyin olacaktır. Hayvanlarda ve özellikle insanlarda bulunan gerçek beyinlerin bir tür makine olduğu kabul edilirse, uygun şekilde programlanmış dijital bilgisayarımızın bir beyin gibi davranacağı sonucu çıkar. Bu argüman, oldukça makul bir şekilde itiraz edilebilecek [bir varsayımı] içerir... bu makinenin, davranışı prensipte hesaplamalarla tahmin edilebilir türden olması gerektiği varsayımı... Dijital bilgisayarlar beyin gibi davranacak şekilde programlanabilese de şu anda bunun nasıl yapılması gerektiğini bilmiyoruz. (...) Böyle bir program bulmayı sonunda başarıp başaramayacağımıza gelince... Ben şahsen böyle bir programın bulunacağına inanmaya meyilliyim. Örneğin, yüzyılın sonunda bir makineyi, cevapların bir insan tarafından mı yoksa bir makine tarafından mı verildiğini tahmin etmeyi son derece zorlaştıracak şekilde sorulara cevap verecek şekilde programlamanın mümkün olacağını düşünüyorum. Sözlü sınav gibi

bir şey hayal ediyorum, ancak soru ve cevapların hepsi daktilo edilmiş olacak, böylece insan sesinin ne kadar sadık taklit edilebileceği gibi alakasız meseleleri düşünmemize gerek kalmayacak. (...) Başlıca sorunumuz, bir makineyi beyni taklit edecek veya daha kısa ama daha az doğru bir şekilde söyleyecek olursak, düşünecek şekilde nasıl programlayacağızımızdır.

Alan Turing'in "Makineler düşünebilir mi?" sorusuna yanıt olarak ölçülebilir bir yaklaşım geliştirdiği Turing Testi her ne kadar düşünme kavramını soyut bir tartışmadan çıkarıp gözlemlenebilir davranışlara dayalı bir ölçüt haline getirirse de yapay zekâ alanındaki çalışmaları hızlandırmış fakat alandaki tartışmaları sonlandırmamıştır (Erciyese, 2024). Yapay zekânın uygulanabilir bir bilimsel disiplin hâline gelmesi ise ancak yirminci yüzyılın ortalarına ve dijital bilgisayarın ortaya çıkışına denk gelmiştir. 1950'li yıllarda yapay zekâyâ yönelik ciddi bilimsel çalışmalar artık bir otomasyon düzeyinde de olsa meyvelerini vermeye başlasa da yapay zekâ kavramı ve olgusunun resmî olarak ortaya çıkış zamanınının 1956 yılı olduğu kabul edilmektedir. 1956 yılında, Dartmouth College'da ilk kez "yapay zekâ" adının kabul edildiği, yapay zekâ araştırma alanlarının belirlendiği ve tanımlandığı bir konferans düzenlenmiştir (Luger, 2025; Mijwel, 2015). O tarihten günümüze kadar daha pek çok çalışma, buluş ve yöntem kullanılarak geliştirilen yapay zekânın; bilim dünyasının dikkatlerini hayal gücü, öğrenme, bağımsız düşünme, yaratıcılık ve icadın yanı sıra tamamen etkili inovasyon rekabetine odaklayarak bilgiye dayalı topluma doğru bir gidişata yön verdiği görülmektedir (Öztemel, 2020).

Yapay zekâ mantığının altında aslında öğrenme becerisi yatar. Çünkü nasıl bir insan öğrenmeden bir işi beceremiyorsa yapay zekânın da öncelikle o işi öğrenmesi gerekir. Yapay zekânın en büyük katkısı öğrendikleri en doğru yolu çok hızlı bir şekilde uygulaması olacaktır (Öztürk ve Şahin, 2018). Bünyesindeki öğrenme algoritması ve yaptıklarıyla kullanıcılarına öğretme pozisyonu bu teknolojilerin eğitim ve öğretimde kullanımını kaçınılmaz hâle getirmiştir. Yapay zekâ sadece öğrenmeyi desteklemek için değil, öğretim, değerlendirme, sınıf yönetimi, idari işler, öğretmen görevleri ve okul yönetimi gibi çok farklı alanlarda etkin şekilde kullanılmaktadır (Arslan, 2017). Aynı zamanda bu teknoloji, özellikle eğitimde kişiselleştirilmiş eğitim/öğretim sistemleri (zeki öğretim sistemleri) oluşturabilecek bir potansiyeli bünyesinde barındırmaktadır. Dijital hikâye anlatımı da kişiselleştirilmiş eğitim/öğretim imkânı sunan eğitim içeriklerinden biridir.

2. Dijital Hikâye Anlatımında Yapay Zekâ Teknolojilerinin Kullanımı

Dijital Hikâye Anlatımında yapay zekâ teknolojilerini kullanabilmek için öncelikle bu teknolojilerin en önemli yanlarından biri olan “üretkenlik” özelliğine değinmek gerekecektir. Üretken yapay zekâ (Generative AI), belirli bir veri kümesine dayanarak yeni ve orijinal içerikler oluşturabilen bir yapay zekâ türüdür. Bu teknolojilerin, büyük veri setlerinden öğrenerek metin, görüntü, ses ve hatta video gibi çeşitli formatlarda içerik üretebildiğini görebilmekteyiz (Sevil, 2025, s.141). Yani bu tür yapay zekâ uygulamalarına veya araçlarına belirli bir konu hakkında bir komut verildiğinde, bu komut doğrultusunda anlamlı ve bağlama uygun içerikler oluşturulabilmekte ve kullanıcıya sunulabilmektedir. Yapay zekâ teknolojilerini kullanılarak dijital hikâye oluşturma süreci sonunda da ortaya bir ürün çıkacağından, bu süreçte bu teknolojilerin üretkenlik özelliğinden etkin bir şekilde faydalanılması gerekmektedir.

Üretken yapay zekâ teknolojilerinin çalışma alanlarından biri de doğal dil işleme yazılımlarıdır. Yapay Zekâ (YZ) dil modelleri, doğal dil işleme (Natural Language Processing -NLP) tekniklerini kullanarak insan dilini anlamak, işlemek ve üretmek amacıyla geliştirilen derin öğrenme tabanlı algoritmalar (Sevil, 2025, s.141). Çeviriden bilgi özetlemeye, önceden belirlenen formatta içerik üretiminden görsel tasarıma kadar çok farklı türden içeriklerin üretiminde kullanılan ve “büyük dil modelleri” olarak adlandırılan bu yazılımlar benzer içerikleri üretmek ve yararlı bir şekilde kullanabilmek için bilgileri belirli bir etiketleme ve sınıflandırma mantığı ile çalışır (Sırvermez, 2024, s.63). Bu yazılımlar, geniş ölçekli veri setleri üzerinde eğitilerek bir dilin gramer yapısını, sözcükler arasındaki anlamsal ilişkileri ve söz dizimlerini öğrenebilmektedir. Bu özellikleriyle yapay zekâ algoritmaları, farklı dilsel yapı ve anlatı teknikleriyle “özgün” hikâyeler üretebilecek potansiyellere sahiptir. Sanatsal üretim açısından ne kadar “özgün” olabilecekleri ise ayrı bir tartışma konusudur.

Yapay zekâ teknolojileri yalnızca internet ağını kullanan ve genel ağ sitelerinden hizmet veren yazılımlardan ibaret olmasa da en yaygın kullanılan mecralardan biri de bilgisayarlar veya akıllı telefonlar ile kullanılan genel ağ siteleridir. ChatGPT, Google Gemini, Microsoft Copilot gibi teknoloji firmalarının kullanıcılarına sunduğu yapay zekâ teknolojileri, üretkenlik özellikleriyle faaliyetlerine başladıkları andan itibaren oldukça popüler olmuştur. Ceyhan Akça ve arkadaşları (2024), çalışmalarında ChatGPT ve diğer yapay zekâ araçlarının edebî üretimde ihtiyaç, merak veya kişinin/firmanın/topluluğun kendisini farklı gösterme gibi amaçlarla kullanıldığını; bu araçların kısa sürede

geniş bir kullanıcı kitlesi (öğrenciler, iş dünyası, farklı sektör temsilcileri, meraklı kişiler) tarafından benimsendiğini belirtmektedir.

Üretken yapay zekâ yazılımları arasında yer alan yapay zekâ dil modellerinin kullanımındaki en önemli hususlardan biri İngilizcede “prompt” olarak ifade edilen komut verme veya soru sorma eylemidir. Türkçe pek çok kaynaktan “istem” olarak ifade edilen bu kavram, yapay zekâya verilen *komut, soru veya açıklayıcı metin* gibi girdileri ifade eder. Bu girdiler, yapay zekâ modelinin nasıl bir çıktı üretmesi gerektiğini belirler. Özellikle büyük dil modelleri (LLM) ile çalışırken, istemler (prompt, soru, komut) modelin performansını doğrudan etkiler. Bu önem doğrultusunda literatüre “prompt mühendisliği” kavramı girmiştir. Prompt mühendisliği, yapay zekâ ile etkili bir şekilde etkileşim kurmak için kullanıcının verdiği yönlendirmelerin yapılabilecek en uygun duruma getirilmesini kapsayan bir disiplindir ve bu süreç doğru sorular sormayı, net ve anlaşılır yönlendirmeler yapmayı ve yapay zekânın ürettiği çıktıları yorumlayarak geri bildirimlerde bulunmayı içermektedir (Işın vd., 2025). Bu adlandırma aslında, istemin sadece sıradan bir komut değil, aslında yaratıcılık içeren ve uzmanlık gerektiren stratejik bir yapı olduğunu göstermektedir. Bundan dolayı “prompt” yazımı da artık başlı başına bir uzmanlık alanı olarak kabul edilmekte ve bu alanda çalışanlara “prompt mühendisi” denmektedir. Prompt mühendisliği, içerik üretiminden yazılım geliştirmeye kadar birçok sektörde kullanılmaktadır. Özetle prompt, yapay zekâ ile insan arasında köprü kuran bir iletişim aracı olarak değerlendirilebilir. Bilimsel kaynaklar, doğru yapılandırılmış istemlerin yapay zekâ modelinin performansını artırdığını; yanlış veya belirsiz istemlerin ise hatalı çıktılara yol açabildiğini göstermektedir.

Hikâye yazımında amacın belirlenmesi ve ne istendiğinin net olarak belirtilmesi yapay zekâya girilecek istemlerin (komutların) yapısı ile doğrudan ilişkilidir. Mevlâna Celalaettin Rumi’ye atfedilen “*Ne kadar bilersen bil, söylediklerin karşındakinin anlayabildiği kadardır.*” sözü karşı tarafta dil modellerini taklit eden bir yapay zekâ aracı olduğu düşünülerek söylenmemiştir elbet fakat artık bu hususun da göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Bir örnek vermek gerekirse kullandığımız bir yapay zekâ yazılımına “Bana sevimi bir kedi hikâyesi yaz!” istemini veya komutunu girdiğimizde bize tahmin etmediğimiz şekilde pek çok farklı hikâye önerisinde bulunabilecektir. Bu noktada kullanım amacı çok önemlidir. İstemler detaylandırıldığında örneğin “Bana önündeki ip yumağıyla oynayan kahverengi tüylü iri yeşil gözlü sevimli bir kedi hikâyesi yaz!” veya “Bana, konusu arkadaşlık olan ve önündeki ip yumağıyla oynamayı seven kahverengi tüylü iri yeşil gözlü sevimli bir kedi hikâyesi yaz!” şeklinde detaylı ifadeler girildiğinde cevap olarak önerisini alacağımız hikâyeler bizim istemlerimizin arkasına gizlenen beklentilerimize daha yakın olarak karşımıza çıkacaktır.

3. Yapay Zekâ Teknolojilerini Kullanarak Dijital Hikâye Oluşturma Aşamaları

Yapay zekâ, hikâye türünde edebî üretimi dönüştürerek hem yaratıcı süreçleri hızlandırmakta hem de anlatı biçimlerini çeşitlendirmektedir. Yapay zekâ ile hikâyeler yazmak ve bunları görselleştirip seslendirerek zengin bir medya içeriği olacak şekilde ürüne dönüştürmek için birden çok işlemin yapılması ve hikâyeyi çeşitli aşamalardan geçirmek gerekmektedir. Bu bağlamda somut olarak;

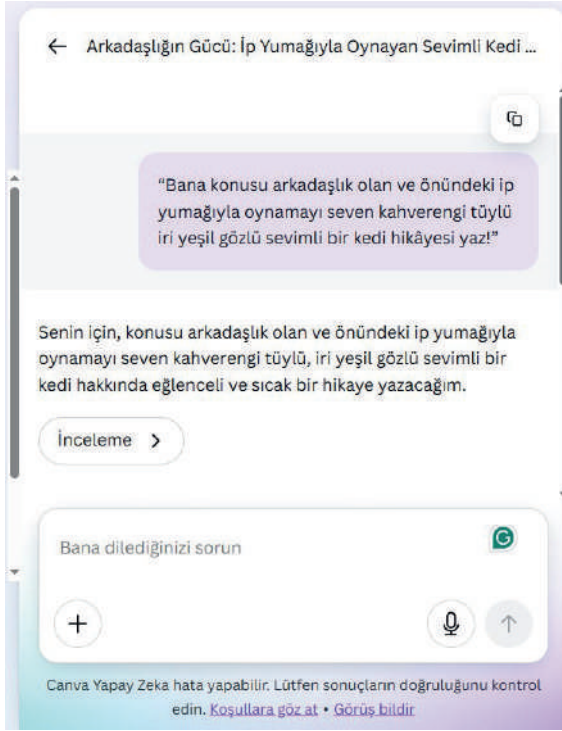
- hikâye üretimi (senaryo tasarımı ve metin yazımı),
- görselleştirme,
- seslendirme,
- düzenleme ve kitaplaştırma,
- yayımlama ve paylaşım,

şeklinde izlenmesi gereken beş aşamadan bahsedilebilir. Her aşamada farklı yapay zekâ yazılımları veya araçları kullanılabileceği gibi bu aşamaların bütünü bünyesinde toplayan yapay zekâ yazılımları ve araçları da kullanılabilir. Yapay zekâ ile üretilen içeriklerin yasal durumu kullanılan platformun yayın ve ücretlendirme politikalarına göre değişkenlik göstermekte olup bu doğrultuda üretilen ürünlerin telif hakları ve içerik sahipliği konusunda dikkatli ve bilinçli olunmalıdır. Canva, Google Gemini gibi yapay zekâ yazılımları eğitimcilere ve öğrencilere çeşitli indirimler hatta ücretsiz kullanım hakları gibi avantajlar sağlamaktadır.

3.1. Hikâye Üretimi: Senaryo Tasarımı ve Yapay Zekâ ile Metin Yazımı

Geleneksel hikâye yazımının pek çok yöntemi bulunur. Kimi yazar amacını, ana fikrini baştan belirledikten sonra bir planlama aşamasından sonra yazım sürecine girerken kimi yazarlar başlarından geçen, şahit oldukları veya ilginç olduğunu düşündükleri kurgusal bir olayı veya durumu yazdıktan sonra çözümleme işlemlerini yapar. Sonuçta burada önemli olan hikâye anlatabilme ve yazabilme becerisidir ki kimi insanlarda bir yetenek olarak gelişmiştir. Yazma süreci de hikâyenin boyutuna göre değişkenlik arz eder. Oysa yapay zekâ teknolojilerini kullanarak hikâye veya senaryo yazma daha farklı ve hızlı bir süreci içerir. İlk aşamada ortaya nasıl bir hikâyenin çıkarılması istendiği ile ilgili bir ön çalışma yapılması gerekir. Bu aşama atlanırsa hikâye düzenleme ve tamamlanma süresi uzayabilir. Bu noktada “prompt mühendisliği” yani yapay zekâ dil modeline girilen istem ve komutların yapısı ve içeriği devreye

girmektedir. Verilen bir komut veya girilen bir istem sonucunda yapay zekâ yazılımının hikâyeyi yazması saniyeler içerisinde gerçekleşmektedir. Aydemir ve Fettah (2023) yapay zekâ ile bir kısa film senaryosu oluşturma çalışmasında senaryo taslaklarının optimize edilmesi ve hikâye akışının iyileştirilmesi işlemlerinin ve sonuç değerlendirmesi yapmanın önemine değinerek bu sürecin; bir hedefe yönelik planlama, veri toplama, model veya senaryo oluşturma, öğrenme, iyileştirme ve sonuç değerlendirmesi gibi adımlardan oluştuğunu belirtmişlerdir. Netice itibarıyla hikâye kurgulama ve yazma, sanatsal ve yaratıcı bir yaklaşımla yapılması gereken bir işlemdir oysa yapay zekâ, matematiksel algoritmalar ve istatistiksel yöntemlerle çalışır.



Görsel 1. Verilen ilk isteme yapay zekânın cevabı

Yapay zekâ yazılımlarıyla hikâye oluşturma becerisi deneme yanılma yoluyla öğrenme yöntemine de uygun bir yapıdadır. Bu süreçte ChatGPT, Gemini, Copilot, Deepseek, Canva, Sudowrite, Jasper, NovelAI gibi üretken yapay zekâ modelleri kullanılabilir. İşlem olarak oluşturulması istenen hikâyenin konusunun, karakterinin veya varlık kadrosunun ve olay örgüsünün önceden belirlenmesi tavsiye edilebilir. Örnek bir çalışma Canva yapay zekâ uygulaması üzerinden gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlere profesyonel versiyonunun ücretsiz

kullanım hakkını tanıyan bu uygulama, eğitimcilerce de yaygın olarak kullanılan araçlardan biridir. Daha önce bahsi geçen “Bana konusu arkadaşlık olan ve önündeki ip yumağıyla oynamayı seven kahverengi tüylü iri yeşil gözlü sevimli bir kedi hikâyesi yaz!” cümlesi söz konusu uygulamaya Görsel 1’de görüldüğü üzere istem olarak girilmiş ve saniyeler içinde Görsel 2’deki hikâye elde edilmiştir.

Canva yapay zekâ uygulamasın girilen isteme göre “*Arkadaşlığın Gücü: İp Yumağıyla Oynayan Sevimli Kedi Hikâyesi*” ifadeleriyle bir işlem başlığı açmıştır. İşlem başlığında hikâyenin isteme göre vermesi beklenen mesajın yazılması dikkat çekici bir özellik olarak değerlendirilmiştir. Bu işlem başlığı altında yapay zekânın, girilen isteme verdiği cevap tabiri caizse emir tekrarına birkaç kelime ilavesi şeklinde olmuştur. İki metin arasında farklı olan dil yapıları incelendiğinde yapay zekâ dil modeli “Bana” zamirini “Senin için”, “hikâye yaz” komutunu ise “... hakkında eğlenceli ve sıcak bir hikâye yazacağım.” şeklinde cevaplamıştır. Yapay zekânın girilen isteme önce cevap verdiği hemen arkasından istemde talep edilen işlem olan hikâye yazma işlemini birkaç saniye içerisinde arka arkaya yaptığı gözlenmiştir. Yapay zekâ tarafından yazılan hikâye metni Görsel 2’de paylaşılmıştır.

İp Yumağının Sırrı

Bir sabah, güneşin ilk ışıkları pencereden süzülürken, kahverengi tüylü, iri yeşil gözlü bir kedi olan Pati uykusundan uyandı. Ev sessizdi, ama Pat’inin içi kıpır kıpırdı. Çünkü o gün, en sevdiği oyuncağı olan kırmızı ip yumağıyla oynamaya kararlıydı.

Pati, yumağını bulmak için odanın her köşesini dolaştı. Kanepe altına baktı, perde arkasına gizlendi, hatta mutfak masasının altına bile girdi. Sonunda, ip yumağını pencere kenarında buldu. Güneş ışığı yumağın üzerine düşüyor, ipler parlıyordu. Pati hemen üzerine atladı.

İp yumağı bir anda yuvarlanmaya başladı. Pati de peşinden koştu. Salonun ortasında döndüler, halının üzerinde kaydılar, masanın altından geçtiler. Tam o sırada, kapıdan küçük bir ses geldi. Pati durdu, kulaklarını dikti. Kapının arkasında minik bir kedi duruyordu. Gri tüyleri vardı ve ürkek gözlerle etrafa bakıyordu.

Pati hemen ip yumağını aldı ve yeni gelenin önüne koydu. Küçük kedi önce şaşırıp, sonra yavaşça pati uzattı. İp yumağı bir kez daha yuvarlandı. Bu kez iki kedi birlikte koşmaya başladı. Pati’nin kahkahaya benzeyen mırıltıları, küçük kedinin neşeli miyavlamalarına karıştı.

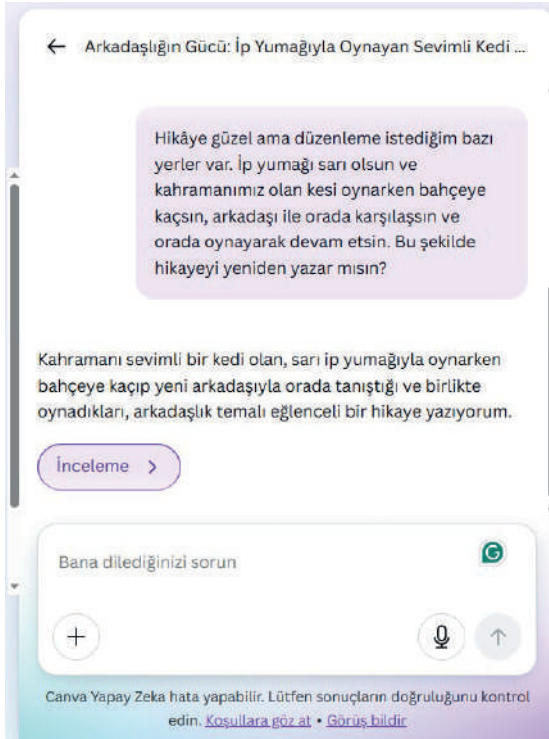
O günden sonra ip yumağı artık sadece bir oyuncak değil, iki dostun hikâyesinin başlangıcı oldu. Pati ve yeni arkadaşı Griş, her sabah güne ip yumağını paylaşarak başlar, her akşam birbirine sokularak uyurdu.

Ve evin içinde, iki dostun dostlukla ördüğü görünmez bir ip yumağı vardı artık – hiç çözülmeden, her gün biraz daha büyüyen bir bağ.

Görsel 2. Verilen ilk istem doğrultusunda yapay zekâ tarafından yazılan hikâye metni

Yapay zekânın ikinci işlemi olan hikâye yazım işlemi sonrasında elde edilen çıktıda da (Görsel 2) görüldüğü üzere başlık dâhil 216 kelimelik bir metin oluşturulmuştur. Metnin; serim-düğüm-çözüm bölümlerine sahip, olay-yer-zaman-şahıs/varlık kadrosu gibi hikâye unsurlarını taşıyan ve hikâye türünün

özelliklerini yansıtan bir yapıda olduğu görülmektedir. Yapay zekânın, kullanıcı tarafından girilen istemde yapılan betimlemelere sadık kaldığı görülmekte olup hikâye kahramanı olan kediye “Pati” arkadaşlık konusu gereği oluşturduğu diğer kedi karakterine “Griş” ismini vermiştir. “Griş” ismi “gri” betimlemesinden sonra geçtiğinden olsa gerek yapay zekâ tarafından “gri” kelimesinden türetilmiş bir kelime olarak oluşturulduğu izlenimini vermektedir. Genel itibarıyla yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine uyulmuş olup “Ve” bağlacı ile başlayan son cümle ve kullanım amacı anlaşılamayan kısa bir çizgi bu kuralların göz ardı edildiği dikkat çekici bir bulgu olarak kaydedilmiştir. Ayrıca özel isimler cümle içinde büyük harfle başlatılmış olup bu isimlere getirilen ekler de kesme işaretleriyle ayrılmıştır. Somut bir varlık olan ip yumağının hikâyenin sonunda soyutlaştırarak iki dostun arasında örülen görünmez bir bağ ören bir varlık şeklinde betimlenmesi yapay zekâ tarafından benzetme sanatı kullanılabildiği ve bu kullanımın konunun etkili bir şekilde işlenmesine hizmet eden güçlü ifade tarzı olarak değerlendirilmektedir. Bu aşamadan sonra metnin iyileştirilmesi veya ilave hususların eklenmesi süreci yürütülmüş ve ilk taslak metin üzerinde bazı değişiklikler ve düzenlemeler yapılması ikinci istem olarak yapay zekâ uygulamasına girilmiştir. Görsel 3’te ikinci isteme verilen cevap, Görsel 4’te ise bu istem doğrultusunda yenilenen hikâye metni yer almaktadır.



Görsel 3. Verilen ikinci isteme yapay zekânın cevabı

Yapay zekâ uygulamasının hikâye metnini oluşturmalarının ardından yeni bir istem girilerek olay akışının değiştirilmesi istenmiştir. Bu istem girilirken “kedi” kelimesi yerine hata yapılarak “kesi” ifadesi girilmiş ve ip yumağının bahçeye kaçışı yerine “kesinin kaçışı” şeklinde yanlış anlama gelinecek bir ifade yazılmıştır. Bu hata düzeltilmeyip gelecek cevabın yanı sıra yapay zekâ uygulamasının bu hatalar karşısında vereceği tepkiler de test edilmiştir. İstem olarak uygulamaya, “*Hikâye güzel ama düzenleme istediğim bazı yerler var. İp yumağı sarı olsun ve kahramanımız olan kesi oynarken bahçeye kaçsın, arkadaşı ile orada karşılaşsın ve orada oynayarak devam etsin. Bu şekilde hikâyeyi yeniden yazar mısın?*” cümlesi girilmiş ve uygulama tarafından “*Kahramanı sevimli bir kedi olan, sarı ip yumağıyla oynarken bahçeye kaçıp yeni arkadaşıyla orada tanıştığı ve birlikte oynadıkları, arkadaşlık temalı eğlenceli bir hikâye yazıyorum.*” cevabı alınmıştır. Yazım hatasını görmezden gelen yapay zekâ, düzenlediği hikâyede kedinin kaçışını değil, ip yumağının bahçeye doğru yuvarlanışının ardından kedinin bahçeye fırladığını belirterek herhangi bir anlam ya da mantık hatası yapmamıştır. Yapay zekâ uygulamasının yeniden düzenlediği hikâye metni Görsel 4’te yer almaktadır.

İp Yumağının Sırrı

Bir sabah, güneşin ilk ışıkları pencereden süzülürken, kahverengi tüylü, iri yeşil gözlü sevimli bir kedi olan Pati uykusundan uyandı. Ev sessizdi, ama Pati’nin içi kıpır kıpırdı. Çünkü o gün, en sevdiği oyuncak olan sarı ip yumağıyla oynamaya kararlıydı.

Pati, yumağını bulmak için odanın her köşesini dolaştı. Kanepenin altına baktı, perde arkasına gizlendi, hatta mutfak masasının altına bile girdi. Sonunda, sarı ip yumağını pencere kenarında buldu. Güneş ışığı yumağın üzerine düşüyor, ipler altın gibi parlıyordu. Pati hemen üzerine atladı.

İp yumağı bir anda yuvarlanmaya başladı. Pati de peşinden koştu. Salonun ortasında döndüler, halının üzerinde kaydılar, masanın altından geçtiler. Derken ip yumağı açık pencereye doğru yuvarlandı. Pati hızını alamadı ve yumağın peşinden bahçeye fırladı.

Bahçede çimenler sabah çiğiyle ıslanmıştı. Sarı ip yumağı çimenlerin üzerinde parlıyordu. Pati tam yumağa atlayacakken, bir hissettirdi. Çalılardan gri tüylü, minik bir kedi çıktı. Gözleri merakla parlıyordu.

Pati önce şaşırıp, sonra ip yumağını patisiyle ileri itti. Küçük kedi önce tereddüt etti, sonra yavaşça yaklaşarak ipi yakaladı. Sarı ip bir kez daha yuvarlandı. Bu kez iki kedi birlikte koşmaya başladı. Çimenlerin üzerinde zıpladılar, ipi birbirlerinden kapmaya çalıştılar, yuvarlanıp kahağaya benzeyen mırıltılar çıkardılar.

Güneş yükseldikçe, bahçede iki dostun neşesi yankılandı. O günden sonra sarı ip yumağı artık sadece bir oyuncak değil, iki kedinin dostluğunun sembolü oldu.

Pati ve yeni arkadaşı Griş, her sabah bahçede buluşup sarı ip yumağıyla oynamaya devam ettiler. Ve bahçenin ortasında, dostlukla örülmüş görünmez bir ip yumağı vardı artık – hiç çözülmeyen, her gün biraz daha büyüyen bir bağ.

Görsel 4. Verilen ikinci istem doğrultusunda yapay zekâ tarafından güncellenen hikâye metni

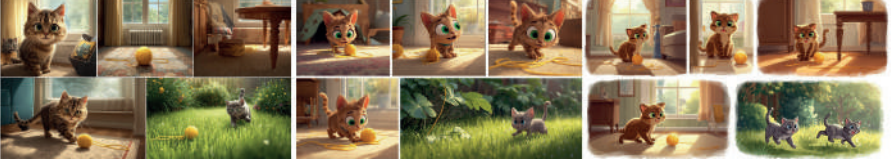
İkinci kez yazılan hikâye metni 246 kelimedenden oluşmakta olup değiştirilmesi gereken olay akışı dışında diğer bölümlerin büyük bir kısmı aynen tekrar ettirilmiştir. Önceki metin ile arasında 30 kelimelik bir fark oluşmuştur. Önceki

yazımda yapılan yazım ve noktalama yanlışları aynen tekrar ettirilmiştir. Hikâye metni genel olarak değerlendirildiğinde hikâyenin türünün örneklerine başarılı sayılabilecek nitelikler taşıdığı görülmektedir. İnceleme ve çözümlemeler farklı açılardan da devam ettirilebilir. Söz gelimi etik ilkeler, yasalara ve ilgili yaş seviyesine uygunluk, teknik açıdan dijital hikâyeye dönüştürmeye uygunluk gibi farklı açılardan da değerlendirilmesi gerektiği göz önünde bulundurulduğunda Canva yapay zekâ uygulamasının iki denemeye göre basit bir konu ve kısa bir metin olmasına rağmen oldukça başarılı bir hikâye yazdığı tecrübe edilmiştir. Yalnızca konunun arkadaşlık olması istendiği hâlde dostluğa doğru bir gidişatın olduğu görülmektedir.

3.2. Görselleştirme: Hikâyeyi Görsellerle Zenginleştirme

Hikâyedeki sahnelerin, karakterlerin veya farklı bağlantılarla ilişkilendirilebilecek görsellerin oluşturulması aşamasında, görsel üretme amacı için üretilen yapay zekâ araçları kullanılmalıdır. Bu süreçte hikâye kullanıcıları tarafından beklenen, görsellerin anlatılan metinle ilişkili ve kendi içinde birbirleriyle tutarlı olması durumudur. Bu sebeple kullanılan yapay zekâ aracına verilen komutların veya girilen istemlerin betimleme gücü oldukça önemlidir. Aslında bir hikâyeye özel karakter veya karakterler oluşturan ve her sahnede aynı karakterin farklı açılardan görünümünü verebilen yapay zekâ araçları vardır fakat yapılan işleme göre bu özellikler çoğunlukla ücretlendirilmektedir. Netice itibarıyla bu araçlar ticari amaçlarla üretilmiş ve bu amaçlarla da düzenli aralıklarla güncellenerek geliştirilmektedir. Bu aşamada yani yazılan hikâyelerin görselleştirilmesinde ChatGPT, Gemini, Copilot, Deepseek, Canva, Dreamstudio, ClickUp, Adobe Firefly, Ideogram gibi yapay zekâ araçları kullanılabilir.

Hikâye metnini oluşturduğumuz Canva yapay zekâ uygulamasında bu hikâyenin görselleştirme işlemi de örnek olarak çalışılmıştır. Öncelikle “*Bana konusu arkadaşlık olan ve önündeki ip yumağıyla oynamayı seven kahverengi tüylü iri yeşil gözlü sevimli bir kedi karakteri oluştur ve aşağıdaki hikâyeye göre farklı sahneleri görselleştir. Hikâyeye söyle: ---*” denilerek genel bir istem girilmiş ve tüm hikâye metni için görsel oluşturulması denemesi yapılmıştır. Bu istem üç kez tekrar ettirilmiş ve işlem sonucunda kısa süre içerisinde aşağıdaki görseller elde edilmiştir.



Görsel 5. Hikâyenin bütünü için verilen istem doğrultusunda yapay zekâ tarafından oluşturulan görseller

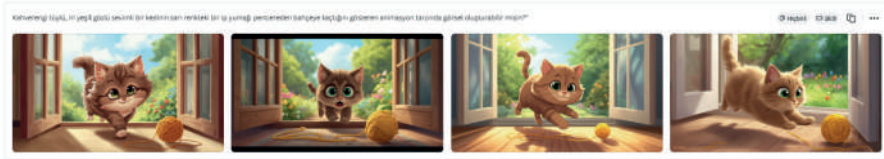
Görseller incelendiğinde verilen istem gereği birden çok sahne görsel birleştirilerek yapay zekâ uygulaması tarafından oluşturulmuştur. Oluşturulan görsellerin ilk istemde gerçek fotoğraf kalitesinde, ikinci istemde animasyon özellikte üçüncü istem de çizgi film tarzında görseller üretilmesi dikkat çekici bir husus olarak değerlendirilmiştir. Görseller kare kare detaylı incelendiğinde ise bazı görsellerin hikâye metniyle tutarsız olduğu görülmüştür. Söz gelimi bahçede ek bir kedinin veya iki gri renkte kedinin resmedilmesi, yumak olmayan bir bahçe görselinde tek başına gri kedinin resmedilmesi, verilen istemle uyuşmamaktadır. Bu sebeple toplu hikâye metni yerine yalnızca bir hikâye sahnesi isteme dönüştürülerek görsel oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu aşamada örnek olarak verilen “*Sabahın ilk ışıkları pencereden süzülürken, kahverengi tüylü, iri yeşil gözlü sevimli bir kedinin sarı ip yumağıyla odanın her köşesinde oynadığı animasyon tarzında görseller oluşturabilir misin?*” istemi sonucunda elde edilen görsel aşağıda verilmiştir.



Görsel 6. Sınırlandırılmış istem doğrultusunda yapay zekâ tarafından elde edilen görsel

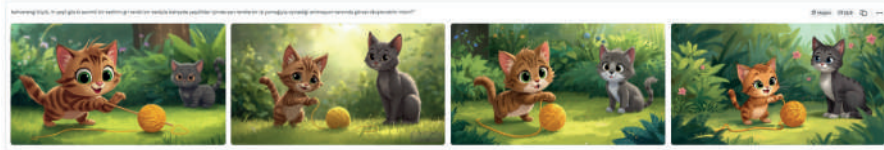
Görsel 6 incelendiğinde yapay zekâ uygulamasının “*Sabahın ilk ışıkları pencereden süzülürken, kahverengi tüylü, iri yeşil gözlü sevimli bir kedinin sarı ip yumağıyla odanın her köşesinde oynadığı animasyon tarzında görseller oluşturabilir misin?*” istemi doğrultusunda genel istemlere göre daha başarılı bir performans gösterdiği ve daha tutarlı görsel oluşturduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla yapay zekâ destekli bir dijital hikâye anlatımında görsellerin hikâye metniyle tutarlılığı sınırları daraltılmış istemlerle daha verimli bir hâle dönüştürülebilmektedir. Yalnız hikâyedeki görsellerin birbirleriyle olan tutarlılığı ise dikkat edilmesi ve üzerinde çalışılması gereken bir diğer husustur. Bu durumu örneklemek için hikâyenin devamını anlatan iki farklı istem daha girilmiş ve elde edilen görseller aşağıda (Görsel 7 ve 8) verilmiştir.

İstem 2: “*Kahverengi tüylü, iri yeşil gözlü sevimli bir kedinin sarı renkteki bir ip yumağı pencereden bahçeye kaçtığı gösteren animasyon tarzında görsel oluşturabilir misin?*”



Görsel 7. Sınırlandırılmış istem doğrultusunda yapay zekâ tarafından oluşturulan görseller

İstem 3: “*Kahverengi tüylü, iri yeşil gözlü sevimli bir kedinin gri renkli bir kediyle bahçede yeşillikler içinde sarı renkte bir ip yumağıyla oynadığı animasyon tarzında görsel oluşturabilir misin?*”



Görsel 8. Sınırlandırılmış istem doğrultusunda yapay zekâ tarafından oluşturulan görseller

Görsel 6, 7 ve 8 kendi içinde tutarlılık bakımından incelendiğinde hikâyenin ana karakteri olan kedinin biçiminde bazı değişimler olduğu göze çarpmaktadır. Dolayısıyla yapay zekâ araçlarıyla dijital hikâye anlatımında hikâyeye özel bir karakter oluşturmak ve bütün görsellerde aynı karakterin farklı görünüşlerini

tutarlı (boyut, renk, duruş vb.) bir biçimde oluşturabilme hususu dikkat edilmesi gereken bir aşamadır. Bazı uygulamalar bu aşamada kullanıcılarını ücretli veya lisanslı versiyonlarına yönlendirerek ticari amaçlarını gerçekleştirmeye çalışmaktadır. Örnek çalışmamız Canva üzerinden gerçekleştirildiği için öğretmenlere tanınan ücretsiz ve lisanslı kullanım bu bakımdan öğretmen kullanıcılara büyük avantaj sağlamaktadır.

3.3. Seslendirme ve Video Kurgusu

Metni ve görselleri oluşturulan hikâyelerin kitaplaştırma için gereken asgari şartları taşıdığı düşünülebilir. Yalnızca metin ve görseller ile de dijital hikâye sunumları yapılabilir de dijital hikâye niteliğinin farklı bir boyutu daha bünyesinde taşıması gerektiği değerlendirilmektedir. Seslendirme bu aşamada hikâyelere farklı bir boyut kazandırmakta ve hitap ettiği duyu organı sayısını arttırmaktadır. Seslendirme gerçek bir insan veya insanlar tarafından yapılabileceği gibi yapay zekâ araçlarıyla da yapılabilmektedir. Gerçek seslendirme ses kayıt cihazlarıyla yapılır ve hikâye metnine eklenir fakat yapay zekâ uygulamalarıyla yapılmak istenen seslendirmelerde hikâye metnini uygulamaya kopyalamak yeterli olmaktadır. Uygulanışı daha hızlı olduğundan ve telif hakkı söz konusu olmadığından dolayı son zamanlarda yapay zekâ uygulamalarıyla yapılan seslendirmelerin daha yaygın olduğu görülmektedir. Seslendirme aşamasında TTSmaker, Narakeet, Speechgen, Speaktor, CapCut, Descript, Synthesia, ElevenLabs gibi metinden sese ve videoya dönüştürme uygulamaları kullanılabilir. Her uygulamanın kendine has yönleri ve at bileşenleri bulunmakta olup genellikle önce üyelik veya abonelik, ardından metin girişi, sonrasında seslendirecek sesin cinsiyet ve ton seçimi gibi iş ve işlemler ortak olarak tespit edilmiştir. Uygulamalardan bazıları seslendirme üzerinde düzenleme yapmasa da bazıları seslendirme esnasında ve sonrasında iyileştirmeye (vurgu ve tonlama) izin verebilmektedir.

3.4. Düzenleme ve Kitaplaştırma

Dijital hikâyenin unsurlarının (metin, görseller, ses kayıtları, efekt veya müzikler vb.) tamamlanmasının ardından tüm bu unsurların birleştirip estetik bir kompozisyon oluşturma aşamasına geçilmiş demektir. Hikâye metni sesli anlatıma dönüştürüldükten sonra ses ile uyumlu olacak şekilde görsellerin düzenlenmesi önem arz etmektedir. Bileşenlerin eş zamanlı olarak birleştirilmesi hikâyenin etkileyciliğini artıran hususlardan biridir. Düzenleme işlemleri Canva, Book Creator, Vellum, Reedsy gibi dijital yayın araçları üzerinden gerçekleştirilebilir. Dijital hikâye unsurlarının yer aldığı dijital ortam PDF, EPUB, MOBI formatlarında oluşturulabilir. Sabit görüntüdeki sayfa formatlarına, sayfa açılma ve kapanma efektlerinin eklendiği FlippingBook,

Heyzine, Simplebooklet, Flipbuilder gibi uygulamalar da bulunmaktadır. Kullanım amacına göre tercihen bu uygulamalarda kullanıcıların sanal ortamda da olsa gerçek bir kitap okuduğu izlenimi de oluşturulabilen sayfa çevirme etkileri verilebilmektedir.

3.5. Yayınlama ve Paylaşım

Dijital ortamda parçaları uyumlu bir şekilde birleştirilen dijital hikâyelerin yazılış ve kullanılış amacına göre yayımlanması ve paylaşılması en az hikâye yazma aşaması kadar önemlidir. Çünkü iyi bir dijital hikâye etkili bir şekilde paylaşılıp yayımlanamamışsa etkisinin bir o kadar da azalacağı unutulmamalıdır. Bu aşamada hazırlık aşaması tamamlanan dijital hikâye dijital platformlara yüklenerek okuyucularla buluşturulur. KDY (Kitapyurdu Doğrudan Yayıncılık), Wattpad, Amazon Kindle Direct Publishing (KDP), Google Play Books, Storytel gibi platformlar dijital hikâyelerin geniş kitlelerle buluşmasını sağlayabilmektedir.

4. Sonuç

Yapay zekâ; hikâye metnlerinin yazımı çoklu ortam biçimlerine dönüştürülmesi ve geniş kitlelerce etkili paylaşımı gibi süreçleri derinden etkileyen ve değiştiren bir teknolojidir. Sürekli gelişen araçlarıyla gelecekte edebiyat alanında nasıl bir değişim getireceği konusunda çeşitli tartışmalar yaşansa da geçmişte uzun zaman gerektiren işlemlerin artık saniyeler içinde gerçekleştirilebilmesi devrim sayılacak niteliktedir. Yaşanmışlık içeren gerçek hikâyelerin yerini zamanla bu teknolojilerle saniyeler içinde yazılmış özgün görünen ama yaşanmışlık içermeyen sanal metinlerin alması sonucunda insanlık bakımından bu ve benzer alanlarda hangi sorunları yaşayacağımız konusu gelecek tasarımcıları tarafından tartışılrsa da büyük bilinmezlikler içermektedir.

Yapay zekâ ile ilgili somut gelişmelere ve ortaya çıkan ürünlere bakılırsa bu teknoloji, hikâye türünde hem üretim biçimlerini hem de “yazar” kimliğini yeniden tanımlayan bir araç hâline gelmiştir. Yapay zekâ teknolojileri, hikâye yazma sürecini yalnızca hızlandırmakla kalmamış, aynı zamanda edebi üretimin doğasını da dönüştürmüştür. İlk aşamada fikir geliştirme ve olay örgüsü kurma süreçlerini kolaylaştıran yapay zekâ, ikinci aşamada karakter yaratımında ve hikâye metninin oluşturulmasında yazarın hayal gücünü desteklemiş, üçüncü aşamada ise metinlerin görselleştirilmesi ve seslendirilmesi aşamalarını da destekleyip hızlandırarak hikâyeyi çok boyutlu bir deneyime dönüştürmüştür. Bu durum, edebiyat dünyasında “yazar” kavramının yeniden tartışılmasına yol açarken, okur-yazar etkileşimini de dijitalleşmiş ve çok boyutlu bir deneyim hâline getirmektedir.

Bilimsel kaynaklar yapay zekâ ile gelen dönüşümün; edebiyat kuramı, anlatı yapısı ve etik boyutlarıyla da ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır. Yapay zekâ sohbet robotları, iletişim süreçlerini geliştirerek müşteri deneyimlerini artırsa da doğru ve güvenilir bilgi sağlama konusundaki sınırlamaları göz önünde bulundurulmalı, bu teknolojilerin medya manipülasyonu ve sahtecilik risklerini de beraberinde getirdiği unutulmamalıdır (Kırık ve Özkoçak, 2023). Bu nedenle bu teknolojilerin etik kullanımı için yasal zeminlerin oluşturulması, olası manipülasyonların tespit edilmesi ve güvenilirliğin sağlanması için gerekli önlemler alınması büyük önem arz etmektedir. Kahveci (2023); yapay zekâ yazılımlarının ve platformlarının kullanımına yönelik etik yönergelerin geliştirilmesi ve bu yönergelerde mahremiyet, siber güvenlik ve veri gizliliği gibi konular üzerine çalışılması ve bu teknolojiyi kullanan platformların düzenli aralıklarla etik ihlaller açısından değerlendirmeye alınması gerektiğini belirtmektedir.

Yapay zekâ uygulamaları sayesinde 21. yüzyıl becerileri olarak adlandırabilecek becerilerin (yaşam ve meslek becerileri, öğrenme ve yenilenme becerileri, bilgi medya ve teknoloji becerileri) öğrencilere kazandırılması hem hızlanacak hem de kolaylaşacak olup bu gelecekte becerilere sahip öğrenciler ülkelerinin kalkınması adına söz sahibi olacaklardır (İşler ve Kılıç, 2021). Dolayısıyla bu teknolojilerin eğitimde etkili ve verimli kullanılması için kurum ve kuruluşlar tarafından yapılması gereken iş ve sorumluluklar bir an önce hayata geçirilmelidir. Millî Eğitim Bakanlığı her ne kadar, Fatih Projesi'ni (Fırsatları Arttırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi) hayata geçirse de bu projede sadece akıllı tahta ve tablet dağıtımı ile kalınmaması, yapay zekâ temelli eğitim uygulamalarına ve araçlarına da bir an önce yer verilmesi, hatta bu araçların yerli ve millî teknolojilerle birleştirilmesi gerekmektedir.

Özetle yapay zekâ teknolojileri, hikâye anlatıcılığının ve yazarlığının doğasını hem yaratıcı süreçteki araçları zenginleştirerek hem de anlatım biçimlerini çeşitlendirerek köklü biçimde dönüştürdüğü görülmektedir. Bununla birlikte yapay zekâ teknolojilerinin gelişimi; hikâye üretiminde etik sorumlulukları, özgünlük tartışmalarını ve insan dokusunun korunması gerekliliğini de gündeme getirmekte ve bu türden tartışmaları beslemektedir. Sonuç olarak, geleceğin hikâye anlatımı, insan ve yapay zekâ arasında karşılıklı beslenen bir ortaklık olarak şekillenecektir ve yapay zekâ; hikâye türünde yalnızca bir araç değil, aynı zamanda yeni bir anlatı paradigmasının kurucusu olarak değerlendirilmektedir.

5. Kaynakça

- Anadolu, B. (2019). Dijital hikâye anlatıcılığı bağlamında yapay zekanın sinemaya etkisi: Sunspring ve It's No Game filmlerinin analizi. *Erciyes İletişim Dergisi Uluslararası Dijital Çağda İletişim Sempozyumu Özel Sayısı*, (1), 39-56. DOI: 10.17680/erciyesiletisim.483510
- Arı, S. (2018). 21. Yüzyıl sanat ve tasarım eğitiminde hikayelerin kullanımına dair öneriler. *Görünüm (Sanat, Tasarım ve Sosyal Bilgiler Dergisi)*, 3(4), 54-63.
- Aydemir, M. ve Fetah, V. (2023). "Yapay zekânın dijital hikâyeleştirme ve senaryo tasarımında kullanımı: kısa film uygulamalı bir araştırma", *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (58), 255-275.
- Ceyhan Akça, N., Aslan Cobutoğlu, S., Özbek, Ö. Y., Akça, M. F. (2024). Yapay zekânın edebiyatta kullanım serüveni. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi* (39), 283-306. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1470139>
- Copeland, B.J. (2000). The Turing Test. *Minds and Machines* 10, 519–539.
- Erciyes, F. (2024). Turing Testinin Davranışçı ve İşlevselci Yorumu. *MetaZihin: Yapay Zeka ve Zihin Felsefesi Dergisi*, 7(1), 43-57. <https://doi.org/10.51404/metazihin.1280648>
- Eroğlu, Aysun. (2020). *Ortaokul 7. sınıf Türkçe dersinde dijital hikâye anlatımının kullanılması*. Doktora Tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Frazel, M. (2010). *Digital storytelling: guide for educators*. Eugene, OR: International Society for Technology in Education (ISTE).
- Furuncu Kutluhan, D., Sunal, G. ve Bağdatlı Kalkan, S. (2022). Geleneksel ve dijital hikâye anlatıcılığı arasındaki farkın covid 19 pandemi sürecinde maske kullanımına ilişkin bir video filmi üzerinden incelenmesi. *Yeni Medya Elektronik Dergisi*, 6(3), 221-228.
- Gençer, M. (2010). Bilgisayar kitabı. https://adau.edu.az/images/ms_kitabxana/23_07_2021_15_40_13_34_2267378_BilgisayarKitabi.pdf adresinden 10.11.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Hancox, D. (2011). Stories with Impact: The Potential of Storytelling to Contribute to Cultural Research and Social Inclusion. *M/C Journal*, 14(6). <https://doi.org/10.5204/mcj.439>
- Işın, C. Z., Fidan, H., Işın, T., Topçu, M. K. (2025). Prompt mühendisliği 202. Tamer Işın ve Hilal Fidan (Ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- İşler, B., & Kılıç, M. (2021). Eğitimde yapay zekâ kullanımı ve gelişimi. *Yeni Medya Elektronik Dergisi*, 5(1), 1-11.
- Kahveci, S. (2023). İNSAN-yapay zekâ iletişiminde yeni bir paradigma: prompt mühendisliği. INTE-ISTEC-ITEC-ITICAM-IQC Conferences (s.439-449).

- Kırık, A. M., & Özkoçak, V. (2023). MEDYA ve iletişim bağlamında yapay zekâ tarihi ve teknolojisi: Chatgpt ve Deepfake ile gelen dijital dönüşüm. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi*, (58), 73-99. <https://doi.org/10.17498/kdeniz.1308471>
- Kocaman Karoğlu, A. (2015). Öğretim sürecinde hikâye anlatmanın teknolojiyle değişen doğası: dijital hikâye anlatımı. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(2), 89-106. <https://doi.org/10.17943/etku.29277>
- Kurtuluş, Ö. (2023). Turing'den bugüne yapay zekâ testleri. <https://bilimgenc.tubitak.gov.tr/makale/turingden-bugune-yapay-zeka-testleri> adresinden 18.11.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Kurudayıoğlu, M. ve Bal, M. (2014). Ana dili eğitiminde dijital hikâye anlatımlarının kullanımı. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2014; (28): 74-95
- Küngerü, A. (2016). Bir ifade aracı olarak dijital öykü anlatımı. *Abant Kültürel Araştırmalar Dergisi (AKAR)*, 1(2), 33-45.
- Luger, G.F. (2025). The Pre-History of Artificial Intelligence. İçinde: *Artificial Intelligence: Principles and Practice (3-25)*. Cham: Springer Nature Switzerland.
- McCarthy, J. (2004). What is artificial intelligence. Stanford University Computer Science Department. <https://cse.unl.edu/~choueiry/S09-476-876/Documents/whatisai.pdf>
- McCorduck, P., Minsky, M., Selfridge, O. G., & Simon, H. A. (1977, August). History of artificial intelligence. In *IJCAI* (pp. 951-954).
- McQuiggan, S.W., Rowe, J.P., Lee, S., Lester, J.C. (2008). Story-Based Learning: The Impact of Narrative on Learning Experiences and Outcomes. In: Woolf, B.P., Aïmeur, E., Nkambou, R., Lajoie, S. (eds) Intelligent Tutoring Systems. ITS 2008. Lecture Notes in Computer Science, vol 5091. Springer, Berlin, Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-540-69132-7_56
- Mijwel, M. M. (2015). History of artificial intelligence yapay zekânın tarihi. *Computer Science*, 3-4.
- Mutlugün, M. A., & Topuz, Y. (2020). Dijital anlatı bağlamında hikâyeciliğin yeni konumu. *Uluslararası İnsan ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 37-45.
- Öztemel, E. (2020). Yapay zekâ ve insanlığın geleceği. İçinde *Bilişim teknolojileri ve iletişim: Birey ve toplum güvenliği*, 1. Baskı (95-112). Editörler: Prof. Dr. Muzaffer Şeker, Assoc. Prof. Dr. Yasin Bulduklu Assist. Prof. Dr. Cem Korkut, Teaching Assistant Mürsel Doğrul. Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi.
- Öztürk, K. ve Şahin, M. E. (2018). Yapay sinir ağları ve Yapay Zekâ'ya genel bir bakış. *Takvim-i Vekayi*, 6(2), 25-36.
- Polater, C. (2019). *İlkokul dördüncü sınıfta dijital öykü yöntemiyle değerler eğitimi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Robin, B. (2006). The Educational Uses of Digital Storytelling. In C. Crawford, R. Carlsen, K. McFerrin, J. Price, R. Weber & D. Willis (Eds.), *Proceedings of SITE 2006--Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 709-716). Orlando, Florida, USA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Sevil, Ş. (2025). Yapay zekâ ve eğitim: öğretmenler için uygulamalı prompt mühendisliği ve üretken araçlarla yenilikçi öğrenme stratejileri. Sümeyye Hatice Eral (Ed.). Ankara: MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü.
- Sırvermez, U. (2024). İstem yazma temelleri ve temel istem teknikleri. İçinde *Teoriden Uygulamaya Yapay Zekânın Temelleri: Geçmiş, Gelecek ve Güçlü Promptlar*, Editör: Prof. Dr. Erhan Şengel. Ankara: Serüven Yayınevi.
- Stojke, A. E. (2009). *Digital storytelling as a tool for revision* (Ph.D. thesis). Oakland University.
- Sucu, A., Şenkal, Y. ve Aydın, D. (2019). Sosyal ağlarda dijital hikâye anlatımı. *ABMYO Dergisi*, 53, 1-20.
- Şimşek, A. (2004). İlköğretim okulu sosyal bilgiler dersi tarih konularının öğretiminde hikâye anlatım yönteminin etkililiği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 495-509.
- TDK GTSa, Güncel Türkçe Sözlük. (2025). “Hikâye” Sözcüğü (<https://sozluk.gov.tr/>).
- TDK GTSb, Güncel Türkçe Sözlük. (2025). “Dijital” Sözcüğü (<https://sozluk.gov.tr/>).
- TDK Bilim ve Sanat Terimleri Sözlüğü. (2025). “Hikâye” Sözcüğü (<https://sozluk.gov.tr/>).
- Yakıncı C., Almış, H. ve Kavruk, H. (2012). Tıp eğitiminde hikâyenin gücü. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 55, 211-215. <https://cshd.org.tr/article/view/228> adresinden 13.11.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Yılmaz, A. (2022). Yapay Zekâ. İstanbul: Kodlab.
- Yılmaz, U. ve Güney, Z. (2019). Dijital Hikâye Tasarımı. İstanbul: Pusula 20 Teknoloji ve Yayıncılık.
- Yılmaz, Y., Üstündağ, M. T., Güneş, E. (2017). Öğretim materyali olarak dijital hikâye geliştirme aşamalarının ve araçlarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (3), 1621-1640.

Konuşma Becerisinin Geliştirilmesinde Yapay Zekânın Kullanımı

Bilal Ferhat Karadağ¹

Özet

Konuşma, iletişim kurarken duygu ve düşüncelerin karşı tarafa aktarılmasından daha fazlasıdır. Bu beceri aynı zamanda eleştirel düşünme, problem çözme, iş birliği ve sosyal etkileşim gibi üst düzey becerileri de bir bütün olarak bünyesinde barındırmaktadır. Ancak kalabalık sınıflar, zaman yetersizliği, ölçme ve değerlendirmenin güç olması ve seviye farklılıkları bu becerinin geliştirilmesini zorlaştıran etkenlerdir. Yapay zekâ, kişiselleştirilmiş öğrenme, anlık geri dönüt ve sürekli erişilebilir olma özellikleriyle bu zorlukların aşılmasında/üstesinden gelinmesinde öğretmenlere yardımcı olmaktadır. Öğrencilerin birebir takip edilmesi, yaşadıkları sorunlara yönelik kişiselleştirilmiş çözümler üretmesi, öğrenci konuşmalarının yönlendirilmesi ve derinleştirilmesi YZ ile sağlanabilir. Simülasyonlar, etkileşimli tartışma ortamları, yaratıcı düşünmeye olanak sağlayan soru-cevap etkinlikleri YZ aracılığıyla sanki sınıf ortamındaymış gibi gerçekleştirilebilir. Bununla beraber YZ araçlarının sahip olduğu ses tanıma özellikleri sayesinde sesletim, dil bilgisi, akıcılık ve tonlama gibi unsurlar farklı boyutlarda YZ ile takip edilerek anlık dönütler sunulabilir. Ayrıca öğrencilerin yargılanma kaygısından uzak bir ortamda konuşma pratikleri gerçekleştirmesine zemin hazırlanabilir. Böylece öğrencilerin kaygı düzeyleri düşürülerek stres yaşamadan deneyim elde etmeleri sağlanır. Bu noktada önemli olan YZ'nin öğretmenin yerini almamasına dikkat edilerek sadece konuşma öğretimini destekleyen ve süreci zenginleştiren bir araç olarak kullanılmasına çaba gösterilmesidir. Böylece YZ, planlama ve konuşma performanslarını değerlendirme sorumluluğu öğretmende olma şartıyla öğrencilerin akıcı, eleştirel ve yaratıcı konuşma becerilerini geliştirmelerine önemli katkılar sağlayabilir.

1 Dr. Öğr. Üyesi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, ferhatkaradag58@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-5301-2860>

1. Giriş

Günümüz dünyasında bireylerden beklenen temel yeterlikler sadece bilgiye sahip olmakla sınırlı değildir. Önemli olan sahip olunan bu bilgiyi etkili bir biçimde ifade edebilmek ve başkalarıyla da paylaşabilmektir. Ayrıca bu bilgiyle farklı ortamlarda ve farklı bağlamlarda anlamlı iletişimler kurabilmek de bireylerden beklenen bir yeterliktir. Bu bağlamda konuşma becerisinin rolü kişinin düşüncelerini ve duygularını tek bir biçimde ifade etmesi şeklinde klasik bir tanımla geçiştirilemeyecek düzeydedir. 21. yüzyılda etkili konuşma becerisi, bireylerin düşüncelerini, duygularını ve birikimlerini açık, anlaşılır, tutarlı ve dinleyiciye uygun bir biçimde aktarması ve bireyin hem sosyal hem de akademik hayattaki başarısını doğrudan etkileyen temel bir beceri olarak görülmektedir. Yani konuşma becerisi sadece doğru ve akıcı bir biçimde konuşma değil, problem çözme, eleştirel düşünme, iş birliği yapma ve sosyal etkileşim gibi üst düzey becerilerle iç içe bir görünüm sergilemektedir.

Türkçe öğretim programlarında konuşma becerisi önemli bir yer tutmasına rağmen uygulama boyutuna bakıldığında çeşitli zorluklar ve eksiklikler yaşandığı görülmektedir. Sınıflarda çoğunlukla öğretmen merkezli bir yaklaşım benimsenmekte ve öğrencilerin sınırlı katılımıyla dersler yürütülmektedir. Müfredatı uygulama kaygısı, zaman sorunu, kalabalık sınıflar ve ölçme-değerlendirme aşamasındaki problemler, öğrencilerin sözlü etkinliklere ulaşımını kısıtlamakta ve her öğrencinin aynı oranda konuşma fırsatı bulmasını güç hale getirmektedir. Oysa bireylerin konuşma becerisini geliştirebilmek için daha öğrenci merkezli, pratik yapmaya zemin hazırlayan, bireysel destek sunan ve daha esnek zamanlı öğrenme ortamlarına ihtiyaç vardır. Çünkü birey kendini kısıtlanmamış ve sınırlandırılmamış hissettiğinde gerçek performansını ortaya koyabilir. Bu süreçte geleneksel yöntemlerin ağırlığını azaltıp daha modern ve dijital ortamlardan faydalanmak öğrencilerin performansını artırmakla kalmayıp konuşmaya dair isteklerini de tetikleyecektir.

Eğitimde dijitalleşme çok katmanlı bir süreç olup her alanda olduğu gibi Türkçe alanında da öğretmenlere ve öğrencilere yeni olanaklar sunmaktadır. Özellikle konuşma becerisinde daha önce değinilen sınırları ve bariyerleri aşma konusunda bireylere farklı ortamlar ve bağlamlar hazırlayabilmektedir. Örneğin simülasyon yoluyla farklı bağlamlarda konuşma deneyimi sağlama, öğrencilerin kendi hızlarında öğrenmelerine fırsat sunma ve materyal sağlama gibi avantajları bulunmaktadır. Bununla beraber öğrenilen bilgilere erişimi kolaylaştırdığı için öğrencilerin tekrar yoluyla da kazandıklarını pekiştirebilmektedir. Özellikle son zamanlarda diğer alanlarda olduğu gibi eğitim alanında da yapay zekânın yükselişi, öğrencilere alternatif öğrenme ortamları ve deneyimler sunarak bu becerinin gelişiminde büyük kolaylıklar sağlayabilmektedir.

Yapay zekâ yapısı itibarıyla öğrenme süreçlerini destekleyen ve öğrencilere bireysel öğrenme fırsatı sunabilen bir konumdur. Bilgiyi sadece sunmakla kalmayıp bunun hangi durumlarda nasıl kullanılabileceğini anlatabilecek ve bireylere geri dönüt sunabilecek olanağa sahiptir. Konuşma becerisi açısından belki de en önemli özelliği, her an destek alınabilecek bir öğretmen gibi olmasıdır. Bu öğretmenle deneyim yaşamak kaygıyı azaltacağı gibi konuşma sürecinde öğrenciye destekleyici ve tamamlayıcı bir araç olabilir. Böylece hata yapma korkusundan uzaklaşan öğrenci başta belirtilen etkili iletişim kurma sürecini istenilen düzeyde gerçekleştirebilir ve tüm yaşam alanına bunu yansıtabilir. Önemli olan öğrenciye bu aracı konuşma sürecinde nasıl kullanabileceğini öğretmektir.

2. Konuşma Becerisinin Türkçe Öğretim Programındaki Yeri

2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı güncel olarak kullanılan programdır. Bu programda önceki programlara göre konuşma becerisinin ağırlığı artmış ve bu beceriye yönelik çıktı sayısı çoğalmıştır. Çünkü programda genel olarak öğrencilerin iletişim kurma becerilerinin geliştirilmesi üzerinde özellikle durulmuş ve bunun da tek boyuttan ziyade çoklu olarak gerçekleştirilmesi hedeflenmiştir. Ayrıca bu yaklaşımın, öğrencilere yalnızca bilgiye erişim olanağı sunmayı değil aynı zamanda bilginin yapılandırılması ve dönüştürülmesine yönelik yetkinlikler kazandırmayı amaçladığı anlaşılmaktadır. Öğrenme çıktılarında yer alan süreç temelli bileşenler, konuşma becerisinin yalnızca teknik bir edim olarak ele alınamayacağını, bilişsel, duyuşsal ve sosyal boyutlarıyla bütüncül bir süreç niteliği taşıdığını ortaya koymaktadır. Bu süreç, konuşmanın planlanması, yapılandırılması, sunulması, değerlendirilmesi ve öz değerlendirilmesi gibi aşamalardan oluşmaktadır. Öğrencilerin söz alma ve söz verme, soru sorma, beden dili ve ses kullanımını etkili biçimde gerçekleştirme, çoklu ortam araçlarından yararlanarak sunum yapma gibi temel konuşma becerilerini edinmelerinin yanı sıra eleştirel düşünme, yaratıcı anlatım, problem çözme, karşılaştırma, sınıflandırma ve değerlendirme gibi üst düzey bilişsel becerilerinin geliştirilmesi de hedeflenmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin konuşmalarını söz varlığı, açık ve örtük anlatımlar ile düşünceleri geliştirme yolları açısından zenginleştirmeleri beklenmektedir (Talancı ve Yüksel, 2025).

Programda konuşma becerisinin geliştirilebilmesi için serbest konuşma, güdümlü konuşma, katılımlı konuşma, empati kurma, yaratıcı konuşma, kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma, hafızada tutma tekniği, tartışma, ikna edici konuşma ve eleştirel konuşma yöntem ve teknikleri önerilmiştir. Bu yöntem ve tekniklerin ise Kademeli Sorumluluk Aktarım Modeli ile öğretimi üzerinde durulmuştur. Yani öncelikle öğretmenlerin ilgili yöntem ve tekniği öğrenciye

tanıtması ve örnek sunum yapması, ikinci basamakta bunu öğrencilerle beraber tekrar gerçekleştirmesi beklenmektedir. Üçüncü basamakta artık öğrencilerin bu yöntem ve tekniği akranlarıyla uygulaması istenirken son aşamada ise öğrencilerin bireysel olarak performans sergilemesi vurgulanmaktadır. Böylece konuşma becerisinde öğretmenin rol model olup öğrencilerine ideal konuşma şeklini göstermesi gerekmektedir. Çünkü “başarılı konuşur olma ve konuşmalar yapabilmek için gerekenlerden biri de öğrenme ve öğretme süreçlerinde çeşitli konuşma yöntem ve tekniğini işe koşturmak.” (Doğan ve Sinan, 2024). İyi uygulama örnekleriyle karşılaşan öğrenci, gerçekleştirdiği gözlemlerden sonra kendisi de bireysel uygulamayla bu becerisini gerçekleştirebilecek ve istenilen düzeye çıkabilecektir. Programda önerilen yöntem ve tekniklerle öğrencilerden beklenen nihai hedef de bu olmaktadır.

3. Konuşma Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar

Konuşma becerisi, diğer becerilere göre daha bireysel ve göz önünde performans sergilemeyi gerektiren bir yapıda olduğu için kendine özgü sorunları da bulunmaktadır. Bu sorunların çoğunluğu bireylerin özelliklerinden kaynaklanacağı gibi konuşma becerisinin yerine getirilmesi gereken çeşitli kriterlerinden de etkilenmektedir. Konuşma becerisinin çeşitli bileşenlerinin olması, bireylerin bunların hepsini yerine getirmesini bazen zorlaştırabilmektedir. Bununla beraber bireylerin küçük yaştan itibaren içerisinde büyüdüğü çevrenin yapısı onların konuşma becerilerini şekillendirmektedir. Genellikle derslerde hep aynı öğrencilerin söz hakkı alıp konuşması, hata yapma kaygısı, akademik konuşma ile günlük konuşma dilinin birbirinden farklı olması ve ölçme-değerlendirme güçlükleri bu sorunların bazılarıdır.

Konuşma derslerinde genellikle her öğrenci eşit düzeyde katılım göstermemektedir. Çünkü her öğrenci aynı düzeyde özgüven sahibi, diksiyon ve akıcı konuşmaya sahip olmayabilir. Ayrıca bireylerin konuşmaya karar verebilmesi onların iletişim kurma isteğiyle doğru orantılıdır. Sürekli iletişim kurma isteği yüksek olan öğrenciler her soruda veya konuda tekrar tekrar söz hakkı almaya çalışırken iletişim kurma isteği düşük olan öğrenciler ise sessiz kalma eğilimindedir. Macintyre vd. (1998) iletişim kurma isteğinin, iletişim kaygısı ve bireysel olarak algılanan yeterlik tarafından belirlendiğini, resmiyet düzeyi, dinleyici sayısı ve değerlendirilme baskısı gibi bağlamsal özelliklere bağlı olarak bu isteğin dalgalandığını ifade etmektedir. Bu durumun da sınıf etkileşimlerinde neden sürekli aynı öğrencilerin konuştuğunu açıklamaya yardımcı olduğunu vurgulamaktadır. Hata yapma korkusu ise bu sorunu daha da derinleştirmektedir.

Öğrenciler çoğu zaman hata yapmayı ilgili alandaki yetersizlikle ilişkilendirdikleri için konuşma becerisinin gelişimindeki en büyük itici güç olan denemeye yani pratik yapmaya yönelik gönülsüz davranabilirler. Hatta yeterlik düzeyleri iyi olsa bile çoğunlukla kaçınma veya asgari katılım yoluna gitmektedirler. Le Thi Mai (2019) çekingenlik, dil bilgisi/telaffuz hatası yapma endişesi ve akranların alay etme ihtimalinin konuşmayı engelleyen temel etmenler arasında yer aldığını belirtmektedir. Özellikle öğretmenler tarafından destekleyici bir sınıf ikliminin oluşturulmaması, verilen geri bildirimlerin öğrenciyi bıktırabilecek düzeyde olması ve tehdit algısının sürekli yüksek düzeyde bulunması öğrencilerin hata yapma korkusunu artırarak ileride zor düzeltilebilecek bir duruma getirmektedir. Ayrıca öğretmenin uygun bir rol model davranışı sergilemeyerek öğrencilerinden sürecin erken aşamalarından itibaren mükemmel yakın bir konuşma performansı beklemesi bu durumu daha da zorlaştırmaktadır. Öğrencilerin günlük konuşma dilini sınıfa taşıması veya ağız özelliklerini bırakamaması da hata yapma kaygılarını derinleştirmektedir.

Bireyler günlük hayatlarında çoğu zaman akademik bir dil tercih etmemektedirler. Bunun yerine daha esnek ve kurallardan uzak bir konuşma gerçekleştirmekte ve dil kurallarının belirli bir bölümüne uymamaktadırlar. Bu durum çok normal olmakla birlikte bazı öğrenciler günlük hayatlarında kullandıkları bu konuşma dilinden çoğu zaman sıyrılamamakta ve sınıf ortamına taşımaktadırlar. Oysa okul ortamında öğrencilerden beklenen, standart konuşma dilini kullanması ve mümkün olduğu kadar ağız özelliklerini konuşmasına yansıtmasıdır. Öğrencilerden beklenen bu performans haliyle akademik ya da resmî sözlü anlatım gerektiren durumlarda onları zorlamaktadır. Bunun temel nedeni, gündelik konuşma ile sunum yapma, tartışmaya katılma ya da bir konuyu yapılandırarak anlatma gibi akademik konuşma türlerinin farklı kurallara ve beklentilere sahip olmasıdır. Cushing (2021) dünya genelindeki eğitim ortamlarında öğrencilerden genellikle standart bir konuşma dili kullanmaları ve konuşmalarında bölgesel ya da ağız/diyalekt özelliklerini en aza indirmelerinin beklendiğini ifade etmektedir. Curzan vd. (2023) bu durumun standart dışı dil geçmişiye sahip öğrencileri marjinalleştirebildiğini, sınıf içi katılımı azalttığını ve dilsel önyargıları yeniden ürettiğini belirtmektedir.

Sürecin farklı bir boyutu olan ölçme-değerlendirme ise bu tabloyu biraz daha karmaşık hale getirmektedir. Çünkü konuşma becerisi, takip edilmesi zor, çok katmanlı ve bulunduğu bağlama göre değişen bir yapıdadır. Dolayısıyla ölçülmesi ve değerlendirilmesi zorlayıcı olabilmekte ayrıca kullanılan yöntemler güvenilirlik açısından problem oluşturabilmektedir. Çünkü konuşma becerisi doğası gereği spontane gelişebilmekte ve kişisel özelliklere göre farklılaşabilmektedir. Bundan dolayı öğretmenin her öğrenciyi aynı şekilde değerlendirmesi zorlaşmakta ve bu durum ise onu farklı yöntem-tekniplerdeki

performanslara göre kriter belirleme yoluna itebilmektedir. Crosthwaite vd. (2015) kullanılan yöntemlerin (örneğin ders sonu uygulamaları, bütüncül puanlama) güvenilirlik sorunları yarattığını ve monolog şeklinde görevlere ağırlık verilmesinin ise etkileşimsel ve karşılıklı konuşmayı geri plana iterek geçerliği zayıflattığını vurgulamaktadır.

4. Yapay Zekânın Çözüm Olanakları

Yapay zekâ artık bireylerin baş ucu kaynağına dönüşmüş durumdadır. İnsanlar en basitten en karmaşığa kadar sorularını yapay zekâyâ iletmekte ve çoğu zaman onun dönütlerine göre hareket etmektedir. “Neredeyse insanlığın yeni bir organı haline gelmiştir.” tanımı yapılsa büyük bir çoğunluk bunu kabul edecektir. Çünkü sorunların çözümünde büyük kolaylıklar sağlamak ve insanların zamanlarını daha verimli kullanmalarına zemin hazırlamaktadır. Haliyle çözüm odaklı bir sistemin eğitim dünyasına vereceği katkılar da büyük olacaktır. Yapay zekânın özellikle konuşma becerisinin geliştirilmesi sürecinde kullanımı hem öğrenci hem de öğretmen açısından çeşitli olanaklar sunabilir. Örneğin yapay zekânın sahip olduğu özellikler sayesinde kişiselleştirilmiş öğrenme sağlanabilir. Bununla beraber anlık dönüt sunması ve 7/24 erişilebilir olması da öğrencinin konuşma becerisini geliştirmesine katkıda bulunabilir.

Kişiselleştirilmiş öğrenme öğrencilerin başarı düzeylerini artıran etkenlerden biridir. Bireye özgü sunulan öğrenme modeli ve ortamları sayesinde öğrenciler kendi anlama düzeylerine ve hızlarına göre öğrenmelerini gerçekleştirebilmektedir. Böylece yeterli zamana ve fırsata sahip olabilmektedirler. Yapay zekâ sistemleri de öğrencinin bilgi düzeyini ve davranış biçimlerini modelleyerek içeriği, öğretim sırasını ve sunulan destekleri buna göre uyarlayabilmektedir. Yapılan araştırmalar, akıllı öğretim sistemlerini kullanan öğrencilerin çoğu zaman geleneksel öğretim gören akranlarından daha yüksek performans sergilediğini, bunun da yapay zekâ destekli kişiselleştirmenin öğrenme çıktıları üzerindeki olumlu etkisiyle tutarlı olduğunu göstermektedir (Crompton & Burke, 2023, Guo vd., 2024). Dolayısıyla konuşma becerisi bağlamında düşünüldüğünde yapay zekânın, hep aynı öğrencilerin konuşması, seviye farklılıkları ve çekingen öğrencilerin geri planda kalması gibi sorunları çözebilecek donanımı bulunmaktadır. Kişiselleştirilmiş öğrenme bağlamında yapay zekâ, öğrencinin dil gelişim düzeyine, cevap verme biçimine ve kendini ifade edebileceği sözcük hazinesine göre iletişimi ve etkileşimi uyarlayabilmektedir. Örneğin kısa ve yüzeysel yanıtlar veren öğrenciye YZ daha açık uçlu ve derinleştirmesine sorular sorarak konuşma süresini ve içeriğini artırmayı sağlayabilir. Bununla beraber görüşlerini paylaşmakta zorlanan öğrenciye düşüncelerini gerekçelendirebilmesi için farklı sorular yöneltebilir veya yönlendirebilir. Böylece YZ öğrencinin verdiği cevapları takip ederek ona soracağı soruları kademeli olarak güncelleyebilir. Bu

sayede konuşma etkinlikleri tekdüze olmaktan çıkarılıp öğrencilerin gelişim düzeylerine göre dinamik olarak her seferinde yeniden yapılandırılabilir.

YZ aracılığıyla gerçekleştirilen kişiselleştirilmiş öğrenme etkinlikleri özellikle çekingen öğrenciler açısından büyük fırsatlar barındırmaktadır. Sınıf ortamında arkadaşlarından veya öğretmeninden çekinen öğrenciler YZ ile bireysel etkileşime girdiğinde hata yapma kaygıları daha düşük olmaktadır. Çünkü bu ortamda olumsuz bir eleştiri ve yargıya maruz kalmayacaklarının farkındadırlar. Zaten öğrenciler de YZ ortamlarını yargılayıcı olmayan, kendilerine güven duyana kadar tekrar tekrar pratik yapmalarına olanak tanıyan ortamlar olarak tanımlamaktadır (Wang, 2025). Haliyle bu ortam onları iletişime daha açık ve öz güvenli hale getirmektedir. Böylece konuşma pratiklerinde artış meydana gelirken süreç içerisinde konuşma becerilerini geliştirebilmek için daha fazla imkana kavuşabilmektedirler. Bununla beraber YZ konuşma becerisinde herhangi bir sorun yaşamayan öğrencinin konuşmasını daha da zenginleştirebilir. Onu yönlendirerek karmaşık düşünce yapılarını kavrayabilir veya karşıt görüş bildirme ve örneklendirme gibi üst düzey becerilere yönelik soru üretebilir. Fakat hem çekingen öğrencinin hem de ileri düzeyde ifade becerisine sahip olan öğrencinin konuşma becerisinin gelişebilmesi somut yönlendirmelerle mümkün olmaktadır. Örneğin öğrenci bir konuşma etkinliğinde kısa bir cevap bildirirse YZ şu şekilde derinleştirme soruları yöneltebilir: “Bu düşünceni biraz daha açabilir misin?” ya da “Bu görüşünü destekleyebilecek herhangi bir örnek verebilir misin?”. Böylece öğrenciler kendi düşüncelerini derinleştirip daha nitelikli cevaplar verebilirler.

Kişiselleştirme asla YZ'nin öğrencinin yerine cevap vermesi ya da onun yerine düşünmesi gibi algılanmamalıdır. Burada vurgulanan esas nokta, YZ'nin öğrencinin söylediğini veya söylemek istediğini geliştirmesine yardımcı olmasıdır. Yani etkileşimli bir ortam oluşturarak konuşmayı öğrenciden devralmak yerine onun söylediklerini derinleştirmeye ve çeşitlendirmeye çalışmaktadır. Dolayısıyla bu araçlar öğrencilerin söylediklerini otomatik olarak tamamlayan veya onun yerine metinler üreten sistemler olarak etiketlenilmemelidir. YZ'nin buradaki görevi öğrenciye hazır yanıt sunmak yerine kendi düşüncesi üzerinde düşünüp bu düşüncüyü detaylandırabilmesini sağlamaktır.

YZ'nin konuşma eğitimi sürecinde sağladığı en önemli çözüm olanaklarından biri de zamana ve duruma göre geri dönüt sunabilmesidir. Konuşma eğitimi sürecinde kalabalık sınıflar ve zaman problemi öğretmenin her öğrenciye eşit derecede dönüt vermesini engellemekte ve onların gelişimini takip etmeyi zorlaştırmaktadır. Bu durum da sunulan dönütlerin yüzeysel kalmasına ve öğrenci konuşmalarının hangi yönlerinin güçlü hangi yönlerinin ise geliştirilmeye açık olduğunun net şekilde görülebilmesine engel olmaktadır.

En önemlisi ise öğretmen süreç değerlendirmesi yapamayıp sadece sonuç değerlendirmesine odaklandığında öğrenci, üzerinde baskı hissedip hata yapma kaygısı taşıyabilmektedir. Bu durum da onun konuşma motivasyonunu olumsuz etkileyebilir. Oysa YZ, doğal dil işleme, konuşma tanıma ve derin öğrenme tekniklerini kullanarak biçimbirimsel ve sözdizimsel hataları ve telaffuz sorunlarını tespit edebilmekte, konuşma sırasında ya da hemen sonrasında anlık düzeltme ve öneriler sunabilmektedir (Suman vd. 2025). SMART-Learn gibi sistemler, okuma ve konuşma sırasında zaman uyumsuzluklarını ve özne-yüklem uyumsuzluklarını gerçek zamanlı olarak algılamakta ayrıca öğrencinin yeterlik düzeyine göre uyarılama yapmaktadır (Sharakhmetova vd., 2025). Bunlara ek olarak YZ, konuşmalardaki cümle uzunluğu, sözcük tekrarları ve konu çeşitliliği hakkında da geri bildirimler sunmaktadır. Ses, ton ve vurgu gibi bileşenlerde öğrencilere dönüt verebilecek potansiyelindedir. Haliyle konuşma eğitimi bağlamında öğrencilere YZ aracılığıyla anlık dönütler sunmak hem onların konuşmalarını çok boyutlu geliştirmelerine hem de hata yapma kaygılarını azaltmalarına katkıda bulunabilir. Önemli olan bu noktada öğrencilere yargılayıcı ve sert dönütler verilmesinin önüne geçilerek daha açıklayıcı ve teşvik edici cümleler ifade edilmesini sağlamaktır. Zaten araştırmalar da bu tür uyarlanabilir ve boylamsal yapay zekâ dönütünün öz düzenleme becerilerini, öğrenci özerkliğini ve daha verimli dil gelişimini desteklediğini göstermektedir (Al Fraidan, 2024; Mohebbi, 2025; Ramazonova, 2025).

Türkçe derslerinde dört temel becerinin dengeli bir şekilde geliştirilmesi hedeflense de çoğu zaman okuma ve yazma becerilerine daha fazla zaman ayrılabilir. Konuşma becerisi etkinliklerinin gerçekleştirildiği durumlarda ise her öğrencinin aynı derecede söz alması mümkün olmayabilir. Bu durum da konuşma pratiğinin düzensiz ve sınırlı kalmasına neden olmaktadır. Fakat YZ'nin sunduğu potansiyel ile bu sınırlar aşılabilmekte ve sürekli erişim olanağıyla öğrencilerin sözlü becerilerini geliştirme fırsatları olabilmektedir. Çünkü çevrim içi platformlara, sanal ortamlara ve sohbet botlarına entegre edilen YZ araçları, öğretim erişimini sınıf saatlerinin ötesine taşıyabilmektedir (Crompton & Burke, 2023; Göksel ve Bozkurt, 2019). Böylece öğrenciler konuşma becerilerini geliştirebilmek için ders saatleriyle sınırlı kalmayıp okul dışında da pratik yapabilirler. Sürekli erişim olanağı sayesinde konuşma uygulamalarını zamana yayarak tekrar ve pekiştirme etkinliklerinden faydalanabilirler. Bu sayede öğrenciler kendi performanslarını gözden geçirerek konuşma esnasındaki güçlü ve zayıf yönlerini tespit edebilirler. Tespitleri doğrultusunda ise kendilerini geliştirerek düşüncelerini daha iyi organize edip uygun sözcükleri daha rahat seçebilirler. Bunları cümlelerine yansıtıp konuşma becerisinde önemli olan akıcılık ve diksiyonu istenilen seviyeye yükseltebilirler. Özellikle tartışma, münazara ve sözlü sunumlardan önce YZ ile

fikir alışverişinde bulunarak düşüncelerini yapılandırabilirler. Söyleyeceklerini netleştirip uygulama öncesinde denemeler gerçekleştirerek ifade biçimlerini geliştirebilirler.

YZ, konuşma sürecinde sürekli erişim imkânı sayesinde çok faydalı olanaklara sahip olup etkileşimli bir öğrenme ortamı sunsa da öğretmenin rehberliğinin yerini almamalıdır. YZ, öğrenciyi destekleyen, düşüncelerini toparlayabilmesini sağlayan ve konuşma pratiği yapılabilen bir araç olarak düşünülmelidir. Öğrencinin gelişiminin takibi ve öğrenme düzeyinin kontrolü öğretmen sorumluluğunda olmalıdır. Bu sayede yanlış öğrenmelerin önüne geçilebilir ve öğretmen-öğrenci etkileşimi kurulabilir. Bunlara dikkat edilmediği takdirde, öğretmen süreçten dışlanma tehlikesiyle karşı karşıya kalabilir. YZ, öğrenme sürecini destekleyen ve çeşitlendiren yapısından uzaklaşarak yönlendirici ve belirleyici bir konuma ulaşabilir. Öğretmen, planlama, yönlendirme ve değerlendirme yaparken bu durumları göz önünde bulundurmalıdır.

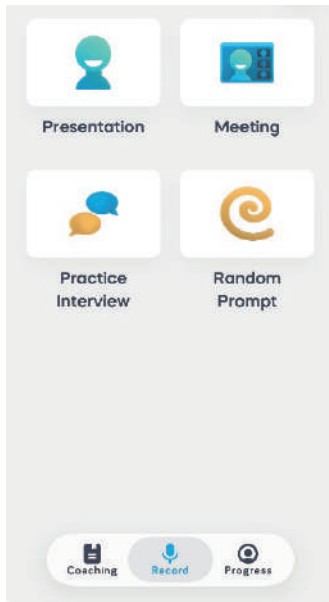
5. Yapay Zekânın Türkçe Derslerinde Kullanım Alanları ve Konuşma Becerisine Katkıları

Türkçe öğretiminde önemli olan teknolojinin derslerde nasıl bir işlev üstlendiği ve konuşma becerisinin geliştirilmesinde öğretmenlere/öğrencilere nasıl katkılar sunduğudur. Dolayısıyla Türkçe derslerinde hangi YZ araçlarının olduğunu sıralamaktan çok bu araçların nasıl kullanılacağını ve hangi durumlarda işe yarayacağını belirlemek daha önemlidir. Özellikle konuşma etkinliklerinde YZ'nin nasıl bir rol üstleneceğinin netleştirilmesi, öğretmenin rehberliğini hangi alanlarda sürdüreceğini belirlemesi ve YZ ile konuşmanın hangi bileşenlerine yönelik uygulamalar gerçekleştirilebileceği üzerinde durmak gerekmektedir. Konuşma etkinlikleri özelinde bakıldığında başarı, anlamlı iletişime ve özgün dil kullanımına odaklanan bilinçli uygulamalarda yatmaktadır. Etkinliklerde YZ kullanılırken Maarif Modeli'ne dikkat ederek konuşma becerisinde öncelenen unsurların geliştirilmesine ağırlık verilmelidir. Yani öğrencilerin konuşma süreçlerinde bağlam oluşturmaya, diyalogları başlatabilmesine, eleştirel konuşmayı sağlayacak uygulamalara gidilmesine, yaratıcı konuşmayı sağlayacak etkinliklere ve geri bildirim alabilmelerine yönelik aktivitelere YZ aracılığıyla yer vermek gerekmektedir.

5.1. Konuşma Simülasyonları

Simülasyonlar gerçek ortama çok benzer şekilde bir deneyim sunma özelliğine sahiptir. Bu özelliğinden faydalanarak öğrencilere doğal bağlamlar oluşturulabilir. Örneğin sohbet robotu uygulamaları ve sanal diyalog sistemleri de dahil olmak üzere konuşma yapay zekâ araçları, gerçekçi ve duruma uygun iletişim senaryolarını simüle etmek için etkili çözümler olarak ortaya

çıkmıştır (Barry, 2019; Haleem vd., 2022). YZ araçlarının aynı özelliklerinden faydalanılarak sınıf içerisinde geleneksel yöntemlere göre konuşmak zorunda kalan öğrencilere belirli bir durum simüle edilerek konuşma şansı verilebilir. Böylece klasikleşmiş şekilde öğrenciden bir konu hakkında konuşmasını beklemek yerine gerçek yaşam deneyimlerine uygun, anlamlı diyaloglar üreten ve bağlama göre sözcük seçebilen bir öğrenci profili oluşturulabilir. Bunu oluşturabilmek için öğrencilere hedefe uygun görevler vermek gerekmektedir. Örneğin bir mülakat gerçekleştirilmesi, bir münazaraya katılması veya bir konuda ikna edici konuşma yapması istenebilir. YZ bu noktada öğrencinin iletişimini sürdürebilmesi için mülakat yapılan kişi, münazaranın karşı grubu veya öğrenciyi dinleyen ve soru soran bir katılımcı rolünü üstlenebilir.



Speeko isimli YZ aracı konuşma simülasyonlarının gerçekleştirilmesinde başvurabilecek bir eğitim uygulamasıdır. Speeko'nun kullanıcı arayüzü üç ana bileşenden oluşmaktadır: Koçluk, Kayıt ve İlerleme. Koçluk sekmesi, ayrıntılı eğitim uygulamalarına ve bazı günlük etkinliklere olanak tanımaktadır. Kayıt sekmesi, öğrencilerin verilen simüle edilmiş durumlarda pratik yapmalarını ve geri bildirim almalarını sağlar. İlerleme modülü ise bilgilendirici öğrenme analizlerini gerçekleştirmektedir. Speeko'nun kayıt sekmesinde sunum, rastgele konuşma, görüşme ve toplantı seçenekleri bulunmaktadır. Tam da bu özelliklerinden faydalanılarak yukarıda değinilen hususlara göre öğrencilerin pratik yapması sağlanabilir. Örneğin görüşme sekmesine tıklanarak öğrencinin YZ ile

konuşması gerçekleştirilebilir veya toplantı seçeneğinden faydalanılarak öğrencinin bir topluluk önünde ikna edici konuşma yapmasına zemin oluşturulabilir.

Konuşma becerisinde bağlamın net olması, konuşmanın amacının ve yönünün belirlenmesi açısından çok önemlidir. YZ ile gerçekleştirilecek uygulamalar öğrencilerin bağlamı netleştirerek konuşmasını sağlayacaktır. Çünkü bu tür simülasyonlar, öğrencilerin konuşmalarını sadece dilsel doğruluk açısından incelemektedir. Buna ek olarak öğrencinin konuşmasını hedef kitle ve iletişim ortamına göre de yapılandırmasını sağlamaktadır. Böylece geleneksel sınıf uygulamalarının aksine öğrencilerin konuşmaları gerçek birer yaşam deneyimine dönüştürülebilir.

5.2. Etkileşimli Konuşma Becerisini Geliştirme

YZ, üzerinde durulan konuya ve gerçekleştirilen konuşmalara göre diyalog üretme ve muhatabına dönüt verme özelliklerine sahiptir. Konuşma becerisinin sadece tek yönlü sözlü anlatım olmadığı düşünüldüğünde, öğrencilerin karşılıklı etkileşim, soru-yanıt ilişkisi, karşı görüş geliştirme ve söz alma veya söz sürdürme gibi unsurları YZ aracılığıyla gerçekleştirme imkanları bulunmaktadır. Bu araçlar öğrencilerin cümlelerine göre tepkide bulunup konuşmayı sürdürebilir veya farklı bir soru sorarak karşı görüş geliştirebilir. Bu yolla kurulacak etkileşimler sayesinde öğrenciler anlık düşünüp cevap üretme veya farklı sözcükler kullanma potansiyellerini artırabilirler. Dahası, işlev odaklı tasarımlar YZ etkileşimini sınıf içi söylemle açık biçimde ilişkilendirebilir. Örneğin “YZ + Akran” modeli kapsamında öğrenciler önce YZ aracılığıyla diyalog görevlerini tamamlayıp ardından sınıf içinde rol oynama ya da grup tartışmasına geçerek anlam müzakeresini ve akıcılığı derinleştirebilir (Jingyi & Nasri, 2025). Düşünce yapısını derinleştirebilen öğrenci, YZ ile etkileşimi sırasında söylediklerini gerekçelendirebilir ve açıklama yapması gereken yerlerde kendisini ifade edebilir. Bu sayede dinleyiciye göre konuşarak etkileşim düzeyini yükseltebilir. Daha önce değinildiği gibi önemli olan YZ aracının öğrencinin yerine uzun konuşmalar oluşturması değil, öğrencinin bu konuşmayı gerçekleştirmesi ve sürdürmesi için onu teşvik eden sorular sormasıdır.

Özellikle ChatGPT gibi araçlar öğrencilerin etkileşimli konuşma becerisini geliştirebilmede önemlidir. Sahip olduğu sözlü iletişim özelliği sayesinde öğrencinin söylediklerini dinleyerek anında dönüt verebilir ve onu yeni diyaloglara yönlendirebilir. Aşağıda ChatGPT ile bir birey arasında geçen konuşma örnek olarak sunulmuştur:

YZ: *Okullarda cep telefonu kullanımının tamamen yasaklanması gerektiğini düşünüyor musun? Neden?*

Öğrenci: *Bence yasaklanmamalı çünkü bazen ders için gerekli oluyor.*

YZ: *“Ders için gerekli oluyor” ifaden biraz genel kaldı. Bu düşünceni somut bir örnekle açıklar mısın?*

Öğrenci: *Mesela araştırma yaparken ya da sözlük kullanırken işe yarıyor.*

YZ: *Bu örnekler önemli. Sence bu kullanım biçimi her derste gerekli midir; yoksa belirli durumlarda mı sınırlı olmalıdır?*

Öğrenci: *Bence sadece bazı durumlarda kullanılmalı.*

YZ: Bazı öğretmenler cep telefonlarının dikkat dağıttığını ve öğrencilerin derse odaklanmasını zorlaştırdığını düşünüyor. Bu görüşe nasıl yanıt verirsin?

Öğrenci: Evet dikkat dağıtabilir ama öğretmen kontrol ederse sorun olmaz.

YZ: “Öğretmen kontrol ederse” diyorsun. Bu kontrol nasıl sağlanabilir? Somut bir öneri sunabilir misin?

Öğrenci: Öğretmenin sadece izin verdiği zamanlarda kullanılmasına izin verebilir.

YZ: Görüşünü daha ikna edici hâle getirmek için bir sonuç cümlesi kurar mısın? Bu konudaki genel tutumunu bir-iki cümleyle özetlemeni istiyorum.

Örnekte görüleceği üzere YZ öğrencinin konuşmasına göre ona farklı sorular sormuş ve görüşlerini derinleştirmesini istemiştir. Bunu yaparken öğrenci yerine fikir üretmemiş, onu söylediklerini somutlaştırmaya ve gerekçelendirmeye yönlendirmiştir. Ayrıca karşı görüş sunarak etkileşimli konuşmaya bir tartışma boyutu kazandırmıştır. Böylece daha önce de değinildiği gibi öğrencinin yerini almamış aksine onu konuşmaya teşvik ederek süreci sürdürebilmesi için destek sağlamıştır.

5.3. Eleştirel Konuşmayı Tetikleme

Bireylerin konuşma becerisinde zorlanmalarının temel nedenlerinden biri ya konuya nereden başlayacaklarını bilememeleri ya da düşüncelerini organize edip mantıklı bir sırayla aktaramamasıdır. Bunun için bazen karşı tarafın konuşmayı başlatmasını beklerken bazen de konuşmaktan vazgeçmektedir. Dolayısıyla sessiz kalmak veya karşı tarafın fikirlerini ifade etmesine daha çok izin vermek o kişinin eleştirel düşünebilmesini ve konuşabilmesini zorlaştırmaktadır. Özellikle genç bireylerde bu durum kendisini daha sık göstermektedir. Henüz eleştirel düşünme potansiyelinin tamamını kullanamayan öğrenciler fikirlerini ifade etmekte veya karşı tarafın görüşüne katılmama noktasında bariyerlerle karşılaşabilmektedir. YZ bu noktada devreye girerek öğrencilerin kendilerini ifade edebilmelerini sağlayabilir. Üretken yapay zekâ, öğrencilerin katılımını ve bilişsel gelişimini kolaylaştıracak çok sayıda örnek olay incelemesi ve senaryo oluşturabilir. Bu yaklaşım, öğrenciler arasında eleştirel düşünme yeteneklerini geliştirme potansiyeli taşımaktadır. Dahası, öğrencilerin teorik bilgilerini gerçek dünya sorunlarına çözüm üretebilmeleri için gerekli yetkinliklerle donatarak pratik uygulamaya dönüştürmelerine yardımcı olabilir (Oovi et al., 2023).

YZ, öğrencilere çelişkili görüşler sunarak bunlar üzerinde düşünmelerine zemin hazırlayabilir. Ayrıca çeşitli problem durumlarını örnek olarak sunup bunları nasıl çözebilecekleri konusunda fikirlerini sorabilir. Burada önemli olan ilgili YZ aracına doğru komutu verip öğrenciyi yönlendirebilmektir. Genellikle insanlar güncel konular hakkında fikirlerini sunmayı ve tartışmayı daha çok gerçekleştirirler. YZ de öğrencilere güncel bir toplumsal gelişmeyle ilgili iki farklı görüş sunup bunlardan birini savunurken diğerini eleştirmesini isteyebilir. Ek olarak bireyin günlük hayatta savunduğu bir konuda karşı görüşü benimseyerek kendi görüşünü sorgulaması da sağlanabilir. Bu türden yaptırılacak uygulamalar öğrencilerin eleştirel düşünme yeteneğini geliştirerek eleştirel konuşma becerisiyle bütünleştirebilir. Bu sayede öğrenci, sadece kurallara uygun konuşmaya odaklanmak yerine kendi özgün fikirlerini de etkili bir şekilde aktarabilir.

Tartışmayı başlatabilmek ve öğrencilerin eleştirel konuşmalarını sağlayabilmek için Windows işletim sistemine sahip bilgisayarlarda yer alan Copilot Voice aracından faydalanılabilir. Öğrenciler için erişim kolaylığı da düşünüldüğünde onların eleştirel konuşma becerilerini geliştirebilmeleri için uygun bir yapay zekâ aracıdır. Sesli görüşme yoluyla öğrencilerin kullanabileceği bu araçla her türlü konu konuşulabilir ve öğrencinin eleştirel düşünebilmesi için dönütler, veriler ya da sorular iletilebilir. Böylece başkalarıyla gerçekleştirdiğinde kaygı duymasına neden olabilecek bir eleştirel konuşma, Copilot Voice aracılığıyla daha rahat ve eğlenceli hale getirilebilir. Hata yapma kaygısını üzerinden atan öğrenci rahat düşünebilir ve yargılanma gerginliği yaşamadığı için de düşüncelerini yapay zekâyâ daha kolay iletilebilir.

5.4. Süreç Takibi ve Gelişim İzleme

Konuşma becerisinin geliştirilmesinde en önemli unsurlardan biri öğrencilere verilecek geri bildirimdir. Hangi etkinlik yapılırsa yapılsın veya hangi yönlendirmeler gerçekleştirilirse gerçekleştirilsin öğrencilerin gelişimleri takip edilmiyor, hataları düzeltilmiyor veya doğruları pekiştirilmiyorsa sürecin verimli geçmesi beklenemez. Çünkü öğrenci neyi doğru yaptığı veya neyi doğru yapması gerektiğine yönelik bir dönüt alamazsa kendisini boşlukta hisseder ve gelişim gösteremez. Bundan dolayı öğrenciyi takip etmek, hatalarını belirtip neleri düzeltmesi gerektiğini açıklamak, konuşmasını daha iyi nasıl gerçekleştirebileceğini anlatmak konuşma becerisinin gelişimi açısından son derece önemlidir. Fakat daha önce de değinildiği gibi özellikle kalabalık sınıflarda ve geleneksel yöntemlerle işlenen derslerde her bir öğrencinin gelişimini birebir takip etmek son derece zordur. 40 kişilik bir sınıfta öğretmenin her öğrenciyle aynı düzeyde ilgilenmesi ve her birine özel geri dönüt sunması çok fazla zaman isteyen ve yorucu bir süreçtir. Dolayısıyla öğrencileri yakından takip edip

onların gelişimlerini kayıt altına alabilecek YZ araçlarına bu noktada ihtiyaç vardır. YZ araçları öğrencilerin konuşma performanslarına yönelik ayrıntılı ve anında dönüt sunabilecek potansiyele sahiptir. Dewantara vd. (2024) YZ araçlarının telaffuz, dil bilgisi ve cümle doğruluğu üzerine otomatik geri bildirim sunduğunu, konuşma tanıma araçlarının fonem düzeyinde yanlış telaffuzları tespit edip gerçek zamanlı düzeltici geri bildirim sağladığını ve düşük kaygılı tekrar pratiğine imkân verdiğini belirtmektedir.

YZ araçları süreç takibinde öğrencilerin cümle uzunluklarını, akıcı konuşmalarını, diksiyonlarını, sözcük çeşitliliklerini, tutarlılıklarını ve ifadelerini gerekçelendirme biçimlerini takip ederek gelişimlerini kaydedebilir. Bu noktaları takip ederken eksik veya hatalı bulunduğu yerlerde öğrencilere geri dönütler sunabilir. Böylece öğrenciler eksikliklerini görerek bunlar üzerine pratik yapmaya devam edebilirler. Öğrencinin portfolyosunu oluşturma noktasında öğretmene destek olarak hangi noktalarda gelişim göstermesi gerektiğini bir arşiv haline getirebilir. Fakat bu noktada bu araçlara sonsuz bir güven duymak doğru değildir. Çünkü ne kadar yardımcı olurlarsa olsunlar YZ araçları da hata yapabilir ve öğrenciyi yanlış yönlendirebilir. Doğal olarak öğretmen bu araçları birer asistan olarak görmeli ve son kararı her zaman kendisi vermelidir.

5.5. Drama ile Yaratıcı Konuşmayı Teşvik Etme

Konuşma derslerinde öğrencilerden beklenen bir diğer unsur ise yaratıcı konuşabilmesidir. “Birey özgün düşüncelerini, başkalarının düşüncelerinden hareketle geliştirdiği yeni fikirleri, bir konunun farklı boyutlarına ilişkin çıkarımlarını dolayısıyla yaratıcı düşüncelerini konuşma becerisi yoluyla ifade edebilir” (Başkan ve Mutlu, s. 160). Öğrencilerin fikirlerini açıkça ifade edebilmesi ve başkalarının fikirlerinden hareketle yeni fikirler geliştirebilmesi için uygun ortamlar sağlanması gerekmektedir. Bununla beraber yaratıcı konuşmanın gerçekleşebilmesi için öğrencilere uygun yöntem ve tekniklere de ihtiyaç duyulmaktadır. Drama ve rol oynama, yaratıcı konuşmanın gerçekleştirilebilmesi için en uygun yöntem ve teknikler olarak ön plana çıkmaktadır. Çünkü bu yöntemler öğrencilerin empati yapabilmesine, farklı bakış açılarını dile getirebilmelerine, yaratıcı ve doğaçlama konuşabilmelerine olanak tanımaktadır.

YZ, sahip olduğu sanal ortam ve sanal karakterlerle drama ve rol oynama etkinliklerini destekleyerek yaratıcı konuşma ortamları oluşturabilir. Öğrencilerin başka bir rol üstlenmesi ve farklı bakış açılarını dile getirme becerisini geliştirebilir. Özellikle çekingen öğrenciler, başka bir role bürünecekleri ve sanki başka birinin yerine konuşuyormuş gibi hareket edecekleri için daha yaratıcı konuşabilirler. YZ, öğrencilere farklı bir rol, kişilik, karakter, meslek ya

da sosyal statü tanımlayabilir ve ondan bu role ilişkin konuşmasını isteyebilir. Böylece öğrenciler belirli metinleri seslendirip düşünebilecekleri gibi doğaçlama ve yaratıcı da konuşabilirler. Ek olarak bu türden rol tanımlamaları, öğrencilerin duygu aktarımlarını kolaylaştıracağı gibi bağlama uygun olarak kime nasıl hitap edileceğini de öğretebilir. Bu sayede konuşma becerisinin gelişimi sadece dil gelişimiyle sınırlı kalmayıp sosyal boyutta da desteklenebilir.

YZ, öğrencilerin ihtiyaçlarına göre bir drama metni oluşturabilir ve bu metni onların yaratıcı konuşabilmesi için düzenleyebilir. Bununla beraber doğaçlama yapılabilmesi için konu başlıkları önererek öğrencilere geçici rol tanımlamaları gerçekleştirebilir. Öğrenciler veya öğretmenler de bu verilerden yola çıkarak dramaları sergileyebilir. Hatta bu dramaları çevrim içi ortama aktararak deneyimlerini kalıcı hale getirmek için Synthesia ve Character.ai gibi araçlardan faydalanabilirler. Bu araçlarda yer alan avatar ve karakterleri kendileri seslendirerek birer video oluşturabilirler. Ünlü karakterlerden faydalanabilecekleri gibi karakterlerin özelliklerine uygun yeni avatarlar da seçebilirler. Böylece dramanın konusuna uygun yaratıcı konuşma metinleri oluşturabilirler.

6. Sonuç

Konuşma, küçüklükten itibaren bireylerin toplumla etkileşime geçebilmesini sağlayan en önemli beceridir. Bireyler bu beceri sayesinde günlük ve akademik iletişimlerini gerçekleştirerek ihtiyaçlarını karşılayabilmektedir. Özellikle örgün öğretim sürecinde üzerinde durulması ve yanlış öğrenmelerinin önüne geçilerek geliştirilmesi gereken bir beceridir. Fakat kalabalık sınıf ortamları ve müfredatın işleniş biçimi bazen bu beceriye yeteri kadar önem verilmesini engelleyebilmektedir. Haliyle bu becerinin geliştirilmesinde öğretmene yardımcı olacak ve süreçte öğrenciyi yakından takip edecek başka araç gereçlere de ihtiyaç duyulmaktadır. YZ, bu yönüyle konuşma becerisinde kullanılacak bir teknolojik araç olarak ön plana çıkmaktadır.

YZ, konuşma becerisinin geliştirilmesi sürecinde öğrencinin gelişimini takip edip ona anında geri dönütler verebilir. Böylece öğrenci her an başvurabileceği ve faydalanabileceği bir rehber edinmiş olur. Sürekli pratik yapıp eksik olduğu noktaları tamamlayarak hızlı bir gelişim gösterebilir. Çünkü YZ öğrenciler için her an erişilebilir ve zaman fark etmeksizin günün herhangi bir saatinde ulaşılabilir konumdadır. Önemli olan bu rehberlikten nasıl faydalanılacağını ve hangi komutların verileceğini bilmektir. Bu süreçte öğrencileri tamamen YZ'ye yönlendirmek yerine onlara planlı ve aşamalı olarak YZ'den nasıl faydalanabileceklerini aktarmak gerekmektedir. Yani öğrenciler için başlangıç ve bitişte söz sahibi olması gereken YZ değil öğretmendir. Öğretmenler

öğrencilerini YZ'yi nasıl kullanacakları ve hangi hususlara dikkat etmeleri gerektiği konusunda aydınlatmalıdır. Böylece öğrenciler dağınık bir şekilde değil de sistemli bir biçimde bu kaynaktan faydalanabilirler.

YZ aracılığıyla öğrencilerin akıcılık, vurgu, tonlama ve diksiyon takipleri gerçekleştirilebilir. Bununla beraber, sözcük hazineleri zenginleştirilerek eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri geliştirilebilir. Herhangi bir konuşma yöntem ve tekniği kullanılarak öğrencinin yanında sanki öğretmeni ve sınıf arkadaşları varmış gibi gerçekçi ortamlar simüle edilebilir. Teknolojinin ışık hızıyla geliştiği ve değiştiği günümüz dünyasında, öğrencilerin bu araçlardan faydalandırılması ve konuşmalarının takip edilmesi şüphesiz hem zaman hem de ekonomi açısından topluma fayda sağlayacaktır. Bireyler okulun fiziksel boyutuyla sınırlı kalmayıp okulu evine taşıyabilecektir. Burada önemli olan daha önce de değinildiği gibi son karar verenin öğretmen olması ve öğrencinin gelişimine kendisinin karar vermesidir. Bu şekilde YZ'nin tüm özelliklerinden faydalanılabileceği gibi hata yapabileceği gerçeği de göz önünde bulundurulur.

Etkinlik-1

Etkinlik Adı: YZ ile Tartışma Atölyesi

Etkinliği Amacı: Öğrencilerin görüşlerini açık bir şekilde bildirmesi ve bu görüşlerini gerekçelendirmesi. Zıt bakış açılarına karşı yanıt vermeleri. Konuşmalarını bir bütünlük içinde oluşturmaları.

Düzey: 8. Sınıf

Süre: 40 Dakika

Uygulama Süreci

Öğretmen, hazırlık aşamasında öğrencilerin dikkatini çekmek ve onları güdülemek için süreci bir soruyla başlatır: “Liselere Giriş Sınavı kaldırılmalı mıdır?”

Öğrencilere kısa bir süre verilerek hangi görüşü desteklediklerine, hangisini desteklemediklerine karar vermeleri istenir. Ön bilgileri harekete geçirilerek sürece dair zihinlerinde bir taslak oluşturmaları sağlanır.

Öğrenciler görüşlerine karar verip sürece hazır hale geldikten sonra YZ ile etkileşim aşaması başlatılır. Bu noktada YZ aracına, süreci sağlıklı bir şekilde yürütecek ve konunun ilerlemesini sağlayacak geçerli komutu girmek çok önemlidir. Bunun için öğretmen destek sağlayarak ilgili araca şu komut girilir:

“Ben sınav kaldırılmamalı görüşünü savunacağım. Sen de bana bu görüşe zıt olabilecek sorular sor. Düşüncelerimi ve konuşmalarımı derinleştirmemi sağla.

Bunu yaparken benim yerime konuşmalar üretme. Sadece cevaplarıma göre yeni sorular sor.”



Yukarıdaki komut ile YZ'nin rolü netleştirilir ve sınırları çizilir. Böylece ilgili araç öğrencinin yerine konuşmalar üretmez ve fikirler geliştirmez. Sadece düşünceleri ve konuşmaları derinleştirmeyi sağlayan sorular üretir. Örnek sorular şu şekilde olabilir:

- Neden böyle düşünüyorsun? Bunun için önemli bir gerekçe sunabilir misin?
- Bu söylediklerin için somut bir örnek sunabilir misin?
- Sen sınav kaldırılmamalı diyorsun. Peki sınavın öğrenciler üzerinde stres oluşturduğunu savunan kişilere nasıl cevap verirsin?
- İnsanları ikna etmek için hangi noktayı vurgulamak istersin?

Bu süreçte öğrenci en az beş veya altı tur şeklinde YZ ile konuşur ve düşüncelerini genişletir. Karşı görüşlere cevap vererek düşüncelerini yeniden yapılandırır. Böylelikle karşılıklı etkileşim halinde tartışma ortamı sürdürülür.

Daha sonra YZ öğrenciden tüm konuşmasını dikkate alarak görüşlerini toparlamasını ve özetlemesini ister. Tüm öğrenciler süreçlerini tamamladıktan sonra gönüllü öğrenciler konuşmalarını sınıfla paylaşır. YZ süreç dışında bırakılarak öğretmen ve öğrenciler gerçekleştirilen deneyimi değerlendirirler. Bu sayede öğrencilerin YZ ile yaşadıkları deneyimi gerçek ortama da taşınmaları sağlanır.

Değerlendirme

Öğretmen süreci gözlemleyerek öğrencilerin YZ ile etkileşimi yönlendirir. Ayrıca ilgili aracın öğrencilerin yerine konuşmadığından veya cümleler

üretmediğinden emin olur. Daha sonra öğrencilerin performansını çeşitli kriterleri göz önünde bulundurarak değerlendirir. Burada değerlendirmeyi kendisi yapabileceği gibi akran değerlendirmesinden de faydalanabilir. Değerlendirme için aşağıdaki rubrik kullanılır:

Ölçüt	1	2	3	4	Alınan Puan
Görüşün Açıklığı	Belirsiz	Kısmen açık	Net	Çok net	
Gerekçe Sunma	Yok	Zayıf	Yeterli	Güçlü	
Zıt Görüşe Yanıt	Yok	Yüzeysel	Mantıklı	İkna edici	
Konuşmayı Özetleme	Özet yok	Kısmen	Yeterli	Çok iyi	

Kaynakça

- Al Fraidan, A. A. (2024). The enhanced adaptive PPP model: A novel framework for revolutionizing test-taking strategies in language assessment. *Forum for Linguistic Studies*, 7(1), 298-312. <https://doi.org/10.30564/fls.v7i1.7918>
- Başkan, Y. ve Mutlu H. H. (2025). Yaratıcı konuşma stratejisinin öğrencilerin yaratıcı konuşmalarına yansımaları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 13(1), 159-178. <https://doi.org/10.16916/aded.1540739>
- Barry, S. (2019). The role of video and text chat in a virtual classroom: How technology impacts community. In J. Yoon & P. Semingson (Eds.) *Educational technology and resources for synchronous learning in higher education* (pp. 173-187). IGI Global Scientific Publishing.
- Crompton, H., & Burke, D. (2023). Artificial intelligence in higher education: The state of the field. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20(22), 1-22. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00392-8>
- Crosthwaite, P. R., Bailey, D.R., & Meeker, A. (2015). Assessing in-class participation for EFL: considerations of effectiveness and fairness for different learning styles. *Language Testing in Asia*, 5(9), 1-19. <https://doi.org/10.1186/s40468-015-0017-1>
- Curzan, A. Queen, R. M., VanEyck, E., & Weissler, R. E. (2023). Language standardization & linguistic subordination. *Daedalus*, 152(3), 18-35. https://doi.org/10.1162/daed_a_02015
- Cushing, I. (2021). ‘Say it like the Queen’: The standard language ideology and language policy making in English primary schools. *Language, Culture and Curriculum*, 34(3), 321-336. <https://doi.org/10.1080/07908318.2020.1840578>
- Dewantara, K. A. K., Laksana, I. P. Y., & Saraswati, N. P. R. T. A. K. H. (2024). A systematic review of AI-powered tools in English language learning for vocational students. *International Journal of Natural Science and Engineering*, 8(3), 201-214. <https://doi.org/10.23887/ijnse.v9i2.101889>
- Doğan, F. N., & Sinan, A. T. (2024). Konuşma yöntem ve teknikleri bakımından Türkçe ders kitapları. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 12(2), 38-56. Doi: 10.29228/ijlet.1462832
- Göksel, N., & Bozkurt, A. (2019). Artificial intelligence in education: Current insights and future perspectives. In S. Sisman-Ugur, & G. Kurubacak (Eds.), *Handbook of Research on Learning in the Age of Transhumanism* (pp. 224-236). Hershey, PA: IGI Global.
- Guo, S., Zheng, Y., & Zhai, X. (2024). Artificial intelligence in education research during 2013–2023: A review based on bibliometric analysis. *Education and Information Technologies*, 29, 16387-16409. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-12491-8>
- Haleem, A., Javaid, M., & Singh, R. P. (2022). An era of ChatGPT as a significant futuristic support tool: A study on features, abilities, and challenges.

- BenchCouncil Transactions on Benchmarks, Standards and Evaluations*, 2(4), 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.tbench.2023.100089>
- Jingyi, S., & Nasri, N. M. (2025). Enhancing English speaking motivation among Chinese university students: The role of immediate feedback in AI-driven chatbots. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 14(2), 710–726. <http://dx.doi.org/10.6007/IJARPED/v14-i2/25239>
- Le Thi, M. (2019). An investigation into factors that hinder the participation of university students in English speaking lessons. *IOSR Journal of Humanities and Social Science (IOSR-JHSS)*, 24(4), 84-94. DOI: 10.9790/0837-2404068494
- Macintyre, P. D., Clément, R., Dörnyei, Z., & Noels, K. A. (1998), Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. *The Modern Language Journal*, 82, 545-562. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1998.tb05543.x>
- Mohebbi, A. (2025). Enabling learner independence and self-regulation in language education using AI tools: A systematic review. *Cogent Education*, 12(1), 1-18. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2433814>
- Ooi, K. B., Tan, G. W. H., Al-Emran, M., Al-Sharafi, M. A., Capatina, A., Chakraborty, A., ... Wong, L. W. (2025). The potential of generative artificial intelligence across disciplines: Perspectives and future directions. *Journal of Computer Information Systems*, 65(1), 76-107. <https://doi.org/10.1080/08874417.2023.2261010>
- Ramazonova, F. A. (2025). Self-assessment and peer-assessment of language learning. *Current Research Journal Of Pedagogics*, 6(5), 18-21. <https://doi.org/10.37547/pedagogics-crjp-06-05-04>
- Sharakhmetova, M., Zakirova, U., Mirzaeva, M., Gafarova, L., G'aniyeva, M., & Nurmaxmatov, L. (2025). Real-time morphosyntactic feedback in language learning applications with AI integration. *2025 International Conference on Next Generation Computing Systems (ICNGCS)*, 1-10. <https://doi.org/10.1109/icngcs64900.2025.11182926>.
- Suman. T, Rajesh. P, Santhosh. M, & Sudharsan. G. (2025). AI-based language learning platform. *The International Journal of Research and Innovation in Applied Science (IJRIAS)*, 10(10), 1294-1302. <https://doi.org/10.51584/IJRIAS.2025.10100000113>
- Talancı, S. Ş. ve Yüksel, E. Ş. (2025). 2024 Ortaokul Türkçe dersi öğretim programındaki konuşma öğrenme çıktılarının 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki görünimleri. *Baskent University Journal of Education*, 12(Özel Sayı), 1-15.
- Wang, Y. (2025). Reducing anxiety, promoting enjoyment and enhancing overall English proficiency: The impact of AI-assisted language learning in Chinese EFL contexts. *British Educational Research Journal*. <https://doi.org/10.1002/berj.4187>

Yapay Zekâ Destekli Etkinliklerle Türkçe Öğretiminde Artırılmış Gerçeklik Kullanımı

Soner Garip¹

Özet

Bu çalışmada, Türkçenin eğitimi ve öğretimi sürecinde yapay zekâ destekli etkinliklerle artırılmış gerçeklik teknolojisinin kullanımı ele alınmaktadır. Teknolojik gelişmeler öğrenme öğretme süreçlerinde dijital materyallerin, eğitsel yazılım ile donanımların ve yapay zekânın kullanımını önemli ve gerekli bir hâle getirmiştir. Gerçek dünya ile sanal içeriklerin birleştirilmesini temel alan artırılmış gerçeklik eğitimde kullanılan en güncel araçlardan biridir. Artırılmış gerçeklik, Türkçe derslerinin içeriğine uygun ve dört temel dil becerisinin gelişimini destekleyen bir yapıya sahiptir. Görsel ve işitsel olması, soyut konuların öğretiminde kolaylık sağlaması ve aktif öğrenmeyi desteklemesi Türkçe öğretiminin bütün beceri alanlarında kullanılabilmesini sağlamıştır. Bu bakımdan Türkçe dersi işleniş sürecinde artırılmış gerçeklik teknolojisinin kullanımını temel alan nitelikli etkinliklere ihtiyaç duyulmaktadır. Türkçe öğretiminde yapay zekâ araçları kullanarak hedef ve kazanımlara uygun, kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimi sunabilen ekonomik, özgün ve estetik etkinlikler tasarlanabilmektedir. Öğrenme ortamını etkili ve verimli hâle getiren, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmeye ve öğrenme deneyimlerini zenginleştirmeye zemin oluşturan ChatGPT ortaya çıkardığı ürünlerle oldukça işlevsel bir yapıya sahiptir. Bu bakımdan çalışmada etkinlikler oluşturulurken yapay zekâ aracı olarak ChatGPT tercih edilmiştir. Etkinlikler geliştirilirken sınıf seviyesi, dil becerisi, öğrenme çıktıları, süre vb. bakımından yönergeler kullanılarak etkinliğin sınırları belirlenmiştir. Öğretmenlerin öğrenme öğretme sürecinde yararlanabileceği çok sayıda artırılmış gerçeklik aracı bulunmaktadır. Bu çalışmada yaygın olarak kullanılan QuiverVision ve Merge Cube Object Viewer artırılmış gerçeklik araçlarından yararlanılmıştır. Çalışmanın sonunda “Canlanan Karakterler: Artırılmış Gerçeklikle Yaratıcı Yazma Yolculuğu” ve “AR Kutusundan Ne Çıktı? – Hazırlıksız Konuşma Atölyesi” etkinlikleri geliştirilmiştir. Konuşma ve yazma becerilerine yönelik gerçekleştirilen

1 Doktor, Milli Eğitim Bakanlığı, sonergarip38@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-0893-9536

etkinliklerin öğrenme ortamını eğlenceli hâle getireceği, öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağlayacağı ve etkinliklerde öğretmenin rehberlik görevini etkin bir şekilde yerine getireceği düşünülmektedir.

1. Artırılmış Gerçeklik ve Eğitimde Kullanımı

Teknolojik gelişmeler eğitim alanında dijital bir dönüşüme zemin oluşturmuştur. Bu durum öğrenme öğretme süreçlerinde dijital materyallerin, eğitsel yazılım ile donanımların ve yapay zekânın kullanımını önemli ve gerekli bir hâle getirmiştir. Son yıllarda mobil cihazlar ile kablosuz ağ teknolojilerinin yaygın ve erişilebilir olması artırılmış gerçeklik teknolojisini öğrenme ortamında yararlanılan başlıca araçlardan biri yapmıştır. Demirekin (2023) artırılmış gerçekliğin ilgi çekiciliği ve öğrenmeyi kolaylaştırıcı özellikleriyle eğitimde kullanılan en güncel araçlardan biri konumunda olduğunu belirtmektedir.

Artırılmış gerçeklik, gerçek dünya ile sanal içeriklerin birleştirilmesini temel almaktadır. En basit tanımıyla “sanal nesnelere gerçek dünya üzerine yerleştiren böylece kullanıcıya sanal ve gerçek nesnelere aynı anda bir arada olduğu izlenimi veren teknolojidir” (Azuma, 1997, s. 357). Zhou, Duh ve Billingham (2008, s. 193) artırılmış gerçekliği, “bilgisayar tarafından oluşturulan sanal görüntülerin gerçek zamanlı olarak fiziksel nesnelere üzerine tam olarak bindirilmesini sağlayan bir teknoloji” olarak tanımlamaktadır. Çakır, Solak ve Tan (2015, s. 47) ise artırılmış gerçeklik için “bilgisayarlar veya mobil cihazlar üzerinden görüntülenmiş nesnenin ya da herhangi bir şeklin görselleri çevrilerek ekran üzerinde kullanıcıya yansıtılması” olarak ifade etmektedir. Buna göre artırılmış gerçeklik için dijital içeriklerin bilgisayar veya mobil cihazlar aracılığıyla gerçek dünya üzerine yerleştirilerek bir arada görüntülenmesini sağlayan gerçeklik teknolojisi tanımlaması yapılabilir.

Artırılmış gerçeklik teknolojisinin yaparak yaşayarak öğrenme deneyimi sunması, dijital teknolojilerin kullanımına imkân vermesi (Somyürek, 2014); uygulamalara mobil cihazlar aracılığıyla rahat bir şekilde erişilebilmesi (Akgün ve Üstün, 2023) ve görselliği temel alan özellikleri kullanıcıları cezbetmektedir (Bingöl, 2018). Müfredata uygun olarak geliştirilen artırılmış gerçeklik uygulamaları durumsal, yapılandırıcı ve otantik öğrenme yaklaşımlarına zemin oluşturmakta (Doğan, 2016) ve öğrencilerin öğrenme verimliliğini artırmaktadır (Lee, 2012). Bu süreçte öğrenciler gerçek dünyadan kopmadan tehlikeli uygulamaları güvenli bir şekilde gerçekleştirerek deneyimler kazanabilmektedir (Atasoy, Tosik-Gün ve Kocaman-Karoglu, 2017). Artırılmış gerçekliğin öne çıkan bu özellikleri öğrenme ortamında yararlanılan başlıca araçlardan biri olmasını sağlamıştır.

Artırılmış gerçeklik teknolojisi öğrenme-öğretme sürecinin yapılandırılmasında etkili bir araçtır (Ramazanoğlu ve Solak, 2020). Çünkü artırılmış gerçeklik uygulamaları ile öğrencilerin konuları farklı şekillerde keşfedebilmesinin önü açılarak etkileşimli öğrenmeye zemin oluşturulmaktadır (Üstün ve Düzenli-Çil, 2025). Bu bağlamda artırılmış gerçeklik uygulamalarının öğrencilere sağladığı avantajlar şöyle sıralanabilir:

- * Motive ve teşvik etmektedir (Guitierrez ve Fernandez, 2014).
- * Yaratıcılığı beslemektedir (Doğan, 2016)
- * Kaygıyı azaltmaktadır (Sırakaya, 2015)
- * Öğrenme ortamını eğlenceli hâle getirmektedir (Uluyol ve Eryılmaz, 2014).
- * Derse ilgiyi artırarak öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır (Onbaşlı, 2018).
- * Dikkati yükseltmektedir (Kaleci, Demirel ve Akkuş, 2016).
- * Kullanıcılar arasında iş birliğini desteklemektedir (Billinghurst, 2001).
- * Akademik başarıyı artırmaktadır (Korucu, Gençtürk ve Sezer, 2016).
- * Psikomotor becerileri geliştirmektedir (Babur, 2016).
- * Farklı bakış açıları kazandırmaktadır (Kerawalla vd., 2006).
- * Hayal gücünü teşvik etmektedir (Klopfer ve Yoon, 2004).
- * Öğrenmeyi kalıcı hâle getirmektedir (Wu, Lee, Chang ve Liang, 2013).
- * Soyut konuları somutlaştırmaktadır (Sontay ve Karamustafaoğlu, 2023).
- * Zenginleştirilmiş öğrenme deneyimi sunmaktadır (Taşkıran, Koral ve Bozkurt, 2015).
- * Derinlemesine öğrenme imkânı vermektedir (Göçen, 2022).
- * Zamandan tasarruf sağlamaktadır (Akçayır ve Akçayır, 2016).
- * Etkileşimi artırmaktadır (Fitayanti, 2024).

Artırılmış gerçeklik teknolojisi, öğrenme öğretme sürecinde farklı amaçlara hizmet etmektedir. Mevcut uygulamalar eğitim ortamında müfredat tamamlayıcı (destekleyici), rehberlik ve tanıtım, oyunlar, eğitim gezisi ve alıştırma amacıyla kullanılmaktadır (Çetinkaya ve Akçay, 2013, s. 984). Ayrıca ders anlatımını zenginleştirmek, derse dikkat çekmek, çeviri yapmak, soyut konuları anlaşılır kılmak, yarışma düzenlemek ve çeşitli etkinlikleri zenginleştirmek amacıyla da artırılmış gerçeklik uygulamalarına yer verilmektedir (Boz, 2019, s. 37).

Öğretmenlerin öğrenme öğretme sürecinde yararlanabileceği çok sayıda artırılmış gerçeklik uygulaması bulunmaktadır. Kılıç Avan ve Kalenderoğlu (2024) öğrenme ortamında QuiverVision, AR Flashcards, Narrator AR, Google AR Animals, Assemblr EDU, Wonderscope ve Catchy Words AR gibi uygulamalarının; Özmen, Yörük ve Tonguç (2022) güçlü görselleştirmelere sahip Museum Alive, SkyView, Froggipedia, GeoGebra Augmented Reality ve Anatomy 4-D gibi uygulamalarının; İçten ve Bal (2017) LearnAR, Brainspace ve FETCH Lunch Rush uygulamalarının; Demirer ve Erbaş (2015) ise Alive, Augment, Aurasma, Blippar, Junaio, Layar ve Wikitude uygulamalarının kullanabileceğini belirtmektedir. Bu uygulamalar dışında Merge Cube Object Viewer, PTT AR, AR Bilim Kartları ve İstanbul Öğretmen Akademisi tarafından geliştirilen MEBAR da öğrenme ortamında yararlanılabilecek diğer araçlardır.

1.1. Türkçe Öğretiminde Artırılmış Gerçeklik Kullanımı

Dil öğretiminde teknoloji kullanımı bilişsel, duyuşsal ve iletişimsel katkılar sunarak öğrencilerin dil öğrenimini kolaylaştırmaktadır (Kılıç Avan, 2024). Bu teknolojilerden artırılmış gerçeklik, dil öğretiminde belirlenen hedef ve kazanımlara ulaşmaya imkân tanıyan Türkçe derslerinin içeriğine uygun ve dört temel dil becerisinin gelişimini destekleyen bir yapıya sahiptir (Göçer ve Kurt, 2020). Artırılmış gerçeklik teknolojisinin kullanıldığı sınıftaki öğrencilerin geleneksel sınıf ortamındaki öğrencilere kıyasla dinleme, konuşma ve okuma becerilerinin daha iyi gelişmektedir (Jamrus ve Razali, 2019). Görsel ve işitsel olması özellikle soyut konuların öğretiminde kolaylık sağlamaktadır (Altunbay ve Bıçak, 2018). Artırılmış gerçekliğin öne çıkan bu özellikleri dil öğretiminde yaygın olarak kullanılmasını sağlamıştır.

Artırılmış gerçeklik teknolojisi, Türkçe öğretiminin tüm beceri alanında yararlanılabilir (Özdemir, 2021). Genç Ersoy (2021) teknoloji destekli Türkçe öğretiminde yazma ve dinleme becerisi ile dil bilgisi öğretiminde artırılmış gerçekliğin kullanılabilirliğini; Altunbay ve Bıçak (2018) artırılmış gerçekliğin dinleme/izleme becerisini geliştirmek başta olmak üzere içeriğine göre diğer becerilerin geliştirilmesini destekleyebileceğini belirtmektedir. Bununla birlikte şimdiye kadar Türkçe öğretiminde artırılmış gerçekliğin kullanımını ele alan on iki tez hazırlanmıştır. Okuma-anlama, öykü yazma, hikâye canlandırma, deyimler, kelime öğretimi ile noktalama işaretlerine yönelik gerçekleştirilen bu çalışmalarda artırılmış gerçekliğin fayda sağladığı görülmektedir (Üstün ve Düzenli Çil, 2025). Yapılan çalışmalar artırılmış gerçeklik teknolojisinin Türkçe öğretiminin hedeflerinin ve öğrenme çıktılarının kazandırılmasına hizmet ettiğini göstermesi bakımından önem arz etmektedir.

Artırılmış gerçeklik teknolojisi okuma becerisinin kazandırılmasına katkı sunmaktadır. Çetinkaya ve Özdemir (2023) okuma becerisinin geliştirilmesinde artırılmış gerçeklik kullanımını ele alan otuz bir makalede bu teknolojinin okuduğunu anlama, akıcı okuma, okuma tutumu ve motivasyonu gibi bilişsel ve duygusal birçok özelliğin geliştirilmesine katkı sağladığını tespit etmiştir. Uzun, Ergün ve Şeker (2022) çalışmalarında artırılmış gerçeklik teknolojisinin okumaya yeni bir boyut kazandırarak öğrencilerin okuma sevgisi ve alışkanlığı edinmesinde önemli bir işleve sahip olduğunu saptamıştır. Doğan (2016) çalışmasında öğrencilerin okuma motivasyonunu artırdığını, çok yönlü düşüncelerini ve farklı bakış açıları kazanmalarını sağladığını; Sırakaya (2015) ise artırılmış gerçeklik teknolojisiyle zenginleştirilmiş kitapların öğrencilerin okumaya karşı ilgisini artırdığını belirtmektedir.

Artırılmış gerçeklik teknolojisi, yazma becerisinin gelişimini desteklemektedir. Göçer ve Kurt (2020) artırılmış gerçekliğin beş duyu organına hitap etmesi ve gözlem yapmaya elverişli olması bakımından Türkçe öğretiminde anlatma becerisinin geliştirilmesinde özellikle betimleyici yazma çalışmalarında kullanılabileceğini ifade etmektedir. Çetin ve Ulusoy (2020) artırılmış gerçeklik uygulamalarının okuma kalıcılığını artırdığını bu sayede öğrencilerin yazılı anlatımlarını kolayca yapabildiklerini belirtmektedir. Araştırmacılar ayrıca merak duygusunu harekete geçirerek öğrenci motivasyonuna olumlu katkı sağladığından yazılı anlatım becerilerinin gelişimine destek olduğunu dile getirmektedir.

Artırılmış gerçeklik teknolojisinin dinleme/izleme becerisinin geliştirilmesinde önemli bir rolü vardır. Kılıç Avan (2024) çalışmasında artırılmış gerçeklik teknolojisinin dinlediğini anlama becerilerine olumlu katkılar sunduğunu belirtmektedir. Diaz Correa ve Ramírez Galindo (2021) artırılmış gerçeklik uygulamalarının sağladığı görsel ve işitsel süreçler sayesinde dinlediğini anlama becerilerini geliştirmede iyi birer araç olduğunu ifade etmektedir. İsmayitim vd. (2019) ise artırılmış gerçeklik teknolojisinin öğrencilerin dinlediğini anlamalarına yardımcı olduğunu, öğrencilerin dinleme etkinliklerinde bu teknolojiye faydalanılmasına yönelik olumlu görüş ve tutuma sahip olduğunu vurgulamaktadır.

Artırılmış gerçeklik teknolojisi konuşma becerisinin geliştirilmesine zemin oluşturmaktadır. Nofriati vd. (2024) artırılmış gerçeklik uygulamalarının öğrencileri süreçte aktif hâle getirerek düşüncelerini teknoloji ve dijital medya aracılığıyla ifade etmelerini teşvik ettiğini böylece motivasyon kazanan öğrencilerin özgüvenli davranmalarını sağlayarak konuşma becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğunu belirtmektedir. Liu (2019) geliştirdikleri artırılmış gerçeklik uygulaması ve planladıkları etkinliklerin uygulandığı

(HELLO) öğrenme ortamında öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştiğini tespit etmiştir. Fitayanti (2024) ise artırılmış gerçeklik teknolojisinin dil öğrenimini kolaylaştırdığını, artırılmış gerçeklik tabanlı değerlendirme araçlarının öğrencilerin konuşma yeterliliğini artırmada etkili olduğunu ifade etmektedir. Görülüyor ki Türkçe öğretiminin her alanında artırılmış gerçeklik teknolojisine başvurulabilir.

2. Türkçe Eğitiminde Yapay Zekâ Kullanımı

Eğitimde üretken yapay zekâ kullanımı günden güne yaygınlaşmaktadır. Özellikle OpenAI tarafından geliştirilen ChatGPT güçlü performansı ile dikkat çekmektedir (Orhan Karsak, 2024). Öğrencilerin dil becerilerini geliştirmeye ve öğrenme deneyimlerini zenginleştirmeye zemin oluşturan ChatGPT ortaya çıkardığı ürünlerle oldukça işlevsel bir yapıya sahiptir. Bugün bütün öğretim kademelerinde ve her branşta kullanılabilir.

Eğitim öğretim sürecinde yapay zekâ kullanımı hem öğrenci hem de öğretmenler için oldukça faydalıdır. Yapay zekâ araçları, eğitim materyali geliştirme ve içerik üretme bakımından kolaylık sağlayarak öğretmenlerin iş yükünü azaltmaktadır (Karagöl ve Yıldırım Bilgen, 2025). Öğrencilere kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimi sunma potansiyeline sahip olduğu için yapay zekâ araçları kullanılarak hazırlanan ders planları ve materyaller öğrenme ortamını etkili ve verimli hâle getirmektedir (Kaya ve Köseoğlu, 2024). Bununla birlikte yapay zekâyı dil becerilerinin geliştirilmesinde, öğretim yöntem ve teknikleri çeşitlendirilmesinde başvurulabilir (Koroğlu ve Kara, 2025).

Yapay zekâ, dil öğretiminde yeni bakış açıları ve araçlar sunarak geleneksel yazma modellerinin kapsamını genişletmekte böylece öğrencilerin yazılı içerikleri sunmasını, tartışmasını ve paylaşabilmesini kolaylaştırmaktadır (Zhang, 2024). Bu bakımdan öğrencilerin yapay zekâyı karşı farklı bakış açıları kazanmaları, etkinlikler yoluyla yazma becerisini geliştirmeleri ve en önemlisi öğrencilerin yapay zekâdan daha verimli faydalanabilmelerini sağlamak için ChatGPT destekli yazma etkinlikleri hazırlanabilir (Ellialtı ve Batur, 2025).

Türkçe öğretiminde yapay zekâ araçları kullanarak ekonomik, özgün ve estetik materyaller tasarlanabilir. Bu bakımdan Türkçe öğretmeni adaylarına yapay zekâyı etkili ve verimli bir şekilde kullanabilmelerini sağlamak için yapay zekâ temelli öğrenme materyali hazırlama dersleri verilmesi gerekmektedir (Koroğlu ve Kara, 2025). Çünkü Türkçe öğretiminde yapay zekâ kullanımı öğretmen ve öğrencilere birtakım avantajlar sağlamaktadır. Akkaya ve Çıvıgın (2021, s. 313-314) bu avantajları şöyle sıralamaktadır:

* Not verme gibi temel etkinlikleri kolaylaştırma,

- * Öğrenci ihtiyaçlarına göre düzenlenebilme,
- * Öğretmenlere rehberlik yapma,
- * Öğrencilere hazırlanan araçlar aracılığıyla ek destek sunma,
- * Yapıcı, faydalı dönütler verme,
- * Bilgiye erişim ve etkileşim kurmayı kolaylaştırma,
- * Öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirme,
- * Bireyselleştirilmiş öğrenmeyi destekleme,
- * Öğrenme ortamında ve biçiminde esneklik sağlama.

2.1. Yapay Zekâ Destekli Etkinler Tasarlama

Bu bölümde, Türkçe öğretimi kapsamında artırılmış gerçeklik araçlarının kullanıldığı yapay zekâ destekli etkinlikler tasarlanmıştır. Etkinlikler oluşturulurken yapay zekâ aracı olarak ChatGPT; artırılmış gerçeklik araçları olarak QuiverVision ve Merge Cube Object Viewer kullanılmıştır. Bu araçlara ilişkin bilgiler aşağıda yer almaktadır¹:

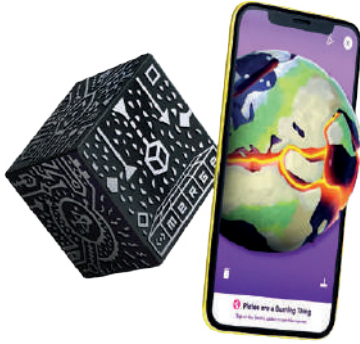


ChatGPT, OpenAI tarafından geliştirilen yapay zekâ destekli bir asistandır. <https://chat.openai.com> web adresinden ya da İOS veya Android uygulaması üzerinden erişim sağlanmaktadır. Ücretli ve ücretsiz versiyonlara sahip bu araç üzerinden doğal dilde sohbet edilebilmekte metin oluşturma, analiz, kod yazma vb. işlemler yapılabilmektedir.



Quivervision, web sitesi üzerinden erişilen resimlerin boyanması ardından artırılmış gerçeklik uygulaması ile canlandırılmasını (3D) sağlamaktadır. Ücretli ve ücretsiz içeriklerin yer aldığı web sitesine <https://quivervision.com/> adresinden ulaşılabilir. Mobil uygulamaya İOS veya Android üzerinden erişim sağlanmaktadır.

1 Görseller ilgili aracın web sitesinden alınmıştır.



Merge Cube, artırılmış gerçekliği destekleyen bir küptür. Mobil cihazların kamerasıyla tarandığında sanal 3D nesnelere elinizde tutuyor gibi göstermektedir. <https://mergeedu.com> adresi üzerinden web sitesine, <https://mergeedu.com/objectviewer> adresinden uygulamaya erişilebilir. Ücretli ve ücretsiz içerikleri bulunmaktadır. İOS veya Android aracılığıyla mobil uygulamayı kullanabilir.

Yukarıda bilgileri verilen araçlardan yararlanılarak biri yazma diğeri konuşma becerisinde olmak üzere ortaokul 5 ve 6. sınıf seviyesinde iki etkinlik geliştirilmiştir. Etkinlikler geliştirilirken sınıf seviyesi, dil becerisi, öğrenme çıktıları, süre vb. bakımından yönergeler kullanılarak etkinliğin sınırları belirlenmiştir. Oluşturulan etkinliklere uzman görüşü alınarak son hâli verilmiştir. Bu bağlamda oluşturulan etkinlikler şunlardır:

2.1.1. Konuşma ve Yazma Etkinliği

“AR Kutusundan Ne Çıktı? – Hazırlıksız Konuşma Atölyesi”		
Sınıf Seviyesi	5. Sınıf	
Süre	2 ders saati (80 dk.)	
Ön Hazırlık/Gereçler	<ul style="list-style-type: none"> * Merge Cube ve Merge Object Viewer uygulaması * AR ile görüntülenebilecek çeşitli 3D nesnelere * Konuşma alanı (sınıf içi uygun bir boşluk) * Zamanlayıcı veya süreölçer 	
Hedeflenen Öğrenme Çıktıları	<ul style="list-style-type: none"> * Hazırlıksız konuşma yapabilme * Konuşmasında beden dilini ve mekân etkili kullanabilme * Konuşma sürecine yönelik öz yansıtma yapabilme/kendini uyarlayabilme 	
Etkinlik Süreci		
1	Giriş ve Güdüleme (10 dk.)	<ul style="list-style-type: none"> * Öğretmen, etkinliğin amacını açıklar: “Artırılmış gerçeklikle karşınıza çıkan bir nesne hakkında doğaçlama bir konuşma yapacaksınız.” * “Hazırlıksız konuşma” kavramı tanıtılır; günlük hayattaki karşılıkları (örneğin bir soruya aniden cevap verme) sınıfça tartışılır. * Etkili bir konuşmanın temel unsurları hatırlatılır. (göz teması, ses tonu ve vurgu, jest ve mimik, alan kullanımı)

2	Merge Cube ile AR Nesne Etkileşimi (15 dk.)	<p>* Öğrenciler Merge Cube kullanarak Object Viewer uygulamasında rastgele bir nesneyle eşleştirilir</p> <p>* Her öğrenci, nesneyi 3-4 dakika boyunca gözlemleyerek detaylarını inceler.</p> <p>* Herhangi bir not alınmaz; yalnızca gözlem ve zihinsel hazırlık yapılır.</p>
3	Hazırlıksız Konuşma Sunumları (30 dk.)	<p>* Öğrenciler, artırılmış gerçeklikle gözlemledikleri nesneye dair doğaçlama konuşmalar yapar.</p> <p>* Konuşma içeriği serbesttir: Nesnenin amacı, tarihi, bulunduğu dünya, onu kullanan karakterler gibi tamamen hayal gücüne dayalı olabilir.</p> <p>* Her öğrenci için ortalama konuşma süresi: 2-3 dakika</p> <p>* Konuşma sırasında şu beceriler gözlemlenir:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Beden dili (jest-mimik) · Ses tonu ve vurgular · Sınıf içindeki mekânın etkili kullanımı · Anlatımın tutarlılığı ve ilgi çekiciliği
4	Grup Geri Bildirimi (10 dk.)	<p>* Konuşmaların ardından sınıfta kısa bir yansıtma oturumu yapılır:</p> <ul style="list-style-type: none"> · “Hazırlıksız konuşma yaparken zorlandığımız yerler oldu mu?” · “Beden dilini kullanmak anlatımınızı nasıl etkiledi?” · “Bir arkadaşınızın konuşmasında dikkat çekici ne vardı?” <p>* Öğrenciler birbirlerine yapıcı geribildirim sunar.</p>
5	Bireysel Öz Yansıtma (15 dk.)	<p>* Dileyen öğrenciler gönüllü olarak kendi değerlendirmelerini sınıfla paylaşır.</p>

Canlanan Karakterler: Artırılmış Gerçeklikle Yaratıcı Yazı Yolculuğu		
Sınıf Seviyesi		6. Sınıf
Süre		2 ders saati (80 dk.)
Ön Hazırlık/Gereçler		<ul style="list-style-type: none"> * Quivervision artırılmış gerçeklik uygulaması * Quiver'dan seçilmiş bir karakter boyama sayfası * Renkli boyama kalemleri * Yazma kâğıtları ve kalemler
Hedeflenen Öğrenme Çıktıları		<ul style="list-style-type: none"> * Yazma sürecini yönetebilme * Yaratıcı yazı yazabilme * Yazısını zenginleştirecek biçimde söz varlığını kullanabilme * Yazma sürecine yönelik öz yansıtma yapabilme/kendini uyarlayabilme
Etkinlik Süreci		
1	Hazırlık ve Güdüleme (10 dk.)	<ul style="list-style-type: none"> * Öğrencilere Quivervision uygulaması ve kullanılacak boyama sayfası tanıtılır. * Etkinliğin amacı ve öğrencilerin kazanacağı beceriler açıklanır. * “Bir karaktere hayat verecek ve onun hikâyesini siz yazacaksınız.” ifadesiyle güdüleme sağlanır.
2	Görsel Tasarım ve Artırılmış Gerçeklik Deneyimi (15 dk.)	<ul style="list-style-type: none"> * Öğrenciler, kendilerine verilen boyama sayfalarını diledikleri şekilde renklendirir. * Renklendirdikleri karakteri Quivervision uygulamasıyla canlandırırlar. * Öğrenciler karakterlerini inceleyerek onun fiziksel özelliklerini ve hareketlerini gözlemler. * Öğretmen, öğrencilere yönlendirici sorular sorar. (Bu karakterin adı ne olabilir? - Nerede yaşıyor? vb.)
3	Taslak Oluşturma (15 dk.)	<ul style="list-style-type: none"> * Öğrencilerden, gözlemledikleri karakterle ilgili kısa bir hikâye planlamaları istenir. * Öğrencilere şu plan şeması dağıtılarak öğrencilerden bu plana göre yazacakları metnin taslağını oluşturmaları istenir. <p>Giriş: Karakterin tanıtımı Gelişme: Karakterin yaşadığı olay Sonuç: Olayın nasıl sonuçlandığı</p>
4	Yaratıcı Yazma Süreci (20 dk.)	<ul style="list-style-type: none"> * Öğrenciler oluşturdukları taslak üzerinden hikâyelerini yazar. * Yaratıcı yazı sürecinde betimleyici dil ve duyuşal ayrıntılar gibi unsurları kullanmaları teşvik edilir. * Öğretmen, gerektiğinde öğrencilere rehberlik yapar.

5	Gözden Geçirme ve Yazıyı Zenginleştirme (10 dk.)	<p>* Öğrenciler yazılarını tekrar okuyarak dil bilgisi, anlatım bütünlüğü ve kelime kullanımı açısından gözden geçirir.</p> <p>* Yazının zenginleştirilmesi için eş anlamlı kelimeler, deyimler ve betimlemeler kullanmaları önerilir.</p>
6	Paylaşım ve Değerlendirme (10 dk.)	<p>* Öğrenciler isterlerse hikâyelerini sınıfta paylaşır.</p> <p>* Öz değerlendirme yaparak güçlü ve gelişime açık yönlerini belirleyebilir.</p>

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, yapay zekâ destekli etkinliklerle Türkçe öğretiminde artırılmış gerçeklik kullanımı ele alınmıştır. Görsel ve işitsel olması, öğrencileri öğrenme öğretme sürecinde aktif kılması ve ilgi çekici yapısıyla yapay zekâ destekli etkinliklerle artırılmış gerçekliğin Türkçe öğretiminde kullanılması etkileşimli öğrenmeye zemin oluşturmakta ve dört temel dil becerisinin bütüncül bir şekilde geliştirilmesine imkân tanımaktadır. Bununla birlikte öğrenme ortamı eğlenceli bir hal almakta, öğrenciler yaparak yaşayarak öğrenmekte ve etkinlik sürecinde öğretmenler rehberlik görevini etkin bir şekilde yerine getirebilmektedir. Bu bakımdan Türkçe öğretiminde artırılmış gerçeklik ve yapay zekâ başta olmak üzere teknoloji kullanımı önemli ve gerekli bir hâle gelmiştir. Bu bağlamda öğretme süreci planlanırken ilgili araçlara yer verilmeli, öğrencilerin dil öğretiminde bu araçları deneyimlemeleri sağlanmalıdır. Öğrencilerin seviyesi, ilgi ve ihtiyaçları göz önünde bulundurularak etkinlikler tasarlanmalıdır.

Kaynakça

- Akçayır, M. ve Akçayır, G. (2016). Üniversite Öğrencilerinin Yabancı Dil Eğitiminde Artırılmış Gerçeklik Teknolojisi Kullanımına Yönelik Görüşleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 1169-1186.
- Akgün, E. ve Ustun, A. B. (2023). Mobil artırılmış gerçeklikle öğrenmeye yönelik içerik analizi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 56, 362-383.
- Akkaya, N. ve Çivçin, H. (2021). Türkçe eğitiminde yapay zekâ. *The Journal of International Education Science*, 8(29), 308-322.
- Altunbay, M. ve Bıçak, N. (2018). Türkçe eğitimi derslerinde “z kuşağı” bireylerine uygun teknoloji tabanlı uygulamaların kullanımı. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 10(1), 127- 142.
- Atasoy, B., Tosik-Gün, E. ve Kocaman-Karoglu, A. (2017). İlköğretim öğrencilerinin artırılmış gerçeklik uygulamalarına karşı tutumlarının ve güdülenme durumlarının belirlenmesi. *Journal of Kırsehir Education Faculty*, 18(2), 435-448.
- Avan, Ş. K ve Kalenderoğlu, İ. (2024). AR and AI applications supporting listening skills in early childhood: innovative solutions in language teaching. Aydınlı, B. ve Altunoğlu, B. D. (Ed.) *Transforming Early Childhood Education: Technology, Sustainability, and Foundational Skills for the 21st Century* içinde (s. 141-158). Özgür Yayınları.
- Azuma, R. T. (1997). A survey of augmented reality. *Presence*, 6(4), 355-385.
- Babur, A. (2016). *Artırılmış gerçeklik, benzetim ve gerçek nesne kullanımının öğrenme başarılarına, motivasyonlarına ve psikomotor performanslarına etkisi* [Doktora Tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Billinghurst, M., Kato, H. ve Poupyrev, I. (2001). The magicbook: a transitional AR interface. *Computers and Graphics*, 25(5), 745-753.
- Bingöl, B. (2018). yeni bir yaşam biçimi: artırılmış gerçeklik (AG). *Etkileşim*, 1, 44-55.
- Boz, S. M. (2019). *Eğitimde artırılmış gerçeklik uygulamalarının değerlendirilmesi*. Milli Eğitim Bakanlığı Yeğitek ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü Yayınları.
- Çakır, R., Solak, E. ve Tan, S. S. (2015). Artırılmış gerçeklik teknolojisi ile İngilizce kelime öğretiminin öğrenci performansına etkisi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 45-58.
- Çetin H. ve Ulusoy M. (2020). Arttırılmış gerçeklik temelli çocuk kitaplarının yazılı anlatım becerisi üzerindeki etkisi: biçimlendirici deney araştırması. *TÜBAD*, 5(1), 80-100.

- Çetinkaya Özdemir, E. (2023). Okuma becerisinin geliştirilmesinde artırılmış gerçeklik teknolojisinin kullanımına yönelik çalışmaların sistematik derlemesi. *Abi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 1-19.
- Çetinkaya, H. ve Akçay, M. (2013, 23-25 Ocak). *Eğitim Ortamlarında Artırılmış Gerçeklik Uygulamaları [Bildiri sunumu]*. Akademik Bilişim Kongresi, Antalya.
- Demirekin, M. (2023). Dil öğretiminde güncel yeni teknolojiler. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*, 10 (3), 627-641.
- Demirer, V. ve Erbaş, Ç. (2015). Mobil artırılmış gerçeklik uygulamalarının incelenmesi ve eğitimsel açıdan değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 802-813.
- Diaz Correa, G. ve Ramírez Galindo, D. M. (2021). *Augmented reality for listening comprehension: An innovative strategy for articulating visual and auditory processes*. Facultad Ciencias de la Educación, Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas con Énfasis en Inglés Universidad La Gran Colombia, Bogotá.
- Doğan, A. (2016). Artırılmış gerçeklik teknolojileriyle desteklenmiş hikâye kitabı okuma deneyimi. *Medeniyet Sanat Dergisi*, 2(2), 121-137.
- Elliattı, N. ve Batur, Z. (2025). Yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik yapay zekâ destekli süreç-tür odaklı etkinlik önerileri. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 10(2), 219-251.
- Fitayanti, S. (2024). Transforming and evaluating efl speaking skills with augmented reality: an ar-based module approach. *English sReview: sJournal sof sEnglish sEducation*, 12(2), 833-842.
- Genç-Ersoy, B. ve Ersoy, M. (2021). Teknoloji destekli Türkçe öğretimi üzerine yayınlanan makalelerin içerik analizi: ULAKBİM-TR dizin örneği. *Abi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(3), 810-829.
- Göçen, A. (2022). Eğitim bağlamında metaverse. *Uluslararası Batı Karadeniz Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 6(1), 98-122
- Göçer, A. ve Kurt, A. (2020). Betimleyici yazma becerisinin geliştirilmesinde artırılmış gerçeklik uygulaması quiver'in kullanılması. *International Journal of Field Education*, 6(2), 46-63.
- Ismayati, W. A., Wahab, N. A., Yunus, M. M., Zamri, N. A., Nazri, N. M. ve Hashim, H. (2019). Enhancing 21st century students' listening skills via augmented reality and mobile application. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 7(11), 314-325.
- İçten, T. ve Bal, G. (2017). Artırılmış gerçeklik üzerine son gelişmelerin ve uygulamaların incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi Part C: Tasarım ve Teknoloji*, 5(2), 111-136.
- Jamrus, M. H. M. ve Razali, A. B. (2019). Augmented reality in teaching and learning English reading: Realities, possibilities, and limitations.

International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development, 8(4). 724-737.

- Kaleci, D., Demirel, T. ve Akkuş, İ., (2016, 30 Ocak-5 Şubat). *Örnek Bir Artırılmış Gerçeklik Uygulaması Tasarımı [Bildiri sunumu]*. Akademik Bilişim Konferansı, Aydın.
- Karagöl, E. ve Yıldırım Bilgen, D. (2025). Türkçe eğitiminde yapay zekâ kullanımı: Türkçe eğitimcileri yapay zekâ hakkında ne düşünüyor?. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 13(2), 356-374.
- Kaya, M. ve Köseoğlu, Z. (2024). Geleceğin eğitimini şekillendirmek: öğretmen yardımcısı yapay zekâ. *Pearson Journal*, 8(29), 1555–1578.
- Kerawalla, L., Luckin, R., Seljefot, S., ve Woolard, A. (2006). Making it real: exploring the potential of augmented reality for teaching primary school science. *Virtual Reality*, 10(3-4), 163-174.
- Kılıç Avan, Ş. (2024). *Artırılmış gerçeklik temelli uygulamaların dinleme/izleme becerisi üzerine etkisi* [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Klopfer, E. ve Yoon, S. (2004). Developing games and simulations for today and tomorrow's tech savvy youth. *TechTrends*, 49(3), 41-49.
- Korucu, A. T., Gençtürk, T. ve Sezer, C. (2016, 30 Ocak-5 Şubat). *Artırılmış gerçeklik uygulamalarının öğrenci başarı ve tutumlarına etkisi [Bildiri sunumu]*. Akademik Bilişim Kongresi, Aydın.
- Köroğlu, A. ve Kana, F. (2025). Türkçe öğretmeni adaylarının dil öğretiminde yapay zekâ kullanımına ilişkin görüşleri, *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(45), 1-37.
- Lee, K. (2012). Augmented reality in education and training. *TechTrends*, 56, 13-21.
- Liu, T. Y. (2009). A context-aware ubiquitous learning environment for language listening and speaking. *Journal of Computer Assisted Learning*, 25(6), 515-527.
- MEB. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Model-Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı* (5, 6, 7 ve 8. sınıflar). Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Nofriati, E., As'ari, C., Dewi, S.L. ve Sriwinar. (2024). The effect of using augmented reality in the students' speaking skill. *Celtic: A Journal of Culture, English Language Teaching, Literature and Linguistics*, 11(2), 437-448.
- Orhan Karsak, H. G. (2024). Türkçe öğretimini üretken yapay zekâ uygulamaları ile bütünleştirmek. N. Bahşi (Ed.) (s. 153-172). *Dijital Çağda Türkçe Eğitimi* içinde. Eğitim Yayınevi.
- Özdemir, O. (2021). Türkçe öğretiminde teknoloji kullanımı. E. Kolaç ve S. Dal (Ed.). *Etkinliklerle Türkçe öğretimi* (2. baskı) içinde (s. 589-627). Nobel Akademik.

- Özmen, N. V., Yörüük, T. ve Tonguç, G., (2022, 28-30 Eylül). *Artırılmış Gerçeklik Teknolojisinin Eğitim Ortamlarında Kullanılabilirliğinin Değerlendirilmesi [Bildiri sunumu]*. 5th International Open & Distance Learning Conference, Eskişehir.
- Ramazanoğlu, M., ve Solak, M. Ş. (2020). Ortaokul öğrencilerinin artırılmış gerçeklik uygulamalarının eğitimde kullanımına yönelik tutumları: Siirt ili örneği. *Kastamonu Education Journal*, 28(4), 1646-1656.
- Sırakaya, M. (2015). *Artırılmış Gerçeklik Uygulamalarının Öğrencilerin Akademik Başarıları, Kavram Yanılgıları ve Derse Katılımlarına Etkisi [Doktora Tezi]*. Gazi Üniversitesi.
- Somyürek, S. (2014). Öğretim sürecinde z kuşağının dikkatini çekme: artırılmış gerçeklik. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 4(1), 63-80.
- Sontay, G. ve Karamustafaoğlu, O. (2023). Artırılmış gerçeklik uygulamalarının öğretim sürecinde kullanılmasına yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(3), 311-329.
- Taşkıran, A., Koral Gümüüşoğlu, E. ve Bozkurt, A., (2015, 4-6 Şubat). *Artırılmış Gerçeklik Uygulamasının Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılması [Bildiri sunumu]*. Akademik Bilişim, Eskişehir.
- Uluçay, Ç. ve Eryılmaz, S. (2014). Examining pre-service teachers' opinions regarding to augmented reality learning. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 403-413.
- Uzun, Y., Ergün, H. ve Şeker, E. (2022). Hikâyeler için artırılmış gerçeklik yaklaşımı, *Necmettin Erbakan Üniversitesi Fen ve Mühendislik Bilimleri Dergisi*, 4(2), 1-7.
- Üstün, A. B. ve Düzenli Çil, B. (2025). Eğitim alanında artırılmış gerçeklik teknolojisinin kullanımı: Türkiye'de yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 15(2), 114-142.
- Wu, H., Lee, S., Chang, H. ve Liang, J. (2013). Current status, opportunities and challenges of augmented reality in education. *Computers and Education*, 62, 41-49.
- Zhang, B. (2024). Exploring pedagogical ideologies and strategies for college english writing instruction from a generative artificial intelligence perspective. *Journal of Contemporary Educational Research*, 8(1), 173- 178.
- Zhou, F., Duh, H. L. ve Billingham, M. (2008, 15-18 Eylül). *Trends in Augmented Reality Tracking. Interaction and Display: A Review of Ten Years in ISMAR. Mixed and Augmented Reality [Bildiri sunumu]*. ISMAR 7th IEE/ACM International Symposium, Cambridge.

Yapay Zekâ Destekli İkna Edici Metin Yazarlığı

Rasim Tarakcı¹

Özet

Ana dili olarak Türkçe öğretiminin temel amacı, öğrencilerin temel dil becerilerini ve dolayısıyla iletişim becerilerini geliştirmektir. Böylelikle öğrencilerin iyi birer dinleyici ve okur olarak anlama becerilerini ve iyi birer konuşmacı ve yazar olarak anlatma becerilerini geliştirmeleri hedeflenir. Bu hedefe ulaşılması, öğrencilerin etkili iletişim becerilerinin de gelişmesini sağlar. Etkili iletişim kuran bireyler topluma uyum sağlar ve amaçlarına daha kolay ulaşır. İkna kavramı etkili iletişim kurmada oldukça önemlidir. 21. yüzyılda geçmişe göre daha mühim bir beceri hâline gelen ikna, artık güncel hayatta insanların karşısına sürekli çıkmaktadır. Medyanın ve özellikle de sosyal medyanın yaygınlaşması ile insanlar her gün yüzlerce hatta binlerce ikna edici mesajla karşı karşıya kalmaktadır. Bu sebeple ikna edici mesajları çözümleme ve ikna edici metinler oluşturabilme becerisi okullarda ele alınan beceriler hâline gelmiştir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2024) da ikna kavramına ve ikna edici yazma becerisine bu sebeple önem verilmiştir ve öğrencilerin kademe kademe ikna edici metin oluşturmaları istenmiştir.

Bu çalışmada iletişim süreci ve ikna ile ilgili bilgiler verildikten sonra başarılı bir iknacının dili ve psikolojik unsurları nasıl kullanması gerektiği ortaya konmaya çalışılmıştır. Doğru sözcükleri kullanmanın insanın duygularını ve düşüncelerini değiştirmeyi kolaylaştırdığı; psikolojik unsurlarda ise karşılıklı bulunma, bağlılık ve tutarlılık, toplumsal kanıt, sevgi, otorite, kılık, karşıtlık ve uzlaşma ilkelerinin ikna etmedeki rolü ele alınmıştır. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2024) ikna ve ikna edici yazmayı nasıl ele aldığı ortaya konduktan sonra ikna edici yazma kavramına ve ikna edici yazma unsurlarına yer verilmiştir. Çalışmanın sonunda yapay zekâ dil modellerinden biri olan ChapGPT kullanılarak ikna edici bir metnin nasıl oluşturulabileceği uygulamalı olarak gösterilmiştir. Doğru istemlerin yazılması ile ikna edici metnin unsurları ve dolayısıyla ikna edici bir metin ortaya konmuştur.

1 Dr, Millî Eğitim Bakanlığı, rasimtarakci@gmail.com, 0000-0001-6379-2736

1. Giriş

Türkiye’de ilkököl ve ortaokullardaki Türkçe öğretiminde temel amaç öğrencilerin temel dil becerilerini geliştirmektir. Temel dil becerileri olarak adlandırılan dinleme/izleme ve okuma becerileri, anlama becerileri; konuşma ve yazma becerileri ise anlatma becerileridir. Çevresinde ve medya araçlarında olup bitenleri etkili bir şekilde dinleyip izleyen ve yazılı materyalleri okuyarak bilgi edinen bireyler anlama becerilerini geliştirir; anladıklarını etkili bir biçimde konuşarak veya yazarak ifade edebilen, insanları etkileyebilen bireyler de anlatma becerilerini geliştirir. Dolayısıyla dil becerileri gelişmiş insanlar çevreleriyle daha etkili iletişim kurar ve iletişimde diğer insanlara göre daha başarılı olur. Dil becerilerinin geliştirilmeye çalışılmasındaki esas amaç bireylerin etkili iletişim becerisini geliştirebilmektir.

İletişim sürecinde insanlar duygu, düşünce, inanç, tutum ve davranışlarını yazılı, sözlü veya sözsüz yollarla başkalarına iletir. İletişimde eğlendirmek, eğitmek, sadece anlatmak gibi farklı amaçlar olabilir ancak temelde bir bilgi aktarma süreci vardır. Yani iletişim süreci bilgi ve görüşlerin göndericiden (kaynaktan) hedefe (alıcıya) aktarılma sürecidir (Hick & Place, 1963). Bu aktarım sürecinde kaynağın amacına uygun olarak metinlerin yapısı da farklılık gösterir. Örneğin kaynak, bir konu hakkında bilgi vermek istiyorsa bilgilendirici/açıklayıcı, bir olay anlatmak istiyorsa öyküleyici, bir durumu, yeri ya da kişiyi tanıtmak istiyorsa betimleyici, bir konuya insanları inandırmak istiyorsa ikna edici metin yapıları ortaya koyabilir. Bu noktada alıcının, kaynağın amacını anlaması ve metin yapısını çözümleyerek sorgulaması önemlidir.

Günümüzde teknolojinin hızla gelişmesi sonucu insanlar bilgi ve veri bombardımanı altındadır. Gerek günlük yaşamda ve insan ilişkilerinde gerekse teknolojinin oluşturduğu sanal dünyada insanlar sürekli kendilerine gönderilen birçok mesajı almakta, çözümlemekte ve bunlara uygun tepkiyi oluşturmaktadır. Günümüz insanına ulaşan mesajların çoğunluğunu ise ikna edici metinler oluşturur. Gününün çoğunluğunu sosyal medyada, internet ve bilgisayar karşısında geçiren insanların karşısına sürekli reklamlar, markalar, bir şeyler anlatarak ürün satmaya çalışan pazarlamacılar, bir konu hakkında yorum yapan ama aslında takipçilerini etkilemeye çalışan sosyal medya fenomenleri, dolandırıcılar vs. çıkar. Bunların temel amacı ise insanları kendi fikirlerine inandırıp çıkar elde etmektir. Bu noktada günümüz insanının geçmişteki insana göre bir becerisini oldukça geliştirmesi gerekli duruma gelmiştir. Bu beceri ikna edici metinleri analiz edebilme ve ikna edici metinler oluşturabilme becerisidir.

Geçmişte uygulanan Türkçe dersi öğretim programlarında ikna becerisine oldukça az yer verilmiş, ders kitaplarında ise bir iki etkinlikle geçirilmiştir. Çünkü ikna becerisi her dönemde önemli bir beceri olmakla birlikte, geçmişte

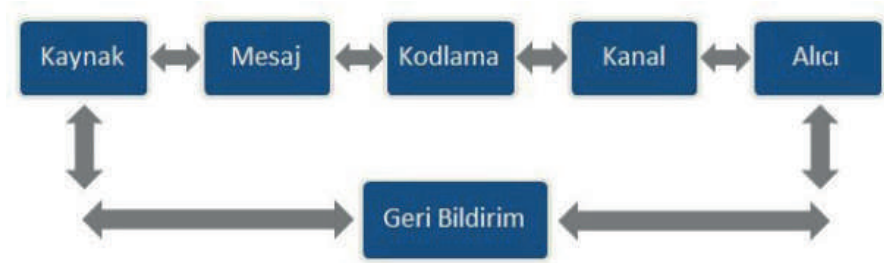
bugünkü kadar hayati bir beceri değildi. Bugün ise Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'na (2024) bakıldığında öğrencilerin ikna edici metinleri çözümlenmeleri, iknanın psikolojik temellerini anlamaları ve kademe kademe ikna edici paragraflar ve ikna edici metinler yazmaları istenmektedir. Programda yer alan, öğrencilerin “dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirmeleri”, “okuduklarını, dinlediklerini/izlediklerini anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmeleri”, “duygu ve düşüncelerini Türkçenin zengin ifade olanaklarından faydalanarak anlatabilmeleri”, “basılı materyaller ile çoklu ortam kaynaklarından bilgiye erişme; ulaştıkları bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerilerini geliştirmeleri” (s. 5) hedefleri de göz önüne alındığında programın; araştıran, anlayan, bilgileri ve bilgi kaynaklarını eleştiren, sorgulayan ve tüm bunlardan sonra edindiği bilgileri ikna edici bir şekilde anlatan bireyler yetiştirmeyi amaçladığı görülmektedir.

Tüm bunlardan hareketle denilebilir ki teknolojinin gelişmesi ile her gün binlerce ikna edici mesajla karşılaşan günümüz insanı, içerisinde manipüle edici mesajların da bulunduğu bu mesajları doğru analiz etmeyi ve kendisi de ikna edici mesajlar üretmeyi öğrenmelidir. Bunun için bu çalışmada “İletişim Süreci ve İkna, İknanın Psikolojisi, Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda İkna, İkna Edici Yazma, İkna Edici Metin Oluşturmada Yapay Zekâ Desteği” ana başlıklarına yer verilmiş ve çağın gereği olarak ikna edici metinleri yazarken yapay zekâdan nasıl yararlanılabileceği ile ilgili uygulamalı örnekler de sunulmuştur.

2. İletişim Süreci ve İkna

“İletişim” Türkçe Sözlük'te “Duygu, düşünce veya bilgilerin akla gelebilecek her türlü yolla başkalarına aktarılması; bildirişim, haberleşme, iletişim” (Türk Dil Kurumu, t.y.) olarak tanımlanır. İletişim sayesinde insanlar toplum içerisindeki diğer insanlarla bir arada yaşayabilir, kendini onlara anlatabilir, onları etkileyebilir ve toplum içerisinde yer bulabilirler. Ayrıca iletişim sayesinde insanlar geçmişte yaşamış insanların oluşturduğu bilgi birikimini öğrenebilir, inanç ve değerleri benimseyebilir ve bunları da sonraki kuşaklara aktarabilirler. İletişim, insan yaşamının uyum içerisinde devam etmesi için oldukça önemlidir (Yatkın, 2003).

Topsümer, Elden ve Yurdakul (2014: 13) iletişimi “haber, bilgi, duygu, düşünce ve tutumların simgeler sistemi aracılığı ile kişiler veya gruplar arasında ya da toplumsal düzeyde değiş tokuş edildiği dinamik bir süreçtir.” diye tanımlar. Bu süreçte iletişimin öğeleri aşağıdaki gibi etkileşim içerisinde:



Şekil 1: İletişim Süreci

Şekil 1’de iletişim sürecinin öğelerinin kaynak, mesaj, kodlama, kanal, alıcı ve geri bildirim olduğu görülmektedir. Bu öğeler kısaca tanımlanacak olursa; kaynak iletişim sürecini başlatan, bir mesaj oluşturarak alıcıya gönderendir. Mesaj, kaynağın alıcıya iletmek istedikleridir ve kaynak neleri kodlayıp alıcıya gönderiyorsa bunların tamamına mesaj denir (Güz, 1998). Kodlama, mesajın sistemli bir şekilde sembollerle iletmeye uygun hâle getirilmesidir (Tutar ve Yılmaz, 2003). Kanal, kaynak ile alıcı arasındaki iletişim ortamıdır. Yazı, söz, ses, beden hareketleri, görseller, sayı, müzik birer kanaldır (Topsümer, Elden ve Yurdakul, 2014; Evliyaoglu, 1987). Alıcı, mesajın gönderildiği kişidir. Geri bildirim ise alıcının kaynaktan gelen mesaja tepki vermesidir (Mcquail ve Windahl, 1993).

Aslında iletişim bir mesaj üretme, gönderme ve mesajları algılama sürecidir. İletişim kurmaktaki asıl amaç insanları gönderilen mesajlarla etkilemek ve mesaja muhatap insanların tutum ve davranışlarını değiştirmeye çalışmaktır (Tutar ve Yılmaz, 2003). Bu noktada iletişim sürecinde devreye “ikna” girer. Türkçe Sözlük’te “Bir konuda birinin inanmasını sağlama, inandırma, kandırma.” (Türk Dil Kurumu, t.y.) olarak tanımlanan iknanın literatürde farklı tanımları yapılmıştır. İkna, insanların davranış ve düşüncelerini belirli stratejiler kullanarak etkileme, değer ve inançları benimsetme kabiliyetidir (Hogan, 2007: 20). İkna, davranış ve tutumları kimseyi zorlamadan etkilemeye çalışan bir iletişim sürecidir (Newsam, Allen, & Türk, 1989: 153). İkna, istenilen hedeflerin ortaya çıkarılması amacıyla gerçekleştirilmiş iletişim sürecidir (Oyman, 2012: 4). İkna, karşıdaki kişi veya grubun bir tutumu, düşünceyi, eylemi kabul edilebilir ve mantığa uygun olarak algılaması için oluşturulan yönlendirme ve etkileme sürecidir (Büyükkantarçioğlu, 2007). İkna, insanların düşüncelerinin sözcüklerle istenilen biçimde oluşturulması sanatıdır (Janis, 1968).

Yukarıdaki tanımlardan hareketle iknanın insanların görüş, düşünce, davranış, tutum ve inançlarını çeşitli etkileme yöntemleri kullanarak, zorlamadan değiştirmeyi hedefleyen bir iletişim süreci olduğu söylenebilir.

İkna kavramı tarihte karşımıza ilk defa “retorik” kavramı içerisinde çıkar. Aristo retoriği, bir konuşmada konuşmacının elinde var olan inandırma yollarını kullanabilme melekesi olarak tanımlar (Aristoteles, 2001: 37). Meyer’e göre (2004: 10) tarihte retorik tanımlarında üç önemli noktaya değinilmiştir. Bunlar konuşmacının önemi, dinleyicinin rolü ve konuşmacı ile dinleyici arasındaki dil ve düşüncelerin ağırlığıdır. Aristo ikna edici iletişimde üç temel eleman olduğunu söyler. Bunlar ethos, pathos ve logosdur. Ethos konuşmacının özelliklerini ele alır. Konuşmacının dürüst ve deneyimli olması, giyimi, dış görünüşü, beden dili, dili kullanışı ve konuşma şekli gibi özellikleri ikna sürecini etkiler. Pathos konuşmacının kendisini dinleyenleri etkilemek için kullandığı duygulardır. İkna edilecek kitlenin özelliklerinin bilinmesi konuşmacının onları ikna etmesini de kolaylaştırır. Logos konuşmanın mantıklı olmasıdır (Aristoteles, 2001). M.Ö. 5. ve 4. yüzyıllara dayanan bu bilgilerin bugün de geçerliliğini koruduğu söylenebilir. Ancak aradan geçen yüzyıllarda ikna ile ilgili oldukça fazla bilimsel araştırma da ortaya konmuştur.

21. yüzyıla gelindiğinde ikna kavramının artık geçmiştekinden çok daha gündemde olduğunu söylemek mümkündür. Teknolojinin gelişmesi ile kitle iletişim araçlarının ve internetin yaygınlaşması, insanların her gün yüzlerce hatta binlerce ikna edici mesajla karşılaşmasına neden olmaktadır. Bu ikna edici mesajlar sözlü, yazılı veya görsel iletişim öğeleri ile oluşturulmuş olabilir. İster sözlü veya yazılı isterse görsel unsurlarla oluşturulmuş olsun, ikna edici mesajda dil kullanımı oldukça önemlidir. Ayrıca insanları ikna etmek için dil aracılığıyla birçok yöntem ve teknik de kullanılmaktadır. Bu da iknanın psikolojik boyutuyla ilgilidir. Bu sebeple öğrencilere ikna kavramının, iknanın psikolojisinin, ikna edici yöntem ve tekniklerin, yazılı ve sözlü anlatımlarda iknayı nasıl kullanabileceklerinin eğitiminin verilmesi oldukça önemlidir. Ayrıca iknanın ötesinde, insanların manipüle edilerek kandırıldığı durumların da arttığı göz önüne alınınca, küçük yaşlarda verilen bu eğitimlerin insanların kandırılmasını engellemek için de oldukça önemli olduğunu vurgulamak gerekir.

Başarılı bir iknacı temelde iki unsuru iyi kullanmaktadır. Bunlardan biri dil diğeri de psikolojik unsurlardır. Dil, insanın dünyayı anlama ve kendini anlatma aracıdır. Aynı zamanda dil, iletişimi kurabilmek için bir kanaldır.

Dil; düşünceyi doğrudan etkiler, mesajı şekillendirir. İnsanlar dili kendi anlayışlarına, özelliklerine, hedeflerine, becerilerine göre istediği gibi şekillendirebilir. İnsanın hayatındaki birçok başarısı dili kullanma becerisine

bağlıdır. Dil, bireyin dünyayı analiz etmesine yardımcı olduğu gibi içerdiği güç ile bireyin dünyaya bakışını da etkiler ve diğer insanlarla ilişki kurmasına ve bu ilişkileri sürdürmesine olanak tanır. İnsan kelimelerle, cümlelerle, beden diliyle ve sesle dünyaya olan yaklaşımını açıklar (Mulholland, 1994). Dil, iknanın en etkili silahıdır. Dili doğru ve etkili kullanmak, doğru zamanlama ile nerede, nasıl konuşulacağını bilmek ve gerektiğinde dinlemeyi başarabilmek iknada oldukça önemlidir. (Kirsner, 1994).

İnsanların düşüncelerini değiştirmek ve onları belirli hedefler doğrultusunda yönlendirmek için en etkili araç, doğru sözcükleri kullanmaktır. Tam zamanında kullanılan doğru sözcükler zihinleri ve hayatları değiştirebilir (Hogan & Spekman, 2012: 19). Dil ile ikna arasında önemli bir ilişki vardır ve sözcükler düşünce ve duyguları etkileme gücüne sahiptir. Örneğin politikacılar dili iyi kullanmayı öğrenen kişilerdir ve ülkede yaşanmış bir ekonomik sıkıntıyı “ekonominin olumsuz yönde büyümesi” olarak tanımlayabilirler. Dikkat edilirse olumsuz durum, “büyüme” gibi zihinde olumlu duygular çağrıştıran bir kelime kullanılarak rahatsız edici olmaktan uzaklaştırılmıştır (Borg, 2012).

Başarılı bir iknacı dili iyi kullandığı gibi psikolojik unsurları da iyi kullanır. Bir insanı ya da insan grubunu ikna etmek için şüphesiz insanın psikolojik özelliklerini ve tepkilerini iyi bilmek gerekir. İnsanların belirli davranış kalıplarına hangi tepkileri verdiğini, neye evet deme eğiliminde olduğunu bilmek; iknacı için önemlidir. Bu sebeple “İknanın Psikolojisi” başlığı altında ikna etmek için önem arz eden bazı temel ilkelere değinilmiştir.

3. İknanın Psikolojisi

Profesör Cialdini, insanların günlük hayatın karmaşasında hızlıca doğru kararlar alabilmek için otomatik tepkiler verme eğiliminde olduğunu söylemektedir. Bu söylemini hayvan davranışlarını inceleyen bilim dalı olan etolojinin çalışmalarıyla da desteklemektedir. Etologlar, hayvanların birçoğunun “sabit hareketler modeli” adı verilen bir modele göre tepkiler verdiklerini gözlemiştir. Örneğin bir dişi hindi yavrularını tanımak için yalnızca onların “glu glu” seslerini dinler. Yavrular bu sesi çıkardığı sürece dişi hindi onları kucklamaya devam etmektedir. Yavruların görüntüleri ve diğer davranışları dişi hindi için pek de önemli değildir. Hatta dişi hindi bilim insanlarının deneyinde oyuncak bir kokarcanın içine yerleştirilmiş teypte glu glu seslerini duyduğu için kokarcaya yavrusu gibi davranmakta, onu diğer yavruları gibi kucklamaktadır. Yavrularından biri bu sesi çıkarmazsa da onu öldürebilmektedir. Demek ki dişi hindiler için “glu glu” sesleri bir davranış tetikleyicisidir. Benzer şekilde insanlar da tetikleyici özelliklere cevap verir. İnsanlarda otomatik tepkiyi tetikleyen bu davranış kalıpları hayvanlarınkinden

daha karmaşık olsa da insan hareketlerini yönlendirecek inanılmaz güçlere sahiptir. Tetikleyici özelliğe otomatik tepki veren kişi genellikle zamandan, enerjiden, akıl kapasitesinden tasarruf sağlamış olur. Ancak bazen de otomatik tepkiler vermek, tepki veren kişiyi zarara uğratabilir çünkü bazen bazı bireyler tetikleyici özellikleri manipüle ederek insanları zarara uğratarak kendileri çıkar sağlamaya çalışır (Cialdini, 2001).

Cialdini'ye göre (2001) insan davranışlarını yönlendiren altı temel ilke vardır. İnsanlar bu ilkeler doğrultusunda davranışlarını düzenler. Bunlar karşılıklı bulunma, bağlılık ve tutarlılık, toplumsal kanıt, sevgi, otorite, kıtlık (azlık) ilkeleridir. Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2024) da bu ilkelere yer verilmiş ve ikna becerisini geliştirmek için bu ilkelere yararlanılması gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca bu ilkelere ek olarak "karşılıklı ve uzlaşma" ilkelerine de yer verilmiştir. Aşağıda bu ilkelere belirleyici yönleri açıklanmıştır:

3.1. Karşılıklı Bulunma

Karşılıklı bulunma ilkesi, birinin bize yaptığı iyiliğe karşılık bizim de ona iyilik yapma ihtiyacı hissetmemize dayanır. Biri bize iyilik yaparsa biz de ona iyilik yapmalıyız, biri bizi doğum gününe davet ederse biz de onu doğum günümüze davet etmeliyiz, biri bize hediye verirse biz de ona hediye vermeliyiz. Karşılıklı bulunma kuralına göre insanların bize yaptıkları iyiliklere, davetiyelere, hediyelere biz de karşılık vermeliyiz (Cialdini, 2001: 42). Yapılan araştırmalara göre karşılıklı bulunma, bütün toplumlarda uygulanan bir kuraldır. Dünyanın neresine giderseniz gidin insanlar yapılan iyiliklere karşılık vermek ister (Gouldner, 1960). Karşılık verme ihtiyacı insanların toplumsal yaşamının bir parçasıdır. Karşılıklı bulunma ilkesi sayesinde geçmişte yaşayan insanlar, zorlu doğa koşullarında birbirine iyilik yaparak hayatta kalmıştır. Günümüzde de insanlar bu kuralı her alanda oldukça sık kullanmaktadır. Örneğin markette çalışan bir satış elemanının markette alışveriş yapan insanlara bazı ürünler uzatarak onların tadına bakmasını istemesi karşılıklı bulunma ilkesine dayanır. Böylelikle ürünün tadına bakan kişinin karşılıklı bulunma ilkesi gereğince ürünü satın alma ihtimali artmaktadır.

3.2. Bağlılık ve Tutarlılık

Bağlılık ve tutarlılık ilkesi insanların bir seçim yaptığında, bir konu hakkında fikrini beyan ettiğinde, bir taahhütte bulunduğu seçimlerinde, fikirlerinde ve taahhütlerinde tutarlı davranmak için kişisel ve toplumsal baskı hissetmesinden doğar. Dolayısıyla önceki söylemlerimiz ve davranışlarımızla tutarlı davranma ihtiyacı hissederiz. Ayrıca yanılma hissi yaşamamak için de iyi bir şey yaptığımız konusunda kendimizi ikna eder ve böylelikle de kendimizi iyi hissederiz (Fazio, Blascovich & Driscoll, 1992). Tutarsızlık, insanlar tarafından

sevilmeyen bir özelliktir. Tutarsız insanlar genellikle toplum tarafından ikiyüzlü olarak adlandırılır ve dışlanır. Diğer yandan yüksek derecede tutarlılık gösteren insanlar güçlü, akılcı, dürüst ve istikrarlı olarak görülür ve toplum tarafından benimsenir (Cialdini, 2001: 90). Bu sebeple de insanlar toplumda yer bulmak ve sevilme için tutarlı davranma eğilimindedir.

3.3. Toplumsal Kanıt

İnsanlar doğruyu, diğer insanların neyin doğru olduğunu düşündüğünü öğrenerek tespit eder. Dolayısıyla bir davranışın bir yerde doğru olup olmadığını anlayabilmek için başkalarını gözlemler ve onların yaptığını doğru olarak kabul edip bu davranışı tekrar ederiz. Dolayısıyla sinemada patlamış mısırın boş paketini nereye atacağımıza, otoyolda ne kadar hız yapacağımıza, bir yemekte tavuğu nasıl yiyeceğimize karar verirken etrafımızdakileri gözlemler ve onların yaptığı gibi yapmaya karar veririz (Cialdini, 2001: 154). Özellikle belirsizlik durumlarında başkalarının yaptığı davranışlar bizim davranışlarımıza da yön verir. Ancak bu durum kimi zaman kısa yoldan doğru davranışı sergilememizi sağlarken kimi zaman da diğer insanlar gibi hatalı davranmamıza neden olabilir. Günlük hayatta birçok kişi bizi ikna etmek için bu yöntemi kullanır. Reklamlarda, tanıtılan ürünü kullananların %99'unun bu üründen memnun kaldığını belirtmesi, restoranlardaki bahşış kutularında daha önce gelen müşterilerin bir miktar bahşış bıraktığını göstermek için para bırakılması, yardım kampanyalarına para toplamak için televizyon kanallarında canlı yayın yapılması ve bağışlanan miktarların ekrana yazılması toplumsal kanıt ilkesi gereğidir.

3.4. Sevgi

İnsanlar genellikle sevdikleri kişilere evet deme eğilimindedir. Tanıdığımız ve bildiğimiz insanlar arasında sevdiğimiz kişileri kırmamaya özen gösteririz. Bu sebeple de onların isteklerine genellikle evet deriz. Ancak sevginin bu gücünü araştıran araştırmacılar, yabancıların bizim sevgimizi nasıl kazanabildikleri ile ilgili de araştırmalar yapmıştır. Bu araştırmalar sonucunda da fiziksel olarak çekici olan, bize benzeyen, bize övgüde bulunan ve irtibat kurduğumuz iş birliği yaptığımız insanları da sevme eğiliminde olduğumuzu tespit etmişlerdir. Dolayısıyla bizi ikna etmek için önce sevgimizi kazanmaya çalışan ikna profesyonelleri ile karşılaşabiliriz. Bu durumda temkinli olmalı ve sevgi duyduğumuz kişi ile bize sunduğu teklifin içeriğini birbirinden ayırarak kararlarımızı vermeliyiz (Cialdini, 2001).

3.5. Otorite

İnsanlar genellikle otomatik olarak otoriteye boyun eğme ve kısa yoldan karar verme eğilimindedir. Bunu Milgram (1974) deneylerinde görmek mümkündür: Profesör Milgram rastgele denekler bulur ve onlara öğrenme ve hafızanın cezadan nasıl etkilendiğini araştırdığı bir deney yaptığını söyler. Deneklerden biri tesadüfi olarak öğretmen diğeri ise öğrenci rolünü üstlenir. Öğretmenin rolü öğrencinin bazı kelimeleri ezberleyip ezberleyemediğini test etmektir ve her yanlış cevapta öğrenciye artan düzeyde elektrik şokları verecektir. Arada bir paravan vardır ve aslında öğrenci rolündeki denek iş birlikçidir. Deneyin asıl amacı ise öğretmen rolündeki denegin otoriteye boyun eğip elektrik şokları tehlikeli düzeye ulaştığında bile onları öğrenciye verip vermeyeceğini tespit etmektir. Deneyin sonuçları araştırma ekibini oldukça şaşırtmıştır. Çünkü deney öncesi öngörüler bin denekten yalnızca birinin elektrik şoklarını 450 volta kadar devam ettirebileceği yönündedir. Ancak deneye katılan her üç kişiden ikisi otoriteye boyun eğmiş ve karşıdan inleme ve acı sesleri gelmesine rağmen elektrik şoklarını sonuna kadar vermeye devam etmiştir. Bu deney insanların otoriteye itaat etme eğiliminde olduğunu göstermektedir. İnsanlar genellikle zeki olarak gördükleri bir otoritenin emirlerine uyarlar ve kısa yoldan otomatik olarak uyma ve karar verme tepkisi gösterirler. Ayrıca otoriteye uyma davranışında sembollere tepki verme eğilimindedirler. Yani ünvanlar, kıyafetler, pahalı arabalar kişilerin otorite olarak görülmesinde güçlü etkenlerdir (Cialdini, 2001).

3.6. Kıtlık (Azlık)

Bir şeyin az olması, zor erişilebilir olması o şeyin insanlar tarafından daha değerli görülmesine sebep olur. İki nedenden dolayı insanlar kıtlık psikolojisine kapılır. Bunlardan birincisi sayısı azalan ürünün, nesnenin kaliteli olduğu hakkında kısa yoldan bir fikir edinilmesi ikincisi ise bir şeyin az ulaşılabilir olduğu durumda insanın özgürlüğünü kaybettiğini düşünmesidir. Bu sebeple insanlar özgürlüğünü kaybetmemek için veya kaliteli ürüne kısa yoldan ulaşabilmek için harekete geçme eğiliminde olur. Bu tekniği kullanarak bizi ikna etmeye çalışan ikna profesyonelleri genellikle önerdikleri ürünün miktarının veya zamanının sınırlı olduğunu belirtirler. Mağazalarda görülen “sınırlı sayıda” veya “indirim son günü” vurgularının sebebi budur (Cialdini, 2001: 331).

3.7. Karşıtlık

Zıtlıklar dikkat çeker. Birbirinin zıttı olan nesnelerin, durumların, olayların bir arada bulunması durumunda zihin bunlara dikkatini yoğunlaştırır. Bu sebeple zıtlıkların aynı ortamda var olması, vurgulanması ikna açısından dikkat çekicidir.

3.8. Uzlaşma

Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre (2024) insanlar, diğer insanlarla uyum içerisinde olan, sorun çıkarmayan aynı zamanda sorunlara çözüm üretme eğiliminde olan insanlarla birlikte hareket etme, bunun tersini yapanlardan da kaçınma eğilimindedir. Bu sebeple çevresine uyum sağlayan insanlar etrafındaki insanları daha kolay ikna edebilir.

4. Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda İkna

Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı (2024), iknaya dinleme/izleme, okuma, konuşma ve yazma alanlarının tamamında yer vermiştir.

Programın “Dinleme/İzleme” beceri alanında “Öğrenme Çıktısı ve Süreç Bileşenleri” başlığı altında “Dinlediğinde/izlediğinde kullanılan ikna etme tekniklerini belirlemeye yönelik çözümleme yapabilme a) Dinlediğinde/izlediğinde başvuru olan ikna etme tekniklerini belirler. b) Belirlediği ikna etme tekniklerinin birbirleriyle ve metinle ilişkisini ortaya koyar.” ifadeleri yer alır. 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin karşılıklı bulunma, tutarlılık, toplumsal kanıt, sevgi (hoşlanma), otorite, kıtlık (azlık), karşıtlık ve uzlaşma tekniklerini belirlemeleri istenir (s. 39). Ayrıca 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin dinledikleri/izledikleri medya metinlerinin içeriğini ikna teknikleri açısından değerlendirmeleri de istenir (s.40).

Programın “Okuma” beceri alanında 8. sınıf öğrencilerinin “ikna edici metin yapılarına yönelik çalışmalar yapması” istenir. (s. 45). Program metin yapıları hakkında bilgi verirken 7. sınıfta öğrencilere “ikna paragrafı” ve “ikna edici anlatı” ile ilgili bilgi verilmesini ister (s. 23). Ayrıca “Okuma” beceri alanında “Öğrenme Çıktısı ve Süreç Bileşenleri” başlığı altında “Metinde kullanılan ikna etme tekniklerini belirlemeye yönelik çözümleme yapabilme a) Yazarın başvurduğu ikna etme tekniklerini belirler. b) Belirlediği ikna etme tekniklerinin birbirleriyle ve metinle ilişkisini ortaya koyar.” ifadeleri yer alır. 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin karşılıklı bulunma, tutarlılık, toplumsal kanıt, sevgi (hoşlanma), otorite, kıtlık (azlık), karşıtlık ve uzlaşma tekniklerini okudukları ikna edici metinlerde belirlemeleri istenir (s. 46). Buna ek olarak 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin okudukları basılı ve dijital medya metinlerinin içeriğini ikna teknikleri açısından değerlendirmeleri de istenir (s. 47).

Programın “Konuşma” beceri alanında 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin ikna edici konuşmalar hazırlamaları istenir (s. 49).

Programın “Yazma” beceri alanında “Öğrenme Çıktısı ve Süreç Bileşenleri” başlığı altında “Yazısında içerik ve yapıya yönelik seçimlerini yönetebilme a) Yazma amacına uygun paragraf türünü seçer. b) Yazma amacına uygun metin

yapısını seçer.” ifadeleri yer alır. 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin ikna paragrafları yazmalarını ister (s. 56).

Dolayısıyla Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı (2024) özellikle 7 ve 8. sınıf düzeyindeki öğrencilerin metin türü olarak ikna edici paragrafların ve metinlerin özelliklerini bilmesi, dinlediği/izlediği ve okuduğu metinlerde ve medya metinlerinde ikna tekniklerini tespit edebilmesi aynı zamanda konuşmada ve yazmada ikna tekniklerini kullanarak ikna edici konuşmalar ve yazılı metinler üretebilmesini istemektedir.

5. İkna Edici Yazma

Metinlerin yazılış amacı onların farklı üslup, yapı ve sözcük özelliklerine sahip olmalarını sağlayabilir. Bu farklılık da onların farklı metin tiplerine tâbi olmasını sağlar. Günay (2013) metinleri anlatisal, betimleyici, açıklayıcı, önceden haber verici, kanıtlayıcı, söyleşimsel, buyurucu ve sözbilimsel olarak sekiz tipe ayırır. Günay’ın kanıtlayıcı metin tipi diye nitelendirdiği metinler ikna edici metinlerdir. Bu metin tipinde yazarın amacı ikna etmek, savunmak, okuyucunun fikrini kendi istediği yönde değiştirmektir.

İkna edici metin tipinde bir kanı örneklerle somut olarak ortaya konur. Bakış açısının nedeni söylenir ve yazarın konu hakkındaki duyguları ortaya konarak ikna etme işlevi ön plana çıkarılır. Aynı zamanda konuyla ilgili karşıt görüşlerin çürütülmesi için mantıklı açıklamalar yapılır. Yazarın düşüncelerini yinelemesi ve okuyucu ile benzer düşüncelerini ortaya koyması, tanıklar göstererek söylediklerini desteklemesi gerekir (Günay, 2013).

Konuk (2017) ikna edici bir metnin öğelerini yedi başlıkta incelemektedir. Bunlar savunulan tez, destekleyici görüşler, karşı görüşler, gerekçeleştirme, duygusal yönlendirme, tekrar ve çağrı bölümleridir. Ayrıca metnin inandırıcı olabilmesi için metinde yazarın kaynak kullanımına ve detaylandırmaya (ikna teknikleri kullanımı) dikkat etmesi gerektiği üzerinde durmuştur. Bu yapı aşağıda kısaca tanıtılmıştır:

5.1. İkna Edici Metnin Öğeleri

5.1.1. Savunulan Tez: İkna edici metinde yazarın okurunu inandırmaya çalıştığı görüşe savunulan tez denir. Savunulan tez yazarın “Niçin yazacağım?” sorusunun da cevabıdır. İkna edici bir metinde savunulan tez bir cümle ile ortaya konmalıdır (Konuk, 2017: 348).

5.1.2. Destekleyici Görüşler: Destekleyici görüşler yazarın savunduğu tezin inandırıcı olmasını sağlayan ana nedenlerdir. Bir ikna edici metinde yazar, her destekleyici görüş için bir paragraf yazmalıdır (Konuk, 2017: 350).

5.1.3. Karşı Görüşler: Yazarın savunduğu tezin zıddı görüşler, karşı görüşleri oluşturur. İkna edici metinlerde karşı görüşler ortaya konmalı ve bunların zayıf yönleri çürütülmelidir. Bu, metnin inandırıcılığını artırır (Konuk, 2017: 351).

5.1.4. Gerekçeleştirme: Yazarın savunduğu tezi destekleyen görüşlerin en az birer tane gerekçesi olmalıdır. Bu sayede savunulan tez gerekçelerle güçlendirilmiş olur (Konuk, 2017: 354).

5.1.5. Duygusal Yönlendirme: İkna edici metinlerde duyguların kullanılması ikna olasılığını artırır. Bu sebeple yazar okuyucunun duygularına hitap edecek anlatımlar oluşturmalıdır (Konuk, 2017: 355).

5.1.6. Tekrar: Yazarın metinde savunduğu düşünceyi farklı ifadelerle metinde tekrar dile getirmesidir. Bu tekrar, savunulan tezin okuyucunun zihnine yerleşmesini kolaylaştırır. Özellikle metnin sonunda, savunulan tez farklı sözcükler kullanılarak tekrar edilmelidir. (Konuk, 2017: 360).

5.1.7. Çağrı: Metnin son bölümünde yazarın savunduğu görüş için okuyucudan destek istemesidir. Yazar, kişisel yorumunu yazdıktan sonra okuyucuyu harekete geçmeye davet etmelidir (Konuk, 2017: 361).

5.2. İnanırcılık

5.2.1. Kaynak Kullanımı: Yazar, metninde güvenilir kaynaklardan alıntılar yapmalı ve bilimsel ifadelerle bunları sunmalıdır.

5.2.2. Detaylandırma (İkna Tekniklerinin Kullanımı): Yazar, metninde doğruluğu kanıtlanmış ikna tekniklerine yer vererek okuyucusunu etkilemeye çalışmalıdır.

6. İkna Edici Metin Oluşturmada Yapay Zekâ Desteği

Yapay zekâ dil modelleri, çok geniş kapsamlı veri öbekleri üzerinde çalışır, doğal dil işleme tekniklerini kullanır ve insan dilini işleyerek üretim yapar. Bu modeller, derin öğrenme tabanlı algoritmalarıdır. Bir dilin dil bilgisi yapısını, kelimeler arasındaki ilişkilerini ve anlamsal yapıları öğrenir (Jurafsky & Martin, 2021). Son dönemde, dil modelleri özellikle de derin öğrenme tekniklerinin gelişmesi sayesinde ivme kazanmıştır (Goodfellow at al., 2016).

Yapay zekâ teknolojileri eğitimde; öğrencilere kişiselleştirilmiş içerikler oluşturmak, ders planı hazırlamak, ders materyali geliştirmek, yaratıcı içerikler (senaryolar, hikâye metinler, sanatsal çalışmalar gibi) oluşturmak, çalışma kağıtları veya küçük sınavlar hazırlamak, konu ile ilgili video ve görseller üretmek, otomatik ölçme-değerlendirme sistemleri oluşturmak ve uygulamak, araştırmalar planlamak ve veri analizi yapmak, verileri grafik ve tablolarla

görselleştirmek, otomatik alıntı ve kaynakça oluşturmak gibi pek çok fayda sağlar (MEB, 2025).

Yapay zekânın eğitimde doğru ve etkin bir şekilde kullanılması için doğru komutların (promptların) girilmesi önem taşır (Yoşumaz, 2024). Komut, bir yapay zekâ modelinin istenilen görevi yerine getirmesi için oluşturulan ve ifade edilen isteklerdir (Brown at al., 2020). Yapay zekâdan istenilen verimin alınması için komutların açık ve net ifade edilmesi, hangi sorunu çözeceğinin ya da hangi bilgiyi üreteceğinin açıkça ifade edilmesi, belirli bir amaca yönelik olması, yeterli bilgi içermesi ve amaca uygun yapılandırılması gerekir (MEB, 2025).

İkna edici metinlerin oluşturulması sürecinde yapay zekâ dil modellerinden etkili bir şekilde faydalanılabilir. İkna edici metnin yapısını kavrayan bir öğrenci, uygun komutları yazarak ikna edici metnin öğelerini ve ikna tekniklerini yapay zekâ sayesinde hızlı ve etkili bir şekilde oluşturabilir. Aşağıda ChatGPT, Gemini, DeepSeek, Copilot vb. yapay zekâ uygulamalarında kullanılacak komutlara örnekler verilmiş ve alınan cevaplardan yararlanılarak birinci uygulamadaki ikna edici metin oluşturulmuştur. Örnek uygulamada ChatGPT’den yararlanılmıştır. Yapay zekânın komutlara birçok alternatif cevap oluşturması sebebiyle komutların altına cevapların hepsi yazılmamış, yalnızca açıklamalar yapılmış ve seçilen cevap belirtilmiştir:

Örnek Komutlar:

1. Komut: Hayvanat bahçelerindeki hayvanların özgürlüğünün kısıtlanmasını yanlış buluyorum. Bu sebeple “Hayvanat bahçeleri kapatılmalı!” konulu ikna edici bir metin yazacağım. Bana ilgi çekici ve konu ile ilgili başlıklar öner.

Açıklamalar: Bu komuta ChatGPT “Duygusal ve Vicdana Seslenen Başlıklar”, “Hak ve Adalet Odaklı Başlıklar”, “Vicdani Sorgulama İçeren Başlıklar”, “Çarpıcı ve Kısa Başlıklar” ve “Bilimsel/Toplumsal Yaklaşımlı Başlıklar” grupları altında toplam 15 adet başlık önermiştir. “Duygusal ve Vicdana Seslenen Başlıklar” grubu altında yer alan “Göremediğimiz Gözyaşları: Hayvanat Bahçesindeki Sessiz Çılgılık” başlığı seçilmiştir.

2. Komut: Yazacağım “Hayvanat bahçeleri kapatılmalı!” konulu ikna edici metin için bir tez cümlesi oluşturmam gerekiyor. Bana çarpıcı ve akılda kalıcı bir tez cümlesi oluştur.

Açıklamalar: ChatGPT bu komuta cevap olarak 3 adet tez cümlesi önermiştir. Bunlar arasından “Hiçbir canlı sırf insanın merak ve eğlencesi için demir parmaklıkların ardına mahkûm edilemez; bu yüzden hayvanat bahçeleri derhâl kapatılmalıdır.” cümlesi seçilmiştir.

3. Komut: Bu ikna edici metinde savunduğum tezi destekleyen görüşler öne sürmem gerekiyor. Bana destekleyici görüşler öner.

Açıklamalar: ChatGPT bu komuta cevap olarak 5 alternatif destekleyici görüş ve ayrıntılarını sunmuştur. Bu görüşlerden “Hayvan hakları ve özgürlük ihlali” ve “Doğal davranışlardan uzak, psikolojik işkence” başlıkları altında sunulan görüş ve ayrıntılardan yararlanılmıştır.

4. Komut: “Hayvanat bahçeleri, hayvanların doğasına uygun yaşamasını engeller ve onların psikolojik işkenceye maruz kalmalarına sebep olur.” görüşüne gerekçe oluştur.

Açıklamalar: Bu komuta cevap olarak ChatGPT “Hayvanat bahçeleri hayvanlar için güvenli barınaklar olarak anlatılsa da buralar hayvanların içgüdülerini bastıran yapay ortamlardır.” cevabını vermiş ve ardından örnekler sunmuştur.

5. Komut: “Hayvanların doğal yaşam alanlarından koparılarak kafeslere mahkûm edilmeleri, temel yaşam haklarının ihlalidir.” görüşüne gerekçe oluştur.

Açıklamalar: Bu komuta cevap olarak ChatGPT 5199 Sayılı Hayvanları Koruma Kanunu ile ilgili alıntılar yapmış ve hayvanların hukuki açıdan haklarının gasp edildiğini anlatan uzun bir açıklamada bulunmuştur.

6. Komut: Metinde savunduğum tezin zıddını ifade eden görüşler nelerdir?

Açıklamalar: ChatGPT bu komuta “Nesli Tükenmekte Olan Hayvanları Koruma İddiası”, “Eğitim ve Bilinçlendirme Amacı”, “Bilimsel Araştırmalara Katkı”, “Güvenli Ortam Sağlama”, “Ziyaretçi Talepleri ve Ekonomik Katkı” başlıkları altında zıt görüşler sunmuş ve devamında bunları çürütmek için açıklamalar da yapmıştır. Metinde bu başlıklardan “Nesli Tükenmekte Olan Hayvanları Koruma İddiası”, “Eğitim ve Bilinçlendirme Amacı” başlıkları ele alınmıştır.

7. Komut: “Hayvanat bahçeleri kapatılmalı” görüşünü desteklemek için “otorite” ikna tekniğini kullanabileceğim kısa bir metin oluştur. Ünlü bir etologun konu ile ilgili bir sözünü paylaş.

Açıklamalar: Bu komuta cevap olarak ChatGPT etologların konu ile ilgili açıklamalarına yer vermiş ve ünlü etolog Jane Goodall’ın hayvan esaretine karşı çıktığı bir sözünü alıntı olarak sunmuştur.

8. Komut: “Hayvanat bahçeleri kapatılmalı” görüşünü desteklemek için sevgi ikna tekniğini kullanabileceğim kısa bir metin oluştur.

Açıklamalar: Bu komuta cevap olarak ChatGPT sevgi ve merhamet duygularını harekete geçiren bir paragraf oluşturmuştur.

7. Uygulamalar

Bu bölümde öğrencilerin ikna edici metin yazma becerilerini geliştirmek amacıyla iki uygulama tasarlanmıştır. İlk uygulamada ikna edici metnin öğelerini oluşturmak ve bazı ikna tekniklerinden yararlanmak için ChatGPT kullanılmıştır. Uygun komutların nasıl verildiği ise “İkna Edici Metin Oluşturmada Yapay Zekâ Desteği” başlığının “Örnek Komutlar” bölümünde sunulmuştur. Bu etkinliğin amacı öğrencilerin ikna edici bir metin oluştururken yapay zekâdan nasıl yararlanabileceklerini göstermektir. İkinci uygulamada ise öğrencilerin yapay zekâyı da kullanarak benzer bir ikna edici metin oluşturmaları istenmiştir.

1. Uygulama

GÖREMEDİĞİMİZ GÖZYAŞLARI: HAYVANAT BAHÇESİNDEKİ SESSİZ ÇIĞLIK

Bir an için hayvanların dünyayı ele geçirdiğini düşünün. Artık hayvanlar insanlardan daha zekiler ve insanlara istedikleri her şeyi yapabiliyorlar. Örneğin okula giderken bir aslan yolunuzu kesiyor ve sizi yakalayıp demir parmaklıklı bir kafese koyuyor. Sizi bir kamyonla hayvanların yaşadığı bir ormana taşıyor. Artık ömrünüzü burada parmaklıklar altında geçireceksiniz. Sizin yaşamınızı merak eden hayvanlar ise o parmaklıkların ardından sizi izleyecek. Ömrünüz boyunca annenizi, babanızı, arkadaşlarınızı, sevdiklerinizi göremeyeceksiniz. Nasıl olurdu? Mutlu olabilir miydiniz? İşte insanların hayvanat bahçelerindeki hayvanlara yaptığı şey tam olarak bu. Onları merak eden insanlar izlesin ve eğlensin diye onları tutsak ediyor ve doğal yaşamlarından koparıyoruz. **Oysa hiçbir canlı sırf insanın merak ve eğlencesi için demir parmaklıkların ardına mahkûm edilemez, bu yüzden hayvanat bahçeleri derhâl kapatılmalıdır.**

Savunulan Tez

Hayvanat bahçeleri, hayvanların doğasına uygun yaşamasını engeller ve onların psikolojik işkenceye maruz kalmalarına sebep olur. **Hayvanat bahçeleri hayvanlar için güvenli barınaklar olarak anlatılsa da buralar hayvanların içgüdülerini bastıran yapay ortamlardır.** Bir filin sürüye katılıp göç etme isteğini, bir kuşun kilometrelerce özgürce uçuşma ihtiyacını hayvanat bahçelerinde karşılayabilmek imkânsızdır. Hayvanat bahçeleri yalnızca fiziksel değil aynı zamanda ruhsal esaret alanlarıdır. Strese giren hayvanlar

I. Destekleyici
Görüş

Gerekçendirme

sürekli ileri geri yürüme, başını sallama gibi hareketler yapar ya da kendilerine zarar verir. Bu duruma zoochosis denir ve bu, hayvanların psikolojik çöküş yaşadığının göstergesidir.

Hayvanların doğal yaşam alanlarından koparılarak kafeslere mahkûm edilmeleri, temel yaşam haklarının ihlalidir. Bu durum yalnızca ahlaki değil, hukuki açıdan da bir hak ihlalidir. Türkiye’de yürürlükte olan 5199 Sayılı Hayvanları Koruma Kanunu’nun 4. maddesi, hayvanların “yaşama hakkına saygı gösterilmesi” ve “doğal ihtiyaçlarının karşılanması” gerektiğini açıkça belirtir. Ayrıca aynı kanunun 5. maddesinde, hayvanların “doğal davranışlarını sergileyebilecekleri ortamların sağlanması” zorunluluğu vurgulanır. Oysa hayvanat bahçelerinde tutulan canlılar ne avlanabilir, ne sürüleriyle gezebilir ne de özgürce hareket edebilir. Bir kaplanın beton zeminde, bir filin zincirle bir kazığa bağlı yaşaması, kanunda güvence altına alınmış bu hakların açık ihlalidir. Bu nedenle hayvanat bahçeleri, yalnızca etik değil hukuki ilkeler açısından da kapatılması gereken modern esaret alanlarıdır.

2. Destekleyici
Görüş

Gerekçeleştirme

Tekrar

Bazı insanlar hayvanat bahçelerinin birçok faydası olduğundan bahsedebilirler. Örneğin hayvanat bahçelerinin nesli tükenmekte olan hayvanları koruma altına aldığı iddiası bunlardan biridir. Ancak nesli tükenmekte olan hayvanları koruma altına almanın tek yolu onları hayvanat bahçelerinde tutmak değildir. Bu, istenirse hayvanların doğal ortamında da gerçekleştirilebilir. Ya da hayvanat bahçelerinin özellikle çocuklara doğa sevgisi aşıladığını, onlara hayvan sevgisi kazandırmak için önemli olduğunu vurgulayan görüşler vardır. Ancak hayvan sevgisi kazandırmak için hayvanları tutmak bencilce bir davranıştır. Hayvanlar belgesellerden, kitaplardan, çizgi film ve filmlerden de tanıtılabilir ve sevdirebilir.

Karşı Görüş

Çürütme

Karşı Görüş

Çürütme

Uzman etologlar hayvanların kapalı alanda yaşatılmasının onlar üzerinde ciddi davranış bozukluklarına sebep olduğunu açıkça ifade ediyorlar. Ünlü etolog Jane Goodall hayvanların doğal yaşam alanlarında korunması gerektiğini ifade ediyor. “En azından, şu anda metal hapisanelerinden boş, umutsuz gözlerle dışarı bakan

Otorite

yüzlerce şempanze için sesimi yükseltebilirim.” diyerek hayvanların tutsak edilmesine karşı çıkıyor.

Bir kez olsun tutsak edilmiş o umutsuz hayvanların gözlerine bakın. Onların da bizim gibi duyguları var. Onların da yavruları, evleri var. Onları demir parmaklıklar ardında tutarken gerçek sevgiden nasıl bahsedebiliriz? Sevgi sahip olmak değil, yaşam hakkına saygı duymaktır. Onları gerçekten seviyorsak onların özgür yaşamalarını desteklemeli, hayvanat bahçelerini sonsuza dek kapatarak onların sessiz çığlıklarına son vermeliyiz. Gerçekten hayvanları seviyorsak daha ne duruyoruz?

→ Sevgi/Duygusal
Yönlendirme

→ Tekrar

→ Çağrı

Kaynakça

- Aristoteles. (2001). *Retorik* (M. H. Doğan, Çev.). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Borg, J. (2012). *İnsanları etkileme sanatı* (S. Silahlı, Çev.). İstanbul: Pearson.
- Brown, T. B., Mann, B., Ryder, N., Subbiah, M., Kaplan, J., Dhariwal, P., ... & Amodei, D. (2020). Language models are few-shot learners. *Advances in Neural Information Processing Systems*, 33, 1877–1901. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2005.14165>
- Büyükkantarcıoğlu, N. (2007). Reklam söyleminde yanıltıcı argümanlar ve tüketici farkındalığı. M. Babaoğlu & A. Şener (Ed.), *Tüketici yazıları* (ss. 97–114). TÜPADEM. Ankara: H.Ü. Basımevi.
- Cialdini, R. B. (2001). *İknanın psikolojisi* (Y. Fletcher, Çev.). İstanbul: MediaCat.
- Evliyaoglu, G. (1987). *İletişim psikolojisi: Psikolojik iletişim*. Ankara: Gazeteciler Cemiyeti Yayınları.
- Fazio, R. H., Blascovich, J., & Driscoll, D. (1992). On the functional value of attitudes. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 18, 388–401.
- Goodfellow, I., Bengio, Y., & Courville, A. (2016). *Deep learning*. MIT Press.
- Gouldner, A. W. (1960). The norm of reciprocity: A preliminary statement. *American Sociological Review*, 25(2), 161–178.
- Günay, V. D. (2013). *Metin bilgisi*. İstanbul: Papatya Yayıncılık.
- Güz, H. (1998). *Reklamlarda ikna stratejileri* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Hicks, C. B., & Place, I. (1963). *Office management*. Boston: Allyn and Bacon Inc.
- Hogan, K. (2007). *Başkalarını sizin gibi düşünmeye nasıl ikna edersiniz? İkna etmenin psikolojisi* (T. S. Güneş & E. Karanimoğlu, Çev.). İstanbul: Yakamoz Yayınları.
- Hogan, K., & Speakman, J. (2012). *Gizli ikna taktikleri* (T. Gezer, Çev.). İstanbul: Yakamoz Yayınları.
- Janis, I. L. (1968). *Persuasion*. New York: Macmillan Company and The Free Press.
- Jurafsky, D., & Martin, J. H. (2021). *Speech and language processing* (3rd ed.). Prentice Hall.
- Kirschner, J. (1994). *Manipülasyon ama nasıl? İnsanları etkilemenin ve kullanmanın sekiz ana kuralı* (A. Arıtan, Çev.). İstanbul: Arıtan Yayınevi.
- Konuk, S. (2017). *İkna edici yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması* (Doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- McQuail, D., & Windahl, S. (1993). *İletişim modelleri* (M. Küçük Kurt, Çev.). Ankara: İmaj Yayınları.
- Meyer, M. (2004). *Retorik* (İ. Yerguz, Çev.). Ankara: Dost Yayınları.
- Milgram, S. (1974). *Obedience to authority*. New York: Harper and Row.

- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı (5., 6., 7. ve 8. sınıflar): Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı. <https://tymm.meb.gov.tr/ogretim-programlari/ortaokul-turkce-dersi>
- Mulholland, J. (1994). Handbook of persuasive tactics. London & New York: Routledge.
- Newsam, D., Allen, S., & Türk, J. (1989). The realities of public relations. California: Wadsworth Publishing Belmont Company.
- Oyman, M. (2012). İkna edici iletişim. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını.
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü. (2025, 25 Haziran). Yapay zekâ ve eğitim: Öğretmenler için uygulamalı prompt mühendisliği ve üretken araçlarla yenilikçi öğrenme stratejileri. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Topşümer, F., Elden, M., & Yurdakul, N. (2014). Reklam ve halkla ilişkilerde hedef kitle (6. baskı). İstanbul: İletişim Yayıncılık.
- Tutar, H., & Yılmaz, M. K. (2003). Genel iletişim. Ankara: Nobel Yayınları.
- Türk Dil Kurumu. (t.y.). İkna. Güncel Türkçe Sözlük. Erişim tarihi: 5 Ekim 2025, <https://sozluk.gov.tr>
- Türk Dil Kurumu. (t.y.). İletişim. Güncel Türkçe Sözlük. Erişim tarihi: 5 Ekim 2025, <https://sozluk.gov.tr>
- Yatkın, A. (2003). Halkla ilişkiler ve iletişim. Ankara: Nobel Yayınları.
- Yoşumaz, İ. (2024). Prompt engineering awareness: A study on Google trends data. Uluslararası Sosyal ve Ekonomik Çalışmalar Dergisi, 5(2), 248–268.

Yazma Becerisinin Geliştirilmesinde Yapay Zekâ ve Öğrenci Sorumluluğu

Bekir Sıddık Kılıç¹

Kişinin kıymeti, dilinin altında ve
kalemin ucunda gizlidir,
onu söz ve yazı, açığa vurur.
Ali Fuat BAŞGİL

Özet

Bu bölümde, yapay zekânın yazma becerisinin geliştirilmesindeki rolü, yazma eğitiminin kuramsal temelleri, süreç temelli yazma yaklaşımı ve öğrenci sorumluluğu ele alınmıştır. Öncelikle yazma becerisinin planlama, taslak oluşturma, gözden geçirme, düzenleme ve yeniden yazma gibi çok katmanlı bilişsel ve üstbilişsel süreçleri açıklanmış, yazma öğretiminin ürün odaklı yaklaşımlardan çok süreç odaklı ve öğrenci merkezli uygulamalarla desteklenmesi gerektiği belirtilmiştir. Ardından yapay zekânın eğitim ve özellikle yazma öğretimi üzerindeki rolü tartışılmış; bu araçların fikir üretme, metin geliştirme, geri bildirim sağlama, dilbilgisel düzenleme ve değerlendirme gibi alanlarda önemli katkılar sunabildiği ifade edilmiştir. Bununla birlikte yapay zekânın yazma sürecinde bilinçsiz ve sorgulanmadan kullanımının özgünlük, eleştirel düşünme, akademik dürüstlük, etik ve öğrenci özerkliği açısından çeşitli riskler doğurabileceği üzerinde durulmuştur. Bölümde ayrıca yapay zekâ destekli yazma süreci modeli, planlama, taslak oluşturma, gözden geçirme ve düzenleme aşamaları temelinde açıklanmış; Türkçe eğitiminde kullanılabilecek yapay zekâ araçları ve bunların yazma sürecindeki işlevleri ifade edilmeye çalışılmıştır. Son olarak eğitimde öğrenci sorumluluğu kavramı yapay zekâ kullanımı bağlamında değerlendirilmiş, öğrencinin yapay zekâyı kendi yerine düşünen ve yazan bir araç olarak değil, yazma sürecini destekleyen bir yardımcı olarak kullanmasının önemi vurgulanmıştır. Sonuç olarak bölüm, yapay zekânın, yazma eğitiminde rehberlik, etik duyarlılık ve öğrenci sorumluluğu ile birlikte

1 Dr. Öğr. Üyesi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, bskilic@kilis.edu.tr, 0000-0003-3959-1867

düşünüldüğünde anlamlı ve yararlı bir araç olabileceği belirlenmiştir. Bölüm sonunda yazma sürecinin farklı aşamalarında kullanılabilecek etkinlik önerilerine yer verilmiştir. Söz konusu etkinlikler öneri niteliğinde olup sınıf ortamına ve öğrenci hazırbulunuşluğuna göre düzenlenebileceği düşünülmektedir.

Giriş

Bölüm yazımı için teklif geldiğinde yapay zekâdan konuyla ilgili destek istediğimde şöyle yanıt geldi (ChatGBT, 2026):

Türkçe eğitimi bağlamında yazma, her zaman daha kırılğan bir alan olmuştur. Ölçme değerlendirme sorunları, kalıp metinler, ezberlenmiş giriş, gelişme, sonuçlar... Yapay zekâ bu sorunları ya iyice görünür kılıyor ya da doğru kullanılırsa onları dönüştürme fırsatı sunuyor. Bir kitap bölümü için bu gerilim çok verimli. Ben okurum, çok okurum. Ama iyi yazmayı hâlâ insanlardan öğrenirim. Çünkü yazma; niyet, bağlam, etik, ses, ton ve sorumluluk demektir. Bunlar istatistikten taşan şeyler.

Yanıt, bu bölümü yazma konusunda motive etmesine rağmen diğer beceriler için de benzer yanıtlar vereceğini düşündürdü (Yeni istemlerle (promptlarla) denemek lazım). Peki yapay zekâ bu bölümün geri kalan kısmını yazabilir mi? Bu kitabın diğer bölümlerindeki yazarlara has özgünlüğü/üslubu yeniden tanımlayabilir mi? Bu metni yazan kim ve neden sorusunu tam olarak yanıtlayabilir mi?

Yazma becerisi, bireyin yalnızca dilsel olarak doğru cümleler kurmasını değil düşüncelerini planlamasını, amacına uygun biçimde düzenlemesini, hedef kitleyi dikkate almasını ve metnini gözden geçirerek geliştirmesini gerektiren bir süreçtir. Bu sebeple yazma sadece bir anlatım etkinliği değil aynı zamanda bilişsel, üstbilişsel ve sosyal yönleri bulunan karmaşık bir öğrenme alanıdır (Graham, 2018). Yazma becerisi sadece dilbilgisi ve sözcük seçiminden ibaret olmayıp düşünce organizasyonu, eleştirel değerlendirme ve üst bilişsel süreçleri içerir. “Bu çerçevede yazmaya hazırlık, yazma amacını belirleme, amaca uygun yöntem seçme, konuyu sınırlandırma, dikkatini yoğunlaştırma ve kurallarına uygun yazma üzerinde durulmaktadır” (Göçer, 2019, s. 55). Bu bağlamda yazma öğretiminin temel bileşenlerinden biri olarak öz düzenleme öne çıkmaktadır. Yazmak sadece ne yazacağını bilmek değil nasıl plan yapacağını, nasıl gözden geçireceğini ve kendi yazma sürecini nasıl yöneteceğini de bilmeyi gerektirir (Harris et al., 2006). Dolayısıyla yazma becerisinin niteliği, bilişsel stratejilerle öğrencinin süreç içindeki sorumluluğunu birlikte düşünmeyi zorunlu kılmaktadır.

Türkiye’de yazma eğitimi üzerine yapılan çalışmaların bu düşüncüyü desteklediği belirlenmiştir. Graham et al. (2022) Türkiye’de yürütülen yazma müdahalelerini inceledikleri çalışmada farklı öğretimsel uygulamaların öğrencilerin yazma becerileri üzerinde genel olarak olumlu etkileri olduğunu saptamıştır. Bu sonuç yazma becerisinin geliştirilebilir bir alan olduğunu ve uygun öğretim tasarımlarıyla ilerleme sağlanabileceğini ortaya koymaktadır. Ayrıca öğrenme amaçlı yazma araştırmalarını inceleyen diğer çalışmalar bu alanın giderek güçlendiğini, yazmanın yalnızca bir sonuç değil aynı zamanda öğrenmeyi destekleyen bir araç olarak ele alındığını göstermektedir (İspir & Yıldız, 2021). Türkiye’de yazma eğitimi alanındaki yöntem ve teknikleri inceleyen çalışmalar, süreç odaklı, yaratıcı ve yapılandırılmış uygulamaların öğrencilerin yazılı anlatımlarının iyileştirilmesinde önemli olduğunu vurgulamaktadır (Bolat & Tekin, 2018; Şahin, 2019). Bu yapılandırılmış uygulamaların arasında yapay zekâ (YZ) araçları ve uygulamaları öne çıkmaktadır.

YZ araçları eğitimde yaygınlaşmakta, dil eğitimi olmak üzere eğitim süreçlerini yeniden şekillendirmektedir. Bu şekillendirme öğrencinin öğrenme sorumluluğu, akademik dürüstlük ve özgünlük gibi boyutlarda çeşitli soru(n)ları beraberinde getirmektedir. Özellikle YZ araçlarının yazma süreçlerinde kullanımı, öğrencileri düşünce üretiminde daha etkin olmaya teşvik ederken bazı durumlarda yüzeysel düzeltmeye yönlendirebilir. Bu da öğrencinin öğrenme sorumluluğunu sorgular (Sanz-Tejeda et al., 2026).

Üretici YZ, yazma sürecinde gerekli ve amaca uygun şekilde kullanıldığında fikir üretimi, metin düzenleme ve dilbilgisi düzeltmeleri gibi birçok açıdan işlevsel olarak kullanılabilir. Örneğin aktif etkileşim ve YZ tarafından üretilen metne öznel ekleme-çıkarmaların, yazma kalitesini artırdığı fakat doğruluğu teyit edilmeyen, olduğu gibi kabul edilen çalışmaların yazma becerisini olumsuz etkileyebileceği ifade edilmektedir (Yang et al., 2024). YZ’nin yazma öğretiminde bir araç olarak kullanımı teknolojiyi sınıfa getirmekten fazlasını gerektirmektedir. Öğrencilerin YZ ile etkileşimlerini artırmaları, değerlendirme sürecine katılmaları önem arz etmektedir. Bu bağlamda, YZ ve akran geri bildiriminin birlikte kullanıldığı tasarımlar, öğrencilerin hem YZ çıktılarını eleştirel bir şekilde analiz etmelerini hem de kendi yazma süreçlerini geliştirmelerini sağlar (Zhu et al., 2025). YZ okuryazarlığı ve etik bakış açılarının, öğrenci performansı ve sorumluluk duygusuna etkisi konusunda yapılan araştırmalar, öğrencilerin YZ araçları ile ilgili bilgi, farkındalık ve etik bilinç seviyelerinin artmasının özerk öğrenme ve sorumluluk üzerinde olumlu etkilerinin olduğunu göstermektedir (Hossain et al., 2025). Akademik yazma süreçlerinde YZ kullanımı arttıkça, etik ve sorumluluk konuları daha fazla vurgulanıyor. YZ araçları, öğrencilerin metin üretme süreçlerini hızlandırırken aşırıya kaçıldığında bağımsız öğrenme ve eleştirel düşünme becerilerinin

zayıflamasına yol açabilir. Bir derleme çalışması, YZ'nin yazma süreçlerinde yapı, akıcılık ve kelime zenginliği gibi unsurları geliştirdiğini ortaya koysa da bu araçların eleştirel düşünme, özgünlük ve derin öğrenme üzerindeki etkilerinin karmaşık olduğunu vurgulamaktadır (Sanz-Tejeda et al., 2026). “Sanat ve ChatGPT üzerinde güncel bir literatür taraması yapıldığında, yakın gelecekte yapay zekânın birçok alanda sanatçıların üretimlerine alternatif oluşturabileceği yönünde öngörülere ulaşmak mümkündür” (Gümüş, 2023, s. 1180). YZ'nin eğitim öğretim süreçlerindeki rolüne ilişkin çalışmalar giderek artmakta bu çalışmalar da eğitim öğretim sürecinin tasarımını dönüştürmektedir. Berk (2024) YZ destekli yazma sistemlerinin yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin üstbilişsel yazma stratejileri üzerindeki etkisini irdelediği çalışmada, sistemlerin öğrencilere kendi ürünlerini izleyebilecekleri yargılamadan uzak bir ortam sunarak üstbilişsel becerilerini artırdığını vurgulamıştır. Çolak (2024) ChatGPT, Gemini ve Copilot gibi YZ araçlarının farklı disiplinlerdeki akademik sınav performanslarını karşılaştırdığı çalışmada, ChatGPT'nin doğruluk ve kapsamlılık açısından diğer modelleri geride bırakarak en yüksek akademik başarıyı sergilediğini saptamıştır. Erol (2024) Türkçe öğretmeni adaylarının dijital yazma becerileriyle üretken YZ kabulü ve okuryazarlığı arasındaki ilişkileri analiz ettiği çalışmada, öğrencilerin dijital yazma becerilerinin YZ kabulünü doğrudan etkilediğini ve teknolojik farkındalıklarının yüksek olduğunu belirlemiştir. Könez (2024) İngilizce öğrenenlerin yazma becerilerini geliştirmek için YZ destekli yansıtıcı günlük kullanımının öğrenen özerkliği üzerindeki etkisini incelediği çalışmada YZ destekli araçların yansıtıcı uygulama süreçlerini ve yazma becerilerini güçlendirdiğini saptamıştır. Kulaksız (2024) ChatGPT uygulamasının yabancı dil olarak İngilizce öğretimi bağlamında öğrencilerin yazma becerileri ve deneyimleri üzerindeki etkisini araştırdığı çalışmada, ChatGPT kullanımının yazma kalitesini artırdığını ve öğrencilerin bu süreçte olumlu deneyimler yaşadığını tespit etmiştir. Moldur (2024) YZ entegre edilmiş eğitim ortamlarında yabancı dil olarak İngilizce öğretmenleri için yorumlayıcı bir meta-sentez yaklaşımıyla yazma öğretimi kılavuzları geliştirmek amacıyla araştırma tabanlı temel kategoriler ve yönergeler tasarlamıştır. Nacak (2024) farklı YZ modellerinin yazma değerlendirme performanslarını İngilizce öğretmenlerinin değerlendirmeleriyle karşılaştırmalı olarak incelediği çalışmada YZ araçlarının belirli kriterlerde öğretmenlerle yüksek tutarlılık gösterdiğini ancak performansın metin türüne göre değiştiğini ortaya koymuştur. Toscu (2024), yabancı dil öğrenen öğrencilerin yazma ödevlerini değerlendirmede insan ve ChatGPT'nin etkinliğini ele aldığı çalışmada, öğrencilerin algılarının geri bildirim YZ tarafından ya da insan tarafından verildiğinde değişmediğini saptamıştır. Aynı çalışmada geri bildirim dil stili, dil biçimi, içerik ve dil bilgisi doğruluğu açısından farklılıklar

gösterdiği belirlenmiştir. Ataseven vd. (2025) YZ tabanlı puanlama sistemlerinin insan değerlendirmeleriyle örtüşme durumlarını inceledikleri çalışmada, insan değerlendiriciler arasında mükemmel düzeyde bir uyum olduğunu ve YZ puanlamaları arasında yüksek derecede tutarlılık olduğunu ancak insan ve YZ değerlendirmeleri arasında yalnızca orta düzeyde bir uyum bulunduğunu tespit etmişlerdir. Çalışmada YZ'nin yazma değerlendirmesinde verimlilik ve tutarlılık sağlasa da insan yargısının sahip olduğu yorumlama derinliğinden yoksun olduğu vurgulanmıştır. Aydın (2025) akademik yazma derslerinde kullanılan YZ tabanlı geri bildirimlerin öğrencilerin öz yeterlilik alguları üzerindeki etkisini ele aldığı çalışmada, aracın bir öğrencinin genel dil becerilerini ve düşüncelerini yapılandırma yeteneğini değerlendirmede geçerli ve etkili olduğu sonucuna varmıştır. Aydoğın (2025) YZ destekli yazım araçlarının okul öncesi öğretmen adaylarının akademik metin üretme ve yazım becerileri üzerindeki etkisini incelediği çalışmada, uygulamaların öğretmen adaylarının akademik yazım puanları, geleneksel yöntemle devam eden kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Aydoğdu (2025) Türkçe öğretmenlerinin YZ teknolojilerini nasıl anlamlandırdıklarını, hangi amaçlarla kullandıklarını ve bu teknolojilerin eğitimdeki rolüne dair değerlendirmelerini incelediği çalışmada YZ'nin eğitimdeki rolünün daha etkili hâle getirilmesi için somut planlar sunmuştur. Bozok (2025) eğitimde YZ'nin rolünü incelemek amacıyla 2020–2025 yılları arasındaki 611 akademik çalışmayı incelediği çalışmada, YZ destekli sistemlerin, öğretmenlerin öğretim stratejilerini uygun hâle getirerek iş yüklerini azalttığını, öğrencilere bireyselleştirilmiş öğrenme yolları sunduğunu ve anlık geri bildirim sağlayarak akademik başarıyı artırdığını ortaya koymuştur. Aynı çalışmada etik sorumluluklar, veri güvenliği, veri gizliliği, kültürel farklar ve dijital farklılıklar gibi konuların önemine dikkat çekilmiştir. Dal ve Tunagör (2025) YZ uygulamasına dayalı hazırlanan etkinliklerin öğrencilerin metin yazma, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerine etkisini ele aldığı çalışmada uygulamanın öğrencilerin metin yazma, eleştirel ve yaratıcı düşünme eğilimlerini geliştirmede etkili olduğunu saptamıştır. Aynı çalışmada etkinliklerin öğrencilerin Türkçe dersine ve yazma çalışmalarına ilgilerini ve motivasyonlarını artırdığı, yazmaya ilişkin özgüvenlerini geliştirdiği, yazma görevlerini daha kolay tamamlayabildikleri belirlenmiştir. Demir ve Zaimoğlu (2025) ChatGPT'nin öğrencilerin akademik yazma becerileri üzerindeki etkilerini ele aldıkları çalışmada uygulamanın akademik yazma süreçlerinde yararlarının yanında bütünlüğü korumak ve öğrencilerin özerk yazma becerilerini geliştirmek amacıyla geleneksel yazma eğitimiyle birlikte kullanılmasının gerektiğini vurgulamıştır. Ayrıca YZ destekli akademik yazma süreçlerinden en üst düzeyde yarar sağlanabilmesi için YZ okuryazarlığının artırılmasının ve kurumsal

desteğin sağlanmasının gerektiği belirtilmiştir. Duman (2025) öğretmen adaylarının YZ teknolojilerine karşı sergiledikleri tutumlar ile YZ okuryazarlık seviyeleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçladığı çalışmada, öğretmen adaylarının YZ okuryazarlık düzeyleri arttıkça bu teknolojilere yönelik tutumlarının da pozitif yönde anlamlı bir gelişim gösterdiğini tespit etmiştir. Durmuş (2025) ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin YZ yardımıyla hikâye yazma süreçlerinin, onların hikâye yazmaya yönelik genel tutumlarını etkileme durumlarını ele aldığı çalışmada öğrencilerin hikâye yazmaya yönelik tutumlarının kısa vadeli uygulamalarla kolay değişmediğini ve durağan bir yapı sergilediğini belirlemiştir. Erkan (2025) YZ destekli yazma öğretiminin yabancı dil öğrencilerinin yazılı üretim çıktıları üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla yürüttüğü çalışmada YZ kullanımının öğretmen rollerini değiştirdiğini saptamış ve öğrencilerin bu yeni teknolojilere yönelik farkındalık kazanmasının akademik başarı için kritik olduğunu vurgulamıştır. Güler vd. (2025) akademik yazmada yararlanılabilecek YZ araçlarını, yazım ve dilbilgisi, alan yazımı tarama, belge okuma ve anlama, zaman yönetimi ve verimlilik, atıf düzenleme, görsel oluşturma, veri toplama ve çözümleme araçları başlıkları altında ele almıştır. Kayhan ve Eyüp (2025) çalışmalarında, akademik yazmada YZ'nin rehberlik, araştırmacıdan kaynaklı sorunların önüne geçme, zamandan tasarruf ve üretkenliği artırma gibi fırsatlar sağlarken araştırmacının yazma becerisinin gerilemesi, kalıp düşünceler aktarması, yaratıcılığı ve özgünlüğü yok etmesi, bilginin sorgulanmadan kabul edilmesi, gizliliğinin yok olması vb. olumsuzlukları da beraberinde getirdiğini belirlemişlerdir. Keleş (2025) Yabancılar Türkçe Öğretimi alanındaki lisansüstü öğrencilerin YZ algılarının, akademik yazma süreçlerindeki rolünü incelediği çalışmada, YZ kullanım deneyimi ve bilgi düzeyinin, demografik özelliklerden daha güçlü birer tutum belirleyicisi olduğunu saptamıştır. Kökçü ve İpek (2025) yazma becerisinin geliştirilmesinde kullanılabilecek web 2.0 ve YZ araçlarını inceledikleri çalışmada yazma becerisini geliştirmek için dijital öykü, çizgi roman, karikatür, blog oluşturmada; e-kitap, e-dergi hazırlamada, dilbilgisi hatalarını düzeltmede ve sohbet amaçlı araçları görsellerle destekleyerek açıklamışlardır. Müezzın ve Çelik (2025) YZ'nin, Arapça öğrenen öğrencilerin dil öğrenme becerilerini geliştirme ve öğrenme deneyimlerini iyileştirmedeki rolünü ele aldıkları çalışmada, bu tekniklerin öğrenme sürecini daha etkili, yenilikçi ve eğlenceli hâle getirdiğini, öğrencilerin seviyelerini belirlemede ve dil becerilerini güçlendirmede önemli bir rol oynadığını belirlemiştir. Saka Şimşek (2025) İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin yazma performanslarını ölçmek için üretken YZ tabanlı, otomatik bir değerlendirme sistemi gerçekleştirmeyi amaçladığı çalışmada, geliştirilen sistemin öğretim elemanlarıyla genel olarak uyumlu çalıştığını fakat puanlama aşamasında insan değerlendirecilere göre daha katı

(düşük puanlama) bir eğilim gösterdiğini saptamıştır. Sarı (2025) YZ destekli sohbet robotlarının İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin konuşma ve yazma becerileri ile kelime bilgileri üzerindeki etkisini incelediği çalışmada, sohbet robotu kullanımının öğrencilerin dildeki acıcılıklarını artırdığını ve robotlardan gelen geri bildirimlerin hata düzeltme süreçlerinde etkin bir rol oynadığını saptamıştır. Sirkecioğlu (2025) YZ araçlarının B2 seviyesindeki İngilizce öğrenenlerin akademik yazma yeterlilikleri ve tutumları üzerindeki etkisini araştırdığı çalışmada, YZ'nin mekanik yazma süreçlerini destekleyerek öğrencilerin akademik yazmaya yönelik olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağladığını belirlemiştir. Turgut (2025) Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi sürecinde YZ teknolojilerinin kullanımına dair B1 seviyesindeki öğrencilerin görüşlerini aldığı çalışmada, YZ araçlarının öğrencilere dil pratiği yapma ve anlık geri bildirim alma konularında önemli imkânlar sunduğunu belirlemiştir.

Araştırmalar YZ destekli uygulamaların yazma öğretimi ve yazma değerlendirme süreçlerinde giderek artan bir rol üstlendiğini göstermektedir. Çalışmalar bu teknolojilerin öğrencilerin yazma kalitesini geliştirdiğini, üstbilişsel yazma stratejilerini desteklediğini ve öğrenme süreçlerine bireyselleştirilmiş geri bildirim sağlayarak akademik başarıya katkıda bulunduğunu ortaya koymaktadır. Bunun yanında YZ araçlarının, yazma değerlendirmesinde belirli ölçütlerde insan değerlendiricilerle yüksek düzeyde tutarlılık gösterebildiği ancak yorumlama derinliği ve bağlamsal değerlendirme açısından insan yargısının yerini tam olarak dolduramadığı vurgulanmaktadır. Alan yazınında ayrıca YZ kullanımının öğrencilerin yazmaya yönelik tutumları, öğrenen özerkliği, öğretmen rolleri ve YZ okuryazarlığı gibi eğitsel boyutlarla yakından ilişkili olduğu görülmektedir. Bununla birlikte mevcut çalışmalar YZ'nin yazma ürünleri veya değerlendirme süreçleri üzerindeki etkilerine odaklanmakta yazma öğretimi bağlamında bu teknolojilerin pedagojik süreçlere nasıl entegre edilebileceği konusu sınırlı biçimde ele alınmaktadır. Bu durum YZ destekli yazma uygulamalarının öğretimsel boyutunu ele alan daha kapsamlı araştırmalara ihtiyaç olduğunu göstermektedir.

Özetle YZ teknolojilerinin eğitim alanındaki hızlı gelişimi, yazma öğretimi süreçlerinde yeni olanaklar ortaya çıkarmıştır. Çalışmalar bu araçların yazma becerisinin geliştirilmesi, geri bildirim sağlanması ve yazma değerlendirme süreçlerinde önemli katkılar sunduğunu ortaya koymaktadır. Alan yazını incelendiğinde araştırmaların büyük ölçüde yapay zekâ araçlarının teknik performansına, değerlendirme doğruluğuna veya kullanıcı tutumlarına odaklandığı görülmektedir. Yazma öğretimi bağlamında bu teknolojilerin öğrencilerin yazma süreçlerini nasıl yapılandığı, öğrenme deneyimlerini nasıl dönüştürdüğü ve pedagojik açıdan nasıl kullanılabilirliği konuları sınırlı sayıda çalışmada ele alınmıştır. Özellikle yazma becerisinin gelişimini süreç

temelli bir bakış açısıyla inceleyen ve YZ destekli uygulamaların bu süreçteki rolünü ortaya koyan çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda, YZ destekli yazma uygulamalarının öğretim süreçlerine katkısını incelemek ve yazma öğretiminde nasıl kullanılabileceğine ilişkin bir çerçeve sunmak önem taşımaktadır.

Bu bölümün amacı, YZ'nin yazma becerisinin geliştirilmesi sürecindeki rolünü incelemek ve bu araçların yazma öğretimi bağlamında öğrencilerin yazma süreçlerine nasıl katkı sağlayabileceğini ortaya koymaktır. Çalışma kapsamında yazma sürecinde YZ kullanmanın öğrenci sorumluluğu üzerindeki rolüne değinilerek etkinlik önerilerine yer verilecektir.

Dil Eğitiminde Yazma Becerisi

Dil, insanın düşünme, iletişim kurma ve kültürel birikimi aktarma aracıdır. Bu nedenle dil öğretimi yalnızca dilsel kuralları öğretmekten ibaret değil aynı zamanda bireyin düşüncelerini yapılandırmasını, anlamlandırmasını ve başkalarına aktarabilmesini sağlayan bir süreçtir. Dil becerileri genel olarak dinleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört temel alan altında ele alınır ve bu beceriler birbirini tamamlayan bir bütün oluşturur. Bu beceriler arasında yazma, bireyin düşüncelerini planlı ve bilinçli bir biçimde düzenleyerek ifade etmesini gerektirmesi bakımından diğerlerinden ayrılan karmaşık bir beceri olarak kabul edilir (Akyol, 2019; Güneş, 2013).

Yazma becerisi, yalnızca duygu ve düşüncelerin kâğıda aktarılması değil ayrıca zihinsel süreçlerin organize edilmesini gerektiren bilişsel bir etkinliktir. Yazma sürecinde birey düşüncelerini seçer, düzenler, dilsel yapılar aracılığıyla anlamlı bir bütün hâline getirir ve hedef okuyucuya uygun bir metin üretir. Bu yönüyle yazma, bireyin hem dilsel hem de bilişsel gelişimine katkı sağlayan üst düzey bir beceri olarak değerlendirilmektedir (Flower & Hayes, 1981; Graham & Harris, 2018). Özellikle eğitim ortamlarında yazma becerisinin geliştirilmesi, öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcı düşünme gibi üst düzey zihinsel becerilerini destekleyen önemli bir araç olarak görülmektedir. Ana dil öğretiminde yazma becerisi, öğrencilerin dil bilincini geliştirmeleri ve kendilerini etkili biçimde ifade edebilmeleri açısından özel bir öneme sahiptir. Yazma etkinlikleri, öğrencilerin kelime dağarcıklarını geliştirmelerine, dilin yapısal özelliklerini fark etmelerine ve metin oluşturma becerilerini ilerletmelerine katkı sağlar. Ayrıca yazma sürecinde öğrenciler, düşüncelerini düzenleme ve anlamlı bir bütün hâline getirme deneyimi kazanarak akademik başarılarını da destekleyen önemli bir beceri geliştirirler (Sever, 2015).

Türkçe eğitiminde yazma becerisinin geliştirilmesi sadece dil öğretiminin bir parçası değil bireyin toplumsal ve akademik yaşamına hazırlık sürecinin

de önemli bir boyuttur. Günümüzde bilgi üretimi ve paylaşımının büyük ölçüde yazılı metinler aracılığıyla gerçekleştiği düşünüldüğünde öğrencilerin etkili yazma becerileri geliştirmeleri daha da önemli hâle gelmektedir. Bu bağlamda Türkçe öğretiminde yazma becerisinin planlı, süreç temelli ve öğrenci merkezli yaklaşımlarla ele alınması gerekmektedir (Graham, 2019; Güneş, 2013). Dolayısıyla yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar hem dil öğretiminin niteliğini artırmak hem de öğrencilerin düşünme ve ifade becerilerini güçlendirmek açısından önemli bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu gereklilik öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesini zorunluluğa dönüştürmekte bu durum da çeşitli model/yöntem/teknik/yaklaşım/stratejilerin kullanılmasını gerektirmektedir. Bu yaklaşımlardan biri, ürünü merkeze alan ve ortaya çıkan ürünün önceleyen ürün merkezli yaklaşım; ikincisi ise yazma sürecine önem veren ve yazma sürecini önemseyen süreç temelli yazma yaklaşımıdır” (Göçer, 2019, s. 110). Türkçe eğitiminde çeşitli yazma modelleri kullanılmaktadır. Bu modeller ürün odaklı, süreç odaklı ve hibrit yaklaşımları kapsayarak farklı eğitim bağlamlarında uygulanmaktadır. Ürün odaklı modeller dilbilgisel doğruluk ve dil özelliklerine odaklanırken (Bülbül ve Karakaş, 2024) süreç odaklı modeller yinelemeli taslak hazırlama, revizyon ve geri bildirim süreçlerini merkeze alır. Süreç-Tür Modeli, tür farkındalığını süreç öğretimiyle birleştiren hibrit bir yaklaşımdır (İpek ve Karatay, 2023). 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli, hazırlıktan paylaşım aşamalarına kadar sistematik bir yapı sunar (Öztürk ve Alan, 2020). Zihinsel Tasarıma Dayalı Yazma Modeli ise bilişsel planlamaya odaklanır (Temizyürek ve Çevik, 2017). Santangelo vd. süreç olarak yazmanın aşamalarını yazmaya hazırlık, yazmaya güdüleme, yazma konusunun tespiti, metin türünü belirleme, amaç belirleme, hedef kitleyi belirleme, temel düşünceleri belirleme, taslak oluşturma, düzenleyerek yazma, düzeltme ve yayımlama ve paylaşım aşamalarından oluştuğunu ifade etmektedir (akt. Arıcı ve Ungan, 2017). Süreç olarak yazma, ön bilgilerle bağ kurma, deneyim, taslak, planlama, düzenleme, değerlendirme gibi aşamaların etkin ve verimli bir şekilde işe koşulmasını kapsamaktadır. “Yazma sürecinin planlanmasına ve aşamalı olarak öğrencinin yazdıklarını başlangıçta öğretmenle daha sonra kendi kendine izlemesi ve değerlendirmesine ağırlık veren, yazmayı çeşitli aşamalardan oluşan bir süreç olarak ele alan yaklaşımlarda ortaya çıkan yazının niteliği artmaktadır” (Karatay, 2011, s. 26).

Özetle yazma becerisi planlama, taslak oluşturma, gözden geçirme ve düzenleme gibi birden fazla bilişsel sürecin eş zamanlı olarak işe koşulmasını gerektiren bir dil becerisidir. Bu nedenle yazma öğretiminde öğrencilerin yalnızca ürün ortaya koymaları değil aynı zamanda yazma sürecini yönetebilmeleri önem taşımaktadır. Son yıllarda dijital teknolojilerde yaşanan gelişmeler, yazma sürecini destekleyen yeni araçların ortaya çıkmasına zemin

hazırlamıştır. Özellikle YZ temelli uygulamalar, metin üretimi, dilbilgisel düzenleme, geri bildirim sağlama ve fikir geliştirme gibi yönleriyle yazma öğretimi açısından yeni olanaklar sunmaktadır. Her ne kadar YZ kullanımının öğrencinin bilişsel emeğini azaltabileceği ya da akademik dürüstlük açısından bazı riskler barındırabileceği yönünde tartışmalar bulunsa da amaca uygun kullanıldığında bu teknolojilerin yazma becerisinin geliştirilmesine önemli katkılar sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda, YZ destekli araçların yazma eğitimi sürecinde nasıl ve hangi amaçlarla kullanılabileceğinin tartışılması giderek daha fazla önem kazanmaktadır.

YZ'nin yazma eğitiminde kullanılmasına yönelik tartışmalar sürerken YZ'nin tamamen dışlanması yerine eğitim öğretimde yapılandırılmasının daha gerçekçi bir yaklaşım olduğunu düşündürmektedir. Öğrencilerin YZ araçlarını fikir geliştirme, metni gözden geçirme ve dilsel düzenleme gibi amaçlarla bilinçli biçimde kullanmaları, yazma sürecini destekleyen bir öğrenme deneyimi oluşturabilir. Bu bağlamda YZ, öğrencinin yerine yazan bir araçtan ziyade yazma sürecinde rehberlik eden bir bilişsel destek aracı olarak değerlendirilebilir. Dolayısıyla yazma eğitiminde YZ kullanımının, öğrencinin sorumluluğunu ve yazma sürecine aktif katılımını koruyacak eğitimle ilgili yaklaşımlar çerçevesinde ele alınması önem taşımaktadır. Devreye “yokuş aşağı mı, yokuş yukarı mı” diye sormuşlar, o da “düz yol kalmadı mı?” diyerek durumun önemini belirtmiştir. Bu amaçla bir sonraki başlık altında YZ ile yazma sürecini birleştirip yolu düzleştirebilecek YZ destekli yazma süreci modeli önerisi sunulmuştur.

Yapay Zekâ Destekli Yazma Süreci Modeli

YZ Destekli Yazma Süreci Modeli dört temel aşamada ele alınabilir. İlk aşama olan planlama sürecinde YZ araçları öğrencilerin konu hakkında fikir üretmelerine, alt başlıklar oluşturmalarına ve yazının genel çerçevesini belirlemelerine yardımcı olabilir. Taslak oluşturma aşamasında öğrencilerin yazdıkları metni geliştirmelerine yönelik öneriler sunarak metnin içerik ve yapı açısından zenginleşmesini sağlayabilir. Üçüncü aşama olan gözden geçirme sürecinde YZ araçları metnin anlam bütünlüğü, tutarlılığı ve ifade gücü açısından değerlendirilmesine katkı sağlayabilir. Düzenleme sürecinde yazım ve dilbilgisi hatalarının tespit edilmesi, cümlelerin daha akıcı hâle getirilmesi ve metnin okunabilirliğinin artırılması mümkün hâle gelmektedir. Fakat YZ destekli yazma araçlarının eğitim ortamlarında kullanımı yalnızca teknik bir mesele değil aynı zamanda eğitimle ilgili bir çerçeve gerektirmektedir. YZ araçlarının öğrencinin yerine metin üreten bir araç olarak değil öğrencinin yazma sürecini destekleyen bir öğrenme aracı olarak konumlandırılması önem taşımaktadır. Yani YZ bir amaç değil araçtır demek yanlış olmaz. Yazma eğitiminde YZ kullanımının öğrencinin aktif katılımını ve sorumluluğunu koruyacak şekilde yapılandırılması

gerekmektedir. Böyle bir yaklaşım, YZ'nin yazma öğretiminde, öğretmenin rehberliğini destekleyen bir araç olarak kullanılmasına ve öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlayabilir. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB, 2024a) Eğitimde Kullanılan Yapay Zekâ Araçları Öğretmen El Kitabında Türkçe eğitiminde kullanılacak YZ araçlarını sıralamış, YZ'den olumlu yararlanmak için sorumluluklar olarak dikkatli bir planlama yapılması gerektiğine dikkat çekmiştir (Sevil ve Saralar Aras, 2024). Yine Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programında YZ, YZ'nin kullanım alanları ve diğer disiplinlerle ilişkisi, YZ programları kullanarak bir metin yazılması, bu metnin YZ programlarından biri kullanılarak görselleştirilmesine yönelik bilgiler sunulmuştur (MEB, 2024b). Görsel 1'de YZ'den Türkçe eğitiminde ve yazma sürecinde kullanımına ilişkin akış sunulmuştur:

Görsel 1 Türkçe Eğitiminde YZ Kullanımına Yönelik Akış



Not: Bu şekil, Ş. Sevil ve İ. Saralar Aras tarafından hazırlanan Eğitimde Kullanılan Yapay Zekâ Araçları: Öğretmen El Kitabı (s. 6) adlı eserden uyarlanmış, Görselin hazırlanmasında Gemini 3'ten yararlanılmıştır.

Görsel 1'den, YZ araçlarının eğitimde etkili kullanılabilmesi için sürecin planlı ve dengeli biçimde yürütülmesi gerektiği anlaşılmaktadır. YZ'nin Türkçe eğitimiyle birleştirilmesi teknolojik altyapı, eğitsel uygulamalar ve ölçme-değerlendirme boyutlarının birlikte düşünülmesini zorunlu kılmaktadır. Görsel 1 uygulama sürecinin amaç belirleme, veri alt yapıyı hazırlama, uygun öğretim stratejisi seçme ve etik ilkeleri gözetme gibi temel adımlarla ilerlemesi gerektiğini vurgulanmaktadır. Bunun yanında YZ kullanımının, düzenli gözden geçirme, geri bildirim alma ve sürekli iyileştirme döngüsü içinde değerlendirilmesi önerilmektedir. Genel olarak görsel, YZ'nin eğitimde

yararlı olabilmesi için öğretmen eğitimi, veri güvenliği ve erişilebilirlik gibi unsurların dikkate alınmasının önemli olduğunu anlatmaktadır. Söz konusu unsurların başında da öğrenci sorumluluğu gelmektedir. Bütün bunların yanı sıra yazma sürecinde uygun YZ'nin kullanılmasıyla dil becerilerinin bütünleşik olarak kullanılabileceği de anlaşılmaktadır.

Yazma Sürecinde Yapay Zekâ Kullanırken Öğrenci Sorumluluğu

Eğitimde öğrenci sorumluluğu, öğrencinin öğrenme sürecinde kendi öğrenmesini planlayan, izleyen, değerlendiren ve gerektiğinde yeniden düzenleyen yani etkin bir özne hâline olmasını ifade etmektedir. Zimmerman'a (2002) göre öz düzenlemeli öğrenen öğrenciler hedef belirleme, uygun stratejileri seçme, kendi ilerlemelerini izleme ve sonuçları değerlendirerek sonraki öğrenme davranışlarını uyarılma becerisine sahiptir. Bu açıdan öğrenci sorumluluğu sadece bir görevi tamamlamak ya da derse katılmakla sınırlı değil öğrencinin bilişsel çabasını yönetmesi, öğrenme sürecinde etkin olması ve öğrenmenin sonucundan olduğu kadar sürecinden de kendini sorumlu hissetmesi anlamına gelmektedir.

Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütünün üretken YZ'ye ilişkin rehberi, eğitimde YZ kullanımının insan merkezli, etik ve pedagojik amaçlarla sınırlandırılması gerektiğini vurgulamaktadır (Miao & Holmes, 2023; OECD, 2026). Bu noktada öğrenci sorumluluğu, YZ'yi kendi yerine düşünen bir araç olarak değil düşünmeyi destekleyen bir yardımcı olarak kullanmayı gerektirir. Öğrencinin YZ'den aldığı bilgiyi sorgulaması, doğrulaması, kendi amacı doğrultusunda seçmesi ve nihai ürün/çıkıtı üzerindeki etik sorumluluğu üstlenmesi beklenmektedir.

Yazma becerisi söz konusu olduğunda bu sorumluluk daha da görünür hâle gelmektedir. Çünkü yazma, sadece bir metin üretme işi değil düşünce geliştirme, düzenleme, yeniden yazma, gerekçelendirme ve metin üzerinde karar alma sürecidir. Atasoy (2025), YZ ve yazma arasındaki ilişkinin önemli imkânlar sunduğunu ancak öğrencilerin YZ tarafından üretilen çıktıları sorgulamadan benimsememeleri, onları mutlaka kontrol etmeleri gerektiğini vurgulamaktadır. Kayhan ve Eyüp (2025) de üretken YZ'nin akademik yazmada tasarım, dil düzeltme ve verimlilik gibi avantajlar sunduğuna buna karşılık özgünlüğün zayıflaması, yazma becerisinin gerilemesi, kalıp düşünceler, etik sorunlar ve bilginin sorgulanmadan kabul edilmesi gibi ciddi tehditler de taşıdığına dikkat çekmektedir. Özetle bu bulgular, yazma sürecinde asıl sorumluluğun hâlâ öğrencide olduğunu açıkça ortaya koymaktadır.

Sonuç

Bu bölümde ele alınan değerlendirmeler birlikte düşünüldüğünde, YZ'nin yazma becerisinin geliştirilmesinde önemli imkânlar sunduğu ancak bu imkânların dikkatli, etik açıdan sorumlu ve öğrenci etkinliğini koruyan bir anlayışla kullanılmadığında çeşitli riskler taşıyacağı anlaşılmaktadır. YZ destekli yazma uygulamaları, öğrencilerin yazma sürecine farklı biçimlerde katkı sunma potansiyeline sahiptir. YZ destekli yazma eğitiminin ortaokul öğrencilerinin İngilizce yazma tutumlarını olumlu yönde etkilediği, özellikle ilişki ve katkı alt boyutlarında artış sağladığı belirlenmiştir (Aydın Yıldız, 2025). Bu bulgu, YZ'nin yazmaya yönelik ilgiyi ve sürece katılımı destekleyebileceğini göstermesi bakımından önemlidir.

Bununla birlikte YZ'nin yazma sürecindeki işlevi, yalnızca metin üretimini kolaylaştıran teknik bir destek olarak değerlendirilmemelidir. Akademik yazma ve yayın sürecini destekleyen dijital araçları sınıflandıran çalışmalar, YZ ve ilişkili dijital araçların beyin fırtınası, araştırma, yazma, çeviri, dil denetimi, atıf düzenleme, veri görselleştirme ve iş birliği gibi çok farklı alanlarda kullanılabilirliğini göstermektedir (Selvi & Eser, 2025). Bu durum, YZ'nin yazma sürecine geniş bir destek alanı sunduğunu ancak aynı zamanda bu araçların amaç, kapsam ve sınırlarının bilinmesini gerekli kıldığını ortaya koymaktadır. Yazma değerlendirme süreçleri açısından bakıldığında benzer biçimde dikkatli bir yaklaşım gerekmektedir. Üniversite öğrencilerinin yazılı üretimlerinin insan ve YZ tarafından puanlandığı bir çalışmada, GPT ile uzman puanları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki bulunduğu belirlenmiştir (Sayın & Melanlıoğlu, 2024). Bu bulgu, YZ'nin değerlendirme süreçlerinde belirli ölçüde işlevsel olabileceğini düşündürse de insan değerlendirmesi ile tam bir örtüşme sağlamadığını göstermektedir. Dolayısıyla YZ'nin yazma değerlendirmesinde öğretmenin yerini alan bir unsurdan çok öğretim sürecini destekleyen yardımcı bir araç olarak konumlandırılması uygun görülmektedir. Öte yandan YZ'ye ilişkin tartışmalar sadece fırsatlar üzerinden yürütülmemelidir. Gümüş ve Kocabıyık'ın (2023) da belirttiği gibi, mevcut bulgular YZ'nin şimdilik insan yazarların yaratıcılığının yerini alabilecek bir etkinlik düzeyine ulaşmadığını göstermektedir. Bu değerlendirme, yazma eyleminin yalnızca dilsel bir çıktı üretme işi olmadığını özgünlük, bağlam, yorum ve kişisel ifade boyutları taşıdığını hatırlatmaktadır. Bu nedenle YZ, yazmanın öznesi değil yazma sürecini destekleyen bir araç olarak düşünülmemelidir.

Öğretmen ve öğretmen adaylarının YZ'ye ilişkin algıları da önem kazanmaktadır. Türkçe öğretmeni adaylarının YZ'ye ilişkin kaygı düzeyleri ile beceri öğretimi yeterlik algılarını inceleyen çalışmada, adayların YZ'ye ilişkin genel kaygılarının orta düzeyde, beceri öğretimi yeterlilik algılarının

ise yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir (Güneş & Toptaş, 2025). Bu durum YZ'ye yönelik yaklaşımın ne bütünüyle reddedici ne de sorgusuz kabul edici olduğunu dikkatli, denetimli rehberlik gerektiren bir duruma işaret ettiğini göstermektedir. Benzer şekilde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için YZ destekli yazma etkinlikleri tasarlayan çalışma, bu araçların doğrudan ve rastlantısal biçimde değil planlı etkinlikler ve uzman değerlendirmesiyle birlikte ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır (Ellialtı & Batur, 2025).

YZ kullanımının etik boyutu yazma eğitimi açısından temel tartışma alanlarından biridir. Çevrim içi öğrenme süreçlerinde YZ için etik ilkeler geliştirmeyi amaçlayan çalışmada, üç tema, yirmi yedi kategori ve yüz seksen dört ifadeden oluşan kapsamlı bir etik çerçeve ortaya konmuştur (Şenocak, 2026). Bu bulgular YZ kullanımının yalnızca teknik yeterlik değil aynı zamanda etik ilkelere dayalı bir farkındalık gerektirdiğini göstermektedir. Özellikle yazma eğitiminde özgünlük, sorumluluk, doğruluk ve akademik dürüstlük gibi boyutlar dikkate alındığında, YZ'nin kullanımına ilişkin etik sınırların açık biçimde belirlenmesi gerekmektedir.

Sonuç olarak, YZ yazma becerisinin geliştirilmesinde yararlı ve işlevsel bir destek sunma potansiyeline sahiptir ancak bu potansiyel, eğitsel amaçlarla sınırlandırılmış, etik ilkelerle çerçevelenmiş ve öğrencinin yazma sürecindeki etkinliğini koruyan bir anlayışla anlam kazanmaktadır. Bu nedenle yazma eğitiminde temel mesele, YZ'nin kullanılıp kullanılmaması değil hangi amaçla, nasıl ve hangi sorumluluk bilinciyle kullanılacağıdır. YZ, öğrencinin yerine yazan bir araç değil doğru kullanıldığında onu daha bilinçli, daha dikkatli ve daha sorumlu bir yazma sürecine yönlendiren bir destek unsuru olarak değerlendirilmelidir. Ayrıca yerinde amaca uygun olarak kullanılan araçlar sayesinde yazma becerisi temelinde gerçekleştirilecek etkinliklerle dil becerilerinin bütünleşik olarak kullanılabilmesi düşünülmektedir.

Kaynakça

- Akyol, H. (2019). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi* (10. bs.). Pegem Akademi.
- Arıcı, A. F. ve Ungan, S. (2017). *Yazılı anlatım el kitabı* (4. Baskı). Pegem Akademi.
- Ataseven, H., Çokluk-Bökeoğlu, Ö., & Taşdemir, F. (2025). Can AI assess writing skills like a human? A reliability analysis. *Kuramsal Eğitimbilim*, 18(4), 736-754.
- Atasoy, A. (2025). Yazma becerisini yapay zekâ odağında yeniden düşünmek: İmkân ve ihtimaller. *Alanyazın*, 6(2), 143-157.
- Aydın Yıldız, T. (2025). Yapay zeka destekli yazma eğitiminin ortaokul düzeyindeki İngilizce öğrenen öğrencilerin yazma tutumlarına etkisi. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 42-4(2), 155-170. <https://doi.org/10.52597/buje.1727868>
- Aydın, S. (2025). *The impact of artificial intelligence-based feedback on students' self-efficacy in academic writing classes* (Tez No. 948805) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Medeniyet Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Aydoğan, Ç. (2025). *Yapay zekâ uygulaması kullanımının okul öncesi öğretmen adaylarının akademik yazım becerilerine etkisi* (Tez No. 951949) [Yüksek lisans tezi, Kastamonu Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Aydoğdu, E. G. (2025). *Türkçe öğretiminde yapay zekâ kullanımı ile ilgili öğretmen görüşlerinin incelenmesi* (Tez No. 948612) [Yüksek lisans tezi, Bayburt Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Berk, E. H. (2024). *The impact of artificial intelligence-powered writing assistance systems on metacognitive writing strategies in the EFL learning context* (Tez No. 883854) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Medeniyet Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Bolat, Y., & Tekin, M. T. (2018). Türkiye’de Yazma Eğitimi Üzerine Yapılan Ölçek Geliştirme Çalışmalarının Analizi: Bir Meta-Sentez Çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 26-40. <https://izlik.org/JA99UT63BX>
- Bozok, G. (2025). *Yapay zekâ eğitimi nasıl yeniden şekillendiriyor: sistematik haritalama çalışması ve sistematik literatür taraması yoluyla analitik bir yaklaşım* (Tez No. 988226) [Yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Bülbü, A., & Karakaş, B. (2024). Uluslararası öğrencilerin yazılı metinlerinde tutarlılık görünimleri. *Dil Dergisi*, 175 (2). 116-148. DOI: 10.33690/dilder.1525419
- ChatGPT, (2026, 10 Şubat). <https://chat.openai.com/>
- Çolak, G. N. (2024). *Yapay zekânın akademik sınav performanslarının karşılaştırılması: ChatGPT, Gemini ve Copilot* (Tez No. 938480) [Yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

- Dal, M. & Tunagür, M. (2025). Yapay zeka tabanlı CHATGPT'ye dayalı etkinliklerin 7. sınıf öğrencilerin metin yazma, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerine etkisi. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 29, 382-395. <https://doi.org/10.29029/busbed.1621042>
- Demir, A. N & Zaimoğlu, S. (2025). Enhancing or deteriorating? the influence of CHATGPT on university students' academic writing skills in Türkiye. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(46), 778-800.
- Duman, G. (2025). *Öğretmen adaylarının yapay zekâya yönelik tutumları ile yapay zekâ okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 974039) [Yüksek lisans tezi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Durmuş, N. E. (2025). *Yapay zekâ destekli hikâye yazımının ilkökul öğrencilerinin hikâye yazmaya yönelik tutumlarına etkisi* (Tez No. 984458) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Ellialtı, N. ve Batur, Z. (2025). Yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik yapay zekâ destekli süreç-tür odaklı etkinlik önerileri. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 10(2), 219-251 Doi:10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v010i2002
- Erkan, E. (2025). *Investigating the impact of AI-assisted writing teaching on student writing outcomes* (Tez No. 957186) [Yüksek lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Erol, B. G. (2024). *Üretken yapay zekâ kabul seviyesi ve yapay zekâ okuryazarlığının Türkçe öğretmenliği lisans öğrencilerinin dijital yazma becerilerine etkisine yönelik bir değerlendirme* (Tez No. 907500) [Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365–387. <https://doi.org/10.2307/356600>
- Göçer, A. (2019). Yazma uğraşı yazma eğitimi (4. Baskı). Pegem Akademi.
- Graham, S. (2018). A revised writer(s)-within-community model of writing. *Educational Psychologist*, 53(4), 258–279. <https://doi.org/10.1080/00461520.2018.1481406>
- Graham, S. (2019). Changing how writing is taught. *Review of Research in Education*, 43(1), 277–303. <https://doi.org/10.3102/0091732X18821125>
- Graham, S., & Harris, K. R. (2018). An examination of the design principles underlying a self-regulated strategy development study. *Journal of Writing Research*, 10(2), 139–187.
- Güler, P., Gülşenoğlu, S. ve Sayılır, M. (2025). Akademik yazmada kullanılabilecek yapay zekâ araçlarının sınıflandırılması. *Eğitim Bilimleri Tematik Araştırmalar Dergisi*, 1(2), 76-97.
- Gümüş, Y. E. & Kocabıyık, Y. (2023). Yapay zekâ teknolojisi yaratıcı yazarlığa karşı: dijital çağda yaratıcı yazarlığın dönüşümü. *The Turkish Online Journal*

of Design Art and Communication, 13(4), 1178-1191 DOI NO: 10.7456/tojdac.1323219

- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Pegem Akademi.
- Güneş, H. ve Toptaş, F. (2025). Türkçe öğretmeni adaylarının yapay zekâ kaygıları ile beceri öğretimi yeterlilikleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 16(32), 353-378 DOI: <https://doi.org/10.58689/eibd.1757419>
- Harris, K. R., Graham, S., & Mason, L. H. (2006). Improving the Writing, Knowledge, and Motivation of Struggling Young Writers: Effects of Self-Regulated Strategy Development With and Without Peer Support. *American Educational Research Journal*, 43(2), 295-340. <https://doi.org/10.3102/00028312043002295>
- Graham, S., Tavsanlı, O. F., & Kaldırım, A. (2022). Improving writing skills of students in Turkey: A meta-analysis of writing interventions. *Educational Psychology Review*, 34(2), 889-934. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09639-0>
- Hossain, Z., Çelik, Ö., & Hınız, G. (2025). *Exploring EFL students' AI literacy in academic writing: Insights into familiarity, knowledge and ethical perceptions*. *Journal of Theoretical Educational Science*, 18(1), 157-181.
- İpek, O. ve Karatay, H. (2023). Süreç-Tür Modeli'nin öğretmen adaylarının ikna edici metin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 11(1), 1-29.
- İspir, B., & Yıldız, A. (2021). Türkiye'de Öğrenme Amaçlı Yazma Hakkında Yapılan Araştırmaların Analizi: Bir Meta-Sentez Çalışması. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18(41), 3396-3447. <https://doi.org/10.26466/opus.906264>
- Karatay, H. (2011). Süreç temelli yazma modelleri: planlı yazma ve değerlendirme. M. Özbay (Ed.), *Yazma eğitimi* içinde (s. 21-42). Pegem Akademi.
- Kayhan, S., & Eyüp, B. (2025). Üretken yapay zekânın akademik yazma becerisi üzerindeki etkisi: Bir SWOT analizi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 1586-1608, DOI: 10.17240/aibuefd.2025.-1563495
- Keleş, Z. İ. B. (2025). *Yabancılar Türkçe öğretimi lisansüstü öğrencilerinin yapay zekâyâ yönelik algularının yazma çalışmalarındaki rolü* (Tez No. 943969) [Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Kökçü, Y., & İpek, Y. (2025). Yazma becerisinin geliştirilmesinde dijital dönüşüm çağı: web 2.0 ve yapay zekâ araçları. *Kabramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(2), 705-722. <https://doi.org/10.33437/ksusb.1539909>

- Könez, S. (2024). *Empowering learner autonomy for developing writing skills through AI-enhanced reflective journals* (Tez No. 883853) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Medeniyet Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Kulaksız, G. C. (2024). *Artificial intelligence-based language model: The effect of ChatGPT application on writing skills in the context of teaching English as a foreign language* (Tez No. 902292) [Yüksek lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- MEB, (2024a). *Eğitimde kullanılan yapay zekâ araçları öğretmen el kitabı*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü.
- MEB. (2024b). *Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı (5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Miao, F., & Holmes, W. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. UNESCO
- Moldur, M. (2024). *Guidelines for EFL writing instruction in the age of AI: An interpretive meta-synthesis* (Tez No. 893931) [Yüksek lisans tezi, İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Müezziz, A. D., & Çelik, R. (2025). Yabancı dil olarak Arapça öğretiminde yapay zekâ ve aktif öğrenmenin rolü. *Küllüye*, 6(2), 357-376. <https://doi.org/10.48139/aybukulluye.1600000>
- Nacak, B. İ. (2024). *A comparative analysis of AI-tools and English teachers in writing assessment* (Tez No. 917794) [Yüksek lisans tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- OECD. (2026). *OECD digital education outlook 2026: Exploring effective uses of generative AI in education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/062a7394-en>
- Öztürk, J. ve Alan, Y. (2020). Yabancı öğrencilerin bağdaşıklık araçlarını kullanma düzeylerinde 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modelinin etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 9(1), 293-315.
- Saka Şimşek, E. (2025). *Üretken yapay zekâ destekli otomatik metin değerlendirme sisteminin tasarlanması, geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi* (Tez No. 978751) [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Sanz-Tejeda A., Domínguez-Oller J.C., Baldaquí-Escandell J.M., Gómez-Díaz R. and García-Rodríguez A. (2026) The impact of generative AI on academic reading and writing: a synthesis of recent evidence (2023–2025). *Front. Educ.* 10:1711718. doi: 10.3389/feduc.2025.1711718
- Sarı, E. (2025). *Yapay zekâ sohbet robotu kullanım sürecinde öğrencilerin İngilizce konuşma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi* (Tez No. 953672) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Sayın, A. & Melanlıoğlu, D. (2024). Üniversite öğrencilerinin yazılı üretimlerinin OPENAI GPT ile değerlendirilmesi. *Yükseköğretim Dergisi*, 14(3), 121-134. <https://doi.org/10.53478/yuksekog>

- Şahin, N. (2019). Türkçe Dersi Kapsamında Gerçekleştirilen Yaratıcı Yazma Uygulamalarının Öğrencilerin Tutumları Üzerindeki Etkisinin Meta-Analiz ile İncelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(1), 115-129. <https://doi.org/10.16916/aded.468520retim.1418870>
- Selvi, B., & Akbaba Eser, R. S. (2025). Digital tools for academic writing: a systematic analysis of ai and technology-enhanced support. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 10(2), 275-297. <https://doi.org/10.54979/turkegitimdergisi.1828027>
- Sever, S. (2015). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Anı Yayıncılık.
- Sevil, Ş. ve Saralar Aras, İ. (2024). *Eğitimde kullanılan yapay zekâ araçları: Öğretmen el kitabı*. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü.
- Sirkecioglu, İ. (2025). *Analyzing the impact of AI tools on academic writing proficiency and attitudes among B2-level English learners* (Tez No. 928694) [Yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Şenocak, D. (2026). *Çevrimiçi öğrenmede yapay zekâ (yz) kullanımında etik prensiplerin belirlenmesi* (Tez No. 992294) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Temizyürek, F. ve Çevik, A. (2017). 5. sınıf öğrencilerinin zihinsel tasarıma dayalı yazma modelini metin oluşturma sürecinde kullanma becerileri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 114-138. Doi: 10.14686/buefad.281379
- Toscu, S. (2024). An investigation on the effectiveness of chatbots in evaluating writing assignments in efl contexts. *Mehmet Akif Ersoy University Journal of Education Faculty*, 72, 295-329. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.1425384>
- Turgut, B. (2025). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yapay zekâ kullanımıyla ilgili öğrenci görüşleri* (Tez No. 944055) [Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Yang, K., Raković, M., Liang, Z., Yan, L., Zeng, Z., Fan, Y., ... & Chen, G. (2024). Modifying AI, enhancing essays: How active engagement with generative AI boosts writing quality. In *Proceedings of the 15th international learning analytics and knowledge conference* (pp. 568-578).
- Zhu, X., Wang, C., & Sears Smith, D. (2025). *Writing with machines and peers: Designing for critical engagement with generative AI*. arXiv. <https://arxiv.org/abs/2511.15750>
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

ETKİNLİK ÖNERİLERİ¹

ETKİNLİK 1

Yapay Zekâ ile Fikir Haritası

Yazmaya başlamadan önce düşüncelerini renklendir!

Etkinliğin amacı
Öğrencilerin yazma öncesinde konuya ilişkin fikir üretmelerini, alt başlıklar belirlemelerini ve kendi özgün planlarını oluşturmalarını sağlamak;

Kullanılabilecek araçlar

- ChatGPT
- Gemini
- MindMeister

İsteyen sınıf düzeyine göre yazıcıya bir araç seçebilir ya da karşılaştırmalı kullanımları yapabilirler.

Örnek yazma konusu

“Teknolojinin öğrencilerin hayatındaki etkileri”

Sınıf için başka konu örnekleri

- Sosyal medyanın günlük yaşamımıza etkisi • Kitap mı ekran mı? • Geleceğin okulu nasıl olmalı?

Etkinlik Akışı

- 1. Konuyu seç**
Öğretmen sınıfa bir yazma konusu verir ya da öğrencilerle birlikte konu belirler.
- 2. Akıllı İstem yaz**
Öğrenciler yapay zekâyı şu tür bir istem girer: “Bu konu hakkında yazı yazmak için alt başlık önerileri ve fikirler oluştur.”
- 3. Fikirleri tartış**
Yapay zekâdan gelen öneriler sınıfta birlikte incelenir; uygun, ilginç ve farklı olanlar seçilir.
- 4. Kendi haritanı kur**
Öğrenciler seçtikleri fikirlerden yararlanarak kendi özgün fikir haritalarını oluşturur.

Etkinliği daha güçlü hâle getiren dokunuşlar

- Renk kodu kullan: Ana fikir, yan fikir ve örnekten farklı renklerle yaz.
- 3 dakikalık “en ilginç fikir” oylaması yap: Öğrenciler birbirlerinin haritasına yıldız verebilir.
- YZ önerisini aynen alma; en az iki fikri kendi cümlele yeniden yaz.
- Haritadan sonra mini yazma görevi ekle: “Haritadaki bir dalı seç ve 5 cümlelik paragraf yaz.”

Pedagojik kazanım

Yapay zekâ öğrencinin yerine yazı üretmez; yalnızca beyin fırtınası ortağı olur. Öğrenci ise seçme, etleme, düzenleme ve özgünlleştirme sorumluluğunu üstlenir.

Unutma: En iyi fikir haritası, yapay zekâdan geleni kopyalayan değil, onu kendi düşüncesiyle geliştiren öğrencinin haritasıdır.

Öğretmene not

Bu etkinlik, yazma öncesi hazırlık aşamasında kullanılabilir. Ders sonunda öğrencilerden fikir haritalarına bakarak giriş paragrafı yazmaları istenirse etkinlik daha işlevsel hâle gelir.

1 Etkinliklerin geliştirilmesinde ChatGBT Pro versiyonundan yararlanılmıştır. (30.03.2026)

ETKİNLİK 2

Yapay Zekâ ile Paragraf Geliştirme

Yazdığını zenginleştir, ama kalemi elinden bırakma!

Etkinliğin amacı

Öğrencilerin kendi yazdıkları paragrafı yapay zekâdan aldıkları önerilerle değerlendirip yeniden geliştirmelerini sağlamak.

Kullanılabilecek araçlar

- ChatGPT
- Notion AI

İstenen öğrencilerden iki farklı araçtan öneri alıp hangisinin daha yararlı olduğunu karşılaştırmalarını isteyebilirsiniz.

Öğrenci istem örneği

"Bu paragrafı geliştirmek için hangi örnekleri veya açıklamaları ekleyebilirim?"

İpucu

Öğrencilere, yapay zekâdan gelen önerileri aynı kullanmak yerine kendi cümleleriyle yeniden yazmalarını hatırlatılır.

Etkinlik Akışı

1

1. Önce sen yaz

Öğrenciler yazılarının giriş paragrafını kendi düşüncelerine göre kendileri yazar.

2

2. Destek iste

Öğrenciler yapay zekâdan, paragrafı geliştirmek için hangi örnekleri, ayrıntıları veya açıklamaları ekleyebileceklerine dair öneri ister.

3

3. Önerileri incele

Yapay zekâ tarafından sunulan fikirler sınıfta ya da bireysel olarak değerlendirilir; uygun olanlar seçilir.

4

4. Paragrafı yeniden kur

Öğrenci seçtiği önerileri kullanarak paragrafını kendi üslubuyla yeniden yazar ve geliştirir.

Etkinliği daha güçlü hâle getiren dokunuşlar

- "Önce ben, sonra yapay zekâ" kuralı koy: Öğrenci ilk paragrafı yardım almadan yazsın.
- Önerileri üç gruba ayır: Yararlı, geliştirilebilir, gereksiz.
- Renkli kalem tekniği kullan: Öğrenciler ekledikleri yeni cümleleri farklı renkle işaretlesin.
- Son aşamada ekran paylaşımı ekle: İki öğrenci birbirinin paragrafındaki gelişimi karşılaştırsın.

Pedagojik kazanım

Öğrenci metni kendisi üretir; yapay zekâ ise yalnızca geliştirme önerisi sağlar. Böylece öğrenci hem yazarak sorumluluğunu korur hem de metnini zenginleştirmeyi öğrenir.

Unutma: Güçlü paragraf, yapay zekânın yazdığı değil, öğrencinin düşünerek geliştirdiği paragraftır.

Öğretmene not

Bu etkinlik, yazma sürecinin taslak geliştirme aşamasında kullanılabilir. Ders sonunda öğrencilerden ilk paragraf ile son paragrafı karşılaştırmaları istenirse gelişim daha görünür hâle gelir.

ETKİNLİK 3

Yapay Zekâ ile Karşı Argüman Üretme

Fikrini savun, karşı görüşleri gör, yazını güçlendir!

Etkinliğin amacı

Öğrencilerin kendi görüşlerine karşı geliştirilebilecek farklı bakış açılarını görmelerini ve yazılarını daha güçlü, dengeli ve ikna edici biçimde geliştirmelerini sağlamak.

Kullanılabilecek araçlar

- ChatGPT
- Gemini

İstersen öğrencilerden iki farklı araçtan gelen karşı argümanları karşılaştırmalarını da isteyebilirsiniz.

Öğrenci istem örneği

"Bu görüşe karşı geliştirilebilecek karşı argümanlar nelerdir?"

İpucu

Öğrencilere, karşı argümanları doğrudan kopyalamak yerine bunları kendi cümleleriyle tartışmaları gerektiği hatırlatılır.

Etkinlik Akışı

1

1. Görüşünü yaz

Öğrenciler önce yazılarında savunacakları temel görüşü veya iddiaları kendileri belirler ve yazar.

2

2. Karşı görüş iste

Öğrenciler yapay zekâdan, kendi görüşlerine karşı geliştirilebilecek karşı argümanlar üretmesini ister.

3

3. Düşün ve değerlendir

Öğrenciler gelen karşı argümanları inceler; hangilerinin güçlü, hangilerinin zayıf olduğunu tartışır.

4

4. Yazını güçlendir

Öğrenci karşı görüşleri dikkate alarak kendi görüşünü gerekçeler, örnekler ekler ve metnini daha ikna edici hâle getirir.

Etkinliği daha güçlü hâle getiren dokunuşlar

- "Benim görüşüm" ve "Karşı görüş" başlıklı iki renkli sütun kullanılır.
- Öğrencilerden her karşı argümana kısa bir cevap yazmalarını iste.
- Sınıfta mini tartışma yap: Bir grup görüşü, diğer grup karşı görüşü savunsun.
- Son aşamada öğrencilerden metinlerine "Buna karşı şöyle denebilir..." cümlesi eklemelerini iste.

Pedagojik kazanım

Bu etkinlik, öğrencilerin eleştirel düşünme, farklı bakış açılarını değerlendirme ve argümantasyon becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur.

Unutma: Güçlü yazı, yalnızca kendi fikrini söyleyen değil, karşı görüşleri de görüp onlara cevap verebilen yazıdır.

Öğretmene not

Bu etkinlik, özellikle tartışmacı ve ikna edici metin çalışmalarında kullanılabilir. Ders sonunda öğrencilerden metinlerine en az bir karşı argüman ve buna verdikleri cevabı eklemeleri istenirse etkinlik daha işlevsel hâle gelir.

ETKİNLİK 4

Yapay Zekâ ile Metni Yeniden Düşünme

Metnine dış gözle bak, düzenle, güçlendir!

Etkinliğin amacı:

Öğrencilerin yazdıkları metni yapay zekâdan gelen geri bildirimler yardımıyla gözden geçirmelerini, daha açık, düzenli ve okunabilir hâle getirmelerini sağlamak.

Kullanılabilecek araçlar

- Grammarly
- QuillBot

İstenirse öğrencilerden iki araçtan gelen önerileri karşılaştırmalarını ve hangisinin daha yararlı olduğunu tartışmalarını isteyebilirsiniz.

Araçların verebileceği geri bildirimler

- Anlatım bozuklukları
- Gereksiz tekrarlar
- Okunabilirlik düzeyi

Öğrencilere, yapay zekâdan gelen her önerinin doğru olmayabileceği, bu nedenle önerileri dikkatle incelemeleri gerektiği hatırlatılır.

Etkinlik Akışı

1. Metni yükleye

Öğrenciler yazdıkları metni seçilen araca yükler ya da metin kutusuna yapıştırır.

2. Geri bildirimleri incele

Araç, metindeki anlatım bozuklukları, gereksiz tekrarlar ve okunabilirlik gibi alanlarda öneriler sunar.

3. Karar ver

Öğrenciler her öneriyi değerlendirir; hangilerinin metni gerçekten geliştireceğine karar verir.

4. Metni yeniden düzenle

Öğrenci metnini kendi tercihleri doğrultusunda yeniden yazar ve daha güçlü bir son sürüm oluşturur.

Etkinliği daha güçlü hâle getiren dokunuşlar

- Öğrencilere "Bu öneriyi neden kabul ettim?" sorusunu sordur.
- Eski metin ve yeni metni yan yana gösterip farkları işaretlet.
- Her öğrenci yalnızca üç önemli değişiklik seçsin ve sınıfta paylaşsın.
- Son aşamada "Metnime dış gözle bakınca ne fark ettim?" cümlesiyle mini yansıma yazdır.

Pedagojik kazanım

Revizyon süreci hızlanır; öğrenciler metne dış gözle bakmayı, önerileri seçmeyi ve metinlerini daha bilinçli biçimde yeniden düzenlemeyi öğrenir.

Unutma: İyi metin ilk yazıldığında değil, yeniden düşünüldüğünde güçlenir.

Öğretmene not

Bu etkinlik, yazma sürecinin revizyon aşamasında kullanılabilir. Ders sonunda öğrencilerden ilk metinleri ile düzenlenmiş son metinlerini karşılaştırmaları istenirse revizyonun etkisi daha görünür hâle gelir.

Eleştirel Okuma Becerisinin Geliştirilmesinde Yapay Zekâ Temelli Uygulamaların Rolü¹

Merve Ercan²

Özet

Yapay zekâ teknolojileri, içinde bulunulan 21. yüzyılda pek çok alanda başvuru alan destekleyici araçlar olarak önemli bir yer edinmiştir. Eğitim alanı da dijital dönüşümün ve yapay zekâ destekli uygulamaların giderek yaygınlaştığı alanlardan biri olarak öne çıkmaktadır. Üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesinin beklendiği bu çağda, yapay zekâ teknolojilerinden nasıl yararlanılabileceği ve bu teknolojilerin eğitim süreçlerindeki rolü önemli bir tartışma konusu hâline gelmiştir. Bireylerin gündelik yaşamlarında karşılaştıkları sorunları çözebilmeleri ve özgün üretimde bulunabilmeleri, büyük ölçüde eleştirel düşünme becerileriyle ilişkilidir. Bu nedenle eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesi günümüz eğitim anlayışının temel gereksinimlerinden biri olarak değerlendirilmektedir. Ancak bu noktada yapay zekâ teknolojilerinin bu sürece nasıl dâhil edileceği tartışmalıdır. Bir yandan yapay zekâ kullanımının bilişsel süreçleri olumsuz etkileyebileceği yönünde görüşler bulunurken diğer yandan bu teknolojilerin bilişsel süreci destekleyen bir araç olarak kullanılabileceği yönünde yaklaşımlar da mevcuttur. Eleştirel düşünmenin somut olarak gözlemlenebildiği alanlardan biri okuma becerisidir. Günümüzde bireylerin eleştirel okur kimliği geliştirmeleri, yalnızca bireysel gelişimleri açısından değil, aynı zamanda bilinçli ve sorumlu vatandaşlar olmaları bakımından da önemli görülmektedir. Bu bağlamda teknoloji çağında eleştirel okuma becerilerinin geliştirilmesinde yapay zekâ destekli uygulamaların rolünün incelenmesi gereklidir. Bu bölümde, yapay zekâ destekli uygulamaların üst düzey düşünme, eleştirel düşünme ve eleştirel okuma süreçlerindeki rolü alan yazından hareketle ele alınmış ayrıca günümüzde yaygın olarak kullanılan yapay zekâ uygulamalarından biri olan Gemini örneği üzerinden Türkçe derslerinde eleştirel okuma becerisinin nasıl

- 1 Bu bölümün yazım ve dil düzenlemeleri **ChatGPT 5.2** desteğiyle yapılmış, bilgi görseli **NotebookLM** kullanılarak hazırlanmıştır. Bu kapsamda belirtilen amaçlarla yapay zekâ desteği alındığı beyan olunur.
- 2 Araştırma Görevlisi, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, merve.ercan@inonu.edu.tr, 0000-0002-7222-3217

geliştirilebileceğine somut bir uygulama örneği sunulmuştur”. Sonuç olarak yapay zekâ destekli uygulamaların öğrenme-öğretme sürecindeki “rolünün”, bu teknolojilerin nasıl kullanıldığına bağlı olarak değiştiği söylenebilir. Nitekim bireylerin bilişsel süreçlerini yapay zekâyâ devretmeleri ile bu süreçte yapay zekâyı destekleyici bir araç olarak kullanmaları arasındaki ayrım, yapay zekânın eleştirel okuma sürecindeki rolünün belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır”. belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır.

1. 21. Yüzyıl Eğitiminde Üst Düzey Düşünme Becerileri

Bilgi üretiminin ve tüketiminin hızla arttığı bir dönem olarak nitelendirilen 21. yüzyıl, bireylerin çeşitli becerilerini eşgüdümlü kullanmalarını gerektirmektedir. Bu çağda bireylerin yalnızca bilgiye ulaşabilmesi yeterli görülmemekte aynı zamanda yeni bilgiler üretebilmeleri, var olan bilgileri farklı bağlamlarda yorumlayabilmeleri ve söz konusu bilgileri amaca uygun biçimde dönüştürerek kullanabilmeleri öncelikli hâle gelmektedir. Bu durum, bilgi çağında düşünme ve öğrenme süreçlerinin kapsamlı bir beceri setiyle desteklenmesini gerektirmektedir. Bu bağlamda sosyal yaşamda ya da çeşitli öğrenme ortamlarında; akıl yürütme becerisi gelişmiş, problemlere çözüm odaklı yaklaşabilen, farklı bakış açılarını değerlendirerek yansıtıcı düşünebilen ve eleştirel nitelikli karşılaştırmalar yaparak özgün kararlar verebilen bireylerin yetiştirilmesi, eğitim politikalarının arka planında yer alan hedeflerden biri olarak sunulabilmektedir.

Bireylerin bilgiye kolay ulaşabilmeleri yaşam koşulları bakımından kolaylaştırıcı bir durum gibi görünse de günümüz şartlarında tek başına anlamlı ve yeterli değildir. Bu değerlendirmenin nedenlerinden biri olarak bilgiye kolay ulaşımın getirdiği hızlı tüketim davranışı gösterilebilir. Halpern (2014) bilginin peşinde koşuyor olmanın tüketim boyutuna dikkat çekerek bireylerin aynı anda farklı eylemleri yerine getirme zorunluluklarını vurgulamaktadır. Benzer biçimde Zohar (2020) bilginin böylesine kolay erişebilir ve öğrencilerin parmaklarının ucunda olduğu ortamlarda eğitimin amacının ne olması gerektiğinin ve okulların temel rollerinin yeniden düşünülmesine dikkat çekmektedir. Bu kapsamda bilgi çağında gerek sosyal yaşamda gerekse eğitim ortamlarında bireylerin edinmesi gereken temel yetkinliklerin gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bireylerin edinmesi gereken temel yetkinlikler, 21. yüzyılda yetiştirilmesi hedeflenen insan profiline işaret etmektedir. Dünya genelinde çoğu okul, 21. yüzyıl düşünürleri yetiştirmeye odaklanmaktadır (Conklin, 2012). Günümüz koşullarında bilgiyi derleyip öğrenciye sunmak yeterli ve tek başına anlamlı bir yaklaşım değildir; bunun yerine öğrenciler, bilgi kaynaklarını keşfedebilen, bu kaynakları yaratıcı düşünme becerileriyle değerlendirebilen ve sürdürülebilir öğrenmeyi destekleyen etkin öğrenenler konumuna geçmelidir (Gupta ve

Mishra, 2021). Öğrenciler yalnızca bilgi kapasitelerini geliştiren vatandaşlar olmak yerine aynı zamanda eleştirel düşünme, sistemsel düşünme, karar verme ve problem çözme gibi üst düzey düşünme becerilerini de geliştirmek zorundadır (Miri vd., 2007). Nitekim bilgi çağının getirdiği hızlı değişimlere uyum sağlayabilmek için bireylerin 21. yüzyılın temel gerekliliği olan bilişsel ve sosyal becerileri edinmeleri önemli görülmektedir.

Bireylerin içinde buldukları çağın gerekliliklerini yakalayabilmeleri ve yaşamlarına yansıtılmaları noktasında 21. yüzyıl becerileri kilit beceriler olarak yerini alabilir. Amerika Birleşik Devletleri merkezli olan ve her bir öğrenci için “21. yüzyıla hazır olmayı” savunan “21. Yüzyıl Becerileri için Ortaklık (Partnership for 21st Century Skills, 2004)” kuruluşu, bireyin hem iş yaşamında hem de günlük yaşamda başarılı olması için gereksinim duyduğu becerileri tanımlamaktadır (Conklin, 2012). Toplumsal etkileşim ve gelişim açısından çağın gerektirdiği bilgi ve yetkinliklerle donanmış bireylerin yetiştirilmesi bir gereklilik olarak görülmektedir. 21. yüzyıl becerileri, yetiştirilmesi hedeflenen insan profilinin çizilmesinde güncel bir dayanak noktası oluşturmaktadır. Dünya ekonomisi; analitik düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme becerilerine sahip ve problemlere eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşabilen bireylere ihtiyaç duymaktadır (Shanti vd., 2022). Öz’e (2023) göre hızlı gelişimlerin yaşandığı 21. yüzyılda önemli görülen bazı beceriler vardır, bu beceriler etkili kararlar alma, uygun seçimler yapma, doğru soruları sorma, yeni fikirler üretme ve geçerli bilgiye ulaşarak problemleri çözme şeklinde sıralanmaktadır. Conklin (2012) ise 21. yüzyıl düşünürlerinin; soru soran, merak eden, stratejik düşünebilen, problem çözebilen, kendi düşünme süreçleri üzerine düşünebilen, çıkarım yapabilen, duygusal zekâya sahip, sosyal ipuçlarını anlayabilen, etkili iletişim kurabilen ve bir işi tamamlayabilmek için hangi strateji ve becerileri kullanması gerektiğini bilen bireyler olduklarını vurgulamaktadır. Sıralanan bu beceri ve yetkinliklerin her biri, 21. yüzyıl düşünürü yetiştirme sürecinde önemli bir işleve sahip olup üst düzey bilişsel becerilerin etkin kullanımını gerektirmektedir.

Üst düzey düşünme; bilginin tekrar edilmesi ve hatırlanmasının ötesinde zihinsel olarak daha karmaşık bir süreci kapsayabilmektedir. Eğitim alanında geliştirilen taksonomiler aracılığıyla düşünme sürecinin farklı boyutları, aşamaları ve söz konusu aşamaların gerektirdiği bilişsel eylemler sınıflandırılmıştır. Taksonomiler; karmaşık kavramların özünü ortaya koymayı amaçlayan, temel düşünceleri özetleyen, görsel olarak düzenleyen ve kavramlar arasında ortak bir anlayışın oluşmasına katkı sağlayan şemalardır (Saifer, 2018). Eğitimde olguları ezberleme ve hatırlamanın ötesinde analiz ve değerlendirme gibi üst düzey düşünme biçimlerini kavramsallaştırmak ve geliştirmek amacıyla Bloom (1956) tarafından geliştirilen taksonomi, müfredat tasarlama ve öğrenme çıktılarının

değerlendirilmesi süreçlerinde en yaygın kullanılan sınıflandırmalardan biridir (Ghanizadeh vd., 2020). Bloom'un taksonomisi düşünmeyi öğretmek için kullanılan tek çerçeve olmasa da en yaygın kullanılan çerçevelerden biridir ve daha sonra geliştirilen birçok çerçeve Bloom'un çalışmalarıyla yakından ilişkilidir (Collins, 2014). Üst düzey düşünme becerilerine ilişkin alan yazını Bloom'un (1956) bilişsel, duyuşsal ve psikomotor olmak üzere üç alanı içeren taksonomisiyle önemli bir gelişim göstermiştir (Shukla ve Dungsungnoen, 2016). Söz konusu beceriler, Bloom'un öğrenme hiyerarşisinden hareketle tanımlanmaktadır (Ganapathy vd., 2017). Bu hiyerarşi hatırlama basamağından başlayarak yakın transfere (düşünceleri öğretilme biçimine benzer bir şekilde uygulamak) ve uzak transfere (düşünceleri başlangıçta öğretilenden daha geniş kapsamlı ve daha karmaşık bağlamlarda kullanmak) kadar uzanır (Brookhart, 2010). Bu taksonomi öncelikle hatırlama, anlama, uygulama, analiz ve değerlendirme olmak üzere beş düşünme düzeyini kapsayan becerileri ortaya koymuştur, ilerleyen yıllarda ise Anderson ve Krathwohl (2001) tarafından revize edilerek 'yaratma' basamağı eklenmiştir (Shukla ve Dungsungnoen, 2016). Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin son üç basamağını oluşturan analiz, değerlendirme ve yaratma becerileri üst düzey düşünme becerilerini oluşturmaktadır (Özaydın ve Arslan, 2025).

Düşünme sürecini hiyerarşik bir yapıyla sunan Bloom'un taksonomisi, bireylerin hangi bilişsel düzeylerde nasıl düşünebildiğini basitten karmaşığa doğru sınıflandırmaktadır. Üst düzey düşünme becerileri kapsamında ele alınan analiz, değerlendirme ve yaratma süreçleri 21. yüzyıl yetkinlikleriyle doğrudan ilişkilidir. Bireylerin karşılaştıkları sorunları çözmeleri, eleştirel değerlendirmeler ve özgün üretimlerde bulunmaları bu bilişsel süreçlerin etkin biçimde kullanılmasıyla olanaklıdır. Bu bağlamda günümüz eğitim ortamlarında üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesine dönük girişimler öne çıkmaktadır.

Düşünme becerileri karmaşıklık düzeylerine ve gerektirdikleri bilişsel eylemlere göre derecelendirilebilmektedir. Saifer (2018) düşünme becerilerinin alt, orta ve üst düzey olarak sınıflandırılan üç ana kategorisinin de önemli ve gerekli olduğuna vurgu yapmaktadır. Conklin (2012) bireylerin etkin öğrenenler olabilmeleri için analiz, değerlendirme ve yaratma becerilerine ihtiyaç duyduklarını, böylelikle yalnızca bilginin alıcısı konumunda olan edilgen rolden uzaklaştıklarını vurgulamaktadır. Üst düzey düşünme becerileri; ileri düzey bilimsel düşünme, eleştirel düşünme ve akıl yürütme becerilerini geliştirmek amacıyla 21. yüzyıl eğitiminin odak noktalarından biri hâline gelmiştir (Shanti vd., 2022). Üst düzey düşünme becerileri, akademik başarıyı artırmanın yanı sıra yaşam boyu öğrenen bireyler yetişmesine de katkı sağlayacaktır (Conklin, 2012). Bu bağlamda eğitimcilerin, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini

geliştirme ve onlara bu süreçte rehberlik etme sorumlulukları söz konusudur (Ghanizadeh vd., 2020).

Üst düzey düşünme becerilerinin çağın gerektirdiği hangi becerilerden oluştuğu ve bu becerilerin temel bileşenlerinin nasıl tanımlandığı alan yazınında önemli bir konu olarak yerini almaktadır. Brookhart (2010) üst düzey düşünmenin transfer (aktarım), eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri bağlamında ele alındığını belirtmektedir. Alan yazınındaki çeşitli araştırmalarda üst düzey düşünme becerilerinin kapsamının sunulduğu görülmektedir. Bu bağlamda Miri ve diğerleri (2007) eleştirel düşünme, sistemsel düşünme, karar verme ve problem çözme becerilerinin; Conklin (2012) ile Gupta ve Mishra (2021) ise eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin üst düzey düşünme becerilerinin temel bileşenleri arasında yer aldığını belirtmektedir. Benzer biçimde Öz (2023) üst düzey düşünmeye yönelik yapılan araştırmalarda kullanılan anahtar kelimeler arasında eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcı düşünme kavramlarının öne çıktığını belirtmektedir. Türkiye’de, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından yayımlanan 21. Yüzyıl Becerileri ve Değerlere Yönelik Araştırma Raporu’na (2023) bakıldığında üst düzey düşünme becerilerinin; yaratıcı ve yenilikçi düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme, yansıtıcı düşünme, analitik düşünme ve üst biliş becerileriyle sunulduğu görülmektedir. Türkiye’deki mevcut resmî eğitimin pedagojik çerçevesini oluşturan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin kapsamını oluşturan Öğretim Programları Ortak Metni’nde (2025) ise öğrenme çıktılarının çerçevesini oluşturan üst düzey düşünme becerileri karar verme, problem çözme ve eleştirel düşünme becerileriyle sunulmaktadır. Eleştirel düşünme becerisi, hem araştırmalarda hem de eğitim politikalarını ve öğretim programlarını yönlendiren ulusal rapor ve metinlerde öne çıkan üst düzey düşünme becerilerinden biri olarak yerini almaktadır.

Eleştirel düşünme; analiz, değerlendirme ve yaratma gibi bilişsel süreçlerin gerçekleşmesini mümkün kılan temel bir düşünme becerisi olarak ele alınabilir. Üst düzey bir bilişsel süreç olan eleştirel düşünme; düşüncelerin analizini, değerlendirilmesini ve gerekçelendirilmesini içerir ve genellikle özgün bağlamlarda problem çözme ve karar verme ile ilişkilendirilir (Fredy vd., 2026). Problem çözme, yaratıcı düşünme, karar verme ve yansıtıcı düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerinin etkili biçimde kullanılabilmesi, büyük ölçüde bireyin eleştirel düşünme becerisini harekete geçirebilmesine bağlıdır. Bu yönüyle eleştirel düşünme, söz konusu becerilerin gelişimini destekleyen ve onları yönlendiren temel bilişsel mekanizma olarak kabul edilebilmektedir. Bilginin hızla aktığı 21. yüzyılda, eleştirel düşünmeyi öğrenmek yaşamın bir gerekliliği olarak yerini almaktadır (Asadi vd., 2025). Ayrıca eleştirel düşünme; yaratıcı düşünme, iş birliği becerileri ve iletişim becerileriyle beraber bireyin

üretkenliği ve gelişimi için temel bir yeterlik olarak görülmektedir (Lu vd., 2025).

Bilişsel süreçlerdeki temel işlevi ve merkezi rolü göz önüne alındığında; eleştirel düşünmenin dijitalleşme ile yapay zekâ ekseninde nasıl bir konuma sahip olduğu merak konusudur. Yapay zekâ teknolojilerinin insan emeğinin yerini alacağına dair öngörüler, bireylerin düşünme süreçlerinde pasifleşeceği ve bilişsel özerkliklerini kaybedeceği endişesini de beraberinde getirmektedir. Öte yandan yapay zekâ teknolojileri, bireyleri bilişsel çaba gerektirmeyen gündelik işlerden kurtarıp zihinsel becerilerini stratejik kullanmalarına olanak tanıyabilmektedir. Bu görüşlerin alan yazınındaki yansımaları, yapay zekânın eleştirel düşünme sürecindeki konumunu belirlemek açısından önemli görülmektedir.

2. Yapay Zekâ Çağında Eleştirel Düşünmeye Bakış

Yapay zekâ teknolojileri, hızla gelişim göstererek birçok alanla bütünleşmiştir. Yapay zekâ, eğitim ve tıp gibi çeşitli alanlarda ve daha birçok alanda yaygın olarak kullanılmaktadır (Kılıçkaya ve Kic-Drgas, 2025). Eğitim sektörü de yapay zekâdan önemli ölçüde etkilenmektedir (Chassignol vd., 2018). Yapay zekâ alanındaki hızlı gelişim, eğitim dünyasında önemli değişiklikleri beraberinde getirmiştir (Ambarwati vd., 2025; Rahmawati, 2025). Yapay zekâ uygulamaları; okulların, öğretmenlerin ve öğrencilerin üstlendiği rolleri değiştirmeye katkı sağlamaktadır (Nugrahawati, 2024). Bu rol değişimi ve dönüşümü birçok noktada kolaylık sağlarken ulaşılan bilgilerin ve içeriklerin sorgulanması gerekliliğini de beraberinde getirmektedir. Bireylerin yapay zekâ temelli uygulamalar aracılığıyla aradıkları bilgiye kısa sürede ulaşıyor olmaları, edindikleri bilgileri eleştirel süzgeçten geçirmelerine duyulan gereksinimi açığa çıkarmaktadır. Bu noktada eleştirel düşünme becerisi işlevsel bir role sahiptir.

Eleştirel düşünme, farklı araştırmacılar tarafından incelenmiş çok boyutlu bir kavramdır (Fredy vd., 2026). Alan yazınında ilk olarak Amerikan Psikoloji Derneği tarafından düzenlenen panelde eleştirel düşünme ile bağlantılı bilişsel beceriler ve duyuşsal eğilimler sunulmuştur (Abrami vd., 2015). Eleştirel düşünmenin günlük yaşamda doğru ve güvenilir bilgiye ulaşma isteğiyle yakından ilişkili olduğu söylenebilir. Bu süreçte; analiz, değerlendirme ve karar verme gibi farklı bilişsel becerilerin eşgüdümlü kullanımı gerekmektedir. Eleştirel düşünme; bireylere bilgiyi analiz etme, kanıtları değerlendirme ve bilinçli, sağlam temellere dayanan kararlar verebilme yetkinliğini kazandırmaktadır (Jeong vd., 2025).

Bilgi teknolojilerinin ve yapay zekâ destekli sistemlerin gündelik yaşamın ayrılmaz bir parçası hâline geldiği bu çağda, bireylerin karşılaştıkları bilgi

yığınının eleştirel biçimde değerlendirecek yeterlikte olmaları bir zorunluluk olarak nitelendirilebilir. Yücel'e (2025) göre günümüzde bilgiye erişim kolaylaşmış olsa da doğru ve güvenilir bilgiyi ayırt etmek giderek daha zor hâle gelmektedir. Bu doğrultuda eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesi, akademik bir gerekliliğin ötesinde dijital çağda bilinçli ve sorumlu vatandaşlar yetiştirmenin temel gerekliliklerinden biri olarak değerlendirilebilmektedir. Fredy ve diğerleri (2026) eleştirel düşünmenin genel çerçevede geliştirilmesinin yanı sıra dijital ortamlarda bilinçli ve sorumlu vatandaşlık bilincini destekleyen *dijital eleştirel düşünme becerilerinin* geliştirilmesine özellikle vurgu yapmaktadır. Son yıllarda özellikle üretken yapay zekâ araçlarının öne çıkmasıyla bireylerin dijital ortamlarda bilgiye erişme ve bilgi üretme deneyimleri, elde edilen bilgilerin eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirilmesine ve yeniden üretilmesine yönelik temel bir gereksinimi gün yüzüne çıkarmaktadır.

Alan yazınında eleştirel düşünme ile yapay zekâ sistemleri arasındaki ilişki güncel bir konu olarak yerini almaktadır. Hassen (2025) 21. yüzyılın önemli becerilerinden biri olan eleştirel düşünmenin yapay zekâ ile karşıt eğilimler içeren bir etkileşim hâlinde olduğunu vurgulamaktadır. Özer ve diğerleri (2025) ise bu çelişkili durumu, eğitim sisteminin eleştirel düşünmeyi geliştirme yönündeki beklentisi ile yapay zekânın yaygın kullanımının bu becerinin zayıflamasına yol açabileceği yönündeki kaygı üzerinden ele almaktadır. Nitekim yapay zekânın sunduğu fırsatlar ve ortaya çıkardığı zorluklar, eleştirel düşünme becerisinin gelişimine yönelik olumlu ya da olumsuz yönde yansiyabilmektedir. Bu bağlamda Hassen (2025, ss. 87-88) yapay zekânın eleştirel düşünme becerisi üzerindeki güçlendirici ve köreltici etkisini şu şekilde sunmaktadır:

Yapay zekânın, sokratik bir tartışma partneri ya da araştırma asistanı olarak kullanılması araştırma sürecini hızlandırır ve bir konunun farklı perspektiflerini ortaya çıkarır (örneğin analiz için karşı argümanlar üretme).

Yapay zekâ çıktılarının, sorgulanmadan kabul edilmesi entelektüel pasifliği artırır; ön yargıların, "halüsinasyonların" yayılmasına neden olur ve kanıt değerlendirme sürecini devre dışı bırakır.

Yapay zekâ destekli uygulamaların eleştirel düşünme sürecinde fırsatlar ve zorluklar bağlamında çift yönlü bir etkisinden söz edilebilir. Yapay zekâ destekli sistemlerin kullanımı, bir yandan bireylerin farklı bakış açıları geliştirmelerine katkı sağlayarak düşünme süreçlerini destekleyebilirken diğer yandan yapay zekâ çıktılarının sorgulanmadan kabul edilmesi kullanıcıların pasif bir konuma geçmesine yol açabilmektedir. Bu durum, yanlış bilgilerin yayılmasına zemin hazırlayarak kanıtların eleştirel biçimde değerlendirilmesini engelleyebilmektedir. Nitekim yapay zekânın eleştirel düşünmeyi güçlendirici ya da köreltici rolünün *yararlanma biçimiyle* şekillendiği söylenebilir. Bu bağlamda Iskandarova (2025) eğitimcilerin yapay zekâyı insan pedagojisinin yerine geçen bir unsur olarak değil, onu destekleyen bir araç olarak kullanmalarının gerekliliğini dile getirmektedir. Nitekim bireylerin, bilişsel çabalarını bütünüyle yapay zekâyı devretmeleri ile yalnızca gereksinim duydukları noktalarda destek alarak özgün üretimlerde bulunmaları arasındaki ayrım belirleyicidir.

Eleştirel düşünme; bireylerin sorgulayıcı bir yaklaşımla kanıtları değerlendirmelerini ve farklı bakış açılarını bütüncül biçimde analiz etmelerini sağlayan bilişsel bir beceridir. Eleştirel düşünme becerisi, eleştirel okuma ve eleştirel yazma gibi dil becerilerinde somutlaşmaktadır (Lin vd., 2026). Dil becerileri, iletişim aracı olmanın ötesinde düşünme süreçlerinin yapılmasına katkı sunmaktadır. Bireyler, sözlü ya da yazılı üretimde bulunurken eleştirel düşünme sürecinin gerektirdiği çeşitli standartlara sıklıkla başvururlar. Bu kapsamda eleştirel düşünmenin okumayla olan etkileşiminin doğal bir yansıması olan eleştirel okuma becerisinin geliştirilmesi önemli görülmektedir. Eleştirel okuma, bir öğrencinin eğitimi boyunca kazandırılması ve öğretilmesi gereken temel bir beceri olarak kabul görmektedir (Van, vd., 2022).

Eleştirel düşünmenin okuma süreciyle olan etkileşimi, dijital teknolojilerin ve yapay zekâ destekli uygulamaların öğrenme sürecine dâhil olmasıyla yeni bir boyut kazanmıştır. Yapay zekânın eğitime entegrasyonu, sınıf ortamında okuryazarlık ve okuduğunu anlama becerilerine yaklaşım biçimlerini köklü biçimde dönüştürmüştür (Silor ve Silor, 2025). Okuma becerisini geliştirmek için yapay zekâ teknolojilerinden yararlanmak dönüştürücü bir potansiyeline sahiptir (Nugrahawati, 2024). Uyarlanabilir yapay zekâ teknolojileri, farklı öğrenme stillerine seslenerek öğrencilerin okuryazarlık becerilerini geliştirmeleri için gerekli desteği almalarını sağlar (Ray vd., 2025). Bu bağlamda Sepitani ve Ihsani (2026) ‘Yapay Zekâ Farkındalıklı Okuryazarlık ve Eleştirel Düşünme Becerileri’ modelini ortaya koymuş ve yapay zekâyı bilişsel süreci zenginleştiren bir araç olarak konumlandırmıştır. Model; derin okuma, metin temelli analiz, yapay zekânın amaçlı kullanımı, eleştirel karşılaştırma ve akademik etik üzerine yansıtıcı değerlendirme aşamalarını içeren öğrenme süreçlerini önermektedir (Sepitani ve Ihsani, 2026). Görüldüğü gibi alan yazınında yapay

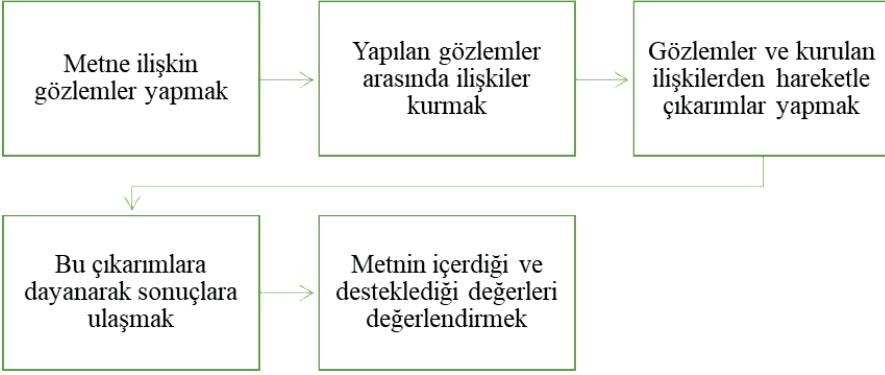
zekâ destekli uygulamaların eleştirel okuma sürecine dâhil edilmesine ilişkin güncel araştırmalar yer almaktadır.

Eleştirel okuma süreci; bireylerin metni analiz etme, yorumlama, değerlendirme ve anlamlandırma süreçlerini derinleştirmektedir. Nitekim eleştirel okuma, metinde sunulanların doğrudan kabul edilmesini değil; metindeki argümanların, varsayımların ve kanıtların eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirilmesini gerektirmektedir. Söz konusu bilişsel eylemlerin gerçekleştirilebilmesinde yapay zêka destekli uygulamaların nasıl bir rolü olduğu üzerinde durulması gereken önemli bir konudur.

3. Yapay Zekâ Destekli Uygulamalarla Eleştirel Okuma Becerisinin Geliştirilmesi

Eleştirel okuma, okuma kültürü edinme sürecinde bireylerin ulaşacağı üst düzey bir okuryazarlık yetkinliği olarak nitelendirilebilir. Eleştirel okuma, anlam kurmanın ötesinde sorgulama ve tepkide bulunmayla ilişkilendirilebilmektedir (Ateş, 2013). Metnin yüzeyde sunulan yapısıyla altında yatan anlamlar çoğu zaman iç içe geçmiş durumdadır (Van vd., 2022). Eleştirel okurlar, metnin genel çerçevede ne söylediğini anlamının ötesinde, neyin niçin ve nasıl anlatıldığını sorgulayan şüpheli bir yaklaşımla okuma sürecini yapılandırır. Bu süreç, öğrencilerin bir metni anlamak ve analiz etmek için daha aktif ve derinlemesine düşüncelerini gerektirir, yani yalnızca satırları okumaya odaklanmak yerine satır aralarını ve satırların ötesini okuyabilmelerini kapsar (Al Roomy, 2022). Bu yönüyle eleştirel okuma, metinde doğrudan ya da dolaylı olarak sunulan düşüncelerin analiz edilmesine, kanıtların değerlendirilmesine, farklı bakış açılarının karşılaştırılmasına olanak sunan ve üst düzey bilişsel süreçlerin etkin biçimde kullanıldığı bir okuma süreci olarak tanımlanabilir.

Bireylerin eleştirel okur kimliklerini yapılandırabilmeleri için öncelikle eleştirel okuma sürecinin gerektirdiği bilgi ve becerilere sahip olmaları ve gerektiğinde söz konusu yetkinliklerini amaca uygun biçimde kullanabilmeleri gerekmektedir. Bu bağlamda Özdemir (2015) eleştirel okuma sürecinde analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey düşünme becerilerinin kullanımına vurgu yapmaktadır. DiYanni (2017) ise öğrencilerin sorumluluk sahibi eleştirel okurlar hâline gelmelerini desteklemek amacıyla eleştirel okuma çerçevesinin nasıl uygulanacağını öğrencilere öğretmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu doğrultuda DiYanni (2017) eleştirel okuma çerçevesinde yerine getirilmesi gereken görev ve izlenmesi gereken aşamaları şu şekilde sıralamaktadır:



Eleştirel okuma sürecinin aşamalı ve bütüncül bir yapıya sahip olduğu söylenebilir. Bu kapsamda öncelikle metne yönelik gözlemler yapılır. Okur, metinde yer alan kavramlara, sözcüklere, düşüncelere ve ileri sürülen iddialara ilişkin gözlemler yaparak metnin yüzeysel yapısını anlamaya çalışır. Bu gözlemlerin ardından, elde edilen bulgular arasında ilişkiler kurularak metni oluşturan unsurlar arasındaki anlam bağlantılarına yönelik çıkarımlar yapılabilir. Yapılan çıkarımların birlikte değerlendirilmesiyle metne ilişkin genel yargı ve sonuçlara ulaşılabilir. Bununla birlikte metin yalnızca sunduğu içerikle değil, içeriğin sunuluş biçimiyle de eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirilmelidir. Bu bağlamda metnin öne çıkardığı değerler sorgulanarak metnin bağlamsal konumuna ilişkin analiz ve değerlendirmeleri içeren üst düzey bilişsel süreçlerin işletilmesi gerekmektedir.

Eleştirel okuma sürecinin söz edildiği gibi yapılandırılabilmesi için okurun metni derinlemesine sorgulamasını ve analiz etmesini destekleyen zihinsel araçlara gereksinim duyulmaktadır. Stratejiler, bilişsel hedeflere ulaşma yolunda başvurulan zihinsel araçlar olarak tanımlanabilir. Alan yazınındaki araştırmalara bakıldığında eleştirel okuma stratejilerinin araştırmacılar tarafından sınıflandırıldığı görülmektedir (Axelrod vd., 2021; Begunova, 2018; Gunning, 2003; Larking, 2017; Mather ve McCarthy, 2012; Sousa, 2014; Yu, 2015). Ercan ve Doğan Kahtalı (2023) söz konusu araştırmalarda tekrar eden ve ortak olarak vurgulanan eleştirel okuma stratejilerini şu şekilde sıralamıştır:

Eleştirel Okuma Stratejileri	Ön inceleme yapma
	Tahminde bulunma
	Ön bilgileri harekete geçirme
	Sorular sorma
	Not alma
	Açıklamalar ekleme
	Sorgulama
	Karşıt durum örneklerini belirleme
	Yaşam deneyimleriyle ilişkilendirme
	Analiz etme
	Çıkarımında bulunma
	Ana hatlarıyla özetleme
	Olgu ve görüş ayrımı yapma
	Metinlerarası ilişki kurma
	Propaganda tekniklerini belirleme
	Mecazlı dil ve söylem öğelerini çözümleme
	Mantık çerçevesinde değerlendirme yapma
Sonuçları değerlendirme	

Sıralanan stratejiler; okurun metni anlamasını, sorgulamasını, analiz etmesini ve değerlendirmesini destekleyen bilişsel ve üstbilişsel becerilerin kullanımına işaret etmektedir. Bu stratejilerin her biri doğrudan eleştirel okuma sürecine özgü bir üstbilişsel beceri olarak değerlendirilmese de kullanım biçimine bağlı olarak eleştirel okuma sürecinde üstbilişsel becerilerin harekete geçirilmesini destekleyen bilişsel araçlar olarak yerini alabilmektedir.

Eleştirel okuma sürecinde bilişsel ve üstbilişsel becerilerin etkin biçimde kullanılabilmesi, öğrenme ortamlarının bu becerileri destekleyecek biçimde yapılandırılmasına bağlıdır. Dijital teknolojilerin ve yapay zekâ destekli uygulamaların hızla gelişmesi, bireylerin metinlerle kurdukları etkileşimi dönüştürmekte ve eleştirel okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik yeni fırsatlar sunmaktadır. Öğretmenler, yapay zekâ teknolojilerinden yararlanarak dinamik, kişiselleştirilmiş ve verimli bir yaygın okuma ekosistemi oluşturabilirler (Renandya vd., 2025). Yapay zekânın okuma eğitimine entegrasyonu, öğrenciler arasında okuma yeterliliğini geliştirmek için benzersiz fırsatlar sunmaktadır; bu sayede öğrenciler giderek daha karmaşık metinlere erişip onları anlayabilir, akademik başarılarını artırabilir ve bilgi ile entelektüel ufuklarını genişletebilirler (Hidayat, 2024).

Yapay zekâ destekli platformlar öğrenme örüntülerini analiz eder, öğrencilerin ihtiyaçlarını öngörür ve metinleri buna göre uyarlayarak okuma gelişiminde süregelen sorunların ele alınmasına etkili biçimde katkı sağlar

(Iskandarova, 2025). Ayrıca yapay zekâdaki gelişmeler, öğrencilerin okumaya yönelik ilgisini yeniden canlandırmak için umut verici çözümler sunar (Ray vd., 2025). Nitekim yapay zekâ destekli uygulamalar, öğrencilerin okudukları metinleri sorgulama, analiz etme ve değerlendirme süreçlerini destekleyen, eleştirel okuma becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlayan önemli araçlar olarak değerlendirilebilir. Yapay zekâ destekli araçlar, genellikle uygulama ya da web sitesi şeklinde çoğunlukla ücretsiz biçimde çeşitli özellikler barındıran araçlar olarak öğrencilerin kullanımına sunulmaktadır ve bu araçlar okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası aşamaları kaydadeğer şekilde desteklemektedir (Rahman ve Nor, 2024).

Yapay zekâ destekli uygulamalar, eleştirel okuma sürecinde bireylerin okuma süreçlerini yapılandırmalarına ve bireysel ilgi ile gereksinimlerine uygun okuma deneyimleri kazanmalarına olanak sağlayan dijital öğrenme ortamları sunmaktadır. Okuma öğretiminde yapay zekânın en önemli avantajlarından biri, kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunabilme yeteneğidir (Nugrahawati, 2024). Bu sayede bireyler, kendi anlama düzeylerine uygun metinler, etkinlikler ve geri bildirimler aracılığıyla okuma süreçlerini kademeli olarak geliştirebilmektedir. ReadTheory, Raz-Kids ve LinguaLearn AI gibi yapay zekâ destekli okuma platformları, öğrencilerin yeterli düzeylerine göre okuma materyallerini ve geri bildirimleri dinamik biçimde uyarlamaktadır (Iskandarova, 2025). Benzer biçimde Readorium ve DreamBox Reading gibi sistemler de öğrencilerin performansını izlemekte, metinleri buna göre uyarlamakta ve bireyselleştirilmiş değerlendirmeler sunmaktadır (Iskandarova, 2025). Ayrıca Google Read Along, Socratic by Google ve Microsoft Reading Progress gibi öğrenenlerin düzeyine göre okuma içeriklerini uyarlayan araçlar, öğrenme sürecini desteklemekte ve okuryazarlık becerilerinin bağımsız biçimde gelişmesini teşvik etmektedir (Silor ve Silor, 2025). Kişiselleştirilmiş bir okuma öğrenme platformuna örnek olarak ise Lexia Core5 Reading gösterilebilir. Bu platform, her öğrencinin okuma becerilerini değerlendirerek etkinlikleri öğrencinin ihtiyaçlarına göre uyarlamakta ve bireyselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunmaktadır (Hidayat, 2024).

Söz konusu yapay zekâ destekli okuma platformları, öğrencilerin okuma düzeylerini artırmayı hedefleyen araçlar olmanın ötesinde, eleştirel okuma stratejilerinin kullanımını destekleyen dijital öğrenme ortamları olarak da değerlendirilebilir. Bu platformlar öğrencilerin metinlerle etkileşim kurmalarını, metne yönelik sorular oluşturmalarını veya sorulan sorulara yanıt vermelerini sağlayarak çıkarım yapma, analiz etme ve değerlendirme gibi bilişsel becerilerini kullanmalarına olanak tanımaktadır. Ayrıca bu platformların sunduğu anlık geri bildirim ve yönlendirme özellikleri, öğretmenlerin ve öğrencilerin okuma süreçlerini izleyebilmelerine olanak tanımaktadır. Öğrenciler kendi okuma

deneyimlerini izleyerek hangi stratejiyi nasıl kullanmaları gerektiğine ilişkin değerlendirmeler yapabilmekte ve bu doğrultuda düzenlemeler gerçekleştirerek üstbilişsel farkındalıklarını geliştirebilmektedir.

Yapay zekâ destekli uygulamalar, soru üretimi olanağıyla eleştirel okuma sürecine katkı sağlayabilmektedir. Öğretmenler, metinlerin analiz edilmesi ve farklı bilişsel basamaklara yönelik özgün soruların oluşturulması sürecinde yapay zekâ destekli uygulamalardan yararlanabilirler. Eleştirel okuma sürecinde özellikle karşıt durum örneklerini belirleme, yaşam deneyimleriyle ilişkilendirme, propaganda tekniklerini belirleme, mecazlı dil ve söylem öğelerini çözümleme ve metinler arası bağlantılar kurma gibi bilişsel açıdan daha üst düzey çaba gerektiren stratejilere yönelik özgün sorular üretmek öğretmenler için zorlayıcı olabilmektedir. Ancak yapay zekâ destekli uygulamalar, farklı bilişsel düzeylerde sorular üretme kapasitesi sayesinde bu süreci destekleyerek söz konusu zorlukların öğrenme fırsatına dönüşmesine katkı sağlayabilmektedir. Soru üretme olanağı yalnızca öğretmenler için kolaylaştırıcı bir özellik olarak görülmemelidir. Öğrencilerin eleştirel okuma sürecinde metinle soru temelli bir etkileşim kurmaları, sokratik sorgulamaya dayalı bir düşünme sürecinin gelişmesine katkı sağlamaktadır. Bu yönüyle Hassen (2025) yapay zekânın sokratik bir partner (tartışma ortağı) olarak programlanabileceğine vurgu yapmaktadır. Böylelikle yapay zekâ, öğrencinin sorularını doğrudan yanıtlayan dijital bir asistan olmanın ötesinde; düşünme sürecinde öğrenciyi etkin kılan, argümanlar sunan ve alternatif bakış açılarını geliştirmek amacıyla diyalog kurma olanağı sağlayan bir öğrenme ortağı rolünü üstlenebilmektedir.

Eleştirel okuma sürecinde yapay zekâ destekli uygulamalar, özgün okuma materyalleri oluşturma noktasında da öğretmenlere ve öğrencilere destek olabilmektedir. Eleştirel okuma sürecinin yapılandırılabilmesinde metin seçimi önemli bir aşamadır. Bu süreçte çok katmanlı anlam yapısına sahip ve eleştirel okuma stratejilerinin kullanımına olanak sağlayan metinler öncelikli olarak tercih edilmelidir. Seçilen metinler, açık bir ileti sunmanın ötesinde farklı bakış açılarına açık argümanlar, iddialar ve görüşler içeren bir yapıya sahip olmalıdır. Metinler propaganda tekniklerine yer veren, okurları düşündüren ve sorgulamaya yönelten içeriklerle zenginleştirilmelidir. Bu noktada güncel yaşamla ilişki kurmaya olanak sunan, toplumsal ve kültürel bağlamlarla ilişkilendirilebilen ve metinler arası değerlendirmeye zemin hazırlayan içeriklerin tercih edilmesi eleştirel okuma sürecinin derinleşmesine katkı sağlayabilir. Sıralanan bu niteliklerin hepsini bir arada taşıyan metinler her zaman kolay biçimde bulunamamaktadır. Bu noktada öğretmenlere büyük bir sorumluluk düşmektedir. Yapay zekâ destekli uygulamalar, özgün metin üretimiyle bu noktada öğretmenlere kolaylık sağlayabilir. Bu kapsamda **Diffit** örnek olarak sunulabilir. Diffit, belirli bir konu ya da tema çerçevesinde farklı

düzeyler için okuma materyalleri hazırlayabilen dijital bir araçtır. Diffit yalnızca metin üretmekle kalmaz aynı zamanda metinlerden hareketle eleştirel okuma stratejilerinin kullanımına uygun tartışma olanağı sunan etkinlik ve sorular da üretebilmektedir. Bu yönüyle Diffit, eleştirel okuma sürecinde yararlanılabilecek yapay zekâ destekli bir uygulama olarak yerini alabilir.

Eleştirel okuma süreci; tahminde bulunma, ön inceleme yapma, ön bilgileri kullanma, not alma, açıklama ekleme, soru sorma, çıkarım yapma ve değerlendirme gibi bilişsel becerilerin etkin kullanımını gerektirmektedir. Bütün bu bilişsel eylemler dolaylı olarak öğrencilerin metinle etkileşimine zemin hazırlamaktadır. Bu noktada yapay zekâ tabanlı sohbet robotlarının, metinle etkileşim kurmayı kolaylaştıran araçlar oldukları söylenebilir. Araştırmalar, ChatGPT gibi yapay zekâ sohbet botlarının, öğrencilerin eleştirel okuma ve yazma becerilerini geliştirdiğini göstermektedir. (Lin vd., 2026). ChatGPT gibi yapay zekâ destekli araçlar sayesinde okuma öncesi süreç, hem maliyet açısından uygun hem de zaman bakımından verimli hâle gelmektedir ve öğrencilerin metni tarama ya da göz gezdirme stratejilerini kullanarak okumaya hazırlanmaları daha kolay hâle gelmektedir (Rahman ve Nor, 2024). Bu noktada eleştirel okuma sürecinde ön inceleme yapma ve ön bilgileri kullanma noktasında ChatGPT’den yararlanılabileceği söylenebilir. Rahman ve Nor (2024) öğrencilerin okuduklarını eleştirel biçimde analiz etmelerinin beklendiği okuma sonrası aşamada ChatGPT gibi yapay zekâ destekli araçların, öğrencilerin metnin ana düşüncesi hakkında sorular sormak istediklerinde iyi bir yardımcı olabileceğini; doğru kullanıldığında öğrencilerin düşünme süreçlerini ve tartışmalarını yönlendirebileceğini belirtmektedir. ChatGPT’nin yanı sıra Gemini da eleştirel okuma sürecinde yararlanılabilecek sohbet robotlarından biridir. Imran ve Almusharraf (2024) metin analizi yapma, okuduğunu anlama ve mantık yürütme sürecinde Gemini’in üstün performans sergilediğini belirtmektedir. Nitekim yapay zekâ destekli sohbet robotları, amaca uygun biçimde kullanıldığında eleştirel okuma sürecini destekleyen araçlar olarak öne çıkabilmektedir.

Yapay zekâ destekli uygulamaların eleştirel okuma sürecindeki destekleyici rolünün yanı sıra, bu teknolojilerin genel görünümünün bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirilmesi önemli görülmektedir. Bu süreçte yapay zekâdan destek almak çoğunlukla katkı sağlar gibi görünse de söz konusu teknolojilerin kullanımı her koşulda olumlu sonuçlar doğurmamaktadır (Ray vd., 2025). Yapay zekâ destekli uygulamalardan yararlanma biçimi, okurların derinlemesine düşünmelerini sınırlandırarak onları pasif bir konuma çekebilmektedir. Eleştirel okuma süreci, okurun bilişsel olarak etkin olduğu, yüzeysel anlamın ötesinde metni sorguladığı, yorumladığı ve farklı bakış açıları geliştirdiği çok katmanlı bir anlama sürecidir. Amaçlı bir öğretim

tasarımı ve yönlendirilmiş bir yansıtma süreci doğrultusunda yapılandırılmazsa yapay zekâ destekli uygulamalar, eleştirel sorgulamaya teşvik etmek yerine entelektüel çabanın yerini alan bilişsel bir kestirme yol olma riski taşır (Sitepu vd., 2026). Bu noktada yapay zekâ destekli uygulamalardan nasıl ve ne kadar yararlandığı, bireyin eleştirel düşünme ve okuma becerilerinin gelişiminde ya da zayıflamasında belirleyici rol üstelenebilmektedir. Öğrencilerin yapay zekâ tarafından üretilen yanıtları değerlendirmeden doğrudan kopyalayarak kullanmaları, herhangi bir bilişsel süreç gerektirmeyeceği için eleştirel düşünme becerisinin gelişmesini engelleyecektir (Sepitani ve Ihsani, 2026). Karmaşık bir metni okuma eylemi ana düşünceyi belirlemenin ötesinde argüman akışını takip etme ve zengin bir zihinsel şema oluşturmayı içerir; öğrenciler bu sürecin tamamını yapay zekâyâ devrettiklerinde derin okuma becerilerini geliştiren bilişsel süreç atlanmış olacaktır (Hassen, 2025). Yapay zekâ, derin okuma ve kaynak analizi etkinlikleri olmadan yalnızca bir 'kısayol' olarak kullanılırsa bu durum anlık öğrenme kalıplarının oluşmasına yol açabilir ve sentez, değerlendirme, yansıtma gibi üst düzey bilişsel süreçleri zayıflatma riski taşır (Sepitani ve Ihsani, 2026). Iqbal ve diğerlerine (2026) göre ise yapay zekâ, stratejik biçimde kullanıldığında beyin fırtınası yapma ve metni organize etme süreçlerinde yardımcı olabilir ancak kontrolsüz kullanımı özgünlük, öz güven ve bağımsızlık gelişimini engelleyebilir. Ayrıca yapay zekânın algoritmik önerilerine aşırı derecede güvenmek, öğrencilerin farklı metin türleriyle karşılaşma olanağını sınırlayabilir (Renandya vd., 2025). Söz konusu araştırmalar bütüncül olarak değerlendirildiğinde, yapay zekâ destekli uygulamaların, eleştirel okuma sürecini destekleme potansiyeline sahip olduğu ancak bilinçsiz ve aşırı kullanımının bireyin bilişsel çabasını azaltarak eleştirel düşünme ve derin okuma becerilerinin zayıflamasına yol açabileceği yorumu getirilebilir. Hassen (2025, ss. 87-88) yapay zekânın okuma becerisi üzerindeki güçlendirici ve köreltici etkisini şu şekilde sunmaktadır:

Kişiselleştirilmiş ve uyarlanabilir platformlar, bireylerin derinlemesine anlama ve okuma akıcılığını geliştirmesine katkı sağlar. Bu platformlar, özellikle kelime bilgisi ve metin zorluk düzeyine göre gerçek zamanlı destek sunarak öğrenme sürecini destekler.

Özetleme araçlarına aşırı bağımlılık, yüzeysel okuma (göz gezdirme) alışkanlığını artırabilir, uzun süreli dikkat becerisinin azalmasına ve çıkarımsal akıl yürütme becerilerinin zayıflamasına yol açabilir.

Sonuç olarak yapay zekâ destekli uygulamaların eleştirel okuma sürecine yansımalarının çift yönlü olduğu söylenebilir. Bu araçlar, bireylerle kurdukları diyaloglar sayesinde birer **düşünme arkadaşı** rolüne bürünerek metnin derinlemesine etkileşim kurulmasını destekleyebilmektedir. Öte yandan, tam tersi bir etkiyle bireyleri yüzeysel okumaya yönlendiren, sürekli özet çıkarma kolaylığı sunarak satır arası okuma yapmayı engelleyen ve bilişsel becerilerin kullanımını pasifleştiren bir araç olarak da konumlanabilmektedir. Bu noktada, bireylerin eleştirel okuma sürecinde yapay zekâ destekli uygulamalardan nasıl faydalanacaklarının somut örneklerle açıklanması büyük önem taşımaktadır. Özellikle öğretmenler, bu süreçte öğrencilerine rehberlik eden sorumlu kişiler olmalı ve yapay zekâ destekli etkinliklerden elde edilen kazanımları derinleştiren bir rol üstlenmelidirler. Ortaokul düzeyindeki öğrenciler, yapay zekâ araçlarını kullanma noktasında bağımsız hareket etme yeterliğine sahip olamayabilirler. Öğretmenlerin, dersin amacı ve çıktılarıyla ilişkili olarak öğrencilerin yapay zekâ destekli uygulamalardan yararlanmaları noktasında rehberlik etmeleri bu noktada önemli ve gerekli görülmektedir. Bu kapsamda, bir yapay zekâ aracı olan **Gemini** kullanılarak Türkçe derslerinde eleştirel okuma sürecinin nasıl yapılandırılabileceğine dair örnek ekte sunulmuştur.



4. Yapay Zekâ Destekli Eleştirel Okuma Uygulama Örneği

Ders	Türkçe
Kitap ve Yazar	Yapay Zekânın İsyanı – Miyase Sertbarut
Sınıf Seviyesi	7. Sınıf
Öğrenme Çıktısı	Metni eleştirebilme a) Okuduğunu belirlenen bir özellik açısından sorgular. b) Sorgulanan özellekle ilgili akıl yürüterek olumlu/olumsuz yargıya ulaşır. c) Olumsuz yargıya yönelik gerekçeli alternatif üretir.
Yapay Zekâ Aracı ve Rolü	Gemini – Düşünme Arkadaşı
Kullanılan Stratejiler	Ön inceleme yapma, tahminde bulunma, ön bilgileri harekete geçirme, sorular sorma, not alma, açıklamalar ekleme, sorgulama, karşıt durum örneklerini belirleme, yaşam deneyimleriyle ilişkilendirme, analiz etme, çıkarımda bulunma, ana hatlarıyla özetleme, olgu ve görüş ayrımı yapma, metinler arası ilişki kurma, propaganda tekniklerini belirleme, mecazlı dil ve söylem öğelerini çözümleme, mantık çerçevesinde değerlendirme yapma, sonuçları değerlendirme.

Okuma Öncesi	<p>Öğrencilerden kitabın dış kapağını ve başlığını dikkatle incelemeleri istenir. Ardından kitabın içeriğine yönelik herhangi bir bilgi almadan sadece görsel ve başlık üzerinden tahmin yapabilmeleri ve ön bilgilerinin harekete geçirebilmeleri için Gemini’ya şu komutu girmeleri söylenir:</p> <div data-bbox="580 329 824 647" data-label="Image"> </div> <p>“Bana sadece bu başlık ve kapaktan yola çıkarak düşünmemi sağlayacak sorular sor.”</p> <p>Gemini’den alınabilecek örnek yanıtlar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • İki Farklı Dünya: Kapaktaki karakterlerden biri ekranın içinde, diğeri ise ekranın başında. Sence hangisi “yapay zekâ”, hangisi “insan”? Bunu anlamamı sağlayan görsel ipuçları neler? • İsyanın Rengi: Kitabın ismi “İsyan” kelimesini içeriyor. Ancak kapaktaki renkler (mavi, beyaz, pastel tonlar) genelde sakinliği çağrıştırır. Bu sakinlik ile “isyan” kelimesi arasındaki tezatlık sana ne hissettiriyor? Sence bu, sessiz ve derinden gelen bir isyan olabilir mi? • Karakterin Yüzü: Ekrandaki figürün ifadesine dikkatle bak. Sence bu bir öfke mi, merak mı, yoksa boş bir bakış mı? Bir yapay zekânın “isyan” etmesi için önce “hissetmesi” gerekir mi? • Fiziksel Detaylar: Masadaki kahve fincanı, kulaklık ve lambader gibi gündelik nesnelere hikâyenin geçtiği atmosfer hakkında ne söylüyor? Çok uzak bir gelecekte mi, yoksa bugünün dünyasında mı? • Yazı Tipi: “İsyan” kelimesindeki harflerin sanki bir mühürle basılmış gibi veya hafif deforme olmuş görünmesi sana neyi çağrıştırıyor? <p>(Soru örnekleri, kitap kapağının yapay zekâ (Gemini) sistemine sunulması sonucunda üretilen yanıtlardan doğrudan alınmıştır)</p>
--------------	--

	<p>Öğrencilerden Gemini tarafından üretilen sorular üzerine düşünmeleri ve notlar almaları istenir. Bu süreçte ortaya konacak düşüncelerin ‘doğru’ ya da ‘yanlış’ olarak nitelendirilmeyeceği önemle vurgulanır. Temel amacın, kapaktaki detaylardan (görseller, renkler, nesnelere, yazı tipi vb.) hareketle öğrencilerin kendi düşüncelerini somut birer kanıt ve dayanak olarak sunabilmeleri olduğu söylenir. Ardından bu tahminlerin her birinin okuma amacına dönüştürüleceği belirtilir. Öğrencilerin bu süreçte kapaktaki ipuçlarından yola çıkarak oluşturdukları tahmin ve varsayımları hikâye içerisinde karşılığını bulup bulmadığını keşfetmeleri gerektiği söylenir. Bu kapsamda öğrencilere “Kapaktaki bu ipuçlarından hareketle kendinize net bir okuma amacı belirleyin, kitabı okurken hangi tahmininizin izini süreceksiniz?” sorusu yöneltilir. Öğrenciler amaçlarını belirler ve not alır. Ardından belirledikleri amaçları şu komutla Gemini’ya girmeleri istenir:</p> <p>“Okuma amacım [amacınızı buraya yazınız]. Bu amacı gerçekleştirmek için kitapta hangi detayların izini sürmeliyim? Bana okuma sürecinde rehberlik edecek üç temel soru hazırlar mısınız?”</p> <p>Öğrencilere Gemini’dan aldıkları yanıtları not etmeleri ve kitabı okurken bu soruların yanıtlarını aramaları istenir. Ardından kitap okunmaya başlanır.</p>
Okuma Sırası	<p>Bu aşamada öğrencilere daha önce belirledikleri okuma amaçlarına bağlı kalarak her bölümde ya da öğretmen tarafından belirlenen sayfa aralıkları doğrultusunda şu sorular üzerine düşünmeleri söylenir:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bu bölüm, belirlediğim okuma amacıyla nasıl ilişkilendirilebilir? • Tahminlerimle bu bölümde anlatılanlar arasında nasıl bir ilişki var? • Yazar bu bölümde beni hangi düşünceye, nasıl yönlendirmeye çalışıyor? • Bu bölümde geçenlerin hangilerini not almalıyım? • Bu bölümde sunulanlar bir olgu mu yoksa yazarın kendi düşüncesi mi? • Yazar beni ikna etmek için abartılı, mecazlı söylemlere yer veriyor mu? • Bu bölümde anlatılan durumun farklı bir örneği nasıl olabilir? • Buraya kadar anlatılanları kendi düşüncelerimle nasıl ifade edebilirim? <p>Öğrencilerin yukarıda sıralanan soruların yanıtlarını not almaları istenir. Ardından her soru için hazırladıkları yanıtları Gemini’ya sunarak bu yanıtlar üzerine düşünebilecekleri yeni sorular üretmesini istemeleri sağlanır. Öğrencilerin bu doğrultuda Gemini’ya şu komutu girmeleri istenir:</p> <p>“Bu bölümle ilgili verdiğim yanıtları değerlendirmeni istemiyorum. Sadece bu yanıtlarımı sorgulamamı sağlayacak yeni sorular sor bana. Soruların; açık uçlu olsun, beni gereğe vermeye zorlasın ve metne dayalı düşünmemi sağlasın.”</p> <p>Bu kapsamda sorulara yönelik öğrencilerden beklentilerin, Gemini’dan gelebilecek olası yanıtların ve öğretmenin derinleştirme etkinliğinde kullanabileceği ek soruların bazı örnekleri şunlar olabilir:</p>

	<p>Soru</p> <p>Öğrenciden Beklenen Rol</p> <p>Gemini-Olası Yanıt</p> <p>Öğretmenin Derinleştirme Sorusu</p> <p>Bu bölüm, belirlediğim okuma amacıyla nasıl ilişkilendirilebilir?</p> <p>Öğrenciden, okuduğu bölüm ile belirlediği okuma amacı arasında ilişki kurması ve bu ilişkiyi metinden örneklerle gerekçelendirmesi beklenir.</p> <p>Bu ilişkiyi hangi ifadeye dayanarak kuruyorsun? Farklı bir yorum mümkün mü?</p> <p>Bu çıkarım metne mi yoksa senin yorumuna mı dayanıyor?</p> <p>Yazar bu bölümde beni hangi düşünceye, nasıl yönlendirmeye çalışıyor?</p> <p>Öğrenciden, yazarın yönlendirmek istediği düşünceyi belirlemesi ve bunu metindeki ifadelerle desteklemesi beklenir.</p> <p>Bu yönlendirme açık mı yoksa dolaylı mı? Başka bir mesaj olabilir mi?</p> <p>Metinden kanıt gösterebilir misin?</p> <p>Bu bölümü kendi cümlelerimle nasıl ifade ederim?</p> <p>Öğrenciden, okuduğu bölümü ana hatlarıyla kendi cümleleriyle ifade etmesi ve ana fikri doğru biçimde yansıtması beklenir.</p> <p>Bu özetin eksik yönü var mı? Başkası farklı nasıl özetlerdi?</p> <p>Ana fikir gerçekten yakalanmış mı?</p> <p>Yukarıda sunulan akış doğrultusunda kitabın bütün bölümleri okunur. Okuma süreci boyunca öğrencilerin belirledikleri okuma amacına bağlı kalarak sorulara yanıtlar oluşturdukları, bu yanıtları Gemini ile paylaşarak yeni sorular aracılığıyla düşüncelerini derinleştirdikleri bir süreç yapılandırılır.</p>
--	---

Okuma Sonrası	<p>Okuma süreci tamamlandıktan sonra öğrencilerin; okuma öncesinde oluşturdukları tahmin, varsayım ve amaçları yeniden değerlendirmeleri istenir. Bu kişisel düşüncelerin metin boyunca nasıl bir değişim geçirdiği, hangi kanıtlarla desteklendiği veya çürütüldüğü noktasında öğrencilerin genel bir değerlendirme yapmaları beklenir. Bu doğrultuda öğrencilerin metinde öne çıkan görüşleri mantık çerçevesinde değerlendirmeleri ve bu görüşlere katılıp katılmadıklarını gerekçelendirmeleri söylenir. Öğrencilerden bu aşamada Gemini'dan kendi düşüncelerini sorgulamalarını sağlayacak sorular üretmesini istemeleri beklenir. Bu kapsamda Gemini'a şu komut verilir:</p> <p>“Görüşüm: [cevabını yaz] Cevabımı değerlendirme. Sadece bu görüşü sorgulamamı sağlayacak sorular sor. Farklı bakış açılarını düşünmemi sağla.”</p> <p>Öğrencilerden, okuma sonrasında kitaptaki olayları ele alan başka metinleri düşünmeleri istenir. Bu metinler not edilir ve okunan metinle benzer ve farklı yönleri somut biçimde sunulur. Bu noktada Gemini'a şu komut sunulabilir:</p> <p>“Okuduğum metin ile başka bir metni karşılaştırdım: [karşılaştırmamı yaz] Bu karşılaştırmayı değerlendirme. Sadece benzerlik ve farklılıkları daha derin düşünmemi sağlayacak sorular sor. Karşılaştırmamın yüzeysel mi yoksa derin mi olduğunu sorgulamama yardımcı ol.”</p> <p>Öğrencilerin, ilişkili metinleri hatırlayamadıkları durumlarda Gemini'dan öneri almak amacıyla yararlanabilecekleri söylenebilir. Bu kapsamda şu komut girilebilir:</p> <p>“Bu metinde ele alınan olay/tema: [buraya yaz] Bu olay ya da temayı işleyen benzer kitap, film veya metin örnekleri öner. Açıklama yapma, sadece örnek ver”</p> <p>Öğrenciler bu metinlerden ulaşılabildikleri aracılığıyla metinler arasındaki benzerlik ve farklılıklara yönelik yukarıda sunulduğu değerlendirmeler yapabilirler.</p> <p>Son olarak öğrencilerden metinde ele alınan olay ve durumla günlük yaşam deneyimleri arasında ilişki kurmaları istenir. Bu kapsamda öğrencilerden kendi yaşamlarında karşılaştıkları ya da karşılaşılabilecekleri benzer bir durumu düşünmeleri ve bu durumu metinle ilişkilendirerek açıklamaları beklenir. Öğrenciler bu ilişkili gerekçelendirerek somut örneklerle desteklemelidir. Bu bağlamda Gemini'a şu komut sunulabilir:</p> <p>“Kurduğum ilişki: [örneğini yaz] Bunu kabul etme. Bu ilişkinin yüzeysel olup olmadığını sorgulatan sorular sor. Gerçekten aynı şeyden mi bahsediyorum yoksa sadece benzeyiyor muyum, bunu fark ettir. Beni daha güçlü bir ilişki kurmaya zorla.”</p> <p>Öğrencilerin ek soruları ya da derinleştirmek istedikleri noktalar varsa öğretmenin rehberliğiyle bu noktalar tartışmaya açılır ve Gemini ile etkileşim yoluyla sorgulama süreci devam ettirilir. Eğer yoksa süreç sonlandırılır.</p>
---------------	--

Kaynakça

- Abrami, P. C., Bernard, R. M., Borokhovski, E., Waddington, D. I., Wade, C. A., & Persson, T. (2015). Strategies for teaching students to think critically: a meta-analysis. *Review of Educational Research*, 85(2), 275-314. <https://doi.org/10.3102/0034654314551063>
- Al Roomy, M. A. (2022). Investigating the effects of critical reading skills on students' reading comprehension. *Arab World English Journal*, 13(1), 366-381. <https://doi.org/10.24093/awej/vol13no1.24>
- Ambarwati, L., Wismoko, R. S., Khaq, M., Saputri, M., & Ferawati, D. I. (2025). The impact of AI-generated reading assistants on the reading comprehension of grade VI elementary school students. *COPE: Caraka Olah Pikir Edukatif*, 29(2), 67-73. <https://doi.org/10.21831/cope.v29i2.92016>
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Allyn & Bacon.
- Asadi, M., Pouretamad, H., & Akbarizardkhaneh, S. (2025). Characteristics of critical thinking education to children: a systematic review. *Educational and Developmental Psychologist*, 42(2), 212-225. <https://doi.org/10.1080/20590776.2025.2499561>
- Ateş, S. (2013). Eleştirel okuma ve bir beceri olarak öğretimi. *Turkish Journal of Education*, 2(3), 40-49. <https://doi.org/10.19128/turje.181063>
- Axelrod, R.B., Cooper, C.R., & Carillo, E.C. (2020). *Reading critically, writing well a reader and guide* (Twelfth edition). Bedford/St. Martin's.
- Begunova, M. (2018). Critical reading strategies in teaching university students in non-linguistic environment. *Web of Scholar*, 4(2), 73-77.
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. Longmans.
- Brookhart, S. M. (2010). *How to assess higher-order thinking skills in your classroom*. ASCD.
- Chassignol, M., Khoroshavin, A., Klimova, A., & Bilyatdinova, A. (2018). Artificial intelligence trends in education: a narrative overview. *Procedia Computer Science*, 136 (2018), 16-24. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2018.08.233>
- Collins, R. (2014). Skills for the 21st century: teaching higher-order thinking. *Curriculum & Leadership Journal*, 12(14), 1-8.
- Conklin, W. (2012). *Higher-order thinking skills to develop 21st century learners*. Shell Education.
- DiYanni, R. (2017). Reading responsively, reading responsibly: An approach to critical reading. In R. DiYanni & A. Borst (Eds.), *Critical reading across the curriculum: Volume I: Humanities* (pp. 3-23). Wiley-Blackwell.

- Ercan, M., & Doğan Kahtalı, B. (2023). Kurgusal metinler ve eleştirel okuma. İçinde H. Kurnaz & C. Çarkıt (Ed.), *Kuram ve uygulamada eleştirel okuma* (ss. 103–128). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Fredy, L. D., Oscar, B., & Ana, V. S. (2026). Pedagogical mediation with ict for the development of critical thinking in primary education: a systematic review. *Thinking Skills and Creativity*, 60(2026) 102085. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2025.102085>
- Ganapathy, M., Singh, M., K. M., Kaur, S., & Kit, L. W. (2017). Promoting higher order thinking skills via teaching practices. *3L: Southeast Asian Journal of English Language Studies*, 23(1), 75-85. <http://doi.org/10.17576/3L-2017-2301-06>
- Ghanizadeh, A., Al-Hoorie, A. H., & Jahedizadeh, S. (2020). *Higher order thinking skills in the language classroom: A concise guide*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-56711-8>
- Gupta, T., & Mishra, L. (2021). Higher-order thinking skills in shaping the future of students. *Psychology and Education*, 58(2), 9305-9311.
- Gunning, T. G. (2003). *Creating literacy instruction for all children* (Fourth edition). Pearson Education.
- Halpern, D. F. (2014). *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking* (5th ed.). Psychology Press.
- Hassen, M. Z. (2025). The impact of AI on students' reading, critical thinking, and problem-solving skills. *American Journal of Education and Information Technology*, 9(2), 82–90. <https://doi.org/10.11648/j.ajeit.20250902.12>
- Hidayat, M. T. (2024). Effectiveness of AI-based personalised reading platforms in enhancing reading comprehension. *Journal of Learning for Development*, 11(1), 115–125. <https://doi.org/10.32038/ltrq.2025.50.12>
- Imran, M., & Almusharraf, N. (2024). *Google Gemini as a next generation AI educational tool: A review of emerging educational technology*. *Smart Learning Environments*, 11(22), 1-8. <https://doi.org/10.1186/s40561-024-00310-z>
- Iqbal, Z., Ali, M. S., & Iram, N. (2026). Artificial intelligence as an academic assistant: Exploring ChatGPT's pedagogical impact on writing and reading. *Journal for Current Sign*, 4(1), 397–413.
- Iskandarova, D. K. (2025). Employing artificial intelligence to enhance students' reading abilities. *Taraqqiyot Spektri*, 1(3), 20–23. 18.03.2026 tarihinde <https://www.unipublish.org> adresinden erişilmiştir.
- Jeong, A.C., Wong, R., & Mbanzabugabo, J.B. (2025). A systematic review of concept mapping and critical thinking: methodological gaps & research directions. *Education Tech Research Dev*, 73, 3543–3567. <https://doi.org/10.1007/s11423-025-10562-2>

- Kılıçkaya, F., & Kic-Drgas, J. (2025). Assessment of reading via ai-led oral conversations: challenges and benefits. *Language Teaching Research Quarterly*, 2025(50), 169-183. <https://doi.org/10.32038/ltrq.2025.50.12>
- Larking, M. (2017). Critical reading strategies in the advanced English classroom. *APU Journal of Language Research*, 2, 50-68. https://doi.org/10.34409/apujlr.2.0_50
- Lin, H., Wei, W., & Liu, F. (2026). GenAI-assisted critical reading report revision: A mixed-methods study. *ECNU Review of Education*, 9(1), 1–20. <https://doi.org/10.1177/20965311251387350>
- Lu, L., Mustakim, S. S., & Muhamad, M. M. (2025). A meta-analysis of the effectiveness of problem-based learning on critical thinking. *European Journal of Educational Research*, 14(3), 789-804. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.14.3.789>
- Mather, P., & McCarthy, R. (2012). *The art of critical reading*. (Third Edition). McGraw-Hill.
- Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2023). *21. yüzyıl becerileri ve değerlere yönelik araştırma raporu*. <https://ttkb.meb.gov.tr/www/baskanligimizca-21-yuzyil-becerileri-ve-degerlere-yonelik-arastirma-raporu-yayimlandi/icerik/509>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2025). *Türkiye yüzyılı maarif modeli öğretim programları ortak metni*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Miri, B., David, B. C., & Uri, Z. (2007). Purposely teaching for the promotion of higher-order thinking skills: A case of critical thinking. *Research in science education*, 37(4), 353-369.
- Nugrahawati, A. W. (2024). Enhancing reading comprehension in higher education: Exploring the role of artificial intelligence in teaching reading. In *Proceedings of the Conference on English Language Teaching (CELTI)* (Vol. 4, pp. 9–19). <https://doi.org/10.24090/celti.2024.1005>
- Öz, E. (2023). Üst düzey düşünme becerileri ile ilgili araştırmaların bibliyometrik analizi: Türkiye perspektifi. *Millî Eğitim Dergisi*, 52(1), 107-136. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1308837>
- Özaydın, Z., & Arslan, Ç. (2025). Üst düzey düşünme becerilerini desteklemek için alternatif bir araç: düşünme haritaları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 462-481. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.1562657>
- Özdemir, S. (2015). Ortaokul öğrencilerinin eleştirel okuma özyeterlikleri. *Melmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 3(5), 1–18.
- Özer, M., Tanberkan, H., & Perc, M. (2025). Artificial intelligence threatens critical thinking in education systems. *Journal of Higher Education and Science*, 15(2), 157–164. <https://doi.org/10.5961/higheredusci.1747885>

- Rahman, M. H. A., & Nor, H. (2024). The unveiling the role of artificial intelligence on reading processes. *PRIMACY Journal of English Education and Literacy*, 3(1), 18-27.
- Rahmawati, S. (2025). AI misuse in reading assessments: a case study of short-story reading in higher education. *Datokarama English Education Journal*, 6(2), 77-95. <https://doi.org/10.24239/dee.v6i2.135>
- Ray, N. S., Fitrah, Y., & Adiopenta, X. (2025). The role of artificial intelligence in enhancing elementary school students' reading interest: a systematic literature review. *IDEAS: Journal on English Language Teaching and Learning, Linguistics and Literature*, 13(2), 3927-3938. <https://doi.org/10.24256/ideas.v13i2.6297>
- Renandya, W. A., Floris, F. D., & Zhou, J. (2025). Extensive reading in the age of artificial intelligence. *International Journal of TESOL Studies*, 250902, 1–12. <https://doi.org/10.58304/ijts.250902>
- Saifer, S. (2018). *HOT skills: Developing higher-order thinking in young learners*. Redleaf Press.
- Sepitani, M. A. Y., & Ihsani, H. R. (2026). Strengthening students' reading literacy and critical thinking as an adaptive strategy to the development of artificial intelligence in the digital age: A literature study. *Jurnal Inovasi dan Teknologi Pendidikan (JURINOTEP)*, 4(3), 735–751. <https://doi.org/10.46306/jurinotep.v4i3>
- Shanti, M. R. S., Istiyono, E., & Munadi, S. (2022). The effectiveness of learning to improve students' higher-order thinking skills. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 17(5), 1576-1587. <https://doi.org/10.18844/cjes.v17i5.7220>
- Shukla, D., & Dungsungnoen, A. P. (2016). Student's perceived level and teachers' teaching strategies of higher order thinking skills: a study on higher educational institutions in thailand. *Journal of education and Practice*, 7(12), 211-219.
- Silor, A. C., & Silor, F. S. (2025). Boosting reading comprehension through AI-based learning tools. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 24(9), 61-79. <https://doi.org/10.26803/ijlter.24.9.4>
- Sitepu, M. S., Prasajo, L. D., Hermanto, Salido, A., Nurhakim, L., Setyorini, E., Disnawati, H., & Wiratsongko, B. (2026). Mapping and exploring strategies to enhance critical thinking in the artificial intelligence era: A bibliometric and systematic review. *European Journal of Educational Research*, 15(1), 305-322. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.15.1.305>
- Sousa, D. A. (2014). *How the brain learns to read?* (Second edition). Sage.
- Van, L. H., Li, C. S., & Wan, R. (2022). Critical reading in higher education: A systematic review. *Thinking Skills and Creativity*, 44(2022), 101023. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2022.101023>

- Yu, J. (2015). Analysis of critical reading strategies and its effect on college English reading. *Theory and Practice in Language Studies*, 5(1), 134-138. <http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0501.18>
- Yücel, A. G. (2025). Critical thinking and education: A bibliometric mapping of the research literature (2005-2024). *Participatory Educational Research*, 12(2), 137-163. <http://dx.doi.org/10.17275/per.25.23.12.2>
- Zohar, A. (2020). *Scaling-up higher order thinking: Demonstrating a paradigm for deep educational change*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-15967-1>

Süreç Temelli Strateji Bağlamında Yapay Zekâ Destekli Dinleme Etkinlikleri

Oğuzhan Uzun¹

Özet

Bu bölüm, ortaokul 5–8. sınıf öğrencilerine yönelik dinleme öğretimini süreç temelli ve yapay zekâ destekli bir bakış açısıyla ele almaktadır. Süreç temelli yaklaşımda dinleme; hazırlık, dinleme sırası ve dinleme sonrası aşamalarında bilişsel ve üstbilişsel stratejilerin uygulanmasıyla öğrenilen bir süreç olarak görülür. Dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerinin bütünlük biçimde öğretilmesinin dil yeterliğini artırdığı ve beceriler arası transferi desteklediği araştırmalarla gösterilmiştir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin dinleme öğrenme çıktıları ve sabır, empati gibi değerler her etkinlikte ön plana çıkarılmaktadır. Bu çalışmada, her sınıf düzeyi için üçer etkinlikten oluşan toplam 12 etkinlik tasarlanmış, kademeli sorumluluk devri modeliyle günlük planlar oluşturulmuş ve yapay zekâ araçlarının sınıf içi kullanımı tanıtılmıştır. Ayrıca dört boyutlu bir değerlendirme rubriği (anlama doğruluğu, strateji kullanımı, sosyal-duygusal beceriler, teknoloji etkileşimi) ve öğretmenler için yapay zekâ destekli kontrol listesi sunulmuştur. Yabancı ve yerli araştırmaların sonuçları, üstbilişsel strateji eğitiminin dinleme başarısını artırdığını, yapay zekâ araçlarının motivasyonu ve akıcılığı desteklediğini ancak insanın rehberliği olmadan yeterli olmadığını göstermektedir. Bu nedenle, etkinlikler hem pedagojik hem etik ilkeler doğrultusunda tasarlanmış ve öğrencilerin dil becerilerini bütüncül şekilde geliştirmesi hedeflenmiştir.

1 Dr. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, oguzhan.uzun@mcb.gov.tr, ORCID-ID 0000-0003-4700-8360

Giriş

Dinleme, günlük iletişimde kullanılan dil becerilerinin merkezindedir ve öğrenciler aldıkları bilginin büyük kısmını dinleme yoluyla edinirler. Buna rağmen geleneksel sınıf uygulamalarında dinleme becerisinin çoğu zaman okuma ve yazma kadar önemslenmediğini görülmektedir. Geleneksel yaklaşımlar genellikle dinleme metninin sonunda doğru cevabı vermeye odaklanır ve öğrencilerin dinleme sürecini nasıl yönetecekleri hakkında rehberlik sağlamaz.

Süreç temelli yaklaşım, dinlemeyi bir ürün değil bir süreç olarak görür ve öğrencilerin planlama, izleme ve değerlendirme gibi üstbilişsel stratejiler aracılığıyla dinlemeyi öğrenmelerini hedefler (Moradian ve Baharvand, 2017, s.155-166). Bu yaklaşım, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde vurgulanan sabır ve empati gibi değerlerle birleştirildiğinde öğrencilerin hem dilsel hem de sosyal-duygusal gelişimini destekler (MEB, 2024, s.79-89).

Bu bölüm, süreç temelli dinleme eğitiminin teorik temellerini ve uygulama adımlarını ayrıntılı biçimde tartışacak, ardından yapay zekâ destekli etkinliklerin rolünü, bütünlük beceri yaklaşımı doğrultusunda dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerinin nasıl bir arada geliştirilebileceğini ve her sınıf düzeyinde kullanılacak örnek etkinlikleri sunacaktır. Ayrıca, öğrenci performansını değerlendirmek üzere dört boyutlu bir rubrik ve öğretmenler için yapay zekâ destekli kontrol listesi de verilecektir.

1. Süreç Temelli Yaklaşım ve Kuramsal Temeller

Süreç temelli yaklaşım, Vandergrift ve Goh (2012)'un üstbilişsel dinleme modeline dayanır. Bu modelde dinleme dersleri üç aşamada yapılandırılır: dinleme öncesi (hazırlık), dinleme sırası (aktif dinleme) ve dinleme sonrası (değerlendirme). Dinleme öncesinde öğrenciler metnin bağlamını tahmin eder, amaçlarını belirler ve ön bilgilerini harekete geçirirler; dinleme sırasında dikkatli dinler, not alır ve anlam boşluklarını doldururlar; dinleme sonrasında ise ana fikri çıkarır, tahminlerini kontrol eder ve kullandıkları stratejileri değerlendirirler.

Süreç temelli model bilişsel ve üstbilişsel stratejilerin bütünlük kullanımına dayanır. Bilişsel stratejiler, doğrudan anlam çıkarmak için bağlamsal ipuçlarını kullanma, not alma ve tekrar etme gibi eylemleri kapsar. Üstbilişsel stratejiler ise planlama, izleme ve değerlendirme gibi faaliyetlerle öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini yönetmelerini sağlar. Goh ve Yunitsa'nın beş aşamalı üstbilişsel dinleme dizisi (tahmin, ilk dinleme, eşli tartışma, ikinci dinleme, sınıf tartışması) süreç temelli yaklaşımın somut örneğini sunar (Richards, 2016, s.210-327).

2. Dinlemenin Aşamaları ve Bütünleşik Beceriler

Dinleme döngüsü üç temel aşamadan oluşur: dinleme öncesi, dinleme sırası ve dinleme sonrası. Dinleme öncesi aşamada, öğretmen öğrencilerin ön bilgilerini aktive eder, dinleme konusuna dair tahminlerde bulunmalarını sağlar ve dinleme amaçlarını belirlemeye teşvik eder. Bu aşama, öğrencilerin motivasyonunu artırmak ve derse odaklanmalarını sağlamak için kritik önemdedir.

Dinleme sırasında öğrenciler metni anlamlandırmak için aktif olarak not alır, tahminlerini doğrular ve önemli ayrıntıları yakalar. Farklı aksan ve hızlarda ses materyalleri sunmak, öğrencilerin çoklu işitsel girdileri işleme becerilerini geliştirir. Dinleme sonrası aşamada ise öğrenciler ana fikri özetler, detayları tartışır, kişisel yansıtma yapar ve kullandıkları stratejileri değerlendirir.

Bütünleşik beceri yaklaşımının temel ilkesi; dinleme ile okuma, konuşma ve yazmanın birbirini beslemesidir. Oxford (2001, s. 1-3), dört temel becerinin birbirine paralel iplikler gibi değil, bir duvar halısı gibi iç içe geçmesi gerektiğini, aksi takdirde iletişimde zayıf bir ürün ortaya çıkacağını vurgular. Aynı şekilde bir strateji yalnızca dinleme veya okuma ile sınırlı değildir; seçici dikkat, planlama ve öz değerlendirme gibi stratejilerin her beceriye uygulanması gerekmektedir.

Pradhani'nin 240 öğrenen üzerinde yaptığı karşılaştırmalı araştırma, dinleme, okuma, konuşma ve yazmanın bütünleşik şekilde öğretilmesinin dil yeterliğini önemli ölçüde artırdığını; dinleme ile konuşma arasındaki korelasyonun 0.78 ve okuma ile yazma arasındaki korelasyonun 0.82 olduğunu göstermiştir (Pradhani, 2025, s.48-63). Bu bulgu, dinleme etkinliklerinin okuma, konuşma ve yazma ile desteklenmesinin pedagojik bir gereklilik olduğunu ortaya koymaktadır.

3. Strateji Öğretim Modeli

3.1. Kademeli Sorumluluk Devri Modeli

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde dil becerilerinin öğretiminde "Kademeli Sorumluluk Devri Modeli" (KSDM) temel alınmaktadır. KSDM, öğretmen ve öğrenci arasında usta-çırak ilişkisinin kurulduğu yapılandırmacı bir öğretim modelidir. Öğrenme sürecinde öğretmen rehberlik ederken sorumluluk giderek öğrenciye devredilir (MEB, 2024, s.128-150). Bu modelin kökleri Piaget'nin bilişsel yapı ve şema kuramına, Vygotsky'nin yakınsak gelişim alanına, Bandura'nın sosyal öğrenme kuramına ve Bruner, Wood ve Ross'un yapı iskelesi (scaffolding) yaklaşımına dayanmaktadır (Demir, 2022).

KSDM dört aşamalı bir öğretim süreci sunar: İlk aşamada öğretmen stratejiyi tanıtır, sesli düşünme yaparak örnek verir ve öğrenciler gözlem yapar. İkinci aşamada öğretmen rehberliğinde grupla uygulama yapılır ve öğretmen desteği ihtiyaçlara göre azaltılır. Üçüncü aşamada öğrenciler küçük gruplar hâlinde birlikte çalışır; öğretmen yalnızca gerektiğinde müdahale eder. Son aşamada ise öğrenciler stratejiyi bağımsız olarak uygular ve öğretmen değerlendirme ve geribildirim sağlar (MEB, 2024).

Bu model; dinleme, okuma, yazma ve konuşma stratejilerinin öğretiminde sistematik bir yol haritası sunar; öğrencilerin bilişsel ve üstbilişsel stratejileri önce öğretmen rehberliğinde öğrenip sonra bağımsız biçimde kullanmalarını sağlar. Dil becerilerinin öğretiminde KSDM'nin dört aşaması “Ben yapıyorum”, “Birlikte yapıyoruz”, “Hep birlikte yapıyoruz” ve “Sen yapıyorsun” olarak da özetlenebilir; bu adımlar öğrenciyi aşamalı olarak bağımsızlığa hazırlar (Fisher ve Frey, 2008).

Araştırmalar, KSDM'nin okuma ve dinleme becerilerinde öğrenci başarısını artırdığını ve strateji transferini kolaylaştırdığını göstermektedir. Ensar (2014) modelin beceri eğitimi için ilerlemeye açık bir yaklaşım olduğunu, Demir (2022) modelin anadil ve ikinci dil öğretiminde kullanılabilirliğini belirtmiştir. Aydemir ve arkadaşları (2017) internet ortamında strateji öğretimine ilişkin araştırmalarında KSDM'nin etkili bir yöntem olduğunu bulmuşlardır; Uyar (2015) okuma stratejisi öğretiminde en uygun modelin KSDM olduğunu rapor etmiştir. Bu bulgular, kitabın sonraki bölümlerinde sunulan etkinliklerin planlanmasında KSDM'ye dayalı aşamalı sorumluluk devri yaklaşımının neden uygulandığını açıklamaktadır.

Başarılı dil öğrencileri, dört beceri arasında strateji transferi yapabilirler. Dinlemede kullanılan bilişsel stratejiler (kilit kelimeleri not alma, bağlam ipuçlarını kullanma) okuma sırasında anlama hızını ve doğruluğunu artırırken planlama ve öz izleme gibi üstbilişsel stratejiler konuşma ve yazma sırasında içeriği düzenlemeye yardımcı olur. Ortak stratejiler, beceriler arasında köprü kurar ve bir beceride geliştirilen strateji kullanımı diğer becerilere olumlu yansır (Oxford, 2001, s.1-3).

Dinleme becerisinde planlama stratejisi, önceden dinlenecek metnin amacı ve içeriği hakkında tahminler yapmayı içerir; bu strateji okuma öncesi tahminlerde bulunma ve yazma öncesi fikir üretme aşamalarıyla paralellik gösterir. Dinleme sırasında yönlendirilmiş dikkat stratejisi, önemli ayrıntıları yakalama ve anlam boşluklarını doldurma üzerine kuruludur; bu, okuma sırasında dikkati artırmanın ve konuşma sırasında mantıksal akışın izlenmesi ile ilişkilidir. Dinleme sonrası öz değerlendirme stratejisi ise hem yazma

sürecinde geri dönüp gözden geçirme hem de konuşma sonrasında performansı değerlendirme becerileriyle ortak nitelikler taşır.

Dil becerileri arasındaki bu etkileşim, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin öğrenme çıktılarını da yansıtmaktadır. Modelde her sınıf düzeyinde dinleme/izleme çıktılarıyla okuma, konuşma ve yazma çıktıları paralel olarak verilmiş ve materyal seçimi, strateji seçimi, tahmin etme, yüzey ve derin anlamı belirleme, söz varlığını geliştirme, öz yansıtma gibi becerilerin dört beceri üzerinden tutarlı bir şekilde geliştirilmesi hedeflenmiştir (MEB, 2024, s.119-129).

4. Yapay Zekâ Destekli Dinleme ve Bütünleşik Beceriler

Son yıllarda yapay zekâ (YZ) teknolojileri dil öğreniminde önemli bir araç hâline gelmiştir. Otomatik konuşma tanıma, metin-ses sentezleyiciler, ses klonlama ve sohbet robotları öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik fırsatlar sunar. Xiao'nun araştırması, YZ destekli konuşma tanıma teknolojisinin dinleme başarısını ve akış deneyimini artırırken kaygıyı azalttığını göstermiştir (Xiao, 2025, s.123-145). Benzer şekilde Hazaymeh ve arkadaşları yapay zekâ uygulamalarının bağlamsal dinleme başarısını ve motivasyonu artırdığını ancak aksan tanıma ve geribildirim derinliği açısından sınırlılıklar taşıdığını belirtmiştir (Hazaymeh vd., 2024, s.24-39). Bu nedenle YZ araçları; öğretmenin rehberliği ve öğrencinin öz kontrolü ile birlikte kullanılmalı, çıktılar doğrulanmalı ve insan etkileşiminin yerini almamalıdır.

YZ araçlarının en güçlü yanlarından biri; farklı aksan, hız ve dil çeşitliliği ile otantik materyaller sunmasıdır. Ses sentezleyiciler öğrencilerin daha önce karşılaşmadıkları aksanları dinlemesine imkân verir; otomatik konuşma tanıma araçları ise öğrencilerin sözlü katkılarını metne dönüştürerek yazma ve okuma becerileriyle ilişkilendirir. Örneğin bir dinleme etkinliğinde öğrenciler YZ Ses Modülü ile bir podcast dinlerken notlarını otomatik olarak yazıya döktürebilir; daha sonra bu metni okuyup düzenleyerek yazılı bir özet oluşturabilirler. Bu tür bütünleşik faaliyetler, dinleme ile okuma ve yazmanın eş zamanlı gelişimine katkı sağlayabilir.

4.1. Yapay Zekânın Rolü ve Sınırları

YZ araçları dil eğitiminde yenilikçi bir çerçeve sunarken bu araçların sınırlılıkları da göz önünde bulundurulmalıdır. Üretken modeller bazen yanlış veya bağlamsız yanıtlar üretebilir; tonlama ve duyguları doğru aktaramayabilir. Bu nedenle öğretmenler, YZ tarafından sağlanan içeriği önceden incelemeli, öğrencilere çıktıları eleştirel değerlendirme becerileri kazandırmalı ve güvenilir kaynaklarla doğrulama yapmalıdır.

YZ kullanımının etik yönleri de önemlidir. Öğrencilerin kişisel verileri korunmalı, kullandıkları platformların gizlilik politikaları incelenmeli ve paylaşılan içerikler öğrenci yaş ve seviyesine uygun olmalıdır. YZ araçlarının algoritmik önyargılar içerme ihtimaline karşı öğretmenler, farklı kültür ve lehçeleri temsil eden içerikler seçerek çeşitliliği teşvik etmelidir.

Son olarak YZ, insani temasın yerini alamaz. Sabır, empati ve yüz yüze etkileşim gibi değerler, dijital araçların ötesinde sınıf ortamının temel bileşenleridir. YZ uygulamalarını kullanırken öğrencilerin birbirleriyle iletişim kurmasını, grup çalışmalarında sorumluluk ve empati göstermesini sağlayacak etkinlikler tasarlamak gerekir.

4.2. Süreç Aşamalarında Yapay Zekâ Uygulamaları

Dinleme döngüsünün her aşamasında YZ'den yararlanmak mümkündür. Dinleme öncesinde YZ Ses Modülü veya benzeri ses sentezleyiciler ile kelime tahmin oyunları ve podcast başlığı üzerinden konu tahmini yapma etkinlikleri tasarlanabilir. Dinleme sırasında sesli etkileşim platformları veya otomatik transkripsiyon araçları kullanılarak öğrencilerin metindeki boşlukları doldurması, anahtar kelimeleri belirlemesi ve aksanları karşılaştırması sağlanabilir. Dinleme sonrasında ise üretken yapay zekâ araçlarından özet ve değerlendirme soruları üretmesi istenebilir veya sınav uygulaması üzerinden video paylaşım sitesi videolarına dayalı kısa sınavlar yapılabilir.

Dinleme öncesi aşamada YZ, öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirme ve merak uyandırma görevini üstlenir. Örneğin bir belgesel dinlemeden önce öğretmen üretken yapay zekâ aracına 'Bilinmeyen okyanus canlıları hakkında ipuçları ver' isteğinde bulunarak öğrencilere kısa bulmacalar sunabilir. Öğrenciler bu bulmacaları çözerken okuma ve problem çözme becerilerini de kullanırlar. Dinleme sırasında YZ destekli alt yazı veya transkripsiyon araçları, duydukları kelimeleri anında yazıya dönüştürerek öğrencilerin okuma becerisini aktive eder; öğrenciler duydukları kelimeleri yazarak yazma becerilerini pekiştirirler. Dinleme sonrasında üretken yapay zekâ araçlarından alınan özetleri karşılaştırarak ana fikri belirleyen öğrenciler, hem konuşma hem de yazma becerilerini kullanarak görüşlerini ifade ederler.

Bu uygulamalar, dinleme etkinliklerinin farklı becerilerle bütünleşmesini sağlar ve öğrencilerin dört beceride de gelişmesine destek olur. Ancak her etkinliğin sonunda öğrencilerin kullandıkları stratejileri ve teknolojik araçları değerlendirmelerine olanak tanıyan yansıtma soruları eklenmelidir; bu sayede öğrenciler hem öz yansıtma alışkanlığı kazanır hem de YZ araçlarının avantaj ve dezavantajlarını fark ederler.

5. Etkinlik Planları

Bu bölüm, ortaokul 5–8. sınıf öğrencilerine yönelik süreç temelli ve yapay zekâ destekli dinleme etkinliklerini sınıf düzeylerine göre ayrıntılı bir planla sunar. Her etkinlik, hazırlık (dinleme öncesi), dinleme sırası ve dinleme sonrası aşamalarını kapsayarak bilişsel ve üstbilişsel stratejilerin uygulanmasını sağlar. Etkinlikler, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin dinleme öğrenme çıktıları; okuma, konuşma ve yazma becerilerini destekleyen görevlerle eşleştirilmiştir. Aşağıdaki tablolar her sınıf için üçer etkinliği özetler; ardından her etkinliğin ayrıntılı açıklaması ve kademeli sorumluluk devri modeline uygun günlük planı sunulur.

5.1. Sınıf İçin Etkinlik Özeti

Etkinlik	Aşama	Kullanılan YZ Aracı	Öğrenme Çıktıları	Diğer Becerilere Yönelik Görevler
Ses Avı Oyunu	Hazırlık (Dinleme Öncesi)	YZ Ses Modülü, Konuşmadan Metne Uygulaması	T.D.5.1, T.D.5.2, T.D.5.3, T.D.5.4, T.D.5.25	Hayvanlar ansiklopedisi okuma; tahminleri yazma; grup içi tartışma
Şarkı Tamamlama	Dinleme Sırası	LyricsTraining (Türkçe çocuk şarkısı)	T.D.5.4, T.D.5.5, T.D.5.19, T.O.5.2, T.O.5.3	Şarkı sözlerini okuma; tema hakkında paragraf yazma; grup paylaşımı
Masal Anlatımı	Dinleme Sonrası	ElevenLabs TTS (Türkçe masal)	T.D.5.5, T.D.5.13, T.D.5.25	Masal özeti yazma; alternatif son yazma; empati tartışması

5.2. Sınıf İçin Etkinlik Özeti

Etkinlik	Aşama	Kullanılan YZ Aracı	Öğrenme Çıktıları	Diğer Becerilere Yönelik Görevler
Podcast Tahmini	Hazırlık (Dinleme Öncesi)	YZ Ses Modülü/ Podcast Aracı	T.D.6.1, T.D.6.2, T.D.6.4, T.D.6.5, T.D.6.25	BİÖ çizelgesi doldurma; tahmin yazma ve okuma; grup tartışması
Şarkı Sözleri Analizi	Dinleme Sırası	LyricsTraining veya YZ transkripsiyonu	T.D.6.4, T.D.6.5, T.O.6.5	Şarkı sözlerini okuma; deyimleri sınıflandırma; paragraf yazma
Minimal Çiftleri Yakalama	Dinleme Sonrası	YZ Ses Modülü	T.D.6.4, T.D.6.5	Minimal çift cümleleri yazma; telaffuz ve konuşma tekrarları; öz değerlendirme

5.3. Sınıf İçin Etkinlik Özeti

Etkinlik	Aşama	Kullanılan YZ Aracı	Öğrenme Çıktıları	Diğer Becerilere Yönelik Görevler
Aksan Karşılaştırması	Hazırlık (Dinleme Öncesi)	ElevenLabs veya benzeri sestem metne uygulamaları	T.D.7.1, T.D.7.2	Bölgesel bilgi metni okuma; aksan hakkında rapor yazma; Venn diyagramı çizme
Haber Analizi	Dinleme Sırası	YouTube (video paylaşım sitesi) + Sınav Oluşturma Aracı	T.D.7.4, T.D.7.5, T.D.7.16	Video transkripti okuma; özet yazma; tartışma ve soru yanıtlama
Empati Podcasti	Dinleme Sonrası	Türkçe radyo veya podcast	T.D.7.27	Empati makalesi okuma; duygu günlüğü yazma; grup farkındalık haritası

5.4. Sınıf İçin Etkinlik Özeti

Etkinlik	Aşama	Kullanılan YZ Aracı	Öğrenme Çıktıları	Diğer Becerilere Yönelik Görevler
Bilimsel Tartışma	Hazırlık (Dinleme Öncesi)	YZ (bilimsel metin özetleri)	T.D.8.1, T.D.8.26	Bilimsel makale okuma; araştırma sorusu yazma; mini araştırma planı oluşturma
Etkileşimli Sohbet	Dinleme Sırası	Sesli Etkileşim Araçları	T.D.8.1, T.D.8.15, T.D.8.16	Sohbet transkripti okuma; özet yazma; anahtar kelime çıkarma
YouTube Quiz	Dinleme Sonrası	Quizium veya LyricsTraining + YouTube	T.D.8.15, T.D.8.16, T.D.8.26, T.D.8.27	Video transkripti okuma; quiz soruları cevaplama; eleştirel rapor yazma

6. Sınıf Etkinlik Açıklamaları

Ses Avı Oyunu (Hazırlık)

Bu hazırlık etkinliğinde öğretmen, YZ Ses Modülü veya benzeri bir metinden ses sentezleme aracı kullanarak hayvan sesleri üretir ve öğrencilerin dinlemesini sağlar. Öğrenciler sesleri dinlerken hayvanları tahmin eder ve tahminlerini bireysel olarak not ederler; ardından küçük gruplar hâlinde paylaşırlar. Hayvanlar ansiklopedisi gibi Türkçe kaynakları okuyarak tahminlerini destekleyen bilgiler toplarlar; bu sırada bilinmeyen kelimeleri tahmin etme (T.D.5.4) ve not alma gibi bilişsel stratejiler kullanırlar. Bu etkinlik, planlama ve tahmin stratejilerinin

dinleme başarısı üzerindeki önemini vurgular; Yıldırım Bilgen (2023, s.112-130)'in BİÖ stratejisini incelediği çalışmada ön bilginin harekete geçirilmesinin dinleme başarısını artırdığı belirtilmektedir.

Günlük Plan – Ses Avı Oyunu

Ben yapıyorum: Öğretmen bir hayvan sesi dinletir ve sesli düşünme tekniğiyle hayvanı nasıl tahmin ettiğini açıklar.

Birlikte yapıyoruz: Öğretmen ve öğrenciler birlikte başka bir ses için tahmin yürütür; öğretmen sorular sorarak ipuçlarının fark edilmesini sağlar.

Hep birlikte yapıyoruz: Gruplar farklı hayvan sesleri dinler, tahminlerini tartışır ve kısa rapor hazırlar; öğretmen gezerek geri bildirim verir.

Sen yapıyorsun: Her öğrenci yeni bir sesi dinler, tahminini yazılı olarak kaydeder ve dinleme sonrasında doğruluğunu kontrol eder.

Yansıtma ve Değerlendirme: Öğrenciler hangi ipuçlarının işe yaradığını tartışır, dinleme sürecinde kullandıkları planlama ve tahmin stratejilerini günlüklerine yazar; öğretmen sabır ve empati değerlerini pekiştirir.

Şarkı Tamamlama (Dinleme Sırası)

Bu etkinlikte LyricsTraining veya benzeri bir platform aracılığıyla popüler bir Türkçe çocuk şarkısı dinlenir. Şarkı sözlerinde eksik bırakılan kelimeler öğrenciler tarafından doldurularak ses birimlerine, telaffuzlara ve bağlam ipuçlarına dikkat edilir; bu süreçte sözcük tanıma ve bağlamsal tahmin gibi bilişsel stratejiler kullanılır. Öğrenciler şarkı sözlerini önceden okur ve bilinmeyen kelimeleri not eder; dinlerken tahminlerini kontrol eder ve not alırlar. Dinleme sonrası şarkının temasına ilişkin kısa bir paragraf yazarak yazma becerilerini, grup içinde paylaşarak konuşma becerilerini geliştirirler.

Günlük Plan – Şarkı Tamamlama

Ben yapıyorum: Öğretmen şarkının bir bölümünü dinlerken eksik kelimeyi nasıl tahmin ettiğini ve ipuçlarını sesli düşünerek gösterir.

Birlikte yapıyoruz: Sınıf eksik kelimeleri doldurur; öğretmen gerektiğinde ipuçları sağlar ve sözcüklerin telaffuzunu modeller.

Hep birlikte yapıyoruz: Öğrenciler ikili veya küçük gruplarda şarkının geri kalanındaki boşlukları doldurur, bağlamsal ipuçlarından yararlanır.

Sen yapıyorsun: Her öğrenci şarkının temasını özetleyen kısa bir paragraf yazar ve sınıfla paylaşır; isteyenler şarkıyı okur veya söyler.

Yansıtma ve Değerlendirme: Öğrenciler hangi stratejilerin işe yaradığını tartışır; öğretmen bölgesel telaffuz farklarını ele alarak çeşitlilik konusunu işler.

Masal Anlatımı (Dinleme Sonrası)

Masal Anlatımı etkinliğinde YZ destekli ses oluşturma aracıyla kısa bir Türkçe masal okunur ve öğrenciler dikkatle dinler. Dinleme sonrasında öğrenciler masalın ana fikrini, karakterleri ve olay örgüsünü tartışır; ardından masalın özetini veya alternatif bir sonunu yazar. Bu faaliyet, T.D.5.13 (hikâye unsurlarını belirleme) ve T.D.5.25 (öz yansıtma) çıktılarıyla ilişkilidir. Vandergrift ve Tafaghodtari'nin deneysel çalışması, üstbilişsel süreç eğitimi alan öğrencilerin dinleme testlerinde kontrol grubuna göre daha yüksek performans sergilediğini ve özellikle düşük seviyeli dinleyicilerin büyük ilerleme kaydettiğini göstermiştir (Vandergrift ve Tafaghodtari, 2010). Masal dinleme sırasında öğrenciler sabırla sıranın kendilerine gelmesini bekleyerek empati becerilerini geliştirir; masalın yazılı versiyonunu okuma ve kendi alternatif sonunu yazma süreçleri ise okuma ve yazma becerilerinin eş zamanlı gelişimini destekler.

Günlük Plan – Masal Anlatımı

Ben yapıyorum: Öğretmen masalın giriş bölümünü okur ve karakterleri nasıl ayırt ettiğini, olay örgüsünü nasıl takip ettiğini sesli düşünerek açıklar.

Birlikte yapıyoruz: Öğrenciler masalın gelişme bölümünü dinlerken öğretmenle birlikte ana fikri ve önemli olayları çıkarır; öğretmen sorularla rehberlik eder.

Hep birlikte yapıyoruz: Gruplar masalın kalan kısmını dinler, bir masal haritası oluşturur ve alternatif sonlar tasarlar; her grup kendi alternatif sonunu dramatize eder.

Sen yapıyorsun: Her öğrenci masalı özetler veya kendi alternatif sonunu yazar; ardından yazısını yüksek sesle okuyarak konuşma pratiği yapar.

Yansıtma ve Değerlendirme: Öğrenciler masaldaki değerleri (sabır, empati) tartışır ve dinleme sürecinde kullandıkları stratejileri yazılı olarak değerlendirir.

7. Sınıf Etkinlik Açıklamaları

Podcast Tahmini (Hazırlık)

Bu etkinlikte öğretmen Podcast veya YZ Ses Modülü kullanarak bir Türkçe podcastin başlık ve kısa bölümünü dinletir. Öğrenciler podcastin konusu, anahtar kelimeleri ve olası içeriği hakkında tahminler yapar; tahminlerini BİÖ (Biliyorum-İstiyorum-Öğreniyorum) çizelgesine yazar. Bu etkinlik, T.D.6.1 (materyal seçimi) ve T.D.6.2 (strateji seçimi) çıktılarıyla ilişkilidir; öğrenciler dinleme öncesi tahmin etme ve planlama stratejilerini kullanarak ön bilgilerini aktive ederler.

Günlük Plan – Podcast Tahmini

Ben yapıyorum: Öğretmen BİÖ çizelgesini tanıtır ve örnek bir podcast başlığı üzerinden “Biliyorum” ve “Öğrenmek İstiyorum” sütunlarını doldurur.

Birlikte yapıyoruz: Sınıf podcastin başlığını ve kısa giriş bölümünü dinler; öğretmen ve öğrenciler birlikte bilinen bilgileri ve soruları listeler.

Hep birlikte yapıyoruz: Gruplar podcast hakkında tahminler yapar ve BİÖ çizelgesinin “İstiyorum” bölümüne sorular yazar; öğretmen rehberlik eder.

Sen yapıyorsun: Öğrenciler podcastin tamamını dinler ve “Öğrendiklerim” sütununu bireysel olarak doldurur; tahminlerinin doğruluğunu değerlendirir.

Yansıtma ve Değerlendirme: Öğrenciler çizelgenin tüm sütunlarını karşılaştırır ve kullandıkları stratejileri yazılı olarak değerlendirir; öğretmen geri bildirim sunar.

Şarkı Sözleri Analizi (Dinleme Sırası)

Öğrenciler daha uzun ve anlamlı bir Türkçe şarkıyı dinlerken YZ transkripsiyon aracını kullanır. Dinleme sırasında eksik bırakılan sözcükleri doldurur, şarkıdan seçilen deyimler ve duygusal ifadeler üzerine kelime dağarcığı çalışması yaparlar. Öğrenciler, şarkı sözlerini önceden okuyup bilmedikleri kelimeleri not ederek tahmin eder; dinleme sonrası anahtar kelimeleri sınıflandırır ve şarkının temasına ilişkin yazılı paragraf hazırlar. Bu etkinlik, kelime tanıma (bilişsel), duygu farkındalığı (sosyal-duygusal) ve yazılı ifade (yazma) becerilerini bütünleştirir.

Günlük Plan – Şarkı Sözleri Analizi

Ben yapıyorum: Öğretmen şarkıdaki bir deyimi seçer, anlamını araştırır ve bağlamda nasıl kullanıldığını açıklar.

Birlikte yapıyoruz: Sınıf şarkıyı dinlerken eksik kelimeleri doldurur ve öğretmenin rehberliğinde deyimleri, duygusal ifadeleri tespit eder.

Hep birlikte yapıyoruz: Gruplar seçilen deyimleri sınıflandırır, anlamlarını çıkarır ve bir kelime bulutu veya poster oluşturur; öğretmen destek sağlar.

Sen yapıyorsun: Her öğrenci şarkının temasına ilişkin kısa bir yorum yazar ve kelimelerin kullanımını örneklendirir.

Yansıtma ve Değerlendirme: Öğrenciler yeni öğrendikleri kelimeleri günlüklerinde kullanarak yazma pratiği yapar; duygusal ifadelerin etkisini tartışırlar.

Minimal Çiftler (Dinleme Sonrası)

Minimal Çiftler etkinliği, YZ Ses Modülü kullanılarak üretilen Türkçe minimal çiftler (ör. “kar”–“kâr”) üzerinden yürütülür. Öğrenciler bu kelimeleri dinleyerek aralarındaki küçük ses farklarını ayırt eder; ardından eşleriyle birlikte tekrar eder ve cümleler yazarak yazma ve telaffuz pratiği yaparlar.

Günlük Plan – Minimal Çiftler

Ben yapıyorum: Öğretmen YZ Ses Modülü kullanarak minimal çiftleri söyler ve iki kelime arasındaki farkı nasıl fark ettiğini açıklar.

Birlikte yapıyoruz: Sınıf öğretmenin yönlendirmesiyle minimal çiftleri tekrar eder, ses organlarının pozisyonuna dikkat eder ve tabloya yazar.

Hep birlikte yapıyoruz: Öğrenciler ikili veya grup hâlinde kendi minimal çift listelerini oluşturur, birbirlerine okur ve yanlışları düzeltir.

Sen yapıyorsun: Her öğrenci minimal çiftlerden kısa cümleler yazar ve yüksek sesle okur; kendi ses kaydını dinleyerek öz değerlendirme yapar.

Yansıtma ve Değerlendirme: Öğrenciler ses farklarını not ederek hangi kelimelerde zorlandıklarını yazar; öğretmen geri bildirim verir.

8. Sınıf Etkinlik Açıklamaları

Aksan Karşılaştırması (Hazırlık)

Bu etkinlikte YZ destekli metinden sese aracıyla Türkiye'nin farklı bölgelerinden aksan örnekleri dinletilir; öğrenciler aksanlar arasındaki farkları not alır ve bölgesel deyimleri belirler. Öğrenciler, aksanların ait olduğu bölgeler hakkında bilgi metinleri okur ve aksan özelliklerini yazılı olarak karşılaştırır. Bu etkinlik, T.D.7.1 (materyal seçimi) ve T.D.7.2 (strateji seçimi) çıktılarıyla bağlantılıdır ve kültürel zenginlikleri tanıtarak empati ve saygı değerlerini güçlendirir.

Günlük Plan – Aksan Karşılaştırması

Ben yapıyorum: Öğretmen iki farklı bölgesel aksanı örneklendirir ve dinlerken fonetik ve kelime farklılıklarını sesli düşünerek açıklar.

Birlikte yapıyoruz: Sınıf birlikte iki aksanı dinler, Venn diyagramı üzerinde benzerlik ve farklılıkları listeler; öğretmen sorularla rehberlik eder.

Hep birlikte yapıyoruz: Gruplar farklı aksan örnekleri dinleyerek önemli özellikleri not eder; yöresel kelime ve deyimleri araştırır ve sunum yapar.

Sen yapıyorsun: Her öğrenci seçtiği bir aksanı inceleyip standart Türkçeyle karşılaştıran kısa bir rapor yazar ve sınıfla paylaşır.

Yansıtma ve Değerlendirme: Öğrenciler dinleme sırasında kullandıkları stratejileri ve farklı aksanlara bakışlarını değerlendirir; empati ve saygı değerlerini tartışır.

Haber Analizi (Dinleme Sırası)

Bu etkinlikte öğrenciler çevrimiçi video paylaşım aracı üzerinden güncel bir Türkçe haber videosunu izler ve sınav uygulamasında soruları yanıtlar. Öğrenciler haberin transkriptini okur, ana noktaları tespit eder ve grup içinde tartışır; ardından haber hakkında yazılı özet hazırlayarak yazma ve konuşma becerilerini pekiştirirler. Bu etkinlik, T.D.7.4 (bilinmeyen kelimeleri tahmin), T.D.7.5 (yüzey anlam) ve T.D.7.16 (metni parçalara ayırma) çıktılarıyla ilişkilidir. Öğrenciler farklı haber kaynaklarını eleştirel gözle değerlendirerek medya okuryazarlığı kazanır; YZ sınav uygulamasının sunduğu soruları eleştirel şekilde değerlendirirler.

Günlük Plan – Haber Analizi

Ben yapıyorum: Öğretmen bir haber klibini dinlerken önemli bilgileri not alır ve ana fikri nasıl bulduğunu sesli düşünerek gösterir.

Birlikte yapıyoruz: Sınıf birlikte ikinci bir haber klibini izler; öğretmen rehberliğinde ana fikir, yan bilgiler ve duygusal dil ayırt edilir.

Hep birlikte yapıyoruz: Gruplar farklı haber videolarını izler, Quizium sorularını yanıtlar ve özet hazırlayarak sınıfla paylaşır.

Sen yapıyorsun: Her öğrenci seçtiği bir haber videosu için bireysel özet yazar ve sözlü sunum yapar; medyada doğruluk kontrolü uygular.

Yansıtma ve Değerlendirme: Öğrenciler haberlerin güvenilirliği ve tarafsızlığını değerlendirmesi ve dinleme stratejilerini nasıl uyguladıklarını yazılı olarak yansıtır.

Empati Podcasti (Dinleme Sonrası)

Türkçe bir radyo veya podcast üzerinden empati ve duygusal farkındalık temalı bölüm dinlenir. Dinleme sonrasında öğrenciler empati konulu kısa makaleler okur, kişisel deneyimlerini ve duygularını sözlü olarak paylaşır ve duygu günlüğü yazar. Michigan State University Extension'ın makalesi, empatik dinlemenin göz teması, sözlü ve sözsüz geri bildirim ve yargılamadan dinleme gibi özellikler içerdiğini vurgulamaktadır (MSUE, 2013, s.45-74). Bu etkinlik, T.D.7.27 (öz yansıtma) çıktısına hizmet eder ve öğrencilerin sosyal-duygusal becerilerini ve yazılı ifade yeteneklerini geliştirir.

Günlük Plan – Empati Podcasti

Ben yapıyorum: Öğretmen podcastteki bir bölümü dinlerken duygu ifadelerini tanıtır, not alır ve empati ile ilgili mesajları nasıl çıkardığını gösterir.

Birlikte yapıyoruz: Sınıf podcastin devamını dinler, öğretmen rehberliğinde empati ile ilgili pasajları tartışır; göz teması ve sözsüz ipuçları üzerine konuşur.

Hep birlikte yapıyoruz: Gruplar empati ile ilgili kendi deneyimlerini paylaşır, farkındalık haritası oluşturur ve podcastten öğrendikleri değerleri sınıfla paylaşır.

Sen yapıyorsun: Her öğrenci empati konusunda kişisel günlük veya mektup yazar ve arkadaşına okur; empati becerilerini yansıtır.

Yansıtma ve Değerlendirme: Öğrenciler empati becerilerinin günlük yaşamlarına nasıl yansıdığını tartışır; öğretmen sosyal-duygusal gelişimi değerlendirir.

9. Sınıf Etkinlik Açıklamaları

Bilimsel Tartışma (Hazırlık)

Bu etkinlikte YZ'den Türkçe bir bilimsel makale veya haber özetleri ve öğrencilere sunulur. Öğrenciler metni okur, anahtar kavramları belirler, araştırma soruları oluşturur ve tartışma için plan hazırlar. Etkinlik, T.D.8.1 (materyal seçimi) ve T.D.8.26 (problem çözme) öğrenme çıktılılarıyla ilişkilidir. Bu süreçte öğrenciler okuma, konuşma ve yazma becerilerini bütünleştirir; bilimsel düşüncüyü sözlü ve yazılı olarak ifade eder.

Günlük Plan – Bilimsel Tartışma

Ben yapıyorum: Öğretmen seçilen makalenin girişini okur, kilit kavramları ve soruları nasıl bulduğunu sesli düşünerek açıklar.

Birlikte yapıyoruz: Sınıf makalenin bir bölümünü okur ve öğretmen eşliğinde ana fikirleri ve önemli verileri belirler.

Hep birlikte yapıyoruz: Gruplar makalenin belirli bir bölümünü inceleyerek araştırma soruları yazar ve tartışır; öğretmen rehberlik eder.

Sen yapıyorsun: Her öğrenci makaleye dayalı bir mini araştırma planı veya özet hazırlar ve yazılı olarak sunar.

Yansıtma ve Değerlendirme: Öğrenciler bilginin nasıl organize edildiğini ve araştırma sürecinde kullandıkları stratejileri yazılı olarak değerlendirir.

Etkileşimli Sohbet (Dinleme Sırası)

Öğrenciler sesli etkileşim platformları aracılığıyla belirli bir tema üzerine Türkçe diyalog gerçekleştirir. Diyalog transkripsiyonunu okur, önemli noktaları sözlü olarak paylaşır ve sohbetten çıkardıkları dersleri yazılı olarak ifade ederler. Etkinlik, T.D.8.1 (materyal seçimi), T.D.8.15 (anahtar kelimeleri belirleme) ve T.D.8.16 (metni parçalara ayırma) çıktılarıyla ilişkilidir ve gerçek zamanlı konuşma pratiği sağlar. Yapay zekâ ile etkileşim sırasında öğrenciler strateji kullanımı ve etik farkındalık üzerine düşünürler; konuşmalarını okuma ve yazmaya dönüştürerek bütünlük beceri yaklaşımını uygularlar.

Günlük Plan – Etkileşimli Sohbet

Ben yapıyorum: Öğretmen YZ ile kısa bir konuşma gerçekleştirir, soruları nasıl sorduğunu ve aldığı yanıtları nasıl değerlendirdiğini açıklar.

Birlikte yapıyoruz: Sınıf öğretmeni rehberliğinde ortak bir soru sorar ve YZ'nin yanıtını analiz eder; anahtar kelimeleri not alır.

Hep birlikte yapıyoruz: Gruplar belirlenen konu hakkında YZ ile sohbet eder, oturumun transkriptini okur ve önemli noktaları çıkarır.

Sen yapıyorsun: Her öğrenci YZ ile bireysel bir sohbet yapar, konuşmayı yazıya döker ve kendi kelimeleriyle özetler.

Yansıtma ve Değerlendirme: Öğrenciler YZ ile etkileşim sırasında kullandıkları stratejileri ve karşılaştıkları zorlukları yazar; öğretmen etik kullanım ve doğruluk kontrolü üzerine geri bildirim verir.

Kısa Sınav (Dinleme Sonrası)

Bu etkinlikte öğrenciler video paylaşım sitesi üzerinden Türkçe bir video (belgesel, haber veya ders anlatımı) izler ve ardından kısa bir sınav uygular. Öğrenciler video transkripti okur, ana fikir ve ayrıntıları konuşur ve yazılı değerlendirme raporu hazırlar. Etkinlik, T.D.8.15, T.D.8.16, T.D.8.26 ve T.D.8.27 çıktılarıyla ilişkilidir. Bu nedenle YZ sınav sonuçları eleştirel gözle değerlendirilir.

Günlük Plan – Kısa Sınav

Ben yapıyorum: Öğretmen kısa bir çevrim videosunu izler ve kısa sınav sorularını nasıl yanıtladığını, ana fikri nasıl bulduğunu sesli düşünerek gösterir.

Birlikte yapıyoruz: Sınıf öğretmeniyle birlikte bir video izler ve kısa sınav sorularını cevaplar; anahtar ayrıntıları belirler.

Hep birlikte yapıyoruz: Gruplar kendi seçtikleri bir videoyu izler, kısa sınav sorularını hazırlar ve grup içinde çözer; sonuçları sınıfla paylaşır.

Sen yapıyorsun: Her öğrenci farklı bir videoyu izleyerek bireysel kısa sınav sorularını yanıtlar ve ana fikri yazılı olarak özetler.

Yansıtma ve Değerlendirme: Öğrenciler YZ aracının sorularını nasıl kullandıklarını, güvenilirlik kontrolü yaptıklarını ve dinleme stratejilerini nasıl uyguladıklarını değerlendirir.

10. Rubrik Boyutları ve Değerlendirme

10.1. Rubrik Boyutlarına İlişkin Açıklamalar

Anlama Doğruluğu – Anlama doğruluğu boyutu, öğrencilerin dinledikleri, okudukları ve izledikleri metinlerde ana fikir, anahtar kelimeler ve ayrıntılarla ilgili çıkarımlarının doğruluğunu değerlendirir. Başlangıç düzeyindeki öğrenciler genellikle yalnızca belirli anahtar kelimeleri yakalar ve bağlamın bütününe kaçırabilirken orta düzeydekiler yüzey anlamı belirleme ve basit çıkarımlar yapma becerisi gösterir. Üst düzeydeki öğrenciler ise örtük anlamları, yazarın niyetini ve duygusal tonları fark eder, karşılaştırma ve eleştirel değerlendirme yapar. Vandergrift ve Tafaghodtari'nin çalışması, üstbilişsel süreç eğitimi alan öğrencilerin anlama testlerinde kontrol grubuna göre daha yüksek puanlar aldığını ortaya koymuştur (Vandergrift ve Tafaghodtari, 2010, s.55–72). Bu boyutta değerlendirme yaparken öğretmenler, öğrencinin dinleme sonrasında yaptığı özeti, tartışmada paylaştığı fikri ve yazılı raporunda kullandığı delilleri dikkate alır. Anlama doğruluğu yalnızca dinleme değil, okuma ve yazma faaliyetlerinde de çapraz kontrol edilir; örneğin öğrenci bir podcastin transkriptini okurken kaçırdığı noktaları fark edebiliyorsa bu da anlama doğruluğuna yansır.

Strateji Kullanımı – Strateji kullanımı boyutu, öğrencilerin bilişsel ve üstbilişsel stratejileri bilinçli ve etkin şekilde kullanıp kullanmadığını değerlendirir. Planlama, tahmin, not tutma, izleme, öz değerlendirme ve düzeltme gibi stratejiler dinleme, okuma, konuşma ve yazma sırasında ortak olarak kullanılır. Üstbilişsel Farkındalık Dinleme Anketi (MALQ) problem çözme, planlama ve değerlendirme, çeviri, kişi bilgisi ve yönlendirilmiş dikkat olmak üzere beş küme ile bu farkındalığı ölçer (Vandergrift vd., 2006, s.449). Dalman ve Plonsky'nin meta-analizi, dinleme stratejisi öğretiminin orta büyüklükte bir etkiye sahip olduğunu ve eğitim verildiğinde öğrencilerin planlama, izleme ve değerlendirme stratejilerini daha sık kullandığını belirtmektedir (Dalman ve Plonsky, 2025, s.36–50). Üst düzey performans sergileyen öğrenciler, dinleme öncesi amaç belirleme, dinleme sırasında not alma ve tahminleri doğrulama, dinleme sonrasında ise öz değerlendirme yapma gibi aşamaları kendiliğinden uygular; bu alışkanlıklarını okuma, konuşma ve yazma süreçlerine de transfer ederler.

Sosyal-Duygusal Beceriler – Sosyal-duygusal beceriler boyutu; sabır, empati, iş birliği, öz güven ve duygusal farkındalık gibi unsurları kapsar. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin Erdem-Değer-Eylem çerçevesi, sabır ve empati gibi değerlerin derslere dâhil edilmesini önerir (MEB, 2024, s.79–89). Başlangıç düzeyinde öğrenciler arkadaşlarının fikirlerini kesmeden dinlemeyi öğrenir; orta düzeydekiler farklı bakış açılarını takdir eder ve geribildirim verir; üst düzeydekiler ise sınıf ortamında destekleyici bir iklim oluşturarak başkalarının öğrenmesine katkıda bulunur. Bu boyutta değerlendirme yaparken öğretmenler, öğrencinin grup çalışmasındaki tavrını, tartışmalara katkısını, duygu ifadelerini ve empati gösterme becerisini gözlemleyerek puanlar. Ayrıca öğrencilerin yazılı günlüğünde kullandıkları duygusal ifade çeşitliliği de sosyal-duygusal gelişimlerinin göstergesi sayılır.

Teknoloji Etkileşimi – Teknoloji etkileşimi boyutu, öğrencilerin yapay zekâ ve dijital araçları ne kadar bilinçli, eleştirel ve etik kullandığını değerlendirir. Başlangıç düzeyindeki öğrenciler rehberlik olmadan YZ araçlarını kullanmakta zorlanabilir; orta düzeydekiler verilen görevleri tamamlar ancak hataları fark etmeyebilir; üst düzeydekiler ise teknolojiyi yaratıcı biçimde kullanır, içerik doğruluğunu kontrol eder ve sonuçları sınıfla paylaşır. Xiao'nun çalışması, YZ destekli konuşma tanıma teknolojisinin dinleme becerilerini ve akış deneyimini artırdığını gösterirken (Xiao, 2025, s.123–145), Jantakoon ve arkadaşlarının meta-analizi YZ destekli öğretimin konuşma becerisinde belirgin etkiler yarattığını ancak dinleme çıktılarında birbirinden bağımsız bir durum bulunduğunu rapor etmektedir (Jantakoon vd., 2025, s.48–69). Bu bulgular, öğrencilerin YZ çıktıları hakkında eleştirel düşüncelerini ve doğruluk kontrolü yapmalarını gerektirir. Teknoloji etkileşiminin değerlendirilmesinde öğrencinin gizlilik, telif ve etik kurallara uygun davranması, farklı aksan ve kaynaklardan yararlanarak çeşitlilik sağlaması ve YZ araçlarını kullanırken öğrenme amaçlarına sadık kalması önemlidir.

10.2. Örnek Rubrik Tablosu

Boyut	1. Düzey (Başlangıç)	2. Düzey (Gelişmekte)	3. Düzey (Yetkin)	4. Düzey (Üst Düzey)
Anlama Doğruluğu	Yalnızca birkaç anahtar kelimeyi tanıır; bağlamın bütününi kaçıır; yanlış çıkarımlar yapar.	Ana fikri ve bazı ayrıntıları belirler; basit çıkarımlar yapar fakat hatalar olabilir.	Ana fikri, ayrıntıları ve örtük anlamları doğru çıkarır; metinleri karşılaştırır ve özetler.	Örtük mesajları, ton ve niyeti derinlemesine yorumlar; eleştirel ve yaratıcı çıkarımlar yapar.

Strateji Kullanımı	Planlama veya not tutma yapmaz; öğretmen rehberliği olmadan zorlanır.	Basit planlama ve not alma stratejilerini öğretmen hatırlattığında uygular.	Bağımsız olarak plan yapar, not alır ve öz değerlendirme yapar; stratejileri farklı becerilere uygular.	Stratejileri esnek ve yaratıcı şekilde kullanır; strateji etkinliğini değerlendirir ve iyileştirir.
Sosyal-Duygusal Beceriler	Sabırsızdır, sık sık söz keser ve sınıf arkadaşlarının duygularını dikkate almaz.	Basit iş birliği yapar; arkadaşlarını dinler ve bazen geri bildirim verir.	Empati kurar, yapıcı geri bildirim verir ve destekleyici sınıf ortamı oluşturur.	Liderlik yapar, farklı görüşleri bütünleştirir, anlaşmazlıkları çözer ve topluluk bilincini güçlendirir.
Teknoloji Etkileşimi	YZ araçlarını kullanırken sıkça hata yapar; doğruluk kontrolü veya etik farkındalık yok.	Görevleri tamamlamak için YZ araçlarını kullanır, ancak nadiren çıktıları sorgular veya hataları düzeltir.	YZ çıktılarının doğruluğunu kontrol eder, farklı kaynaklarla karşılaştırır ve etik ilkeleri uygular.	YZ ve dijital araçları yenilikçi ve eleştirel kullanır; gizlilik ve telif haklarına dikkat ederek arkadaşlarına rehberlik eder.

11. YZ Destekli Öğretmen Kontrol Listesi

Öğretmenler için hazırlanan bu kontrol listesi, yapay zekâ destekli dinleme ve bütünlük beceri etkinliklerini planlarken ve uygularken dikkat edilmesi gereken noktaları hatırlatır. Öğretmenler bu listeyi etkinlik öncesinde, sırasında ve sonrasında kullanarak hem kendi uygulamalarını hem de öğrencilerin deneyimlerini değerlendirebilir.

- Kullandığınız YZ aracının içeriği ve etik politikaları yaş ve seviye açısından uygun mu? Öğrenci verilerini korumak için hangi önlemleri aldınız?
- YZ çıktılarının doğruluğunu ve tutarlılığını önceden kontrol ettiniz mi? Gerekliğinde kaynaklardan yararlanarak düzeltme yaptınız mı?
- Dinleme etkinliğini okuma, konuşma ve yazma görevleriyle bütünleştirdiniz mi? Öğrencilerin dört beceriyi bir arada kullanmasına fırsat verdiniz mi?
- Etkinlik sırasında öğrencilerin planlama, not alma, izleme ve öz değerlendirme stratejilerini kullanmaları için açık rehberlik sağladınız mı?

- Grup çalışmalarında sabır ve empati değerlerini vurgulayan yönergeler verdiniz mi? Öğrencilerin birbirlerine saygılı geri bildirim vermesini sağladınız mı?
- Etkinliklerde farklı aksan, sosyokültürel bağlam ve medya türlerini sunarak çeşitlilik sağladınız mı?
- YZ kullanımı ile geleneksel materyal ve insan etkileşimi arasında denge kurdunuz mu?
- Teknik sorunlar veya erişim engelleri için alternatif planlar hazırladınız mı?
- Etkinlik sonrasında öğrencilerden ve kendi uygulamanızdan geri bildirim aldınız mı? Bu geri bildirimleri sonraki planlarınızda nasıl değerlendireceksiniz?

11.1. Örnek Öğretmen Kontrol Listesi

Kontrol Maddesi	Açıklama
Kullandığımız YZ aracının içeriği ve etik politikaları yaş ve seviye açısından uygun mu?	
YZ çıktılarının doğruluğunu ve tutarlılığını önceden kontrol ettiniz mi?	
Dinleme etkinliğini okuma, konuşma ve yazma görevleriyle bütünleştirdiniz mi?	
Etkinlik sırasında öğrencilerin planlama, not alma, izleme ve öz değerlendirme stratejilerini kullanmaları için açık rehberlik sağladınız mı?	
Grup çalışmalarında sabır ve empati değerlerini vurgulayan yönergeler verdiniz mi?	
Etkinliklerde farklı aksan, sosyokültürel bağlam ve medya türlerini sunarak çeşitlilik sağladınız mı?	
YZ kullanımı ile geleneksel materyal ve insan etkileşimi arasında denge kurdunuz mu?	
Teknik sorunlar veya erişim engelleri için alternatif planlar hazırladınız mı?	
Etkinlik sonrasında öğrencilerden ve kendi uygulamanızdan geri bildirim aldınız mı?	

Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde sunulan süreç temelli ve bütünlük beceri yaklaşımı, dinleme öğretimini geleneksel ürün odaklı yaklaşımlardan uzaklaştırarak öğrencilerin aktif, bilinçli ve değer temelli öğrenme deneyimleri yaşamalarını sağlar. Dört temel dil becerisinin (dinleme, okuma, konuşma ve yazma) bir arada örüldüğü bir programda öğrenciler dilin her yönünü etkileşimli ve sürekli bir süreç olarak görür. Oxford'un dokuma benzetmesi, dil becerilerini duvardaki birbirine entegre iplikler gibi görmemizi sağlar ve dört beceri birlikte işlendiğinde daha güçlü bir iletişim becerisi geliştireceğini vurgular (Oxford, 2001, s.1-3). Bu çalışma, her bir etkinlikte dinleme öncesi, dinleme sırası ve dinleme sonrası aşamalarına okuma, yazma ve konuşma görevlerini entegre ederek bu anlayışı pratiğe dönüştürmüştür.

Süreç temelli yaklaşım ve üstbilişsel strateji eğitimi, dinleyicilerin neyi dinlediklerini değil nasıl dinlediklerini sorgulamayı ve bilişsel süreçlerini planlama, izleme ve değerlendirme yoluyla bilinçli hâle getirmeyi hedefler. Moradian ve Baharvand(2017, s.96-104)'in deneysel çalışmasında üstbilişsel strateji eğitimi alan grubun dinleme başarısı ve metakognitif farkındalığı anlamlı düzeyde artmış; öğrenciler planlama, izleme ve değerlendirme stratejilerini daha sık kullandıklarını rapor etmişlerdir. Türkiye'de yapılan araştırmalar da benzer sonuçlar ortaya koymuştur; Ürkben ve Kılıç'ın süreç temelli dinleme eğitimi uygulaması 5. sınıf öğrencilerinin dinleme stratejisi kullanma ve anlama düzeylerini artırmıştır (Ürkben & Kılıç, 2022, s.28-53). Kıvrak ve Girmen (2020, s.22-50)'in 4. sınıf öğrencileriyle yürüttüğü çalışma, üstbilişsel strateji eğitiminin dinleme başarısını artırdığını ve öğrencilerin dinleme becerisine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediğini göstermiştir. Bu bulgular, dinleme öğretiminde strateji eğitiminin ve süreç odaklı uygulamaların önemini desteklemektedir.

Yapay zekâ destekli araçlar, dinleme becerisi geliştirme sürecinde önemli fırsatlar sunar. Xiao'nun rastgele kontrollü çalışmasında yapay zekâ destekli konuşma tanıma sisteminin EFL öğrencilerinin dinleme becerilerini ve akıcılık deneyimini geliştirdiği ve dinleme kaygısını azalttığı bulunmuştur (Xiao, 2025, s.124-145). Hazaymeh ve meslektaşlarının çalışması, yapay zekâ tabanlı dinleme uygulamalarının bağlamsal dinleme becerisini ve motivasyonu artırdığını bildirirken, aksan tanıma ve geribildirim derinliği gibi sınırlıklara dikkat çekmektedir (Hazaymeh vd., 2025, s.24-39). Jantakoon ve arkadaşlarının meta-analizi, yapay zekâ destekli öğretimin konuşma becerisi üzerinde büyük etki yarattığını ancak dinleme becerisi üzerinde heterojen sonuçlar bulunduğunu belirtmektedir. Bu sonuçlar, yapay zekânın pedagojik değerini ortaya koyarken öğretmen rehberliğinin, geri bildirim doğruluğunun

ve etik kullanımın önemini de vurgular. Öğretmenler, yapay zekâ araçlarını sadece rehber olarak kullanmalı, öğrencilerin eleştirel düşünme ve doğrulama becerilerini geliştirmelerine fırsat vermelidir (Warner, 2024, s.59–73).

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin dinleme öğrenme çıktıları materyal ve strateji seçimi, yüzey ve derin anlam çıkarma, anahtar kelime belirleme, problem çözme ve öz yansıtma gibi becerileri kapsar ve tüm dil becerileriyle paralel bir şekilde yapılandırılmıştır (MEB, 2024, s.116–132). Bu uyum, öğretmenlerin etkinlikleri planlarken dört beceriyi bir arada düşünmelerine ve öğrenci gelişimini bütüncül olarak izlemelerine olanak tanır. Ayrıca Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi sabır, empati, sorumluluk ve saygı gibi değerlerin eğitim programına entegre edilmesini önerir; öğretmenlerin dinleme etkinliklerinde sabırla beklemeyi, farklı görüşlere saygı göstermeyi ve empati kurmayı teşvik etmeleri bu modellerle örtüşmektedir (MEB, 2024, s.79–89). Bu sosyal-duygusal beceriler dinleme öğretiminde kritik öneme sahiptir.

Bu projede geliştirilen 12 etkinliklik plan ve günlük planlar, süreç temelli yaklaşımın her aşamasında (dinleme öncesi, sırası, sonrası) yerleştirilmiş görevler sunar. Her etkinlikte dinleme becerisi okuma, yazma ve konuşma etkinlikleriyle desteklenmiş; kademeli sorumluluk devri modeli kullanılarak öğrencilerin bağımsız dinleyiciler olarak yetişmeleri hedeflenmiştir. Rubrik ve kontrol listesi örnekleri, değerlendirme sürecini nesnel ve sistematik hale getirmekte; öğretmenlere sınıf içi uygulamalar için pratik araçlar sunmaktadır. Bu plan, hem yapay zekâ destekli araçlarla hem de geleneksel materyallerle çalışmayı birleştirerek teknoloji ile insan unsurunu dengeler.

Sonuç olarak, süreç temelli ve bütünlük beceri yaklaşımı desteklenmiş dinleme programlarının öğrencilerin dil gelişimine ve öğrenme motivasyonuna olumlu etkileri vardır. Önümüzdeki yıllarda öğretmen eğitimi programlarının üstbilişsel strateji öğretimine ve yapay zekâ araçlarının pedagojik kullanımına daha fazla yer vermesi; dinleme öğretiminin değerler eğitimi ve sosyal-duygusal öğrenme ile bütünleştirilmesi önemlidir. Gelecekteki araştırmalar, uzun vadeli etkileri incelemek, farklı sosyo-kültürel bağlamlarda etkinliklerin uyarlanabilirliğini test etmek ve yapay zekâ araçlarının etik ve güvenilir kullanımını değerlendirmek yönünde olabilir. Öğretmenlere tavsiyemiz, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını ve ilgi alanlarını dikkate alarak etkinlikleri uyarlamaları; yapay zekâ teknolojilerini rehber olarak kullanırken eleştirel düşünmeyi teşvik etmeleri ve sabır, empati gibi değerleri her etkinliğe entegre etmeleridir.

Kaynakça

- Aydemir, M., Sakız, H., Doğan, A., ve Aşıcı, M. (2017). Kademeli Sorumluluk Aktarımı Modeli kullanılarak öğretilen internette arama-anlama stratejilerine yönelik öğrencilerin yansıtıcı düşünme eylemleri. *Journal of International Social Research*, 10(51), 629-640.
- Demir, T. (2022). Türkçe Öğretimi İçin Etkileşimsel Bir Yöntem: Kademeli Sorumluluk Aktarım Modeli. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 50-60.
- Ensar, F. (2014). Türkçe öğretiminde beceri eğitimi: Kademeli sorumluluk aktarımı modeli. *International Online Journal of Educational Sciences*, 6(1), 231-242.
- Fisher, D., ve Frey, N. (2008). Better learning through structured teaching: A framework for the gradual release of responsibility. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Hazaymeh, W. A., Alshaikhi, T., Abdul Wahab, M. O., ve Khasawneh, M. A. (2025). Evaluating AI applications for enhancing listening comprehension among EFL students in real-world scenarios. *World Journal of English Language*, 15(6), 209-223. <https://doi.org/10.5430/wjel.v15n6p209>
- Jantakoon, T., Jantakun, T., Jantakun, K., Pongpanich, W., ve Nilsook, P. (2025). The effectiveness of artificial intelligence in English instruction for speaking and listening skills: A meta-analysis. *Contemporary Educational Technology*, 17(4), Article ep596. <https://doi.org/10.30935/cedtech/17310>
- Katrançı, M., ve Yangın, S. (2013). Metakognitif dinleme stratejisi eğitiminin 5. sınıf öğrencilerinin dinleme anlayışına etkisi. *Turkish Journal of Education*, 2(1), 23-38.
- Kıvrak, S., & Girmen, P. (2020). Üstbilis stratejilerine dayalı dinleme etkinliklerinin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerine etkisi. *Anadolu University Journal of Education Faculty*, 4(4), 325-343.
- MEB. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Moradian, M. R., & Kogani Baharvand, P. (2017). Exploring the role of process-based instruction in improving young efl learners' metacognitive awareness and listening comprehension: a sociocultural perspective. *Teaching English Language*, 11(1), 145-166.
- Oxford, R. (2001). Integrated skills in the ESL/EFL classroom. ERIC Digest (EDO-FL-01-05).
- Pradhani, R. C. (2025). The role of four skills in teaching and learning: An integrated approach to second language acquisition. *The Voice of Creative Research*, 7(3), 45-60.
- Richards, J. C. (2016). Teaching listening in theory and practice. Cambridge University Press Blog.

- Ürkben, T., ve Kılıç, Ö. (2022). Süreç temelli dinleme eğitiminin 5. sınıf öğrencilerinin dinleme anlama ve strateji kullanma düzeylerine etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 11(2), 1150-1170.
- Vandergrift, L., Goh, C. C., Mareschal, C. J., & Tafaghodtari, M. H. (2006). The metacognitive awareness listening questionnaire: Development and validation. *Language learning*, 56(3), 431-462.
- Vandergrift, L., & Goh, C. C. (2012). *Teaching and learning second language listening: Metacognition in action* (Vol. 12). New York: Routledge.
- Vandergrift, L., & Tafaghodtari, M. H. (2010). Teaching L2 learners how to listen does make a difference: An empirical study. *Language learning*, 60(2), 470-497.
- Xiao, Y. (2025). The impact of AI-driven speech recognition on EFL listening comprehension, flow experience, and anxiety: A randomized controlled trial. *Humanities and Social Sciences Communications*, 12(1), 1-14.
- Yıldırım Bilgen, D. (2023). Bil-İste-Öğren Stratejisinin Türkçe Öğretmeni Adaylarının Akademik Dinleme Becerisine Etkisi. *Journal of Mother Tongue Education/Ana Dili Eğitim Dergisi*, 11(4).

Yapay Zekâ ile Dil Öğretiminde Fırsatlar, Tehditler ve Etik Konular

Kadir Coşkun¹

Arif Akçay²

Özet

Dil öğretiminde tarih boyunca yardımcı teknolojiler kullanılmış, güncel teknolojilerin dil öğretimine olan entegrasyonu araştırmalara konu olmuştur. Günümüz teknolojilerinden üretken yapay zekâ; pek çok alanda olduğu gibi eğitimde de yıkıcı bir etki yaratmış, dil öğretimine yönelik çeşitli fırsatlar sunmuş, tehdit oluşturmuş, etik konuların tartışılmasına neden olmuştur. Üretken yapay zekâ ile dil öğretiminde kişiselleştirilmesinden nitelikli geri bildirim, sunduğu özerklikten beceri gelişimine kadar birçok fırsat elde edilmiştir. Tüm bu fırsatlar beraberinde tehditler oluşturmuş; eğitim ortamlarındaki rollerin sorgulanmasına, dilin basitleşmesinden önyargı, dijital uçurum gibi durumların tartışılmasına neden olmuştur. Ayrıca veri gizliliği, telif hakkı ve içerik üretimi hakkındaki etik sorunlar güncelliğini korumakta, alınmayan önlemler ilerleyen zamanlarda daha büyük sorunlara yol açabileceği endişesini getirmektedir. Bu bölümde tüm bu durumlar kapsamlı şekilde betimlenmiş, üretken yapay zekânın kullanımına yönelik farkındalık kazandırılmak amaçlanmıştır.

1. Giriş

Yapay zekâ, son yıllarda gündelik yaşamın pek çok alanında olduğu gibi eğitimde ve özellikle dil öğretiminde de tartışmaların merkezine yerleşmiştir. Başlangıçta kelime işlemcilerdeki yazım denetimi ve basit dil bilgisi kontrolü gibi işlevlerle sınırlı görülen bu teknolojiler, bugün karmaşık metinleri çözümleyebilen, değerlendirebilen ve kullanıcıyla etkileşim hâlinde diyalog kurabilen sistemlere dönüşmüştür. Bu dönüşüm, dil öğretimini de

1 Arş. Gör. Dr. Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü, kcoskun@kastamonu.edu.tr, 0000-0001-5771-9954

2 Doç. Dr., Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, aakçay@kastamonu.edu.tr, 0000-0001-9103-9469

doğrudan etkilemekte; dil bilgisi ve dört temel dil becerisinin öğretimine ve değerlendirilmesine yönelik mevcut anlayışların yeniden gözden geçirilmesini gerektirmektedir.

Dil öğrenme ve öğretme, yalnızca dilsel yapıların aktarımına indirgenemeyecek kadar çok katmanlı bir süreçtir. Bilişsel süreçler (Rubin, 1981), duyuşsal özellikler (Swain, 2013), sosyal etkileşimler (Blum-Kulka, 1997, s. 258) ve kültürel bağlamlar (Lee ve Bucholtz, 2015, s. 333) dil öğrenme ve öğretme deneyiminin ayrılmaz parçalarıdır. Yapay zekâ destekli uygulamalar ise bu karmaşık sürecin içine kişiselleştirilmiş öğrenme yolları, anında ya da kısa sürede sunulan geri bildirim, öğrencinin gelişimini zaman içinde izleyebilme ve öğretim materyallerini dinamik olarak uyarlayabilme gibi yeni imkânlar taşımaktadır (Huesca vd., 2025; Istanti vd., 2024).

Yapay zekânın dil öğretimine entegrasyonunu yalnızca daha hızlı ve daha verimli öğrenme gibi teknik kazanımlar üzerinden değerlendirmek doğru olmayacaktır. Öğrencinin dili gerçek iletişim bağlamlarında kullanma ihtiyacı, dilin kültürel boyutları, öğretmen-öğrenci ilişkisinin niteliği, öğrenen özerkliği ve akademik dürüstlük gibi temel pedagojik ve etik meseleler; yapay zekâ araçlarının sınıf içi ve sınıf dışı kullanımıyla doğrudan bağlantılı hâle gelmiştir. Bir yandan öğrenen merkezli, uyarlanabilir, erişilebilir ve kapsayıcı öğrenme deneyimleri için önemli fırsatlar söz konusuken; diğer yandan teknolojiye aşırı bağımlılık, öğretmen rolünün zayıflaması, dilin kültürel ve bağlamsal zenginliğinin geri planda kalması, sistemlerin barındırdığı olası önyargılar ve veri gizliliği gibi ciddi tehditler gündeme gelmektedir (Huang, 2023).

Bu bölümde odak noktamız yapay zekâ ile dil öğretimi arasındaki ilişkiyi dil öğretimi perspektifinden ele almaktır. Özellikle ana dili öğretimi bağlamında okuma-anlama, metin üretimi, yazma eğitimi, dil bilgisi ve söz varlığı çalışmaları gibi alanlarda yapay zekâ destekli uygulamaların nasıl konumlandığı ele alınacaktır. Böylece yapay zekâ, hem yabancı/ikinci dil hem de ana dili öğretiminde ortak bir tartışma zemini üzerinde değerlendirilerek farklı yaş grupları ve eğitim kademeleri için geçerli olabilecek bir çerçeve sunulmaya çalışılacaktır.

2. Yapay Zekâ Destekli Dil Öğretiminin Temelleri

2.1. Dil Öğretiminde Dijital Dönüşüm

Dil öğretimi, tarih boyunca farklı yaklaşımların kullanıldığı teknoloji ile iç içe olan bir disiplin olmuştur. Konuşmanın bile teknoloji olarak varsayıldığı bu disiplinde (Finnegan, 1989) yazı, kalem, tebeşir, kara tahtalar gibi birçok araç dil öğretimi alanında yardımcı teknolojiler olarak görülmüş ve

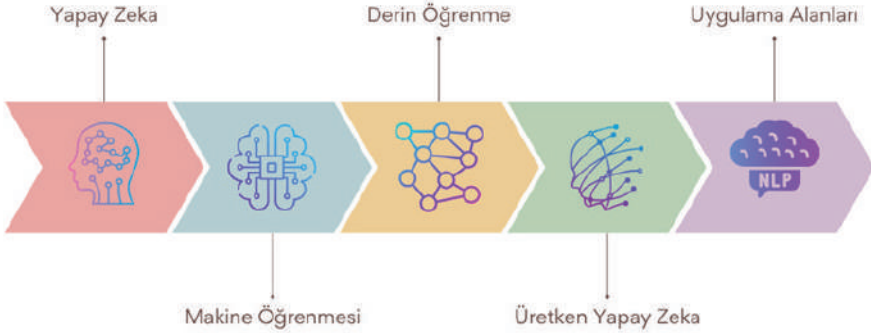
kullanılmıştır (Kazemi & Narafshan, 2014; Kern, 2024). Yakın zamanda kullanılan teknolojilerin ise dil öğretiminde etkilerinin ve geniş bir kullanım alanının olduğu görülmüştür. 1900'lü yılların ilk dönemlerinde mektup ve radyolarla başlayan bu serüven, II. Dünya Savaşı sırasındaki pratik ihtiyaçlar sebebiyle film şeritleri ve sinema gibi görsel-işitsel araçlarla devam etmiştir. Davranışçılık kuramının dil edinimini açıklamadaki yetersizliğinin fark edilmesi ve ardından gelen II. bilişsel devrim ile üniversitelerin ve eğitim kurumlarının dil laboratuvarları oluşturmasıyla devam etmiştir (Healey, 2016; Nawaila vd., 2020). Bu dönemde dilin kitlesel öğretimine önem verilmiş ve dönemin gelişen teknolojileri bu amaçlarla kullanılmıştır. II. Dünya Savaşı sırasında askerlerin hızlı eğitiminin sağlanması amacıyla kullanılan bu teknolojiler, üniversitelere ve diğer eğitim kurumlarına yaygınlaşmasında öncü olmuştur. Davranışçı öğrenme kuramı, her ne kadar etkili ve güdüsel bir öğrenme sağlasa da dil öğretimi gibi kazanımları sağlamakta başarısız olması Bilişsel Öğrenme Kuramlarının yeniden yükselişinin yolunu açmıştır.

Kişisel bilgisayarların üretilmesi ve Bilgisayar Destekli Dil Öğrenimi kavramının ile birlikte, dil öğretiminde bireysel öğrenme anlayışı ortaya çıkmaya başlamıştır. Buna karşın multimedya içeriklerinin tasarımı ve internetin kullanılmaya başlanması dil öğretiminde etkileşimli ortamların önünü açmıştır. İnternet ilk yıllarında etkileşimin çok fazla gerçekleşmediği bir mecra olmasına rağmen Web 2.0 teknolojilerinin üretilmesinden sonra dil öğretimi etkileşimli bir hâle gelmeye başlamıştır (Thomas, 2009; Yıldız & Üstündağ, 2023). Dönem içerisinde üretilen sosyal medya araçları, blog, wiki ve forum araçları öğrenci üretimli içeriklerin oluşmasında öncü olmuştur. Yine aynı dönemlerde gerçekleşen Moodle, Blackboard gibi Öğretim Yönetim Sistemleri uzaktan eğitim ortamlarının oluşmasını sağlamış, kurumsal olarak hizmetler sunulmaya başlanmıştır (Almekhlafy, 2021; Yuksel, 2022). Mobil cihazların üretilmesi Mobil Destekli Dil Öğreniminin yolunu açmış, bu alanda gelişen teknolojiler bireylerin öğrenmelerinde bireysel, etkileşimli, yer ve zaman bağımsız şekilde gerçekleştirmelerine olanak sağlamıştır. Gelişen mobil uygulamaların yanında dil öğretimi için kullanılan Youtube, TED Talks, Voice of America (VOA) gibi kaynaklar doğal öğrenme bağlamlarında dil öğrenimini desteklemiştir (Koziońska, 2021; Ugurlu, 2024; Wang & Chen, 2020). Tüm bu gelişmeler internetin bulunmasından sonra en önemli dijital yenilik olan üretken yapay zekânın eğitim ortamlarında kullanılmasına, dil öğretiminde yeni bir yaklaşım olmasına zemin hazırlamıştır.

2.2. Dil Öğretiminin Yeni (!) Teknolojisi: Yapay Zekâ

Eğitim ortamlarının yıkıcı, düzen değiştirici teknolojisi olarak adlandırılan yapay zekâyâ güncel bir teknoloji olarak bakılsa da köklerinin samılan kadar

kısa olmadığı söylenebilir. 1950'lere kadar ikili kodlama ve yapay sinir ağları kavramı ortaya atılmış, 1950 yılında Alan Turing “Makineler düşünebilir mi?” sorusunu ortaya atmıştır (Turing, 1950). Türkiye’de ise Ordinaryüs Profesör Doktor Cahit Arf “Makineler Düşünebilir mi ve Nasıl Düşünür?” isimli halk konferansında yön gösterdiği yapay zekâ (Arf, 1959), o günlerden bugünlere farklı aşamalar ve yapılardan geçerek gelmiştir. Günümüz yapay zekâsının dayandığı çeşitli alt alanlar söz konusudur. Bu alt alanların şema olarak gösterimi Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. Yapay Zekâ ve Alt Alanları

Yapay Zekâ: Yapay zekâ makinelerin insan davranışlarını taklit etmesini sağlayan tekniklerin uygulandığı bilim alanıdır. Buna göre makinenin ya da bilgisayarın insan zekâsına benzer olarak öğrenme, karar verme, anlam çıkarma, örüntüleri tanıma ve karmaşık görevleri yerine getirme davranışlarını sergilemesi anlamına gelmektedir (McCarthy, 1956). Yapay zekâ, tüm bunları yaparken edindiği verilerden yola çıkarak tahminde bulunmakta ve karar verebilen bilgisayar sistemlerini oluşturmaktadır.

Makine Öğrenmesi: Yapay zekânın alt alanı olan makine öğrenmesi, kendisine sunulan verileri analiz ederek, matematiksel modeller oluşturan ve bu modeller doğrultusunda tahminlerde bulunmak için algoritmalar kullanılan bir yöntemdir. Algoritmalara sunulan eğitim verileri sayesinde gelişen ve bu gelişimle birlikte daha doğru tahminlerde bulunulmasını sağlayan bir uygulamadır (Jordan & Mitchell, 2015). Sinir ağları, vektör makineleri, kümeleme, rastgele ormanlar gibi makine öğrenme algoritmalarının kullanılmasıyla gerçekleştirilmektedir.

Derin Öğrenme: Makine öğrenmesinin alt sınıfı olan bu kavram, girilen verileri insan beyni gibi işleyerek birden çok katmanlı hiyerarşik bir yapı içerisinde veriyi temsil eden en iyi özellik çıkarımını yapan algoritmanın kullanılmasıdır. Elle özellik çıkarımı yapılmasına gerek olmayan bu yöntemde

ham veriler (ses, video, görsel gibi) yapay sinir ağlarının katmanları sayesinde insan beyni gibi algılama ve anlama şeklini taklit eder (LeCun vd., 2015).

Üretken Yapay Zekâ: Bu teknoloji kendisine verilen bilgiler aracılığı ile oluşturduğu derin öğrenme modelleri sayesinde metin, görüntü ve kod içerikleri oluşturan yapay zekâ alanıdır. Geniş veri kümeleri kullanarak eğitilen bu derin öğrenme modelleri, denetimli ve denetimsiz öğrenmeyi birlikte kullanmakta, açık bir talimat olmasa dahi desenleri algılayıp, çıktılar oluşturmaktadır (Bommasani vd., 2021). Üretken yapay zekâ önceki uygulama alanlarından farklı olarak sadece analiz eden ve sınıflandıran değil, üreten ve yaratan bir yapay zekâ alanıdır. Üretmiş olduğu, metin, görsel, video, kod gibi içerikler çok büyük miktarda veri kümeleri ile eğitilen modellerden ve örüntülerden yararlanmaktadır.

Uygulama Alanları: Yapay zekâ ve alt alanlarının uygulandığı özelleşmiş uygulamalar bulunmaktadır. Bunlardan ilki Doğal Dil İşlemedir (NLP). Doğal Dil İşlemesi, bilgisayarların insan dilini anlamasına, yorumlamasına, manipüle etmesine, anlamasına ve yeniden üretmesine olanak sağlayan yapay zekânın uygulama alanıdır (Stryker & Holdsworth, 2025). Bu işleme sayesinde ChatGPT gibi sohbet botları ile etkileşime girilmekte, yazıları özetleyebilmekte, dil çevirisi yapıp, yazılan metni analiz edebilmektedir. Bireysel dil öğrenme uygulamalarında dahi görülen doğal dil işleme, metinden sese ya da sestten metne içerik çevirisi yapabilmekte, doğal dilin kendisini gösterdiği her alanda bulunabilmektedir. Bir diğer alt uygulama alanı olan Görüntü İşleme, yapay zekânın uygulandığı bir başka alandır. Bu alan ile makineler, görüntülerden videolardan veriler elde ederek bunların yorumlanması sınıflandırılması ve anlamlı bulgular çıkartılmasını sağlamaktadır (Xu vd., 2024). İnsanın görme yeteneğini taklit etmek üzerine uygulanan bu alan ile yüz ve duygu tanıma, tıbbi görüntülerden anlam çıkarma, sürücüsüz otomatik araç kullanma gibi uygulamaları söz konusudur. Ayrıca bir görsel olarak sunulan metnin işlenmesini de sağlayabilmektedir.

3. Yapay Zekâ Destekli Dil Öğretiminde Fırsatlar

Yapay zekânın dil öğretim süreçlerine entegrasyonu ile sınıf ortamında yer alan farklı öğrenme hızlarına ve ihtiyaçlarına sahip olan öğrencilere ulaşmada geleneksel yöntemlerin karşılaştığı sınırlılıklara çözüm sağlanabilmektedir. Bu potansiyel pedagojik kazanımların merkezinde öğrenme sürecini kitlesel bir yapı olan sınıf ortamından birey merkezli bir konuma taşıyabilmesi yer almaktadır. Bu sebeple kişiselleştirme ve uyarlanabilir öğrenme teknolojileri, yapay zekânın dil öğretimini destekleyen en belirgin ve dönüştürücü fırsatlarından biri olarak öne çıkmaktadır.

3.1. Kişiselleştirme ve Uyarlanabilir Öğrenme

Geleneksel dil öğretimi yaklaşımları genellikle bütün sınıfa yönelik tek tip bir öğretim programı sunmakta; bu durum da öğrencilerin bireysel öğrenme hızlarını ve ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kalabilmektedir. Yapay zekâ destekli sistemler, bu tek tip öğretim modeline karşı güçlü bir alternatif oluşturmaktadır. Yapay zekâ destekli öğretim ortamları; öğrencinin platform üzerindeki etkileşimlerini, verdiği yanıtları, yaptığı hataları ve hatta ilerleme hızını sürekli olarak analiz edebilmektedir. Toplanan verilere dayanarak, öğrencinin mevcut bilgi düzeyine, hızlıca uyum sağlayan, diğer bir ifadeyle uyarlanabilir bir öğrenme rotası sistem tarafından çizilebilmektedir (Deng vd., 2024; Ng ve Fung, 2024).

Bu sayede yapay zekâ tabanlı bir dil uygulaması, bir öğrencinin belirli dil bilgisi yapılarında sürekli hata yaptığını tespit ettiğinde o konuya yönelik ek alıştırmalar veya açıklayıcı materyaller sunabilmekte veya okuma becerilerinde zorlanan bir öğrenciye, mevcut seviyesine uygun, ilgi alanlarına yönelik metinler önererek veya bu metinleri kendisi oluşturarak hem öğrencinin anlama becerisini hem de motivasyonunu destekleyebilmektedir. Bu süreç, her öğrencinin kendi öğrenme hızı sınırları içerisinde ne çok zorlanarak kaygılanacağı ne de çok kolay bularak sıkılacağı bir düzeyde ilerlemesine olanak tanımaktadır (Mario, 2025). Böylece kişiselleştirme, dil öğretiminde verimliliği ve öğrenci başarısını artırma potansiyeli taşımaktadır.

3.2. Anında ve Nitelikli Geri Bildirim

Dil edinim sürecinde geri bildirim öğrenmenin temel dinamiklerinden birini oluşturmaktadır (Lyster ve Ranta, 1997). Geleneksel sınıf ortamlarında, özellikle kalabalık mevcutlarda veya zaman kısıtlamaları dâhilinde, öğretmenin her öğrencinin yazılı ya da sözlü üretimine anlık, detaylı ve yapıcı geri bildirim sağlaması pedagojik açıdan zorlu bir görev hâline gelebilmektedir. Yapay zekâ destekli sistemler, bu zorluğu aşmada önemli bir fırsat sunmaktadır. Özellikle yazma becerisi alanında bu araçlar metnin dil bilgisi doğruluğunu, söz dizimsel yapısını, kelime seçimindeki uygunluğu ve metinsel tutarlılığı kısa sürede analiz edebilmektedir (Meurers, 2013, s. 817).

Benzer şekilde, konuşma becerisinin geliştirilmesinde, yapay zekâ öğrencinin telaffuzunu, vurgu ve tonlamasını değerlendirerek düzeltici geri bildirimler sağlayabilmektedir (Loewen vd., 2020; Zou vd., 2023). Bu anlık geri bildirim mekanizması, öğrencinin yazılı veya sözlü ürününü üretmesi ile hatalarını fark etmesi arasında geçen süreyi önemli ölçüde kısaltmaktadır. Bu durum da potansiyel yanlışların kalıcılışmasını ve hataların fosilleşmesini önlemeye yardımcı olabilmektedir. Ayrıca bu geri bildirimler doğru/yanlış ikiliğinin

ötesine geçerek hatanın nedenine veya nasıl düzeltilebileceğine dair açıklayıcı bilgiler sunarak geri bildirim nitelikli bir yapıya bürünmesini sağlamaktadır (Mario, 2025; Zhao, 2025). Ancak yapay zekâ destekli sistemler aracılığıyla verilen düzeltici geri bildirimlerin bütün öğrenci profillerinde aynı ölçüde etkili olmadığı, özellikle düşük eğitim düzeyine sahip yetişkinlerde daha sınırlı kazanımlarla sonuçlanabildiği görülmüştür (Penning de Vries vd., 2020).

3.3. Motivasyon, Etkileşim ve Özerklik

Dil öğrenimi, yalnızca bilişsel çaba gerektiren bir süreç değil, aynı zamanda duyuşsal faktörlerin de yoğun olarak devrede olduğu bir deneyimdir. Özellikle sınıf içinde hata yapma kaygısı pek çok öğrencinin dili kullanma konusundaki çekingenliğini artırmakta ve sürece aktif katılımının önüne geçmektedir (Das, 2020). Bu duyuşsal engellerin aşılabilmesi için öğrencilere yargılayıcı olmayan, sabırlı ve daima erişilebilir yapay zekâ destekli öğretim ortamları kullanılabilir. Öğrenciler bir öğretmenin veya akranlarının önünde yaşayabilecekleri performans kaygısını yaşamadan, yapay zekâ ile özgürce denemeler yapabilmektedir (Guo vd., 2024).

Yapay zekâ destekli öğrenme ortamlarına oyunlaştırma unsurları (puanlar, seviyeler, rozetler, ilerleme çubukları) dahil edilerek öğrenme süreci daha ilgi çekici ve eğlenceli hâle getirilebilmektedir (Bachiri vd., 2023). Bu durum, öğrencinin sürece bağlılığını ve devamlılığını destekleyerek motivasyonunu artırmaktadır. Tüm bu süreçlerin bir sonucu olarak, öğrenci özerkliği kavramı güçlenmektedir. Yapay zekâ araçları, öğrencinin kendi öğrenme hızını belirlemesine, ne zaman ve nerede çalışacağına karar vermesine ve ilgi duyduğu konulara yönelmesine imkân tanımaktadır (Alm, 2024; Mario, 2025). Bu durum, öğrencinin kendi öğrenme sürecinin sorumluluğunu üstlenmesini teşvik ederek daha derin ve kalıcı bir öğrenmeyi mümkün kılmaktadır.

3.4. Bütüncül Beceri Gelişimi ve Zenginleştirilmiş Öğrenme Ortamları

Dil öğretimi, doğası gereği birbirinden bağımsız dil bilgisi kurallarının veya kelime listelerinin aktarılmasından ibaret değildir; temel hedef, dört temel dil becerisinin (okuma, yazma, dinleme ve konuşma) birbiriyle entegre ve bütüncül bir yaklaşımla geliştirilmesidir. Yapay zekâ destekli platformlar, bu becerilerin yalıtılmış olarak değil, bir arada kullanıldığı karmaşık görevlerin tasarlanmasına olanak tanımaktadır. Örneğin, bir yapay zekâ uygulaması, öğrencinin önce belirli bir konu hakkında bir video izlemesini (dinleme), ardından konuyla ilgili bir metni okumasını (okuma), okuduğu metin hakkında sesli bir özet oluşturmasını (konuşma) ve son olarak eleştirel bir yorum yazmasını (yazma)

isteyebilmektedir. Bu tür entegre görevler, dilin gerçek yaşamdaki kullanımını modellemektedir (Kotkovets, 2014).

Yapay zekâ, öğrenme ortamlarını geleneksel ders materyallerinin sınırlılıklarından kurtararak zenginleştirmektedir. Öğrencilere, seviyelerine ve ilgi alanlarına göre filtrelenmiş, güncel ve otantik içeriklere anında erişim imkânı sunmaktadır. Ayrıca, sanal gerçeklik (VR) veya artırılmış gerçeklik (AR) ile desteklenen yapay zekâ simülasyonları, öğrencilerin dili kültürel bağlamı içinde, örneğin sanal bir yurt dışı seyahatinde veya bir iş görüşmesi simülasyonunda, risk almadan deneyimlemelerini sağlamaktadır. Bu tür kapsayıcı teknolojiler, öğrenmeyi daha gerçek hayata uyarlanabilir hâle getirmektedir (Berti, 2021; Yang ve Liao, 2014).

Mevcut uygulamalara bakıldığında, yapay zekânın başlangıçta yoğunlaştığı dil bilgisi alıştırmaları ve söz varlığı öğretimi gibi alanların ötesine geçtiği görülmektedir. Günümüzde bu teknolojiler, özellikle metin üretim süreçlerini destekleyen otomatik değerlendirme ve biçimlendirici geri bildirim sistemlerinde (Shi ve Aryadoust, 2024), okuma-anlama becerilerini geliştirmek üzere kişiselleştirilmiş okuma materyalleri sunan platformlarda (Alazemi, 2024) ve konuşma becerilerini geliştirmek amacıyla sesletim (telaffuz), akıcılık ve tonlama analizi yapan gelişmiş araçlarda (Vančová, 2023) etkin bir şekilde kullanılmaktadır.

3.5. Kültürler Arası Öğrenme Olanakları

Dil, içinde doğduğu ve yaşadığı kültürden bağımsız bir yapı değildir; aksine, dil öğrenimi kültürel kodları, sosyal normları ve o dilin dünyayı kavrayış biçimlerini de anlamayı gerektiren kültürlerarası bir eylem olarak kabul edilmektedir (Karabınar ve Guler, 2013). Geleneksel sınıf ortamlarında, özellikle yabancı/ikinci dil öğretiminde, öğrencileri hedef dilin kültürüne yeterince maruz bırakmak her zaman mümkün olmamaktadır. Ders kitapları genellikle stereo-tipik kültürel öğeler sunmakta ve bu sebeple anadili konuşurlarıyla otantik etkileşim kurma fırsatları sınırlı kalabilmektedir.

Yapay zekâ destekli araçlar, bu sınırlılıkları aşmada yeni olanaklar sunmaktadır. Özellikle gelişmiş dil modelleri ve *sobbet robotları*, öğrencilere hedef dilin kültürü hakkında anlık bilgiler sağlayabilen ve o kültüre ait sosyal senaryoları simüle edebilen bir aracı olarak işlev görebilmektedir (Mageira vd., 2022). Öğrenciler, bir yapay zekâ aracılığıyla farklı kültürel bağlamlarda nasıl iletişim kurulması gerektiğine dair pratik yapabilmektedir.

3.6. Öğretmeni Destekleyen Tanılama ve Planlama

Yapay zekâ destekli dil öğretimi tartışmaları sıklıkla öğrenci deneyimi üzerine odaklanmakla birlikte, bu teknolojilerin öğretmenin pedagojik rolünü dönüştürme ve destekleme potansiyeli de aynı ölçüde önem taşımaktadır. Öğretmenler, özellikle kalabalık sınıflarda, her öğrencinin bireysel ilerlemesini takip etmek, hatalarını analiz etmek ve buna uygun düzenlemeler yapmak gibi zaman alıcı ve yorucu görevleri üstlenmektedir. Yapay zekâ, bu noktada bir öğretim yardımcısı rolü üstlenebilmekte ve öğretmenin bu yükünü önemli ölçüde azaltabilmektedir (Alkan, 2024).

Yapay zekâ tabanlı öğrenme yönetim sistemleri, öğrenci performans verilerini (tamamlanma süreleri, hata türleri, başarı oranları) otomatik olarak toplayıp analiz ederek öğretmene tanılayıcı raporlar sunabilmektedir (Carr, 2023). Bu raporlar, sınıfın genelindeki yaygın bir kavram yanılgısını veya belirli öğrencilerin hangi spesifik dil yapılarında zorlandığını hızla ortaya koyabilmektedir. Böylece yapay zekâ, öğretmenin rutin değerlendirme yükünü hafifleterek öğrencileriyle daha nitelikli etkileşime, rehberliğe ve ders tasarımına zaman ayırabilmelerine olanak tanımaktadır (Carr, 2023).

3.7. Erişilebilirlik ve Kapsayıcılık

Dil öğrenimi, temel bir bilişsel beceri olmasının yanı sıra bireylerin akademik, sosyal ve ekonomik fırsatlara erişiminde kilit bir rol oynamaktadır. Yapay zekâ teknolojileri, geleneksel eğitim sistemlerinin çeşitli engeller (coğrafi, fiziksel veya sosyo-ekonomik) nedeniyle ulaşamadığı veya yeterince destekleyemediği bireyler için dil öğretimini daha erişilebilir kılama potansiyeli taşımaktadır. Düşük maliyetli veya ücretsiz dil uygulamaları, coğrafi konumu veya ekonomik durumu ne olursa olsun, internete erişimi olan herkesin temel dil eğitimine ulaşabilmesini sağlamaktadır.

Yapay zekâ kapsayıcılık ilkesini özel gereksinimli bireyler bağlamında güçlendirmektedir. Örneğin disleksi gibi öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler için metinleri sese çevirebilen, işitme kaybı olan bireyler için konuşmayı anlık olarak metne döken veya görme engelli bireyler için sesli komutlarla çalışan sistemler, bu bireylerin dil öğrenme süreçlerine daha etkin katılımını desteklemektedir (Alkahtani, 2024; Naayini vd., 2025; Yap vd., 2025). Yapay zekâ teknolojileri bu sayede öğrenmeyi her yerde ve herkes için mümkün kılabilen, mevcut engelleri kaldırabilen veya içeriği mevcut duruma uyumlu hâle getirebilen bir teknoloji olarak öne çıkmaktadır.

4. Yapay Zekâ Destekli Dil Öğretiminde Tehditler

Yapay zekâ teknolojilerinin dil öğretim süreçlerine sunduğu kişiselleştirme, anında geri bildirim ve erişilebilirlik gibi önemli fırsatların yanında, bu yeniliklerin doğurabileceği potansiyel risklerin ve tehditlerin de pedagojik bir perspektiften dikkatle incelenmesi gerekmektedir. İyimser bir yaklaşımla bu araçların tek bir çözüm olarak görülmesi, dil eğitiminin temel unsurlarını, öğretimin insani boyutunu ve bilişsel hedeflerini göz ardı etmektedir. Yapay zekânın dil öğretimine etkin entegrasyonu; yalnızca teknolojik potansiyelinin sunabileceği fırsatları değil, aynı zamanda bu potansiyelin barındırdığı sınırlılıkların ve olası olumsuz sonuçların da farkında olmayı gerektirmektedir. Bu riskler; teknik kısıtlılıklardan etik ihlallere, bilişsel gerilemeden sosyal eşitsizliklere kadar geniş bir yelpazede ele alınmalıdır. Bu bağlamda, incelenmesi gereken ilk ve en temel risklerden biri hem öğrencinin hem de öğretim sürecinin teknolojiye olan bağımlılığının artması ve bunun sonucunda öğretmenin geleneksel rolünde meydana gelebilecek zayıflamalardır.

4.1. Öğretmen ve Öğrenci Rollerindeki İstenmeyen Değişimler

Yapay zekânın dil öğretimindeki en ciddi pedagojik risklerinden biri, öğrenme-öğretme sürecinin temel aktörleri olan öğrenci ve öğretmen rollerinde yaratabileceği istenmeyen değişimlerdir. Öğrenciler açısından bakıldığında, yapay zekânın sunduğu anlık ve zahmetsiz çözümlere yönelik artan bir teknoloji bağımlılığı riski bulunmaktadır (Chavez vd., 2024; Pratiwi vd., 2025). Bu durum ödev ve projelerin temel pedagojik amacının sapmasına neden olarak öğrenme sürecini pekiştirmesi ve kanıtlaması hedeflenen bu görevlerin, yapay zekâ aracılığıyla hızla halledilen birer zorunluluğa dönüşmesi tehlikesini taşımaktadır (Pratiwi vd., 2025).

Bu bağımlılık, doğrudan doğruya bilişsel becerilerin zayıflama riskini beraberinde getirmektedir. Bilişsel psikolojide kullan ya da kaybet ilkesi olarak bilinen olguya paralel olarak, öğrenciler yapay zekâyâ güvendikçe, kendi eleştirel düşünme, problem çözme, argüman geliştirme ve sentezleme gibi üst düzey bilişsel becerilerini daha az kullanmakta; bu da söz konusu becerilerin zamanla zayıflamasına yol açmaktadır (Koos ve Wachsmann, 2023). Bilişsel risklerin yanı sıra, öğrencinin öğrenme sürecindeki birincil unsurun teknolojik bir arayüz olması, dil öğreniminin doğasında bulunan insan etkileşiminin azalması sorununu gündeme getirmektedir. Ayrıca, öğrenci motivasyonu üzerinde olumsuz etkiler yaratabilen en doğru cevaba odaklanmış, aşırı kuralcı düzeltici geri bildirimlerin yapay zekâ tarafından öğrenciye sunulabilmesi riski de söz konusudur (Alghannam, 2024). Hata yapmanın öğrenme sürecinin doğal bir parçası olduğu (Khansir, 2012) gerçeği, sürekli mükemmel bir ürün talep eden sistemler tarafından görmezden gelinmektedir.

Sürecin diğer temel aktörü olan öğretmen rolü de bu dönüşümden derinden etkilenmektedir. Yapay zekâ sistemlerinin eğitimde yaygınlaşması öğretmenin mesleki özerkliği ve rolünde değişimleri beraberinde getirmektedir (Cai, 2024; Duan ve Zhao, 2024). Bütün bu olası riskleri birleştiren ve derinleştiren temel bir zorluk ise hem öğrenciler hem de öğretmenler açısından yapay zekâ okuryazarlığı eksikliğidir. Bu teknolojilerin nasıl çalıştığını, sınırlılıklarını ve etik kullanım ilkelerini bilmemek, yukarıda sıralanan tüm olumsuzlukların yaşanabilmesine zemin hazırlamaktadır (Nguyen vd., 2023; Zawacki-Richter vd., 2019).

4.2. Dil Kullanımının Basitleşmesi

Üretken yapay zekâ destekli araçların yaygınlaşması dil üretim sürecini hızlandırmakla birlikte kullanılan dilin niteliği konusunda ciddi bir tehdidi de beraberinde getirmektedir. Bu sistemler genellikle geniş veri setlerindeki en yaygın, istatistiksel olarak en olası dil kalıplarını öğrenmekte ve yeniden üretmektedir (Vaswani vd., 2017). Bu durum, öğrenci metinlerinin giderek tek tipleşmesine yol açabilmektedir.

Dilin zenginliğini oluşturan nüanslar, örtük anlamlar, deyimsel ifadeler, ironi veya yazarın kendi üslubu; yapay zekânın sunduğu hızlı ve tek tip metinler karşısında kaybolma riski taşımaktadır (Caramiaux vd., 2025). Öğrenciler karmaşık bir fikri ifade etmek için en uygun kelimeyi bulmak veya karmaşık bir cümle yapısı kurmak için bilişsel çaba harcamak yerine yapay zekânın sunduğu en hızlı seçeneğe yönelmektedir. Doğal dil işleme aracılığıyla seçilen sözcükler ve otomatik cümle tamamlama özellikleri ile yapay zekâ araçlarının sunduğu metin oluşturma fırsatı; öğrencinin kendi ifade gücünü keşfetmesinin önüne geçmekte, söz varlığının zenginleşmesini ve dil bilgisel çeşitliliğin gelişmesini engelleyen bir tehdide dönüşebilmektedir. Bu durum ayrıca dilin karmaşık duygu ve düşünceleri aktaran zengin bir sistem olmaktan çıkarıp yalnızca bilgi aktarımını sağlayan teknik bir araca indirgeyerek dilin edebî yönünün öğrenciye kazandırılmasının önüne geçmektedir.

4.3. Teknolojik Sınırlılıklar, Sistem Hataları ve Önyargılar

Yapay zekâ araçları, ulaştıkları yüksek yetkinlik düzeyine rağmen, hatasız, yanılmaz veya bütünüyle nesnel (nötr) teknolojiler değildir. Bu sistemlerin temelinde yatan teknolojik sınırlılıklar, dil öğretimi gibi hassas bir alanda ciddi riskler barındırmaktadır. Bunlardan biri halüsinasyon olarak adlandırılan, olgusal açıdan tamamen yanlış veya anlamsız bilgileri dil bilgisi açısından düzgün ve kesin bir üslupla sunma ihtimalidir (Elsayed, 2024; IBM, 2024). Dil öğretimi bağlamında bu durum, öğrenciye yanlış bir dil bilgisi kuralının doğru

olarak öğretilmesi veya bir kelimenin kültürel bağlamının hatalı açıklanması gibi pedagojik açıdan tehlikeli sistem hatalarına yol açabilir.

İkinci bir sorun ise bu sistemlerin algoritmik önyargı barındırma riskidir. Yapay zekâ modelleri eğitildikleri devasa veri setlerinde mevcut olan toplumsal ve kültürel önyargıları kaçınılmaz olarak öğrenmektedir. Bu durum, dil öğretim materyallerinde veya geri bildirimlerde belirli kültürlerin, toplumların kayırılmasına, toplumsal cinsiyet rollerinin klişeleşmiş biçimde sunulmasına veya belirli grupların sistematik olarak dışlanmasına yol açarak, kapsayıcılık ilkesini doğrudan zedelemektedir (Weidinger vd., 2021) Ancak güncel üretken yapay zekâ modelleri bu durumun önüne geçmeye çalışmakta ve ilerlemeler kaydedilmektedir (OpenAI vd., 2025).

4.4. Uygulama, Maliyet ve Dijital Uçurum

Yapay zekâ destekli dil öğretiminin sunduğu potansiyel fırsatlar, bu teknolojilerin uygulanması aşamasında ciddi sosyo-ekonomik engellerle karşılaşmaktadır. Gelişmiş, nitelikli, güvenli ve özellikle pedagojik olarak tasarlanmış yapay zekâ platformları genellikle yüksek lisanslama maliyetleri gerektirmektedir. Bu durum yeterli bütçeye veya teknolojik altyapıya sahip olmayan eğitim kurumları ile düşük gelirli ailelerin bu yenilikçi araçlara erişimini doğrudan kısıtlamaktadır.

Bu teknolojilerin etkin kullanımı yazılımın kendisine ek olarak internet altyapısını, yeterli donanımları ve bu sistemleri verimli kullanabilecek düzeyde dijital okuryazarlığa sahip öğretmen ve öğrencileri de zorunlu kılmaktadır (Zawacki-Richter vd., 2019). Tüm bu faktörler bir araya geldiğinde, *dijital uçurum* olarak bilinen sosyo-ekonomik eşitsizlik sorunu (OECD, 2001) daha da derinleşmektedir. Yapay zekâ, teoride erişilebilirliği ve fırsat eşitliğini artırma potansiyeline sahipken, pratikte ve mevcut ekonomik koşullarda sosyo-ekonomik açıdan avantajlı okullar ve öğrenciler ile dezavantajlı gruplar arasındaki akademik başarı makasını daha da açma riski taşımaktadır (Bulathwela vd., 2024).

5. Yapay Zekâ Destekli Dil Öğretiminde Etik Konular

Yapay zekâ, sunmuş olduğu birçok fırsatın ve getirmiş olduğu farklı tehditlerin yanı sıra her yeni teknoloji ve uygulamanın girdiği bir sınav olan etik sorgulamalara konu olmaktadır. Yapay zekâ sunmuş olduğu birçok yararlı uygulamaların yanı sıra dil öğretiminde sağladığı ve sağlayacağı faydalar cezbedici görünebilir. Fakat her yeni teknoloji beraberinde tehlikeleri ve uygulamalarda yaşanan etik problemleri getirmektedir. Yapay zekâ destekli dil öğretiminde etik konuların incelenmesi ve değerlendirilmesi öğrencilerin

bu teknolojiyi güvenilir ve bilinçli şekilde kullanılabilmesini sağlayacak, öğretmenlerin ise öğrencilerinin etik sorumluluk bilinciyle hareket edebilecekleri öğrenme ortamları sunabilecektir. Dolayısıyla yapay zekânın dil öğretiminde kullanılmasında muhtemel etik konuların incelenmesi önemlidir.

Yapay zekânın dil öğretiminde kullanılmasında etik konulardan ilki, veri gizliliğinin sağlanması ve kişisel verilerin korunması ihlalleridir (Nguyen vd., 2023). Öğrenciler yapay zekâ ile dil öğrenirken birçok yazı yazmakta, sesli görüşmeler yapmakta dil öğrenme süreçlerini bu ortamda gerçekleştirmektedir. Yapay zekâ modelleri, girilen her bir veri ile tekrar eğitilerek kişiye özgü bir dönüt sağlasa da bu verilerin gizliliğinin sağlanması cevabı çok fazla bilinmeyen bir soru işareti olarak beklemektedir. Yazılan metinlerden hangilerinin saklandığı, ses kayıtlarının nasıl toplandığı, hangi durumlarda nasıl kullanıldığı bilinmemektedir. Özellikle insan sesinin manipüle edildiği sesin klon hâlinin çıkartılarak metne dayalı kullanılabilen uygulamalar, öğrencilerin karşılaşabileceği tehlikeleri akla getirebilmektedir. Ayrıca öğrencilerin veri gizliliği hususunda bilgisinin sınırlı olması, vermiş olduğu veri kullanım izinlerini bilinçsiz şekilde onaylanması yaşanabilecek etik problemlerin önünü açmaktadır.

Dil öğretiminde yapay zekânın kullanımı telif hakları ve içerik üretimi ile ilgili etik sorunların tartışılmasına yol açmıştır (Pasetti vd., 2025). “Yapay zekâ ile üretilen içerik kime aittir?” sorusu tartışması cevabı üzerinde uzlaşma sağlanamamış bir konudur. Dil öğretiminde kullanılan öğrenme içerikleri, yapay zekâ üretimi olduğu için yasal bir sahibi yoktur. Fakat bu üretilen içeriklerin oluşturulmasında modellerin eğitildiği verilerin telif haklarının bulunması ve bu içeriklerin eğitim amacıyla kullanılması için izninin olmaması ciddi bir etik sorundur. Yapay zekânın ürettiği içerik telif hakları bulunan bir içerik olabilir, farkında olmadan intihal yapılabilir. Dolayısıyla farkında olunmadan dahi etik ihlal gerçekleştirilebilir.

Bu bölümde belirtilen etik konulara yönelik çözümler ele alındığında en önemli husus açıklık ve hesap verilebilirliktir. Yapay zekâ modelleri, kullanıcıdan topladıkları verilerin hangileri olduğu, nasıl yöntemler ile topladığı ve bunları nasıl sakladığı hususunda detaylı ve anlamlı bilgilendirme yapması, öğrencilerin bu durumlara anlamlı şekilde onay vermeleri gereklidir (Jobin vd., 2019; UNESCO, 2021). Ulusal ve uluslararası hukuk sisteminde bireyleri koruyucu önlemlerin alınması, çerçevelerin oluşturulması gereklidir. Yapay zekâ üretimi içeriklerin sorumluluğunun bir sahibi olmalıdır. Bundan dolayı yapay zekâ modelleri eğitirken, eğitiminde kullanılan içeriklerin belirtilmesi, gerekli izinlerin alınması ve bu izinlerin paylaşılması, içerik üretimi ile birlikte bu içerik üretiminde kullanılan veri kaynaklarının paylaşılması önemlidir.

6. Sonuç

Üretken yapay zekâ, eğitimde etkililiği kabul edilen, kullanımı hızla yaygınlaşan ve pedagojik açıdan kullanım yöntemlerinin sorgulandığı bir teknolojidir. Yapay zekâ teknolojilerini kullanmadan önce bu teknolojinin potansiyelini ve sınırlılıklarını bilmek ve mevcut anlayışlarımızı bu doğrultuda yeniden gözden geçirmek gerekir. Özellikle dil gibi çok katmanlı bir becerinin kazandırılmasında önemli bir potansiyeli bulunan üretken yapay zekânın yalnızca sunduğu fırsatlar değil, beraberinde getirdiği tehditler ve etik konuların da sorgulanması ve tartışılması gereklidir.

Üretken yapay zekâ, her ne kadar güncel bir teknoloji olarak görülse de geçmişi uzun yıllara dayanmakta olan bir kavram ve disiplindir. Kendi içerisinde barındırdığı alt alanlarla birlikte eğitim gibi pek çok alanda kendini gösteren çalışmaların yapıldığı üretken yapay zekâ, dil öğretiminde de kullanılabilirliği düşünülmektedir.

Üretken yapay zekâ, kullanılması ile birlikte dil öğretimine çeşitli fırsatlar sunmaktadır. Öğretimin kişiselleştirilmesi ve uyarlanabilmesi sayesinde öğrenciler kendilerine özgü bireysel öğrenmeler gerçekleştirebilecek, hızlı ve nitelikli geri bildirimler ile öğrenmelerini geliştirebileceklerdir. Duyuşsal katkıları göz önünde bulundurulduğunda bu teknolojilerin sağladığı motivasyon ve etkileşim, öğrenen özerkliğini destekleyici olacaktır. Dil öğretimine özgü sunduğu çözümler sayesinde beceri gelişimini destekleyen üretken yapay zekâ, geleneksel ders materyali sınırlılıklarını ortadan kaldırmakta, öğrenme sürecini zenginleştirmektedir. Kültürlerarası öğrenme olanakları sağlayan bu teknoloji, öğretmenleri desteklemekte, erişilebilir ve kapsayıcı öğrenme olanakları sunmaktadır.

Yapay zekânın dil öğretimi için sunduğu fırsatların yanı sıra beraberinde getirdiği tehditlerin de göz önünde bulundurulması ve değerlendirilmesi gereklidir. Bu teknoloji, sunduğu anlık ve zahmetsiz çözümler öğretmenlerin ve öğrencilerin geleneksel öğrenme ortamlarındaki rollerinin sorgulanmasına, istenmeyen değişimlerin kendilerini göstermesine neden olabilir. Ayrıca yapay zekânın pratik ve hızlı cevap sunmak için kullandığı algoritmalar dil kullanımını basitleştirebilir, dil zenginliğini olumsuz etkileyebilir. Teknolojinin sınırlılıkları, sistem hataları ve eğitim verilerine bağlı önyargıları öğrenmenin olumsuz etkilenmesine zemin hazırlayabilir. Ayrıca uygulamada karşılaşılan sosyo-ekonomik engeller dijital uçurumun artmasına yol açabilir.

Tüm bu tehdit ve fırsatlar bir denge terazisinin iki ucu gibi gözüксе de ayaklarını etik konular oluşturmaktadır. Üretken yapay zekânın dil öğretiminde kullanılması birçok şeyi getirirse de veri gizliliği, verilerin korunması ve kullanılması

politikaları daha fazla şeyi götürebilir. Öğrenciler bu teknolojiyi kullanırken bilinçsizce davranabilir, dijital dünyada büyük tehlikeler ile karşılaşabilir. Bir diğer etik konu hangi verilerle eğitildiği bilinmeyen bu teknolojinin sunacağı bilgilerle telif haklarının ihlal edilmesidir. Bu sorunların çözümü ise veri setleri konusundaki şeffaflık ve hesap verilebilirlikten geçmektedir.

Üretken yapay zekânın dil öğretimindeki geleceği, teknolojinin sunduğu imkânlarla ek olarak bu imkânların nasıl kullanıldığına bağlıdır. Bu süreçte hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin yapay zekâ okuryazarlığı ve dijital yeterlilikler kazanması bir ön koşuldur. Ancak hem öğrenmenin okul sınırlarını aşan doğası hem de yapay zekâ araçlarının her yerden kolaylıkla erişilebiliyor olması sebebiyle yalnızca eğitimcilerin ve öğrencilerin bu becerileri kazanması yeterli olmayacaktır. Yapay zekânın öğretim ortamlarında sağlıklı bir şekilde kullanılabilmesi için öğretmenlerin rehberliği ve öğrencilerin farkındalığına ek olarak ailelerin de sürece aktif katılım sağlamaları ve dijital ebeveynlik becerileriyle bu süreci desteklemeleri önem arz etmektedir.

7. Kaynaklar

- Alazemi, A. F. T. (2024). Formative assessment in artificial integrated instruction: Delving into the effects on reading comprehension progress, online academic enjoyment, personal best goals, and academic mindfulness. *Language Testing in Asia*, 14(1). <https://doi.org/10.1186/s40468-024-00319-8>
- Alghannam, M. S. M. (2024). Artificial intelligence as a provider of feedback on EFL student compositions. *World Journal of English Language*, 15(2), 161. <https://doi.org/10.5430/wjel.v15n2p161>
- Alkahtani, B. N. (2024). The impact of artificial intelligence on quality of life for deaf and hard of hearing students. *American Annals of the Deaf*, 169(4), 329–347. <https://doi.org/10.1353/aad.2024.a946587>
- Alkan, A. (2024). Artificial intelligence: Its role and potential in education. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 13(1), 483–497. <https://doi.org/10.15869/itobiad.1331201>
- Alm, A. (2024). Exploring autonomy in the AI wilderness: Learner challenges and choices. *Education Sciences*, 14(12), 1369. <https://doi.org/10.3390/educsci14121369>
- Almekhlafy, S. S. A. (2021). Online learning of English language courses via blackboard at Saudi universities in the era of COVID-19: perception and use. *PSU Research Review*, 5(1), 16-32. <https://doi.org/10.1108/prr-08-2020-0026>
- Arf, C. (1959). Makine düşünebilir mi ve nasıl düşünebilir? Atatürk Üniversitesi. <https://www.mbkaya.com/hukuk/cahit-arf-makine-dusunebilir-mi-orjinal.pdf>
- Bachiri, Y.-A., Mouncif, H. & Bouikhalene, B. (2023). Artificial intelligence empowers gamification: Optimizing student engagement and learning outcomes in e-learning and MOOCs. *International Journal of Engineering Pedagogy (IJEP)*, 13(8), 4–19. <https://doi.org/10.3991/ijep.v13i8.40853>
- Berti, M. (2021). The unexplored potential of virtual reality for cultural learning. *The EuroCALL Review*, 29(1), 60. <https://doi.org/10.4995/eurocall.2021.12809>
- Blum-Kulka, S. (1997). Dinner talk: Cultural patterns of sociability and socialization in family discourse. L. Erlbaum Assoc. Publishers.
- Bommasani, R., Hudson, D., Adeli, E., Altman, R., Arora, S., Arx, S., Bernstein, M., Bohg, J., Bosselut, A., Brunskill, E., Brynjolfsson, E., Buch, S., Card, D., Castellon, R., Chatterji, N., Chen, A., Creel, K., Davis, J., Demszky, D., . . . Liang, P. (2021). On the opportunities and risks of foundation models. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2108.07258>
- Bulathwela, S., Pérez-Ortiz, M., Holloway, C., Cukurova, M. & Shawe-Taylor, J. (2024). Artificial intelligence alone will not democratise education: On

- educational inequality, techno-solutionism and inclusive tools. *Sustainability*, 16(2), 781. <https://doi.org/10.3390/su16020781>
- Cai, Z. (2024). Research on teachers' role orientation and strategies in the age of artificial intelligence. *Advances in Educational Technology and Psychology*, 8(4). <https://doi.org/10.23977/aetp.2024.080401>
- Caramiaux, B., Crawford, K., Liao, Q. V., Ramos, G. & Williams, J. (2025). Generative AI and creative work: Narratives, values, and impacts. Advance online publication. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2502.03940>
- Carr, B. (2023). Revolutionizing education: Unleashing the power of ChatGPT/AI to empower educators. *Technology and the Curriculum*, Summer 2023(36), 191–204. <https://pressbooks.pub/techcurr2023/chapter/revolutionizing-education-unleashing-the-power-of-chat-gpt-ai-to-empower-educators/>
- Chavez, J. V., Cuilan, J. T., Mannan, S. S., Ibrahim, N. U., Carolino, A. A., Radjuni, A., Albani, S. E. & Garil, B. A. (2024). Discourse analysis on the ethical dilemmas on the use of AI in academic settings from ICT, science, and language instructors. *Forum for Linguistic Studies*, 6(5), 349–363. <https://doi.org/10.30564/fls.v6i5.6765>
- Das, C. R. (2020). Students' perceptions of their English language anxiety and its role on their classroom participation: An exploration of EFL anxiety in urban and peripheral contexts of Bangladesh. *International Journal of English Literature and Social Sciences*, 5(1), 271–288. <https://doi.org/10.22161/ijels.51.47>
- Deng, W., Wang, L. & Deng, X. (2024). Strategies for optimizing personalized learning pathways with artificial intelligence assistance. *International Journal of Advanced Computer Science and Applications*, 15(6). <https://doi.org/10.14569/IJACSA.2024.0150662>
- Duan, H. & Zhao, W. (2024). The effects of educational artificial intelligence-powered applications on teachers' perceived autonomy, professional development for online teaching, and digital burnout. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 25(3), 57–76. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v25i3.7659>
- Elsayed, H. (2024). The impact of hallucinated information in large language models on student learning outcomes: A critical examination of misinformation risks in AI-assisted education. *Northern Reviews on Algorithmic Research, Theoretical Computation, and Complexity*, 9(8), 11–23. <https://northernreviews.com/index.php/NRATCC/article/view/2024-08-07>
- Finnegan, R. (1989). Communication and technology. *Language & Communication*, 9(2), 107-127. [https://doi.org/10.1016/0271-5309\(89\)90013-X](https://doi.org/10.1016/0271-5309(89)90013-X)
- Guo, K., Li, Y., Li, Y. & Chu, S. K. W. (2024). Understanding EFL students' chatbot-assisted argumentative writing: An activity theory perspective.

- Education and Information Technologies, 29(1), 1–20. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-12230-5>
- Healey, D. (2016). Language learning and technology: Past, present and future. In F. Farr & L. Murray (Eds.), *The Routledge Handbook of Language Learning and Technology* (pp. 9-23). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315657899>
- Huang, L. (2023). Ethics of artificial intelligence in education: Student privacy and data protection. *Science Insights Education Frontiers*, 16(2), 2577–2587. <https://doi.org/10.15354/sief.23.re202>
- Huesca, G., Elizondo-García, M. E., Aguayo-González, R., Aguayo-Hernández, C. H., González-Buenrostro, T. & Verdugo-Jasso, Y. A. (2025). Evaluating the potential of generative artificial intelligence to innovate feedback processes. *Education Sciences*, 15(4), 505. <https://doi.org/10.3390/educsci15040505>
- IBM. (2024). What are AI hallucinations? <https://www.ibm.com/think/topics/ai-hallucinations>
- Istanti, W., Suseno, Pratiwi, S. & Saddhono, K. (2024). AI-driven personalized learning: Revolutionizing language education, 2024 International Conference on IoT, Communication and Automation Technology (ICICAT) içinde (s. 329–334). IEEE. <https://doi.org/10.1109/icicat62666.2024.10923274>
- Jobin, A., Ienca, M., & Vayena, E. (2019). The global landscape of AI ethics guidelines. *Nature Machine Intelligence*, 1, 389-399. <https://doi.org/10.1038/s42256-019-0088-2>
- Jordan, M. I., & Mitchell, T. M. (2015). Machine learning: Trends, perspectives, and prospects. *Science*, 349(6245), 255-260. <https://doi.org/10.1126/science.aaa8415>
- Karabınar, S. & Guler, C. Y. (2013). A review of intercultural competence from language Teachers' perspective. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 70, 1316–1328. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.01.193>
- Kazemi, A., & Narafshan, M. H. (2014). Technology and English language teaching (ELT). *Advances in Language and Literary Studies*, 5(6), 60-67. <https://doi.org/10.7575/aiac.all.v.5n.6p.60>
- Kern, R. (2024). Twenty-first century technologies and language education: Charting a path forward. *The Modern Language Journal*, 108(2), 515-533. <https://doi.org/10.1111/modl.12924>
- Khansir, A. A. (2012). Error analysis and second language acquisition. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(5). <https://doi.org/10.4304/tpls.2.5.1027-1032>
- Koos, S. & Wachsmann, S. (2023). Navigating the impact of ChatGPT/GPT4 on legal academic examinations: Challenges, opportunities and recommendations. *Media Iuris*, 6(2), 255–270. <https://doi.org/10.20473/mi.v6i2.45270>

- Kotkovets, A. L. (2014). An integrated-skills approach to learning a foreign language through the use of the project method. *Advanced Education*, 1(2), 66–73. <https://doi.org/10.20535/2410-8286.39736>
- Kozińska, K. (2021). TED talks as resources for the development of listening, speaking and interaction skills in teaching EFL to university students. *Neofilolog*, 56(2), 201-221. <https://doi.org/10.14746/n.2021.56.2.4>
- LeCun, Y., Bengio, Y., & Hinton, G. (2015). Deep learning. *Nature*, 521(7553), 436-444. <https://doi.org/10.1038/nature14539>
- Lee, J. S. & Bucholtz, M. (2015). Language socialization across learning spaces. N. Markee (Ed.), *The handbook of classroom discourse and interaction içinde* (s. 319–336). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118531242.ch19>
- Loewen, S., Isbell, D. R. & Sporn, Z. (2020). The effectiveness of app-based language instruction for developing receptive linguistic knowledge and oral communicative ability. *Foreign Language Annals*, 53(2), 209–233. <https://doi.org/10.1111/flan.12454>
- Lyster, R. & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(1), 37–66. <https://doi.org/10.1017/S0272263197001034>
- Mageira, K., Pittou, D., Papasalouros, A., Kotis, K., Zangogianni, P. & Daradoumis, A. (2022). Educational AI chatbots for content and language integrated learning. *Applied Sciences*, 12(7), 3239. <https://doi.org/10.3390/app12073239>
- Mario, L. (2025). Personalization of learning through artificial intelligence: An analysis of adaptive models in digital education. *Journal of Information Systems Engineering and Management*, 10(30s), 836–846. <https://doi.org/10.52783/jisem.v10i30s.4922>
- McCarthy, J. (1956). What is artificial intelligence? <https://www-formal.stanford.edu/jmc/whatisai.pdf>
- Meurers, D. (2013). Natural language processing and language learning. C. A. Chapelle (Ed.), *The encyclopedia of applied linguistics içinde* (s. 817–831). Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0858.pub2>
- Naayini, P., Myakala, P. K., Bura, C., Jonnalagadda, A. K. & Kamatala, S. (2025). AI-powered assistive technologies for visual impairment. *Advance online publication*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2503.15494>
- Nawaila, M. B., Kanbul, S., & Alhamroni, R. (2020). Technology and English language teaching and learning: A content analysis. *Journal of Learning and Teaching in Digital Age*, 5(1), 16-23. <https://dergipark.org.tr/en/pub/joltida/issue/55477/760130>

- Ng, C. & Fung, Y. (2024). Educational personalized learning path planning with large language models. Advance online publication. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2407.11773>
- Nguyen, A., Ngo, H. N., Hong, Y., Dang, B. & Nguyen, B.-P. T. (2023). Ethical principles for artificial intelligence in education. *Education and Information Technologies*, 28(4), 4221–4241. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11316-w>
- Nguyen, A., Ngo, H. N., Hong, Y., Dang, B., & Nguyen, B. T. (2023). Ethical principles for artificial intelligence in education. *Education and Information Technologies*, 28(4), 4221–4241. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11316-w>
- OECD. (2001). Understanding the digital divide. OECD Digital Economy Papers: Vol. 49. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/236405667766>
- OpenAI, Agarwal, S., Ahmad, L., Ai, J., Altman, S., Applebaum, A., Arbus, E., Arora, R. K., Bai, Y., Baker, B., Bao, H., Barak, B., Bennett, A., Bertao, T., Brett, N., Brevdo, E., Brockman, G., Bubeck, S., Chang, C., . . . Zhao, S. (2025). gpt-oss-120b & gpt-oss-20b Model Card. Advance online publication. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2508.10925>
- Pasetti, M., Santos, J. W., Corrêa, N. K., de Oliveira, N., & Barbosa, C. P. (2025). Technical, legal, and ethical challenges of generative artificial intelligence: an analysis of the governance of training data and copyrights. *Discover Artificial Intelligence*, 5, 193. <https://doi.org/10.1007/s44163-025-00379-6>
- Penning de Vries, B. W. F., Cucchiari, C., Strik, H. & van Hout, R. (2020). Spoken grammar practice in CALL: The effect of corrective feedback and education level in adult L2 learning. *Language Teaching Research*, 24(5), 714–735. <https://doi.org/10.1177/1362168818819027>
- Pratiwi, H., Suherman, Hasruddin & Ridha, M. (2025). Between shortcut and ethics: Navigating the use of artificial intelligence in academic writing among Indonesian doctoral students. *European Journal of Education*, 60(2), Article e70083. <https://doi.org/10.1111/ejed.70083>
- Rubin, J. (1981). Study of cognitive processes in second language learning. *Applied Linguistics*, II(2), 117–131. <https://doi.org/10.1093/applin/II.2.117>
- Shi, H. & Aryadoust, V. (2024). A systematic review of AI-based automated written feedback research. *ReCALL*, 36(2), 187–209. <https://doi.org/10.1017/S0958344023000265>
- Stryker, C., & Holdsworth, J. (2025). What is NLP (natural language processing)? . <https://www.ibm.com/think/topics/natural-language-processing>
- Swain, M. (2013). The inseparability of cognition and emotion in second language learning. *Language Teaching*, 46(2), 195–207. <https://doi.org/10.1017/S0261444811000486>

- the United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2021). Recommendation on the ethics of artificial intelligence. In France.
- Thomas, M. (2009). Handbook of research on Web 2.0 and second language learning. IGI Global.
- Turing, A. (1950). Computing machinery and intelligence. *Mind*, 49, 433-460. <https://courses.cs.umbc.edu/471/papers/turing.pdf>
- Uğurlu, M. (2024). Cultural codes in some texts of “Voice of America” learning English. *Vision International Refereed Scientific Journal*, 9(2), 63-76. <https://doi.org/10.55843/ivisum2493063u>
- Vančová, H. (2023). AI and AI-powered tools for pronunciation training. *Journal of Language and Cultural Education*, 11(3), 12–24. <https://doi.org/10.2478/jolace-2023-0022>
- Vaswani, A., Shazeer, N., Parmar, N., Uszkoreit, J., Jones, L., Gomez, A. N., Kaiser, L. & Polosukhin, I. (2017). Attention is all you need. I. Guyon, U. Von Luxburg, S. Bengio, H. Wallach, R. Fergus, S. Vishwanathan & R. Garnett (Ed.), *Advances in neural information processing systems içinde* (Vol. 30). Curran Associates, Inc.
- Wang, H.-c., & Chen, C. W.-y. (2020). Learning English from YouTubers: English L2 learners’ self-regulated language learning on YouTube. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 14(4), 333-346. <https://doi.org/10.1080/17501229.2019.1607356>
- Weidinger, L., Mellor, J., Rauh, M., Griffin, C., Uesato, J., Huang, P.-S., Cheng, M., Glaese, M., Balle, B., Kasirzadeh, A., Kenton, Z., Brown, S., Hawkins, W., Stepleton, T., Biles, C., Birhane, A., Haas, J., Rimell, L., Hendricks, L. A., . . . Gabriel, I. (2021). Ethical and social risks of harm from language models. Advance online publication. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2112.04359>
- Xu, P., Wang, J., Jiang, Y., & Gong, X. (2024). Applications of artificial intelligence and machine learning in image processing. *Frontiers in Materials*, 11, 1431179. <https://doi.org/10.3389/fmats.2024.1431179>
- Yang, M.-T. & Liao, W.-C. (2014). Computer-assisted culture learning in an online augmented reality environment based on free-hand gesture interaction. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 7(2), 107–117. <https://doi.org/10.1109/TLT.2014.2307297>
- Yap, J. R., Aruthanan, T. & Chin, M. (2025). Artificial intelligence in dyslexia research and education: A scoping review. *IEEE Access*, 13, 7123–7134. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2025.3526189>
- Yıldız, G., & Üstündağ, M. T. (2023). Exploring the views of the trainees on the use of Web 2.0 and Web 3.0 tools in language teaching. *International Journal of Educational Research Review*, 8(2), 303-321. <https://doi.org/10.24331/ijere.1223649>

- Yuksel, I. (2022). The effect of moodle-integrated learning platform on ELT pre-service teachers' general pedagogical knowledge. *International Journal of Technology in Education*, 5(2), 235-248. <https://doi.org/10.46328/ijte.283>
- Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M. & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1). <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>
- Zhao, D. (2025). The impact of AI-enhanced natural language processing tools on writing proficiency: an analysis of language precision, content summarization, and creative writing facilitation. *Education and Information Technologies*, 30(6), 8055–8086. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-13145-5>
- Zou, B., Du, Y., Wang, Z., Chen, J. & Zhang, W. (2023). An investigation into artificial intelligence speech evaluation programs with automatic feedback for developing EFL learners' speaking skills. *Sage Open*, 13(3), Article 21582440231193818. <https://doi.org/10.1177/21582440231193818>

Yapay Zekâ Destekli STEM Entegrasyonu ile Türkçe Öğretimi

Çağrı Avan¹

Halil İbrahim Akyüz²

Özet

Dijitalleşmenin hız kazandığı günümüzde yapay zekâ (YZ) teknolojileri, eğitim sistemlerinin dönüşümünde önemli bir rol üstlenmektedir. Türkçe öğretimi, yalnızca dil bilgisi ve edebî metin çözümlenmeleriyle sınırlı olmayan; iletişim, yaratıcılık, problem çözme ve eleştirel düşünme gibi 21. yüzyıl becerilerini de kapsayan çok yönlü bir alan hâline gelmektedir. Bu bağlamda, STEM (fen, teknoloji, mühendislik, matematik) yaklaşımı ile Türkçe öğretiminin bütünleştirilmesi, disiplinlerarası öğrenmeyi destekleyen yenilikçi bir vizyon sunmaktadır. Yapay zekâ destekli uygulamalar ise bu entegrasyona yeni bir boyut kazandırmaktadır. Özellikle doğal dil işleme tabanlı yazma asistanları, ses tanıma sistemleri ve öğrenme analitiği araçları, öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre öğrenme deneyimlerini zenginleştirmektedir. Bu bölümde, Türkçe öğretiminde YZ ve STEM entegrasyonuna ilişkin kuramsal çerçeve ortaya konulmakta; ulusal ve uluslararası literatür ışığında disiplinlerarası okuryazarlık ve bilimsel iletişim becerileri tartışılmaktadır. Ayrıca çevre sorunlarını hikâyeleştirme, deney raporlarını edebileştirme, STEM tabanlı münazara gibi sınıf içi uygulama örnekleriyle sürecin somut yansımaları sunulmaktadır. Çalışmalar, Türkçe öğretiminde YZ destekli STEM uygulamalarının öğrencilerin dilsel, bilişsel ve yaratıcı becerilerini geliştirdiğini; öğretmenlere ise pedagojik açıdan güçlü bir yol haritası sunduğunu ortaya koymaktadır. Bu yönüyle bölüm, hem öğretmenler hem de araştırmacılar için yenilikçi bir bakış açısı sunmayı amaçlamaktadır.

1 Dr., Kastamonu Ölçme Değerlendirme Merkezi, cagriavan@gmail.com, 0000-0002-4068-7631

2 Doç. Dr., Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, hakyuz@kastamonu.edu.tr, 0000-0002-1614-3271

Giriş

Dijitalleşme, günümüz eğitim sistemlerinin yapılandırılmasında ve stratejik yöneliminde belirleyici bir unsur hâline gelmiştir. Özellikle yapay zekâ (YZ) teknolojilerinin hızlı gelişimi, öğrenme-öğretme süreçlerinin doğasını, aktörlerini ve araçlarını dönüştürmektedir. Eğitimde yapay zekâ uygulamaları, bireyselleştirilmiş öğrenme, anlık geri bildirim, öğrenme analitiği ve doğal dil işleme gibi işlevleriyle öğrencilerin bilişsel ve dilsel gelişimlerine doğrudan katkı sağlamaktadır (Holmes vd., 2019; Zawacki-Richter vd., 2019). UNESCO'nun (2021) raporunda, yapay zekânın eğitime entegrasyonunun yalnızca teknolojik bir dönüşüm değil, aynı zamanda pedagojik bir paradigma değişimi anlamına geldiği vurgulanmaktadır. OECD (2019) ise yapay zekâyı, öğretmenlerin rolünü tamamlayıcı bir araç olarak ele almaktadır. Bu bağlamda yapay zekâ, çağdaş eğitim tartışmalarında merkezî bir konuma yerleşmiş durumdadır.

STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics) yaklaşımı da benzer şekilde 21. yüzyılın eğitim vizyonunu şekillendiren bir diğer yenilikçi paradigma olarak kabul edilmektedir. STEM, fen, teknoloji, mühendislik ve matematik disiplinlerinin bütüncül biçimde ele alınmasını öngörmekte; öğrencilerin problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcılık, iş birliği ve iletişim gibi temel yaşam becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir (Bybee, 2010; McDaniel, 2025; Schweingruber vd., 2014). STEM'in disiplinlerarası doğası, öğrencilere öğrenilen bilgilerin gerçek yaşam problemlerinde kullanılmasını sağlayarak bilgi transferini kolaylaştırmakta ve öğrenmenin kalıcılığını artırmaktadır (Kelley & Knowles, 2016).

Bununla birlikte STEM uygulamaları, çoğu zaman yalnızca fen ve matematik alanlarıyla sınırlı bir perspektiften ele alınmakta; öğrencilerin dil, iletişim ve sosyal becerilerinin gelişimini destekleyen unsurlar ihmal edilmektedir. Oysaki dil, STEM öğrenme süreçlerinde düşüncenin yapılandırılması, bilgilerin paylaşılması ve argümanların temellendirilmesi için merkezi bir araçtır (McDaniel, 2025; Moje, 2015; Shanahan & Shanahan, 2012; Selwyn, 2021;). Bu nedenle dil öğretimi ile STEM'in bütünleştirilmesi, öğrencilerin hem disiplinlerarası okuryazarlıklarını geliştirmelerine hem de bilimsel iletişim becerilerini güçlendirmelerine önemli katkılar sunmaktadır.

Türkçe öğretimi bağlamında STEM'in entegrasyonu ise oldukça yeni bir araştırma alanıdır. Son yıllarda yapılan çalışmalar, Türkçe derslerinde STEM tabanlı etkinliklerin öğrencilerin yaratıcı yazma, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine katkı sağladığını göstermektedir (Uştu & Taş, 2024; Güven & Ateş Uzman, 2024; McDaniel, 2025; Sun & Zhong, 2024). Örneğin, Scratch programlama ile “kırık masal” tekniğini birleştiren uygulamalar, öğrencilerin hem bilişsel hem de dilsel gelişimlerini desteklemiştir. Bu bulgular,

Türkçe öğretiminin STEM yaklaşımıyla bütünleştirilmesinin yalnızca dil becerilerini değil, aynı zamanda 21. yüzyılın disiplinlerarası becerilerini de desteklediğini ortaya koymaktadır.

Türkçe öğretimi ile STEM entegrasyonuna yapay zekâ teknolojilerinin eklenmesi ile yeni bir boyut kazandırmaktadır. Doğal dil işleme tabanlı yazma asistanları, öğrencilerin metinlerini dil bilgisi, bağdaşıklık ve yaratıcılık açısından geliştirmelerine yardımcı olmakta; ses tanıma sistemleri öğrencilerin telaffuz ve konuşma becerilerini değerlendirebilmekte; öğrenme analitiği araçları ise öğretmenlere öğrencilerin gelişim süreçlerine ilişkin ayrıntılı veriler sunmaktadır (Şimşek, 2025). Dolayısıyla yapay zekâ destekli STEM tabanlı Türkçe öğretimi, öğrencilerin yalnızca dilsel yetkinliklerini değil, aynı zamanda eleştirel okuryazarlık, bilimsel iletişim ve yaratıcı düşünme becerilerini de geliştiren yenilikçi bir eğitim vizyonu sunmaktadır.

Türkiye bağlamında Millî Eğitim Bakanlığı'nın son yıllarda yayımladığı raporlarda disiplinlerarası yaklaşımların önemi vurgulanmakta, öğretim programlarının 21. yüzyıl becerilerine uyum sağlaması gerektiği belirtilmektedir (MEB, 2018). Aynı şekilde TÜBİTAK projeleri kapsamında geliştirilen uygulamalar, öğretmenlerin yapay zekâ, STEM ve dil öğretimini bütünleştirme yönündeki deneyimlerini artırmaktadır. TÜBİTAK (2025), yapay zekâ Ekosistem Çağrısı ile belirli öncelikli alanlar belirlemiştir. Bu alanlar içerisinde yapay zekâ destekli eğitim teknolojileri öncelikli 5 alan içerisinde yerini almıştır. Kişiselleştirilmiş öğrenme sistemleri, öğrenme analitiği araçları ve etkileşimli dijital materyaller geliştirmeye odaklanan projeleri desteklemeyi amaçlamaktadır. Bu gelişmeler, Türkçe öğretiminde yapay zekâ destekli STEM entegrasyonuna yönelik hem kuramsal hem de uygulamalı araştırmaların giderek daha önemli hâle geldiğini göstermektedir.

Sonuç olarak, yapay zekâ çağında Türkçe öğretiminin STEM ile bütünleştirilmesi, öğrencilerin yalnızca dilsel yeterliklerini değil, aynı zamanda disiplinlerarası düşünme, problem çözme ve yaratıcılık becerilerini geliştiren yenilikçi bir paradigma sunmaktadır.

Bu bölümde önce söz konusu bütünleşmenin kuramsal çerçevesi ele alınacak, ardından ulusal ve uluslararası literatür taramasıyla alandaki güncel yaklaşımlar incelenecektir. Son olarak yapay zekâ destekli STEM tabanlı Türkçe öğretimine ilişkin uygulama örnekleri paylaşılacak ve geleceğe dönük öneriler geliştirilecektir.

2. Kuramsal Çerçeve

1. STEM Yaklaşımı ve Tarihsel Gelişim

STEM eğitimi ilk olarak Amerika Birleşik Devletleri'nde 1990'lı yılların sonlarında fen (science), teknoloji (technology), mühendislik (engineering) ve matematik (mathematics) disiplinlerinin bir arada öğretilmesi ihtiyacından doğmuştur. Özellikle uluslararası sınavlarda (PISA, TIMSS) gözlemlenen başarı farklılıkları ve 21. yüzyıl becerilerine yönelik iş gücü talebi, STEM eğitimine olan ilgiyi artırmıştır (Bybee, 2010). Zamanla STEM, yalnızca fen ve matematik temelli değil, problem çözme, yaratıcılık, eleştirel düşünme, takım çalışması ve disiplinlerarası öğrenme süreçlerini kapsayan geniş bir pedagojik çerçeveye dönüşmüştür (Kelley & Knowles, 2016). Avrupa Birliği ülkeleri, STEM'i inovasyon politikalarının merkezine yerleştirmiş; Türkiye'de ise MEB 2018'den itibaren yayımladığı strateji belgelerinde STEM yaklaşımını öğretim programlarının dönüştürülmesinde önemli bir hedef olarak tanımlamıştır (MEB, 2018).

2. Disiplinlerarası Öğrenme ve Dilin Rolü

STEM'in disiplinlerarası doğası, öğrencilerin bilgiyi farklı bağlamlarda kullanabilme becerilerini geliştirmeyi amaçlar. Ancak bu entegrasyon yalnızca teknik becerilere odaklandığında, öğrencilerin düşüncelerini açık ve ikna edici şekilde ifade etme becerileri gölgede kalabilmektedir. Oysaki dil, STEM süreçlerinde düşüncelerin yapılandırılması ve paylaşılması için merkezi bir rol oynamaktadır (Shanahan & Shanahan, 2012). Örneğin, mühendislik tasarımı yapan bir öğrenci, prototipin özelliklerini raporlaştırmak için yazma becerilerine; fen dersinde deney sonucunu sunan bir öğrenci, bulgularını paylaşabilmek için konuşma becerilerine ihtiyaç duyar. Bu nedenle, dil eğitimi ile STEM'in entegrasyonu, disiplinlerarası öğrenme süreçlerinin daha etkili hâle gelmesini sağlamaktadır (Moje, 2015).

3. Türkçe Öğretimi Bağlamında STEM

Türkçe öğretimi, uzun yıllar boyunca ağırlıklı olarak dil bilgisi, yazılı anlatım ve edebî metin çözümlenmeleri etrafında şekillenmiş olmakla birlikte, 21. yüzyılda disiplinlerarası öğrenmeye yönelik artan ilgi, bu derslerin farklı disiplinlerle bütünleşmesine zemin hazırlamaktadır. Bu bağlamda STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics) yaklaşımı, Türkçe öğretimine yalnızca dil becerilerinin geliştirilmesi açısından değil, aynı zamanda problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcılık ve iş birliği gibi üst düzey becerilerin kazandırılması bakımından da önemli katkılar sunmaktadır. STEM'in fen, teknoloji, mühendislik ve matematik bileşenleri; bilimsel metinlerin okunarak

deney ve gözlem süreçlerinin yazılı ya da sözlü olarak ifade edilmesi, dijital hikâye anlatımı ve kodlama temelli dil etkinlikleri, edebî metinlerden esinlenerek mühendislik tasarım süreçlerinin geliştirilmesi ve veri yorumlama çalışmalarının dilsel olarak aktarılması gibi uygulamalarla Türkçe derslerine entegre edilebilmektedir (Uştu & Taş, 2024). Nitekim Güven ve Ateş Uzman'ın (2024) “kırık masal” tekniği ile programlama etkinliklerini birleştirdikleri çalışmada, öğrencilerin hem dil becerilerinde hem de problem çözme süreçlerinde gelişim kaydettikleri görülmüştür. Bu entegrasyonu güçlendiren önemli bir unsur ise yapay zekâdır; doğal dil işleme tabanlı yazma asistanları öğrencilerin metinlerindeki dil bilgisi hatalarını belirleyerek kavramsal bütünlüğü artırmaya yönelik öneriler sunmakta (Holmes et al., 2019), ses tanıma sistemleri telaffuz analizi yaparak konuşma becerilerinin gelişimine katkı sağlamakta ve öğrenme analitiği öğretmenlere öğrencilerin güçlü ve destek gerektiren becerilerine ilişkin veri sunmaktadır (Zawacki-Richter et al., 2019). Böylece Türkçe öğretimi, yapay zekâ destekli STEM uygulamaları aracılığıyla hem bireyselleştirilmiş hem de veriye dayalı bir öğrenme sürecine dönüşmekte; bu süreç, öğrencilerin bilimsel okuryazarlık, dijital yetkinlik ve yaratıcı problem çözme becerilerini eş zamanlı olarak geliştirmektedir.

STEM ile Türkçe öğretiminin kesişim noktalarından biri tasarım odaklı düşünme (TOD) yaklaşımıdır. TOD, öğrencilerin empati kurarak bir problemi tanımlamalarını, çözüm üretmelerini, prototip geliştirmelerini ve süreç sonunda yansıtıcı değerlendirme yapmalarını içermektedir (Razzouk & Shute, 2012). Türkçe derslerinde TOD'un uygulanması, öğrencilerin yalnızca problem çözmelerini değil, aynı zamanda bu süreçleri yazılı ve sözlü olarak ifade etmelerini de zorunlu kılar. Benzer şekilde sorgulamaya dayalı öğrenme (SDÖ), öğrencilere araştırma yapma, kanıt sunma ve açıklama geliştirme fırsatı verir. Bu süreçlerde Türkçe becerileri (okuma, yazma, konuşma, dinleme) bilimsel süreç becerileriyle bütünleşmektedir (National Research Council [NRC], 2000).

STEM ile Türkçe Öğretimi Arasındaki Bütünleşme Alanları

Türkçe öğretiminin temelini oluşturan dört dil becerisi –okuma, yazma, dinleme ve konuşma– STEM yaklaşımıyla bütünleştirildiğinde, öğrencilerin hem dilsel gelişimleri hem de üst düzey düşünme becerileri desteklenmektedir. Bu entegrasyon, öğrencilerin yalnızca akademik başarılarını değil, aynı zamanda problem çözme, yaratıcılık, bilimsel iletişim ve disiplinlerarası bağ kurma yetkinliklerini de güçlendirmektedir (Moje, 2015; Pearson vd., 2010; Selwyn, 2021).

1. Okuma

STEM odaklı öğrenme süreçlerinde öğrenciler, bilimsel metinler, problem senaryoları, mühendislik tasarım raporları ve teknolojik yönergeler gibi farklı türde metinlerle karşılaşmaktadır. Türkçe derslerinde bu tür metinlerin okunması, öğrencilerin eleştirel okuma ve bilimsel okuryazarlık becerilerini güçlendirmektedir (Shanahan & Shanahan, 2012; Wilson-Lopez & Gregory, 2015). Örnek olarak öğrencilere bir çevre kirliliği raporu verilerek önce metin analizi yapılır, ardından rapordaki veriler farklı şekil ve grafiklere dönüştürülebilir. Türkçe dersinde bu grafikler üzerinden “yorumlama ve çıkarım yapma” çalışmaları yapılabilir. Ayrıca YZ desteği ile öğrencilere bireyselleştirilmiş sorular yöneltilir; okuduğunu anlama düzeyine göre farklılaştırılmış metinler sunulabilir (Şimşek, 2025). Bu sayede okuma becerileri yalnızca edebî metinlerle değil, aynı zamanda disiplinlerarası içeriklerle desteklenmiş olur.

2. Yazma

Yazma becerisi, STEM süreçlerinin merkezinde yer alan problem çözme ve tasarım faaliyetlerinin dilsel yansımasıdır. Öğrenciler deney raporları, proje günlükleri, algoritma açıklamaları veya çözüm önerilerini yazılı olarak ifade ederek hem akademik hem de yaratıcı yazma becerilerini geliştirirler (Hand vd., 2007; Sun & Zhong, 2024; Wright vd., 2019). Örnek olarak fen dersinde yapılan bir deneyin sonuçları Türkçe dersinde “hikâyeleştirilmiş deney raporu” hâline getirilebilir. Böylece öğrenciler hem bilimsel yazma hem de yaratıcı yazma becerilerini kullanmış olur. YZ Destekli yazma asistanları öğrencilerin metinlerine dil bilgisi, tutarlılık, akıcılık ve içerik açısından geri bildirim vererek metin kalitesini artırmaya olanak sağlayacaktır (Holmes vd., 2019). Bu entegrasyon, yazmanın yalnızca dilsel bir süreç değil, aynı zamanda problem çözme ve düşünme süreçlerinin kaydı olduğunu ortaya koymaktadır.

3. Dinleme

STEM tabanlı sınıf içi etkinlikler, öğrencilerin dinleme becerilerini farklı bağlamlarda kullanmalarını gerektirir. Öğrenciler, grup çalışmalarında arkadaşlarının önerilerini dinler, problem senaryolarını analiz eder ve öğretmenin yönergelerine göre hareket eder. Bu süreçler, etkin dinleme ve bilgi işleme becerilerini güçlendirmektedir (Mercer & Littleton, 2007). Örnek olarak öğrencilere bir mühendislik tasarım görevi sözlü yönergelerle verilebilir. Türkçe dersinde öğrenciler bu yönergeleri not alır, yeniden ifade eder ve süreç sonunda bir değerlendirme yapabilir. YZ desteği ise ses tanıma ve analiz araçlarıyla öğrencilerin dinleme etkinliklerindeki performanslarını ölçerek, anlama düzeylerine göre uyarlamalı sorular üretebilir. Dinleme becerisi, STEM

uygulamalarında özellikle iş birliği ve grup çalışmaları sırasında ön plana çıkar; Türkçe öğretimi bu beceriyi disiplinlerarası bağlamlarda pekiştirilebilir.

4. Konuşma

Konuşma becerisi, STEM süreçlerinde argümantasyon, tartışma, sunum ve ikna etme gibi işlevler açısından kritik bir öneme sahiptir. Öğrenciler, tasarladıkları ürünleri sunarken veya problem senaryolarına çözüm önerileri geliştirirken, bilimsel iletişim becerilerini kullanmaktadır (Osborne, 2010). Örnek olarak “Yapay zekâ gelecekte öğretmenlerin yerini alabilir mi?” gibi bir münazara konusu belirlenebilir. Öğrenciler argümanlarını hazırlayıp sınıf içinde sözlü olarak savunur. Türkçe dersinde ise bu argümanlar yazılı hâle getirilerek hem konuşma hem de yazma becerisi desteklenir. Yapay zekâ tabanlı konuşma analiz sistemleri, öğrencilerin telaffuz, vurgu, akıcılık ve içerik açısından performanslarını değerlendirebilir. Konuşma becerisi bu yönüyle yalnızca sözlü iletişim değil, aynı zamanda bilimsel argümantasyon ve eleştirel tartışma kültürünün geliştirilmesi açısından önemlidir.

Bu dört temel beceri, STEM ile bütünleştirildiğinde Türkçe öğretimi daha işlevsel, disiplinlerarası ve çağın gerekliliklerine uygun bir hâle gelmektedir. Okuma ve yazma becerileri STEM içerikleriyle zenginleşirken, dinleme ve konuşma becerileri grup çalışmaları, sunumlar ve tartışmalar yoluyla gelişmektedir. Yapay zekâ uygulamaları ise tüm bu süreçleri bireyselleştirme, ölçme ve geri bildirim sağlama işleviyle destekleyerek entegrasyonu daha güçlü kılmaktadır (Zawacki-Richter vd., 2019).

STEM ve Dil Eğitimi

1. Uluslararası Çalışmalar

STEM ile dil eğitiminin bütünleştirilmesi, özellikle Anglo-Sakson ülkelerde disciplinary literacy (disipliner okuryazarlık) yaklaşımı çerçevesinde uzun süredir tartışılmaktadır. Disipliner okuryazarlık, öğrencilerin fen, matematik ve mühendislik gibi alanlara özgü metinleri anlama, yazma ve tartışma süreçlerinde farklı dilsel pratiklere ihtiyaç duyduklarını vurgular (Graham vd., 2020; Montgomery & Madden, 2019; Portillo-Blanco vd., 2024; Shanahan & Shanahan, 2012). Bu yaklaşım, dil öğretiminin STEM içeriklerinden ayrı düşünülmemeyeceğini ortaya koymuştur. Bunun ötesinde, STEM ve dil eğitiminin entegrasyonunu somutlaştıran çeşitli modeller geliştirilmiştir.

Novel Engineering: Montgomery & Madden (2019) tarafından geliştirilen bu yaklaşım, edebî metinlerden yola çıkarak mühendislik problemleri oluşturmayı hedefler. Öğrenciler bir hikâyedeki kahramanın karşılaştığı problemi tanımlar, mühendislik tasarımlarıyla çözüm önerileri geliştirir ve

süreci yazılı/sözlü olarak aktarırlar. Bu model, okuma, yazma ve problem çözmenin bütünleştirildiği güçlü bir örnek olarak öne çıkmaktadır.

STREAM Modeli: STEM'e Reading ve Arts boyutlarının eklenmesiyle oluşan bu model, dil ve sanatın STEM süreçleriyle entegrasyonunu savunur (Yakman, 2008). STREAM uygulamaları, özellikle okuma ve yazmanın STEM bağlamında ele alınmasını sağlayarak disiplinlerarası öğrenmeyi desteklemektedir.

Bilimsel Argümantasyon Çalışmaları: Osborne (2010) ve Driver vd., (2000), öğrencilerin fen derslerinde tartışma ve argümantasyon süreçlerinin dilsel becerileri geliştirdiğini göstermektedir. Bu araştırmalar, STEM'in yalnızca teknik bilgi değil, aynı zamanda iletişim ve dil kullanımıyla bütünleştiğini ortaya koymaktadır.

Sistemantik derlemeler, STEM ile dil eğitiminin entegrasyonunun öğrencilerin bilimsel okuryazarlık, yaratıcı düşünme, akademik başarı ve 21. yüzyıl becerilerini geliştirdiğini ortaya koymaktadır (Pearson vd., 2010; Herro & Quigley, 2017).

2. Ulusal Çalışmalar

Türkiye'de STEM ve dil eğitiminin entegrasyonu görece yeni bir alandır. Ancak son yıllarda yapılan bazı çalışmalar bu alanda dikkat çekici bulgular sunmaktadır:

Türkçe Dersinde STEM Uygulamaları: Güven ve Ateş Uzman (2024), ortaokul Türkçe dersinde "kırık masal" tekniği ile Scratch programlamayı bütünleştirmiştir. Çalışmada öğrencilerin hem dil becerilerinde hem de problem çözme süreçlerinde anlamlı gelişmeler gözlenmiştir.

Disiplinlerarası Yaklaşımlar: Uştu & Taş (2024), Türkçe öğretiminde STEM tabanlı etkinliklerin yaratıcı yazma, eleştirel okuma ve sözlü iletişim becerilerini geliştirdiğini ortaya koymuştur. Araştırma, STEM'in Türkçe öğretiminde yalnızca bir araç değil, aynı zamanda düşünme biçimlerini dönüştüren bir yaklaşım olduğunu göstermektedir.

Politika ve Rehber Belgeleri: Millî Eğitim Bakanlığı'nın yayımladığı STEM ve Yenilikçi Eğitim Uygulamaları Rehberi, STEM'in tüm derslerde disiplinlerarası bir bakış açısıyla ele alınması gerektiğini belirtmektedir. Bu bağlamda Türkçe öğretiminin STEM'den bağımsız düşünülemediği vurgulanmaktadır (MEB, 2018).

Projeler: TÜBİTAK destekli projeler kapsamında, dil öğretimi ile STEM'i bütünleştiren öğretmen eğitim programları geliştirilmiş; özellikle yaratıcı

yazma, drama ve hikâyeleştirme etkinliklerinin fen ve mühendislik bağlamında nasıl kullanılabileceği konusunda deneyimler kazanılmıştır.

Sonuç olarak alan yazın incelendiğinde uluslararası alanda STEM ve dil eğitiminin entegrasyonu yerleşmiş bir araştırma alanıdır. Novel Engineering ve STREAM gibi modeller, dil ve STEM'in bütünleşmesini güçlü bir şekilde temsil etmektedir. Türkiye'de çalışmalar sınırlı ama artış eğilimindedir. Yapay zekâ destekli dil-STEM entegrasyonu ise hem Türkiye'de hem de uluslararası alanda henüz keşif aşamasında olup, özgün araştırmalar için geniş bir boşluk barındırmaktadır.

Uygulama Yönelimli Açılımlar

STEM ile Türkçe öğretiminin kuramsal çerçevesi güçlü bir temel sunsa da, bu entegrasyonun sınıf ortamına yansımaları için somut uygulamalara ihtiyaç vardır. Özellikle yapay zekâ destekli uygulamalar, öğretmenlere hem pedagojik hem de teknolojik açıdan yeni olanaklar sağlamaktadır (Holmes vd., 2019).

Tablo 1. Türkçe öğretiminde YZ destekli STEM uygulamalarına ilişkin özet örnekler

Dil Becerisi	STEM Bağlamı	Etkinlik Örneği	Kullanılabilecek YZ Aracı	Beklenen Kazanım
Okuma	Fen / Çevre Bilimleri	Çevre kirliliği raporlarını okuyarak grafik yorumlama	YZ tabanlı okuma analizi araçları (düzey uyarlamalı metinler, soru üretme sistemleri)	Eleştirel okuma, veri yorumlama, bilimsel okuryazarlık
Yazma	Fen / Mühendislik	Deney raporunu edebî metne dönüştürme (" <i>Buz Tanesi'nin Yolculuğu</i> ")	Yazma asistanları (akıcılık, tutarlılık, sözcük çeşitliliği önerileri)	Akademik + yaratıcı yazma becerilerinde gelişim
Dinleme	Mühendislik / Teknoloji	Tasarım odaklı yönergeleri dinleyip not alma, yeniden ifade etme	Ses tanıma ve anlama analizi sistemleri	Etkin dinleme, bilgiyi işleme ve yeniden ifade etme
Konuşma	Bilim / Toplum İlişkisi	STEM temalı münazara (örn. " <i>Yapay zekâ öğretmenlerin yerini alabilir mi?</i> ")	Konuşma analizi uygulamaları (vurgu, akıcılık, içerik analizi)	Bilimsel iletişim, argümantasyon, ikna edici konuşma

Tablo 1, dört temel dil becerisini STEM bağlamında yeniden yapılandırmakta ve her beceri için örnek etkinlik, uygun yapay zekâ aracı ve beklenen kazanımı

özetlemektedir. Tablo, öğretmenlere hızlı bir yol haritası sunarken, aşağıda bu örnekler ayrıntılı biçimde açıklanmıştır. Bu bölümde, Türkçe öğretimi ile STEM ve yapay zekâ entegrasyonunu somutlaştıran sınıf içi uygulamalara yer verilmiştir. Etkinlikler; öğrencilerin dil becerilerini (okuma, yazma, konuşma, dinleme) geliştirirken aynı zamanda problem çözme, yaratıcılık, iş birliği ve bilimsel iletişim gibi 21. yüzyıl becerilerini kazanmalarını hedeflemektedir.

Etkinlik 1: Çevre Sorunlarını Hikâyeleştirme

Düzey: Ortaokul (5.–7. sınıf)

Süre: 2 ders saati

Materyaller: Çevre kirliliğine dair kısa raporlar, bilgisayar/tablet, defter

Amaç: Çevre bilinci oluşturmak, problem çözme ve yaratıcı yazma becerilerini geliştirmek.

Kazanımlar:

- STEM bağlamında çevre sorunlarını analiz etme
- Çözüm önerileri üretme
- Türkçe dersinde öyküleyici anlatım becerilerini geliştirme

Süreç:

- Öğretmen, öğrencilere plastik atıkların çevreye etkisini anlatan kısa bir STEM senaryosu sunar.
- Gruplar halinde çevre sorununa yönelik çözüm önerileri geliştirilir (örneğin atıkları yiyen bir robot tasarımı).
- Türkçe dersinde öğrenciler bu süreci hikâye formunda yazar: karakterler, olay örgüsü ve çözüm süreci kurgulanır.

YZ Desteği: Yazma asistanları öğrencilere tutarlılık, sözcük çeşitliliği ve yaratıcılık konusunda geri bildirim sağlar.

Öğrenci Ürünü: “Çöp Yiyen Robot Roko” adlı kısa hikâye.

Etkinlik 2: Deney Raporlarını Edebîleştirme

Düzey: Ortaokul (6.–8. sınıf)

Süre: 3 ders saati (fen + Türkçe)

Materyaller: Deney raporları, defter, bilgisayar

Amaç: Bilimsel yazma ile edebî yazıyı bütünleştirmek.

Kazanımlar:

- Bilimsel raporlama becerisi geliştirme
- Farklı metin türlerini tanıma ve dönüştürme
- Akademik ve yaratıcı yazıyı ilişkilendirme

Süreç:

- Fen dersinde öğrenciler suyun hâl değişimlerini gözlemleyerek deney raporu hazırlar.
- Türkçe dersinde bu rapor öykü, şiir veya masal formuna dönüştürülür.
- Gruplar, rapor ve edebî metin arasındaki farkları tartışır.

YZ Desteği: Öğrencilerin raporlarını analiz ederek uygun tür dönüşümleri önerir; anlatım akışını güçlendirme tavsiyeleri verir.

Öğrenci Ürünü: “Buz Tanesi’nin Yolculuğu” başlıklı öykü veya şiir.

Etkinlik 3: STEM Münazarası

Düzyey: Ortaokul (7.–8. sınıf)

Süre: 2 ders saati

Materyaller: Konu başlıkları, bilgisayar/tablet

Amaç: Argümantasyon ve ikna edici konuşma becerilerini geliştirmek.

Kazanımlar:

- Bilimsel ve eleştirel düşünme becerileri
- İkna edici konuşma ve dinleme becerileri
- Yazılı ve sözlü argümantasyon geliştirme

Süreç:

- Öğretmen, öğrencilere tartışma konusu verir (örn. “Yapay zekâ öğretmenlerin yerini alabilir mi?”).
- Gruplar konuyu araştırır ve argümanlarını hazırlar.
- Türkçe dersinde münazara yapılır, sonuç raporu yazılır.

YZ Desteği: YZ bilgi sistemleri öğrencilere karşıt görüş ve kanıt önerir; konuşma analizi araçları telaffuz ve içerik açısından geri bildirim sunar.

Öğrenci Ürünü: “Münazara Sonrası Argüman Raporu”.

Etkinlik 4: Tasarım Günlüğü

Düzyey: Ortaokul (6.-7. sınıf)

Süre: 1 hafta (fen + Türkçe derslerinde günlük entegrasyon)

Materyaller: Defter, kalem, tasarım materyalleri (karton, güneş paneli vb.)

Amaç: Yansıtıcı düşünme, yazma ve öz değerlendirme becerilerini geliştirmek.

Kazanımlar:

- Tasarım sürecini adım adım kaydetme
- Günlük yazma alışkanlığı kazanma
- STEM süreçlerinde öz değerlendirme yapma

Süreç:

- Öğrencilere güneş enerjili bir oyuncak araç tasarlama görevi verilir.
- Her gün tasarım süreci hakkında günlük tutmaları istenir.
- Türkçe dersinde günlükler dil bilgisi ve ifade açısından düzenlenir.

YZ Desteği: Günlükler içerik analizi ile incelenir; öğrencinin güçlü/zayıf yönleri belirlenir.

Öğrenci Ürünü: “Güneş Arabamın Güncesi” başlıklı öğrenci günlüğü.

Etkinlik 5: STEM Verilerini Hikâyeleştirme

Düzyey: Ortaokul (5.-6. sınıf)

Süre: 2 ders saati

Materyaller: Grafikler, ölçüm verileri, bilgisayar

Amaç: Veri okuryazarlığı ile yaratıcı yazmayı bütünleştirmek.

Kazanımlar:

- STEM verilerini grafiklere dönüştürme
- Grafik yorumlama ve çıkarım yapma
- Verileri edebî metne dönüştürme

Süreç:

- Öğrenciler sınıfta günlük su tüketimlerini ölçerek veri toplar.
- Veriler tablo ve grafiklere dönüştürülür.

- Türkçe dersinde grafiklere dayalı hikâye ya da haber metni yazılır.

YZ Desteği: YZ araçları verileri grafikleştirir ve öğrencilerin yazıları için giriş cümleleri önerir.

Öğrenci Ürünü: “Bir Damlanın Yolculuğu” başlıklı kısa hikâye.

Etkinlik 6 (Opsiyonel): YZ Tabanlı Şiir Atölyesi

Düzyey: Ortaokul (6.–8. sınıf)

Süre: 1 ders saati

Materyaller: Kavram kartları, bilgisayar/tablet

Amaç: Bilimsel kavramların yaratıcı biçimde ifade edilmesini sağlamak.

Kazanımlar:

- Bilimsel kavramları dil yoluyla ifade etme
- Şiirsel anlatım becerisi geliştirme

Süreç:

- Öğrencilere bir fen kavramı verilir (ör. fotosentez, elektrik devresi).
- Kavram üzerine şiir yazmaları istenir.
- YZ asistanı sözcük çeşitliliği ve ritim önerileri verir.

YZ Desteği: Öğrencilerin şiirlerini ölçü ve sözcük kullanımını açısından değerlendirir.

Öğrenci Ürünü: “Güneşin Nefesi” başlıklı kavram şiiri.

Etkinliklerin her sınıf düzeyinde farklı koşullarda uygulanabileceği dikkate alınmalıdır. Bu tür etkinlikler, Türkçe öğretimini yalnızca dil bilgisi ve metin çözümleme odaklı bir süreç olmaktan çıkarıp, disiplinlerarası ve çağdaş bir bağlama taşımaktadır. Okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerileri STEM içerikleriyle desteklenirken, yapay zekâ uygulamaları süreci kişiselleştirmekte, öğrenci ürünlerini anında değerlendirmekte ve öğretmene zengin veri sunmaktadır (Holmes vd., 2019; Herro & Quigley, 2017). Böylece Türkçe dersleri, 21. yüzyılın disiplinlerarası becerilerini kazandırmada kritik bir araç hâline gelmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde ele alınan kuramsal tartışmalar, bilimsel çalışma ve uygulama örnekleri, yapay zekâ çağında STEM ile Türkçe öğretiminin bütünleştirilmesinin önemli ve dikkate değer olduğunu göstermektedir. STEM, öğrencilere problem çözüme, yaratıcılık, eleştirel düşünme ve iş birliği gibi 21. yüzyıl becerilerini

kazandırırken (Bybee, 2010; Kelley & Knowles, 2016), Türkçe öğretimi bu becerilerin iletişimsel boyutunu desteklemektedir. Bu iki alanın bütünleştirilmesi, öğrencilerin hem dilsel hem de bilişsel gelişimlerini disiplinlerarası bağlamlarda güçlendirmektedir (Graham vd., 2020; Moje, 2015; Pearson vd., 2010).

Uluslararası literatür (Yakman, 2008; Montgomery & Madden, 2019; Osborne, 2010) STEM ile dil eğitiminin entegrasyonunun öğrencilerin bilimsel okuryazarlıklarını, argümantasyon becerilerini ve yaratıcı yazma yeteneklerini geliştirdiğini göstermektedir. Türkiye’de ise Güven ve Ateş Uzman (2024) ile Uştü ve Taş (2024) çalışmaları, Türkçe derslerinde STEM uygulamalarının öğrencilerin hem dil becerilerini hem de disiplinlerarası düşünme kapasitelerini artırdığını kanıtlamaktadır. Ancak özellikle yapay zekâ destekli Türkçe–STEM entegrasyonu konusunda araştırmalar henüz sınırlıdır. Bu bağlamda, yapılacak çalışmalar öncü ve özgün katkılar sunma potansiyeline sahiptir.

Yapay zekâ, STEM ile Türkçe öğretiminin entegrasyonunu güçlendiren yenilikçi bir bileşendir. Doğal dil işleme tabanlı yazma asistanları, ses tanıma sistemleri ve öğrenme analitiği uygulamaları sayesinde öğrenciler bireyselleştirilmiş öğrenme deneyimleri yaşamakta, öğretmenler ise öğrencilerin gelişim süreçlerini ayrıntılı biçimde izleyebilmektedir (Holmes vd., 2019; Zawacki-Richter vd., 2019). Bu bağlamda YZ destekli STEM uygulamaları, Türkçe öğretimi çağın gerekliliklerine uygun biçimde yeniden tanımlamaktadır.

Sonuç olarak, yapay zekâ çağında STEM ile Türkçe öğretiminin bütünleştirilmesi yalnızca pedagojik bir yenilik değil, aynı zamanda öğrencilerin geleceğe hazırlanmasında stratejik bir gerekliliktir. Bu entegrasyon, dil becerilerini disiplinlerarası bağlamlarda işlevsel kılmakta; öğrencilerin eleştirel düşünme, yaratıcılık ve bilimsel iletişim becerilerini güçlendirmektedir. Yapay zekâ desteği ise bu süreci daha kişiselleştirilmiş, veriye dayalı ve yenilikçi bir boyuta taşımaktadır. Türkiye’de yapılacak kuramsal ve uygulamalı çalışmalar, bu alanda uluslararası literatüre önemli katkılar sunacaktır.

Kaynaklar

- Akgündüz, D., Aydeniz, M., Çakmakçı, G., Çavaş, B., Çorlu, M. S., Öner, T., & Özdemir, S. (2015). STEM eğitimi Türkiye raporu. *İstanbul: Scala Basım*.
- Bybee, R. W. (2010). Advancing STEM education: A 2020 vision. *Technology and engineering teacher*, 70(1), 30.
- Driver, R., Newton, P., & Osborne, J. (2000). Establishing the norms of scientific argumentation in classrooms. *Science education*, 84(3), 287-312.
- Graham, S., Kiuahara, S. A., & MacKay, M. (2020). The effects of writing on learning in science, social studies, and mathematics: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 90(2), 179-226.
- Güven, A. Z., & Ateş Uzman, İ. (2024). Ortaokul Türkçe derslerinde STEM uygulaması üzerine bir inceleme. *International Journal of Language Academy*, 12(3).
- Hand, B., Gunel, M., & Prain, V. (2007). Writing for learning in science: A secondary analysis of six studies. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 5(4), 615-637.
- Herro, D., & Quigley, C. (2017). Exploring teachers' perceptions of STEAM teaching through professional development: implications for teacher educators. *Professional Development in Education*, 43(3), 416-438.
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning*. Boston: Center for Curriculum Redesign.
- Kelley, T. R., & Knowles, J. G. (2016). A conceptual framework for integrated STEM education. *International Journal of STEM Education*, 3(1), 1-11.
- McDaniel, A. (2025). STEAM education in the middle school language arts classroom. *American Journal of STEM Education*, 5, 98-104.
- Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü. (2018). *Küresel bağlamda STEM yaklaşımları: Eğitimde STEM uygulama rehberi* (yegitek_rapor_sayı.pdf). YEGİTEK. https://yegitek.meb.gov.tr/stem_egitimi_raporu.pdf
- Mercer, N., & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking: A sociocultural approach*. London: Routledge.
- Moje, E. B. (2015). Doing and teaching disciplinary literacy with adolescent learners: A social and cultural enterprise. *Harvard Educational Review*, 85(2), 254-278.
- Montgomery, S., & Madden, L. (2019). Novel engineering: Integrating literacy and engineering design in a fifth grade classroom. *Science Activities*, 56(1), 27-32.
- National Research Council (2000). *Inquiry and the national science education standards*. Washington, DC: National Academies Press.

- OECD. (2019). *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. doi:<https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en>
- Osborne, J. (2010). Arguing to learn in science: The role of collaborative, critical discourse. *Science*, 328(5977), 463–466.
- Pearson, P. D., Moje, E., & Greenleaf, C. (2010). Literacy and science: Each in the service of the other. *Science*, 328(5977), 459–463.
- Portillo-Blanco, A., Deprez, H., De Cock, M., Guisasaola, J., & Zıza, K. (2024). A systematic literature review of integrated STEM education: Uncovering consensus and diversity in principles and characteristics. *Education Sciences*, 14(9), 1028.
- Razzouk, R., & Shute, V. (2012). What is design thinking and why is it important? *Review of Educational Research*, 82(3), 330–348.
- Selwyn, N. (2021). *Education and technology: Key issues and debates*. London: Bloomsbury.
- Shanahan, T., & Shanahan, C. (2012). What is disciplinary literacy and why does it matter? *Topics in Language Disorders*, 32(1), 7–18.
- Sun, W., & Zhong, B. (2024). Integrating reading and writing with STEAM/STEM: A systematic review on STREAM education. *Journal of Engineering Education*, 113(4), 939-958.
- Schweingruber, H., Pearson, G., & Honey, M. (Eds.). (2014). *STEM integration in K-12 education: Status, prospects, and an agenda for research*. National Academies Press.
- Şimşek, Ö. (2025). Yapay Zeka ve Dil Öğrenme Süreçlerinde Kullanımına Genel Bakış. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 118-130.
- TÜBİTAK. (2025, 15 Mayıs). 1711 - Yapay Zekâ Ekosistem 2025 Çağrısı Açıldı. Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu. Erişim adresi: <https://tubitak.gov.tr/tr/duyuru/1711-yapay-zeka-ekosistem-2025-cagrisi-acildi>
- UNESCO. (2021). *AI and education: Guidance for policy-makers*. Paris: UNESCO.
- Uştu, H., & Taş, A. M. (2024). Disiplinlerarası öğretim: ilkokullarda stem eğitiminin entegrasyonuna ilişkin yaklaşımlar. *Çukurova Araştırmaları Dergisi*, (11), 248-257.
- Wilson-Lopez, A., & Gregory, S. (2015). Integrating literacy and engineering instruction for young learners. *The Reading Teacher*, 69(1), 25-33.
- Wright, K. L., Hodges, T. S., Zimmer, W. K., & McTigue, E. M. (2019). Writing-to-learn in secondary science classes: For whom is it effective?. *Reading & Writing Quarterly*, 35(4), 289-304.
- Yakman, G. (2008). STEAM education: An overview of creating a model of integrative education. *PATT-19 Proceedings*, Netherlands.
- Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on AI in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), 1–27.

Türkçe Öğretiminde Dijital Dönüşüm: Yapay Zekâ Destekli Uygulamalar

Editörler:

Dr. Şengül Kılıç Avan

Prof. Dr. İhsan Kalenderoğlu