

International Journal of Research in Teaching Turkish (IJRTT)

*Uluslararası Türkçe Öğretimi
Araştırmaları Dergisi (UTÖAD)*



U l u s l a r a r a s ı
Türkçe Öğretimi
Araştırmaları Dergisi

Bilimsel Yayın Koordinatörü
Scientific Publication Coordinator
Prof. Dr. Mustafa DURMUŞ

Yıl/Year: 2025
Cilt/Volume: 5
Sayı/Number:
Özel Sayı
Special Issue



Özel Sayı Editörü
Special Issue Editor
Doç. Dr. Önder ÇANGAL

Editör Yardımcıları
Co-Editors
Doç. Dr. Mehmet Emre Çelik
Doç. Dr. Umut BAŞAR

f t i / utoadergi

ISSN: 2791-7045



U l u s l a r a r a s ı

Türkçe Öğretimi
Araştırmaları Dergisi

Editörden

ULUSLARARASI TÜRKÇE ÖĞRETİMİ ARAŞTIRMALARI DERGİSİ (UTÖAD)

Mustafa DURMUŞ*

Önder ÇANGAL**

1. Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi'nin (UTÖAD) Yayımlanma Sebebi ve Hedefi

UTÖAD'ın amacı, son yıllarda müstakil bir disiplin olarak gerek Türkiye gerekse de yurt dışında gittikçe önem kazanan Türkçe öğretimine dair disiplinlerarası bir perspektifle kaleme alınmış akademik çalışmaların ilgililerle buluşabileceği nitelikli bir yayın platformu oluşturarak alana dair evrensel bilgi birikimine katkıda bulunmaktır.

UTÖAD, kapsam bakımından kesin sınırları belirtmemekle birlikte, aşağıdaki konulardaki yayınlara yer vermektedir:

- Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi
- İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretimi
- İki Dillilere Türkçe Öğretimi
- Türk Soylulara Türkçe Öğretimi
- Özel Amaçlı Türkçe Öğretimi
- Ana Dili Olarak Türkçe Öğretimi
- Dil Öğretiminde Yaklaşım, Yöntem ve Teknikler
- Dil Öğretiminde Program Geliştirme
- Dil Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme
- Bilgisayar Destekli Dil Öğretimi
- Dil Öğretimi ve Harmanlanmış Öğrenme
- Dil Öğretimi ve Dilbilim
- Dil Öğretimi ve Edebiyat
- Dil Öğretimi ve Kültür
- Dil Öğretimi ve Teknoloji

* Prof. Dr. Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi İmtiyaz Sahibi ve Bilimsel Yayın Koordinatörü; Hacettepe Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi Müdürü

** Doç. Dr. Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi Baş Editörü; Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı

2. Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi'nin (UTÖAD) Amblemi

Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi'nin amblemi, dergi isminin baş harfleri olan “UTÖAD” logosundan ve siyah yazı tipi rengi ile üç satır olarak yazılan dergi isminden oluşmaktadır. Keskin hatlara sahip olarak tasarlanan “TÖAD” yazısı dil öğretiminin modern yüzünü, “@” işaretinden hareketle geliştirilen ve “Uluslararası” kelimesinin baş harfi olan “@” işareti ise dil öğretiminde teknoloji kullanımını simgelemektedir.

Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi'nin amblemi şu şekildedir:



3. Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi'nin (UTÖAD) İmtiyaz Sahibi, Bilimsel Yayın Koordinatörü ve Diğer Görevlileri

Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi'nin (UTÖAD) İmtiyaz Sahibi ve Bilimsel Yayın Koordinatörü Mustafa DURMUŞ'tur.

Derginin Baş Editörü Önder ÇANGAL, Editörü Mehmet Emre ÇELİK ve Editör Yardımcısı Umut BAŞAR'dır.

Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi'nin (UTÖAD) Yayın ve Danışma Kurulu ile Hakem Heyeti, ilgili bilim adamlarının görüşleri ve izinleri alınarak oluşturulmuştur.

Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi (UTÖAD), Türkçenin yabancı dil, ikinci dil, ana dili olarak öğretimi ile iki dillilere ve Türk soylulara öğretimi alanlarında özgün kuramsal ve uygulamalı araştırma makalelerine, raporlara, yayın ve bilimsel etkinlik tanııtma-değerlendirme yazılarına yer verecek olan uluslararası hakemli bir akademik dergidir. UTÖAD, yılda üç kez sadece elektronik olarak (<http://utoad.net> ve <https://dergipark.org.tr/tr/pub/utoad>) yayımlanmakta, bununla birlikte akademik Türkçe ve özel alan Türkçesi gibi belirli konularda özel sayılar hazırlamaktadır.

Derginin Türkçe öğretimi araştırmalarına katkı sağlaması dileğiyle başta yayın kurulu, danışma kurulu ve hakem heyeti olmak üzere emeği geçen herkese çok teşekkür ederiz.



U l u s l a r a r a s ı

Türkçe Öğretimi
Araştırmaları Dergisi

Jenerik

ULUSLARARASI TÜRKÇE ÖĞRETİMİ ARAŞTIRMALARI DERGİSİ (UTÖAD), TÜRKİYE

Yayımcı, İmtiyaz Sahibi ve Bilimsel Yayın Koordinatörü

Publisher, License Owner and Scientific Publication Coordinator

Prof. Dr. Mustafa DURMUŞ (Hacettepe Üniversitesi / Ankara - Türkiye)

Baş Editör / Editor in Chief

Doç. Dr. Önder ÇANGAL (Gaziantep Üniversitesi / Gaziantep - Türkiye)

Editör / Editor

Doç. Dr. Mehmet Emre ÇELİK (Pamukkale Üniversitesi / Denizli - Türkiye)

Editör Yardımcısı / Co-Editor

Doç. Dr. Umut BAŞAR (T.C. Millî Eğitim Bakanlığı / Tahran - İran)

Yayın Kurulu / Editorial Board

Prof. Dr. Fatma BÖLÜKBAŞ KAYA (İstanbul Üniversitesi - Cerrahpaşa / İstanbul - Türkiye)

Prof. Dr. İhsan KALENDEROĞLU (Gazi Üniversitesi / Ankara - Türkiye)

Prof. Dr. Mehmet Celal VARIŞOĞLU (Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi / Tokat - Türkiye)

Prof. Dr. Nurettin DEMİR (Hacettepe Üniversitesi / Ankara - Türkiye)

Doç. Dr. Barış Berhem ACAR (Trakya Üniversitesi / Edirne - Türkiye)

Doç. Dr. Behruz BEKBABAYİ (Allameh Tabataba'i Üniversitesi / Tahran - İran)

Doç. Dr. Galina MISKINIENE (Vilnius Üniversitesi / Vilnius - Litvanya)

Doç. Dr. Menent SHUKRIEVA (Şumnu Üniversitesi / Şumnu - Bulgaristan)

Doç. Dr. Nurlana GASIMLI MUSTAFAYEVA (Bakü Slav Üniversitesi / Bakü - Azerbaycan)

Dr. Adnan KADRIĆ (Saraybosna Üniversitesi / Saraybosna - Bosna Hersek)

Danışma Kurulu / Board of Editorial Advisor

Prof. Dr. Bayram BAŞ (Yıldız Teknik Üniversitesi / İstanbul - Türkiye)

Prof. Dr. Edina SOLAK (Zenitsa Üniversitesi / Zenitsa - Bosna Hersek)

Prof. Dr. Mustafa KURT (Gazi Üniversitesi / Ankara - Türkiye)

Prof. Dr. Süer EKER (Başkent Üniversitesi / Ankara - Türkiye)

Prof. Dr. Zhinxiang SHEN (Zhejiang International Studies Üniversitesi / Hangzhou - Çin)

Prof. Dr. Zubaida SHADKAM (El Farabi Kazak Millî Üniversitesi / Almatı - Kazakistan)

Doç. Dr. Mehmet Yalçın YILMAZ (İstanbul Üniversitesi / İstanbul - Türkiye)

Dr. Najibullah AKBARI (Kabil Üniversitesi / Kabil - Afganistan)

Özel Sayı Dil Editörleri / Special Issue Language Editors

Dr. Öğr. Üyesi Mustafa DOLMACI (Selçuk Üniversitesi / Konya - Türkiye)

Dr. Alp Kaan KILINÇ (Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi / Ankara - Türkiye)

Dr. Nilgün ÇELİK (T.C. Millî Eğitim Bakanlığı / Paris - Fransa)

Düzeltil Sorumluları / Responsible for Revision

Beyza KOÇ GÜN (Ankara Üniversitesi / Ankara - Türkiye)

Yunus Emre UYAR (Bağımsız Araştırmacı)

Genel Yazışmalar / General Correspondence

İsa KOYUNCU (Hacettepe Üniversitesi / Ankara - Türkiye)

Sayının Hakemleri / Reviewers of the Issue

Prof. Dr. Elif AKTAŞ (Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi)

Prof. Dr. Mesut GÜN (Mersin Üniversitesi)

Prof. Dr. Nevin AKKAYA (Dokuz Eylül Üniversitesi)

Prof. Dr. Raşit KOÇ (Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi)

Prof. Dr. Sedat MADEN (Bayburt Üniversitesi)

Prof. Dr. Sezgin DEMİR (Fırat Üniversitesi)

Doç. Dr. Arzu ÇEVİK (Bartın Üniversitesi)

Doç. Dr. Atilla DİLEKÇİ (Aksaray Üniversitesi)

Doç. Dr. Dilek ÜNVEREN (Süleyman Demirel Üniversitesi)

Doç. Dr. Esra ÖZKAYA MARANGOZ (İstanbul Üniversitesi)

Doç. Dr. Fatih TANRIKULU (Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi)

Doç. Dr. Fatih VEYİS (Atatürk Üniversitesi)

Doç. Dr. Fatma Süreyya KURTOĞLU (Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi)

Doç. Dr. Fazıl ÖZDAMAR (Ege Üniversitesi)

Doç. Dr. Funda ÖRGE YAŞAR (Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi)

Doç. Dr. Gürkan MORALI (Erciyes Üniversitesi)

Doç. Dr. Niymet BAHŞİ (T.C. Millî Eğitim Bakanlığı)

Dr. Öğr. Üyesi Dilek YILDIRIM BİLGİN (Bülent Ecevit Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi Durmuş Barış KIR (Yıldız Teknik Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi Bilal Ferhat KARADAĞ (Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi Rabia Sena AKBABA ESER (Fırat Üniversitesi)

Dr. Cemile UZUN (Fırat Üniversitesi)

Dr. Derya UYGUN (Anadolu Üniversitesi)

Dr. Dilan KALAYCI ALAS (Atatürk Öğretmen Akademisi)

Dr. Elif ERMAĞAN (İstanbul Medeniyet Üniversitesi)

Dr. Gülşah GENÇER (İnönü Üniversitesi)

Dr. Mehmet KARDOĞAN (Başkent Üniversitesi)

Dr. Recep KOÇAK (Hacettepe Üniversitesi)

Dr. Selenay KOŞUMCU (Denizli İl Millî Eğitim Müdürlüğü)

Dr. Tuba TEMEL (Balıkesir Üniversitesi)

TRDİZİN

EBSCO
Education Full Text
(H. W. Wilson)

 **idealonline**


EuroPub
Directory of Academic and Scientific Journals

ASOS
indeks

 **CiteFactor**
Academic Scientific Journals

INDEX  COPERNICUS
I N T E R N A T I O N A L


türk eğitim indeksi

ROAD
DIREKTORY
OF OPEN ACCESS
SCHOLARLY
RESOURCES



 **OpenAlex**

 **Crossref**

FATCAT
SCHOLAR

1. Emrullah BANAZ - Osman DEMİREL

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENENLERİN YAPAY ZEKÂ KAYGILARININ
ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ
An Analysis of the Artificial Intelligence Concerns of Those Learning Turkish as a Foreign
Language from The Perspective of Various Variables
(Araştırma Makalesi / Research Article)

1-19

2. Bilge BAĞCI AYRANCI - Yasemin ALCAN

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE YAPAY ZEKÂ DESTEKLİ
METİN ÜRETİMİNE İLİŞKİN ÖĞRETİCİ VE ÖĞRENİCİ GÖRÜŞLERİ
Teacher and Learner Opinions on Artificial Intelligence-Assisted Text
Production in Teaching Turkish as a Foreign Language
(Araştırma Makalesi / Research Article)

20-37

3. Furkan YAVŞAN - Yusuf Mete ELKIRAN

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ SÜREÇLERİNDE YAPAY ZEKÂ ENTEGRASYONU:
ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

The Integration of Artificial Intelligence in The Process of Teaching Turkish to Foreigners: Teachers' Opinions
(Araştırma Makalesi / Research Article)

38-61

4. Duygu AK BAŞOĞUL - Cansu AKSU RAFFARD - Berkay Sergen AK
SÖZ EDİMLERİNİN YABANCI DİL OLARAK AÇIK VE KARŞILAŞTIRMALI
ÖĞRETİMİ İÇİN YAPAY ZEKÂDAN YARARLANMA

Utilizing Artificial Intelligence For Explicit And Comparative Teaching Of Speech Acts As A Foreign Language
(Araştırma Makalesi / Research Article)

62-90

5. Kılıç KÖÇERİ - Akif ARSLAN

ULUSLARARASI ÖĞRENCİLERİN TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE YAPAY ZEKÂ ENTEGRASYONUNA
YÖNELİK FARKINDALIK VE ALGILARININ İNCELENMESİ

An Examination of International Students' Awareness and Perceptions of Artificial
Intelligence Integration in Turkish Language Learning
(Araştırma Makalesi - Research Article)

91-115

6. Nurullah GÖZCÜ

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE HALK HİKÂYELERİNDEN
MOTİF TEMELLİ YARARLANMA VE YAPAY ZEKÂ DESTEKLİ İÇERİK ÜRETİMİ

Motif-Based Use of Folktales and AI Assisted Content Generation for Teaching Turkish as a Foreign Language
(Araştırma Makalesi - Research Article)

116-141

7. Mehmet MİÇOOĞULLARI

YAPAY ZEKÂ TABANLI ÖĞRETİM SENARYOLARININ TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK
ÖĞRETİMİNDE GÖREV TEMELLİ BİLEŞENLER AÇISINDAN ANALİZİ
Analysis of Artificial Intelligence-Based Teaching Scenarios in Terms of Task-Based

Components in Teaching Turkish as a Foreign Language
(Araştırma Makalesi - Research Article)

142-169

8. Ahmet DEMİREL

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE YAPAY ZEKÂ UYGULAMALARI
Artificial Intelligence Applications in Teaching Turkish as a Foreign Language
(Araştırma Makalesi / Research Article)
170-187

—

9. İlknur ERDEM - Fatih KANA

YAPAY ZEKÂ DESTEKLİ METİNLERİN SOMUT OLMAYAN KÜLTÜREL MİRAS UNSURLARINI
ÖĞRETMEDEKİ YETERLİĞİNE YÖNELİK ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ
Student Opinions on the Efficiency of Artificial Intelligence-Assisted
Texts in Teaching Intangible Cultural Heritage Elements
(Araştırma Makalesi / Research Article)
188-217

—

10. Rabia DEMİRKOL - Merve SUROGLU SOFU

USING ARTIFICIAL INTELLIGENCE ASSISTED DIGITAL TOOL SOCRACTIVE WITHIN THE SCOPE
OF MEASUREMENT AND EVALUATION IN TEACHING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yapay Zekâ Destekli Dijital Araç
SOCRACTIVE'in Ölçme ve Değerlendirme Kapsamında Kullanılması
(Research Article / Araştırma Makalesi)
218-236

—

11. Eda TEKİN - Yusuf KARAKAHRAMAN

STUDENTS' PERCEPTIONS OF DUOLINGO IN TEACHING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Duolingo'ya Yönelik Öğrenci Görüşleri
(Research Article / Araştırma Makalesi)
237-255

—

12. Mustafa Said KIYMAZ - Tarık KAYA

DİJİTAL OKURYAZARLIK BECERİLERİNİN YAPAY ZEKÂ İLE GELİŞTİRİLMESİ
VE YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KULLANILABİLİRLİĞİ
Developing Digital Literacy Skills With Artificial Intelligence and Its
Usability in Teaching Turkish as a Foreign Language
(Araştırma Makalesi - Research Article)
256-280

—

13. Oğuzhan UZUN

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ A2+ DİL DÜZEYİ İÇİN ÜRETKEN
YAPAY ZEKÂ DESTEKLİ OTANTİK METİN GELİŞTİRME MODELİ
A Generative AI-Supported Authentic Text Development Model for
Teaching Turkish as a Foreign Language at A2+ Level
(Araştırma Makalesi - Research Article)
281-305

—

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENENLERİN YAPAY ZEKÂ KAYGILARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Araştırma Makalesi

Emrullah BANAZ* / Osman DEMİREL**

Geliş Tarihi: 17.07.2025 | **Kabul Tarihi:** 09.11.2025 | **Yayın Tarihi:** 31.12.2025

Özet: Bu araştırmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin yapay zekâya (YZ) yönelik kaygı düzeylerini belirlemek ve bu kaygının cinsiyet, öğrenim düzeyi, kur seviyesi ve dil öğreniminde YZ'den yararlanılma durumu gibi değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemektir. Nicel araştırma desenine dayalı olarak yürütülen çalışmada tarama modeli benimsenmiş; veriler Türkiye'deki çeşitli dil öğretim merkezlerinde A2, B1, B2 ve C1 düzeylerinde Türkçe öğrenen 170 uluslararası öğrenciden çevrim içi anket aracılığıyla toplanmıştır. Katılımcılara "Yapay Zekâ Kaygısı Ölçeği" uygulanmış; analizlerde parametrik testlerden olan bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, katılımcıların YZ'ye ilişkin genel kaygı düzeyleri yüksek bulunmuştur ($\bar{X}=4,30$). Özellikle YZ'nin kötüye kullanılabileceği, bireyde zihinsel bağımlılık yaratabileceği ve kontrol dışı sonuçlara yol açabileceği düşünceleri yüksek kaygı düzeylerinin temelini oluşturmaktadır. Cinsiyete göre yapılan karşılaştırmada erkeklerin YZ kaygı ortalaması ($\bar{X}=4,40$) kadınlara ($\bar{X}=4,19$) göre daha yüksek olsa da bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür ($p=.264$). Ancak kur seviyesi ve YZ kullanım durumu anlamlı farklılık yaratmıştır. A2 düzeyindeki öğrencilerin daha yüksek kaygı düzeyine sahip olduğu; YZ araçlarını kullanan bireylerin ise daha düşük kaygı sergilediği belirlenmiştir. Sonuçlara göre, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin YZ'ye yönelik kaygılarının karmaşık ve çok boyutlu bir yapıya sahip olduğu ifade edilebilir. Elde edilen bulgular, bu kaygıların yalnızca teknolojik yeterlik veya akademik geçmiş gibi demografik unsurlarla değil; bireylerin teknolojiyle kurdukları ilişki biçimleri, tecrübe düzeyleri ve algısal değerlendirmeleriyle şekillendiğini ortaya koymuştur.

Anahtar Kelimeler: Öğrenciler, öğrenim düzeyi, tarama modeli, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, yapay zekâ kaygısı.

AN ANALYSIS OF THE ARTIFICIAL INTELLIGENCE CONCERNS OF THOSE LEARNING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE FROM THE PERSPECTIVE OF VARIOUS VARIABLES

Research Article

Received: 17.07.2025 | **Accepted:** 09.11.2025 | **Published:** 31.12.2025

Abstract: This study aims to identify the levels of anxiety towards artificial intelligence (AI) among individuals learning Turkish as a foreign language and to examine whether this anxiety shows significant differences according to variables such as gender, level of education, course level, and the use of AI in language learning. Employing a quantitative research design, the study adopted a survey model; data were collected online from 170 international students learning Turkish at A2, B1, B2, and C1 levels at various language teaching centres in Türkiye. The Artificial Intelligence Anxiety Scale was administered to participants; independent samples t-test and one-way analysis of variance were used in the analyses as parametric tests. According to the research results, participants' overall anxiety levels regarding AI were found to be high ($\bar{X}=4.30$). In particular, concerns that AI could be misused, create mental dependency in individuals, and lead to uncontrollable outcomes form the basis of these high anxiety levels. Although male participants reported higher mean levels of AI anxiety ($\bar{X} = 4.40$) than female participants ($\bar{X} = 4.19$), this difference was not statistically significant ($p=.264$). However, significant differences emerged with respect to proficiency level and AI-use status. A2-level learners exhibited higher levels of anxiety, while individuals actively using AI tools demonstrated lower levels of anxiety.

* Dr. Öğr. Üyesi; Bayburt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi; emrullahbanaz@hotmail.com  0000-0002-5804-9339

** Bilim Uzmanı; Yunus Emre Enstitüsü; osmandemirel3333@gmail.com  0000-0001-6783-5967

According to the results, it can be argued that the anxiety of individuals learning Turkish as a foreign language towards AI has a complex and multidimensional structure. The findings reveal that this anxiety is shaped not only by demographic factors such as technological competence or academic background, but also by individuals' relationship with technology, their level of experience, and their perceptual evaluations.

Keywords: Artificial intelligence anxiety, level of education, screening model, students, teaching Turkish as a foreign language.

Giriş

Teknoloji çağı olan günümüzde birey, sadece öğrenen değil; dijital teknolojilerle çoğu zaman mütalaa ve müzakere, bazı zaman da münakaşa eden bir varlık olarak rol almaya başlamıştır. Hâlihazırdaki toplumun ötesinde post-humanizm/transhumanist bir toplum oluşma evresindeyken yapay zekâ (YZ) dönüştürücü bir güç olarak ön plana çıkmaktadır. Bu dönüşüm bireyin öğrenme şekillerini ya da zihinsel öğrenme süreçlerini etkilemekte; aynı zamanda bireyin kendi kimliğini, varoluşsal yerini ve toplumsal ilişkilerini yeniden anlamlandırmasına neden olmaktadır. İnsanın makine ile etkileşiminin görünmez (algoritmik taban, dil modellemesi, otomatik değerlendirme ve öneri sunma boyutu vb.) ama manipulatif etkisi (bireyin neyi alacağına, neyi izleyeceğine, hangi hediye seçmesi gerektiğine karar vermesi) kişinin bireysel karar verme sürecini doğrudan etkilemektedir. Bu durum kişide zihinsel bir bulanıklığı beraberinde getirmektedir: “Acaba ben mi karar verdim yoksa algoritma mı beni yönlendirdi?” İşte tam olarak bu soru, kişinin özne olma hissini aşındırmakta ve kişi kendini edilgen bir yapıda, sadece seçenekler arasında seçim yapan biri olarak konumlamaktadır. İnsanî yetkinliklerine olan güvenini sorgulayan birey, aynı zamanda YZ’nin geleceğe yönelik süreçteki tehdit olma unsurunu da irdelemekte ve zaman zaman kaygılanmaktadır. Bunun için ülkeler YZ politikaları belirleyerek olası ön yargıları azaltmak ve insan haklarını korumak amacıyla yönergeler yayımlamıştır. Türkiye’nin “Güvenilir YZ Damgası”, Meksika’nın “YZ kullanımında Kişisel Verilerin İşlenmesine ilişkin Yönergeler” ve Almanya’nın “YZ Kalite Mührü” (OECD, 2023) bunlara örnek olarak gösterilebilir.

UNESCO’ya göre (2024) YZ’nin insan etkileşimlerini takip ve taklit etmesi, öğrenciler üzerinde farklı psikolojik etkiler uyandırmakta ve öğrencilerin bilişsel düzeyde manipülasyona maruz kalma endişelerini artırmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı, YZ’nin kullanımı ile ilgili bazı endişelerin olduğunu ifade etmiş (MEB, 2024) ve buna yönelik “Eğitimde Yapay Zekâ Politika Belgesi ve Eylem Planı”nı yayımlamıştır (MEB, 2025). Bu planda eğitimde kullanılacak YZ sistemlerine yönelik veri gizliliği ve güvenliği başta olmak üzere, algoritmik ön yargıların önlenmesine yönelik tasarımlar hazırlanmıştır. Endişenin veya kaygının; bireyin geleceğe yönelik endişe, belirsizlik ve tehdit algısına bağlı olarak yaşadığı bilişsel, duygusal tepkilerin toplamı olduğu düşünülürse bu duygu korkuyla bağlantılı olup geleceğe yönelik bir ruhsal durum olarak tanımlanabilir (Chand & Marwaha, 2023). Bir başka deyişle bireyin çevresinde oluşabilecek tehlikelere karşı hissettiği bir tür alarm ve tetikte olma mekanizması olarak da tanımlanabilir. Farklı bir kültürde dil öğrenmek için bulunan bireyler sınıf ortamında endişe duymaktadır. Öğrendikleri dilin telaffuzu ve bilgi eksikliği kaygısı tetiklemektedir (Baş, 2014). Öğrenciler bilişsel olarak kaygılı olduklarında zihinleri de endişelerle meşgul olmakta ve derslere odaklanamamaktadır. Maden ve diğerleri (2015), uluslararası öğrencilerin uyrukları, alfabe farklılıkları ve okuma alışkanlıkları nedeniyle

çoğunlukla kaygılı olduklarını ifade etmektedirler. Yine Boylu (2014), Türkçede bulunan “ı, ö, ü” sesli harflerinin Farsçada olmamasından dolayı bütün kurlarda öğrencilerin bu harflerin yazımında zorluk çektiğini ifade etmektedir. Örneğin ana dili Farsça olan bireyler, alfabelerinde Türkçedeki gibi “ü” sesi olmadığı için “üzüm” yerine “uzum” demek; ana dillerindeki “u” ünlüsünü “ü” ünlüsü ile özleştirdiklerinden algısal bir birleştirme yapmaktadırlar. Bu durum öğrencilerin strese girmesine, hedef dili konuşanların gerisinde kalma duygusuna ve ayak uyduramama düşüncesine neden olabilir. Bu da dolaylı olarak öğrencileri endişelendirecek ve kaygılandıracaktır. Özetle öğrencilerin ana dillerinin müdahalesiyle hedef dile dair benzer seslerin bir anlamda bulanıklaşması, ayırt edirliliği engelleyecektir.

21. yüzyılda teknoloji kullanılmaksızın yapılan bir dil öğretiminden söz etmek mümkün değildir. İkinci dil kazanımında teknoloji büyük bir rol oynamaktadır. Kır ve Tekin (2025), YZ uygulamalarının yabancı dil öğretimine sunduğu yenilikçi olanakların yanında pedagojik sınırlılıklara da dikkat çekmiştir. Bu yüzden yabancı dilin, öğretmene dâhi ihtiyaç duyulmadan çeşitli programlar aracılığıyla öğrenilebileceğini söylemek de mümkün hâle gelmektedir (Başar ve Çangal, 2021). Bu durum, bazı bireylerde teknolojinin bu denli merkezi bir rol oynamasının öğrenme sürecinin insani boyutunu azaltabileceği veya teknolojiye erişimi kısıtlı olanlar için eşitsizlikler yaratabileceği yönünde bir kaygıya yol açmaktadır. Teknoloji kaygısı, bireylerin yeni teknolojik cihaz, sistem veya mekanizmalarla etkileşime girdiklerinde yaşadıkları korku, endişe veya rahatsızlık olarak tanımlanmaktadır (Meuter vd., 2003). Teknofobi ise bu kaygının daha geniş ve irrasyonel bir biçimi olup yalnızca kullanım sırasında yaşanan kaygıyı değil; aynı zamanda teknolojiden kaçınma, reddetme ve teknolojiye karşı olumsuz bir tutum geliştirme davranışlarını da kapsamaktadır (Brosnan, 1998). Teknolojinin hem iş hem de özel yaşamda giderek daha merkezi bir rol üstlenmesi, söz konusu bu kaygı türlerini önemli bir tartışma alanı hâline getirmiştir.

Nitekim bilgisayar kullanımıyla ilgili kaygı (computer anxiety) 1990’lardan bu yana incelenmektedir (Rosen & Weil, 1995). Bu araştırmalar, teknoloji kaygısının belirli teknolojilere özgü biçimlerde ortaya çıkabileceğini göstermektedir. Günümüzde ise bu olgunun güncel ve daha dar bir yansıması olarak YZ kaygısı öne çıkmaktadır. YZ’ye ilişkin kaygılar, teknolojinin insanüstü bir zekâyâ sahip olduğu (Granter vd., 2017) veya meslekleri tehdit ederek bireyleri iş kaybıyla karşı karşıya bırakacağı (Li & Huang, 2020) yönündeki düşüncelerle tetiklenmektedir. Dolayısıyla YZ kaygısı, genel teknoloji kaygısının özel bir türü olarak, bireylerin YZ’nin toplumsal ve mesleki etkilerine dair endişelerini yansıtmaktadır. Nitekim Özbilen (2024), YZ’nin yazma becerilerinde bağdaşıklık ve tutarlılık üzerinde etkili olduğunu ortaya koyarak dil öğrenme süreçlerindeki rolünü farklı bir boyutta ele almıştır. Buna ek olarak Chilingaryana ve Zvereva (2017), teknoloji destekli sınıflarda öğretmen rolünün yapılandırıldığını ve genellikle edilgen bir alıcı olarak görülen öğrencilerin rollerinin değiştiğini ve teknolojiyle interaktif etkinliklerin dil öğretimi açısından faydalı olacağını dile getirmişlerdir. Yabancı dil öğretimi yapılan sınıflarda farklı ülkelerden kültürler bulunmaktadır. Bu yüzden dil öğrenme sürecini zor hâle getiren ana nedenlerin öğrencinin giderek artan kaygı düzeyi ve azalan olumlu duyuşsal özellikleri olduğu da bir gerçektir.

(Krashen & Terrell, 2000). Dolayısıyla öğrencilerin kültürel ve bireysel farklılıklarını temele alan interaktif bir ortam sağlamak önem arz etmektedir.

Ele alınan konuya ilişkin benzer çalışmalar, özellikle gençler ve üniversite öğrencileri örneğinde yoğunlaşmıştır. Hiroşima Üniversitesi'nde yapılan bir çalışmada, YZ kaygısının birinci sınıf veri bilimi öğrencilerinin öğrenme istekliliğini ve derslere katılımını olumsuz etkilediği tespit edilmiştir (Murakami & Inagaki, 2025). Romanya'da gerçekleştirilen bir başka araştırmada ise YZ'nin hızla uygulanmasının "teknostres" yaratarak anksiyete ve depresyonu artırdığı bulunmuştur (Liñan, 2025). Bunu takiben YZ kaygısının azaltılması için multidisipliner yaklaşımlar önerilmektedir. Özellikle YZ'nin şeffaflık, güvenilirlik ve empati gibi özelliklerle donatılmasının kullanıcıların güvenini artırabileceği ve kaygılarını azaltabileceği önerilmiştir (Kim, 2024). Yurt içinde de benzer çalışmalar mevcuttur. Ülkü ve diğerleri (2025), üniversite öğrencilerinde YZ'ye yönelik gelecek kaygısının yenilikçi davranışlar üzerindeki etkisini incelemiş; YZ kaygısının yenilikçi davranışları olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Benzer bir çalışma da Reyhan ve Dağlı (2023) tarafından öğrencilerin YZ kaygılarını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Ele alınan araştırmada öğrencilerin orta düzeyde kaygılarının olduğu belirtilmiştir. Bu çalışmalardan şu sonuca ulaşılabilir: YZ kaygısı, yalnızca bireysel psikolojik etkilerle sınırlı kalmayıp aynı zamanda toplumsal ve eğitimsel düzeyde de önemli yansımalar yaratmaktadır. Gençler ve üniversite öğrencileri, hızla gelişen bu teknolojilere karşı genellikle daha hassas bir tutum sergileyebilmektedir. Bu da onların eğitim süreçlerini, yenilikçi davranışlarını ve psikolojik durumlarını etkileyebilmektedir. Bununla birlikte kaygı düzeylerinin azaltılmasına yönelik çeşitli stratejiler geliştirilmesi gerektiği de aşikardır.

İlgili araştırma, günümüzde hızla gelişen YZ teknolojilerinin yabancı dil öğrenen bireyler üzerindeki etkisini ve bu süreçte ortaya çıkan kaygıları incelemesi açısından önem arz etmektedir. Özellikle Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin YZ'ye yönelik kaygılarını belirlemek, bu kaygıların dil öğrenme süreçlerine olan olumsuz etkilerini ortaya koymak eğitim alanındaki teknolojik entegrasyonu daha sağlıklı hâle getirecektir. İlgili alan yazınında, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin YZ'ye yönelik kaygı düzeylerini belirlemeye ve bu kaygıların dil öğrenme süreçlerine etkilerini incelemeye yönelik çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu eksiklik, araştırmanın temel problemini oluşturmaktadır.

1.Araştırmanın Amacı

Araştırmada, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin YZ kaygılarını değerlendirmek amaçlanmıştır. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin YZ kaygıları;

1. Hangi düzeydedir?
2. Cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Öğrenim durumlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Kur düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. YZ'den yararlanma durumlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin YZ'ye ilişkin kaygı düzeylerini belirlemek amacıyla nicel araştırma yöntemi benimsenmiştir. Nicel yöntemler, sosyal bilimlerde ölçülebilir veriler aracılığıyla nesnel sonuçlara ulaşmayı hedefleyen sistematik yaklaşımlar olarak tanımlanmakta ve özellikle geçerlik ile güvenirlik açısından avantaj sağlamaktadır (Creswell, 2014). Araştırma kapsamında tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, belirli bir evrende yer alan bireylerin ya da nesnelerin belirli özelliklerinin ya da ilişkilerinin betimlenmesine yönelik bir yaklaşımdır (Karasar, 2022). Özellikle ilişkisel tarama modelleri, iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişki düzeyini korelasyon katsayıları aracılığıyla ortaya koymaya olanak tanımaktadır (Fraenkel vd., 2012'den akt. Bekman, 2022, s. 250). Bu doğrultuda çalışmada, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin YZ kaygı düzeyleri ölçülmüş; cinsiyet, YZ kullanma durumları, öğrenim düzeyi, kur düzeyleri gibi çeşitli demografik ve bireysel değişkenlerin bu kaygı düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığı analiz edilmiştir. Araştırma, bu yönüyle yalnızca bireylerin kaygı düzeylerini betimlemekle kalmamış, aynı zamanda bu kaygıları etkileyebilecek faktörleri de ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu bağlamda nicel yaklaşımın sunduğu ölçümsel nesnellik, çalışmanın güvenilirliğini ve geçerliğini artırmış; elde edilen verilerden genellenebilir sonuçlara ulaşılmasını kolaylaştırmıştır (Büyüköztürk vd., 2022). Bu çalışma için gerekli olan etik kurul izni, Bayburt Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurulu'nun 30.06.2025 tarihli ve 289709 sayılı kararı ile alınmıştır.

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın örneklem grubunu Türkiye'nin çeşitli illerinde öğrenim görmekte olan Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen 170 kişi oluşturmaktadır. Araştırmada kullanılan örneklem, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir (kolayda) örnekleme tekniğiyle belirlenmiştir. Bu doğrultuda, araştırmacının erişim imkânı bulunan ve veri toplama sürecine gönüllü olarak katılmayı kabul eden yabancı uyruklu Türkçe öğrencileri örnekleme dâhil edilmiştir. Kolayda örnekleme, araştırmacının zamansal ve fiziksel erişim kolaylığına dayalı olarak örnekleme oluşturduğu, sıkça kullanılan bir olasılıksız örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk vd., 2022). Bu yaklaşım, özellikle veri toplama sürecini pratikleştiren çalışmalarda tercih edilmektedir. Bununla beraber ölçek yapısı göz önünde bulundurulduğunda, faktör analizi ve diğer parametrik istatistiksel analizler için önerilen örneklem büyüklüğü kriterlerine göre 170 kişilik örneklem yeterli kabul edilmektedir. Nitekim Comrey ve Lee (2013) tarafından önerilen değerlendirme ölçütlerine göre 100 kişi "orta", 200 kişi ise "iyi" örneklem büyüklüğü olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca Tabachnick ve Fidell (2013), faktör analizine yönelik olarak madde sayısının en az 5 ile 10 katı kadar katılımcı içeren örneklemelerin yeterli olduğunu belirtmektedir. Bu çalışmada her bir maddeye yaklaşık 10,6 katılımcı düşmektedir ve bu oran örneklem büyüklüğünün ölçek yapısına uygun olduğunu göstermektedir. Araştırmanın katılımcı grubuna yönelik demografik özellikler Tablo 1'de belirtilmiştir.

Tablo 1
Katılımcıların Sosyo-Demografik Özellikleri

		n	%
Cinsiyet	Kadın	76	44,7
	Erkek	94	55,3
Öğrenim Düzeyi	Lise	71	41,8
	Lisans	67	39,4
	Lisansüstü	32	18,8
Kur Düzeyi	A2	28	16,5
	B1	46	27,1
	B2	30	17,6
	C1	66	38,8
YZ'den Yararlanma	Evet	125	73,5
	Hayır	45	26,5

Tablo 1'e göre, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin 76'sı kadın (%44,7), 94'ü erkektir (%55,3). Öğrencilerin 71'i lise (%41,8), 67'si lisans (%39,4) ve 32'si lisansüstü (%18,8) eğitimine sahiptir. Kur düzeyi açısından ise katılımcıların 28'i A2 (%16,5), 46'sı B1 (%27,1), 30'u B2 (%17,6) ve 66'sı C1 (%38,8) düzeyindedir. Katılımcıların YZ'den yararlanma durumlarına bakıldığında, 125 kişinin (%73,5) YZ'den dil öğreniminde faydalandığı, 45 kişinin (%26,5) ise YZ' den dil öğretimde faydalanmadığı görülmektedir.

2.3. Veri Toplama Aracı

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin YZ kaygılarının incelenmesini amaçlayan bu çalışmada veriler "Google Formlar" aracılığıyla toplanmıştır. Katılımcıların belirlenmesinden uygulama safhasına kadar etik ilkeler gözetilmiş ve adayların çalışmaya gönüllü olarak katılması istenmiştir.

Araştırmacı Tarafından Hazırlanan Kişisel Bilgi Formu: Demografik bilgilerin yer aldığı formda araştırmacı tarafından öğrencilerin cinsiyetlerini, öğrenim düzeylerini, kur seviyelerini, dil öğreniminde YZ'yi kullanma durumlarını belirlemek amacıyla 4 adet soru yer almaktadır.

YZ Kaygı Ölçeği: Araştırmada Wang ve Wang (2019) tarafından geliştirilen Akkaya ve diğerleri (2021) tarafından Türkçeye uyarlanan 16 maddeden ve 4 faktörden (Öğrenme, İş Değiştirme, Sosyoteknik Körlük, YZ Yapılandırma Kaygısı) oluşan YZ Kaygısı Ölçeği (YZK) kullanılmıştır. Ölçeğin maddeleri 7'li likert şekilde yapılandırılmıştır. (1=Kesinlikle katılmıyorum, 2=Katılmıyorum, 3=Kısmen katılmıyorum, 4=Kararsızım, 5=Kısmen Katılıyorum, 6=Katılıyorum, 7=Kesinlikle Katılıyorum) Akkaya ve arkadaşları (2021) tarafından ölçeğin bütününe ilişkin Cronbach's alpha güvenirlik katsayısı .937 olarak tespit edilmiş, alt faktörlere ilişkin değerlerin ise .875 ile .950 arasında değiştiği gözlenmiştir. Ölçek, A2-C1 düzeylerindeki katılımcılara uygulanmadan önce, farklı dil seviyelerindeki öğrencilerin ölçek maddelerini anlamada güçlük yaşamadıklarını teyit etmek amacıyla uzman görüşü alınmış ve ön uygulama yapılmıştır. Ayrıca, ölçeğin Türkçe uyarlamasının farklı dil düzeylerinde yapısal geçerliliğini koruduğu literatürde rapor edilmiştir (Akkaya vd., 2021). Bu araştırmada da ölçeğin değişmezliği açısından faktör yapısının korunduğu, Cronbach's

alpha katsayılarının tüm dil düzeylerinde yüksek (.875-.950) seyrettiği gözlenmiştir. Dolayısıyla ölçek A2'den C1'e kadar farklı dil düzeylerinde geçerli ve güvenilir biçimde kullanılabilir bulunmuştur. İlgili araştırma için ölçeğin alt boyutlarına ilişkin betimsel ve güvenirlik istatistikleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

YZ Kaygısı Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel ve Güvenirlik İstatistikleri

Boyutlar	$\bar{X}$	SS	Cronbach's α
Öğrenme	3,94	1,439	,824
İş Değiştirme	4,62	1,527	,798
Sosyoteknik Körlük	4,52	1,421	,815
YZ Yapılandırma	4,23	1,687	,886
Toplam Ölçek	4,31	1,235	,913

Tablo 2'de YZ Kaygısı Ölçeği'nin alt boyutlarına ilişkin betimsel istatistikler ve güvenirlik katsayıları (Cronbach's α) verilmiştir. Katılımcıların "Öğrenme" alt boyutuna ilişkin ortalama puanı 3,94 olup bu boyutun standart sapması 7,199 ve Cronbach's α değeri ,824 olarak hesaplanmıştır. "İş Değiştirme" alt boyutunda ortalama 4,62, standart sapma 6,11 ve güvenirlik katsayısı ,798'dir. "Sosyoteknik Körlük" alt boyutunda ise ortalama değer 4,52, standart sapma 5,68 ve Cronbach's α değeri ,815'tir. "YZ Yapılandırma" alt boyutunda katılımcıların ortalaması 4,23, standart sapması 5,06 ve güvenirlik katsayısı ise ,886'dır. Ölçeğin genel ortalaması ise 4,31, standart sapması 19,77 ve toplam Cronbach's α değeri ise ,913'tür. Ölçeğin alt boyutlarının yüksek düzeyde iç tutarlılığa sahip olduğu ve güvenilir bir ölçeğe aracı olarak kullanılabileceği görülmektedir.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılan ölçeğe ve analiz türlerine uygun olarak, parametrik testlerin uygulanabilirliğini desteklemek amacıyla bazı istatistiksel ön koşullar değerlendirilmiştir. İlk olarak, örneklem büyüklüğünün analizler için yeterli olup olmadığını test etmek amacıyla G*Power 3.1 programı aracılığıyla post-hoc güç analizi yapılmıştır. Etki büyüklüğü orta düzeyde (Cohen's $d = 0,5$), anlamlılık düzeyi $\alpha = 0,05$ ve toplam örneklem sayısı $N = 170$ olarak alındığında, bağımsız örneklem t-testi için elde edilen istatistiksel güç $(1-\beta) \approx 0,96$ olarak hesaplanmıştır. Bu değer, Cohen (1988) tarafından önerilen minimum %80'lik güç eşiğinin oldukça üzerindedir. Benzer şekilde, korelasyon ve varyans analizi gibi diğer yaygın analiz türlerinde de güç değerleri %90'ın üzerinde gerçekleşmektedir. Bu durum, örneklemin istatistiksel analizler açısından yeterli olduğunu göstermektedir.

Veri analizinde kullanılacak hipotezlerin test edilmesi için ulaşılan verilerin dağılımını incelemek gerekmektedir. "Verilerin dağılımı 'normal olasılık dağılım' ya da 'normal dağılım' gösteriyorsa parametrik testler; normal dağılım göstermiyorsa parametrik olmayan testler kullanılır" (Bayrakçı, 2018, s. 84). Bir çalışmanın normal dağılım sergilediğini ifade edebilmek için verilerin +2 ile -2 aralığında olması gerekmektedir. Bu aralık, George ve Mallery (2010) tarafından önerilen normal dağılım için kabul edilen sınırlar içerisinde yer almaktadır.

Yapılan normallik analizi sonucunda yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin YZK ölçeğinden aldıkları puanların +2 ile -2 arasında olduğu görülmüştür (Basıklık = -1,35; Çarpıklık = -0,34). Ayrıca Kolmogorov-Smirnov ($p = ,031$) ve Shapiro-Wilk ($p = ,016$) testleri anlamlı çıkmıştır. Ancak örneklem büyüklüğünün ($N = 170$) yüksek olması nedeniyle bu testler küçük sapmalara karşı duyarlıdır ve pratikte normal dağılımın reddedilmesine yol açabilmektedir. Bu nedenle basıklık ve çarpıklık değerlerinin ± 2 aralığında yer alması dikkate alınmış ve verilerin pratikte normal dağılıma uygun olduğu kabul edilmiştir. Dolayısıyla ilgili çalışmada parametrik test türleri kullanılarak analiz edilmiştir.

Elde edilen verilerin analizinde, öğrencilerin YZ kaygılarına dair ortalamaların çözümlenmesinde cinsiyet ve YZ'den yararlanma durumları değişkenlerinin etkisini test etmek için bağımsız örneklem t testi; öğrenim ve kur düzeyleri değişkenlerinin etkisini test etmek için tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde anlamlılık düzeyi 0,05 ($p < 0,05$) olarak uygulanmıştır.

3. Bulgular

3.1. Birinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin YZ kaygı düzeylerine ilişkin madde ortalamaları ve standart sapmalara dair sonuçlar Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3

Öğrencilerin YZ Kaygı Düzeylerine İlişkin Madde Ortalamaları ve Standart Sapmalar

	Maddeler	Ortalama 1-7 Aralığı	Std. Sapma
1	Bir YZ tekniği/ürünü ile ilgili tüm özel işlevleri anlamayı öğrenmek beni endişelendiriyor.	4,05	1,767
2	YZ tekniklerini/ürünlerini kullanmayı öğrenmek beni kaygılandırıyor.	3,85	1,845
3	Bir YZ tekniğinin/ürününün belirli işlevlerini kullanmayı öğrenmek beni endişelendiriyor.	3,93	1,886
4	Bir YZ tekniği/ürünü ile etkileşime girmeyi öğrenmek beni endişelendiriyor.	4,16	1,975
5	Bir YZ tekniğinin/ürününün insanların yerini alabileceğinden endişe ediyorum.	3,68	1,936
6	İnsansı robotların yaygın kullanımı, işleri insanlardan uzaklaştıracağından korkuyorum.	4,54	2,079
7	YZ tekniklerini/ürünlerini kullanmaya başlarsam, onlara bağımlı hâle geleceğim ve bazı muhakeme becerilerimi kaybedeceğimden korkuyorum.	4,65	1,974
8	YZ tekniklerinin/ürünlerinin birilerinin mesleğini elinden almasından endişe ediyorum.	4,44	1,967
9	Bir YZ tekniğinin/ürününün kötüye kullanılabileceğinden endişe ediyorum.	4,85	1,816
10	Bir YZ tekniği/ürünü ile potansiyel olarak ilişkili çeşitli sorunlardan endişe ediyorum.	4,88	1,787
11	Bir YZ tekniğinin/ürününün kontrolden çıkmasından ve arızalanmasından endişe ediyorum.	4,21	1,750
12	Bir YZ tekniğinin/ürününün robot özerkliğine yol açabileceğinden endişe ediyorum.	4,54	1,875
13	İnsansı YZ tekniklerini/ürünlerini (örneğin insansı robotları) ürkütücü buluyorum.	4,46	1,714
14	İnsansı YZ tekniklerini/ürünlerini (örneğin insansı robotları) göz korkutucu buluyorum.	4,25	1,846
15	Farklı bir kültürdeki alışveriş koşullarına alışabilme konusunda kendime güvenirim.	4,30	1,862

16	Nedenini bilmiyorum ama insansı YZ teknikleri/türünleri (örneğin İnsansı robotları) beni korkutuyor.	4,15	1,925
Toplam		4,30	1,235

Tablo 3'ten hareketle, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin YZ'ye yönelik yüksek düzeyde kaygı taşıdıkları ifade edilebilir. Ölçeğin genel ortalaması $\bar{X}=4.30$ olup bu değer katılımcıların teknolojik gelişmelere karşı belirgin bir endişe içinde olduklarına işaret etmektedir. Özellikle YZ tekniklerinin kötüye kullanılabileceği ($\bar{X}=4.85$), potansiyel sorunlara yol açabileceği ($\bar{X}=4.88$) ve bireyleri zihinsel bağımlılığa sürükleyebileceği ($\bar{X}=4.65$) yönündeki ifadeler en yüksek ortalamalara sahiptir. Bu bulgular; etik riskler, kontrol kaybı ve bilişsel özerklik gibi konularda yoğun bir kaygının varlığını ortaya koymaktadır. Buna karşılık, YZ tekniklerini öğrenmeye yönelik kaygıların ($\bar{X}=3.85$) ve insanlarla yer değiştirme potansiyeline dair endişelerin ($\bar{X}=3.68$) daha düşük düzeyde seyretmesi, bazı bireylerin teknolojik bilgi edinimine daha açık olduklarını göstermektedir. Genel olarak tabloya ait bulgular YZ kaygısının yalnızca teknik değil, aynı zamanda duyuşsal ve sosyal boyutlar taşıdığını ve bu durumun öğrenme süreçlerine yansıyabileceğini ortaya koymaktadır.

3.2. İkinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin YZ kaygılarının cinsiyete göre karşılaştırılması Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Öğrencilerin YZ Kaygısının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Cinsiyet	N	Ortalama	Standart Sapma	t	p
Kadın	76	4,19	1,240	1,120	,264
Erkek	94	4,40	1,230	1,119	

Araştırmada kadın katılımcıların YZ kaygısı puan ortalaması $\bar{X}=4,19$ ($SS = 1.240$), erkek katılımcıların ise $\bar{X}=4,40$ ($SS = 1.230$) olarak hesaplanmıştır. Erkeklerin ortalama puanı kadınlara göre daha yüksek görünse de bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını değerlendirmek için yapılan t-testi sonucunda $p=,264$ olarak bulunmuştur. Bu sonuç $p>,05$ düzeyinde anlamlılık göstermemektedir. Bu durum, öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre YZ kaygısı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir. Başka bir deyişle bu örnekleme kadın ve erkek bireylerin YZ'ye yönelik kaygı düzeylerinin birbirine yakın seyrettiği, cinsiyetin YZ kaygısı üzerinde belirleyici bir etki oluşturmadığı ifade edilebilir.

3.3. Üçüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin öğrenim düzeylerine göre YZ kaygısı ortalama puanlarına ve ANOVA sonuçlarına Tablo 5'te yer verilmiştir.

Tablo 5

Öğrencilerin Öğrenim Düzeyine Göre YZ Kaygısı Ortalama Puanları ve ANOVA Sonuçları

Öğrenim Düzeyi	N	Ortalama	Standart Sapma	F	p
Lise	71	4,492	1,183	1,444	,239
Lisans	67	4,213	1,169		
Lisansüstü	32	4,095	1,451		

Toplam	170	4,309	1,235
---------------	------------	--------------	--------------

Araştırmada lise düzeyindeki katılımcıların YZ kaygısı puan ortalaması $\bar{X}=4,492$, lisans düzeyindekilerin $\bar{X}=4,213$ ve lisansüstü düzeyindekilerin ise $\bar{X}=4,095$ olarak hesaplanmıştır. Ortalama puanlar incelendiğinde, öğrenim düzeyi azaldıkça YZ'ye yönelik kaygı düzeyinin arttığı görülmektedir. Ancak bu farklara rağmen, analiz sonucunda elde edilen $p=,239$ değeri, söz konusu farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olmadığını göstermektedir ($p>,05$). Başka bir ifadeyle, araştırmaya dâhil olan bireylerin öğrenim düzeylerine göre YZ kaygısı düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu durum, YZ'ye yönelik kaygının yalnızca bilişsel yeterlilik veya eğitim seviyesiyle açıklanamayacak daha karmaşık ve psikososyal dinamiklere bağlı olabileceğini düşündürmektedir.

3.4. Dördüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin kur düzeyine göre YZ kaygısı ortalama puanları ve ANOVA sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

Öğrencilerin Kur Düzeyine Göre YZ Kaygısı Ortalama Puanları ve ANOVA Sonuçları

Kur Düzeyi	N	Ortalama	Standart Sapma	F	p
A2	28	4,901	1,345	4,303	0,006
B1	46	4,441	1,432		
B2	30	3,872	1,021		
C1	66	4,185	1,022		

Tablo 6'da yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin YZ kaygısı düzeylerinin kur düzeyine göre anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir. Yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda elde edilen $p=,006$ değeri, bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir ($p<,05$). Ortalama puanlar incelendiğinde A2 düzeyindeki öğrencilerin YZ kaygı düzeyinin ($\bar{X}=4,901$) en yüksek, B2 düzeyindekilerin ise en düşük ($\bar{X}=3,872$) olduğu gözlemlenmektedir. Bu sonuç, dil yeterliliği azaldıkça YZ'ye yönelik kaygı düzeyinin arttığını düşündürmektedir. Ancak hangi gruplar arasında anlamlı farklar bulunduğu belirlenebilmesi için post-hoc analizlerine ihtiyaç duyulmaktadır. Tablo 7'de hangi gruplar arasında anlamlı farklılıklar olduğuna yönelik post-hoc analizlerine yer verilmiştir.

Tablo 7

LSD Post-Hoc Analizi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	S. Derecesi	Kareler Ortalaması	F (LSD Post-Hoc)	p	Anlamlı fark
Gruplararası	18,620	3	6,207			
Gruplarıçi	239,426	166	1,442	4,303	0,006	A2 düzeyindekiler B2 ve C1 düzeyindekilerden, B1 düzeyindekiler B2 düzeyindeki öğrencilerden
Toplam	258,045	169				

Yapılan LSD Post-Hoc analizleri A2 düzeyindeki öğrencilerin hem B2 hem de C1 düzeyindekilere kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek YZ kaygısı taşıdıklarını göstermektedir. Ayrıca B1 düzeyindeki öğrencilerin, B2 düzeyindekilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek

kaygı düzeyine sahip olduklarına ulaşılmıştır. Bu bulgular, dil yeterliliği arttıkça YZ'ye yönelik kaygı düzeyinin azaldığını ortaya koymaktadır. Özellikle temel düzeydeki (A2) öğrencilerin ileri düzey (B2 ve C1) öğrencilere kıyasla daha fazla kaygı yaşamaları dikkat çekicidir. Bu durum, dil yeterliliği arttıkça öğrencilerin YZ teknolojilerini daha kolay anlama, kullanma ve kontrol etme algılarının geliştiği, bu sayede kaygı düzeylerinin azaldığı şeklinde ifade edilebilir.

3.5. Beşinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dil öğrenmede YZ'den yararlanma durumlarına yönelik ortalama puanları ve T-testi sonuçları Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8

Dil Öğrenmede YZ'den Yararlanma Durumlarına Yönelik Ortalama Puan ve T-testi Sonuçları

YZ'den Yararlanma	N	Ortalama	Standart Sapma	t	p
Evet	123	4,185	1,242	-2,141	0,036
Hayır	47	4,634	1,170	-2,199	

Tablo 8'den hareketle yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin dil öğrenim sürecinde YZ araçlarından yararlanma durumları, anlamlı biçimde farklılaşmaktadır. Yapılan bağımsız örneklem için t-testi sonuçlarına göre, YZ araçlarını kullanan bireylerin kaygı düzeyine ilişkin puan ortalaması $\bar{X}=4,18$ iken kullanmayan bireylerin ortalaması $\bar{X}=4,63$ olarak belirlenmiştir. Elde edilen $p=,036$ değeri, bu farkın istatistiksel açıdan anlamlı olduğunu göstermektedir ($p<,05$). Bu bulgu YZ tabanlı uygulamalardan aktif olarak yararlanan bireylerin bu uygulamalara karşı daha düşük düzeyde kaygı geliştirdiklerini göstermektedir. Başka bir ifadeyle bireylerin YZ ile doğrudan deneyim yaşamalarının bu teknolojilere yönelik belirsizlik ve tehdit algılarını azaltabileceği, dolayısıyla duyuşsal düzeyde daha olumlu tutumlar geliştirmelerine katkı sağlayabileceği söylenebilir.

Sonuç ve Öneriler

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin YZ'ye yönelik kaygı düzeylerini belirlemek ve bu kaygının çeşitli değişkenler açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak amacıyla yapılan bu araştırma sonucunda katılımcıların YZ'ye ilişkin kaygı düzeyleri yüksek bulunmuştur ($\bar{X}=4,30$). Özellikle YZ'nin kötüye kullanılma ihtimali ($\bar{X}=4,85$), potansiyel sorunlara yol açabileceği düşüncesi ($\bar{X}=4,88$) ve bireylerde zihinsel bağımlılık yaratabileceği endişesi ($\bar{X}=4,65$) en yüksek kaygı düzeylerine sahip alanlar olarak öne çıkmıştır. YZ ile ilgili kaygının yalnızca teknik değil; etik, sosyal ve bilişsel boyutlar içerdiği de görülmüştür. Filiz ve diğerleri (2022) tarafından “sağlık çalışanları” temelinde yapılan araştırmada kaygı düzeyinin yüksek olduğu, Çetiner ve Çetinkaya (2024) tarafından yapılan araştırmada ise elde edilen sonucun aksine “turizm” sektörü çalışanlarının kaygı düzeylerinin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunu takiben Deniz (2022) tarafından yapılan araştırmada sosyal bilimler alanında görev yapan öğretmenlerin kaygı düzeylerinin yüksek olduğu belirtilmiştir. Bu sonuçlar da kaygının çalışma alanı, meslek veya örneklem gibi bağlamsal faktörlere göre önemli farklılıklar gösterebildiğini ortaya koymaktadır. Sonuç olarak hâlihazırdaki çalışmaya yönelik elde edilen bulgular YZ kaygısının yalnızca teknik bilgi eksikliğine değil, aynı zamanda duyuşsal ve sosyal boyutlara dayalı çok katmanlı bir

yapıya sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Katılımcıların meslek kaybı, etik riskler, kontrol kaybı ve zihinsel bağımlılık gibi temalara ilişkin maddelere verdikleri yüksek puanlar, YZ'nin bireysel özerklik ve toplumsal roller açısından bir tehdit olarak algılandığını göstermektedir. Bu çok yönlü kaygı durumu, bireylerin YZ tabanlı öğrenme ortamlarına karşı olumsuz tutum geliştirmelerine ve öğrenme sürecine katılımlarını sınırlamalarına neden olabilir. Bu nedenle, özellikle yabancı dil öğretiminde teknolojik entegrasyon süreçlerinin bireylerin duyuşsal ve sosyal hassasiyetleri gözetilerek yapılandırılması önem arz etmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre cinsiyet değişkenine ilişkin erkek katılımcıların YZ kaygısı ortalamalarının kadınlardan daha yüksek olduğunu sonucuna ulaşılsa da elde edilen bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunamamıştır ($p > ,05$). Dolayısıyla ele alınan örneklem üzerinde cinsiyetin YZ kaygısı üzerinde belirleyici bir etkisinin olmadığı görülmüştür. Nitekim Deniz (2022) öğretmenlerin YZ kaygı puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir fark oluşturmadığını, Çetiner ve Çetinkaya (2024) kadınların erkeklere oranla daha fazla YZ'ye kaygı düzeyine sahip olduğunu, Şen ise (2024) kadınların erkeklere göre YZ'ye daha çok ilgi duyduğunu ve kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğunu ifade etmiştir. Savaş ve diğerleri (2023) tarafından yapılan diğer bir çalışmada ise öğrencilerin kaygı düzeylerinin cinsiyete göre farklılık göstermediği belirtilmiştir. Sonuç olarak elde edilen bulgular, bireylerin YZ'ye yönelik duyuşsal tepkilerinin yalnızca cinsiyetle açıklanamayacağını; bu tepkinin daha çok bireysel teknoloji deneyimi, teknolojiye yönelik tutumlar, kültürel bağlam ve dijital okuryazarlık gibi etkenlerle şekillenebileceğini düşündürmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre, katılımcıların öğrenim düzeylerine göre YZ kaygı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > ,05$). Ancak betimsel verilere bakıldığında, lise düzeyinde öğrenim gören bireylerin YZ'ye yönelik kaygı düzeylerinin lisans ve lisansüstü gruplara kıyasla daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Bu durum, akademik yeterliliğin kaygı üzerindeki etkisinin doğrudan olmasa da dolaylı ve bağlamsal olduğunu düşündürmektedir. Bireyin eğitim düzeyi yükseldikçe zihinsel esneklik ve farkındalık, teknolojiye hâkimiyet ve dijital yeterlilik gibi özelliklerinin gelişmesi beklenmekle birlikte YZ gibi karmaşık teknolojilere yönelik kaygı düzeylerinin yalnızca bilişsel ya da akademik yeterlik temelinde açıklanamayacağı anlaşılmaktadır. Çetiner ve Çetinkaya (2024) da bu çalışmanın bulgularını destekler biçimde öğrenim düzeyine göre YZ kaygısı arasında anlamlı bir farklılık olmadığını belirtmiştir. Ancak bu konuyla ilgili literatürde farklı sonuçlar da mevcuttur. Örneğin Filiz ve diğerleri (2022) sağlık profesyonelleri örneğinde öğrenim düzeyi arttıkça YZ kaygısının azaldığını ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Şen (2024) kamu çalışanları üzerinde gerçekleştirdiği araştırmasında lisansüstü düzeydeki bireylerin daha düşük YZ kaygısına sahip olduğunu raporlamıştır. Bu farklılıklar, örneklem gruplarının mesleki bağlamları, teknolojiyle etkileşim düzeyleri ve yaş grupları gibi değişkenlerle ilişkilendirilebilir. Nitekim teknoloji kaygısı, bireyin yalnızca teknik bilgi düzeyiyle değil, aynı zamanda teknolojiye dair algıları, geçmiş deneyimleri ve içinde bulunduğu sosyal çevrenin teknolojiye yaklaşımıyla da şekillenmektedir. Özellikle lise düzeyindeki bireylerin YZ teknolojileriyle daha sınırlı etkileşim kurmaları, bu teknolojilere yönelik belirsizlik algısını artırmakta ve kaygı

düzeylerini yükseltebilmektedir. Bu sonuç, YZ'ye dair bilgi ve deneyim düzeyi arttıkça belirsizlik ve tehdit algısının azalabileceği görüşünü desteklemektedir.

Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin dil yeterlilik düzeyleri YZ kaygısı üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmıştır ($p<,05$). A2 düzeyindeki bireylerin YZ kaygısı yüksekken B2 ve C1 düzeyinde bu kaygının daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu yüzden dil yeterliliği arttıkça bireylerin YZ teknolojilerini anlama ve kullanma konusundaki özgüvenlerinin arttığı, dolayısıyla kaygılarının azaldığı görülmüştür. Bunun sebebini dil seviyesi arttıkça YZ ile ilgili bilgilere daha kolay erişim ve bu teknolojilerle daha etkin etkileşim kurma ile açıklamak mümkündür. Bu sonucun aksine Reyhan ve Dağlı (2023) sınıf düzeyinin anlamlı bir farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca YZ araçlarını aktif olarak kullanan bireylerin bu araçları hiç kullanmayanlara göre anlamlı düzeyde daha düşük kaygı seviyesine sahip olduğu tespit edilmiştir ($p<,05$). YZ ile doğrudan deneyim kazanmanın ve YZ'yi kullanmanın; bireylerin belirsizlik ve tehdit algılarını azalttığı ve daha olumlu tutumlar geliştirmelerine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Zira toplum içerisinde yaygın kullanılan YZ'yi deneyimlemek bireylerin zihnindeki bilinmezliği azaltacaktır. Dolayısıyla kaygı, azalma eğilimi içerisine girecektir. Alan yazınında bu görüşü destekleyen çalışmalar mevcuttur. Reyhan ve Dağlı (2023) YZ araçlarını kullanmayanların kullananlara göre az kaygı düzeyine sahip olduklarını belirtmişlerdir. Buna benzer bir sonuç olarak Deniz (2022) YZ kullanan bireylerin kaygı düzeylerinin düşük olduğu ve bu yönde anlamlı bir farklılık elde ettiğini dile getirmiştir. A2 düzeyindeki öğrencilerin kaygılarının daha yüksek bulunması, pedagojik açıdan dil yeterliliklerinin sınırlı olmasından kaynaklanabilir. Bu seviyedeki öğrenciler, YZ araçlarını anlamada ve çıktıları yorumlamada daha fazla güçlük yaşamakta, bu da belirsizlik ve güvensizlik duygusunu artırmaktadır. Ayrıca temel dil becerilerini yeni kazandıkları için YZ ile etkileşim ek bir bilişsel yük oluşturmakta ve kaygı düzeylerini yükseltmektedir.

Sonuç olarak, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin YZ'ye yönelik kaygılarının karmaşık ve çok boyutlu bir yapıya sahip olduğu ifade edilebilir. Elde edilen bulgular, bu kaygıların yalnızca teknolojik yeterlik veya akademik geçmiş gibi demografik unsurlarla değil; bireylerin teknolojiyle kurdukları ilişki biçimleri, tecrübe düzeyleri ve algısal değerlendirmeleriyle şekillendiğini ortaya koymuştur. Özellikle YZ'nin kötüye kullanılabileceği, zihinsel bağımlılık yaratabileceği ve kontrol dışı etkiler doğurabileceği yönündeki düşünceler, katılımcıların en yüksek düzeyde kaygı sergilediği alanlar olarak öne çıkmıştır. Cinsiyet ve öğrenim düzeyi gibi temel demografik değişkenlerin YZ kaygısı üzerinde anlamlı bir etki göstermemesi, bu faktörlerin tek başına belirleyici olmadığını; buna karşılık kur düzeyi ve YZ araçlarını kullanım durumunun anlamlı farklılık yaratması, YZ kaygısının bağlamsal ve deneyime dayalı bir doğası olduğuna işaret etmektedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar minvalinde şu önerilerde bulunulabilir:

- YZ araçlarının öğrenme sürecine bilinçli ve pedagojik bir yaklaşımla entegre edilmesi, özellikle temel seviyede dil öğrenen bireylerin teknolojik kaygılarını azaltarak daha sağlıklı öğrenme ortamları oluşturulmasına katkı sağlayabilir.

- YZ'nin bireyler üzerindeki bilişsel, duyuşsal ve sosyal etkileri dikkate alındığında; bu teknolojilerin eğitim ortamlarında etik, bilinçli ve rehberlik destekli bir biçimde kullanılması, kaygının azaltılmasında önemli bir rol oynayacaktır.
- Ele alınan bu araştırma, YZ'nin kötüye kullanım ihtimali ve potansiyel sorunlara yol açabileceği düşüncelerinin yüksek kaygıya neden olduğunu göstermiştir. Bu kaygıları gidermek için YZ'nin sadece teknik yönüyle değil, aynı zamanda etik, sosyal ve bilişsel etkileriyle ilgili doğru bilgiler sunan eğitimler düzenlenmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Akkaya, B., Özkan, A. ve Özkan, H. (2021). Yapay Zeka Kaygı (YZK) Ölçeği: Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Alanya Akademik Bakış*, 5(2), 1125-1146. <https://doi.org/10.29023/alanyaakademik.833668>
- Basar, U., & Cangal, O. (2021). Analysis of the attitudes of the instructors towards the use of technology in teaching Turkish as a foreign language, *International Online Journal of Educational Sciences*, 13(1), 18-32. <https://doi.org/10.15345/iojes.2021.01.002>
- Baş, G. (2014). Lise öğrencilerinde yabancı dil öğrenme kaygısı: Nitel bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(36), 101-119. <http://dx.doi.org/10.9779/PUJE653>
- Bayrakçı, S. (2020). *Dijital yetkinlikler bütünü olarak dijital okuryazarlık: Ölçek geliştirme çalışması*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Bekman, M. (2022). Halkla ilişkiler uygulamalarında nicel araştırma yöntemi: İlişkisel tarama modeli. *Meriç Uluslararası Sosyal ve Stratejik Araştırmalar Dergisi*, 6(16), 238-258. <https://doi.org/10.54707/meric.1143322>
- Boylu, E. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen temel seviyedeki İranlı öğrencilerin yazma problemleri. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 6(2), 335-349.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2022). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (30. bs.). Pegem Akademi.
- Chand, S. P., & Marwaha, R. (2023). *Anxiety*. In *statpearls*. StatPearls Publishing. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK470361/>
- Chilingaryana, K., & Zvereva, E. (2017). Methodology of flipped classroom as a learning technology in foreign language teaching. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, (237), 1500-1504. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.236>
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Çetiner, N. ve Çetinkaya, F. Ö. (2024). Çalışanların yapay zekâ kaygısı ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki: Turizm çalışanları üzerine bir araştırma. *Alanya Akademik Bakış*, 8(1), 159-173. <https://doi.org/10.29023/alanyaakademik.1297394>

- Deniz, S.S. (2022). Yapay zekâ kaygısının incelenmesine ilişkin bir araştırma. *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 8(63), 1675- 1677. <https://doi.org/10.29228/smryj.64393>
- Filiz, E., Güzel, Ş. ve Şengül, A. (2022). Sağlık profesyonellerinin yapay zekâ kaygı durumlarının incelenmesi. *Journal of Academic Value Studies (JAVStudies)*, 8(1), 47-55. <https://doi.org/10.29228/jav.57808>
- George, D., & Mallery, P. (2010). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference* (10th ed.). Pearson.
- Granter, S. R., Beck, A. H., & Papke Jr, D. J. (2017). AlphaGo, deep learning, and the future of the human microscopist. *Archives of Pathology & Laboratory Medicine*, 141(5), 619-621. <https://doi.org/10.5858/arpa.2016-0471-ED>
- Karasar, N. (2022). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Nobel Yayıncılık.
- Kır, D. B. ve Tekin, E. (2025). Key features of AI applications in foreign language teaching. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 14(4), 1143–1162. <https://doi.org/10.14686/buefad.1681050>
- Kim, J. J., Soh, J., Kadkol, S., Solomon, I., Yeh, H., Srivatsa, A. V., Nahass, G. R., Choi, J. Y., Lee, S., Nyugen, T., & Ajilore, O. (2025). AI anxiety: A comprehensive analysis of psychological factors and interventions. *AI and Ethics*, 1-17. <https://doi.org/10.1007/s43681-025-00686-9>
- Krashen, S., & Terrell, T. D. (2000). *The natural approach*. Longman.
- Li, J., & Huang, J. S. (2020). Dimensions of artificial intelligence anxiety based on the integrated fear acquisition theory. *Technology in Society*, 63, 101410. <https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2020.101410>
- Liğan D-E (2025) Mental health in the “era” of artificial intelligence: technostress and the perceived impact on anxiety and depressive disorders an SEM analysis. *Front. Psychol.* 16:1600013. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1600013>
- Maden, S., Dincel, Ö. ve Maden, A. (2015). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma kaygıları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(2), 748-769.
- MEB. (2024). *Eğitimde kullanılan yapay zekâ araçları: Öğretmen el kitabı*. Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü. Web: https://yegitek.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_07/12172521_meb_nek_yapay_zek_araclari_12072024_web.pdf adresinden 8 Temmuz 2025 tarihinde alınmıştır.
- MEB. (2025). *Eğitimde Yapay Zekâ Politika Belgesi ve Eylem Planı (2025-2029)*. Web: <https://yegitek.meb.gov.tr/mebiysdosyalar/202506/17092340egitimdeyapayzekapolitikabelgesiveeylemplani202520291.pdf> adresinden 7 Temmuz 2025 tarihinde alınmıştır.

- Murakami, Y., & Inagaki, T. (2025). Exploring the impact of AI anxiety on first-year university students' data science education. In *The IAFOR International Conference on Education: Hawaii 2025 Official Conference Proceedings* (pp. 317–327). The International Academic Forum (IAFOR). <https://doi.org/10.22492/issn.2189-1036.2025.27>
- OECD. (2023). How countries are implementing the OECD principles for trustworthy AI. Web: <https://oecd.ai/en/wonk/national-policies-2> adresinden 23 Temmuz 2025 tarihinde alınmıştır.
- Özbilen, U. (2024). Yapay zekâ ve yazabilme becerisi: Bağdaşıklık ve tutarlılık. *International Journal of Language Academy*, 12(4), 295-306. <https://doi.org/10.29228/ijla.79399>
- Reyhan, F. A., & Dağlı, E. (2023). Ebelik öğrencilerin yapay zekâ kaygı durumlarının değerlendirilmesi. *Institute of Health Sciences Journal*, 8(Special Issue), 290-296. <https://doi.org/10.51754/cusbed.1286594>
- Rosen, L. D., & Weil, M. M. (1995). Computer anxiety: a cross-cultural comparison of university students in ten countries. *Computers in Human Behavior*, 11(1), 45-64.
- Savaş, B. Ç., Turan, M. & Tatlısu, B. (2024). Spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin yapay zekâ kaygılarının farklı değişkenlere göre incelenmesi. In: Ulupınar, S. & Tozoğlu, E. & Biricik, YS (ed.), *Eğitim Bilimlerinde Sürdürülebilirlik ve Nitel Araştırma*. Özgür Yayınları.
- Şen, A. T. (2024). Kamu çalışanlarının yapay zeka kaygı düzeylerinin belirlenmesi: Kastamonu örneği. *Ömer Halisdemir Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 17(2), 232-246. <https://doi.org/10.25287/ohuiibf.1384435>
- UNESCO. (2024). *Eğitim ve araştırmada üretken yapay zekâ kılavuzu*. Web: <https://policycommons.net/artifacts/15980545/egitim-ve-arastirmada-uretken-yapay-zeka-kilavuzu/16877069/> adresinden 18 Temmuz 2025 tarihinde alınmıştır.
- Ülkü, T., Uçan Özcan, S. ve Polatçı, S. (2025). Yapay zekâ kaygısının gelecek kaygısı ve yenilikçi davranışlar üzerindeki etkisi: Üniversite öğrencileri üzerine bir uygulama. *İş ve İnsan Dergisi*, 12(1), 12-25. <https://doi.org/10.18394/iid.1547768>

Makaleye Katkı Oranı Beyanı: 1. yazar katkı oranı: %50 2. yazar katkı oranı: %50
Çıkar Çatışması Beyanı: Araştırmacılar arasında herhangi bir çıkar çatışması yoktur.
Etik Beyanı: Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi”nde belirtilen kurallara uyulduğunu, “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler”e dayalı hiçbir işlem yapılmadığını ve etik ihlallerde tüm sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu beyan ederiz.
Finansal Destek veya Teşekkür Beyanı: Bu çalışma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır.
Etik Kurul İzni Beyanı: Bayburt Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurulu, Tarih: 30.06.2025, Sayı: 289709
Veri Kullanılabilirliği Beyanı: Bu çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine yazarlardan temin edilebilir.
Yapay Zekâ Kullanımı Beyanı: Çalışmada dil düzenlemeleri noktasında yapay zekâdan destek alınmıştır. Bunun dışında yazma yardımı için yapay zekânın kullanılmadığını beyan ederiz.
Telif Hakları Beyanı: “Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi”nde yayımlanan çalışmalar Creative Commons Atıf-Ticari Olmayan 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Extended Abstract

We are now in a new era where individuals are not merely learners, but also active participants who frequently consult, deliberate with, and at times even contest digital technologies. As post-humanism/transhumanist society is emerging beyond the current societal structure, Artificial Intelligence (AI) stands out as a transformative force. This transformation not only influences individuals' learning methods and cognitive learning processes, but also prompts them to re-evaluate their own identities, existential positions, and social relationships. The interaction between humans and machines, often imperceptible through algorithmic bases, language modeling, automatic evaluation, and recommendation systems, exerts a manipulative influence, directly affecting individuals' decision-making processes, such as what to buy, what to watch, or which gift to choose. This situation can lead to mental ambiguity for individuals, prompting questions like, “Did I make this decision, or did the algorithm guide me?”. This very question erodes an individual's sense of agency, positioning them as a passive entity merely selecting among options. Consequently, individuals question their confidence in their human competencies and, simultaneously, ponder the potential threat of AI in future processes, leading to occasional anxiety.

In response to these concerns, various countries have established AI policies and published guidelines to mitigate biases and protect human rights. Examples include Türkiye's “Trustworthy AI Mark,” Mexico's “Guidelines for the Processing of Personal Data in AI use,” and Germany's “AI Quality Seal” (OECD, 2023). According to UNESCO (2024), AI's ability to track and mimic human interactions evokes different psychological effects in students and escalates concerns about exposure to cognitive manipulation. In this context, the Turkish Ministry of National Education (2024) has acknowledged concerns regarding AI

usage and subsequently published an AI action plan for 2025. This plan includes designs aimed at preventing algorithmic biases, with a particular focus on data privacy and security for AI systems to be used in education.

Similar studies on AI anxiety have primarily focused on youth and university students. A study at Hiroshima University found that AI anxiety negatively impacted the willingness to learn and participation in classes among first-year data science students. Another study in Romania revealed that the rapid implementation of AI created “technostress”, increasing anxiety and depression. To mitigate AI anxiety, multidisciplinary approaches are suggested, particularly equipping AI with features like transparency, trustworthiness, and empathy to increase user trust and reduce anxiety. In Türkiye, Ülkü, Özcan, and Polatçı (2025) examined the effect of AI anxiety on future anxiety and innovative behaviors among university students, concluding that AI anxiety positively influences innovative behaviors. Similarly, Reyhan and Dağlı (2023) conducted a study to determine students’ AI anxieties, reporting moderate levels of anxiety. These studies collectively indicate that AI anxiety is not limited to individual psychological effects but also creates significant societal and educational implications. Young people and university students tend to be more sensitive to rapidly developing technologies, which can affect their educational processes, innovative behaviors, and psychological states. Consequently, developing various strategies to reduce anxiety levels is essential.

This study adopted a quantitative research method to identify the anxiety levels of individuals learning Turkish as a foreign language regarding AI. Quantitative methods are defined as systematic approaches in social sciences that aim to achieve objective results through measurable data, providing advantages in terms of validity and reliability. A survey model was employed within the scope of the research. The survey model is an approach aimed at describing specific characteristics or relationships of individuals or objects within a particular population. Relational survey models, in particular, allow for revealing the degree of relationship between two or more variables through correlation coefficients. In line with this, the study measured the AI anxiety levels of individuals learning Turkish as a foreign language and analyzed whether various demographic and individual variables, such as gender, AI usage status, education level, and language proficiency levels, created a significant difference in these anxiety levels. In this respect, the research not only described individuals' anxiety levels but also aimed to reveal the factors that might influence these anxieties. In this context, the measurable objectivity provided by the quantitative approach enhanced the study's reliability and validity, facilitating the derivation of generalizable conclusions from the obtained data.

In conclusion, the findings obtained from the current study reveal that AI anxiety has a multi-layered structure based not only on a lack of technical knowledge but also on affective and social dimensions. Participants’ high scores on items related to job loss, ethical risks, loss of control, and mental dependence indicate that AI is perceived as a threat to individual autonomy and societal roles. This multi-faceted anxiety can lead individuals to develop negative attitudes towards AI-based learning environments and limit their participation in the learning process. Therefore, it is crucial to structure technological integration processes in educational settings, especially in foreign language teaching, while considering individuals' affective and social sensitivities.

According to the research findings regarding the gender variable, although the average AI anxiety of male participants was found to be higher than that of females, this difference was not statistically significant ($p > .05$). Thus, gender was not found to be a determining factor on AI anxiety in the sample examined. Indeed, Deniz (<https://www.google.com/search?q=2022>) stated that teachers' AI anxiety scores did not show a significant difference based on gender. Çetiner and Çetinkaya (2024) reported that women had higher AI anxiety levels than men, while Şen (2024) stated that women were more interested in AI and had higher anxiety levels compared to men. Another study by Savaş, Turan, and Tatlısu (2023) indicated that students' anxiety levels did not differ by gender. Consequently, the findings suggest that individuals' affective responses to AI cannot be explained solely by biological gender; rather, these responses may be shaped by factors such as individual technology experience, attitudes towards technology, cultural context, and digital literacy.

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE YAPAY ZEKÂ DESTEKLİ METİN ÜRETİMİNE İLİŞKİN ÖĞRETİCİ VE ÖĞRENİCİ GÖRÜŞLERİ*

Araştırma Makalesi

Bilge BAĞCI AYRANCI** / Yasemin ALCAN***

Geliş Tarihi: 25.09.2025 | **Kabul Tarihi:** 12.11.2025 | **Yayın Tarihi:** 31.12.2025

Özet: Yapay zekâ robotları; dil öğretimi süreçleri üzerinde sahip olduğu içerik, kapsam, yeterlilik ve etkiyi gün geçtikçe genişleten araçlar arasında yer almaktadır. Bu yönüyle özellikle içerik üretiminin elzem olduğu yabancı dil öğretim süreçlerinde bu araçlardan etkili şekilde faydalanılmasını sağlayacak araştırmaların gerçekleştirilmesi ihtiyaç hâline gelmektedir. Sözü edilen bu çerçevede araştırmada, pek çok alanda sıklıkla kullanıldığı bilinen ChatGPT ve Gemini adlı iki farklı yapay zekâ robotunun Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılabilecek seviyeye uygun okuma metni oluşturabilme yeterliliğinin öğrenci ve öğretmenlerden alınan görüşler doğrultusunda karşılaştırmalı şekilde incelenmesi hedeflenmiştir. Bu hedef doğrultusunda araştırma yöntemi olarak nitel araştırma yöntemleri arasında yer alan fenomenolojik desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 10'u öğretici; 10'u A2 seviyesindeki öğrenci olmak üzere 20 katılımcı oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak öğretici ve öğrenciler için oluşturulmuş iki farklı yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. İfade edilen formlarla elde edilen veriler, betimsel analiz tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma neticesinde, ChatGPT ve Gemini yapay zekâ robotlarından Gemini'nin öğrenci ve öğretmenler tarafından daha başarılı bulunduğu, ancak her iki robotun da seviyeye özgü tüm gereklilikleri sağlayabilecek metin üretimini tam anlamıyla gerçekleştirmediği belirlenmiştir. İfade edilen bu neticeden hareketle yapay zekâ desteğiyle oluşturulan metinlerin yabancı dil olarak Türkçe öğretimi süreçlerinde kullanılması hususunda seçici olunması ve gerekli durumlarda amaca uygun düzenlemelerin yapılması gerektiği belirtilebilir.

Anahtar Kelimeler: Okuma metinleri, öğrenci görüşleri, öğretmen görüşleri, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, yapay zekâ.

TEACHER AND LEARNER OPINIONS ON ARTIFICIAL INTELLIGENCE-ASSISTED TEXT PRODUCTION IN TEACHING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Research Article

Received: 25.09.2025 | **Accepted:** 12.11.2025 | **Published:** 31.12.2025

Abstract: Artificial intelligence robots are among the tools that are increasingly expanding their content, scope, adequacy, and impact on language teaching processes. In this regard, it has become necessary to conduct research that supports the effective use of these tools, particularly in foreign language teaching processes where content production plays a central role. Within this framework, the study aimed to comparatively examine the capacity of two widely used artificial intelligence robots, ChatGPT and Gemini, to generate reading texts suitable for use in teaching Turkish as a foreign language, based on the opinions of both learners and teachers. To achieve this goal, the phenomenological design, one of the qualitative research approaches, was adopted. The study group consisted of 20 participants: 10 teachers and 10 learners at A2 level. Two different semi-structured interview forms developed for teachers and learners were used as data collection tools in the study. The data

* Bu çalışma, 24-26 Ekim 2024 tarihlerinde gerçekleştirilen “XVI. Dünya Dili Türkçe Sempozyumu”nda sözlü olarak çevrim içi sunulan ve özeti basılan “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yapay Zekâ Destekli Metin Üretimi” isimli bildirinin genişletilmiş tam metnidir.

** Prof. Dr.; Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı; bilge.ayranci@adu.edu.tr;  0000-0002-9889-2777

*** Türkçe Öğretmeni; Türkiye Maarif Vakfı; yaseminalcan085@gmail.com;  0009-0009-4266-7288

obtained from the forms were analysed using descriptive analysis techniques. The research concluded that, of the ChatGPT and Gemini artificial intelligence robots, Gemini was found to be more successful by learners and teachers; however, it was determined that neither robot could fully achieve text production that meets all level-specific requirements. Based on these findings, it can be argued that the use of AI-generated texts in Turkish language teaching processes as a foreign language should be selective, and appropriate adjustments should be made where necessary.

Keywords: Artificial intelligence, learner opinions, reading texts, teacher opinions, teaching Turkish as a foreign language.

Giriş

Teknolojinin gün geçtikçe farklı bir boyut kazanmasıyla insanların düşünme biçimine ve üretme kapasitesine yatkın çeşitli uygulamaların da kendine kullanım alanı bulduğu görülmektedir. Teknolojideki baş döndürücü değişim ve yeni uygulamalar; başta iletişim ve bilgiye erişim alışkanlıkları olmak üzere, pek çok konuda insanlarda yeni beklentiler oluşturmuştur (Gümüş ve Kocabıyık, 2023; Tekin, 2023). İfade edilen bu uygulamaların günümüzde en çok kullanılan ve dolayısıyla sıkça araştırılan bileşenlerinden bir tanesinin ise bilgisayar ve robotların insan zekâsına özgü çeşitli özellikleri taşıması esasına dayanan yapay zekâ (YZ) uygulamaları olduğu ifade edilebilir.

YZ uygulamalarına dair ilk tartışmalar, Turing’in 1950 yılında yayımladığı “Bilgi İşlem Makineleri ve Zekâ (Computing Machinery and Intelligence)” isimli araştırmasında yönelttiği “Makineler düşünebilir mi?” sorusuyla başlamıştır (Hismanoğlu, 2023, s. 117; Kaya, 2024, s. 83; Turing, 1950). Daha sonraki yıllarda ise bu uygulamaların günlük hayatımızda nerelerde kullanılabileceği üzerine daha çok düşünülmeye ve söz konusu yapıyı farklı noktalarıyla inceleyen daha çok sayıda araştırma yapılmaya başlanmıştır. Bu algoritmalar, geçmiş ve günümüze dair sahip olunan tüm girdilerden yararlanarak yeni ürünler meydana getiren bir sisteme sahiptir. Bu yönüyle özellikle sağlık, finans, bilişim teknolojileri ve sanayi başta olmak üzere insan faaliyetinin söz konusu olduğu pek çok alanda kendine kullanım imkânı bulan bir teknoloji olarak karşımıza çıkmaktadır (Altıntop, 2023). İfade edilen alanların dışında bu tür uygulamalardan en sık yararlanan faaliyet alanlarından bir tanesinin ise eğitim faaliyetleri olduğunu söylemek mümkündür. Eğitimin yeni yetişen nesle temel beceri ve yetkinliklerin kazandırıldığı alan olduğu göz önüne alındığında, YZ teknolojisinden faydalanılmasına en çok ihtiyaç duyulan alanlardan bir tanesinin eğitim sahası olduğu daha iyi anlaşılacaktır (Özçakmak, 2023). Bu kapsamda YZ sohbet robotlarının, eğitim alanında kişilerin verdiği komutlar ve yönlendirmelere bağlı olarak bireyselleştirilmiş öğrenme imkânı sunan uygulamalar olduğu söylenebilir (Akkaya ve Şengül, 2023). YZ uygulamalarından yararlanılması gereken bir diğer alan ise dil öğretimidir. Özellikle yabancı dil öğretimi süreçlerinde yürütülen çeviri, diyalog kurma, metin oluşturma, etkinlik tasarlama, dil bilgisi yapılarını pekiştirme vb. faaliyetlerin tasarlanması noktasında, YZ sohbet robotları kullanıcılara destek olabilir. Bu noktada İskender ve diğerleri (2024) çalışmalarında; YZ uygulamalarının imlâ ve yazım kontrolü gerçekleştirme, sesi metne çevirme, verilen bir metnin çevirisini yapma, verilen bir metni seslendirme, sesli şekilde sohbet etme vb. etkinliklere imkân verdiğini ve bu esnada Türkçe dil becerilerinin geliştirilmesine katkıda bulunduğunu dile getirmiştir. Yine aynı kapsamda Yıkar (2023) tarafından bir dilin bütünüyle anlaşılabilmesi, benimsenebilmesi ve kullanılabilmesinin dilsel yapıların en iyi şekilde

kavranmasına bağlı olduğunun ve bu tam kavramanın sağlanmasında ise kendisini sürekli yenileyen YZ uygulamalarının kullanılabileceğinin vurgulanması, ifade edilen bu düşüncüyü desteklemektedir. Sarıgül (2022) ise YZ teknolojisinden aşağıdaki noktalarda faydalanılabileceğini belirtmiştir:

- Öğretim hedeflerinin gerçekleştirilmesi,
- Öğrenci profillerinin analiz edilmesi,
- Öğretim programlarının geliştirilmesi ve bu programların yaş, cinsiyet, dil, ülke gibi boyutlara göre düzenlenmesi,
- Öğretme ve öğrenme süreçlerinin bireyselleştirilmesi,
- Bireylerin en iyi şekilde öğrenebileceği yöntem ve tekniklerin belirlenmesi,
- Bireylerin en iyi şekilde öğrenebileceği öğrenme zamanının belirlenmesi,
- Bireylerin öğrenmeye ilişkin kapasitelerinin belirlenmesi,
- Hedef öğrenme durumlarını geliştirecek en uygun yöntem ve tekniklerin belirlenmesi,
- Öğrenilen dillerin kıyaslamalı bir şekilde çözümlenmesi,
- Uzun ve kısa süreli bellek ile ilişkili bilgilerin belirlenmesi,
- Metinlerin seslendirilmesi,
- Seslerin metne dönüştürülmesi,
- Telaffuz çalışmalarının gerçekleştirilmesi,
- Sohbet robotlarıyla diyalog oluşturulması,
- Görsel ya da metinlere dair okuma, isimlendirme ve tahminde bulunma çalışmalarının yapılması,
- Metin çevirileri,
- Metin düzeltme çalışmaları,
- Temel dil becerilerine ilişkin yekinciklerin ölçülmesi ve değerlendirilmesi (Sarıgül, 2022, s. 107-108).

İfade edilen bu kullanım alanlarından hareketle, yabancı dil öğretiminde YZ uygulamalarının kullanımının yaygınlık kazandığını ve çeşitli araştırmalarla bu eğilimin desteklendiğini ifade etmek mümkündür. Dolayısıyla öğretici ve öğrenici kullanımını destekleyen bu uygulamalar arasında da bazı araçların çeşitli nitelikleriyle öne çıkması ve özellikle tercih edilmesi söz konusu olabilmektedir.

Bu araçlardan ilki özellikle dil öğretimi noktasında kullanımının pek çok çalışmada araştırıldığı ChatGPT isimli YZ robotu olduğu söylenebilir. ChatGPT, OpenAI isimli firma tarafından ilk kez 2020 yılında duyurulan, 30 Kasım 2022 tarihinde kullanılmaya başlanan ve kendisine yöneltilen soruları sahip olduğu verilerden hareketle yanıtlayabilen bir dil işleme modeli olarak bilinmektedir (Altıntop, 2023; Altun ve Seferoğlu, 2024; Çınar Yağcı ve Aydın Yıldız, 2023). Model, sahip olduğu çok yönlülüğüyle başarılı, pratik ve önemli kabul edilmektedir (Uçar, 2023). Benzer kapsamda başka bir model olarak ise Google tarafından başlangıçta Bard ismiyle geliştirildiği bilinen Gemini sayılabilir (Koçyiğit ve Darı, 2023). Bu model, Google tarafından ilk kez 2023 yılının Mart ayında tanıtılmış ve kullanılmaya başlanmıştır (Karakuş, 2023). Gemini'nin kullanıcılara hedefe yönelik, manalı ve geçerli yanıtlar vermeyi hedefleyen bir mekanizmaya sahip olduğu belirtilmektedir (Pichai &

Hassabis, 2023'ten akt. Altun ve Seferoğlu, 2024). Kara (2024) tarafından yapılan çalışmada; başarılı bir öğretim süreci kapsamında ChatGPT ve Gemini gibi YZ araçlarının kullanılmasının, bahsi geçen nitelikleri desteklediği ifade edilmiştir. Öte yandan yabancı dil eğitime sundukları fırsatların yanında bu tür uygulamaların geliştirilmesi ve iyileştirilmesi gereken bazı alanları da bulunmaktadır ve bu alanlardan bir tanesi olarak dil seviyelerine hitap edecek güçlükte metin üretimini sağlayabilme hususu sayılabilir (Akkaya ve Şengül, 2023). Özellikle temel seviyede oldukça basitleştirilmiş bir metin yapısının gerekli olduğu göz önünde bulundurulduğunda, dil öğretiminde hedef seviyeye doğrudan hitap edecek basitlikte metinlerin kullanımı önem taşımaktadır.

Şimşek ve Yaşar (2023) tarafından yapılan çalışmada da sadeleştirilmiş metin kullanımında en büyük gereksinimin A1 ve A2 seviyelerinde olduğu ifade edilmiştir. Benzer çerçevede Katı ve Can (2024), yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma metinlerinden faydalanmanın oldukça önemli olduğunu ancak seviyeye hitap edecek nitelikte metin bulmakta zorluk yaşandığını ifade etmiştir. Bu sebeple YZ uygulamalarının okuma metni üretme amacıyla kullanımında, ilk seviyelerden itibaren hedef seviyeye uygunluk ölçütünün göz önünde bulundurulması ve bu yönde araştırmaların gerçekleştirilmesi alandaki gerekliliklerden birini oluşturmaktadır.

1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, ChatGPT ve Gemini isimli YZ araçlarının yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde seviyeye uygun okuma metni üretebilme yeterliliğini öğretici ve öğrenci görüşlerinden hareketle karşılaştırmalı olarak incelemek amaçlanmıştır. Bu amaçtan hareketle araştırmanın problem cümlesi, “ChatGPT ve Gemini isimli YZ robotlarının yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılmak üzere seçili seviyeye uygun okuma metni üretebilme yeterliliği hakkındaki öğretici ve öğrenci görüşleri nelerdir?” olarak belirlenmiştir. Belirtilen bu problem cümlesi kapsamında ise aşağıdaki alt sorulara yanıt aranmıştır:

- ChatGPT isimli YZ robotuyla oluşturulan metinlerin yabancı dil olarak Türkçe öğretimi A2 seviyesine uygunluğu hakkındaki öğretici ve öğrenci görüşleri nelerdir?
- Gemini isimli YZ robotuyla oluşturulan metinlerin yabancı dil olarak Türkçe öğretimi A2 seviyesine uygunluğu hakkındaki öğretici ve öğrenci görüşleri nelerdir?
- ChatGPT ve Gemini isimli YZ robotlarıyla oluşturulan metinler kıyaslandığında, Türkçe A2 seviyesi için uygun düzeyde okuma metni oluşturabilme konusunda hangi YZ robotunun daha etkili olduğu hakkındaki öğretici ve öğrenci görüşleri nelerdir?

Araştırmanın, YZ uygulamaları üzerine yapılmış kullanıcı temelli bir çalışmaya örnek teşkil etmesi; önceki çalışmalarda genel olarak dil öğretiminde kullanılabileceği tespit edilen YZ uygulamalarının hedef seviyeye uygun okuma metni üretebilme kapasitesini beceri bazlı, seviye temelli ve uygulamalı olarak incelemeyi hedeflemesi ve içerisinde yüksek kullanım sıklığına sahip olan iki YZ sohbet robotunun belirlenen kriter doğrultusunda kıyaslanarak değerlendirildiği karşılaştırmalı bir yapıya sahip olması gibi açılardan önemli olduğu düşünülmektedir.

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan fenomenolojik desen kullanılmıştır. Fenomenoloji ya da diğer bir ismiyle olgubilim çalışmaları, araştırılmak istenen bir olgunun o olguyu deneyimleyen kişilerle gerçekleştirilen görüşmeler temelinde incelenip ortaya konulduğu çalışmalar olarak bilinmektedir (Büyüköztürk vd., 2019). Bu çalışmada da YZ uygulamalarının hedefe yönelik dil öğretim materyali üretebilmesi olgusunun ilgili alanda deneyim sahibi öğretici ve öğrenci görüşlerinden hareketle incelenmesi hedeflendiği için bu yöntemin amaca yönelik ihtiyacı karşılayacağı düşünülmüştür. Bu çalışma için gerekli olan etik kurul izni, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Araştırmaları Etik Kurulu'nun 06.05.2025 tarihli ve 529679 sayılı kararı ile alınmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemiyle gönüllülük esasına bağlı olarak seçilen 10 öğretici ve A2 seviyesinde öğrenim görmekte olan 10 öğrenci olmak üzere toplam 20 kişi oluşturmuştur. Öğreticilerin seçiminde alanda en az 5 yıllık deneyime sahip olma, öğrencilerin seçiminde ise Türkçe A2 seviyesinde öğrenim görme durumları ölçüt olarak belirlenmiştir.

2.3. İnceleme Materyali

Araştırmanın inceleme materyalini, ChatGPT ve Gemini isimli YZ robotları kullanılarak A2 seviyesi için oluşturulan toplam 10 okuma metni oluşturmuştur. Konuların seçiminde 5 farklı alan uzmanından görüş alınmıştır. Uzman görüşlerinden hareketle beş konu belirlenmiş ve her bir konu kapsamında robotlara aynı komutlar verilerek bu beş farklı konuda metin üretmeleri sağlanmıştır. Söz konusu metinlerin isimlerine, uzunluklarına ve özelliklerine (robot tarafından oluşturulan içerik ayrıntıları) dair genel bilgiler Tablo 1'de paylaşılmıştır:

Tablo 1

Araştırmada Kullanılan Metinler ve Özellikleri

	Metin Adı	Metin Uzunluğu ve Özelliği
ChatGPT	Çevre Kirliliği ve Sorunları	181 sözcük-Yalnızca metin
	Türk Yemek Kültürü: Lezzet Dolu Bir Miras	216 sözcük-Yalnızca metin
	Buluşlar ve İcatlar: Hayatımızı Kolaylaştıran Değerli Keşifler	191 sözcük-Yalnızca metin
	Herkesin Özel Yetenekleri Var	86 sözcük-Yalnızca metin
	Teknolojinin Hızlı Yükselişi	183 sözcük-Yalnızca metin
Gemini	Çevremiz Kirleniyor!	163 sözcük- Metin, kelime bilgisi ve açık uçlu sorular
	Türk Yemek Kültürü	219 sözcük-Metin, kelime bilgisi ve açık uçlu sorular
	Dünyayı Değiştiren Buluşlar ve İcatlar	214 sözcük-Metin, kelime bilgisi ve açık uçlu sorular
	Herkes Farklı Yeteneklere Sahiptir	168 sözcük-Metin, kelime bilgisi ve açık uçlu sorular
	Teknolojide Son Gelişmeler	148 sözcük-Metin, kelime bilgisi ve açık uçlu sorular

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmada kullanılan metinlerden ChatGPT ile oluşturulanların yalnızca metin biçiminde bir görünüme sahip olduğu görülmektedir. Gemini ile oluşturulan metinler ise ana metin dışında genel olarak kelime bilgisi, açık uçlu metin sonu soruları gibi

bölümleri içerecek şekilde hazırlanmıştır. Bu yönüyle iki farklı robotun aynı komutlara farklı ayrıntıda içerikler ürettiği söylenebilmektedir.

2.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak öğretmenler ve öğrenciler için farklı olacak şekilde hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Formların hazırlanmasında, öğretmenlere ve öğrencilere yönlendirilebilecek sorulardan oluşan taslak formlar hazırlanmış ve bu formlar üzerine 7 farklı alan uzmanından görüş alınmıştır. Bu görüşler çerçevesinde gerekli düzeltmeler yapılmış ve öğrenciler için 5 öğretmenler için ise 9 maddeden oluşan nihai görüşme formları elde edilmiştir. Sözü edilen görüşme formları EK1 ve EK2’de sunulmuştur.

2.5. Veri Analiz Tekniği

Araştırmada elde edilen verilerin analizi esnasında betimsel analiz tekniğinin kullanımı tercih edilmiştir. Betimsel analiz, özellikle görüşmeler başta olmak üzere çeşitli şekillerde elde edilen veri kümelerinin ayrıntılı biçimde betimlenmesine dayanan bir analiz türü olarak bilinmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu kapsamda araştırmada belirtilen görüşlerin hangi noktalarda birleşip farklılaştığı incelenmiş ve bu noktaları yansıtan ortak kodlar oluşturulmuştur. Kodlar çerçevesinde elde edilen veriler ise bütünsel biçimde analiz edilmiştir.

3. Bulgular

3.1. ChatGPT Temelli Metinlerin Uygunluğuna İlişkin Bulgular

Bu başlık altında araştırmanın “ChatGPT isimli YZ robotuyla oluşturulan metinlerin yabancı dil olarak Türkçe öğretimi A2 seviyesine uygunluğu hakkındaki öğretici ve öğrenci görüşleri nelerdir?” biçimindeki ilk sorusuna ilişkin bulgular sunulmuştur. Söz konusu veriler Tablo 2’de paylaşılmıştır.

Tablo 2

ChatGPT Metinlerinin YTÖ A2 Seviyesine Uygunluğuna İlişkin Görüşler

	Görüş Özeti	Ortak Kodlar	f	Katılımcı
Öğrenci	Kesinlikle Olumlu	Metinlerin hepsi seviyemize uygundu, bizim bilmediğimiz bilgiler vardı. Türkçe öğrenimine olumlu etkisi oldu.	1	Ö10
	Olumlu	Metinlerdeki bazı kelimeleri anlamadım ama Türkçe öğrenimine olumsuz etkisi olmadı.	2	Ö1, Ö8
	Olumsuz	Metindeki kelimelerin çok azını anladım. Türkçe öğrenimine katkısı olmadı.	4	Ö5, Ö6, Ö7, Ö9
	Kesinlikle Olumsuz	Metindeki hiçbir kelimeyi anlayamadım. Türkçe öğrenimine olumsuz etkisi oldu.	3	Ö2, Ö3, Ö4
Öğretici	Kesinlikle Olumlu	Metinlerin tüm nitelikler (kelime öğretimi, okuma kazanımları, dil bilgisi kuralları, Türk kültürünün temel nitelikleri) açısından hedef seviyeye uygun ve kullanışlı olduğunu düşünüyorum.	0	-
	Olumlu	Metinlerin seviyeye uygun olmadığı yerler bulunsa da genel anlamda anlaşılabilir yapıda olduğunu düşünüyorum.	2	Ö1, Ö6
	Olumsuz	Metinlerin oldukça soyut ve seviye üstü olduğunu düşünüyorum.	5	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5,

			Ö7,
Kesinlikle Olumsuz	Metinlerin hiçbir nitelik (kelime öğretimi, okuma kazanımları, dil bilgisi kuralları, Türk kültürünün temel nitelikleri) açısından hedef 3 seviyeye uygun ve kullanışlı olduğunu düşünmüyorum.	3	Ö8, Ö9, Ö10

Tablo 2 incelendiğinde, ChatGPT isimli YZ robotuyla oluşturulan metinlerin 1 öğrenci tarafından Türkçe öğrenimine olumlu etkisi olduğu (kesinlikle olumlu) yönünde, 2 öğrenci tarafından anlaşılmayan yerler olsa da Türkçe öğrenimine olumsuz etkisinin olmadığı (olumlu) yönünde, 4 öğrenci tarafından kelimelerin çok azının anlaşıldığı ve Türkçe öğrenimine katkısının olmadığı (olumsuz) yönünde ve 3 öğrenci tarafından ise hiçbir kelimenin anlaşılır olmaması sebebiyle Türkçe öğrenimine olumsuz etkisinin olduğu (kesinlikle olumsuz) yönünde değerlendirildiği görülmektedir. Bu durumda öğrencilerin çoğunun (f=7) ChatGPT ile oluşturulan metinlerin olumsuz niteliklerine vurgu yaptığı; çok az sayıda öğrencinin metinleri başarılı bulduğu (f=3) ifade edilebilir.

Aynı durum öğretmenler açısından incelendiğinde, ChatGPT isimli YZ robotuyla oluşturulan metinlerin hiçbirinin öğretmenler tarafından Türkçe öğreniminin tüm boyutlarına (kelime öğretimi, okuma kazanımları, dil bilgisi kuralları, Türk kültürünün temel nitelikleri) hitap ettiği (kesinlikle olumlu) yönünde değerlendirilmediği görülmektedir. Bu durumun dışında ise 2 öğretmenin anlaşılmayan yerler olsa da anlaşılabilir bir yapıya sahip olduğu (olumlu) yönünde, 5 öğretmenin metinlerin seviyenin çok üzerinde ve soyut olduğu (olumsuz) yönünde ve 3 öğretmenin ise Türkçe öğreniminin hiçbir boyutuna (kelime öğretimi, okuma kazanımları, dil bilgisi kuralları, Türk kültürünün temel nitelikleri) olumlu etkisinin bulunmadığı (kesinlikle olumsuz) yönünde değerlendirme yaptığı görülmektedir. Bu durumda öğretici fikirlerinin büyük bir kısmının (f=8) ChatGPT ile oluşturulan metinleri seviyeye uygun bulmadığı; çok daha küçük bir kısmının (f=2) ise metinlerin her boyutuyla iyi olmasa da genel anlaşılabilirliğe sahip olduğu yönünde yoğunlaştığı belirtilebilir.

3.2. Gemini Temelli Metinlerin Uygunluğuna İlişkin Bulgular

Bu başlık altında araştırmanın “Gemini isimli YZ robotuyla oluşturulan metinlerin yabancı dil olarak Türkçe öğretimi A2 seviyesine uygunluğu hakkındaki öğretici ve öğrenci görüşleri nelerdir?” biçimindeki ikinci sorusuna ilişkin bulgular sunulmuştur. Söz konusu veriler Tablo 3’te paylaşılmıştır.

Tablo 3

Gemini Metinlerinin YTÖ A2 Seviyesine Uygunluğuna İlişkin Görüşler

	Görüş Özeti	Ortak Kodlar	f	Katılımcı
Öğrenci	Kesinlikle Olumlu	Metinlerin hepsi seviyemize uygundu, bizim bilmediğimiz bilgiler vardı. Türkçe öğrenimine olumlu etkisi oldu.	7	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö9
	Olumlu	Metinlerdeki bazı kelimeleri anlamadım ama Türkçe öğrenimine olumsuz etkisi olmadı.	1	Ö6
	Olumsuz	Metindeki kelimelerin çok azını anladım. Türkçe öğrenimine katkısı olmadı./ Metindeki kelimelerin tamamını anladım. Bildiğimiz bilgiler olduğu için Türkçe öğrenimine katkısı olmadı.	2	Ö8, Ö10
	Kesinlikle Olumsuz	Metindeki hiçbir kelimeyi anlayamadım. Türkçe öğrenimine	0	-

	Olumsuz	olumsuz etkisi oldu.		
Öğretici	Kesinlikle Olumlu	Metinlerin tüm nitelikler (kelime öğretimi, okuma kazanımları, dil bilgisi kuralları, Türk kültürünün temel nitelikleri) açısından hedef seviyeye uygun ve kullanışlı olduğunu düşünüyorum.	1	Ö5
	Olumlu	Metinlerin seviyeye uygun olmadığı yerler bulunsa da genel anlamda anlaşılabilir yapıda olduğunu düşünüyorum.	5	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6
	Olumsuz	Metinlerin oldukça soyut ve seviye üstü olduğunu düşünüyorum.	1	Ö7
	Kesinlikle Olumsuz	Metinlerin hiçbir nitelik (kelime öğretimi, okuma kazanımları, dil bilgisi kuralları, Türk kültürünün temel nitelikleri) açısından hedef seviyeye uygun ve kullanışlı olduğunu düşünmüyorum.	3	Ö8, Ö9, Ö10

Tablo 3 incelendiğinde, Gemini isimli YZ robotuyla oluşturulan metinlerin 7 öğrenci tarafından Türkçe öğrenimine olumlu etkisi olduğu (kesinlikle olumlu) yönünde, 1 öğrenci tarafından anlaşılmayan yerler olsa da Türkçe öğrenimine olumsuz etkisinin olmadığı (olumlu) yönünde, 2 öğrenci tarafından ise kelimelerin çok azının anlaşıldığı ve Türkçe öğrenimine katkısının olmadığı (olumsuz) yönünde değerlendirildiği görülmektedir. Türkçe öğreniminin hiçbir boyutuna (kelime öğretimi, okuma kazanımları, dil bilgisi kuralları, Türk kültürünün temel nitelikleri) olumlu etkisinin bulunmadığı (kesinlikle olumsuz) yönünde ise hiç yorum bulunmamaktadır. Olumsuz olarak belirtilen verilerin ayrıntıları incelendiğinde ise bir öğrencinin (Ö8) metinleri hiç anlayamadığı için olumsuz olarak nitelendirdiği görülürken başka bir öğrencinin de (Ö10) metinleri çok basit bulduğu için olumsuz olarak değerlendirdiği söylenebilir. Bu noktada öğrencilerin sahip oldukları dil seviyelerine göre farklı biçimlerde değerlendirmeler gerçekleştirdiği yorumunda bulunmanın mümkün olduğu düşünülmektedir. Bu durumda öğrencilerin çoğunun (f=8) Gemini ile oluşturulan metinlerin olumlu niteliklerine vurgu yaptığı; çok az sayıda öğrencinin metinleri başarılı bulmadığı (f=2) ifade edilebilir.

Aynı durum öğretmenler açısından incelendiğinde, Gemini isimli YZ robotuyla oluşturulan metinlerin 1 öğretici tarafından Türkçe öğreniminin tüm boyutlarına (kelime öğretimi, okuma kazanımları, dil bilgisi kuralları, Türk kültürünün temel nitelikleri) hitap ettiği (kesinlikle olumlu) yönünde, 5 öğreticinin anlaşılmayan yerler olsa da anlaşılabilir bir yapıya sahip olduğu (olumlu) yönünde; 1 öğreticinin metinlerin seviyenin çok üzerinde ve soyut olduğu (olumsuz) yönünde ve 3 öğreticinin ise Türkçe öğreniminin hiçbir boyutuna (kelime öğretimi, okuma kazanımları, dil bilgisi kuralları, Türk kültürünün temel nitelikleri) olumlu etkisinin bulunmadığı (kesinlikle olumsuz) yönünde değerlendirme yaptığı söylenebilmektedir. Bu durumda öğretici fikirlerinin çoğunluğunun (f=6) Gemini ile oluşturulan metinleri genel anlamda seviyeye uygun bulduğu; daha küçük bir kısmının (f=4) ise metinlerin genel anlaşılabilirliğe sahip olsa da tüm beklentiye karşılayamadığı ve seviyenin üzerinde kaldığı yönünde yoğunlaştığı belirtilebilir.

3.3. ChatGPT ve Gemini Temelli Metinlerin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Bu başlık altında araştırmanın “ChatGPT ve Gemini isimli YZ robotlarıyla oluşturulan metinler kıyaslandığında, Türkçe A2 seviyesi için uygun düzeyde okuma metni oluşturabilme konusunda hangi YZ robotunun daha etkili olduğu hakkındaki öğretici ve öğrenci görüşleri nelerdir?” biçimindeki üçüncü sorusuna ilişkin bulgular sunulmuştur. Söz konusu veriler Tablo 4’te paylaşılmıştır.

Tablo 4

ChatGPT ve Gemini Metinlerinin Tercih Edilmelerine İlişkin Öğretici ve Öğrenici Görüşleri

Robot	Ortak Kodlar	f	Katılımcı
Öğrenici	Türkçe öğrenimine daha uygun olduğu için ChatGPT'yi seçerdim.	2	Ö8, Ö10
	Seviyemize daha uygun metinler vardı. Türk kültürünü, bazı bilmediğimiz bilgileri öğrenmiş olduk.		
	Gemini'nin metinleri seviyemize daha uygun.	8	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9
	Gemini'yi seçtim çünkü kelime bilgisi ve sorular vardı.		
	Gemini kuralları daha iyi açıklıyor.		
Öğretici	Gemini'nin metinleri bizim derslerimizdeki metinlere benziyor.	0	-
	ChatGPT metinlerinin oldukça seviye üstü olduğunu düşünüyorum.		
	ChatGPT metinlerinin içeriği seviyeye göre oldukça soyut ve edilgen yapıda sunulmuş durumda.	6	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6
	Metinlerin seviyeye uygunluğu, kelime bilgisi kısmı ve metin sonu soruları ile Türkçe öğretimine katkı sunacağını düşünüyorum.		
	Gemini'nin metinlerinin çok daha somut ve kelime öğretimine daha uygun nitelikte olduğu söylenebilir.		
	Gemini ile yaratıcı içerik oluşturmanın ve sorularla öğretim yapmanın daha mümkün olduğunu düşünüyorum.		
	Gemini metinlerinin dil bilgisi yapısı açısından daha basit ve anlaşılır olduğunu düşünüyorum.	4	Ö7, Ö8, Ö9, Ö10
	Araçların her ikisinin de A2 seviyesi için uygun okuma metinleri oluşturabildiğini düşünmüyorum.		
	Robotların her ikisinde de üretilen metinlerin sözcükler, ekler ve biçimler bakımından A2 seviyesinin çok üzerinde olduğunu düşünüyorum.		
	Her iki yapay zekâ robotunun da benzer metinler oluşturduğunu ve bu metinlerin hiçbir ölçüte tam anlamıyla uyum sağlamadığını düşünüyorum.		
	Her iki robotun ürettiği metinlerin de A2 seviyesinde kullanılmasını uygun ve doğru bulmuyorum.		

Tablo 4 incelendiğinde, öğrencilerin ve öğretmenlerin hangi YZ robotunun ürettiği metinleri tercih ettiklerine yönelik verdiği yanıtlar görülmektedir. Bu çerçevede öğrencilerden 2 tanesinin (f=2) “Türkçe öğrenimine daha uygun olduğu için ChatGPT’yi seçerdim.”, “Seviyemize daha uygun metinler vardı.”, “Türk kültürünü, bazı bilmediğimiz bilgileri öğrenmiş olduk.” gibi gerekçelerle ChatGPT’yi; geriye kalan 8 öğrencinin (f=8) ise “Gemini’nin metinleri seviyemize daha uygun.”, “Gemini’yi seçtim çünkü kelime bilgisi ve sorular vardı.”, “Gemini kuralları daha iyi açıklıyor.”, “Gemini’nin metinleri bizim derslerimizdeki metinlere benziyor.” gibi gerekçelerle Gemini’yi tercih ettiği söylenebilir. Bu durumda öğrencilerin büyük bir kısmının Gemini ile üretilen metinlerin daha kullanılabilir ve amaca uygun olduğunu düşündüğü ifade edilebilir.

Aynı durum öğretmenler açısından değerlendirildiğinde ise öğretmenlerden 6 tanesinin (f=6) “Metinlerin seviyeye uygunluğu, kelime bilgisi kısmı ve metin sonu soruları ile Türkçe öğretimine katkı sunacağını düşünüyorum.”, “Gemini’nin metinlerinin çok daha somut ve kelime öğretimine daha uygun nitelikte olduğu söylenebilir.”, “Gemini ile yaratıcı içerik

oluşturmanın ve sorularla öğretim yapmanın daha mümkün olduğunu düşünüyorum.”, “Gemini metnlerinin dil bilgisi yapısı açısından daha basit ve anlaşılır olduğunu düşünüyorum.” gibi gerekçelerle Gemini tarafından üretilen metinleri tercih ettiği; geri kalan 4 öğreticinin (f=4) ise “Araçların her ikisinin de A2 seviyesi için uygun okuma metinleri oluşturabildiğini düşünmüyorum.”, “Robotların her ikisinde de üretilen metinlerin sözcükler, ekler ve biçimler bakımından A2 seviyesinin çok üzerinde olduğunu düşünüyorum.”, “Her iki yapay zekâ robotunun da benzer metinler oluşturduğunu ve bu metinlerin hiçbir ölçüte tam anlamıyla uyum sağlamadığını düşünüyorum.”, “Her iki robotun ürettiği metinlerin de A2 seviyesinde kullanılmasını uygun ve doğru bulmuyorum.” gerekçeleriyle robotlar arası hiçbir tercih gerçekleştirmediği görülmektedir. Ayrıca ChatGPT tarafından oluşturulan hiçbir metne hiçbir öğretici tarafından olumlu yanıt verilmemiştir. Tüm veriler birlikte değerlendirildiğinde, öğretmenlerden büyük bir kısmının iki robot arasında bir tercih yapmaları istendiği için Gemini’yi tercih ettikleri, ancak Gemini’nin de bazı eksiklerinin olduğunu düşündükleri ifade edilebilir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmada, ChatGPT ve Gemini isimli iki YZ uygulamasının yabancı dil olarak Türkçe öğretimi süreçleri için seçili seviyeye uygun okuma metni üretebilme yeterliliğini, öğretici ve öğrenici görüşlerinden hareketle incelemek amaçlanmıştır.

ChatGPT isimli YZ robotuyla oluşturulan metinlere ilişkin öğrenici görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin çoğunun (f=7) ChatGPT ile oluşturulan metinlerin olumsuz niteliklerine vurgu yaptığı ve çok az sayıda öğrencinin metinleri başarılı bulduğu (f=3) görülmektedir. Öğretici fikirleri incelendiğinde ise öğretmenlerin büyük bir kısmının (f=8) ChatGPT ile oluşturulan metinleri seviyeye uygun bulmadığı ve görüşlerin çok daha küçük bir kısmının (f=2) ise metinlerin her boyutuyla iyi olmasa da genel anlaşılabilirliğe sahip olduğu yönünde yoğunlaştığı söylenebilmektedir. Bu kapsamda öğretmenler ve öğrencilerin ChatGPT tarafından üretilen metinleri seviye üstü bulduğu ifade edilebilir.

Zileli (2023) tarafından yapılan bir araştırmada da ChatGPT’nin metin üretimi dahil olmak üzere pek çok açıdan yabancılara Türkçe öğretimini destekleyecek içerik üretimini sağladığı, ancak oluşturulan okuma metnlerinin B1 ve üstü seviyelere hitap ettiği, daha önceki seviyeler için uygun olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Altıntop (2023) ise çalışmasında, ChatGPT’nin akademik metin yazma yeterliliğini incelemeyi hedeflemiştir. Çalışma neticesinde söz konusu YZ robotunun sorulara her seferinde aynı nitelikte yanıtlar verme, akademik dil kullanma, ayrıntılı metinlerde mantıksal ilişkiyi sağlama, birbirinin tekrara düşmeme, tanım eksenli yanıtlara yoğunlaşma ve kaynakçaya sahip metin oluşturma gibi hususlarda yetersiz bulunduğu ifade edilmiştir. Sunulan bu çalışmalarda ChatGPT sohbet robotuyla hedef seviye temelli metin üretimine ilişkin yapılan değerlendirmelerin mevcut araştırma sonuçlarını destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Katı ve Can (2024) ise araştırmalarında ChatGPT-3.5’in yabancılara Türkçe öğretimi süreçleri için seviyelere uygun metin oluşturabilme yeterliliğini incelemeyi hedeflemiş ve söz konusu aracın seviyelere uygun başarılı metin oluşturma oranının yarı yarıya (%50) olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışmanın getirdiği eleştirilerin de mevcut çalışmayla kısmen uygunluk gösterdiğini söylemek mümkündür.

Alan yazınındaki bazı çalışmaların ise mevcut araştırma sonuçlarıyla farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu kapsamda Çınar Yağcı ve Aydın Yıldız (2023) çalışmalarında, ChatGPT isimli YZ robotunun yöneltilen sorularla bağlantılı, doğru, net ve açık içerikler üretmesi yönüyle etkili etkileşim kurma açısından yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Bu çalışmaya göre ChatGPT, yabancı dil olarak İngilizce öğrenmek isteyen dil öğrencilerinin güvenilir şekilde iletişim kurabileceği bir sohbet arkadaşıdır. Yıkar (2023) tarafından yapılan çalışmada ise ChatGPT'nin Farsça çeviri ve metin üretimi faaliyetlerindeki yeterliliği araştırılmış ve araştırma sonucunda ChatGPT tarafından üretilen Farsça metinlerin tutarlı, iyi yapılandırılmış ve anlamlı içerikler olarak değerlendirilebileceği ifade edilmiştir. Bu çalışmalar ile mevcut araştırmada farklı sonuçlar elde edilmiş olmasının aynı YZ robotuna araştırmacılar tarafından verilen komutların farklı ayrıntılarda olabilme ihtimali, metin üretimi sağlanan dillerin farklılık göstermesi ve araştırmacılar tarafından ChatGPT isimli robotun farklı sürümlerinin kullanılması ihtimali gibi durumlardan kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Gemini isimli YZ robotuyla oluşturulan metinlere ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin çoğunun (f=8) Gemini ile oluşturulan metinlerin olumlu niteliklerine vurgu yaptığı; çok az sayıda öğrencinin metinleri başarılı bulmadığı (f=2) görülmektedir. Öğretici fikirleri incelendiğinde ise öğrencilerin çoğunluğunun (f=6) Gemini ile oluşturulan metinleri seviyeye uygun bulduğu; daha küçük bir kısmının (f=4) ise metinlerin genel anlaşılabilirliğe sahip olsa da tüm beklentiyi karşılayamadığı ve seviyenin üzerinde kaldığı yönünde yoğunlaştığı ifade edilebilmektedir. Bu kapsamda Gemini tarafından üretilen metinlerin öğrenciler tarafından önemli ölçüde başarılı olarak değerlendirildiği; öğrencilerin ise metinleri genel anlamda başarılı bulmakla birlikte eleştirdikleri yönlerin de bulunduğu söylenebilmektedir.

ChatGPT ve Gemini isimli YZ robotlarıyla oluşturulan metinlerin tercih edilme durumları hakkındaki öğrenci görüşleri incelendiğinde, öğrencilerden 2 tanesinin (f=2) ChatGPT'yi; geriye kalan 8 öğrencinin (f=8) ise Gemini'yi tercih ettiği görülmektedir. Öğreticilerin tercih durumları değerlendirildiğinde ise öğrencilerden 6 tanesinin (f=6) Gemini tarafından üretilen metinleri tercih ettiği; geri kalan 4 öğreticinin (f=4) ise robotlar arası hiçbir tercih gerçekleştirmediği görülmektedir. Ayrıca ChatGPT tarafından oluşturulan hiçbir metne hiçbir öğretici tarafından olumlu yanıt verilmemiştir. Benzer kapsamda Akkaya ve Şengül (2023) tarafından yürütülen bir çalışmada da pek çok YZ sohbet robotunun yoğun dil yapılarını içeren karmaşık metinleri anlayamadığı ve genellikle tahmin edilebilir metinler ürettiği; öğrencilerin doğru komutu girmemeleri durumunda ise hedef konuyla ilişkisiz yanıtlar alabilecekleri tespitinde bulunulmuştur. Bu çalışmada ifade edilen durumun mevcut araştırmada robotlar arasında hiçbir tercihte bulunmayan öğrencilerin değerlendirmesini destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Araştırmada elde edilen tüm bulgulardan hareketle, öğrencilerden alınan görüşlerin daha çok Gemini isimli YZ robotuyla üretilen metinlerin daha uygun olduğu; öğrencilerden alınan görüşlerin ise Gemini'yi daha uygun bulmakla birlikte her iki robotun da tüm yeterlilikleri karşılayabilecek metin üretimini sağlayamadığı yönünde yoğunlaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçtan hareketle YZ temelli metinlerin yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde doğrudan kullanılabilirliği açısından tekrar gözden geçirilmesi gerektiği belirtilebilir.

Araştırmadan hareketle geliştirilen öneriler şu şekildedir:

- Araştırmada gerçekleştirilen uygulamanın farklı ve daha çok sayıda YZ robotu kullanılarak gerçekleştirilmesi ve sonuçların karşılaştırmalı olarak incelenmesi sağlanabilir.
- Benzer uygulamaların diğer dil seviyelerinde de gerçekleştirilmesi sağlanabilir. Hatta aynı robotlara aynı komutları vererek farklı seviyelerde metin oluşturulması ve farklı seviyeler içerisindeki uygunluk durumlarının incelenmesi de sağlanabilir.
- Araştırmada metinleri oluşturmak üzere belirlenen temaların dışında farklı temalarda da metin oluşturulması ve uygulamada kullanılması denenebilir.

Kaynakça

- Akkaya, N. ve Şengül, L. (2023). Sohbet robotları (chatbots) ve yabancı dil eğitimi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* (58), 2988-2999. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1340781>
- Altıntop, M. (2023). Yapay zekâ/akıllı öğrenme teknolojileriyle akademik metin yazma: Chatgpt örneği. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(46), 186-211.
- Altun, E. ve Seferoğlu, S. S. (2024). Eğitimde yenilikçi bir yardımcı: Sohbet robotlarının öğretimdeki yeri ve geleceğiyle ilgili bir inceleme. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 481-514. <https://doi.org/10.17679/inuefd.1397735>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayınevi.
- Çınar Yağcı, Ş. ve Aydın Yıldız, T. (2023). ChatGPT, yabancı dil öğrencisinin güvenilir yapay zekâ sohbet arkadaşı mıdır? *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (37), 1315-1333. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1407539>
- Gümüş, Y. E. ve 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. <https://doi.org/10.7456/tojdac.1323219>
- Hismanoğlu, M. (13-14 Ekim 2023). *Yabancı dil öğreniminde ve öğretiminde sohbet robotlarının kullanımı*. İNÖED Second International Conference “Dijital Era in Foreign Language Education”. Ankara, Türkiye.
- İskender, H. Z., Tokul, S. ve Çevirme, H. (21-24 Mayıs 2024). *Türkiye’de yabancı dil öğretimi ve yabancılara Türkçe öğretiminde yapay zekâ: Bilimsel çalışmaların incelenmesi*. XI. International Eurasian Educational Research Congress. Kocaeli Üniversitesi, Türkiye.
- Kara, C. (21-22 Ağustos 2024). *Yapay zeka API’lerinin yabancı dil eğitiminde kullanımı: Rusça metinlerde interaktif kelime analizi için web uygulaması tasarımı*. EJONS 17. Uluslararası Kongresi "Yapay Zeka ve Toplum: Teoriden Pratiğe". Konya, Türkiye.

- Karakuş, A. (2023). Social studies and artificial intelligence. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 8(24), 3079-3102. <http://dx.doi.org/10.35826/ijoecc.1813>
- Katı, T. N. ve Can, U. (2024). Yapay zekâ ile üretilen metinlerin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma becerisine yönelik kullanılabilirliği: ChatGPT-3.5 örneği. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 538-569. <https://doi.org/10.17679/inuefd.1415303>
- Kaya, S. (2024). Yapay zekâ çağında Walter Benjamin'i yeniden okumak: Dijital yeniden üretilebilirlik çağında sanat eseri. *İstanbul Arel Üniversitesi İletişim Çalışmaları Dergisi*, 13(25), 77-100.
- Koçyiğit, A. ve Darı, A. B. (2023). Yapay zekâ iletişimde ChatGPT: İnsanlaşan dijitalleşmenin geleceği. *Stratejik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 427-438. <https://doi.org/10.30692/sisad.1311336>
- Özçakmak, H. (2023). Türkçe öğretiminde mobil öğrenme fırsatları. H. E. Çocuk (Ed.), *Türkçe öğretim teknolojileri: Vizyon, çağdaş uygulamalar ve dijital materyal tasarlama* içinde (s. 71-94). Nobel Yayıncılık.
- Sarıgül, K. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ve öğreniminde kullanılabilecek yapay zekâ uygulamaları. H. Muşmal ve E. Koç (Ed.), *Türk dili ve kültürü araştırmaları* içinde (s. 104-115). Palet Yayınları.
- Şimşek, C. ve Yaşar Örgü F. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerinin metin sadeleştirmeye ve sadeleştirilmiş metinlere yönelik görüşleri. *International Journal of Language Academy*, 11(2), 404-426. [10.29228/ijla.70054](https://doi.org/10.29228/ijla.70054)
- Tekin, N. (2023). Eğitimde yapay zekâ: Türkiye kaynaklı araştırmaların eğilimleri üzerine bir içerik analizi. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(Özel Sayı), 387-411.
- Turing, A.M. (1950). Computing machinery and intelligence. *Mind*, (59), 433-460.
- Uçar, S. (2023). Eğitimde yapay zekâ dönemi: ChatGPT kullanımının faydaları ve olası zorlukları. S. Karabatak ve M. Karabatak (Ed.), *Eğitim ve Bilim-2023/3* içinde (s. 7-16). Efeakademi Yayınları.
- Yıkar, G. (2023). Farsça dil eğitiminde yapay zekâ (AI) destekli çeviri ve metin üretme üzerine bir değerlendirme. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (36), 1204-1221. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1369151>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Zileli, E. N. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde ChatGPT örneği. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 42-51. <https://doi.org/10.47770/ukmead.1296013>

Makaleye Katkı Oranı Beyanı: 1. yazar katkı oranı: %60 2. yazar katkı oranı: %40
Çıkar Çatışması Beyanı: Araştırmacılar arasında herhangi bir çıkar çatışması yoktur.
Etik Beyanı: Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi”nde belirtilen kurallara uyulduğunu, “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler”e dayalı hiçbir işlem yapılmadığını ve etik ihlallerde tüm sorumluluğun makale yazarına ait olduğunu beyan ederiz.
Finansal Destek veya Teşekkür Beyanı: Bu çalışma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır.
Etik Kurul İzni Beyanı: Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Araştırmaları Etik Kurulu, Tarih: 06.05.2024, Sayı: 529679
Veri Kullanılabilirliği Beyanı: Bu çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine yazarlardan temin edilebilir.
Yapay Zekâ Kullanımı Beyanı: Çalışmada üzerine öğretici ve öğrenici görüşleri alınan “Çevre Kirliliği ve Sorunları, Türk Yemek Kültürü: Lezzet Dolu Bir Miras, Buluşlar ve İcatlar: Hayatımızı Kolaylaştıran Değerli Keşifler, Herkesin Özel Yetenekleri Var ve Teknolojinin Hızlı Yükselişi” isimli metinler ChatGPT ile “Çevremiz Kirleniyor!, Türk Yemek Kültürü, Dünyayı Değiştiren Buluşlar ve İcatlar, Herkes Farklı Yeteneklere Sahiptir ve Teknolojide Son Gelişmeler” isimli metinler ise Gemini ile üretilmiştir. Bu metinler dışında yazma yardımı için yapay zekânın kullanılmadığını beyan ederiz.
Telif Hakları Beyanı: “Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi”nde yayımlanan çalışmalar Creative Commons Atıf-Ticari Olmayan 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Extended Abstract

As technology continues to evolve in new and different ways, various applications that influence the way people think and their capacity to produce are also finding their own areas of use. It can be expressed that this dizzying change in technology and the applications developed bring with them different expectations in many areas, primarily in the principles that people rely on for communication and access to information (Tekin, 2023; Gümüş & Kocabıyık, 2023). One of the most widely used and therefore frequently researched components of these applications today is artificial intelligence applications based on the principle that computers and robots possess various characteristics specific to human intelligence. Artificial intelligence chatbots offer a different perspective, particularly in the design of activities such as translation, dialogue creation, text generation, activity design, and reinforcement of grammatical structures in foreign language teaching processes. Therefore, it is necessary to conduct different studies on the effectiveness of such applications in foreign language teaching.

Based on this idea, the study aims to examine the performance of two widely used artificial intelligence applications, ChatGPT and Gemini, to generate reading texts suitable for selected levels for teaching Turkish as a foreign language, comparing the views of both teachers and learners. Based on this objective, the research question was formulated as follows: ‘What are the views of teachers and learners regarding the ability of the artificial intelligence robots

ChatGPT and Gemini to generate reading texts suitable for selected levels for use in teaching Turkish as a foreign language?’ Within the scope of this research question, answers were sought to the following sub-questions:

1. What are the views of teachers and learners regarding the suitability of texts generated by the artificial intelligence robot ChatGPT for teaching Turkish as a foreign language at the A2 level?
2. What are the views of teachers and learners regarding the suitability of texts generated by the artificial intelligence robot Gemini for teaching Turkish as a foreign language at the A2 level?
3. When comparing texts generated by the ChatGPT and Gemini artificial intelligence bots, what are the views of teachers and learners regarding which artificial intelligence bot is more effective in creating reading texts suitable for the Turkish A2 level?

The phenomenological method, one of the qualitative research methods, was selected for the study. The study group consisted of a total of 20 individuals, including 10 Turkish teachers and 10 students studying at the A2 level, who were voluntarily selected using criterion sampling, one of the purposive sampling methods. The research material consisted of a total of 10 reading texts created for the A2 level using artificial intelligence robots named ChatGPT and Gemini. The opinions of five different subject experts were taken into account when selecting the topics of the texts. Based on expert opinions, five topics were determined, and the robots were given the same commands within each topic to generate texts on these five different topics. (See Table 1) Semi-structured interview forms, prepared separately for teachers and students, were used as data collection tools in the study. Descriptive analysis was preferred for the analysis of the data obtained in the study.

The findings and results obtained in the study are presented below:

When examining learner opinions regarding texts generated by the artificial intelligence robot named ChatGPT, it was observed that the majority of learners (f=7) emphasized the negative qualities of texts generated by ChatGPT, and only a small number of learners (f=3) found the texts successful. As for the teachers' opinions, the majority of teachers (f=8) did not find the texts generated by ChatGPT to be appropriate for the level, while a much smaller proportion of opinions (f=2) focused on the fact that although the texts were not good in every respect, they were generally understandable. In this context, it can be argued that both educators and learners found the texts generated by ChatGPT to be above their level.

When it comes to learner opinions regarding texts generated by the Gemini artificial intelligence robot, it was observed that the majority of learners (f=8) emphasized the positive qualities of texts generated by Gemini, while only a small number of learners (f=2) found the texts unsuccessful. The majority of teachers (f=6), on the other hand, found the texts generated by Gemini to be appropriate for the level while a smaller number (f=4) focused on the fact that although the texts were generally understandable, they did not meet all expectations and were above the level. In this context, it was obvious that the texts produced

by Gemini were considered significantly successful by the learners. The teachers generally found the texts successful, but they also had some criticism.

When examining learners' opinions regarding the preference for texts generated by the artificial intelligence robots ChatGPT and Gemini, it was observed that 2 learners (f=2) preferred ChatGPT, while the remaining 8 learners (f=8) preferred Gemini. When evaluating the preferences of the instructors, it was observed that 6 of the instructors (f=6) preferred texts generated by Gemini, while the remaining 4 instructors (f=4) did not express any preference between the robots. Furthermore, no instructor gave a positive response to any text generated by ChatGPT.

Based on all the findings obtained in the study, it was concluded that learners' views were more favourable toward the texts generated by Gemini. Teachers also tended to consider Gemini more suitable, but it was also concluded that neither tool was able to produce texts that fully met all of the required criteria. Based on these results, it can be argued that the direct usability of AI-based texts in teaching Turkish as a foreign language needs to be reconsidered.

EK 1-Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrencileri İçin Hazırlanmış Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Değerli katılımcılar, aşağıda Chat-GPT ve Google Gemini olmak üzere iki farklı yapay zekâ robotuyla oluşturulmuş okuma metinlerini değerlendirmeniz için bazı sorulara yer verilmiştir. Sorular, bu sohbet robotlarının okuma metni üretmede ne kadar başarılı olduklarını ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada görüşme formu olarak kullanılmak için hazırlanmıştır. Size verilen metinleri okuyunuz ve bu metinlerle ilgili aşağıdaki soruları yanıtlayınız. Cevaplarınız araştırma için önem taşımaktadır. Katılımınız için teşekkür ederiz.

1. Chat-GPT isimli yapay zekâ robotu ile oluşturulan metinlerin Türkçe öğrenimi sürecine katkısı oldu mu? Eğer katkısı olduysa hangi açılardan katkısı oldu?
2. Chat-GPT isimli yapay zekâ robotu ile oluşturulan metinlerin Türkçe öğrenimi sürecine olumsuz etkisi oldu mu? Eğer olumsuz etkisi olduysa hangi açılardan olumsuz etkilendiniz?
3. Google Gemini isimli yapay zekâ robotu ile oluşturulan metinlerin Türkçe öğrenimi sürecine katkısı oldu mu? Eğer katkısı olduysa hangi açılardan katkısı oldu?
4. Google Gemini isimli yapay zekâ robotu ile oluşturulan metinlerin Türkçe öğrenimi sürecine olumsuz etkisi oldu mu? Eğer olumsuz etkisi olduysa hangi açılardan olumsuz etkilendiniz?
5. Sizce Chat-GPT ve Google Gemini isimli yapay zekâ robotlarından hangisinin ürettiği okuma metinleri Türkçenin zenginliğini ve temel kurallarını daha iyi yansıtıyor? Seçim yapma hakkınız olsa hangi robotun ürettiği metinleri okumak isterdiniz? Gördüğünüz derslerde işlenen okuma-anlama-yorumlama ve dil bilgisi konularından hareketle yanıtlayınız.

EK 2- Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreticileri İçin Hazırlanmış Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Kıymetli hocalarım, aşağıda Chat-GPT ve Google Gemini olmak üzere iki farklı yapay zekâ robotuyla yabancı dil olarak Türkçe öğretimi A2 seviyesi için oluşturulmuş okuma metinlerini değerlendirme amaçlı görüşme sorularına yer verilmiştir. Sorular, ismi verilen sohbet robotlarının seviyeye uygun metin üretmedeki yeterliliğinin karşılaştırmalı olarak incelendiği bir çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formu olarak kullanılmak üzere hazırlanmıştır. Sizlerden, araştırma kapsamında oluşturulan ve sizinle paylaşılan metinleri okumanız ve formda yer alan soruları bu metinlerin içerik ve kapsamı çerçevesinde yanıtlamanız beklenmektedir. Metinler hakkında edindiğiniz tüm fikirleri sizlere sunulan sorular altında tüm boyutlarıyla ayrıntılandırmanız çalışma için büyük önem taşımaktadır. Anlayışınız ve hassasiyetiniz için teşekkürlerimizi sunuyoruz.

1. Chat-GPT isimli yapay zekâ robotuyla oluşturulan metinlerin yabancı dil olarak Türkçe öğretimi A2 seviyesi kelime öğretimine uygunluğu hakkında olumlu ve olumsuz düşünceleriniz nelerdir? Gerekçesi ile belirtiniz.
2. Chat-GPT isimli yapay zekâ robotuyla oluşturulan metinlerin yabancı dil olarak Türkçe öğretimi A2 seviyesi okuma kazanımlarına uygunluğu hakkında olumlu ve olumsuz düşünceleriniz nelerdir? Gerekçesi ile belirtiniz.
3. Chat-GPT isimli yapay zekâ robotuyla oluşturulan metinlerin yabancı dil olarak Türkçe öğretimi A2 seviyesi dil bilgisi kurallarına uygunluğu hakkında olumlu ve olumsuz düşünceleriniz nelerdir? Gerekçesi ile belirtiniz.
4. Chat-GPT isimli yapay zekâ robotuyla oluşturulan metinlerin seçilen temaların ve Türk kültürünün temel özelliklerini gerçekçi biçimde yansıtmaya bakımından uygunluğu hakkında olumlu ve olumsuz düşünceleriniz nelerdir? Gerekçesi ile belirtiniz.
5. Google Gemini isimli yapay zekâ robotuyla oluşturulan metinlerin yabancı dil olarak Türkçe öğretimi A2 seviyesi kelime öğretimine uygunluğu hakkında olumlu ve olumsuz düşünceleriniz nelerdir? Gerekçesi ile belirtiniz.
6. Google Gemini isimli yapay zekâ robotuyla oluşturulan metinlerin yabancı dil olarak Türkçe öğretimi A2 seviyesi okuma kazanımlarına uygunluğu hakkında olumlu ve olumsuz düşünceleriniz nelerdir? Gerekçesi ile belirtiniz.
7. Google Gemini isimli yapay zekâ robotuyla oluşturulan metinlerin yabancı dil olarak Türkçe öğretimi A2 seviyesi dil bilgisi kurallarına uygunluğu hakkında olumlu ve olumsuz düşünceleriniz nelerdir? Gerekçesi ile belirtiniz.
8. Google Gemini isimli yapay zekâ robotuyla oluşturulan metinlerin seçilen temaların ve Türk kültürünün temel özelliklerini gerçekçi biçimde yansıtmaya bakımından uygunluğu hakkında olumlu ve olumsuz düşünceleriniz nelerdir? Gerekçesi ile belirtiniz.
9. Chat-GPT ve Google Gemini isimli yapay zekâ robotlarıyla oluşturulan metinler kıyaslandığında, Türkçe A2 seviyesi için uygun düzeyde okuma metni oluşturabilme konusunda hangi yapay zekâ robotunun daha etkili olduğunu düşünüyorsunuz? Gerekçesiyle belirtiniz.

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ SÜREÇLERİNDE YAPAY ZEKÂ ENTEGRASYONU: ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ*

Araştırma Makalesi

Furkan YAVŞAN** / Yusuf Mete ELKIRAN***

Geliş Tarihi: 21.10.2025 | **Kabul Tarihi:** 17.11.2025 | **Yayın Tarihi:** 31.12.2025

Özet: Bu araştırmanın amacı; yabancılara Türkçe öğrenenlerin yapay zekâya ilişkin görüşlerini, deneyimlerini ve yapay zekâyı derslerinde kullanma durumlarını ortaya koymaktır. Nitel araştırma yaklaşımıyla yürütülen çalışma, iç içe geçmiş tek durum deseninde tasarlanmış ve farklı kurumlarda görev yapan toplam 25 gönüllü öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunun belirlenmesinde kartopu örnekleme yöntemi kullanılmış, böylece yapay zekâ uygulamalarını aktif olarak deneyimleyen öğretmenlerin görüşlerine derinlemesine ulaşılması amaçlanmıştır. Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmış, elde edilen veriler içerik analiziyle çözümlenmiştir. Analiz sonuçları, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun yapay zekâ araçlarını dil öğretiminde yararlı, pratik ve özellikle dört temel dil becerisini destekleyici nitelikte gördüğünü ortaya koymuştur. Öğretmenler; yapay zekânın ders materyali ve etkinlik hazırlama süreçlerini hızlandırdığını, özgün içerik üretimini kolaylaştırdığını ve öğrencilerin seviyesine uygun uyarlanabilir öğrenme fırsatları sunduğunu belirtmiştir. Ayrıca yapay zekâ tabanlı araçların ölçme-değerlendirme süreçlerinde zaman kazandırdığı, öğrencilerin bireysel öğrenme hızını desteklediği ve öğrenmeye yönelik güdülenmeyi artırdığı saptanmıştır. Bununla birlikte öğretmenler yapay zekâ kullanımına ilişkin birtakım risklere de dikkat çekmiştir. Yanlış veya hatalı bilgi üretimi, öğrencilerin araştırma yapmadan hazır içeriklere yönelmesi, etik ihlaller ve kişisel veri güvenliği konuları dikkat çeken başlıca kaygılardır. Bazı öğretmenler, yapay zekâyı aşırı bağımlılığın öğrenme sorumluluğunu zayıflatabileceğini ifade etmiştir. Araştırma sonucunda, yapay zekâ kullanımının bilinçli, kontrollü ve pedagojik amaçlara uygun biçimde yaygınlaştırılmasının yabancılara Türkçe öğretimine önemli katkılar sağlayacağı belirlenmiştir. Bu doğrultuda öğretmenlerin yapay zekâ okuryazarlığını geliştirecek hizmet içi eğitimlerin artırılması ve Türkçenin dil özelliklerine uygun yerli yapay zekâ araçlarının geliştirilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Dijital araçlar, eğitim teknolojileri, öğretmen görüşleri, yabancılara Türkçe öğretimi, yapay zekâ.

THE INTEGRATION OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN THE PROCESS OF TEACHING TURKISH TO FOREIGNERS: TEACHERS' OPINIONS

Research Article

Received: 21.10.2025 | **Accepted:** 17.11.2025 | **Published:** 31.12.2025

Abstract: The purpose of this study is to reveal the views and experiences of teachers who teach Turkish to foreigners regarding artificial intelligence, as well as their use of artificial intelligence in their lessons. Conducted using a qualitative research approach, the study was designed as a nested single case study and carried out with a total of 25 volunteer teachers working in various institutions. Snowball sampling was used to determine the working group, with the aim of gaining in-depth insights into the views of teachers who actively experience artificial intelligence applications. Data were collected using a semi-structured interview form developed by the researchers and analyzed using content analysis. The results reveal that the vast majority of teachers view artificial intelligence tools as useful, practical, and particularly supportive of the four core

* Bu çalışma, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsünde hazırlanan “Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Yapay Zekâ Kullanımına İlişkin Öğretmen Görüşleri” adlı yüksek lisans tezinden hareketle üretilmiştir.

** Yüksek Lisans Öğrencisi; Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi; furkanyavsan@gmail.com  0009-0007-9277-9136

*** Doç. Dr.; Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi; ymelkiran@gmail.com  0000-0001-8372-8555

language skills in language teaching. Teachers have stated that artificial intelligence speeds up the process of preparing teaching materials and activities, facilitates the production of original content, and offers adaptable learning opportunities tailored to students' levels. Furthermore, it has been determined that AI-based tools save time in assessment and evaluation processes, support students' individual learning speeds, and increase motivation to learn. However, teachers have also pointed out certain risks associated with the use of artificial intelligence. The production of incorrect or inaccurate information, utilizing ready-made content by students without conducting any research, ethical violations, and personal data security issues are the main concerns that stand out. Some teachers have stated that over-reliance on artificial intelligence could weaken the responsibility for learning. The results of the study indicate that the widespread use of artificial intelligence in a conscious, controlled, and pedagogically appropriate manner will make significant contributions to teaching Turkish to foreigners. In this regard, it is recommended that in-service training programs aimed at enhancing teachers' artificial intelligence literacy be increased and that locally developed artificial intelligence tools tailored to the linguistic characteristics of the Turkish language be developed.

Keywords: Artificial intelligence, digital tools, educational technologies, instructor opinions, teaching Turkish as a foreign language.

Giriş

Dil, insanların birbiriyle iletişim kurmasını ve anlaşmasını sağlayan temel bir araç olarak kabul edilmektedir. İnsanlık tarihi kadar eski olduğu düşünülen bu olgu, her zaman toplumsal yaşamın merkezinde yer almaktadır. Tarihsel süreçte toplumların ve medeniyetlerin birbirleriyle olan etkileşimi arttıkça dilin bu temel anlaşma işlevi de yerel sınırları aşarak uluslararası bir boyut kazanmıştır. İşte bu bağlamda 21. yüzyıldaki teknoloji, eğitim, ekonomi, savaş, sosyal ve siyasal gelişmeler ile milletlerarası gelişmelere uyum sağlamak gibi etkenler dikkate alındığında insanların kendi ana dillerinin dışında bir dil ya da diller öğrenmesi ve bu dillerde iletişim kurması önem kazanmaktadır (Çekici, 2022, s. 1116). Günümüzde Türkçe farklı ülkelerden insanlar tarafından hem Türkiye’de hem de yurt dışında öğrenilmektedir.

Çağımızda yaşanan teknolojik gelişmeler bilim, sanayi, ticaret, turizm, eğitim gibi pek çok alanda etkisini göstermektedir. Eğitim özelinde teknoloji etkisinin görüldüğü alanlardan biri ise dil eğitimidir (Sevim ve Mercan, 2022, s. 25). Ülkeler ekonomilerini, ticaretlerini, siyasî ilişkilerini geliştirmek ve kültürlerini tanıtmak amacıyla kendi dillerini diğer milletlere öğretmeyi amaçlamaktadır (Akın, 2016, s. 152). Bu amacı destekleyen teknolojik değişim ve gelişimler, milletlerin birbiriyle haberleşmesini ve etkileşim kurmasını kolaylaştırmaktadır. Buna bağlı olarak da yabancı dil öğrenmenin önemi ortaya çıkmaktadır. Bu gelişmeler dil eğitiminde teknolojiden yararlanmanın gerekliliğini göstermektedir (Sevim ve Mercan, 2022, s. 25). Merzifonluoğlu ve Gonulal’a (2018, s. 65) göre dil eğitim-öğretim süreçlerinde teknolojiden yararlanılması öğrenciler ve öğretmenler için yenilikçi ve faydalı olanaklar sağlamaktadır. Bu nedenle 21. yüzyılda dil öğretim sürecinde teknoloji temelli yaklaşım bir alternatif olmaktan ziyade temel bir ihtiyaç hâline gelmiştir (Ercan, 2024, s. 16).

Teknoloji, yeni bir dilin öğretiminde eğitim süreçlerini destekleyici bir unsur olarak verimli, etkili ve kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesine katkı sağlamakta, aynı zamanda öğrenci başarısını artırmakta ve çeşitli sorunların çözümünde önemli bir rol oynamaktadır (Demircioğlu Diren ve Horzum, 2023, s. 17). Yani dil eğitiminde teknolojik araçların

kullanılması öğrencilerin ana dilinin dışında bir dili öğrenmesine destek olmaktadır (Zainuddin, 2023, s. 69).

Yazılım destekli teknolojiler; dil eğitiminin bireylerin öğrenme amaç ve ihtiyaçlarına göre yürütülmesini destekleyen, sürecin daha etkileşimli ve etkili olmasına katkı sağlayan araçlardır. Bu teknoloji; yapay zekâyı (YZ), özellikle de derin öğrenme ve makine öğrenmesi gibi YZ'nin alt alanlarını eğitim-öğretim faaliyetleriyle bütünleştirmektedir (Gençer, 2024, s. 53-63). Bu doğrultuda bir hedef dilin öğrenilmesi için geliştirilen uygulamaların YZ'den yoksun olması düşünülemez. YZ; öğretim süreçlerinde yararlanılacak içeriklerin ve öğrencilerin niteliğinin incelenmesinde öğretim faaliyetlerine, öğrencinin güdülenmesine, oyunlarla zenginleştirilmiş öğrenmeye, kişiselleştirilmiş ve uyarlanabilir öğrenmeye yardımcı olacaktır (Sarigül, 2021, s. 136). Teknolojiden yararlanılarak geliştirilen YZ uygulamaları klasik öğretim yöntemlerini değiştirerek çağın gereklerine uyum sağlamayı ve dil öğreniminde yeniliklerden yararlanmayı kolaylaştırmaktadır (Köksal ve Yılmaz, 2024, s. 1). Türkçenin öğretimi sürecinde dört temel beceri ve sözcük bilgisi, dil bilgisi, sesletim gibi çeşitli öğrenme alanlarının gelişmesini sağlayan bu uygulamalar; öğrencilere uygulama yapma, kişiselleştirilmiş dönüt verme, bilgiye kolay ulaşma, yeni ve özgün fikirler üretmeye yardımcı olma olanağı sağlayabilir; bu yetkinliklerin kazandırılmasında sanal öğretmen görevi görebilir. Bu sayede Türkçe öğretim süreçlerinde etkileşimin ön planda olduğu kişiselleştirilmiş öğrenme yaşantıları gerçekleştirilebilir (Orhan Karsak, 2024, s. 153).

Teknolojinin eğitim süreçlerini kolaylaştırmasının yanında bazı zararları ve riskleri de bulunmaktadır. Riasati ve arkadaşları (2012, s. 27) ulaşım zorluğu, yeterli zamanın olmaması, eğitim süreçlerinin etkili şekilde yürütülememesi, öğretmen ve öğrencilerin teknolojiye karşı tutumları gibi etkenlerin teknolojiden yararlanmada olumsuz etki oluşturduğunu ifade etmektedir ve bu zorlukların üstesinden gelinebilmesi için de öncelikle öğretmenlerin teknoloji kullanım becerilerinin geliştirilmesi gerektiğini belirtmektedir. YZ'nin ortaya çıkarabileceği riskler konusunda farkındalık kazanmak gerekmektedir. Bilgilerin kötüye kullanılması, YZ'ye sahip makinelerin insanın yaptığı işler üzerindeki etkisi vb. sorunlar eğitim sistemleri tarafından özenle incelenmeli ve bu sorunlara çözüm yolları geliştirilmelidir. Bu sayede YZ'den eğitim süreçlerinde daha verimli bir şekilde yararlanılabilir ve toplumun YZ ile uyumu güvenli bir şekilde gerçekleştirilebilir (Eral, 2024, s. 15).

Yabancılar Türkçe öğretiminde YZ'nin ve YZ tabanlı araçların kullanımına ilişkin çalışmalar incelendiğinde, alan yazınında hem fırsatları hem de sınırlılıkları ortaya koyan çeşitli araştırmaların yer aldığı görülmektedir. Örneğin Çangal ve arkadaşları (2025) yabancılar Türkçe öğrenenlerin YZ kullanımına yönelik görüşlerini inceleyerek YZ araçlarının özellikle materyal geliştirme ve etkinlik tasarlama süreçlerinde öğrencilere önemli kolaylıklar sağladığını, ancak hazırcılık ve teknoloji bağımlılığı gibi riskleri de beraberinde getirdiği için dikkat edilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Karagöl ve Yıldırım Bilgen (2025a) Türkçe eğitiminde YZ kullanımına ilişkin çalışmalarında, YZ araçlarının ders içi etkileşimi artırma, öğrenciye anlık dönüt sunma ve kişiselleştirilmiş öğrenme ortamları oluşturma bakımından güçlü yönlerine odaklanırken veri güvenliği, etik ilkeler ve öğretmen yeterlikleri bağlamında ortaya çıkan kaygıları da tartışmaktadır. Kaleli ve Özdemir (2025) ise yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde YZ destekli uygulamaların yeni bir yaklaşım olarak ders kitabı

merkezli geleneksel yapıyı dönüştürdüğünü buna karşın bu araçların öğretmen rehberliğinden bağımsız kullanıldığında pedagojik açıdan yetersiz kalabileceğini belirtmektedir.

Alan yazınında öğretmen adaylarının, farklı branş öğretmenlerinin ve öğrencilerin YZ'ye yönelik tutumlarını ele alan çalışmaların da giderek arttığı görülmektedir. Köroğlu ve Kana (2025) Türkçe öğretmeni adaylarının dil öğretiminde YZ kullanımına ilişkin görüşlerini inceleyerek adayların YZ araçlarını büyük ölçüde fırsat alanı olarak gördüklerini, ancak mesleğin geleceği ve etik kullanım konusunda ikilem yaşadıklarını ortaya koymuştur. Benzer biçimde Köçeri ve Kırkkılıç (2024), Zenginaloğlu ve Özçelik (2025), Uğurlu ve Usta (2025) ile Şanlı ve arkadaşları (2023) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda da öğretmen ve öğrencilerin YZ'ye yönelik algıları, YZ'yi kullanma sıklıkları, YZ'nin öğretim süreçlerine yansımaları ve olası riskler farklı örneklemeler üzerinden tartışılmaktadır. Bununla birlikte söz konusu araştırmaların önemli bir bölümünde ya belirli bir dil becerisine (okuma, dinleme, yazma vb.) odaklanıldığı ya da YZ'ye genel bir “eğitim teknolojisi” perspektifinden yaklaşıldığı, yabancılara Türkçe öğreten öğretmenlerin hem YZ'ye ilişkin algılarını hem de sınıf içi kullanım deneyimlerini bütüncül biçimde ele alan nitel çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir.

Bu bağlamda araştırma, farklı kurumlarda görev yapan yabancılara Türkçe öğreticilerinin YZ'ye ilişkin görüş, deneyim ve somut uygulamalarını iç içe geçmiş tek durum deseniyle derinlemesine incelemesi bakımından alan yazınına özgün bir katkı sunmaktadır. Çalışma, yalnızca YZ araçlarının yarar ve sınırlılıklarını betimlemekle yetinmeyip öğretmenlerin YZ'nin gelecekte dil öğretimine ve öğretmen rolüne ilişkin öngörülerini de ortaya koyarak yabancılara Türkçenin öğretimi alanında YZ odaklı araştırmalara kuramsal ve uygulamalı düzeyde yeni bir bakış açısı kazandırmayı amaçlamaktadır.

1. Araştırmanın Amacı

Araştırma; yabancılara Türkçe öğretenlerin YZ'ye dair görüş, deneyim ve YZ'yi kullanma düzeylerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda araştırma soruları şu şekilde belirlenmiştir:

1. Öğretmenlerin YZ'ye yönelik genel algıları ve tutumları nasıldır?
2. YZ'nin yabancılara Türkçe öğretimine katkıları ve kullanım alanları nelerdir?
3. YZ araçlarının kullanımı ve öğrenci başarısına etkileri nelerdir?
4. YZ gelecekte dil öğretimini ve öğretmen rolünü nasıl etkileyecektir?

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması modeline uygun olarak hazırlanmıştır. Durum çalışmalarından iç içe geçmiş tek durum deseni tercih edilmiştir. Durum çalışması, güncel bir olgunun kendi gerçek yaşam bağlamı içinde kapsamlı ve derinlemesine incelenmesini amaçlayan; araştırmacının “nasıl” ve “neden” sorularına yanıt aradığı, bir ya da birkaç durumu çoklu veri toplama araçlarıyla ayrıntılı biçimde betimlediği bir desen olarak tanımlanmaktadır (Sığırı, 2021, s. 161; Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 70). İç

içe geçmiş tek durum deseninde ise tek bir ana durum söz konusudur ancak bu durum, içinde barındırdığı alt birimler veya alt durumlar aracılığıyla farklı boyutlarıyla incelenir ve böylece hem bütüncül hem de ayrıntılı analiz yapılmasına imkân tanınır (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 313).

Bu araştırmada ana durumu, yabancılar Türkçe öğreten öğretmenlerin YZ kullanımına ilişkin görüş ve deneyimleri; alt birimleri ise farklı kurum ve öğretim ortamlarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Dolayısıyla hem ortak bir olguya (YZ kullanımı) odaklanmak hem de bu olgunun farklı alt birimler bağlamında derinlemesine incelenmesini sağlamak amacıyla iç içe geçmiş tek durum deseninin araştırmanın amacına en uygun desen olduğu değerlendirilmiş ve bu nedenle tercih edilmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunu, yabancılar Türkçenin öğretiminde YZ kullanımına ilişkin deneyime sahip, araştırmaya katılmaya gönüllü 25 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesi sürecinde, spesifik bir deneyime sahip (YZ kullanmış) ve doğrudan ulaşılması zor bir kitle hedeflendiği için olasılığa dayalı olmayan örnekleme yöntemlerinden kartopu örnekleme tekniği kullanılmıştır. Bu yaklaşım doğrultusunda, araştırmacı öncelikle YZ deneyimi olan ve “tohum” katılımcı olarak nitelendirilebilecek ilk öğretmenlere ulaşmıştır. Ardından, bu öğretmenlerin yönlendirmeleri (referansları) aracılığıyla onların tanıdığı ve benzer deneyimlere sahip diğer katılımcılara zincirleme bir şekilde ulaşarak örneklem 25 öğretmene tamamlanmıştır.

Bu çalışma için gerekli olan etik kurul izni, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Rektörlüğü Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Etik Kurulu’nun 01.11.2024 tarihli ve E-84026528-050.99-2400287610 sayılı kararı ile alınmıştır.

2.2. Verilerin Toplanması, Analizi, Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada yabancılar Türkçe öğreten öğretmenlerin YZ kullanımına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Geçerlik için veri toplama aracının geliştirilme sürecinde öncelikle YZ ve dil öğretimi konularına ilişkin güncel literatür taranmış, ardından alan uzmanları ve yabancılar Türkçe öğretimi alanında deneyimli öğretmenlerle görüşmeler yapılarak kapsamlı bir soru havuzu oluşturulmuştur. Soru havuzu araştırmanın amacıyla uyumu, kapsam geçerliği ve derinlemesine veri üretme potansiyeli açısından değerlendirilmiş, uygun bulunan maddeler taslak forma alınmıştır. Taslak form iki alan uzmanı ile iki Türkçe öğretmeninden alınan geri bildirimlere göre düzenlenmiş ve ölçme aracının kapsam geçerliği güçlendirilmiştir.

Veriler, araştırmaya gönüllü olarak katılan 25 öğretmenle yüz yüze veya çevrim içi ortamda yapılan görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Görüşmeler öğretmenlerin izinleri alınarak ses kaydına alınmış, kayıtlar kelimesi kelimesine yazıya aktarılmıştır. Veri toplama sürecinde güvenilirliği sağlamak için tüm görüşmeler aynı araştırmacı tarafından yürütülmüş, görüşmelerde standartlaştırılmış yönergeler kullanılmıştır.

Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi; verilerin sistematik biçimde çözümlenerek anlamlı kodlar, kategoriler ve temalar oluşturulmasını amaçlayan bir süreçtir (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 243). Güvenirlik için, görüşme dökümleri iki bağımsız

araştırmacı tarafından kodlanmış, kodlayıcılar arasında ortaya çıkan uyumsuzluklar tartışılarak uzlaşıya varılmıştır. Kodlayıcılar arası uyum oranı hesaplanmış ve analizin tutarlılığı desteklenmiştir. Geçerlik için, bulgular doğrudan alıntılarla desteklenmiş ve elde edilen temalar araştırma sorularıyla ilişkilendirilmiştir. Öğretmenlere ait alıntılar bulguların inandırıcılığını artırmak amacıyla bağlamından koparılmadan aktarılmıştır.

Katılımcıların kimlik bilgilerini gizli tutmak amacıyla her öğretmene özel bir kod atanmış ve katılımcılar M1, M2, M3 ... M25 şeklinde numaralandırılmıştır. Bu kodlama, görüşme yapılan öğretmenlerin çalışmaya dâhil edilme sırasını göstermektedir. Güvenirlik için, tüm raporlama sürecinde bu kodlar tutarlılık içinde kullanılmış, veriler anonimleştirilerek etik ilkelere uygun şekilde raporlanmıştır.

3. Bulgular

Araştırmada öğretmenlerle yapılan görüşmeler “Öğretmenlerin YZ’ye yönelik genel algıları ve tutumları”, “YZ’nin yabancılara Türkçe öğretimine katkıları ve kullanım alanları”, “YZ araçlarının kullanımı ve öğrenci başarısına etkileri” ve “YZ’nin gelecekte dil öğretimine ve öğretmen rolüne getireceği değişiklikler” olmak üzere dört ana temada toplanmıştır. Bu temalarla ilişkili görüşme soruları ve bu sorulara verilen yanıtlara bağlı olarak oluşturulmuş kodlar sunulmuştur.

3.1. Öğretmenlerin YZ’ye Yönelik Genel Algıları ve Tutumları

Öğretmenler, YZ teknolojilerine genel olarak olumlu bir bakış açısıyla yaklaşmakta ve bu teknolojilerin dil öğretiminde faydalı olabileceğini düşünmektedir. Ancak öğrenme sürecini olumsuz etkileyebilecek bazı risklerin de bulunduğunu belirtmişlerdir.

3.1.1. YZ Teknolojileri Hakkında Genel Görüşler

YZ teknolojileri hakkında yabancılara Türkçe öğreten öğretmenlerle yapılan görüşmenin analizi neticesinde öğretmenlerin YZ teknolojileri hakkında genel görüşleriyle ilgili belirlenen kodlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 1

YZ Teknolojileri Hakkında Genel Görüşler

Kodlar	f
Faydalı olması	10
Bilinçli kullanıldığında etkili olması	5
Kullanışlı olması	5
Yenilikçi ve ileri bir teknoloji olması	5
Hayatı kolaylaştırması	4
İnsanlara işlerinde yardımcı olması	2
Zorlanan işleri hızlıca yapması	2
Ödevlerde kullanımına ön yargılı yaklaşılmaması	2
Geliştirici olması	1
Tembelliğe sevk edici olması	1
Bilgim yok.	1

Öğretmenler YZ teknolojilerinin faydalı olduğunu (f=10), bilinçli kullanıldığında etkili olduğunu (f=5), kullanışlı olduğunu (f=5), yenilikçi ve ileri bir teknoloji olduğunu (f=5), hayatı kolaylaştırdığını (f=4), insanlara işlerinde yardımcı olduğunu (f=2), zorlanan işleri

hızlıca yaptığını (f=2), ödevlerde kullanımına ön yargılı yaklaşılmaması gerektiğini (f=2), geliştirici olduğunu (f=1), tembelliğe sevk edici olduğunu (f=1) ve bu konuda bilgilerinin olmadığını (f=1) ifade etmektedirler. İlgili konuya dair öğretmenlerin dile getirdiği görüşler şöyledir:

“Doğru kullanıldığında etkili ve güzel bir yardımcı oluyor.” (M3 Kodlu Öğretmen)

“Teknoloji çağının getirdiği yeniliklerin toplumsal ve bireysel kalkınmaya faydalı olduğunu düşünüyorum. Bunlardan en ön sırada yapay zekâ teknolojileri bulunuyor. Bundan etik çerçevesinde ve bilinçli bir biçimde yararlanılması gerektiğini düşünüyorum.” (M13 Kodlu Öğretmen)

“Özellikle eğitim alanında öğretmenin işini çok kolaylaştırdığını düşünüyorum.” (M17 Kodlu Öğretmen)

3.1.2. Öğretmenlerin YZ'nin Dil Öğretiminde Kullanımının Riskleri Hakkında Görüşlerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin YZ'nin dil öğretiminde kullanımının riskleri hakkındaki görüşlerine ilişkin belirlenen kodlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 2

Dil Öğretiminde YZ'nin Riskleri Hakkında Görüşler

Kodlar	f
Yanlış bilgi/dil bilgisi kullanımıyla hatalı öğrenme riski	7
Öğrencileri tembelleştirip dil öğrenimini olumsuz etkilemesi	6
Dil öğretiminde riskinin olduğunu düşünmeme	4
YZ uygulamalarının risklerini bilmeme	2
Etik ve hukuk ihlali ile kişisel bilgilerin ihlal edilmesi	2
Öğrencileri araştırarak öğrenme çabasından uzaklaştırması	1
Öğrencilerin sınav ödevlerini YZ'ye hazırlatması	1
YZ kaynaklı çalışmalarda doğru ölçme gücü	1
Öğretmenlerin sürekli yararlanmasının bilişsel zekâsını olumsuz etkilemesi	1
Bilinçsiz kullanımdan kaynaklı hataların yapılması	1
YZ'nin çok anlamlı kelimelerde yanlış anlaşılması	1
Dil öğrenimi yerine çeviri aracı kullanımı	1
YZ'nin sürekli kullanımının klasik öğretimi gölgelemesi	1

Öğretmenler YZ'nin dil öğretiminde kullanımının risklerini yanlış bilgi/dil bilgisi kullanımıyla hatalı öğrenme riski (f=7), öğrencileri tembelleştirip dil öğrenimini olumsuz etkilemesi (f=6), dil öğretiminde riskinin olduğunu düşünmeme (f=4), YZ uygulamalarının risklerini bilmeme (f=2), etik ve hukuk ihlali ile kişisel bilgilerin ihlal edilmesi (f=2), öğrencileri araştırarak öğrenme çabasından uzaklaştırması (f=1), öğrencilerin sınav ödevlerini YZ'ye hazırlatması (f=1), YZ kaynaklı çalışmalarda doğru ölçme gücü (f=1), öğretmenlerin sürekli yararlanmasının bilişsel zekâsını olumsuz etkilemesi (f=1), bilinçsiz kullanımdan kaynaklı hataların yapılması (f=1), YZ'nin çok anlamlı kelimelerde yanlış anlaşılması (f=1), dil öğrenimi yerine çeviri aracı kullanımı (f=1), YZ'nin sürekli kullanımının klasik öğretimi gölgelemesi (f=1) şeklinde ifade etmektedirler. İlgili konuya dair öğretmenlerin dile getirdiği görüşler şöyledir:

“Aşırı kullandığında tembellik, hazırı direkt alma, araştırmadan uzaklaşma gibi riskler barındırıyor. Örnek: Bir öğrenciden bir ülke hakkında sunum hazırlamasını istiyorsunuz. Öğrenci bunu araştırarak kendisi yaptığında öğreniyor, zaman harcıyor ama maalesef şu an bütün her şeyi yapay zekâya yaptırdığı için bütün bilgiler havada kalıyor.” (M3 Kodlu Öğretmen)

“Kişisel bilgilerin ihlali olabilir.” (M7 Kodlu Öğretmen)

“Yapay zekâ halüsinasyon görebiliyor. Yanlış bilgilere dikkat etmek gerek.” (M8 Kodlu Öğretmen)

“Riskleri varsa da bilmiyorum.” (M11 Kodlu Öğretmen)

3.2. YZ’nin Yabancılara Türkçe Öğretimine Katkıları ve Kullanım Alanları

Öğretmenler, YZ teknolojilerinin yabancılara Türkçe öğretiminde çeşitli açılardan katkı sağlayabileceğini ifade etmişlerdir. Ayrıca YZ’nin doğru ve bilinçli kullanılması gerektiği; aksi takdirde yanlış bilgi aktarımı, etik sorunlar ve ölçme-değerlendirme güçlükleri gibi riskler doğurabileceği vurgulanmıştır. Dolayısıyla öğretmenler, YZ’nin dil öğretiminde faydalı bir araç olduğunu kabul etmekle birlikte bu teknolojilerin pedagojik amaçlara uygun, dengeli ve bilinçli bir şekilde kullanılmasının önemine dikkat çekmişlerdir.

3.2.1. Öğretmenlerin YZ’nin Yabancılara Türkçe Öğretimine Sağladığı Katkıları Hakkında Görüşlerine İlişkin Bulgular

YZ’nin Türkçe öğretimine sağladığı katkılara ilişkin belirlenen kodlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 3

YZ’nin Sağladığı Katkıları Hakkında Görüşler

Kodlar	f
Çok yönlü ve etkili olması	9
Ders materyali, özgün etkinlik hazırlama kolaylığı ve materyal bulma	8
Dört dil becerisi için pratik olanağı sunması	7
Dil öğretimini destekleyici olması	6
Görsel ve işitsel materyal desteği	6
Bireysel, kalıcı, zamandan ve mekândan bağımsız öğrenme desteği	5
Oyunlaştırarak ve eğlenceli öğrenme	5
Dil yapılarını öğretmede ve edebî zevk oluşturmada öğretmen görevini üstlenmesi	4
Soruları hızlı, detaylı, eğlenceli, özgün ve farklı bakış açısıyla yanıtlama	4
Dört temel beceri için seviyeye göre metin hazırlaması	4
Zaman tasarrufu sağlaması	4
Dil öğrenmeyi desteklemesi ve kolaylaştırması	4
Çeviri yaparak sınıf içi iletişim engelini ortadan kaldırması	3
Türkçenin yapısına uygun olmaması nedeniyle öğretmen desteğine gereklilik	3
Metni anlama sorularını hazırlama	2
Dört temel beceri için ders kitabından bağımsız etkinlikler hazırlama	2
Yeni nesil öğrencilere ulaşmak için etkili olması	2
Öğrenci gereksinimlerine göre öğretim programı ve ders planı hazırlama	2
Öğrencinin seviyesine göre soru hazırlaması	2
Ölçme ve değerlendirmeyi kolaylaştırması	2
Dil becerilerini geliştirmek için metin hazırlama	2
Tekrara dayalı öğrenmeyi desteklemesi	1

Sanal öğretmenlik yapabilmesi	1
Öğrencilerin sözcük dağarcığını geliştirmesi	1
Öğrenme sürecine etkin katılımı sağlaması	1
Öğretim sürecinin verimli olmasını sağlaması	1
İlgi çekici ders sunumları hazırlamayı kolaylaştırması	1
Dinleme ve anlama, konuşma becerilerini geliştirmesi	1
Öğretim stratejilerini ve hedeflerini belirlemeye yardımcı olması	1
İnsan etkileşimi eksikliğinden sürekliliğinin olmayacağı	1
Akademik okuryazarlığı geliştirici olması	1
Öğrencilere her an soru sorma olanağı sağlaması	1
Kelime öğrenme tabloları hazırlama	1
Geri bildirim sağlama	1
YZ sayesinde Türkçeyi öğrenenlerinin artması	1

Öğretmenler YZ'nin Türkçe öğretimine sağladığı katkıları dil öğretiminde çok yönlü ve etkili olması (f=9); ders materyali, özgün etkinlik hazırlama kolaylığı ve materyal bulma (f=8); dört dil becerisi için pratik olanağı sunması (f=7); dil öğretimini destekleyici olması (f=6); görsel ve işitsel materyal desteği (f=6); bireysel, kalıcı, zamandan ve mekândan bağımsız öğrenme desteği (f=5); oyunlaştırarak ve eğlenceli öğrenme (f=5); dil yapılarını öğretmede ve edebî zevk oluşturmada öğretmen görevini üstlenmesi (f=4); soruları hızlı, detaylı, eğlenceli, özgün ve farklı bakış açısıyla yanıtlaması (f=4); dört temel beceri için seviyeye göre metin hazırlaması (f=4); zaman tasarrufu sağlaması (f=4); dil öğrenmeyi desteklemesi ve kolaylaştırması (f=4); çeviri yaparak sınıf içi iletişim engelini ortadan kaldırması (f=3); Türkçenin yapısına uygun olmaması nedeniyle öğretmen desteğine gereklilik (f=3); metni anlama sorularını hazırlama (f=2); dört temel beceri için ders kitabından bağımsız etkinlikler hazırlama (f=2); yeni nesil öğrencilere ulaşmak için etkili olması (f=2); öğrenci gereksinimlerine göre öğretim programı ve ders planı hazırlama (f=2); öğrencinin seviyesine göre soru hazırlaması (f=2); ölçme ve değerlendirmeyi kolaylaştırması (f=2); dil becerilerini geliştirmek için metin hazırlama (f=2); tekrara dayalı öğrenmeyi desteklemesi (f=1); sanal öğretmenlik yapabilmesi (f=1); öğrencilerin sözcük dağarcığını geliştirmesi (f=1); öğrenme sürecine etkin katılımı sağlaması (f=1); öğretim sürecinin verimli olmasını sağlaması (f=1); ilgi çekici ders sunumları hazırlamayı kolaylaştırması (f=1); dinleme ve anlama, konuşma becerilerini geliştirmesi (f=1); öğretim stratejilerini ve hedeflerini belirlemeye yardımcı olması (f=1); insan etkileşimi eksikliğinden sürekliliğinin olmayacağı (f=1); akademik okuryazarlığı geliştirici olması (f=1); öğrencilere her an soru sorma olanağı sağlaması (f=1); kelime öğrenme tabloları hazırlama (f=1); geri bildirim sağlama (f=1); YZ sayesinde Türkçeyi öğrenenlerinin artması (f=1) şeklinde ifade etmektedirler. İlgili konuya dair öğretmenlerin dile getirdiği görüşler şöyledir:

“Materyal hazırlama, materyal bulma, program hazırlama, öğretmen gibi kullanılabilme, pratik imkânı sunma, geri bildirim sağlama gibi konularda fayda sağlar.” (M12 Kodlu Öğretmen)

“Dil öğrenimini bireyselleştirme ve öğrenenin aktifleşme sürecine büyük katkı sağlayacağını düşünüyorum.” (M13 Kodlu Öğretmen)

“Özellikle pratik yapabilme açısından oldukça faydalı.” (M17 Kodlu Öğretmen)

“Kolay yolla dil öğretimi sağlamaktadır.” (M19 Kodlu Öğretmen)

“Diğer dillerdeki gibi dört beceriye yönelik daha hızlı pratik yapma ve sonuç alma gibi faydalarının olacağını düşünüyorum.” (M24 Kodlu Öğretmen)

3.2.2. Öğretmenlerin YZ’nin Yabancılar Türkçe Öğretiminde Etkili Kullanım Alanları Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular

YZ’nin yabancılar Türkçe öğretiminde etkili kullanım alanlarına ilişkin belirlenen kodlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4

YZ’nin Etkili Kullanım Alanları Hakkındaki Görüşler

Kodlar	f
Dinleme becerisini geliştirme	10
Konuşma becerisini geliştirme	9
Yazma becerisini geliştirme	9
Okuma becerisini geliştirme	8
Sözcük dağarcığını geliştirme	5
Dil öğretiminde pratik yapma	5
Materyal hazırlama ve bulma	4
Etkinlik ve alıştırma hazırlama	4
Dil bilgisi becerisini geliştirme	3
Becerilerin gelişimi için metin hazırlama	3
Görsel hazırlama	2
Doğru ve etkili soru hazırlama	2
Öğretim programı ve ders planı hazırlama	2
Sesletim becerisini geliştirme	2
Ders anlatımı için özgün içerik hazırlama	2
Öğrencileri ödevlendirme	1
Ölçme ve değerlendirmede yararlanma	1
Bireysel öğrenmeyi destekleme	1
Diller arası çeviri yapma	1
Verimli çalışmayı sağlama	1
Yazma çalışmalarında konu belirleme	1
Yazma çalışmalarına dönüt vererek yazıları düzeltme	1
Öğretimde sanal öğretmen olarak yararlanma	1
Becerilerin gelişimi hakkında geri bildirim sağlama	1

Öğretmenler YZ’nin dil öğretiminde etkili kullanım alanlarını dinleme becerisini geliştirme (f=10), konuşma becerisini geliştirme (f=9), yazma becerisini geliştirme (f=9), okuma becerisini geliştirme (f=8), sözcük dağarcığını geliştirme (f=5), dil öğretiminde pratik yapma (f=5), materyal hazırlama ve bulma (f=4), etkinlik ve alıştırma hazırlama (f=4), dil bilgisi becerisini geliştirme (f=3), becerilerin gelişimi için metin hazırlama (f=3), görsel hazırlama (f=2), doğru ve etkili soru hazırlama (f=2), öğretim programı ve ders planı hazırlama (f=2), sesletim becerisini geliştirme (f=2), ders anlatımı için özgün içerik hazırlama (f=2), öğrencileri ödevlendirme (f=1), ölçme ve değerlendirmede yararlanma (f=1), bireysel öğrenmeyi destekleme (f=1), diller arası çeviri yapma (f=1), verimli çalışmayı sağlama (f=1), yazma çalışmalarında konu belirleme (f=1), yazma çalışmalarına dönüt vererek yazıları düzeltme (f=1), öğretimde sanal öğretmen olarak yararlanma (f=1), becerilerin gelişimi hakkında geri bildirim sağlama (f=1) şeklinde ifade etmektedirler. İlgili konuya dair öğretmenlerin dile getirdiği görüşler şöyledir:

“Planlama, etkinlik oluşturma, materyal hazırlama, pratik yapma, dört dil becerisini geliştirme dinleme, konuşma, okuma, yazma gibi.” (M17 Kodlu Öğretmen)

“Her alanda kullanılabilir. Dört dil becerisini geliştirme dinleme, konuşma, okuma, yazma gibi. Dil bilgisi kullanımı, kelime öğretimi, telaffuz becerisini geliştirme, materyal üretimi, etkinlik oluşturma için kullanılabilir.” (M20 Kodlu Öğretmen)

3.3. YZ Araçlarının Kullanımı ve Öğrenci Başarısına Etkileri

Öğretmenler, YZ teknolojilerinin derslerde kullanımının öğrenci başarısını önemli ölçüde artırdığını ve kalıcı öğrenmeyi desteklediğini düşünmektedir. Bu süreçte en çok ChatGPT olmak üzere Canva ve Kahoot gibi çeşitli YZ tabanlı araçlardan sıklıkla derslerinde faydalandıklarını belirtmişlerdir.

3.3.1. Öğretmenlerin YZ Teknolojilerini Derslerinde Kullanmalarının Öğrenci Başarısına Etkileri Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular

YZ teknolojilerinin derslerde kullanımının öğrenci başarısına etkileri hakkında yabancılar Türkçe öğreten öğretmenlerle yapılan görüşmenin analizi neticesinde belirlenen kodlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 5

YZ'nin Öğrenci Başarısına Etkileri Hakkındaki Görüşler

Kodlar	f
Öğrenci başarısını artırma	11
Özgün içerikle dikkat çekip öğrenmeyi sağlama	6
Konuşma ve telaffuz becerilerini geliştirme	3
Öğretmenin deneyiminin olmaması	3
Kısa sürede kalıcı öğrenme sağlama	3
Bilgiye kolay erişim sağlama	2
Öğrenmeyi eğlenceli hâle getirme	2
Öğrenme motivasyonunu artırma	2
Yazma becerisini geliştirme	1
Anlık dönüt sayesinde eksik giderme	1
Tekrarlar yoluyla öğrenmeyi pekiştirme	1
Yazım yanlışlarını tespit ederek düzeltme	1
Görseller yoluyla öğrenmeyi ve hatırlamayı kolaylaştırma	1

Öğretmenler YZ teknolojilerini derslerinde kullanmalarının öğrenci başarısına etkileri ile ilgili görüşlerini öğrenci başarısını artırma (f=11), özgün içerikle dikkat çekip öğrenmeyi sağlama (f=6), konuşma ve telaffuz becerilerini geliştirme (f=3), öğretmenin deneyiminin olmaması (f=3), kısa sürede kalıcı öğrenme sağlama (f=3), bilgiye kolay erişim sağlama (f=2), öğrenmeyi eğlenceli hâle getirme (f=2), öğrenme motivasyonunu artırma (f=2), yazma becerisini geliştirme (f=1), anlık dönüt sayesinde eksik giderme (f=1), tekrarlar yoluyla öğrenmeyi pekiştirme (f=1), yazım yanlışlarını tespit ederek düzeltme (f=1), görseller yoluyla öğrenmeyi ve hatırlamayı kolaylaştırma (f=1) şeklinde ifade etmektedirler. İlgili konuya dair öğretmenlerin dile getirdiği görüşler şöyledir:

“Başarıyı olumlu etkiliyor ve başarı kalitesini ciddi oranda arttırıyor.” (M18 Kodlu Öğretmen)

“Kalıcı öğrenmeler gerçekleştiriyoruz. Görsellerle desteklendiği için çocuklar daha kolay öğreniyorlar ve hatırlamaları kolay oluyor. Öğrencilerin derse ilgisi artıyor. Dolayısıyla öğrencinin başarısını arttırıyor.” (M22 Kodlu Öğretmen)

3.3.2. Öğretmenlerin Yabancılara Türkçenin Öğretimi Derslerinde Kullandıkları YZ Tabanlı Araçlar Hakkında Görüşlerine İlişkin Bulgular

Yabancılara Türkçenin öğretiminde derslerde kullanılan YZ tabanlı araçlar hakkında yabancılara Türkçe öğreten öğretmenlerle yapılan görüşmenin analizi neticesinde belirlenen kodlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 6

YZ Tabanlı Araçlar Hakkında Görüşler

Kodlar	f
ChatGPT	10
Canva	4
Henüz kullanmadım.	3
Kahoot	3
Gemini	2
Duolingo	2
Copilot	2
Suno	2
Quizlet	2
Claude	1
Faceapp	1
Secondlife	1
Zoom	1
Artbreeder	1
Midjourney	1
Google Translate	1
Lingolette	1
Beyondwords	1
Prezi	1
Artsteps	1
Tarsia maker	1
Wordwall	1
ElevenLabs	1
Ders içinde değil fakat derse hazırlıkta ve değerlendirmede kullanma	1

Öğretmenler daha önce YZ tabanlı araçları veya uygulamaları derslerde kullanma durumunu ChatGPT (f=10), Canva (f=4), Henüz kullanmadım. (f=3), Kahoot (f=3), Gemini (f=2), Duolingo (f=2), Copilot (f=2), Suno (f=2), Quizlet (f=2), Claude (f=1), Faceapp (f=1), Secondlife (f=1), Zoom (f=1), Artbreeder (f=1), Midjourney (f=1), Google Translate (f=1), Lingolette (f=1), Beyondwords (f=1), Prezi (f=1), Artsteps (f=1), Tarsia maker (f=1), Wordwall (f=1), ElevenLabs (f=1), ders içinde değil fakat derse hazırlıkta ve değerlendirmede kullanma (f=1) şeklinde ifade etmektedirler. İlgili konuya dair öğretmenlerin dile getirdiği görüşler şöyledir:

“ChatGPT’yi yazma becerisinin değerlendirilmesinde ve materyal hazırlama için kullandım, Canva’da görseller oluşturdum.” (M12 Kodlu Öğretmen)

“Henüz kullanmadım.” (M20 Kodlu Öğretmen)

“Canva, Prezi, Suno, Kahoot uygulamalarını kullandım.” (M21 Kodlu Öğretmen)

3.3.3. Öğretmenlerin YZ Tabanlı Araçları Derslerinde Kullanım Sıklığı Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin YZ tabanlı araçları derslerinde kullanım sıklığı hakkında yabancılar Türkçe öğreten öğretmenlerle yapılan görüşmenin analizi neticesinde belirlenen kodlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 7

YZ’nin Derslerde Kullanım Sıklığı Hakkındaki Görüşler

Kodlar	f
Sürekli kullanma	5
Sıklıkla kullanma	4
Ara sıra kullanma	4
Hiç kullanmama	4
Haftanın birkaç dersinde kullanma	3
Ders öncesi metin ve materyal hazırlamada kullanma	2
İki dersten birinde kullanma	1
Ders öncesi ve sonrası öğrenci analizinde kullanma	1
Ölçme ve değerlendirme sürecinde kullanma	1

Öğretmenler YZ tabanlı araçları derslerinde kullanım sıklığını sürekli kullanma (f=5), sıklıkla kullanma (f=4), ara sıra kullanma (f=4), hiç kullanmama (f=4), haftanın birkaç dersinde kullanma (f=3), ders öncesi metin ve materyal hazırlamada kullanma (f=2), iki dersten birinde kullanma (f=1), ders öncesi ve sonrası öğrenci analizinde kullanma (f=1), ölçme ve değerlendirme sürecinde kullanma (f=1) şeklinde ifade etmektedirler. İlgili konuya dair öğretmenlerin dile getirdiği görüşler şöyledir:

“Sürekli kullanıyorum.” (M2 Kodlu Öğretmen)

“Hemen hemen her gün kullanıyorum.” (M7 Kodlu Öğretmen)

“Kullanmadım.” (M10 Kodlu Öğretmen)

3.4. YZ’nin Gelecekte Dil Öğretimine ve Öğretmen Rolüne Getireceği Değişiklikler

Öğretmenler, YZ’nin gelecekte dil öğretimini daha etkili ve verimli hâle getireceğine inanmaktadır. Bununla birlikte bu teknolojileri mesleki bir tehdit olarak algılayan kayda değer bir grup da mevcuttur. Öğretmen rolünün “öğreticilikten” ziyade “rehberlik” ve “mentörlük” konumuna evrileceği öngörülmektedir.

3.4.1. Öğretmenlerin YZ’nin Gelecekte Yabancı Dil Öğretiminde Getireceği Değişiklikler Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin YZ’nin gelecekte yabancı dil öğretiminde getireceği değişiklikler hakkındaki görüşleri yabancılar Türkçe öğreten öğretmenlerle yapılan görüşmenin analizi neticesinde belirlenen kodlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 8
YZ ve Dil Öğretiminin Geleceği Hakkındaki Görüşler

Kodlar	f
Dil öğretimini daha etkili ve verimli hâle getireceği	7
Öğretmenlerin YZ'yi mesleki tehdit görmesi	6
Yenilikçi ve çeşitli materyal/içerik hazırlama	5
Zamandan ve mekândan bağımsız öğrenmenin gerçekleşeceği	3
İnsanların yabancı dil öğrenmeye gereksinim duymayacağı	3
Yüz yüze eğitime ve yabancı dil kurslarına gereksinimin azalacağı	3
Sosyalleşme ihtiyacı nedeniyle yüz yüze eğitimin değişmezliği	2
Bireyselleştirilmiş öğrenmenin artacağı	2
Diller arası eş zamanlı çevirilerin yaygınlaşacağı	1
Geleneksel ders kitaplarına gereksinim kalmayacağı	1
Uzaktan ve etkileşimli öğrenmeyi sağlayacağı	1
Yetişkinlere dil öğretiminde daha etkin kullanılacağı	1

Öğretmenler YZ'nin gelecekte yabancı dil öğretiminde getireceği değişiklikleri dil öğretimini daha etkili ve verimli hâle getireceği (f=7), öğretmenlerin YZ'yi mesleki tehdit görmesi (f=6), yenilikçi ve çeşitli materyal/içerik hazırlama (f=5), zamandan ve mekândan bağımsız öğrenmenin gerçekleşeceği (f=3), insanların yabancı dil öğrenmeye gereksinim duymayacağı (f=3), yüz yüze eğitime ve yabancı dil kurslarına gereksinimin azalacağı (f=3), sosyalleşme ihtiyacı nedeniyle yüz yüze eğitimin değişmezliği (f=2), bireyselleştirilmiş öğrenmenin artacağı (f=2), diller arası eş zamanlı çevirilerin yaygınlaşacağı (f=1), geleneksel ders kitaplarına gereksinim kalmayacağı (f=1), uzaktan ve etkileşimli öğrenmeyi sağlayacağı (f=1), yetişkinlere dil öğretiminde daha etkin kullanılacağı (f=1) şeklinde ifade etmektedirler. İlgili konuya dair öğretmenlerin dile getirdiği görüşler şöyledir:

Öğretimde çeşitliliği arttıracacağı için dil öğretim sürecini daha etkili ve verimli yapacağını düşünüyorum.” (M6 Kodlu Öğretmen)

“Yüz yüze öğretimi rafa kaldıracak düzeyde öneme sahip olacaktır.” (M9 Kodlu Öğretmen)

“Sanırım ileride beni işimden edecek. Özellikle yetişkin eğitiminde daha etkin kullanılacağını düşünüyorum. Yabancı dil kursları kapanabilir.” (M17 Kodlu Öğretmen)

3.4.2. Öğretmenlerin YZ'nin Gelecekte Öğretmenlerin Rolünü Olumlu ve Olumsuz Yönde Nasıl Etkileyeceği Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin YZ'nin gelecekte öğretmenlerin rolünü olumlu ve olumsuz yönde nasıl etkileyeceği hakkındaki görüşlerine ilişkin belirlenen kodlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 9
YZ'nin Gelecekte Öğretmenlerin Rolüne Olumlu ve Olumsuz Etkileri Hakkındaki Görüşler

Kodlar	f
YZ kullanım becerisiyle eğitimde önderlik etme	10
Öğretmenlerin yerini alma/öğretmenlere gereksinimin azalması	10
Sosyalliğe bağlı olarak dil öğretimini öğretmenin üstlenmesi	5
YZ bağımlılığının öğretmeni tembelleştirmesi	3
YZ'ye uyumsuz öğretmenin zorluk çekmesi/işsizlik riski	3

İş yükünü azaltarak eğitimi kolaylaştırma	2
Ekonomik olması yönünden dil öğreniminde tercih edileceği	1
Öğretim aracı olarak kullanılacağı	1

Öğretmenler YZ'nin gelecekte öğretmenlerin rolünü olumlu ve olumsuz yönde nasıl etkileyeceği ile ilgili YZ kullanım becerisiyle eğitimde önderlik etme (f=10), öğretmenlerin yerini alması/öğretmenlere gereksinimin azalması (f=10), sosyalliğe bağlı olarak dil öğretimini öğretmenin üstlenmesi (f=5), YZ bağımlılığının öğretmeni tembelleştirmesi (f=3), YZ'ye uyumsuz öğretmenin zorluk çekmesi/işsizlik riski (f=3), iş yükünü azaltarak eğitimi kolaylaştırma (f=2), ekonomik olması yönünden bazı öğrencilerin dil öğreniminde YZ araçlarını tercih edeceği (f=1), öğretim aracı olarak kullanılacağı (f=1) şeklinde ifade etmektedirler. İlgili konuya dair öğretmenlerin dile getirdiği görüşler şöyledir:

“Öğretmenler öğretici pozisyonundan kontrolcü, yönlendirici pozisyonuna geçebilirler.” (M9 Kodlu Öğretmen)

“Öğretmen etkinliği elbette azalacaktır ancak bir rehberin olması eğitimde vazgeçilmezdir. Bunlar bir öğretmenin yerini tutamaz, sadece öğretim aracı olarak kullanılabilir.” (M13 Kodlu Öğretmen)

“Kendini geliştiremeyen öğretmenleri işsiz bırakarak başlayacak, öğretmenlik mesleğini yeniden yapılandıracak. Öğretmenler mentor olacak.” (M18 Kodlu Öğretmen)

Sonuç ve Öneriler

Araştırmada öğretmenlerin YZ teknolojilerini faydalı gördüğü bulgusuna ulaşılmıştır. Adıgüzel ve arkadaşları (2025, s. 119) öğretmenlerin YZ'yi materyal ve etkinlik üretmeyi kolaylaştıran yararlı araçlar olarak gördüklerini belirtmektedir. Bu görüşlerin aksine Kalaba ve arkadaşları (2025, s. 154) YZ uygulamalarının bireyin kişisel özellikleriyle ilgili bilgiler edinmesi nedeniyle kişisel verilerin gizliliği açısından tehlikelerin olduğunu belirtmektedir.

Bulgular YZ teknolojilerinin bilinçli ve doğru bir şekilde kullanıldığında etkili olduğunu göstermektedir. Zenginaloğlu ve Özçelik (2025, s. 114) de YZ araçlarından bilinçli yararlanıldığında bu araçların verimli olacağını vurgulamaktadır. Bu görüşlerden farklı olarak Aktaş ve arkadaşları (2025, s. 275) YZ'nin duygusal bağları azaltma tehlikesinin olduğuna dikkat çekmektedir.

Çalışmada YZ uygulamalarının Türkçenin öğretiminde dil becerilerini geliştirme, materyal ve ders planı hazırlama gibi çok yönlü ve etkili bir rolünün olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Karagöl ve Yıldırım Bilgen (2025a, s. 368) araştırmalarında YZ araçlarının Türkçe eğitiminde çok yönlü katkılarının olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu görüşlerin aksine Al-khresheh (2024, s. 11) öğrencilerin ChatGPT'den bağımlılık derecesinde yararlanmalarının kaygı verici olduğunu ve bu bağımlılığın bireysel dil öğrenme sürecini, öğrenme sorumluluğunu ve merakını olumsuz etkileyebileceğini belirtmektedir.

Araştırmada öğretmenler YZ uygulamalarının Türkçenin öğretiminde oyunlaştırma, eğlenceli etkinlik ve sunum hazırlama gibi katkılarının olduğunu ifade etmektedir. Yang ve Xiya (2023, s. 14) da öğrencilerle yaptıkları görüşmelerde öğrencilerin YZ uygulamaları ile etkileşime girdiklerinde öğrenmekten çok oyun oynadıklarını düşündüklerine ulaşmış ve öğrencilerin

oyun oynayarak dil öğrenmek için vakit ayırmaya daha fazla istekli olduklarını belirtmiştir. Bu görüşlerden farklı olarak Çangal ve arkadaşları (2025, s. 81) bazı öğretmenlerin YZ araçlarının günlük hayatın dışında bir ortam oluşturması, teknoloji bağımlılığın kaynaklı sağlık sorunları, çalışmalarda öğrencileri hazırcılığa alıştırması gibi nedenlerle güdülenmeyi azaltacağı kaygısını taşıdıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmada YZ uygulamalarından etkili şekilde yararlanmanın dinleme becerisini geliştirdiği sonucu elde edilmiştir. Köçeri ve Kırkılıç (2024, s. 483) YZ uygulamalarının dinleme etkinlikleri ile dinlediğini anlama ve yorumlama, sorulara cevap verme, iletişim kurmaya yardımcı olarak dinleme becerisinin gelişmesini sağladığını ifade etmektedir. Bu görüşlerin aksine Öztürk Demir ve Çetin (2025, s. 227) ChatGPT'nin günlük hayattaki gibi uygulamalar sağlayamaması sebebiyle dinleme becerisini tam anlamıyla geliştiremediğini belirtmektedir.

Çalışmada YZ uygulamalarının öğrencilerin konuşma becerisini geliştirdiği sonucu elde edilmiştir. Lai ve Lee (2024, s. 12) de çalışmalarında dil öğrenme ortamlarında konuşmaya dayalı YZ uygulamalarından yararlanmanın öğrencilerin konuşma becerilerinin gelişmesine önemli katkısının olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu görüşlerden farklı olarak Öztürk Demir ve Çetin (2025, s. 227) çalışmalarında ChatGPT'nin doğal bir sohbet ortamı sunamaması nedeniyle günlük hayattaki gibi konuşma yetisinin ilerlemesine destek olamadığı bulgusunu elde etmişlerdir.

Öğretmenlerin YZ uygulamalarının öğrencilerin yazma becerisini geliştirdiği yönünde görüş belirttikleri görülmektedir. Wu (2024, s. 14) YZ uygulamaları ile öğrencilerin yazma becerilerinin gelişmesine daha çok katkı sağlandığını ifade etmektedir. Sawangwan (2024, s. 14) da ChatGPT'nin bir metin yazabilmesine rağmen yazma becerilerinin gelişmesinde bir öğretmen gibi katkı sağlayamayacağını belirtmektedir.

Araştırmada öğretmenler YZ uygulamalarının öğrencilerin okuma becerisini geliştirdiğini ifade etmektedir. Köçeri ve Kırkılıç (2024, s. 483) da YZ uygulamalarının öğrencilerin okumaya güdülenmesini ve okuma sevgisi kazanmasını sağlamada, okuduğunu anlama ve düşünme becerilerini geliştirmede etkili bir rol üstlenerek okuma becerilerinin gelişmesini desteklediğini belirtmektedir.

Araştırmada YZ uygulamalarının öğrenci başarısını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Turan (2024, s. 169) da eğitim ve öğretimde YZ uygulamalarından yararlanılmasının öğrenci başarısını olumlu etkilediğini belirtmektedir. Bu görüşlerden farklı olarak Pikhart ve Al-Obaydi (2025, s. 8) YZ uygulamalarının dil eğitiminde başarılı öğrenme deneyimi sağlamasına rağmen insan etkileşimini sağlayamaması nedeniyle YZ'ye karşı kaygıların olduğunu belirtmektedir.

Çalışmada öğretmenler YZ teknolojilerinin özgün ders içerikleriyle derse dikkat çekerek öğrenmeyi sağladığını ifade etmektedir. Lai ve Lee (2024, s. 11) de öğrencilerin yeni öğrenme yaşantılarına güdülenmesini sağlamak amacıyla kolay ulaşılabilen sohbet robotları ile etkinlikler hazırlanmasını önermektedir. Al-Awawdeh ve arkadaşları (2023, s. 1504-1505) çalışmalarında öğretmenlerin hedef dil eğitimini geleneksel yöntemlerle sürdürdüğü ve bu

yöntemlerin öğrencilere YZ araçları gibi verimli öğrenme sağlamadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmada öğretmenlerin yabancılar Türkçenin öğretiminde YZ araçlarından en çok ChatGPT'yi derslerinde kullandığı bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin Canva, Kahoot, Gemini, Duolingo, Copilot, Suno, Quizlet gibi YZ destekli uygulamaları da kullanmayı tercih ettiği bulgularına ulaşılmıştır. Köroğlu ve Kana (2025, s. 28) araştırmalarında öğretmen adaylarının en çok ChatGPT'yi sonrasında Gemini'yi bildikleri sonucuna ulaşmıştır.

Bulgular öğretmenlerin YZ araçlarını derslerinde sürekli, sıklıkla, ara sıra kullandığını ve bu oranların birbirine yakın olduğunu göstermektedir. Khatrak ve arkadaşları (2025, s. 663) öğretmenlerin YZ uygulamalarından yararlanmanın işlerini kolaylaştırdığını ifade etseler de belirttikleri uygulamaları kullanım sıklığının az olduğunu ifade etmektedir.

Araştırmada öğretmenlerin YZ tabanlı araçları derslerinde kullanım sıklığı ilgili olarak bazı öğretmenlerin derslerinde bu araçlardan hiç yararlanmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Şanlı ve arkadaşları (2023, s. 218) araştırmalarında bir kısım öğretmenin YZ'ye dair bilgi düzeyinin yetersiz olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmada YZ uygulamalarının Türkçenin öğretiminde yanlış bilgiler ve dil bilgisi kullanımı sunması nedeniyle yanlış öğrenmelere yol açtığı sonucuna ulaşılmıştır. Zheng (2024, s. 12) de sohbet robotları bazen yanlış, taraflı, yetersiz ve güncelliğini yitirmiş bilgiler sunduğundan öğrencilerin doğru öğrenmeler gerçekleştirmeleri için onlara rehberlik edilmesi gerektiğini ifade etmektedir.

Araştırmada YZ uygulamalarının gelecekte hedef dil öğretimini daha etkili ve verimli hâle getireceği bulgusu elde edilmiştir. Yang (2024, s. 47) öğretmenlerin YZ uygulamalarını kullanarak hedef dil öğretimini daha dikkat çekici ve verimli bir şekilde gerçekleştirebileceğini belirtmektedir. Bu görüşlerden farklı olarak Kaleli ve Özdemir (2025, s. 88) ChatGPT, Rosetta Stone gibi dil öğrenme araçlarının bazı zayıf yanları olduğu için bu araçlardan öğretmen yönlendiriciliğinde yararlanılması gerektiğini belirtmektedir.

Bulgular YZ uygulamalarının gelecekte öğretmenlerin kendi yerine geçeceğini düşündüğünü göstermektedir. Galán Rodríguez ve arkadaşları (2025, s. 11) çalışmalarında dil eğitiminde YZ uygulamalarının kullanılması nedeniyle öğretmene gerek kalmayacağı bulgusunu elde etmişlerdir. Bu görüşlerin aksine Korkmaz ve Akbıyık (2024, s. 15) çalışmalarında YZ uygulamalarının öğretmenin görevini elinden alacağına inanılmadığı bulgusunu elde etmiştir.

Araştırmada YZ uygulamalarının zamandan ve mekândan bağımsız öğrenmeyi gerçekleştireceği bulgusuna ulaşılmıştır. Öztürk Demir ve Çetin (2025, s. 225) öğrencilerin ChatGPT'den yararlanarak zamandan ve mekândan bağımsız yabancı dili uygulama yaparak öğrenme yaşantısı gerçekleştirdiklerini belirtmektedir. Bu görüşlerden farklı olarak Uğurlu ve Usta (2025, s. 1367) araştırmalarında YZ uygulamalarının fırsat eşitsizliğine yol açacağı bulgusuna ulaşmıştır.

Araştırmada gelecekte öğretmenlerin YZ kullanım becerilerini geliştirerek eğitim-öğretim süreçlerine önderlik edeceği bulgusu elde edilmiştir. Karagöl ve Yıldırım Bilgen (2025b, s. 667) öğretmenlerin sadece bilgiyi öğreten konumda değil, çağın gereklerine uyum sağlayarak

insan yetiştirme sürecine rehberlik eden bir rolde olduklarını belirtmektedir. Bu görüşlerin aksine Şanlı ve arkadaşları (2023, s. 218) araştırmalarında bir grup öğretmenin gelecekte YZ'nin kendilerinin yerine geçeceğinden kaygı duyduğu ve YZ'nin dezavantajlarının daha çok olacağı sonucunu elde etmişlerdir. Benzer şekilde bu çalışmada da YZ uygulamalarının gelecekte öğretmenlerin yerini alacağı ve öğretmenlere olan gereksinimin azalacağı bulgusu elde edilmiştir. Yine Karagöl ve Yıldırım Bilgen (2025b, s. 665), Köroğlu ve Kana (2025, s. 29) çalışmalarında YZ'nin öğretmenleri işsiz bırakacağı bulgusunu elde etmişlerdir. Bu görüşlerin aksine Yeşiltaş (2024, s. 130) sosyal etkileşime gereksinim duyulması sebebiyle YZ uygulamalarının öğretmenin yerini almasının mümkün olmadığını belirtmektedir.

Araştırmada insan sosyal bir varlık olduğu için dil öğretimini öğretmenlerin gerçekleştirmesinin öğretimde daha etkili sonuçlar alınmasına katkı sağlayacağı bulgusu elde edilmiştir. Karagöl ve Yıldırım Bilgen (2025b, s. 667) YZ uygulamalarının eğitime katkıları olsa da eğitim süreçlerinden öğretmenin çıkarılması düşüncesinin riskli olduğuna, YZ uygulamalarının öğretmenliğin sosyal yönünü yansıtamayacağına dikkat çekmektedir.

YZ uygulamaları yabancılara Türkçenin öğretiminde materyal hazırlama, ölçme ve değerlendirme süreçlerinde öğretmenlerin iş yükünü azaltmaktadır. YZ uygulamaları öğrencilerin bireysel öğrenmesini, zamandan ve mekândan bağımsız öğrenmesini destekleyerek dil becerilerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır. YZ uygulamalarının olumlu özelliklerinin yanında veri gizliliği, etik, bağımlılık oluşturma, tembelliğe alıştırma gibi bazı riskleri de vardır. Ancak YZ uygulamaları bilinçli ve doğru bir şekilde kullanıldığında dil becerilerinin gelişmesini sağlayan yenilikçi bir teknolojidir.

Elde edilen sonuçlar çerçevesinde, alana yönelik aşağıdaki öneriler sunulmaktadır:

- Öğretmenlere hizmet içi eğitimler düzenlenerek YZ uygulamaları ile derslerinde etkili ve verimli öğrenme ortamı oluşturabileceği konusunda öğretmenler bilinçlendirilebilir.
- Öğretmenler YZ uygulamaları ile zaman ve mekândan bağımsız etkinlikler gerçekleştirebileceği yönünde bilinçlendirilebilir.
- Öğretmenler YZ'nin işlerini elinden almayacağı aksine iş yükünü azaltacağı konusunda bilinçlendirilebilir.
- Öğretmenlere dil eğitimi için yararlanabileceği YZ araçlarına ücretsiz üyelik hakkı verilebilir.
- Türkçenin dil yapısına uygun YZ araçları geliştirilebilir.

Kaynakça

- Adıgüzel, S., Karalı, Y., & Aydemir, H. (2025). Teachers' views on the use of artificial intelligence in the education process. *e-Kafkas Journal of Educational Research*, 12, 107-125. <https://doi.org/10.30900/kafkasegt.1511789>.
- Akın, E. (2016). Yabancılar Türkçe öğretiminde çoklu ortama dayalı öğretimin kullanımı ve bu yönde yapılan bazı çalışmalar üzerine bir inceleme denemesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(24), 151-162. <https://10.16992/ASOS.1044>.
- Al-Awawdeh, N., Al-shaboul, I., A., & Khasawneh, M., A., S. (2023). Advancing foreign language teaching with AI-assisted models; Insights from lecturers and university administrators. *Journal of Namibian Studies: History Politics Culture*, 33, 1491–1506. <https://doi.org/10.59670/jns.v33i.798>.
- Al-khresheh, M., H. (2024). Bridging technology and pedagogy from a global lens: Teachers' perspectives on integrating ChatGPT in English language teaching. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 6, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100218>.
- Aktaş, İ., Küçükönel, O. ve Erol, O. (2025, 25-27 Nisan). Öğretmenlerin eğitimde üretken yapay zeka kullanımına ilişkin görüşlerin incelenmesi [Bildiri sunumu]. 3. International 21st Century Educational Research Congress – INER2025, Burdur Mehmet Âkif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Çangal, Ö., Çelik, M. E. ve Başar, U. (2025). Yabancılar Türkçe öğretiminde yapay zekâ kullanımına yönelik öğretici görüşleri. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 10(1), 57-97.
- Çekici, Y., E. (2022). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programında yer alan kazanımların toplum dilbilimsel yetkinlik bağlamında incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 1164-1186. <https://doi.org/10.32321/cutad.1136322>.
- Demircioğlu Diren, D. ve Horzum, M. B. (2023). Eğitimde dijital teknoloji kullanımı. A. Okur ve H. Demirören (Ed.), *Yabancı dil olarak dijital Türkçe öğretimi* içinde (s. 1-35). Sakarya Üniversitesi Yayınları.
- Eral, S., H. (Ed.). (2024). *Eğitimde yapay zekâ uygulamaları uluslararası forumu raporu*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü. https://yegitek.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_09/11104346_meb_egitimde_uyz_formu_raporu_web_28082024_tr.pdf
- Ercan, M. (2024). Türkçe öğretiminde teknoloji kullanımı. N. Bahşi (Ed.), *Dijital çağda Türkçe eğitimi* (s. 15-37). Eğitim Yayınevi.
- Galán Rodríguez, N., M., Bobadilla Pérez, M. & Barros Grela, E. (2025). Attitudes and perceptions: The role of artificial intelligence in the training of future secondary school foreign language teachers. *Texto Livre*, 18(1), 1-13. <https://doi.org/10.1590/1983-3652.2025.51692>.

- Gençer, G. (2024). XXI. Yüzyıl eğitiminde yazılım destekli teknolojilerin Türkçe eğitiminde kullanımı. N. Bahşı (Ed.), *Dijital çağda Türkçe eğitimi* içinde (s. 39-65). Eğitim Yayınevi.
- Kalaba Yıldırım, Ö. ve Önder A. (2025). Okul öncesi dönemdeki eğitimde yapay zekâ kullanımı verilerinin incelenmesi. *Kastamonu İnsan ve Toplum Dergisi*, 3(5), 133-166. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15488892>.
- Kaleli, A. ve Özdemir, C. (2025). Yapay zekâ destekli dil öğretiminde yeni bir yaklaşım: Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yapay zekâ uygulamaları”. *IJSSAR International Journal of Social Sciences and Academic Research*, 2(3), 77-91. <https://10.52096/issar.02.03.05>.
- Karagöl, E. ve Yıldırım Bilgen, D. (2025a). Türkçe eğitiminde yapay zekâ kullanımı: Türkçe eğitimcileri yapay zekâ hakkında ne düşünüyor. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 13(2), 356-374. <https://doi.org/10.16916/aded.1611540>.
- Karagöl, E. ve Yıldırım Bilgen, D. (2025b). Türkçe öğretmeni adaylarının gözünden yapay teknolojileri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(46), 654-672. <https://doi.org/10.35675/befdergi.1605113>.
- Khattak, Z., I., Ghorbanpoor, M., & Mathew, B. (2025). Perceptions of EFL teachers on integrating AI tools for foundation-level English language instruction. *International Journal of Education and Practice*, 13(2), 653-668. <https://doi.org/10.18488/61.v13i2.4122>.
- Korkmaz, H. ve Akbıyık, M. (2024). Unlocking the potential: Attitudes of tertiary level EFL learners towards using AI in language learning. *Participatory Educational Research*, 11(6), 1-19. <https://doi.org/10.17275/per.24.76.11.6>.
- Köçeri, K. ve Kırkkılıç, H. A. (2024). Yapay zekânın Türkçe dil yeterliliğinin gelişimi üzerindeki etkileri: Türkçe ve Türk dili öğretmenleri üzerine bir araştırma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 475-489. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.1504250>.
- Köksal, H. ve Yılmaz, D. (2024). Yabancı dil eğitiminde yapay zekâ uygulamalarına yönelik bir doküman incelemesi. H. Asutay, S. Akol Gökteş, B. Arabacı Candan ve R. Şentürk (Ed.), *Dil ve eğitimde yapay zekâ Trakya Germanistik araştırmaları Cilt 3* içinde (s. 1-14). Trakya Üniversitesi Yayınevi.
- Köroğlu, A. ve Kana, F. (2025). Türkçe öğretmeni adaylarının dil öğretiminde yapay zekâ kullanımına ilişkin görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(45), 1-37. <https://doi.org/10.35675/befdergi.1560034>.
- Lai, W., Y., W., & Lee, J., S. (2024). A systematic review of conversational AI tools in ELT: Publication trends, tools, research methods, learning outcomes and antecedents. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 7, 1-18. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100291>.

- Merzifonluoğlu, A., & Gonulal, T. (2018). Review of digital language learning and teaching: Research, theory and practice. *Langage Learning & Techonology*, 22(1), 65-68. <https://doi.org/10.64152/10125/44580>.
- Orhan Karsak, H. G. (2024). Türkçe öğretimini üretken yapay zekâ uygulamaları ile bütünleştirmek. N. Bahşi (Ed.), *Dijital Çağda Türkçe Eğitimi* içinde (s. 153-182). Eğitim Yayınevi.
- Öztürk Demir, S. ve Çetin, M. (2025). Bir üretken yapay zekâ aracı olarak Chatgpt'nin yabancı dil öğretiminde kullanılmasına ilişkin görüşler. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 11(1), 207-234. <https://doi.org/10.31464/jlere.1501596>.
- Pikhart, M., & Al-Obaydi, L., H. (2025). Reporting the potential risk of using AI in higher education: subjective perspectives of educators. *Computers in Human Behavior Reports*, (18), 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.chbr.2025.100693>.
- Riasati, M. J., Allahyar, N., & Tan, K. E. (2012). Technology in language education: Benefits and barriers. *Journal of Education and Practice*, 3(5), 25-30.
- Sarıgül, K. (2021). Yabancı dil öğrenme yönetim sistemi tasarımı önerisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö10), 127-142. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1009047>.
- Sawangwan, S. (2024). ChatGPT vs teacher roles in developing EFL writing. *IJCALLT*, 14(1), 1-21. <https://10.4018/IJCALLT.361235>.
- Sevim, O. ve Mercan, M. (2022). Dil öğretiminde WEB 2.0 araçlarının kullanımı ve önemi. H. A. Kırkkılıç, A. H. Ulaş, O. Sevim ve C. Epaçan (Ed.), *Web 2.0 Araçları İle Türkçe Öğretimi 1-8. Sınıflar için Uygulama Örnekleri* içinde (s. 21-30). Anı Yayıncılık.
- Sığrı, Ü. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri*. Beta Yayıncılık.
- Şanlı, A., Ateş, E., Bayburtlu, N., Bektaş, M. & Özdemir, K. (2023). Yapay zeka kullanımında öğretmen eğilimleri. *International Journal of Social Sciences*, 7(28), 206-222. <https://10.52096/usbd.7.28.15>.
- Turan, E., Z. (2024, 21-24 Mayıs). *İngilizce öğretmen adaylarının yapay zeka kavramına ilişkin algılarının metafor aracılığıyla incelenmesi* [Bildiri sunumu]. XI. Internaitonal Eurasian Educational Research Congress, Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Uğurlu, C.T. ve Usta, H., G. (2025). Yapay zekânın (YZ) eğitime yansımaları: Öğretmenlerin bakış açıları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(1), 1350-1374. <https://doi.org/10.51460/baebd.1578952>.
- Wu, X., Y. (2024). Artificial intelligence in L2 learning: A meta-analysis of contextual, instructional, and social-emotional moderators. *System*, (126), 1-20. <https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103498>.
- Yang, A. (2024). Challenges and opportunities for foreign language teachers in the Era of artificial intelligence. *International Journal of Education and Humanities*, 4(1), 39–50. [https://doi.org/10.58557/\(ijeh\).v4i1.202](https://doi.org/10.58557/(ijeh).v4i1.202).

- Yang, F., & Xiya, W. (2023). A comparative study on the development of Chinese and English abilities of Chinese primary school students through two bilingual reading modes: Human-AI robot interaction and paper books. *Frontiers in Psychology*, 14, 1-17. <https://10.3389/fpsyg.2023.1200675>.
- Yeşiltaş, E. (2024). Öğretmen mesleki yeterlikleri açısından bir değerlendirme: Yapay zekâ öğretmenin yerini alabilir. T. Çalık ve S. Eryılmaz (Ed.), *Türk Asrı Eşiğinde Eğitim Bilimleri Ve Sosyal Bilimler Üzerine Değerlendirmeler* içinde (s. 120-132.). Türk Eğitim-Sen Genel Merkezi Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Zainuddin, N. (2023). Technology enhanced language learning research trends and practices: A systematic review (2020–2022). *Electronic Journal of e-Learning*, 21(2), 69–79. <https://doi.org/10.34190/ejel.21.2.2835>.
- Zenginaloğlu, K., & Özçelik, N. (2025). Fransızca yabancı dil öğretiminde kültürel içerik aracılığıyla yazma becerisinin geliştirilmesinde chatgpt kullanımı: Öğrenci görüşleri. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 13(1), 94-119. <https://10.71084/ijlet.1620923>.
- Zheng, S. (2024). The effects of Chatbot use on foreign language reading anxiety and reading performance among Chinese secondary school students. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 7, 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100271>.

Makaleye Katkı Oranı Beyanı:

1. yazar katkı oranı: %50

2. yazar katkı oranı: %50

Çıkar Çatışması Beyanı:

Araştırmacılar arasında herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

Etik Beyanı:

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi”nde belirtilen kurallara uyulduğunu, “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler”e dayalı hiçbir işlem yapılmadığını ve etik ihlallerde tüm sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu beyan ederiz.

Finansal Destek veya Teşekkür Beyanı:

Bu çalışma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır.

Etik Kurul İzni Beyanı:

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Rektörlüğü Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Etik Kurulu, Tarih: 01.11.2024, Sayı: E-84026528-050.99-2400287610

Veri Kullanılabilirliği Beyanı:

Bu çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine yazarlardan temin edilebilir.

Yapay Zekâ Kullanımı Beyanı:

Yazma yardımı için yapay zekânın kullanılmadığını beyan ederiz.

Telif Hakları Beyanı:

“Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi”nde yayımlanan çalışmalar Creative Commons Atıf-Ticari Olmayan 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Extended Abstract

Language is considered a fundamental tool that enables people to communicate and understand each other. This phenomenon, believed to be as old as human history itself, has always been at the center of social life. As societies and civilizations interacted more throughout history, language's fundamental function of enabling understanding transcended local boundaries and takes on an international dimension. In this context, taking into account technological, educational, economic, military, social, and political advancements in the 21st century, along with the necessity to adapt to global changes, it has become important for people to learn a language or languages other than their mother tongue and to communicate in these languages (Çekici, 2022, s. 1116). In today's world, Turkish is being learned by people from different nations both domestically and abroad.

Countries aim to teach their languages to other nations in order to promote their economies, trade, political relations, and cultural heritage (Akın, 2016, s. 152). Technological advancements supporting this goal have facilitated communication and interaction among nations, thereby emphasizing the importance of foreign language learning. These developments highlight the necessity of integrating technology into language education (Sevim & Mercan, 2022, s. 25). According to Merzifonluoğlu and Gonulal (2018, s. 65), the use of technology in language teaching and learning processes has provided innovative and beneficial opportunities for both learners and educators. In the 21st century, technology-based approaches in language education have evolved from being alternatives to becoming essential components (Ercan, 2024, s. 16).

Technology supports the acquisition of language skills in newly learned languages by enhancing the efficiency, effectiveness, and permanence of instruction, boosting student achievement, and helping to resolve various challenges (Demircioğlu Diren & Horzum, 2023, s. 17). In other words, the use of technological tools in language education facilitates the learning of languages other than one's mother tongue (Zainuddin, 2023, s. 69).

Software-supported technologies are tools that enable language education to be tailored to the learner's goals and needs, making the process more interactive and effective. These technologies integrate artificial intelligence (AI) and its subfields—such as deep learning and machine learning—into educational activities (Gençer, 2024, s. 53-63). In this context, it is inconceivable for applications developed for learning a target language to be devoid of AI. AI can assist in analyzing instructional content and learner profiles, motivating students, enriching learning through gamification, and supporting personalized and adaptive learning (Sarıgül, 2021, s. 136). AI applications developed through technological means transform traditional teaching methods, facilitate adaptation to contemporary demands, and promote innovation in language learning (Köksal & Yılmaz, 2024, s. 1). In the process of teaching Turkish, these applications support the development of core skills such as vocabulary, grammar, and pronunciation. They offer opportunities for practice, personalized feedback, easy access to information, and the generation of new and original ideas. AI can serve as a virtual teacher in acquiring these competencies, enabling personalized learning experiences centered on interaction in Turkish language education (Orhan Karsak, 2024, s. 153).

While technology facilitates educational processes, it also presents certain risks and drawbacks. Riasati et al. (2012, s. 27) note that factors such as transportation difficulties, lack of time, ineffective implementation of educational processes, and attitudes of educators and learners toward technology can negatively impact its use. To overcome these challenges, it is essential to initially enhance educators' technological competencies. Moreover, awareness of the risks associated with AI must be cultivated. Issues such as data misuse and the impact of AI-powered machines on human labor should be carefully examined by educational systems, and appropriate solutions must be developed. This will enable more efficient use of AI in educational processes and ensure safe societal adaptation to AI (Eral, 2024, s. 15).

The aim of this study is to identify the views, experiences, and classroom practices of teachers who teach Turkish as a foreign language regarding the use of AI. Adopting a qualitative research approach, the study seeks to provide an in-depth evaluation of teachers' perspectives and experiences with AI. The focus is on teachers working in various institutions, allowing for the analysis of multiple subunits within a single case. Accordingly, an embedded single-case design was employed. A semi-structured interview form was administered to 25 teachers of Turkish as a foreign language. The findings were summarized and interpreted based on themes derived from the research questions, and direct quotations were included.

In analyzing the interview data, teachers' views and tendencies were coded as evaluative statements by two independent coders. Repeated codes were consolidated and frequencies were calculated.

According to the findings, AI applications contribute to the development of core components in teaching Turkish as a target language. These applications facilitate the preparation of visual and auditory materials, lesson plans, exam questions, and engaging, interactive activities. They also ease assessment and evaluation processes, thereby reducing teachers' workload. By supporting personalized learning, AI enables students to progress according to their individual needs and pace. Offering opportunities for learning independent of time and place, AI allows students to improve their language skills whenever they choose, enhancing success in the learning process.

Despite their benefits, AI applications also pose risks such as data privacy concerns, ethical issues, dependency, and fostering passivity. However, when used consciously and appropriately, AI represents an innovative technology that supports the development of language skills. In summary, AI applications enhance students' language competencies through individualized learning experiences and increase efficiency in language education by reducing teachers' instructional burdens.

SÖZ EDİMLERİNİN YABANCI DİL OLARAK AÇIK VE KARŞILAŞTIRMALI ÖĞRETİMİ İÇİN YAPAY ZEKÂDAN YARARLANMA*

Araştırma Makalesi

Duygu AK BAŞOĞUL** / Cansu AKSU RAFFARD*** / Berkay Sergen AK****

Geliş Tarihi: 22.08.2025 | **Kabul Tarihi:** 20.11.2025 | **Yayın Tarihi:** 31.12.2025

Özet: Dil öğretimi ve öğreniminin amacı dil öğrencilerinin hedef dilde iletişim kurup dil kullanımı aracılığıyla üretim gerçekleştirmesidir. Bunun için isteme, öneride bulunma, kabul etme, reddetme, şikâyet etme, selamlama, hatırlama, özür dileme, teşekkür etme gibi türleri olan söz edimlerini gerçekleştirmek dil eğitimi bağlamında oldukça önemlidir. Dil öğrenme ve öğretme ortamları bu amaç doğrultusunda tasarlanır. Yani dil öğrencisinin hedef dilde gerçek/doğal yaşam durumları ve iletişim ortamları ile karşılaşması, sosyokültürel koşulları da göz önünde bulundurup bağlama uygun olarak söz edimlerini gerçekleştirmesi amaçlanmaktadır. Günümüzde teknolojinin gelişmesiyle birlikte bireylerin iki veya çok dilli olma durumları yaygınlaşmaktadır. Dolayısıyla dil öğrenimi ve öğretimi sürecinde çok dilli geçiş süreçlerinin işletilmesi giderek önemsenmeye başlanmıştır. Bu noktada yapay zekâdan yararlanmak mümkündür, çünkü yapay zekâ birçok yönüyle diller arası ve/veya ötesi geçişlere olanak sunmaktadır. Sohbet robotları da bu açıdan oldukça yararlı ve kullanışlı yapay zekâ araçlarıdır. Söz konusu gerekçeyle bu çalışmada, dil öğrencisi ve öğreticilerine söz edimlerinin iki/çok dillilik bağlamında Türkçe, İngilizce ve Fransızca karşılaştırmalı ve açık olarak öğretimine yönelik yapay zekâ destekli bir sohbet robotu geliştirilmesi amaçlanmıştır. Tasarım temelli olan bu araştırma kapsamında geliştirilen sohbet robotunun, söz edimlerine yönelik açık ve karşılaştırmalı kullanım örnekleri sunma, pratik etkinlikler ve doğal diyaloglar gerçekleştirme ile sosyokültürel tartışmalar yapma bakımlarından dil öğretici ve öğrencileri ile alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Açık ve karşılaştırmalı öğretim, çok dillilik, sohbet robotu, söz edimleri, yapay zekâ.

UTILIZING ARTIFICIAL INTELLIGENCE FOR EXPLICIT AND COMPARATIVE TEACHING OF SPEECH ACTS AS A FOREIGN LANGUAGE

Research Article

Received: 22.08.2025 | **Accepted:** 20.11.2025 | **Published:** 31.12.2025

Abstract: The aim of language teaching and learning is to enable learners to communicate and produce output in the target language. To achieve this, learners need to perform speech acts such as making requests, suggestions, accepting offers, complaining, greeting, and asking about well-being. Language learning and teaching environments are therefore designed with this goal in mind. In these environments, it is essential for learners to encounter real/natural life situations in the target language and to perform speech acts in context, considering sociocultural conditions. With the advancement of technology, bilingualism and multilingualism have become increasingly common. Consequently, the integration of multilingual transition processes into language teaching has gained importance. At this point, artificial intelligence presents valuable opportunities, as it facilitates transitions between and across languages in various ways. Chatbots are also very useful and practical artificial intelligence tools in this regard. Based on this rationale, this study developed an AI-supported chatbot designed to explicitly and comparatively teach speech acts in Turkish, English, and French, within the context of bilingualism and multilingualism, to language learners and instructors. The chatbot developed within the scope

* Bu çalışma, 24 Kasım 2024 tarihinde Almanya Köln’de düzenlenen “5th International Congress of Bilingualism Studies and European Turks”te sözlü olarak sunulan bildiriden hareketle hazırlanmıştır.

** Doç. Dr.; İstanbul Üniversitesi - Cerrahpaşa, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı; duyguakbasogul@gmail.com  0000-0003-4065-2030

*** Dr.; Paris Yunus Emre Enstitüsü; aksucans@gmail.com  0000-0001-7457-6318

**** Bilim Uzmanı; Bağımsız Araştırmacı; berkaysergen.ak@gmail.com  0009-0004-3043-4587

of this design-based research is expected to contribute to the field by offering clear and comparative examples of speech act usage, providing practical activities and natural dialogues, and enabling sociocultural discussions.

Keywords: Artificial intelligence, ChatBot, explicit and comparative teaching, multilingualism, speech acts.

Giriş

Yapay zekâ (YZ), “bir bilgisayarın insan zekâsıyla yaygın olarak ilişkilendirilen görevleri yerine getirme yeteneği” olarak tanımlanabilir (Britannica, 2024). YZ, bir bilgisayarın veya bilgisayar denetimindeki bir makinenin, genellikle insana özgü akıl yürütme, anlam oluşturma, genellemeler yapma ve geçmiş deneyimlerden yararlanma gibi yüksek bilişsel süreçlere ilişkin görevleri yerine getirme becerisi ile ilişkilidir (Nabiyev, 2021).

YZ, çeşitli alanlardan yani bileşenlerden oluşur. Bunlar makine öğrenimi (derin öğrenme ve tahmine dayalı analiz), uzman sistemler, robotik, doğal dil işleme (çeviri, sınıflandırma ve kümeleme, bilgi edinme), görüş (görüntü tanıma, yapay görüş), konuşma (konuşmadan metne, metinden konuşmaya) ve planlama/iyileştirme. Genel bir görünüm aşağıda verilen şekilde sunulmuştur.

Şekil 1

Yapay Zekâ Alanları



(Artık Consulting, 2018’den akt. Romero vd., 2021)

Şekil 1’de yer alan alanlar şöyle açıklanıp ayrıntılandırılabilir (INVENTIV-IT, 2024):

Makine Öğrenimi: Verilere dayalı olarak tahminlerde bulunmak ve kararlar almak için kullanılan bir yöntemdir. Geleneksel programlamanın tersine, modeller otomatik olarak ayarlanır. Denetimli, denetimsiz ve pekiştirmeli öğrenme gibi farklı türleri vardır.

Uzman Sistemler: Uzman sistemler, belirli alanlarda insanların düşünce süreçlerini taklit eden YZ uygulamalarıdır. Bilgi tabanları kullanarak sorunları çözerler.

Doğal Dil İşleme: Metin verisini yapılandırılmış verilere dönüştürür. Çeviri, sanal asistanlar, ChatBotlar/sohbet robotları, duygu çözümleme ve spam belirleme gibi alanlarda kullanılır.

Konuşma (Tanıma): Konuşmaları yazılı metne, yazılı metinleri ise konuşmaya dönüştürme işlemlerini gerçekleştirir.

Planlama/iyileştirme: Bir amaca ulaşmak için bir dizi eylem planı oluşturma ve iyileştirmeler yapma işlemidir.

Görü(ş): Bilgisayarlara görme yeteneği kazandıran bir YZ bileşenidir. Görüntüleri analiz ederek kararlar alır, insanda olduğu gibi görsel verileri anlar ve yorumlar.

Robotik: Çevreyi algılayabilen, karar verebilen ve eyleme geçebilen otonom veya yarı otonom makinelerin oluşturulmasını içerir.

Sıralanan özelliklerinden dolayı YZ'nin günümüzde askerî, sağlık, mühendislik, eğitim vb. birçok alanda kullanımı yaygınlaşmaktadır. Öyle ki YZ, Cumhurbaşkanlığı yıllık programında (2025) da ilgili alanlar bünyesinde dijital dönüşüm bağlamında kendine önemli bir yer bulmuştur. İlgili programda öğrenci ve öğreticilerin beceri temelli eğitim bağlamında dijital becerilerinin geliştirilmesine yönelik planlamalar da yapılmış, öğrenme-öğretme ile ders malzemesi ve ölçme-değerlendirme aracı geliştirme süreçlerinde YZ'den yararlanılacağı belirtilmiştir. Bunun yanı sıra Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metnine (D-AOBM) (2001; 2020; MEB, 2021) de dikkat çekilerek öğrencilerin, dil becerilerinin kullanımı bağlamında geliştirilmesine yer verilmiştir.

D-AOBM (2020; MEB, 2021) dil öğrenmeyi, hedef dili kullanmakla eş tutar. Bu bağlamda dil öğrencileri genel ve iletişimsel dil becerilerini işleterek eylemler gerçekleştirirler. İlgili eylemleri gerçekleştirirken gerçek yaşam durumlarına dayalı çeşitli ve farklı iletişim ortamını yani bağlamı yansıtan dil görevleri ile karşılaşp bu görevleri etkileşim kurarak tamamlayarak hedef dilde üretim sağlarlar. Yani dil yapılarını da içerisine alıp eylem ve görev odaklı etkinliklerle dilin edimsel boyutunun öncelenerek iletişimsel ortamda gerçekleştirilen bir dil öğrenme sürecinin benimsenmesi öğrenciler tarafından bilgilerin işlemsel olarak özümsemesini destekler. Dolayısıyla bu noktada dil öğrenme ve öğretim sürecinde söz edimlerinin, çeşitli iletişim durumları dikkate alınarak gerçekleştirilmesinin ön plana çıktığı açıktır. İlişkili olarak ders malzemeleri ve görevler de bireyin iletişim amacı ve sözcelerinin taşıdığı anlamlar ile sözceleme koşulları ve bağlamlar dikkate alınarak tasarlanır; çünkü bir sözcenin bilgi verme, söz verme, emretme, uyarı vb. edimlerden hangisini amaçlayarak üretildiğini anlamlandırabilmek için bağlamın yani iletişim ortamının değerlendirilmesi gerekmektedir (Onursal Ayırır, 2023). Böyle bir öğrenme-öğretme süreci, hedef dilde farklı iletişim durumları dikkate alınarak üretimi de destekleyecektir. Dolayısıyla yabancı/ikinci dil öğrenme ve öğretme sürecinin temelinde söz edimlerini gerçekleştirme olduğu söylenebilir.

1. Kuramsal Çerçeve

1.1. Söz Edimleri Kuramı

Söz ediminde söz, dili; edim ise eylem kavramını karşılamaktadır (Polat, 2010). Söz edimleri kuramı ise Austin tarafından ortaya atılmış, öğrencisi Searle tarafından geliştirilmiştir. Austin'e göre (2017) bir şey söylemek, bir şey yapmaktır; ya da kişiler bir şey söyleyerek veya söylerken bir şeyler yaparlar. Bu açıdan bakıldığında söz sözcelemenin bir edimde bulunmakla ilişkilendirildiğini söyleyebilmek mümkündür. Fidan (2017) söz edimi kuramında, sözcük dizimlerinin doğurduğu anlamlar ve bu anlamların iletişim durumlarına göre çözümlenme biçimleri üzerine çalışıldığını belirtmektedir. Yani burada metin üreticisi de

dikkate alınır. Bununla birlikte konuşan, konuştukları ile yazan ve yazdıkları arasındaki ilişki ile bu ilişkinin anlamlandırma sürecine etkisi de inceleme konusu edinilmiş olur (Kerimoğlu, 2014).

Söz edimleri kuramında söz edimleri, iletişimin en küçük birimi ve anlam aktarımının temel yapı taşı olarak görülür. Bu edim sözler ise çeşitli açılardan kendilerine biçilen değer ile iletişim ya da kullanım amaç ve durumları göz önünde bulundurularak incelenip sınıflandırılabilir (Öztürk ve Aytan, 2023). Searle (2000), söz edimlerini beş başlık altında sınıflandırmıştır:

Kesinleyiciler: Bu söz edimi türünde, sözün doğruluğuna yönelik konuşucunun yükümlülük altına alınması amaçlanır. İleri sürmek, iddia etmek, bildirmek, yadsımak, savunmak, bilgi vermek, aktarmak, ısrar etmek, varsaymak, tahmin etmek, yemin etmek, itiraf etmek, şikâyet etmek, tanıklık etmek, öneride bulunmak gibi edimsöz edimleri işletilir.

Yöneltiler: Bu söz edimi türünde, dinleyiciye bir şey yaptırmak amaçlanır. Sormak, emir vermek, buyurmak, rica etmek, yalvarmak, dua etmek, istemek, yasaklamak, izin vermek, öneride bulunmak, ısrarcı olmak gibi edimsöz edimleri işletilir.

Yükleyiciler: Bu söz edimi türünde, gelecekte bir şeyi yapmaya yönelik konuşucunun yükümlülük altına alınması amaçlanır. Söz vermek, tehdit etmek, yemin etmek, reddetmek, teklif etmek, güvence vermek, kabul etmek gibi edimsöz edimleri işletilir.

Dışavurucular: Bu söz edimi türünde, edimin önerme içeriği doğrultusunda konuşucunun ruhsal durumunu dışa vurması amaçlanır. Teşekkür etmek, tebrik etmek, özür dilemek, taziyede bulunmak gibi edimsöz edimleri işletilir.

Bildirgeler: Bu söz edimi türünde, konuşucunun önerme içeriği doğrultusunda bir değişiklik yapması amaçlanır. İstifa etmek, kovmak, atamak gibi edimsöz edimleri işletilir.

Köse ve Özsoy’a göre (2022, s. 5) sözlü iletişimin “önemli bir bölümünü teşekkür etmek, özür dilemek, rica etmek, tehdit etmek, kabul etmek, reddetmek gibi konuşurken aynı anda o eylemin gerçekleştirildiği ifadeler olarak tanımlanan” söz edimleri oluşturmaktadır. Öte yandan bu kullanım alanları ile iletişim durumları dillere göre farklılaşabilmektedir. Bu gerekçeyle söz edimlerinin açık, planlı ve karşılaştırmalı olarak öğretimi bir yöntem olarak benimsenebilir. Aksu Raffard (2022) da söz edimlerinin açık öğretimini benimsediği çalışmasında olumlu kazanımlar elde etmiştir. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde modelin, çeşitli gerçek yaşam durumları bağlamında iletişimsel ve edimsel edinçler ile konuşma becerisinin gelişimine katkı sağladığı anlaşılmış; bunun yanı sıra öğrencilerin gündelik yaşantılarında söz edimleri takımlarından yararlanabildikleri ve sözcük dağarcıkları ile sesletimlerinin geliştiği gözlemlenmiştir. Dolayısıyla söz edimlerinin açık öğretiminin dil kullanımını çeşitli ve farklı iletişim durumları odağında desteklediği söylenebilir.

1.2. Söz Edimlerinin Açık ve Karşılaştırmalı Öğretimi

Edimsel becerinin kazandırılması bağlamında yapılan çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda söz edimlerinin açık olarak öğretiminin etkili bir yol olarak sunulduğu dikkati çekmektedir. Bunda üzerine çalışılacak söz ediminin adının açıkça söylenmesi ile

planlı ve edimsel bilgilere ilişkin üst dil ve tartışmalara yer verilmesinin etkisinin olduğu söylenebilir. Olshtain ve Cohen (1990) söz edimlerinin açık olarak öğretimine yönelik kimi önerilerde bulunmuştur. Bunlar çeşitli konuşma tamamlama görevleri, diyaloglarla çalışma, bilgi kartları hazırlama, canlandırmalar yapma, durumu değerlendirme, geri bildirim alma ve tartışma olarak sıralanabilir. Yanı sıra bu etkinliklerin hem söz edimi türleri hem de farklı diller üzerinden karşılaştırmalı olarak yapılabileceğine değinmişlerdir. Bu bağlamda söz edimlerinin açık ve karşılaştırmalı öğretimine yönelik şöyle bir aşamalandırma yapılabilir (Cohen, 1996):

- Öğretimi yapılacak söz ediminin adını açıkça söyleme, dersin amacı ile dilsel görevleri sunma ve sözlü ve/veya yazılı ya da görsel metinler ile girdi sağlama,
- Görev odaklı etkinlikler aracılığıyla girdiyle çalışma ve dil kullanımı sağlama,
- İletişim veya sorun çözmeye yönelik durumlar oluşturarak bireysel veya gruplar hâlinde canlandırma yapma, canlandırma için hazırlık süresi verme,
- Öğrencilerin söz edimlerine yönelik kullanımlarını kültürel tartışma ve karşılaştırmalar yaparak değerlendirme,
- Canlandırma etkinliğine yönelik geri bildirimde bulunma.

Cohen (1996) ilgili çalışmasında yabancı/ikinci dil olarak söz edimlerinin öğretiminde dil aktarımı/transferi olgusunu da dile getirmiştir. Bu tip diller arası aktarım/transfer sürecini temel alan söz edimi çalışmalarının yaygınlaşması yönünde öneride bulunmuştur. İki ve/veya çok dillilik bağlamında diller arası geçiş ile olumlu ve bilinçli aktarımı/transferi desteklemek amacıyla söz edimlerinin öğretimi sürecinde YZ'den yararlanmak kolaylaştırıcı bir yol olarak değerlendirilebilir.

1.3. Söz Edimlerinin Öğretiminde Yapay Zekâdan Yararlanma

Günümüzdeki dil eğitim süreçleri göz önünde bulundurulduğunda artık tek dilli öğrenme-öğretme ortamları yerine diller arası geçiş süreçlerini işe koşan çok dilli öğrenme ortamlarının benimsendiği görülmektedir (Bal ve Aksu Demiral, 2021; Bican, 2019; Karaca, 2023). Bu tip geçişli dil süreçleri sayesinde “iletişim durumunun gerektirdiği şekilde bireyler tüm dil kaynakları arasında geçiş yapabilir, aynı zamanda tüm dil ötesi kaynaklarını kullanabilirler” (İlhan, 2023, s. 1). Bu bağlamda YZ kullanımı oldukça önemli ve yararlı olabilir. Karakuş ve diğerlerinin (2025, s. 1176) çalışmalarının bulguları da YZ modellerinin “diller ötesilik yapılan ortamların çeşitliliğini ve bireylerin birden fazla bağlamda bu stratejiyi kullanma eğilimini dikkate alması gerektiğini ortaya koymaktadır. Model, kullanıcıya özel bağlam analizi yaparak dil öğrenimini ve diller ötesilik süreçlerini daha etkili şekilde destekleyebilir.”

YZ günümüzde artık okuyabilen, okuduğunu anlayabilen hatta görsel dil modellerinden yararlanarak insan dillerini taklit edebilen bir konuma erişmiştir. Bu açıdan bakıldığında YZ, dilden dile çeviri ve yazılı metinden konuşmaya ya da konuşmadan yazılı metne aktarım çalışmaları yapabilmekte; şiir, öykü, rapor, fiyat listesi, özet, inceleme, bülten vb. oluşturabilmekte; bunun yanı sıra chatbotlar/sohbet robotları ve akıllı asistanlar aracılığıyla bireylerle yaşanan sorunları paylaşmak, sorunlara hızlıca çözüm önerileri üretmek ve önemli/odak noktaları belirlemek amacıyla ölçünlü dili kullanarak iletişim kurabilmektedir (Kıran ve Eziler Kıran, 2023). Tüm bu süreçte konuşurların doğal dil üretim süreçleri de bilgi

tabanlarına kaydedilip işlemlenebilmekte; ardından bu veriler, gereksinimler doğrultusunda amaca uygun olarak kullanılabilir. Bu durum YZ'yi dil eğitimi alanında da kullanılabilir kılmıştır. Örneğin Zileli (2023) yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimi alanında YZ'den anlama (sözcük öğrenimi, okuma vb.) ve anlatma (sesletim, diyalog oluşturma, metin yazma vb.) çalışmaları, çeviri uygulamaları, geri bildirim, konu anlatımı ve etkinlik tasarlama gibi amaçlarla yararlanılabileceğini ileri sürmüştür. Ensslin ve Cedric (2013) bu durumu, insan-bilgisayar etkileşimi olarak adlandırmıştır. D-AOBM'nin (2020; MEB, 2021) tamamlayıcı cildinde ilgili durum kendisine çevrim içi etkileşim kavramıyla yer bulmuştur.

Çevrim içi etkileşimde iletişime aracılık eden bir makine vardır. Bireyler bu makine ile çevrim içi karşılıklı konuşma ve tartışma ile hedef odaklı çevrim içi işlemler ve iş birlikleri gerçekleştirirler. İlgili süreç, farklı ve çeşitli kanalları işe koşma ile bağlamlarla çalışmayı olanaklı kılar (CEFR, 2020; MEB, 2021). Örneğin bir ürüne yönelik istekte bulunulabilir, yaşanan sorunlar ile şikâyetler dile getirilebilir ve çözüm önerileri sunulabilir. Bunun yanı sıra doğal diyalog veya sohbet süreçleri işletilip selamlama, tanışma, hatır sorma, söz verme, kabul ya da reddetme gibi eylemler gerçekleştirilebilir. Söz konusu durumlar söz edimleri ile doğrudan ilişkilidir. Dolayısıyla söz edimlerinin öğretiminde çevrim içi etkileşimi dikkate almak oldukça önemlidir. Bu bakımdan ilgili amaca ulaşma konusunda YZ'den yararlanılabilir.

2. Araştırmanın Amacı

Çalışmada yukarıda sunulan kuramsal çerçeveye gerekçe ve önem doğrultusunda söz edimlerinin iki/çok dillilik bağlamında Türkçe, İngilizce ve Fransızca karşılaştırmalı ve açık olarak öğretimine yönelik dil öğrenici ve öğreticileri için YZ destekli bir sohbet robotu geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Özkan (2024) yabancı/ikinci dil öğretiminde sohbet robotlarından bir konuyu açıklama, etkinlikler oluşturma, örnek metinlerle çalışma, geri bildirim alma ve diyaloglarla çalışma gibi amaçlarla yararlanılabileceğini belirtmiştir. Bu çalışmada da geliştirilen sohbet robotu aracılığıyla dil öğrencilerinin Türkçe-İngilizce-Fransızca karşılaştırmalı olarak söz edimleri ve çeşitlerine yönelik bilgi edinmeleri, örneklerle çalışmaları, sosyokültürel tartışmalar yapmaları ve doğal diyaloglar oluşturup sohbet ederek iletişimsel becerilerini geliştirmeleri hedeflenmiştir.

Yukarıda sunulan amaç ve hedefler doğrultusunda öğrenim ve öğretim bağlamında bota nasıl sorular sorulabileceği, yani botun nasıl çalıştırılacağı hakkında komut/yönergeler (prompt) aracılığıyla örneklendirmeler yapılmıştır. Böylelikle istek, rica, öneri, şikâyet, hatır sorma, selamlama, teşekkür etme vb. açısından söz edimlerine yönelik çeşitlilik sağlanacağı düşünülmüştür. İlgili sohbet robotunun; söz edimlerinin açık ve karşılaştırmalı olarak öğrenim ve öğretimine yönelik dil öğrenici ve öğreticileri için yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Çünkü Şen'in (2023) de belirttiği gibi dil eğitimi alanında YZ destekli araçlardan yararlanmak; öğrencilerin dil becerilerini geliştirip denetleme ve ölçmede, bunun yanı sıra geri bildirim sağlamada oldukça etkili bir yol olarak değerlendirilebilir. İlgili araçlar sayesinde dil becerileri ile dil bilgisi ve söz varlığı alanlarında hem sınıf içi hem de sınıf

dışında etkileşime dayalı, bireyselleştirilmiş destek ve dönütler sağlayabilecek verimli ortamlar tasarlayabilmek mümkündür. Araştırmada, araştırmacılar tarafından geliştirilen sohbet robotu aracılığıyla söz edimlerinin geliştirilmesine yönelik çevrim içi etkileşim temelinde, YZ'ye dayalı bir öğrenme ve öğretim önerisi sunulmuştur.

3. Yöntem

Çalışmanın bu bölümünde yukarıda verilen kuramsal açıklamalar ile amaç doğrultusunda YZ destekli sohbet robotunun geliştirilme ve iyileştirilme süreci, yöntemsel olarak ayrıntılandırılarak aktarılmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Çalışma, tasarım temelli araştırma özelliği taşımaktadır. Tasarım temelli araştırmalar, ağırlıklı olarak teknoloji destekli öğrenme veya e-öğrenme ortamlarının geliştirilmesine yönelik alanlarda öncelikli olarak tercih edilir (Kuzu vd., 2011; Wang & Hannafin, 2005). Tasarım tabanlı araştırmalarda araştırmacı ve/veya uygulayıcılar araştırmanın tüm aşamalarında yansıtıcılar da yaparak etkin bir rol üstlenirler. Burada belirli bir uygulamanın test edilme sürecinden çok tasarım çözümüne yönelik aşamalı bir iyileştirme amaçlanır. Kullanım aşamasında, amaç doğrultusunda yerinde müdahale ve değişiklik ile düzenleme yapmayı öngören esnek bir yaklaşım izlenir. Böylelikle öğrencilerin deneyimlerinden hareketle yapılan öğretimsel müdahaleler doğrultusunda öğrenmeye yönelik bileşenler de açığa çıkarılmış olur (Scott vd., 2020). Yani tasarım temelli araştırmalarda bir aracın nasıl ve hangi amaçla kullanılabileceğine yönelik sorulara yanıt ve çözüm aranır (Campanella & Penuel, 2021). Böylelikle öğrenci ve öğreticiler için öğrenme-öğretme süreçlerine yönelik destek sağlanmış olur.

Bu araştırmada dil öğrencilerinin iletişimsel becerilerini geliştirmek amacıyla iki/çok dillilik bağlamında, dil eğitiminin temel hedefinde yer alan söz edimlerinin açık ve karşılaştırmalı öğretimine yönelik bir sohbet robotu tasarlanmıştır. Bu amaçla öncelikle öğrenci gereksinimleri ve kuramsal çerçeve göz önünde bulundurularak yapay zekânın işleyiş süreci ile söz edimlerinin öğretim hedefleri odağa alınarak bir tasarım planlaması yapılmıştır. Çalışmada herhangi belirli bir grup üzerinden deneysel bir uygulama veya planlı bir eylem gerçekleştirilmemiş; uzman/kullanıcı görüş ve önerileri dikkate alınarak sohbet robotu tasarım ve iyileştirme süreçleri işletilmiştir.

3.2. Söz Edimleri Sohbet Robotunun Tasarım Süreci

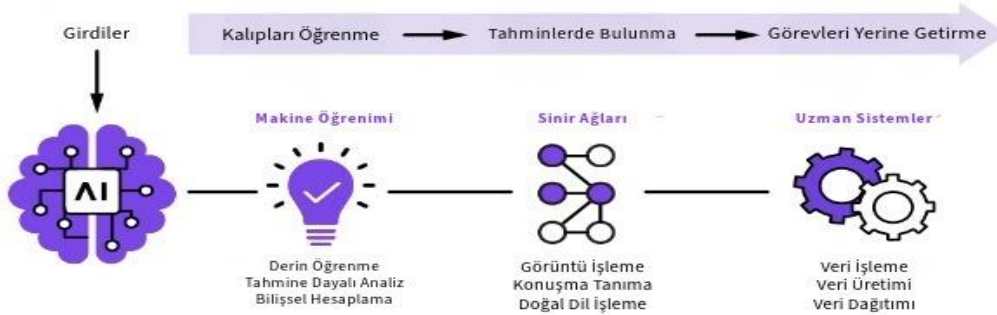
3.2.1. Yapay Zekânın İşleyişi ve Modelleme Aşamaları

YZ'de, insan zekâsı taklit edilerek belirli görevleri yerine getirmek için makineler/bilgisayarlar aracılığıyla bilgiler toplanıp yinelemeli olarak biriktirilerek işlenir. Böylelikle sürekli olarak iyileştirme yapılmış olur. İyileştirmenin sınırları, verilerin nitelik ve niceliğiyle ilişkilidir. Alan yazınında büyük veri olarak adlandırılan bu veriler sayesinde YZ çalışır; fakat tüm bu işleyiş YZ'nin zeki olarak nitelendirilmesi için yeterli değildir. Bunun yanında bilgiler arasında bağlantılar kurabilmesi dolayısıyla öğrenebilmesi de önemlidir. Büyük veri bu bağlamda insan beynindeki sinir ağları işlevini üstlenerek veriler ile işlemcileri arasında bağlantı kurabilmektedir. Dolayısıyla YZ, kendisine yüklenen veriler yani girdileri

istenilen bilgiler doğrultusunda işleyip sonuçlar üretir. Makine öğrenimi sayesinde ise artık doğrudan bir insan tarafından girdi sağlanmadan dahi YZ, kendi bilgi tabanından hareketle girdilerini oluşturarak istenenler doğrultusunda işlemler gerçekleştirip sonuçlar üretebilmek için bağlantılar kurabilmektedir (Kıran ve Eziler Kıran, 2023). Bu bağlamda YZ'nin işleyiş süreci Şekil 2 doğrultusunda şöyle özetlenebilir.

Şekil 2

Yapay Zekânın İşleyişi



(Coderspace, 2024)

YZ'de ilk adım "veri toplama"dır. Böylelikle sisteme girdi sağlanmış olur. Girdiler sistemin öğrenme kaynakları olarak değerlendirilebilir. Ardından "veri hazırlama" süreci gelir. Veri hazırlama adımında ilgisiz veriler atılır, kalan veriler sistemin anlayabileceği bir biçime dönüştürülüp düzenlenerek hazır duruma getirilir. Üçüncü adım "algoritma seçme"dir. Burada YZ'nin verileri işleme sürecine yönelik yönergeler geliştirilir. Konuşma tanıma, doğal dil işleme vb. amaç ne ise ona göre algoritma seçimi yapılabilir. Dördüncü adımda ise "modeli eğitme" işlemi yapılır. Burada sistem, tahmine dayalı analizler gerçekleştirmeyi ve kararlar almayı öğrenir. Beşinci adım "modelin test edilmesi" sürecidir. Verilen eğitimden sonra modelin işleyiş süreci ile performansı test edilir. Gerekirse model eğitme işlemleri yinelenip artırılabilir. Altıncı adımda modelin, gerçek dünyadaki bir uygulamaya "dağıtım"ı yapılır. Birçok modern YZ sisteminin zaman içerisinde öğrenme ve uyum sağlama yeteneğine sahip olması nedeniyle model, "sürekli öğrenme"ye açıktır. Böylelikle daha fazla veri topladıkça performansı artırılarak model, daha verimli biçimde kullanılabilir. "Sürekli öğrenme", işleyiş sürecinin yedinci ve son adımıdır (Coderspace, 2024). Araştırma kapsamında YZ destekli sohbet robotu tasarlanırken bu aşamalar göz önünde bulundurulmuştur.

3.2.2. Edimbilimsel Temeller ve Çerçeve: Söz Edimleri Öğretimi

Sohbet robotunun tasarımı sürecinde söz edimlerinin öğretime yönelik ise Cohen ve Ishihara'nın (2020) aşağıda sunulan önerileri odağa alınmıştır. Dolayısıyla dil öğrenici ve öğreticilerinin geliştirilen sohbet robotu aracılığıyla bu eylemleri gerçekleştirebilmelerinin de hedeflendiğini söyleyebilmek mümkündür.

- Hedef kültürün dili kullanım biçimleri ve sosyokültürel özellikleri açısından farkındalık sağlamak,
- Etkileşimsel çıktı üretimini desteklemek,
- Söz edimleri öğretiminin amacını açıkça paylaşmak,

- Söz edimlerinin gerçekleştirme biçimlerine yönelik dilsel özelliklere odaklanarak geri bildirimde bulunmak,
- Dikkatleri hedef dilin kullanımına yoğunlaştırarak gözlemlere rehberlik etmek,
- Edimsel kuralların kültürel olarak açılmasını sağlamak,
- Söz edimlerinin kullanımsal olarak anlaşılması açısından yorumlarda bulunmak.

Yabancı ve ikinci dil olarak dil öğretimi alanında yapılan edimbilimsel araştırmaların önemli bir bölümü, iki dilli ya da karşılaştırmalı çalışmalar biçiminde özellikle İngilizce, Fransızca ve Almanca gibi Avrupa dilleri odağa alınarak yürütülmüştür. İngilizce ile Japonca, İspanyolca ya da Almanca gibi diller arasında gerçekleştirilen araştırmalar; doğrudanlık ve nezaket stratejilerindeki kültürel farklılıkları ve edimsel aktarım olgusunu ortaya koymuştur (Bardovi Harlig, 2013; Kasper & Rose, 2002). Benzer biçimde Fransızca ile Vietnamca veya Çince gibi Asya dillerinin karşılaştırıldığı çalışmalarda, kültürler arası nezaket algısı ve yumuşatma stratejilerinin kullanımında belirgin farklılıklar saptanmıştır (Tran & Kinginger, 2008). Almanca ise çoğunlukla Slav ve Latin dilleriyle karşılaştırılmış; ret, istek ve özür gibi söz edimlerinin gerçekleştirilme biçimlerinde kültürler arası değişkenlikler ortaya konmuştur (Barron, 2003; House, 2013). Bu çalışmalar, iki dilli bireylerin ve yabancı dil öğrenenlerin dilsel ve kültürel normlar arasında nasıl bir edimsel müzakere süreci yürüttüklerinin anlaşılmasına önemli katkılar sağlamıştır.

3.2.3. Sohbet Robotunun Geliştirilmesi: Bilgi Tabanı ve Uygulama Süreci

Söz edimleri konusunda Türkiye temelli alan yazınına bakıldığında genellikle İngilizce, Fransızca, Japonca ve Türkçe odağında karşılaştırmalara gidildiği görülmektedir. Türkçe odağında yürütülen söz edimi araştırmalarında genel eğilim; Türkçenin hedef dil olarak değil, çoğunlukla karşılaştırmalı veya yabancı dil öğretimi bağlamında araç dil olarak ele alınması yönündedir. Örneğin, Türkçe–İngilizce karşılaştırmalı çalışmalarda özür (Aydın, 2013), reddetme (Çiftçi, 2016) ve yakınma (Can ve Cengizhan, 2015) söz edimleri incelenmiş; ikinci dil olarak İngilizce öğrenen Türk öğrencilerin ana dili İngilizce olan konuşurlara göre daha dolaylı veya biçimsel stratejiler kullandıkları belirlenmiştir. Benzer biçimde, Türkçe–Japonca karşılaştırmalarında (Önalan ve Çakır, 2018) Japonca öğrenen Türk öğrencilerin istek söz edimlerinde doğrudanlık düzeyini Türkçedeki örüntülere göre ayarladıkları gözlemlenmiştir. Bu çalışmalara ek olarak Fransızca–Türkçe ekseninde gerçekleştirilen araştırmaların da çoğunlukla Fransızca öğretimi bağlamında yürütüldüğü görülmektedir. Örneğin Onursal ve Korkut’un (2023) Fransızca ve Türkçedeki “iyi dilek” kalıplarını karşılaştırdıkları çalışmada, Türkçe referans dil olarak kullanılırken hedef dil Fransızca olmuştur; ayrıca Türkçede doğrudan ve kalıplaşmış ifadelerin, Fransızcada ise dolaylı ve duygu yüklü kalıpların tercih edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer biçimde Gökduman’ın (2015) “devoir (gerekmek, zorunda olmak)” ve “pouvoir (-ebilmek/yapabilmek/mümkün olmak)” eylemlerinin Türkçedeki karşılıklarını incelediği çalışmasında da kiplik kullanımının iki dil arasında farklı biçimlerde kurgulandığı; Fransızcada zorunluluk ve izin bildiren yapıların daha katı kurallarla düzenlendiği; Türkçede ise bağlama dayalı olarak daha esnek biçimde kullanıldığı belirlenmiştir. Her iki çalışma da Türkçeyi referans dil olarak kullanmakla birlikte hedef dilin Fransızca olması nedeniyle Türkçe merkezli söz edimi öğretimi açısından sınırlı bir çerçeveye

sunmaktadır. Bu noktada Türkçe-İngilizce-Fransızca üçlüsünü kapsayan ve Türkçe bakış açısını temel alan bilgi tabanlarının, dijital platformların ve doğal Türkçe kullanım örneklerinin oluşturulması önem taşımaktadır. Böyle bir yönelim, hem Türkçenin edimsel öğretiminde özgün modellerin geliştirilmesine hem de yapay zekâ tabanlı dil öğretim araçlarının daha güvenilir biçimde eğitilmesine katkı sağlayacaktır.

Yukarıda sunulan çerçeve doğrultusunda araştırmada Türkçe, Fransızca, İngilizce karşılaştırmalı çalışmalar yürütülmüştür ve YZ'nin eğitilmesi Türkçe odağında ilerlemiştir. Böyle bir yönelimde ayrıca YZ araçlarının Türkçe için hatalı dil kullanımları sunması ve doğal/gerçek kullanım durumlarını yansıtamamış olması etkili olmuştur. Örneğin Katı ve Can'ın (2024) araştırmasında ChatGPT-3.5'in yabancılara Türkçe öğretimi bağlamında düzey uygunluğu bakımından metin üretme yeterliği incelenmiştir. Çalışmada ChatGPT-3.5 tarafından üretilen sekiz metin; dil bilgisel yapı, söz varlığı, düzey uygunluğu, konu bütünlüğü ve metinsellik ölçütleri açısından değerlendirilmiştir. Alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda metinlerin yarısının hedeflenen düzeye uygun olduğu, diğer yarısının ise düzey ölçütlerini karşılamadığı belirlenmiştir. Bu bulgu, ChatGPT-3.5'in yabancılara Türkçe öğretiminde düzey temelli metin üretiminde sınırlı bir başarıya sahip olduğunu göstermektedir. Zileli (2023) ise çalışmasında ChatGPT üzerinden benzer sorunlara dikkat çekmiş; ilgili YZ aracının Türkçe çeviri, anlamsal ya da sözdizimsel olarak doğru tümce kullanımı, uygun geri bildirim sunma ve dil düzeyleri ile bağlama uygun dil yapılarının kullanımı konularında eksiklerinin bulunduğunu ileri sürmüştür. Bu bağlamda YZ araçlarını dil öğrenimi ve öğretimi sürecinde kullanmayı yararlı bulsa da ilgili YZ araçlarının -Türkçe özelinde- depolama özelliklerinden de yararlanılarak eğitilmesi ve komutlar bakımından çeşitlendirilip desteklenmesi konularında önerilerde bulunmuştur. Bununla birlikte 11 Nisan 2025 tarihinde İstanbul Teknik Üniversitesi TÖMER ev sahipliğinde, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde önceliklendirilmesi gereken YZ destekli araştırmaları belirleme amacıyla gerçekleştirilen arama konferansında da alan uzmanları tarafından söz konusu durumun gerekliliği dillendirilmiştir. Söz edimleri sohbet robotunun geliştirilmesi böyle bir gereksinimi karşılama amaçlıdır ve öğrencilerin dil öğrenme süreçlerini desteklemek hedeflenmektedir.

Sohbet robotu, Google'nin YZ uygulaması Gemini 2.5 Flash kullanılarak geliştirilmiş; ayrıca C# programlama dili ile desteklenmiştir. Geliştirilen sohbet robotu için alan yazınından hareketle (bk. Ak Başoğlu ve Aksu Raffard, 2023; Aksu Raffard, 2018; Aksu Raffard, 2022; Aksu Raffard ve Kerimoğlu, 2021; Çağ, 2022; 2023; Çağ ve Bölükbaş Kaya, 2021a; Çağ ve Bölükbaş Kaya, 2021b) Türkçe söz edimlerinin tanımlarını, açıklamalarını, kullanım alanlarını yani iletişim durumlarını ve örneklerini karşılayan bilgi tabanı hazırlanmış, sohbet robotu bu veri seti doğrultusunda eğitilmiştir. İlgili araştırmacılar tarafından kullanım izni alınmıştır. Söz konusu çalışmaların verileri ana dili konuşurlarından veya gerçek/doğal iletişim durum ya da ortamlarından toplanmıştır. Dolayısıyla geliştirilen sohbet robotunun veri tabanının Türkçenin gerçek/doğal kullanım alan ve örneklerini yansıttığı açıktır. Sohbet robotu bu özelliğiyle diğer genel YZ araçlarından ayrılmaktadır. Dil öğrencisi bu robot sayesinde gerçek/doğal kullanım örnekleriyle çalışabilme olanağı bulacaktır. İlgili durum hata olasılığını da en aza indirmektedir. İngilizce ve Fransızca yani iki/çok dillilik ve karşılaştırmalı öğretim bağlamında ise robotun kendi bilgi tabanından yararlanılmıştır.

3.3. Söz Edimleri Sohbet Robotunun İyileştirilmesi

Sohbet robotunun iyileştirilmesi sürecinde farklı disiplin ve yaş gruplarında yer alan uzmanlardan sohbet robotunun kullanımıyla ilgili geri bildirim alınmış ve gelen öneriler doğrultusunda robotta şu düzenleme ve iyileştirmeler yapılmıştır:

- Karşılama sayfasında her ana başlığın (karşılaştırmalı örnekler, pratik etkinlikler, doğal diyalog, sosyokültürel tartışma) altına, söz edimi türleriyle ayrı ayrı çalışma olanağı sunması amacıyla sekmeler (selamlama, hatır sorma, rica etme vb.) açılmıştır. Böylelikle sohbet robotuyla çalışılabilecek söz edimi türleri belirginleştirilmiş ve karışıklık önlenmiştir. Bununla birlikte sekmeler, her söz edimi için ana başlıklar odağında komut/prompt ile desteklenmiştir.
- Üç dilde karşılaştırmaların belirginleştirilmesi bakımından görsel düzenlemeler yapılmıştır. Söz edimi türleri vurgulu olarak gösterilmiş; tanımlar, açıklamalar, örnekler ve benzerinin ayrıştırılması için çeşitli yazı tiplerinden ve tablolardan yararlanılmıştır.
- Robotun kullanıcılarla siz dili ile iletişim kurması sağlanmıştır.
- Kullanıcıların üç dilde sözlü olarak ileti göndermelerini sağlayacak biçimde mikrofon eklenmiştir; fakat robotun seslendirmesi doğal bulunmadığı için bunun üzerine çalışmalar devam etmektedir.

Güncel kuramsal çerçeve takip edilerek sohbet robotunun iyileştirilmesi çalışmaları sürekli olarak devam etmektedir. Bununla birlikte araştırmacılar da iş birliği içerisinde çalışmakta ve yansıtma yoluyla iyileştirme sürecini desteklemektedir. Yani robotun eğitilmesi çok yönlü olarak ilerlemektedir.

3.4. Söz Edimleri Sohbet Robotunun Özellikleri

Tasarlanan sohbet robotu dil öğrencileriyle/kullanıcılarla etkileşime girer, istekleri anlar, gerektiğinde Google Gemini'nin YZ sistemine danışarak yanıtları profesyonel biçimde iletir. Veri tabanı yönetimi sistemi, ayar ve konfigürasyon yöneticisi, log kayıt sistemi, kural motoru ve bilgi tabanı servislerinden oluşan sohbet robotu bu bileşenlerin uyum içerisinde çalışmasını sağlayarak kullanıcılara kesintisiz ve doğal bir sohbet deneyimi sunar. İlgili süreçte dil öğrencilerinin/kullanıcıların aktif konuşmalarını tespit edip son beş iletiyi çözümler. Böylelikle kullanıcıların geçmiş deneyim ve seçimlerini anımsar, isteklerine hızlıca yanıt verir. Karmaşık durumlarda ise Google Gemini'nin YZ sistemine danışır. Bunun için kullanıcı mesajlarını YZ'nin anlayacağı formata çevirir, gelen yanıtları işleyip doğal dil formatına dönüştürür. Yanıtların doğal ve akıcı olmasını sağlayan akıllı yanıt sistemine sahiptir. Yanı sıra kurallarını kontrol eder, hataları en az düzeyde tutar ve kısa sürede kullanıcının isteğine uygun yanıtlar üretir. Bu sayede gereksiz yinelenmeleri temizler, uygun bağlayıcıları ekler ve bağlama uygun yanıt üretir. Böylelikle tutarlı ve doğal bir sohbet deneyimi sağlanmış olur.

Tasarlanan sohbet robotu, yazışma ve konuşmaları düzenli ve anlaşılır bir formatta tutar. Kullanıcı ile robotun yazışma ve konuşmaları, kronolojik olarak kaydedilip görüntülenir. Bu sayede yazışma/konuşma akışı doğal ve takip edilebilir kalır, kullanıcı deneyimi korunmuş olur; fakat araştırmacıların, kullanıcıların kişisel bilgilerine erişilemez. Yani tüm kullanıcılar

anonim özelliktedir. Ek olarak iletişim butonu üzerinden kullanıcıların sorun ve önerileri alınıp gerekli çözümler üretilir. Böylelikle kullanıcı memnuniyetini artırmak hedeflenir.

4. Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde sohbet robotunun tanıtımı yapılarak kullanımına yönelik örnekler sunulmuştur. Sohbet robotunun kullanımına yönelik verilen komut/yönergeler araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur; sohbet robotunu kullanan diğer kullanıcıların konuşma ve yazışmalarından herhangi bir alıntılama yapılmamıştır.

4.1. Söz Edimleri Sohbet Robotu Karşılama Sayfası

Şekil 3'te sunulan sohbet robotu karşılama sayfası, dil öğrenimi sürecini kullanıcı dostu ve etkileşimli bir biçimde tasarlayan başarılı bir örneğini sunmaktadır. Bu sayfa, öğrencilere "söz edimleri" kavramını somut örneklerle açıklayarak ne üzerine nasıl çalışacakları konusunda net bir ön bilgi sunmaktadır. Söz konusu yaklaşım, dilbilimsel terimlerin soyutluğunu gidererek öğrencilerin pratik uygulamalarla bağlantı kurup amacına göre eyleme geçmesini kolaylaştırır.

Şekil 3

Söz Edimleri Sohbet Robotu Karşılama Sayfası

Karşılama sayfasının bir diğer önemli özelliği, öğrencilere farklı çalışma biçimleri arasında seçim yapma esnekliği sunmasıdır. Kullanıcılar tercihlerine göre tıklama, yazma veya sesli mesaj yoluyla etkileşim kurma olanağına sahiptir. Bu çeşitlilik, farklı öğrenme stillerine ve erişilebilirlik ihtiyaçlarına hitap ederek kullanıcı deneyimini zenginleştirmektedir.

Kullanıcı etkileşiminin bir sonraki aşamasında eğer öğrenci Şekil 3'teki gibi Türkçe-İngilizce-Fransızca karşılaştırmalı söz edimi örnekleri ile çalışmayı tercih ederse bu kez hangi söz edimi üzerine yoğunlaşmak istediğini seçme olanağına sahip olmaktadır. Bu seçenekler arasında selamlaşma, hatır sorma, rica etme, öneride bulunma gibi günlük dilde sıkça

kullanılan işlevsel ifadeler yer almaktadır. Ayrıca öğrenici, yoğunlaşmak istediği söz edimi türünün sekmesine tıkladığında amacına uygun olarak geliştirilmiş komut sayesinde sohbet robotu ile iletişimi başlatabilmektedir. Şekil 4’te buna yönelik örnekler sunulmuştur.

Şekil 4

Kullanım Amacı ve Söz Edimi Türlerine Göre Yapılandırılmış Komut Sistemi

Söz Edimleri Asistanı

Türkçe, İngilizce ve Fransızca’da kabul etme ifadelerini nasıl kullanırsınız?

Kabul Etme İfadeleri: Türkçe, Fransızca ve İngilizce Karşılaştırması

Kabul etme, bir teklifi, daveti, öneriyi veya bir durumu onaylama edimsöz edimidir. Bu edim, konuşurun dile getirilen içeriği olumlu bulduğunu ve genellikle buna uygun davranacağını gösterir. Söz ediminin gerçekleştirilmesinde kullanılan stratejiler dilden dile farklılık gösterebilir ancak temel işlev aynı kalır.

Aşağıda Türkçe, Fransızca ve İngilizce dillerinde kabul etme edimsöz ediminin bazı yaygın ifadeleri ve kullanımları yer almaktadır:

- Doğrudan Kabul:**
 - Türkçe: "Evet", "Tamam", "Olur."
 - Fransızca: "Oui", "D'accord", "Ça marche."
 - İngilizce: "Yes", "Okay", "Alright."
- Onaylayıcı Kabul:**
 - Türkçe: "Kesinlikle", "Elbette", "Memnuniyetle."
 - Fransızca: "Absolument", "Bien sûr", "Avec plaisir."
 - İngilizce: "Absolutely", "Of course", "With pleasure."
- Teşekkürle Birlikte Kabul:**
 - Türkçe: "Teşekkür ederim, olur.", "Harika, sağ olun."
 - Fransızca: "Merci, d'accord.", "Super, merci."
 - İngilizce: "Thank you, that works.", "Great, thanks."
- Koşullu Kabul (Daha Az Yaygın ama Mümkün):**
 - Türkçe: "Eğer sen de gelersen, olur."
 - Fransızca: "Si tu viens aussi, d'accord."
 - İngilizce: "If you come too, then okay."

Bu ifadeler, konuşma durumunun bağlamına ve konuşurlar arasındaki sosyal mesafeye göre seçilir. Örneğin, resmi durumlarda daha nazik ve dolaylı ifadeler tercih edilebilirken, samimi ortamlarda daha kısa ve doğrudan yanıtlar kullanılabilir.

Mesajınızı yazın...

12

Teşekkür etme söz edimini farklı durumlara göre pratik edelim.

Teşekkür Etme Söz Edimi Pratiği

Teşekkür etme, Searle’ün söz edimleri sınıflamasında **Dışavurucular (Expressives)** kategorisine giren bir edimsöz edimdir. Bu edim, konuşurun minnettarlık, şükran veya takdir gibi ruhsal durumunu dışavurmak amacıyla gerçekleştirilir. Teşekkür etme ediminde, ne söz dünyaya ne de dünya söze yudrulur; konuşur, sözcüğünün doğruluğunu peşinen kabul eder.

Farklı durumlarda teşekkür etme biçimleri, ilişkinin doğasına, bağlama ve kültürel normlara göre değişiklik gösterebilir. Şimdi bu söz edimini pratik edelim.

Pratik Etkinliği: Senaryo Tabanlı Teşekkür Etme

Aşağıdaki senaryoları okuyunuz ve her bir durumda karşdaki kişiye nasıl teşekkür edeceğinizi belirtiniz. Yanıtlarınızda farklı ifade biçimlerini ve duruma uygun tonu kullanmaya özen gösteriniz. Yanıtlarınızı tamamladığınızda size yapıcı geri bildirim sağlayacağım.

- Senaryo 1 (Resmi):** Bir konferansta sunumunuzu bitirdiniz ve moderatör size sahnedan inerken yardımcı oldu, mikrofonu ayarladı ve size başarı diledi.
- Senaryo 2 (Samimi):** Yakın bir arkadaşınız, önemli bir sınav öncesi size saatlerce ders çalışmanızda yardımcı oldu ve moral verdi.
- Senaryo 3 (Yarı-Resmi):** Bir mağazada aradığınız ürünü bulmakta zorlanırken, bir satış danışmanı size detaylı bilgi vererek doğru ürünü seçmenize yardımcı oldu.

Mesajınızı yazın...

12

Şekil 4’te ilk görselde öğrenici, karşılaştırmalı örnekler alma amacıyla “kabul etme” söz edimiyle çalışmayı tercih edip ilgili sekmeye tıkladığında robot, “Türkçe, İngilizce ve Fransızcada kabul etme ifadelerini nasıl kullanırsınız?” komutuyla iletişimi otomatik olarak kendiliğinden başlatmakta ve isteğe uygun yanıt oluşturabilmektedir. İkinci görselde ise amaç, “teşekkür etme” söz edimine yönelik doğal diyalog üretmektir. Bu amaç doğrultusunda ilgili sekme tıkladığında robot, otomatik bir biçimde kendiliğinden “Teşekkür etme söz edimini farklı durumlara göre pratik edelim.” komutunu oluşturarak kullanıcıyı desteklemekte; ayrıca öğreniciye robotun kullanımına yönelik komut/istem önerileri sunarak yönlendirme yapmaktadır. Dil öğrenicisi bunun yanında “Mesajınızı yazın...” alanına kendi komutlarını yazarak veya mikrofon aracılığıyla konuşarak da robot ile iletişim kurabilir. Bu yapılandırılmış seçim ve komut sistemi, öğrencilerin öğrenme hedeflerini kişiselleştirmelerine ve belirli iletişimsel gereksinimlerine odaklanmalarına olanak tanımaktadır.

4.2. Sohbet Robotundan Karşılaştırmalı Örnekler

Şekil 5'te gözlemlendiği üzere bir dil öğrencisinin sohbet robotuna “rica etme” söz edimi hakkında karşılaştırmalı açıklamalar için başvurması, dil öğrenimi sürecinde derinlemesine anlamının önemini vurgulamaktadır. Bu etkileşimde, sohbet robotu/asistanın sergilediği yaklaşım, dilbilimsel ve edimbilimsel bilginin aktarılmasında bir model oluşturmaktadır.

Şekil 5

Karşılaştırmalı Örnekler



Elbette, Türkçe, İngilizce ve Fransızca dillerinde rica etme örneklerini karşılaştıralım:

Türkçe	Fransızca	İngilizce
Rica etsem, kapıyı kapatır mısınız? Bana yardım eder misiniz, lütfen? Şu kalemi ödünç alabilir miyim?	Pourriez-vous fermer la porte, s'il vous plaît ? Pourriez-vous m'aider, s'il vous plaît ? Pourrais-je emprunter ce stylo ?	Could you please close the door? Could you please help me? May I borrow this pen?

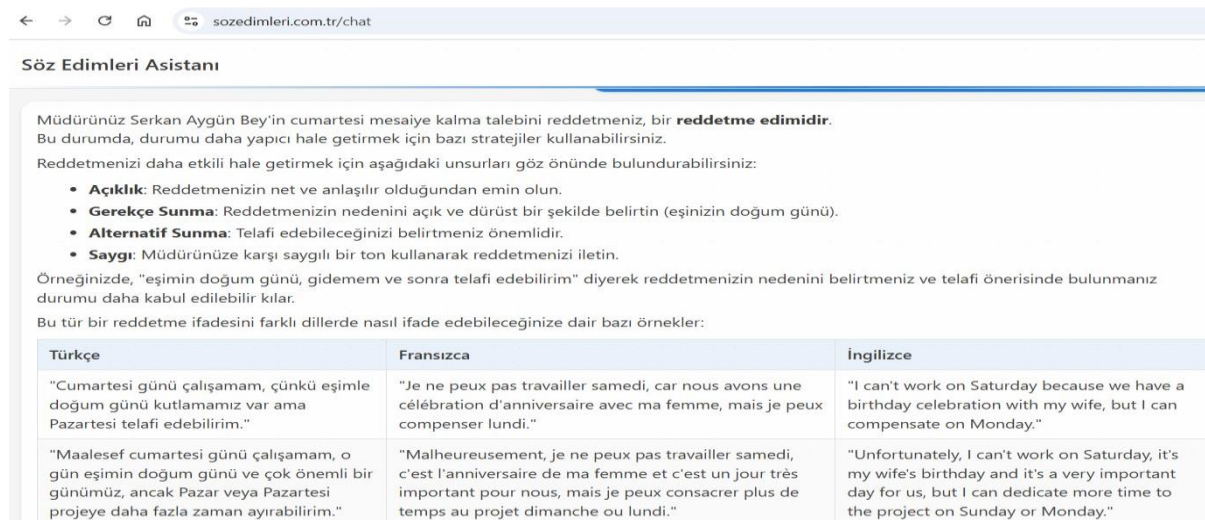
Bu örneklerde görüldüğü gibi, her üç dilde de rica ifadeleri kibarlık ve saygı içerir. Türkçe'de "rica etsem" ve "lütfen" gibi ifadeler kullanılırken, Fransızca'da "s'il vous plaît" ve İngilizce'de "please" yaygın olarak kullanılır.

Şekil 5'te sohbet robotu, öğrencinin gereksinimine yanıt olarak ilgili söz ediminin karşılaştırmalı örneklerini hem bağlama uygun çevirilerle sunmuş hem de her üç dilde de geçerli nezaket stratejilerini açıklamıştır.

Şekil 6 ise dil öğreniminde kişiselleştirilmiş ve etkileşimli senaryoların gücünü ortaya koymaktadır. Bu senaryoda kullanıcı, sohbet robotuna “reddetme” söz edimiyle ilgili belirgin bir durumu (müdürün cumartesi günü çalışma talebine yanıt olarak reddetme) kendisi sağlamaktadır. Söz konusu durum, öğrencinin gerçek hayattaki iletişim gereksinimlerine yönelik pratik bir öğrenme deneyimi sunar.

Şekil 6

Kişiselleştirilmiş ve Etkileşimli Senaryolaştırma



Müdürünüz Serkan Aygün Bey'in cumartesi mesaiye kalma talebini reddetmeniz, bir **reddetme edimidir**. Bu durumda, durumu daha yapıcı hale getirmek için bazı stratejiler kullanabilirsiniz.

Reddetmenizi daha etkili hale getirmek için aşağıdaki unsurları göz önünde bulundurabilirsiniz:

- **Açıklık:** Reddetmeniz net ve anlaşılır olduğundan emin olun.
- **Gerekçe Sunma:** Reddetmeniz nedenini açık ve dürüst bir şekilde belirtin (eşinizin doğum günü).
- **Alternatif Sunma:** Telafi edebileceğinizi belirtmeniz önemlidir.
- **Saygı:** Müdürünüze karşı saygılı bir ton kullanarak reddetmenizi iletin.

Örneğin, "eşimin doğum günü, gidemem ve sonra telafi edebilirim" diyerek reddetmeniz nedenini belirtmeniz ve telafi önerisinde bulunmanız durumu daha kabul edilebilir kılar.

Bu tür bir reddetme ifadesini farklı dillerde nasıl ifade edebileceğinize dair bazı örnekler:

Türkçe	Fransızca	İngilizce
"Cumartesi günü çalışamam, çünkü eşimle doğum günü kutlamamız var ama Pazartesi telafi edebilirim."	"Je ne peux pas travailler samedi, car nous avons une célébration d'anniversaire avec ma femme, mais je peux compenser lundi."	"I can't work on Saturday because we have a birthday celebration with my wife, but I can compensate on Monday."
"Maalesef cumartesi günü çalışamam, o gün eşimin doğum günü ve çok önemli bir günümüz, ancak Pazar veya Pazartesi projeye daha fazla zaman ayırabilirim."	"Malheureusement, je ne peux pas travailler samedi, c'est l'anniversaire de ma femme et c'est un jour très important pour nous, mais je peux consacrer plus de temps au projet dimanche ou lundi."	"Unfortunately, I can't work on Saturday, it's my wife's birthday and it's a very important day for us, but I can dedicate more time to the project on Sunday or Monday."

Şekil 6’da sohbet robotu, kullanıcının belirlediği senaryoya yanıt olarak reddetme edimini, farklı dillerde (Türkçe, Fransızca, İngilizce) ve belirli nezaket stratejileriyle açıklayarak önemli bir öğrenme fırsatı sunmaktadır. Bu stratejiler şunları içermektedir:

- **Açıklık:** Reddetme işleminin net ve anlaşılır bir biçimde ifade edilmesi.
- **Gerekeçe sunma:** Reddetmenin arkasındaki nedenin belirtilmesi, bu sayede reddetmenin daha kabul edilebilir hâle gelmesi.
- **Seçenek sunma:** Mümkünse, reddedilen talebe karşılık alternatif bir çözüm veya öneri sunulması.
- **Saygı stratejileri:** Reddetme sırasında muhatabın yüzünü korumaya yönelik dilsel ve edimbilimsel öğelerin kullanılması.

Söz konusu yaklaşım, dil öğrencisinin yalnızca tümcenin çevirisini öğrenmesini değil, aynı zamanda farklı kültürel bağlamlarda “hayır” demenin inceliklerini kavramasını sağlar. Özellikle iş hayatı gibi hassas ortamlarda, reddetme edimini doğru stratejilerle yönetmek, profesyonel ilişkilerin korunması ve etkin iletişimin sürdürülmesi açısından kritik öneme sahiptir. Sohbet robotunun bu özelleştirilmiş ve strateji odaklı yanıtı, dil öğreniminde YZ destekli araçların derinlemesine ve bağlamsal öğrenmeyi nasıl teşvik edebileceğine bir örnektir.

4.3. Pratik Örneklerle Çalışma

Dil öğretiminde, söz edimlerinin kuramsal bilgisinin yanı sıra pratik uygulamalarla pekiştirilmesi büyük önem taşır. Bu bağlamda Şekil 7’de örnek olarak sunulan “kabul etme” söz edimi üzerine tasarlanan etkinlik, öğrencilerin Türkçede bu işlevi yerine getiren dilsel yapıları etkin bir biçimde kullanma becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir. Bu tür etkinlikler, öğrencilerin dilin sosyal ve kültürel bağlamdaki işleyişini kavramalarına olanak tanır.

Şekil 7

Pratik Örneklerle Çalışma

← → ↺ 🏠 sozedimleri.com.tr/chat

Söz Edimleri Asistanı

Elbette, kabul etme söz edimi için pratik bir etkinlik hazırlayabilirim.

Aşağıdaki senaryoyu inceleyiniz ve boşluğu uygun bir kabul etme ifadesiyle doldurunuz.

A: "Merhaba, Cumartesi akşamı yeni açılan İtalyan restoranına gitmek ister misin?"

B: "_____"

Yukarıdaki boşluğu kabul etme söz edimine uygun bir ifadeyle doldurunuz.

Unutmayın, kabul etme ifadeleri farklı şekillerde ifade edilebilir. Örneğin: "Evet, çok isterim!" veya "Harika fikir, kesinlikle gelirim!" gibi.

Şekil 7’de verilen bu pratik etkinlik, başlangıçta yalnızca Türkçe üzerine odaklanarak öğrencilerin hedef dildeki temel yeterliklerini pekiştirmeyi amaçlar. Ancak talep edildiği takdirde diğer bölümlerde olduğu gibi karşılaştırmalı örnekler sunularak etkinliğin kapsamı genişletilebilir. Bu esneklik, öğrencinin öğrenme hedeflerine ve dilsel altyapısına göre içeriğin uyarlanabilmesini sağlar. Örneğin bir teklifi kabul ederken Türkçedeki “memnuniyetle” ifadesinin İngilizcedeki “with pleasure” veya Fransızcadaki “avec plaisir” ile nasıl benzerlikler veya farklılıklar gösterdiği ele alınabilir.

Şekil 7’deki gibi pratik etkinlikler, öğrencilerin gerçek yaşam senaryolarında karşılaşılabilecekleri durumlar için hazırlıklı olmalarını sağlar. Kabul etme edimini yalnızca “evet” demekten öte, bağlama uygun nezaket stratejileriyle, gerekçelerle veya ek bilgilerle zenginleştirerek ifade etme yeteneği, akıcı ve doğal iletişimin temelini oluşturur. Böylece dil öğrencisi yalnızca dil bilgisel doğruluğu değil, aynı zamanda edimbilimsel uygunluğu da kazanarak iletişimsel yeterliğini artırır.

4.4. Doğal Diyalog Kurma ve Etkileşimsel Öğrenme

Şekil 8, dil öğreniminde “şikâyet etme” söz ediminin kazanımını, diğer bölümlerde söz edilen kavramsal açıklamaların ve senaryo temelli etkinliklerin ötesine taşıyan etkileşimsel ve bağlamsal bir yaklaşıma odaklanmaktadır. Bu örnekteki kilit nokta, sohbet robotunun yalnızca bilgi aktaran bir araç olmaktan çıkıp öğrencinin doğal diyalog kurduğu bir muhatap hâline gelmesidir. Bu etkileşim, diğer söz edimlerinde olduğu gibi şikâyet etme gibi karmaşık ve incelikli bir söz edimini öğrenmek için kritik bir önem taşımaktadır. Şikâyetler genellikle hassas durumlarda dile getirildiğinden yalnızca dil bilgisel doğruluk değil, aynı zamanda uygun nezaket stratejileri ile kültürel normlara uygunluğu da gerektirir. Şekil 8, öğrencinin bu boyutları doğrudan deneyimlemesine olanak tanır.

Şekil 8

Doğal Diyalog Kurma

← → ↺ 🏠 🌐 sozedimleri.com.tr/chat

Söz Edimleri Asistanı

Elbette, şikâyet etme söz edimini kibarca uygulama üzerine bir diyalog kuralım.

Aşağıdaki senaryoyu takip ederek bir diyalog geliştirebiliriz:

Senaryo: Bir restoranda yemek yedikten sonra, yemeğinizin soğuk servis edildiğini fark ediyorsunuz.

Garsona durumu kibar bir şekilde nasıl ifade edersiniz?

Ben (Restoran çalışanı): Buyurun, nasıl yardımcı olabilirim?

Siz: _____

Yukarıdaki boşluğu, yemeğinizin soğuk servis edilmesinden duyduğunuz rahatsızlığı kibar bir şekilde ifade ederek doldurunuz.

Unutmayın, amacımız şikâyeti yaparken nazik ve yapıcı olmak.

Şekil 8’de görüldüğü gibi öğrenci, sohbet robotuyla gerçek zamanlı olarak şikâyet senaryoları üzerinde çalışabilir. Örneğin hatalı bir ürün iadesi veya eksik bir hizmetle ilgili bir şikâyeti dile getirebilir. Robot, öğrencinin ifadelerine anında ve bağlamsal geri bildirim vererek dilsel seçimlerin uygunluğunu, nezaket düzeyini ve potansiyel etkilerini gösterebilir. Bu durum, öğrencinin farklı şikâyet stratejilerini (açık şikâyet, üstü kapalı şikâyet, gerekçe sunma vb.) deneyimlemesine ve bu stratejilerin diyalogdaki karşılıklarını görmesine olanak tanır. Dolayısıyla Şekil 8’de sunulan örnekler, dil öğreniminde edimbilimsel yeterliğin geliştirilmesi açısından en önemli adımlardan birini temsil eder. Sohbet robotunun muhatap olarak kullanılması, öğrencinin edilgin bir alıcı olmaktan çıkıp etkin bir iletişimci hâline gelmesini sağlayarak dil öğrenme sürecini çok daha dinamik ve etkili kılar. Bu, özellikle gerçek dünya iletişimde karşılaşılabilecek durumlara hazırlık açısından kullanışlı bir öğrenme deneyimi sunar.

4.5. Sosyokültürel Karşılaştırma ve Tartışma

İnsanlar arası etkileşimde selamlaşma, teşekkür etme, rica etme, özür dileme gibi söz edimleri yalnızca sözcüklerle değil, aynı zamanda kültürel değerler, ilişki biçimleri ve toplumsal normlar üzerinden de anlam kazanmaktadır. Aynı söz edimi farklı dillerde yapı bakımından benzer görünse de ilgili söz ediminin ne zaman, nasıl ve hangi tonla kullanılacağı kültürden kültüre değişebilmektedir. Bu nedenle sosyokültürel karşılaştırmalar sayesinde öğrenciler yalnızca dilsel bir kalıbı değil, o kalıbın toplumsal işlevini ve duygusal ağırlığını da kavrayabilirler. Şekil 9’da “özür dileme” ediminin üç dildeki kullanımları; durumlar ve davranışa yansıyan görünüşleri ile birlikte örneklendirilmiştir.

Şekil 9

Sosyokültürel Tartışma

← → ↺ ↻ 🌐 sozedimleri.com.tr/chat Söz Edimleri Asistanı		
Elbette, özür dileme söz ediminin farklı kültürlerde nasıl değiştiğini açıklayabilirim. Özür dileme, evrensel bir davranış olmasına rağmen, kültürel farklılıklar nedeniyle ifade biçimleri ve kabul görme düzeyleri değişiklik gösterebilir. Aşağıda, Türkçe, Fransızca ve İngilizce konuşulan kültürlerde özür dileme davranışlarının bazı karşılaştırmalı örneklerini bulabilirsiniz:		
Türkçe	Fransızca	İngilizce
Durum: Bir toplantıya geç kalındığında Özür: "Çok özür dilerim, trafik vardı." Ek Davranış: El sıkışma, göz teması	Durum: Bir restoranda birinin içeceğini yanlışlıkla döktüğünüzde Özür: "Je suis vraiment désolé(e)." Ek Davranış: Yardım teklif etme, yenisini ismarlama	Durum: Bir arkadaşınızın doğum gününü unuttuğunuzda Özür: "I'm so sorry, I completely forgot." Ek Davranış: Hediye alma, telafi etme
Durum: Bir hata yapıldığında Özür: "Affedersiniz, benim hatam." Ek Davranış: Sorumluluk alma, düzeltme çabası	Durum: Birine yanlışlıkla çarptığınızda Özür: "Excusez-moi." Ek Davranış: Hafifçe eğilme, yol verme	Durum: Birine yanlış bilgi verdiğinizde Özür: "I apologize, that was incorrect." Ek Davranış: Doğru bilgiyi sağlama, düzeltme
Bu örnekler, özür dileme davranışlarının kültürel normlar ve beklentiler doğrultusunda nasıl şekillendiğini göstermektedir. Özür dileme eylemi, sadece dilsel bir ifade değil, aynı zamanda sosyal ve davranışsal unsurları da içerir. Başka bir konuda yardıma ihtiyacınız olursa lütfen belirtin.		

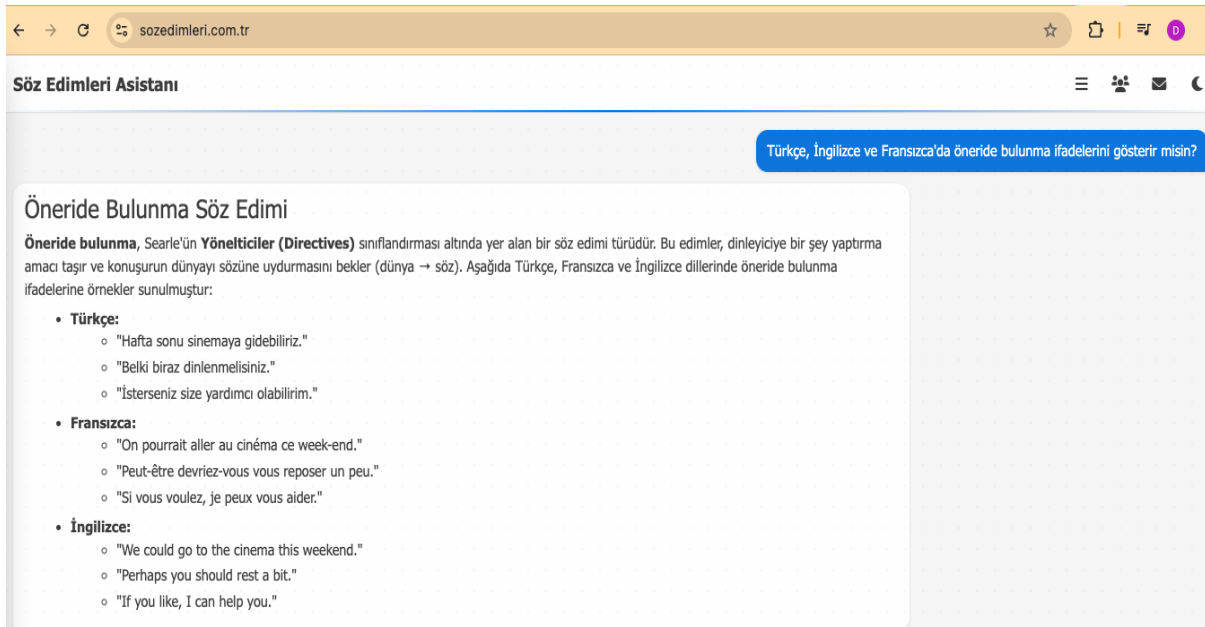
Türkçede Şekil 9’daki gibi özür dilemek yalnızca bir hata itirafı değil, aynı zamanda ilişkiyi onarma ve duygusal dengeyi sağlama biçimidir. “Çok özür dilerim”, “Kusura bakma”,

“Affedersin” gibi ifadeler çoğu zaman içtenlikle, hatta jest ve mimiklerle desteklenerek söylenir. Daha samimi ortamlarda özür, “Hakkını helal et”, “Canını sıktıysam affet” gibi gönül alma sözleriyle de tamamlanabilir. Türk toplumundaki ilişki odaklı iletişim anlayışı, özrün içeriğine duygusal bir boyut katmaktadır. Fransızcada ise özür dilemenin farklı dereceleri bulunur: “Pardon” (küçük rahatsızlıklar için), “Je suis désolé(e)” (samimi özür) ya da “Je vous prie de m’excuser” (resmî özür) vb. Fransız kültüründe özür dilemek özellikle kişisel sorumluluk ve biçimsel nezaket çerçevesinde değerlendirilir. Gereksiz özür kendini suçlu göstermek anlamına gelebileceğinden bağlam dikkatle seçilmektedir. İngilizcede “I’m sorry” gündelik yaşamda son derece yaygın bir ifadedir. Biriyle yanlışlıkla çarpışıldığında, söze girildiğinde, hatta bir başkasının yaşadığı olumsuzluk duyulduğunda dahi “I’m sorry” denebilir. Bu durum, özür dilemenin yalnızca suçlulukla değil, aynı zamanda empati kurma ve sosyal rahatlık sağlama amacıyla da kullanıldığını gösterir. Anglo kültürlerde özür, toplumsal normlara uyumun ve karşılıklı saygının doğal bir uzantısıdır. Şekil 9’da da sohbet robotunun bu açılardan öğrenciyi desteklediği görülmektedir.

Yukarıda da değinildiği gibi dil öğrencileri sohbet robotundan kendi komut/istemleri üzerinden de iletişim kurabilirler. Şekil 10’da “öneride bulunma” söz edimi üzerine karşılaştırmalı örnekler verilmiştir.

Şekil 10

Karşılaştırmalı Örnekler İsteme



The screenshot shows a web browser window with the address bar displaying 'sozedimleri.com.tr'. The page title is 'Söz Edimleri Asistanı'. A blue button at the top right asks 'Türkçe, İngilizce ve Fransızca'da öneride bulunma ifadelerini gösterir misin?'. The main content area is titled 'Öneride Bulunma Söz Edimi' and explains that this is a word form used to make suggestions, based on Searle's 'Directives' classification. It then provides examples in three languages:

- Türkçe:**
 - "Hafta sonu sinemaya gidebiliriz."
 - "Belki biraz dinlenmelisiniz."
 - "İsterseniz size yardımcı olabilirim."
- Fransızca:**
 - "On pourrait aller au cinéma ce week-end."
 - "Peut-être devriez-vous vous reposer un peu."
 - "Si vous voulez, je peux vous aider."
- İngilizce:**
 - "We could go to the cinema this weekend."
 - "Perhaps you should rest a bit."
 - "If you like, I can help you."

Şekil 10’da robot hem öneride bulunma söz edimini tanımlamış ve amacını açıklamış hem de üç dilde karşılaştırmalı örnekler vermiştir. Kullanıcı bu örneklerin bağlamlarını veya kullanım alanlarını öğrenmek amacıyla robota “Bu cümleleri ben hangi bağlamlarda kullanabilirim, ayrıntılı olarak örneklendirir misin?” komutunu yönlendirebilir. Şekil 11’de robotun ilgili komuta yanıtı görülebilir.

Şekil 11

Bağlamsal Kullanım Örnekleri İsteme

Bu cümleleri ben hangi bağlamlarda kullanabilirim, ayrıntılı olarak örneklendirir misin?

Öneride Bulunma Söz Edimi Bağlamları

Öneride bulunma edimleri, belirli bağlamlarda dinleyicinin bir eylemi gerçekleştirmesi veya bir durumu kabul etmesi yönünde bir etki yaratmayı amaçlar. Aşağıda, daha önce sunulan örnek cümlelerin kullanılabileceği bağlamlar detaylandırılmıştır:

- **"Hafta sonu sinemaya gidebiliriz."** / **"On pourrait aller au cinéma ce week-end."** / **"We could go to the cinema this weekend."**
 - Bu ifade, genellikle sosyal bir etkileşimde, bir arkadaşla, aile üyesine veya partnerine ortak bir aktivite önermek amacıyla kullanılır. Konuşmacı, dinleyicinin onayını veya katılımını bekler. Bağlam, boş zaman aktivitesi planlama veya alternatif sunma olabilir.
- **"Belki biraz dinlenmelisiniz."** / **"Peut-être devriez-vous vous reposer un peu."** / **"Perhaps you should rest a bit."**
 - Bu öneri, dinleyicinin yorgun, hasta, stresli veya bitkin görüldüğü durumlarda kullanılır. Konuşmacı, dinleyicinin iyiliği için bir tavsiye veya nazik bir uyarıya bulunur. Bağlam, birinin fiziksel veya zihinsel durumuna ilişkin endişe ifade etme olabilir.
- **"İsterseniz size yardımcı olabilirim."** / **"Si vous voulez, je peux vous aider."** / **"If you like, I can help you."**
 - Bu cümle, dinleyicinin bir görevde, problemde veya zor durumda olduğu algılandığında yardım teklif etmek amacıyla kullanılır. Konuşmacı, dinleyicinin ihtiyacına yanıt olarak kendi yardımını sunar. Bağlam, birine destek olma veya iş yükünü hafifletme olabilir.

Bu bağlamlar, öneri söz edimlerinin **edimsöz (illocutionary)** amacını ve dinleyici üzerindeki **etkisöz (perlocutionary)** potansiyelini açıkça ortaya koymaktadır.

Şekil 11’de robot “öneride bulunma söz edimi bağlamları” biçiminde bir başlıkla isteme karşılık vermiş; örnek tümcelerın hangi duygu durumu ve bağlamda hangi işlevle kullanıldığını nezaket stratejilerini de işe koşarak aktarmıştır. Öğrenici kuramsal bilgi ve açıklamalar yerine bağlam içerisinde kullanım örnekleri görmek istediğinde “Bu cümlelerin kullanımını bir bağlam içerisinde örneklendirebilir misin?” yönergesiyle istem oluşturabilir. Şekil 12’de isteme karşılık verilen yanıt görülebilir.

Şekil 12

Karşılaştırmalı Bağlamsal Örnekler İsteme

Bu cümlelerin kullanımını bir bağlam içerisinde örneklendirebilir misin?

Öneride Bulunma Söz Edimlerinin Bağlamsal Örnekleri

Öneride bulunma söz edimlerinin, farklı bağlamlarda nasıl kullanıldığını gösteren doğal diyalog örnekleri aşağıda sunulmuştur. Bu örnekler, konuşurun niyetini ve dinleyici üzerindeki potansiyel etkiyi somutlaştırmaktadır.

- **Örnek 1: Ortak Bir Aktivite Önerme**
 - **Türkçe:**

A: "Bu hafta sonu ne yapsak?"

B: "Hafta sonu sinemaya gidebiliriz. Yeni bir film gelmiş."
 - **Fransızca:**

A: "Qu'est-ce qu'on fait ce week-end ?"

B: "On pourrait aller au cinéma ce week-end. Il y a un nouveau film."

Şekil 12’de isteme yönelik bağlamsal örnekler verilmiştir. Robot, günlük yaşama yönelik ortak bir aktivite önerme iletişimsel işlevine yönelik diyalog örnekleri sunmuştur; fakat örnekleri Türkçe ve Fransızca özelinde kalmıştır. Hem İngilizce hem de farklı bağlamlarda örnek görmek için kullanıcı “İngilizceyi de ekleyerek farklı bir bağlamda örnek verebilir misin?” gibi bir komut/yönerge verebilir. Şekil 13’te komuta karşılık robotun yanıtı verilmiştir.

Şekil 13

Farklı Bağlamlarda Örnekler İsteme

Öneride Bulunma Söz Edimlerinin Bağlamsal Örnekleri

Öneride bulunma söz edimlerinin, farklı bağlamlarda nasıl kullanıldığını gösteren doğal diyalog örnekleri aşağıda sunulmuştur. Bu örnekler, konuşurun niyetini ve dinleyici üzerindeki potansiyel etkiyi somutlaştırmaktadır.

• Örnek 2: Bir Soruna Çözüm Önerme

◦ Türkçe:

A: "Projede bir ilerleme kaydedemiyoruz. Son teslim tarihi yaklaşıyor."

B: "Belki de ek bir beyin fırtınası toplantısı yapmalıyız. Farklı bakış açıları bulabiliriz."

◦ Fransızca:

A: "Nous n'arrivons pas à avancer sur le projet. La date limite approche."

B: "On devrait peut-être organiser une séance de brainstorming supplémentaire. Nous pourrions trouver de nouvelles perspectives."

◦ İngilizce:

A: "We're not making any progress on the project. The deadline is approaching."

B: "Perhaps we should hold an additional brainstorming session. We might find different perspectives."

Şekil 13'te robotun, komutu uygun olarak çözümleyip yerine getirdiği görülmektedir. Robot, üç dilde iş yaşamındaki bir soruna çözüm önerme iletişimsel işlevine yönelik doğal diyalog örnekleri vermiştir. Örnekler kullanıcının amacı doğrultusunda uygun komutlar verilerek artırılabilir. Araştırmacılar tarafından geliştirilen sohbet robotu bu doğrultuda yazışma ve konuşmaları kaydedip çözümleyerek istemlere yanıt vermekte, yanı sıra kendini eğitip bilgi tabanını geliştirmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Bir dili kullanmak, onu sözcelemeyi edinmek veya öğrenmek; yani dil öğrenicisinin hedef dili iletişim durumuna uygun olarak işletmesi demektir. Bunun yanı sıra dinamik bir kavrama ile bilinçli biçimde hedef dilin kullanım alanlarına uygun olarak değişik dil yapılarını da işletmeyi gerektiren bir düzenleme sürecidir (Kıran, 2023). Dolayısıyla bireylerin iletişim kurabilmeleri için hem dili edinmeleri/öğrenmeleri hem de edindikleri/öğrendikleri dili kullanabilecek bilgiye sahip olmaları gerekmektedir. Kültür içerisindeki deneyimlerle edinilen/öğrenilen söz edimlerinin uygun kullanımı, sosyal ilişkilerin somutlaşmasında son derece önemlidir (Bayat, 2012). Öyle ki dilin kullanım boyutu "toplumdilbilimsel yeterlikler çerçevesinde pragmatik anlamda dilin uygulamaya dönüştürülmesi ve farklı iletişimsel bağlamlarda kullanılmasıyla ilgilidir." (Yazıcı ve Demirel, 2021, s. 150). Bu noktada "doğal gündelik dilin olgusal işleyişini açıklamaya" odaklanan söz edimlerinin dil eğitimi sürecinin odağında olduğu söylenebilir (Köse ve Özsoy, 2022, s. 5). Böyle bir amaçta diyaloga dayalı paylaşım yapma ve sosyokültürel farklılıklar üzerine çalışma da önemsenmektedir.

Yukarıda sunulan gerekçeler doğrultusunda araştırmada dil öğrenici ve öğreticilerine söz edimlerinin iki/çok dillilik bağlamında Türkçe, İngilizce ve Fransızca karşılaştırmalı ve açık olarak öğretimi için YZ destekli bir sohbet robotu geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu sayede dil öğrenicisi, ilgili sohbet robotuyla istediği vakitte farklı ve doğal iletişim durumları odağında paylaşımlar yapabilecek, iletişim amacına uygun olarak çeşitli dil yapılarıyla çalışabilip sosyokültürel farklılıkları göz önünde bulundurabilecek, diller arası karşılaştırmalar yapip

bilişsel süreçler işleterek anlamlandırma sürecine girebilecek ve doğal diyaloglar aracılığıyla diller arası üretimler gerçekleştirebilecektir. Böylelikle iki/çok dillilik bağlamında geçişli dil öğretim süreçleri işletilebilecektir. Olshtain ve Cohen (1990) de söz edimlerinin öğretimine yönelik hazırlanan ders malzemelerini tek yönlü ve sınırlı olmaları, özür dileme gibi çok belirgin ve temel söz edimlerine odaklanmaları ile gerçek ve doğal dil kullanımı ortamlarını yansıtmamaları nedeniyle eleştirmişler; söz edimlerinin çok yönlü, çeşitli ve gerçek/doğal kullanım olanaklarını yansıtan iletişim durumlarını içine alan ders malzemelerine gereksinim duyulduğunu salık vermişlerdir. YZ'den yararlanmak, bu açıdan destekleyici bir yol olabilir. Çangal ve diğerlerinin (2025) çalışmasında yabancılara Türkçe öğretimi bağlamında YZ teknolojilerinden motivasyon ve geri bildirim sağlama, bireysel çalışma yani kişiselleştirme olanağı sunma ile dil becerilerini geliştirme bakımlarından yararlanmanın önemli olduğu; fakat doğrudan Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi amaçlı olarak geliştirilen araçların oldukça sınırlı bir sayıda bulunduğu, bu nedenle daha fazla eğitim materyalinin YZ'ye uygun hâle getirilmesine gereksinim duyulduğu vurgulanmıştır. Küçük ve Solak'ın (2025) çalışmasında da benzer sorunlar ileri sürülmüştür. Dil öğrencileri Türkçe eğitimi bağlamında YZ teknolojilerinden yararlanmak istediklerinde sıklıkla bilgi yetersizliği/yanlışıyla karşılaşmışlardır. Dolayısıyla Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine doğrudan odaklanan YZ destekli araçların geliştirilmesi önem taşımaktadır. Bununla birlikte YZ'ye dayalı dil öğretimine yönelik yapılmış diğer çalışmalarda özellikle sanal asistanlar ve sohbet robotlarından yararlanmanın (bk. Behforouz & Al Ghaithi, 2024; Karagöl ve Yıldırım Bilgen, 2025; Karagülle, 2020; Zhang & Huang, 2024) dil becerilerinin gelişimini önemli ölçüde desteklediğine dikkat çekilmiştir.

YZ destekli sohbet robotları ile etkileşim kurarak dil öğrencileri, bir öğreticiye gereksinim duymadan hedef dil(ler)de karşılıklı konuşma üretilip (Tyen vd., 2022) kişiselleştirilmiş deneyimler elde edebilirler. Konuya yönelik gerçekleştirilen derleme çalışmalarında (bk. Huang vd., 2022; Labadze vd., 2023; Lyu vd., 2025; Okyar, 2023) da sohbet robotlarının, öğrencilerin iletişimsel becerilerini olumlu yönde geliştirdiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu noktada dil öğretimi sürecinin odağında yer alan söz edimlerinin YZ destekli olarak geliştirilmesine yönelik alan yazınında herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla bu yönde bir gereksinim olduğu açıktır. İlgili çalışmanın bu bağlamda özellikle çevrim içi etkileşim odağında Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretimi alanına önemli bir katkı sunacağı düşünülmektedir. Bunun yanı sıra dil düzeylerini de dikkate alarak diğer söz edimi türleri ile dil çeşitliliğini artırma üzerine sohbet robotunun geliştirilip iyileştirilmesi sürdürülmektedir. Bunun için özellikle Türkçenin kullanım özelliklerine uygun bilgi tabanlarının/derlemelerin oluşturulabilmesi noktasında Türkçe söz edimi türlerine yönelik alan yazınındaki araştırmaların artırılması ve açık erişime açılması oldukça önemlidir. Böylelikle Türkçenin doğal/gerçek kullanım olanaklarını yansıtacak düzeyde farklı ve çeşitli iletişim ortamları ile çok dilli geçiş süreçlerini de içeren diller arası ve/veya ötesi karşılaştırmaya dayalı YZ destekli araçlar geliştirilip dil öğrencilerinin iletişimsel becerileri desteklenmiş olacaktır.

Kaynakça

- Ak Başoğlu, D. ve Aksu Raffard, C. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe konuşma öğretimine yönelik web tabanlı istek söz edimi görevleri. E. Boylu (Ed.). *III. Uluslararası Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Sempozyumu Bildiri Tam Metin Kitabı* (ss. 363-384). İstanbul Aydın Üniversitesi Yayınları.
- Aksu Raffard, C. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi bağlamında söz edimleri başarı koşulları ve gerçekleştirme biçimlerine yönelik bir karşılaştırma. *International Journal of Language Academy*, 26, 46-69.
- Aksu Raffard, C. (2022). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ayrık söz edimi modelinin karşılıklı konuşma becerisine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Aksu Raffard, C. ve Kerimoğlu, C. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde edimsel beceri ve söz edimlerinin açık öğretimi. M. Durmuş (Ed.). *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi 3. Öğrenci Sempozyumu Bildiri Kitabı* (ss. 17-33). Nobel Yayıncılık.
- Artik Consulting. (2018). *Panorama des domaines de l'IA*. <https://artikconsulting.com/blog/2018/06/20/intelligence-artificielle-construire-ia-use-case/>
- Aydin, M. (2013). *Cross cultural pragmatics: A study of apology speech acts by Turkish speakers, American English speakers and advance nonnative speakers of English in Turkey*. (Master's thesis). Minnesota State University.
- Austin, J. L. (2017). *Söylemek ve yapmak* (Çev. L. R. Aysever). Metis Yayınları.
- Bal, M. ve Aksu Demiral, G. (2021). Dünyada dil eğitimi uygulamaları: Millî Eğitim Bakanlığı politikalarının göçmenlerin dil eğitimi ve iki dilli eğitim açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(1), 51-77.
- Bardovi Harlig, K. (2013). Developing L2 pragmatic competence: Knowledge, practice, and awareness. S. Gesuato, F. Bianchi & W. Cheng (Eds.). In *Teaching, learning and investigating pragmatics: Principles, methods and practices* (pp. 193-214). Cambridge Scholars Publishing.
- Barron, A. (2003). *Acquisition in interlanguage pragmatics: Learning how to do things with words in a study abroad context*. John Benjamins.
- Bayat, N. (2012) A study on the use of speech acts. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 70, 213-221.
- Behforouz, B., & Al Ghaithi, A. (2024). The impact of using interactive chatbots on self-directed learning. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 15(3), 317-344.
- Bican, G. (2019). Dil öğretiminde çok dilli bakış açısı. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 52(3), 943-966.

- Britannica (2024). Artificial intelligence. Web: <https://www.britannica.com/technology/artificial-intelligence> adresinden 19 Eylül 2024 tarihinde alınmıştır.
- Campanella, M., & Penuel, W. R. (2021). Design based research in educational settings: Motivations, crosscutting features, and considerations for design. Z. A. Philippakos, E. Howell & A. Pellegrino (Eds.). In *Design-based research in education: Theory and applications* (pp. 3- 22). Guilford Publications.
- Can, H., & Cengizhan, S. (2015). Complaint strategies of Turkish EFL learners and native speakers of English. *ERIC Journal*, 12(2), 45–60.
- Coderspace (2024). Yapay zeka nedir ve nerelerde kullanılır? Web: <https://coderspace.io/blog/yapay-zeka-nedir-ve-nerelerde-kullanilir/> adresinden 10 Ekim 2024 tarihinde alınmıştır.
- Cohen, A. D. (1996). Developing the ability to perform speech acts. *SSLA*, 8, 253-267.
- Cohen, A. D. & Ishihara, N. (2020). Kullanımbilim. B. Tomlinson (Ed.), (Çev. Ed. N. Yazıcı). *Uygulamalı dilbilim ve materyal geliştirme* içinde (ss. 113-126). Nobel Yayıncılık.
- Council of Europe (2020). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment – companion volume*. Council of Europe Publishing. Erişim adresi: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4> [Erişim tarihi: 01.10.2024]
- Council of Europe (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press. Erişim adresi: <https://rm.coe.int/1680459f97> [Erişim tarihi: 01.10.2024]
- Çağ, H. D. (2022). *Yurt dışında Türkçe öğrenenlerin söz edim kullanımlarının geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması* (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa.
- Çağ, H. D. (2023). Bilgisayar destekli iletişimdeki şikâyet söz edim kullanımlarının incelenmesi: Sikayetvar.com örneği. *International Journal of Language Academy*, 11(2), 427-446.
- Çağ, H. D. ve Bölükbaş Kaya, F. (2021a). Özür söz ediminin yabancı dil sınıflarında öğretilmesine yönelik bir uygulama önerisi. M. Durmuş (Ed.). *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi 3. Öğrenci Sempozyumu Bildiri Kitabı* (ss. 51-65). Nobel Yayıncılık.
- Çağ, H. D. ve Bölükbaş Kaya, F. (2021b). Yurt dışında söz edimlerin öğretiminin öğretmenlerin görüşleri bağlamında değerlendirilmesi. *Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi-Journal of Turkish Researches Institute*, 71, 725-750.
- Çangal, Ö., Çelik, M. E. ve Başar, U. (2025). Yabancılarla Türkçe öğretiminde yapay zekâ kullanımına yönelik öğretici görüşleri. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 10(1), 57-97.

- Çiftçi, H. (2016). Refusal strategies in Turkish and English: A cross-cultural study. *ELT Research Journal*, 5(1), 2-29.
- Ensslin, A., & Cedric, K. (2013). Language acquisition and electronic interaction. J. Herschensohn & M. Y. Scholten (Eds.). In *The Cambridge handbook of second language acquisition* (pp. 292-312). C.U.P.
- Fidan, D. (2017). Söz edimi kuramına genel bir bakış ve eğitim ortamlarında kullanımı: Diksiyon dersleri için bir etkinlik denemesi. *Turkish Studies*, 12(25), 373-400.
- Gemini 2.5 Flash. Web: <https://deepmind.google/technologies/gemini/flash/> adresinden 18 Haziran 2025 tarihinde alınmıştır.
- Gökdoğan, U. C. (2015). *Devoir et pouvoir, verbes modaux en français et leurs équivalents en turc* (Master's thesis). Université de Rouen.
- House, J. (2013). *Developing pragmatic competence in English as a lingua franca use*. De Gruyter Mouton.
- Huang, W., Hew, K. F., & Fryer, L. K. (2022). Chatbots for language learning—Are they really useful? A systematic review of chatbot-supported language learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 38(1), 237–257.
- INVENTIV-IT (2024). Intelligence artificielle: définition, types et domaines. Web: <https://inventiv-it.fr/intelligence-artificielle/> adresinden 10 Ekim 2024 tarihinde alınmıştır.
- İlhan, B. (2023). Dil öğretiminde geçişli dil süreçleri pedagojisi kullanımı: Bir derleme çalışması. *Dil Dergisi*, 174(1), 1-30.
- İstanbul Teknik Üniversitesi (2025). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde önceliklendirilmesi gereken yapay zekâ destekli araştırmalar arama konferansı değerlendirme raporu*. Web: https://tomer.itu.edu.tr/docs/librariesprovider27/default-document-library/searchconference.pdf?sfvrsn=25479718_6 adresinden 15 Mayıs 2025 tarihinde alınmıştır.
- Karaca, İ. (2023). “Türkçe artık iki” mümkün mü? Almanya’da yaşayan Türk gençlerinin çok dilliği. *Dil Araştırmaları*, 17(32), 113-132.
- 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.
- Karagülle, H. (2020). *Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde 3 boyutlu öğrenme ortamlarının konuşma becerisine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi.
- Karakuş, N., Ökten, C. E. ve Gedik, K. (2025). İki dillilik ve yapay zekâ: Diller ötesilik tespiti için kavramsal bir model önerisi. *Turkish Studies - Language*, 20(2), 1167-1188
- Kasper, G., & Rose, K. R. (2002). *Pragmatic development in a second language*. Blackwell.

- Katı, H. ve Can, Ş. (2024). Yapay zekâ ile üretilen metinlerin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma becerisine yönelik kullanılabilirliği: ChatGPT-3.5 örneği. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 721–738.
- Kerimoğlu, C. (2014). *Genel dilbilime giriş*. Pegem Akademi Yayınları.
- Kıran, A. (2023). Sözceleme kuramı ve dil öğretimi. E. Korkut ve İ. Onursal Ayırır (Ed.). *Dil Bilimleri ve Dil Öğretimi* içinde (ss. 135-172). Seçkin Yayıncılık.
- Kıran, Z. ve Eziler Kıran, A. (2023). *Dilbilime giriş*. Seçkin Yayıncılık.
- Köse, D. ve Özsoy, E. (2022). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde temel söz edimleri*. Paradigma Akademi.
- Kuzu, A., Çankaya, S. ve Mısırlı, Z. A. (2011). Tasarım tabanlı araştırma ve öğrenme ortamlarının tasarımı ve geliştirilmesinde kullanımı. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 1(1), 19-35.
- Küçük, E. ve Solak, Ö. (2025). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yapay zekâ kullanımına dair öğrenci görüşleri. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 1-24.
- Labadze, L., Grigolia, M., & Machaidze, L. (2023). Role of AI chatbots in education: Systematic literature review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20(56), 1-17.
- Lyu, B., Lai, C., & Guo, J. (2025). Effectiveness of chatbots in improving language learning: A meta-analysis of comparative studies. *International Journal of Applied Linguistics*, 35(2), 834-851.
- Nabiyev, V. (2021). *Yapay zeka: Derin öğrenme – stratejili oyunlar örüntü tanıma – doğal dil işleme*. Seçkin Yayıncılık.
- Okyar, H. (2023). Chatbots in English as a foreign or second language education contexts: A review of recent empirical research. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 36, 1333- 1346.
- Olshtain, E., & Cohen, A. (1990). The learning of complex speech act behavior. *TESL Canada Journal*, 7(2), 45-65.
- Onursal, İ. ve Korkut, E. (2023). Rituels verbaux en turc et en français: les formules de vœux. *Canadian Journal of Applied Linguistics (CJAL)*, 26(2), 71–89.
- Onursal Ayırır, İ. (2023). Edimbilim ve dil öğretimi. E. Korkut ve İ. Onursal Ayırır (Ed.). *Dil Bilimleri ve Dil Öğretimi* içinde (ss. 173-202). Seçkin Yayıncılık.
- Önalın, O. ve Çakır, H. (2018). A cross-cultural study on request strategies used by Turkish learners of Japanese. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 14(1), 235–249.
- Özkan, M. (2024). *Yapay zekâ çağında etkili öğretim*. Elma Yayınevi.
- Öztürk, B. ve Aytan, T. (2023). Complaint speech acts used by learners of Turkish as a foreign language. *Turkophone*, 10(3), 227-249.

- Polat, Y. (2010). *Yabancı dil öğretiminde söz edimleri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi.
- Romero, M., Aloui, H., Heiser, L., Galindo, L., & Lepage, A. (2021). *Un bref parcours sur les ressources, pratiques et acteurs en IA et éducation* [Rapport de recherche]. Web: <https://hal-lara.archives-ouvertes.fr/hal-03190014/> adresinden 10 Aralık 2024 tarihinde alınmıştır.
- Scott, E. E., Wenderoth, M. P., & Doherty, J. H. (2020). Design-based research: A methodology to extend and enrich biology education research. *Life Sciences Education*, 19(11), 1–12.
- Searle, J. R. (2000). *Söz edimleri: bir dil felsefesi denemesi*. (Çev. L. R. Aysever). Ayraç Yayınevi.
- Şen, E. (2023). Türkçenin köken dili, anadili, yabancı dil olarak öğretiminde yapay zekâ araçları. *International Symposium on Teaching Turkish as a Heritage and Foreign Language ABSTRACTS BOOK* (ss. 35-36).
- T.C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı (2025). 2025 yılı cumhurbaşkanlığı yıllık programı. Web: <https://www.sbb.gov.tr/2025-yili-cumhurbaskanligi-yillik-programi-resmi-gazetede-yayimlanmistir/> adresinden 30 Ekim 2024 tarihinde alınmıştır.
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı (2021). *Diller için Avrupa ortak başvuru metni: öğrenme, öğretme ve değerlendirme - Tamamlayıcı cilt*. Erişim adresi: https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/04144518_cefr_tr.pdf [Erişim tarihi: 01.10.2024]
- Tran, T. Q., & Kinginger, C. (2008). Requests in Vietnamese and French: Perceptions and performance. *Pragmatics*, 18(4), 473–515.
- Tyen, G., Brenchley, M., Caines, A., & Buttery, P. (2022). Towards an open-domain chatbot for language practice. E. Kochmar, J. Burstein, A. Horbach, R. Laarmann-Quante, N. Madnani, A. Tack, V. Yaneva, Z. Yuan & T. Zesch (Eds.). *Proceedings of the 17th Workshop on Innovative Use of NLP for Building Educational Applications (BEA 2022)* (pp. 234–249). Association for Computational Linguistics.
- Wang, F., & Hannafin, M. J. (2005). Design based research and technology enhanced learning environments. *Educational Technology Research and Development*, 53(4), 5-23.
- Yazıcı, N. ve Demirel, İ. F. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretim setlerindeki video etkinliklerinin reddetme stratejileri açısından görünümü. *International Journal of Language Academy*, 9(3), 150-167.
- Zhang, Z., & Huang, X. (2024). The impact of chatbots based on large language models on second language vocabulary acquisition. *Heliyon*, 10(3), 1-13.
- Zileli, E. N. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ChatGPT örneği. *Karamaoğlu Mehmetbey Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 42-51.

Makaleye Katkı Oranı Beyanı: 1. yazar katkı oranı: %40 2. yazar katkı oranı: %30 3. yazar katkı oranı: %30
Çıkar Çatışması Beyanı: Araştırmacılar arasında herhangi bir çıkar çatışması yoktur.
Etik Beyanı: Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi”nde belirtilen kurallara uyulduğunu, “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler”e dayalı hiçbir işlem yapılmadığını ve etik ihlallerde tüm sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu beyan ederiz.
Finansal Destek veya Teşekkür Beyanı: Bu çalışma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır.
Etik Kurul İzni Beyanı: Araştırma etik kurul izni gerektirmemektedir.
Veri Kullanılabilirliği Beyanı: Bu çalışmada sunulan materyallere ve yazılıma www.sozedimleri.com.tr adresinden açık erişimle ulaşılabilir.
Yapay Zekâ Kullanımı Beyanı: Çalışmada sunulan sohbet robotuyla yazışma örneklerinin bir kısmı, araştırmacılar tarafından oluşturulan bilgi tabanı doğrultusunda yapay zekâ tarafından üretilmiştir. Bunun dışında yazma yardımı için yapay zekânın kullanılmadığını beyan ederiz.
Telif Hakları Beyanı: “Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi”nde yayımlanan çalışmalar Creative Commons Atıf-Ticari Olmayan 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Extended Abstract

The Common European Framework of Reference for Languages (2020; MEB, 2021) equates language learning with using the target language. In this context, language learners perform actions by using general and communicative language skills. While performing the relevant actions, they encounter language tasks that reflect various and different communication environments, i.e., contexts, based on real-life situations, and they produce output in the target language by completing these tasks through interaction. According to Aksu Raffard (2018), this type of education requires learners to undergo a language teaching process that prioritises the performative dimension of language in a communicative environment, through action-oriented and task-based activities related to grammatical structures, in order to transform their knowledge into operational knowledge. Therefore, it is clear that at this point, the use of speech acts in the language learning and teaching process should be prioritised, taking into account various communication situations.

Studies conducted in the context of acquiring performative skills suggest that explicit teaching of speech acts is a more effective method than implicit teaching, because in explicit teaching, the name of the speech act is clearly stated, teaching is planned, and there is room for discussion of metalinguistic aspects related to performative knowledge. According to Olshtain and Cohen (1990), various speech completion tasks, studying dialogues, preparing information cards, role-playing, evaluating situations, receiving feedback, and discussions can be used in the explicit teaching of speech acts. In addition, these activities can be carried out comparatively across both speech act types and different languages.

In his study, Cohen (1996) discussed the phenomenon of language transfer in the teaching of speech acts as a foreign/second language and recommended that such studies be conducted more widely. In the context of bilingualism and/or multilingualism, the use of artificial intelligence in the teaching of speech acts can be considered a facilitating method for supporting positive and conscious transfer between languages. Considering today's language education processes, it is observed that multilingual learning environments that utilize language transition processes are now being adopted instead of monolingual learning-teaching environments (Bican, 2019; Bal & Aksu Demiral, 2021; Karaca, 2023). Thanks to these types of transitional language processes, individuals can switch between all language resources as required by the communication situation and use all cross-language resources (İlhan, 2023). In this context, the use of artificial intelligence can be quite important and useful. The findings of Karakuş et al. (2025) also reveal that artificial intelligence models need to take into account the diversity of cross-linguistic environments and individuals' tendency to use this strategy in multiple contexts. The model can support language learning and cross-linguistic processes more effectively by performing context analysis specific to the user.

In the study, researchers presented an AI-based learning and teaching proposal for developing speech acts through a chatbot developed by the researchers. When examining the literature based on linguistics and foreign/second language teaching, it is generally observed that comparisons are made with a focus on English, French, and Turkish. Therefore, this study primarily focused on these three languages; however, the training of artificial intelligence progressed with a focus on Turkish. In such an approach, the fact that artificial intelligence tools often provide incorrect examples or fail to reflect natural/real usage situations has been influential. When researchers conducted studies using artificial intelligence tools such as ChatGPT, Gemini, and Grok, they encountered numerous errors and misinterpretations, particularly in the context of the Turkish language. Zileli (2023) also highlighted similar issues in their study, arguing that the AI tool in question has shortcomings in terms of Turkish translation, the use of grammatically and semantically correct sentences, providing appropriate feedback, and using language structures appropriate to the language level and context. In this context, while finding the use of artificial intelligence tools beneficial in the language learning and teaching process, she also made recommendations regarding the training of these tools using their storage features in the Turkish context and diversifying and supporting them in terms of commands. In addition, at a search conference held on 11 April 2025, hosted by ITU TÖMER, experts in the field emphasised the necessity of this situation in order to determine the AI-supported research that should be prioritised in the teaching of Turkish as a foreign language. The development of the chatbot is intended to address this need and aims to support learners' language learning processes.

The chatbot was developed using Google's artificial intelligence application Gemini 2.5 Flash and is supported by the C# programming language. Based on the literature (see Aksu Raffard, 2018; Aksu Raffard and Kerimoğlu, 2021; Çağ and Bölükbaş Kaya, 2021a; Çağ and Bölükbaş Kaya, 2021b; Aksu Raffard, 2022; Çağ, 2022; Ak Başoğlu and Aksu Raffard, 2023; Çağ, 2023), a knowledge base was prepared that corresponds to the definitions, explanations, usage areas, i.e., communication situations, and examples of Turkish speech acts. The chatbot has

been trained based on this dataset. Permission for use has been obtained from the relevant researchers. The data for these studies were collected from native speakers or real/natural communication situations or environments. Therefore, it is clear that the chatbot's database reflects the real/natural usage areas and examples of Turkish. This feature distinguishes the chatbot from other general artificial intelligence tools. Language learners will be able to work with real/natural usage examples thanks to this robot. This also minimises the possibility of errors. It is believed that the chatbot will serve as a guide for language learners and teachers in terms of clear and comparative learning and teaching.

ULUSLARARASI ÖĞRENCİLERİN TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE YAPAY ZEKÂ ENTEGRASYONUNA YÖNELİK FARKINDALIK VE ALGILARININ İNCELENMESİ

Araştırma Makalesi

Kılıç KÖÇERİ* / Akif ARSLAN**

Geliş Tarihi: 23.05.2025 | Kabul Tarihi: 22.11.2025 | Yayın Tarihi: 31.12.2025

Özet: Bu araştırma Türkiye’de öğrenim gören uluslararası öğrencilerin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenme süreçlerinde yapay zekâ tabanlı uygulamalara yönelik farkındalık, algı ve görüşlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma kesitsel tarama modeli ile yürütülmüş ve 350 uluslararası öğrenciden veriler beşli Likert tipi bir ölçekle toplanmıştır. Teknoloji Kabul Modeli (TAM), Kültürel Uyum ve Etik Kaygılar Modeli ile Pedagojik Fayda ve Farkındalık Modeli araştırmanın kuramsal çerçevesini oluşturmaktadır. Elde edilen bulgular katılımcıların %70’inin YZ tabanlı platformları aktif şekilde kullandığını ve Likert ölçekle değerlendirilen esnek öğrenme (%75), kişiselleştirilmiş geri bildirim (%70) ve kültürel içerik (%80) gibi pedagojik avantajlara ilişkin olumlu algılar taşıdığını ortaya koymuştur. Buna karşılık kültürel önyargı (%40) ve veri şeffaflığı (%25) gibi etik konulara yönelik endişeler dikkat çekmiştir. Demografik analizler; yaş, milliyet ve öğrenim süresi gibi değişkenlerin YZ farkındalığı üzerinde anlamlı etkiler yarattığını ($p<0,05$), cinsiyetin ise YZ algısı düzeyinde farklılık oluşturduğunu ($p=0,034$) göstermiştir. Sonuçlar uluslararası öğrencilerin YZ destekli Türkçe öğreniminde yüksek farkındalığa sahip olduklarını ve bu teknolojileri pedagojik olarak faydalı bulduklarını göstermektedir. Ancak kültürel ve etik duyarlılıklar göz önünde bulundurularak geliştirilecek şeffaf ve kapsayıcı sistemlerin entegrasyon sürecinde kritik öneme sahip olduğu vurgulanmaktadır. Bu bağlamda çalışma, YZ teknolojilerinin dil öğretimi müfredatına uyarlanmasıyla kültürel uygunluk ve etik tasarıma dayalı stratejilerin gerekliliğini ön plana çıkarmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Kültürel uyum, pedagojik fayda, teknoloji kabul modeli, Türkçe öğretimi, yapay zekâ destekli dil öğretimi.

AN EXAMINATION OF INTERNATIONAL STUDENTS’ AWARENESS AND PERCEPTIONS OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE INTEGRATION IN TURKISH LANGUAGE LEARNING

Research Article

Received: 23.05.2025 | Accepted: 22.11.2025 | Published: 31.12.2025

Abstract: This study aims to examine the awareness, perceptions, and opinions of international students studying in Türkiye regarding the integration of artificial intelligence based applications into the learning process of Turkish as a foreign language. The research was conducted using a cross-sectional survey design, and data were collected from 350 international students through a validated five-point Likert-type scale. The study’s theoretical framework is grounded in the Technology Acceptance Model (TAM), the Cultural Adaptation and Ethical Concerns Model, and the Pedagogical Benefit and Awareness Model. The findings revealed that 70% of the participants actively use AI-based platforms for language practice, and they hold positive perceptions of pedagogical advantages, including flexible learning environments (75%), personalized feedback (70%), and culturally enriched content (80%). However, ethical concerns such as cultural bias (40%) and data transparency (25%) were also prominently expressed. Demographic analyses revealed that awareness of AI is significantly associated with age, nationality, and duration of study ($p < 0,05$), while gender-based differences were observed in perception scores ($p = 0,034$). The results suggest that international students possess a high level of awareness

* Dr.; Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, kilic.koceri@adalet.gov.tr  0000-0003-1687-3001

** Prof. Dr.; Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü; aarslan@agri.edu.tr  0000-0002-5475-767X

regarding AI-supported Turkish language learning and perceive these technologies as pedagogically beneficial. Nevertheless, the study highlights the crucial importance of developing transparent and inclusive systems that are sensitive to cultural and ethical considerations during the integration process. In this context, the research emphasizes the need to adopt culturally responsive and ethically grounded strategies for integrating AI technologies into language teaching curricula.

Keywords: Artificial intelligence, cultural adaptation, pedagogical benefit, technology acceptance model, Turkish language teaching.

Giriş

Günümüz eğitiminde dijital teknolojilerin ve yapay zekâ (YZ) uygulamalarının hızla yaygınlaşması dil öğretim yöntemlerini, materyallerini ve öğrenci öğretmen etkileşimini kökten değiştirmiştir. Özellikle uluslararası öğrencilerin Türkçe öğrenim süreçlerinde YZ destekli araçları kullanması, öğretim yöntemlerinin etkisini ve erişilebilirliğini artırmaya yönelik önemli bir potansiyele işaret etmektedir (Çetin ve Aktaş, 2021; Kara, 2024). Küresel ölçekte yapay zekânın dil eğitime entegrasyonu kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri, anlık düzeltme ve geri bildirim olanakları ile sınıf içi öğrenmeyi destekleyici ve tamamlayıcı bir işlev üstlenmektedir (Li, 2020; Zawacki-Richter vd., 2019). Bu bağlamda YZ'nin Türkçe öğretimine entegrasyonu teknolojik bir gelişme olmanın ötesine geçerek yeni ve dönüştürücü bir paradigmayı temsil etmektedir.

Türkçe öğretiminde YZ entegrasyonu öğrenci başarısına doğrudan etki eden bireyselleştirilmiş öğrenme yaklaşımlarını mümkün hâle getirirken, dijital dönüşümün de önemli bir simgesini temsil eder. Teknolojik yeniliklerin eğitim ortamına etkili bir şekilde uyarlanabilmesi, öğrencilerin bu teknolojilere ilişkin farkındalık düzeyleri, algıları ve benimseme eğilimleri ile doğrudan ilişkilidir (Scherer vd., 2019; Venkatesh vd., 2003). Türkçe gibi aglütinatif ve morfolojik açıdan zengin bir dilin öğretiminde YZ tabanlı araçların doğal dil işleme kapasitesi öğrencilerin karşılaştığı dilbilgisel ve fonolojik zorlukların üstesinden gelmede kritik bir rol oynayabilir (Demirel, 2012). Bu nedenle YZ tabanlı araçların Türkçe öğreniminde nasıl bir rol oynadığına ve öğrenciler tarafından nasıl algılandığına ilişkin sistematik bir değerlendirme yapılması gerekir.

Mevcut alan yazını incelendiğinde, İngilizce gibi küresel diller hakkında YZ destekli dil öğrenimi üzerine çok sayıda çalışma bulunmakla birlikte (Blake, 2013; Chapelle & Jamieson, 2008) Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde YZ entegrasyonunu ve uluslararası öğrenci perspektifini ele alan araştırmaların sayısı oldukça sınırlıdır. Bu bağlamda uluslararası öğrencilerin heterojen yapısı (farklı ana diller, kültürel geçmişler ve dijital okuryazarlık düzeyleri) YZ araçlarına yönelik tutum ve algılarını şekillendirmede önemli bir değişkendir (Chen, 2019). Dolayısıyla mevcut araştırma alan yazınındaki bu boşluğu doldurmaya yönelik bir adım olarak tasarlanmıştır.

Mevcut araştırmanın temel amacı Türkiye'de öğrenim gören uluslararası öğrencilerin YZ entegrasyonu ile Türkçe öğrenimindeki farkındalık, algı ve görüşlerini kesitsel araştırma yöntemi ile ortaya koymaktır. Araştırma Teknoloji Kabul Modeli (TAM), Kültürel Uyum ve Etik Kaygılar Modeli ile Pedagojik Fayda ve Farkındalık Modeli'ni bütüncül bir çerçevede ele alarak, YZ destekli uygulamaların dil öğrenim süreçlerine entegrasyonunun öğrencilerin Türkçe öğrenme motivasyonu, algılanan fayda ve benimsemesi üzerindeki etkilerini anlamaya

yönelik kapsamlı veriler sunmayı amaçlamaktadır (Davis, 1989; Li, 2020; Zawacki-Richter vd., 2019). Ayrıca araştırma mevcut alan yazınında yer alan YZ destekli dil öğrenim yaklaşımlarıyla örtüşen ve farklı boyutlarda değerlendirilen öğrenci algılarının derinlemesine analizini yaparak Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yenilikçi, kültürel açıdan duyarlı ve etik açıdan sorumlu stratejilerin geliştirilmesine katkı sağlamayı hedeflemektedir.

1. Yapay Zekâ Farkındalığı ve Algısı

YZ teknolojilerinin eğitim süreçlerine entegrasyonu, dil öğrenimini pedagojik teknik, sosyokültürel ve psikolojik dinamikler açısından dönüştürmektedir (Nykypporets, 2023). Bu dönüşüm öğrenme ortamlarını kişiselleştirilmiş, veriye dayalı ve adaptif bir yapıya kavuşturmuş, öğrencilerin YZ teknolojileriyle kurduğu ilişkinin doğasını da önemli bir araştırma alanı hâline getirmiştir (Sumathy ve Navanami, 2024; Zawacki-Richter vd., 2019). Bu bağlamda yabancı dil olarak Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin YZ entegrasyonuna yönelik farkındalık düzeyleri ve teknolojik algıları, YZ tabanlı yenilikçi araçların benimsenme sürecini ve nihai başarısını doğrudan etkileyen kritik faktörler olarak öne çıkmıştır (Horani vd., 2023; Rane, 2024).

Farkındalık, öğrencilerin YZ tabanlı araçların temel işlevselliği, eğitsel potansiyeli, erişilebilirliği ve olası sınırlılıkları hakkındaki bilgi birikimini ve anlayışını ifade etmektedir (Li, 2020). Algı ise öğrencilerin söz konusu teknolojilere yönelik tutum, inanç, güven ve davranışsal eğilimlerini kapsayan çok boyutlu bir yapı olarak ele alınmaktadır (Venkatesh vd., 2003; Nikolopoulou, 2022). Son dönemdeki araştırmalar dil öğrenimi bağlamında yüksek farkındalık düzeyinin teknolojinin algılanan kullanılabilirliğini ve kullanım kolaylığını artırarak benimseme niyetini güçlendirdiğine işaret etmektedir (Ebadi ve Raygan, 2023). Öte yandan kültürel bağlam dilin yapısal karmaşıklığı ve etik kaygılar bu algıyı şekillendiren ve göz ardı edilmemesi gereken diğer temel bileşenlerdir (Amershi, 2020; Köçeri ve Ulaş, 2025).

Yapay zekâ tabanlı uygulamaların karmaşık etkileşimi, YZ'nin dil eğitimine entegrasyonunun teknolojik bir mesele olmadığını, aksine teknopedagojik, sosyokültürel ve etik boyutları bir arada barındıran bütüncül bir yaklaşım gerektirdiğini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla uluslararası öğrencilerin Türkçe öğrenirken YZ'ye ilişkin farkındalık ve algılarını anlamak etkili, kapsayıcı ve sürdürülebilir öğrenme ekosistemleri tasarlayabilmek için hayati öneme sahiptir (Ortega vd., 2025).

1.1. Yapay Zekâ Farkındalığının Boyutları

Yapay zekâ farkındalığı dil öğrencilerinin pedagojik potansiyelini, işlevsel sınırlarını ve etik çıkarımlarını anlama ve yorumlama kapasitesiyle doğrudan ilişkili çok boyutlu bir yapıdır (Aldosari, 2024; Jafarnia vd., 2023). Yapay zekâ farkındalığı öğrencileri pasif bir kullanıcı olmaktan, öğrenme süreçlerini aktif şekilde yönetebilecekleri stratejik bir ortak olarak görmelerini sağlar (Mallik & Gangopadhyay, 2023). Türkçe öğretiminde YZ entegrasyonuna yönelik farkındalık alan yazınındaki güncel çalışmalar ışığında aşağıdaki üç temel boyutta incelenebilir ve genişletilebilir:

- **Teknolojik Bilgi ve İşleyiş Anlayışı:** Bu boyut öğrencilerin YZ tabanlı uygulamaların temel prensipleri ve nasıl çalıştıkları hakkındaki bilgisini kapsar

(Velandar vd., 2024). YZ tabanlı yazma asistanlarının sadece hatayı düzeltmekle kalmayıp, doğal dil işleme yoluyla modellemeler yaptığının farkında olması, öğrencinin uygulamaya yönelik güvenini ve kullanım stratejilerini geliştirir (Huang vd., 2023). ChatGPT ve Gemini gibi büyük dil modellerinin eğitimdeki rolüne dair temel anlayış, bu boyutun giderek daha önemli bir parçası hâline gelmektedir.

- **Uygulama Kullanımına İlişkin Deneyim:** Bu boyut öğrencilerin daha önce YZ tabanlı dil öğrenme platformlarını ne ölçüde ve nasıl kullandıkları ile ilişkilidir (Yuen & Schlote, 2025). Deneyimin niteliği, hangi özelliklerden faydalandıkları ve karşılaştıkları kullanıcı deneyimi farkındalık düzeylerini derinden etkiler (Hassenzahl, 2013). Olumlu ve etkileşimli deneyimler teknoloji kabulünü güçlendirirken hatalı çıktılar veya kötü tasarlanmış arayüzler hayal kırıklığı ve direnç neden olabilir (Lun vd., 2024).
- **Pedagojik Fayda Algısı:** Bu boyut en kritik boyutlardan biri olabilir. Öğrencinin YZ'nin dil edinim sürecinde sağladığı kişiselleştirilmiş geri bildirim, sınırsız pratik imkânı ve uyarlanabilir içerik sunma gibi somut avantajların (Chen, 2024) yanı sıra kültürel bağlamı anlamakta zorlanma, yaratıcı ve üst bilişsel düşünceyi destekleme yetersiz kalma gibi sınırlılıklarının da farkında olma seviyesini ifade eder (Shokri & Mousavi, 2024). Öğrenci YZ'nin bir öğretmenin yerini tutmayacağını ancak onu tamamlayan bir araç olduğunun bilincinde olması gerekir (Priyadarshini & Priyadarshini, 2025).

Güncel alan yazını YZ uygulamalarına yönelik öğrenci farkındalığının düşük olması durumunda teknolojinin sağladığı fırsatların göz ardı edilebileceğini, hata yapma korkusu, mahremiyet endişeleri ve genel bir direnç geliştirme ihtimalinin arttığını göstermektedir (Mehdaoui, 2024). Türkçe gibi morfolojik açıdan karmaşık dilleri öğrenenler için YZ tabanlı araçların dilsel zorlukları nasıl analiz ettiği, hata tespit mekanizmaları ve kişiselleştirilmiş telaffuz ile dilbilgisi pratiği sunma kapasiteleri hakkında bilgilendirilmek önem taşımaktadır. Bu tür bilgilendirmeler öğrencilerin YZ tabanlı teknolojilere karşı farkındalık düzeylerini artırarak onları benimsemesini ve teknoloji kabulünü kolaylaştırır (Abdelhalim & Alsehibany, 2025).

1.2. Yapay Zekâ Algısını Şekillendiren Faktörler

Yapay zekâ algısı öğrencilerin teknolojiye yönelik tutum, güven ve benimseme niyetlerini belirleyen çok boyutlu bir yapıdır (Habib vd., 2025). Bu algıyı anlamak için mevcut araştırmada temel çerçeve olarak Davis (1989) tarafından geliştirilen Teknoloji Kabul Modeli (TAM) benimsenmiştir. TAM, kullanıcıların bir teknolojiyi benimseme niyetinin temel olarak iki ana faktör tarafından belirlendiğini öne sürer: algılanan kullanılabilirlik ve algılanan kullanım kolaylığı (Wu & Chen, 2017). Ancak küresel ve kültürlerarası bir bağlamda dil öğrenimi, bu modele ek faktörlerin dâhil edilmesini gerektirir (Oberste-Berghaus, 2023). Türkçe öğrenen uluslararası öğrenciler özelinde YZ algısını şekillendiren faktörler aşağıdaki gibi genişletilebilir:

- **Algılanan Kullanılabilirlik:** Öğrencinin YZ tabanlı bir uygulamanın okuma, yazma, konuşma ve dinleme gibi dil becerilerini geliştirmede ve öğrenme hedeflerine

ulaşmada ne derece etkili olduğuna dair inancını ifade eder (Ali vd., 2025). Anlık ve kişiselleştirilmiş geri bildirim, telaffuz analizi, akıllı içerik önerileri ve ilerleme takibi gibi özellikler algılanan kullanışlılığı doğrudan artıran unsurlardır (Jegade, 2024; Procel vd., 2024).

- **Algılanan Kullanım Kolaylığı:** YZ tabanlı bir aracın kullanımının ne derece zahmetsiz olduğuna dair algıdır (Vidarshika vd., 2025). Sezgisel arayüz tasarımı, net yönlendirmeler, çok dilli destek ve teknik sorunların asgari düzeyde olması bu algıyı güçlendirir (Dakulagi vd., 2025). Karmaşık ve hata veren bir sistem öğrenciyi teknolojiden soğutabilir (Chen, 2021).
- **Kültürel Uyum:** YZ sistemlerinin öğrencinin kültürel arka planına saygı gösteren, klişeden uzak ve kültürel bağlama uygun örnekler ve içerikler sunabilmesidir (Zheng & Steward, 2024). Bu durum metinlerdeki kültürel referansları, iletişim stillerini, mizah anlayışını ve sosyal normları da kapsar. Kültürel açıdan duyarsız içerikler öğrencinin sistemle olan bağını zayıflatır (Thomas, 2022).
- **Etik Kaygılar ve Veri Şeffaflığı:** Öğrencilerin ses kayıtları, yazılı metinler ve başarı verileri gibi kişisel verilerinin nasıl depolandığı, işlendiği ve korunduğuna dair endişeler algıyı doğrudan olumsuz etkileyebilir (Kumi-Yeboah & Amponsah, 2023). Verilerin korunması gibi düzenlemelere uyum ve şeffaf veri politikaları, öğrencide güven oluşturmak için esastır (Doton, 2024).
- **Teknolojik Güvenirlilik ve Doğruluk:** Türkçe gibi eklemeli ve morfolojik açıdan zengin bir dil söz konusu olduğunda YZ'nin hata düzeltme, anlamsal analiz yapma ve bağlama uygun çıktılar üretme performansı öğrencilerin yapay zekâ teknolojilerine olan güvenini doğrudan şekillendirir (Demirel, 2012). Sistemin sık sık anlamsız veya yanlış düzeltmeler yapması, algılanan kullanışlılığa ve güvenilirliğe ciddi şekilde zarar verebilir (Bruner vd., 2019).

Son dönemde yapılan araştırmalar bu beş faktörün birbiriyle iç içe geçtiğini ve YZ'nin dil eğitiminde başarılı bir şekilde benimsenmesi için hepsinin bütüncül bir şekilde ele alınması gerektiğini gösterir (Al-Dokhny vd., 2024; Jafarnia vd., 2023). Kullanışlı ancak kültürel olarak duyarsız veya etik açıdan şüpheli bir sistemin kabul edilebilirliği sorgulanabilir (Taebi, 2023).

1.3. Türkçe Öğreniminde Yapay Zekâ Entegrasyonuna İlişkin Beklentiler

Uluslararası öğrencilerin Türkçe öğrenim sürecinde yapay zekâdan beklentileri algı ve kabul niyetlerini doğrudan şekillendirmektedir (Al-Qadri & Al-Khresheh, 2025). Beklentiler genel olarak Teknoloji Kabul Modeli (TAM) ile uyumlu olsa da (Davis, 1989) dil öğreniminin doğası ve Türkçenin kendine has özellikleri göz önüne alındığında daha spesifik ve çok boyutlu bir hâl alır. Güncel araştırmalar öğrencilerin yapay zekâ uygulamalarından kültürel olarak duyarlı, etik açıdan güvenilir ve kişiselleştirilmiş bir öğrenme asistanı beklediğini ortaya koyar (Hari vd., 2025; Rasool vd., 2025). Bu bağlamda beklentiler, aşağıdaki temel başlıklar altında toplanabilir:

- **Kişiselleştirilmiş ve Uyarlanabilir Öğrenme:** Öğrenciler YZ'nin genel dil seviyesine, bireysel öğrenme hızlarına, hata örüntülerine ve ilgi alanlarına uyum sağlayan içerik

ve aktiviteler sunmasını bekler (Shah, 2023). Öğrencinin sürekli yaptığı bir ekleme hatasını tespit etmek, konuya özgü ekstra alıştırmalar ve açıklamalar önermesi algılanan kullanışlılığı artıran bir beklentidir (Alreshidi, 2023). Bu beklenti TAM’da algılanan kullanışlılık boyutunun günümüzdeki en somut yansımasıdır.

- **Kültürel ve Bağlamsal Etkileşim:** Öğrenciler YZ destekli araçların dilbilgisi kurallarını dilin bir iletişim aracı olarak kültürel bağlam içinde öğretmesini beklemektedir (Aysu, 2024). Bu tür bir beklenti günlük konuşma kalıplarını, deyimleri, resmî ve gayriresmî kullanım ayrımlarını ve Türk kültürüne özgü referansları içeren bir içerik sunabilmeyi gerektirir. Sistemin kültürel olarak klişeleşmiş veya yanlış temsillerden kaçınması kültürel uyum beklentisinin önemli bir parçasıdır (Gupta vd., 2022).

Öğrenciler YZ’nin dil öğretimiyle bütünleşmesinin artık tek başına yeterli olmadığını düşünmektedir (Karataş vd, 2024). YZ destekli uygulamalardan beklenti bu teknolojinin akıllı, duyarlı, güvenilir ve öğrenci odaklı bir öğrenme ekosisteminin merkezinde yer alması yönündedir (Niemi, 2024).

1.4. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi ve Entegre Model

Günümüzde bilgi teknolojileri hızla gelişirken eğitim sistemleri de bir dijital dönüşüm sürecine girmiştir. Bu bağlamda kullanıcı ve paydaşların teknolojiyi benimseme süreçleri, kültürel uyum, etik kaygılar ile pedagojik fayda ve farkındalık gibi kavramlar üzerine inşa edilmiş modellerle açıklanmaktadır. Bu modeller teorik ve uygulamalı çalışmalara temel teşkil etmektedir. Bu bağlamda Davis (1989) tarafından geliştirilen Teknoloji Kabul Modeli (TAM), Chen (2019) ve Zawacki-Richter vd. (2019) tarafından ele alınan kültürel uyum ve etik kaygılar ile Li (2020) ve Kılıçkaya (2021) tarafından vurgulanan pedagojik fayda ve farkındalık modelleri öne çıkmaktadır. Söz konusu modeller teknolojik yeniliklerin eğitim ve iletişim alanındaki etkilerini anlamak açısından araştırmacılara önemli referans noktaları sunmaktadır.

Davis (1989) tarafından geliştirilen Teknoloji Kabul Modeli (TAM) bilgi teknolojilerinin kullanıcılar tarafından nasıl benimsendiğini açıklamada iki temel değişken üzerinden ilerler: algılanan kullanışlılık ve algılanan kullanım kolaylığı. Model, teknolojinin kullanıcılar tarafından benimsenmesi öğrenme performansını ve teknolojinin kullanım kolaylığına ilişkin algı tarafından yönetildiğini iddia etmektedir. Bu iki faktör kullanıcının teknolojiye yönelik tutumunu ve nihai olarak kullanım davranışını belirlemektedir. TAM bilgi sistemleri ve dijital uygulamaların kullanıcılar tarafından benimsenme süreçlerini açıklamada sağlam bir kuramsal temel sunarken, bu yönüyle akademik çalışmalar ve uygulamaya dönük araştırmalar için genel olarak başvuru bir referans oluşturmıştır (Davis, 1989).

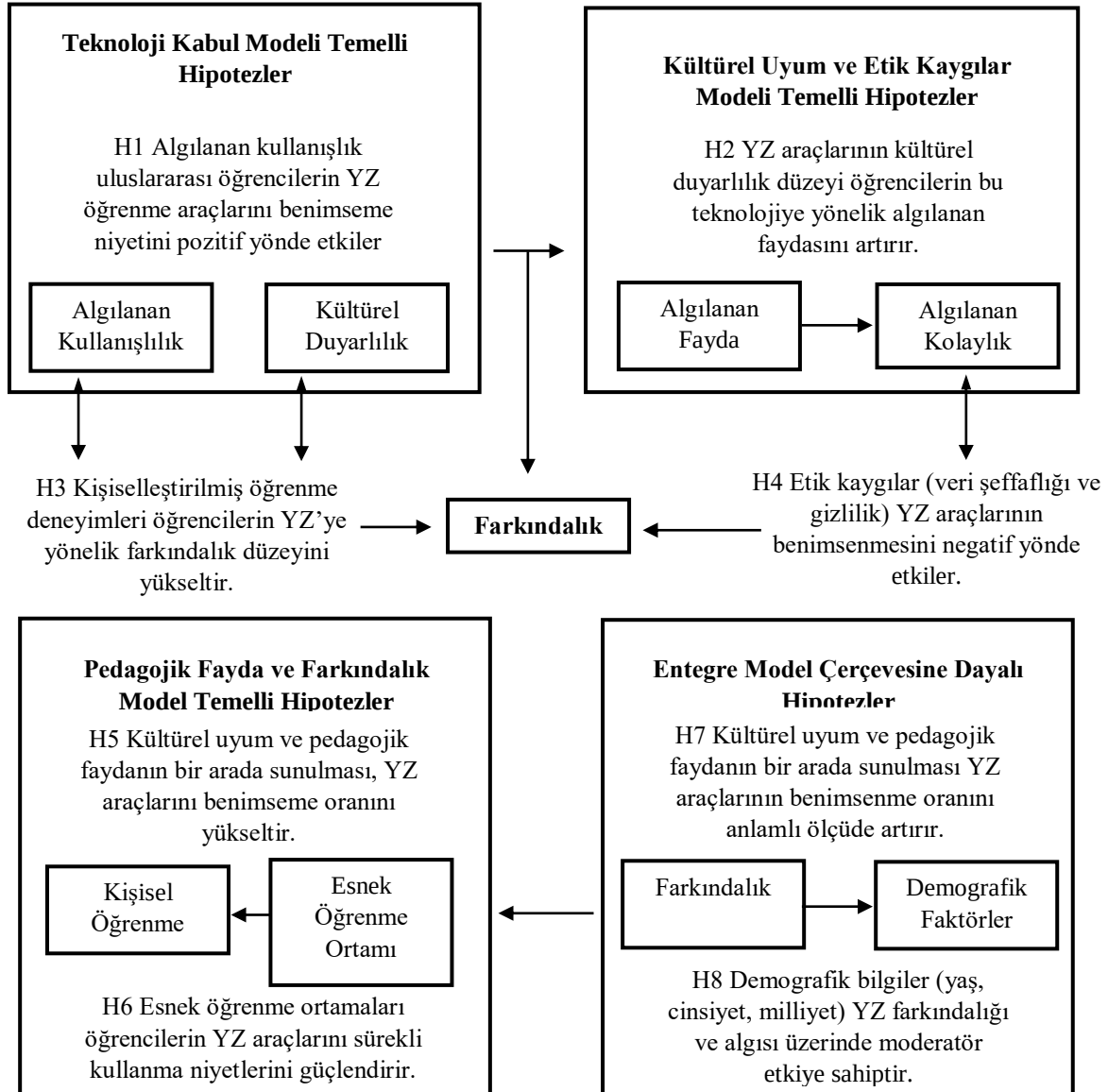
Dijital teknolojilerin küreselleşen yapısı farklı altyapılar arasında etkileşimi artırmış ve etik kaygıların da ön plana çıkmasına neden olmuştur. Chen (2019) bu bağlamda teknolojik uygulamaların kültürel uyum süreçlerini ve etik boyutlarını inceleyerek farklı kültürel norm ve değerlerin teknolojinin kabulü üzerindeki etkilerini analiz etmiştir. Benzer şekilde Zawacki-Richter vd. (2019) dijital eğitim ortamlarında teknolojinin benimsenmesi sürecinde

ortaya çıkan etik sorunları ve kullanıcıların bu konudaki tutumlarını değerlendirerek kültürel etkileşimin önemine vurgu yapmışlardır.

Eğitimde teknolojinin etkin kullanımı sadece teknik yeterlilikle sınırlı olmayıp, pedagojik fayda ve farkındalık kavramlarıyla da desteklenmektedir. Bu bağlamda Li (2020) dijital öğrenme ortamlarında teknolojinin sunduğu pedagojik avantajları ve öğrenci öğretmen etkileşimini artırma potansiyelini detaylandırırken Kılıçkaya (2021) öğretmenlerin sahip olduğu teknoloji farkındalığının dijital araçların etkin kullanımı ve pedagojik stratejilerin geliştirilmesindeki kritik rolünü vurgulamıştır. Bu iki yaklaşımın sentezi Şekil 1’de sunulan ve çalışmanın kuramsal çerçevesini oluşturan entegre modelin temelini oluşturmaktadır. Söz konusu model, teknolojinin eğitimde bir araç ve öğrenme süreçlerinin kalitesini artıran önemli bir bileşen olduğu görüşünü desteklemektedir.

Şekil 1

YZ-Dil Öğrenimine Entegre Edilmiş Algı ve Farkındalık Modeli



Şekil 1 araştırmanın kuramsal temelini oluşturan entegre modeli görselleştirmektedir. Model; Teknoloji Kabul Modeli, Kültürel Uyum ve Etik Kaygılar ile Pedagojik Fayda ve Farkındalık modellerinden türetilen değişkenleri sentezleyerek, uluslararası öğrencilerin yapay zekâ destekli Türkçe öğrenimine yönelik farkındalık ve algılarını şekillendiren çok boyutlu yapıyı betimlemektedir. Şekil 1 söz konusu değişkenler arasında öne sürülen nedensel ilişkileri ve bu ilişkileri test etmek üzere geliştirilen hipotezleri sunarak, çalışmanın kavramsal çerçevesine dair bütüncül bir bakış sağlamaktadır.

Günümüz eğitim ve iletişim ortamında teknolojinin kabulü ve etkili kullanımı farklı boyutlarıyla ele alınmaktadır. Davis'in (1989) TAM'ı kullanıcı davranışlarını anlamada sağlam bir teorik temel sunarken dijital uygulamaların evrensel benimsenme süreçlerine ışık tutmaktadır. Ayrıca Li (2020) ve Kılıçkaya (2021) tarafından ortaya konulan pedagojik fayda ve farkındalık yaklaşımları teknolojinin eğitimdeki dönüşümüne önemli katkılar sağlamaktadır. Bu modeller akademik alan yazınına ve pratik uygulamalara yön verecek stratejilerin geliştirilmesine önemli katkılar sunmaktadır.

2. Araştırmanın Amacı

Mevcut araştırma Türkiye'de öğrenim gören uluslararası öğrencilerin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenme süreçlerinde yapay zekâ tabanlı uygulamalara yönelik farkındalık düzeylerini, algılarını ve tutumlarını çok boyutlu bir yaklaşımla incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, Teknoloji Kabul Modeli, Kültürel Uyum ve Etik Kaygılar Modeli ile Pedagojik Fayda ve Farkındalık Modeli'ni bütüncül bir şekilde ele alarak, söz konusu YZ destekli araçların dil öğrenimindeki etkisini teknik yeterlilik, pedagojik işlevsellik, kültürel uyum ve etik hassasiyet boyutlarında da değerlendirmektedir. Bu kapsamda çalışmanın temel amacı, yapay zekâ destekli Türkçe öğreniminin öğrencilerin öğrenme deneyimlerini nasıl dönüştürdüğünü ve bu dönüşümün hangi algısal ve demografik faktörlere bağlı olarak farklılaştığını ortaya koymaktadır. Bu bağlamda şu sorulara cevap aranmıştır:

- Uluslararası öğrencilerin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenme süreçlerinde yapay zekâ entegrasyonuna yönelik farkındalık düzeyleri nedir?
- Demografik değişkenler (yaş, cinsiyet, milliyet, öğrenim süresi, Türkçe yeterlilik düzeyi) yapay zekâ farkındalığı ve algısı üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmakta mıdır?
- Öğrencilerin yapay zekâ uygulamalarına dair kültürel ve etik düzeyleri nedir, bu kaygılar teknolojiye olan yaklaşımlarını nasıl etkilemektedir?
- Uluslararası öğrenciler açısından yapay zekâ destekli Türkçe öğreniminin pedagojik faydaları nelerdir?

3. Yöntem

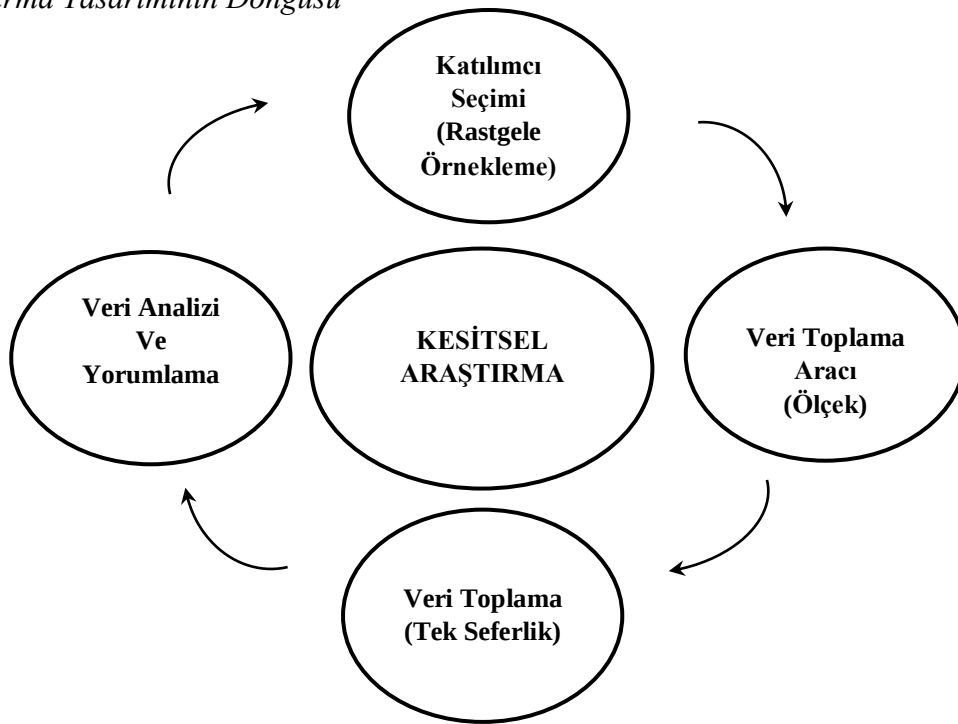
3.1. Araştırmanın Modeli

Mevcut araştırma kesitsel bir araştırma niteliği taşımaktadır. Kesitsel araştırmalar, araştırmacıların belirli bir zaman diliminde veri toplanmasını ve durum betimlemesi yapmasını sağlayan modeller arasında tanımlanır (Creswell, 2012). Kesitsel araştırma

yöntemlerinin özellikle ilişkisel ve tanımlayıcı araştırmalar için uygun olduğu belirtilir. Bu bağlamda öncelikle Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen uluslararası öğrencilerin Türkçe öğreniminde kullandıkları yapay zekâ destekli uygulamalara yönelik algı, farkındalık ve düşüncelerini tespit etmek amacıyla Davis'in (1989) Teknoloji Kabul Modeli, Chen (2019) ve Zawacki-Richter'in (2019) Kültürel Uyum ve Etik Kaygılar Modeli, Li (2020) ve Kılıçkaya'nın (2021) Pedagojik Fayda ve Farkındalık Modeli üçgeninde birleştirilmiştir. Bu üçgenin temel amacı uluslararası öğrencilerin ölçek maddelerine verecekleri cevapların tekrarını önlemek ve araştırma süreci için net bir şema oluşturmaktır. Şekil 2'de araştırmanın detaylı tasarımı sunulmuştur.

Şekil 2

Araştırma Tasarımının Döngüsü



Şekil 2'de sunulan araştırma döngüsü çalışmanın veri toplama ve analiz sürecini görselleştirmektedir. Süreç katılımcıların rastgele örneklem yöntemiyle seçimi ile başlamış; ardından veri toplama aracı (ölçek) geliştirilmiş ve tek seferlik veri toplama uygulaması gerçekleştirilmiştir. Toplanan verilerin analizi ve yorumlanmasının ardından tüm süreçler kesitsel araştırma modeli çerçevesinde tamamlanmıştır.

Araştırmanın örneklemi Türkiye'nin farklı üniversitelerindeki lisans bölümlerinde okuyan uluslararası öğrenciler oluşturmuştur (n=350). Bu nedenle araştırmada Rastgele Örneklem kullanılmıştır. Bu şekilde evrenden örnek seçerken her bir katılımcının örneklem seçilme olasılığının eşit olması hedeflenmiştir. Bu yöntem örneklem evreni en iyi şekilde temsil etmesini sağlarken, istatistiksel genellemeler yapılmasına olanak tanımıştır (Hazar vd., 2021; Karasar, 2014).

Bu çalışma için gerekli olan etik kurul izni, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Rektörlüğü Hukuk Müşavirliği'nin 28.04.2025 tarihli ve E.132245 sayılı kararı ile alınmıştır. Türkçe öğreniminde yapay zekâ destekli uygulamalar kullanan uluslararası öğrenciler araştırmaya

davet edilmiştir. Öğrenciler araştırma hakkında bilgilendirilmiş, elde edilen verilerin sadece bu araştırma için kullanılacağı ve istedikleri zaman araştırmadan ayrılabilceği seçeneği sunulmuştur.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmaya Türkçe öğreniminde YZ tabanlı uygulamaları kullanan 350 uluslararası öğrenci katılmıştır. Katılımcıların demografik bilgileri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Katılımcıların Cinsiyet Dağılımı

Değişken	Kategoriler	Frekans (n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Erkek	210	%60
	Kadın	140	%40
Yaş	18-25	245	%70
	26-35	88	%25
	36+	17	%5
Ülke	Arap Ülkeleri	175	%50
	Orta Asya	105	%30
	Afrika	53	%15
	Diğer	17	%5
Türkçe Seviyesi	A1-A2	70	%20
	B1-B2	175	%50
	C1-C2	105	%30
Öğrenim Süresi	0-6 ay	88	%25
	1-2 yıl	123	%35
	2+ yıl	140	%40

Araştırmanın çalışma grubu, ağırlıklı olarak 18-25 yaş aralığındaki (%70) ve Arap ülkeleri kökenli (%50) toplam 350 katılımcıdan oluşmaktadır. Cinsiyet dağılımında erkeklerin (%60) oranının daha yüksek olduğu grupta, katılımcıların büyük çoğunluğunun (%80) orta ve ileri düzeyde (B1-C2) Türkçe yeterliliğine sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca öğrenim süresi bakımından katılımcıların %75’inin 1 yıldan uzun süredir Türkçe öğrendiği belirlenmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Mevcut araştırmanın amacına ulaşabilmesi için Teknoloji Kabul Modeli, Kültürel Uyum ve Etik Kaygılar Modeli, Pedagogik Fayda ve Farkındalık Modellerinden yararlanılarak bir ölçek geliştirilmiştir. Bu ölçek uluslararası öğrencilerin yapay zekâya yönelik algıları, farkındalıkları ve düşüncelerini özellikle ön plana çıkaran altı bölümden ve 24 sorudan oluşan 5’li likert tipli bir ölçektir. Türkçe öğreniminde uluslararası öğrencilerin yapay zekâya yönelik algı, farkındalık ve düşünceleri için hazırlanan soruların puan ortalamaları Kesinlikle Katılmıyorum “1” Kesinlikle Katılmıyorum “5” puan olarak değerlendirilmiştir. Toplam madde sayısı üzerinden hesaplamalar yaparak ortalama puan elde edilmiştir. 120 öğrenci ile yapılan pilot uygulamanın ardından ölçeğin araştırmaya uygunluğu ve cevaplama süresini değerlendirmek amacıyla iç ve dış tutarlılığına bakılmıştır. Bu süreçte kesitsel araştırmanın tasarımı ve geçerliliği konusunda uzman olan 5 öğretim üyesinin görüşleri alınmıştır. Araştırmanın kapsam geçerliliği için uzman görüşü, yapı geçerliliği için Faktör Analizi ve güvenilirliği için Cronbach’s Alpha yapı geçerlilik değerleri incelenmiştir.

Tablo 2*Uzman Görüş Birliği Değerlendirme Sonuçları*

Uzman Sayısı	Görüş Birliği Oranı	Yorum
5	%80	Kabul Edilebilir Düzey

Uzman görüş birliğini hesaplamak için Davis Tekniği (Kapsam Geçerlilik İndeksi= Ölçeği Değerlendiren Uzman Sayısı/Toplam Uzman Sayısı) kullanılmış ve Kapsam Geçerlilik İndeksi $CVI = \frac{4}{5} = 0.80$ hesaplanmıştır. (Davis, 1992). 5 uzmandan 4'ü ölçek maddelerinin uygun olduğunu değerlendirmişlerdir:

Tablo 3*Uzman Görüş Birliği Değerlendirme Sonuçları*

Faktör	Açıklanan Varyans (%)	Faktör Yükleri
YZ Farkındalığı	%24	0,59
YZ Algısı	%33	0,66
Toplam	%57	
KMO	0,812	
Küresellik Testi	$\chi^2 = 684.32, df = 21, p < 0,001$	

Açıklanan toplam varyans %50'nin üzerindedir. Bu değer ölçeğin yapı geçerliliği açısından yeterli olduğunu göstermektedir. Faktör analizi kapsamında ölçeğin yapısal geçerliliğini değerlendirmek amacıyla KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) örneklem yeterlilik testi ve Barlett's Küresellik Testi uygulanmıştır. KMO değeri 0,812 olarak tespit edilmiş ve örneklem verisinin faktör analizine uygun olduğu tespit edilmiştir. Buna ek olarak küresellik testi sonucu ($\chi^2 = 684,32, df = 21, p < 0,001$) maddeler arasında faktör analizi yapılmasını mümkün kılacak düzeyde anlamlı ilişkiler olduğunu ortaya koymuştur (Field, 2013).

Tablo 4*Üst Boyutlara İlişkin Cronbach's Alpha Değerleri*

Madde Sayısı	Cronbach's Alpha
YZ Farkındalığı	0,85
YZ Algısı	0,88

YZ farkındalığına yönelik elde edilen Cronbach's Alpha değeri ($\alpha = 0,85$) ölçek yüksek iç tutarlılığa sahip olduğunu ve maddelerin aynı yapıyı ölçtüğünü göstermektedir. Benzer şekilde YZ algısı için hesaplanan ($\alpha = 0,88$) değer algıya yönelik soruların tutarlı ve güvenilir bir şekilde tasarlandığını desteklemektedir. Bu nedenle ölçek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak kullanılabileceği görülmektedir (Cronbach, 1951; Tavakol & Dennick, 2011).

3.4. Verilerin Toplanması

Katılımcılardan bilgilendirilmiş onam formu alınarak veri toplama süreci başlatılmıştır. Ölçeğin uygulama sürecinde katılımcıların verileri korunmuş ve veri güvenliği için şifrelenmiş dijital ortamda saklama protokolleri benimsenmiştir. Veriler Google Form yöntemiyle toplanmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen verilerin analizinde IBM SPSS Statistics 27.0 yazılımı kullanılmıştır. Öncelikle ölçeğin ve alt boyutlarının normal dağılıma uygunluğu değerlendirilmiş, bu amaçla Skewness ve Kurtosis katsayıları incelenmiştir.

Tablo 5

Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Değişkenler	Skewness	Kurtosis
YZ Farkındalığı	-0,586	0,052
YZ Algısı	-0,467	0,728
Pedagojik Fayda	-1,291	1,034
Kültürel Uyum	0,052	-0,626

Tablo 5 incelendiğinde araştırmada çarpıklık katsayıları -0,586 ile 0,052 arasında, basıklık katsayıları ise -0,626 ile 1,034 arasında değişmiştir. George ve Mallery (2010) tarafından önerildiği üzere ± 1 aralığındaki çarpıklık ve basıklık değerleri normal dağılım için mükemmel kabul edilirken ± 2 aralığındaki değerler ise kabul edilebilir düzeydedir.

Verilerin analizinden katılımcıların yapay zekâ farkındalık ve algı düzeylerinin çeşitli demografik değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla frekans alma yöntemi, bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. ANOVA sonucunda anlamlı farklılıklar saptanan durumlarda hangi gruplar arasında fark olduğunu belirlemek için post-hoc testine başvurulmuştur.

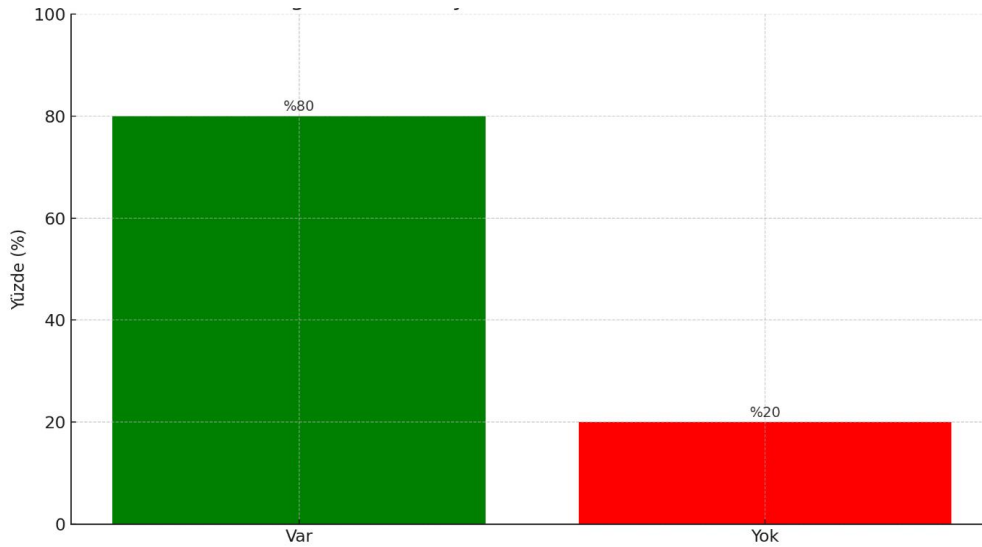
4. Bulgular

4.1. Uluslararası Öğrencilerin Türkçe Öğreniminde YZ Farkındalığı

Katılımcı öğrencilerin yapay zekâ farkındalığına dair veriler Grafik 1’de gösterilmiştir.

Grafik 1

Uluslararası Öğrencilerin Türkçe Öğreniminde YZ Kullanımına Dair Farkındalı Durumları



Grafik 1 incelendiğinde, katılımcıların %80’inin YZ kullanımına yönelik farkındalık düzeyinin bulunduğu, %20’sinin ise bu konuda yeterli farkındalığa sahip olmadığı görülmektedir. Bu sonuç öğrencilerin büyük çoğunluğunun YZ teknolojilerinden haberdar olduğunu ortaya koymaktadır. Uluslararası öğrencilerin Türkçe öğreniminde YZ’ye yönelik düşünceleri Tablo 6’da detaylarıyla sunulmuştur.

Tablo 6

Uluslararası Öğrencilerin Türkçe Öğreniminde YZ Farkındalığına Dair Düşünceleri

Alt Değişkenler	f	(%)
Kültürel içerik	280	%80
Esnek öğrenme ortamı	263	%75
Kişiselleştirilmiş geri bildirim	245	%70
YZ destekli platform kullanımı	245	%70
Anlık geri bildirim potansiyeli	228	%65
YZ çalışma prensibi	210	%60
YZ'nin dil öğreniminde kullanılabilirliği	193	%55
YZ'nin maliyet etkinliği	175	%50
Kültürel önyargı	140	%40
Veri şeffaflığı	88	%25

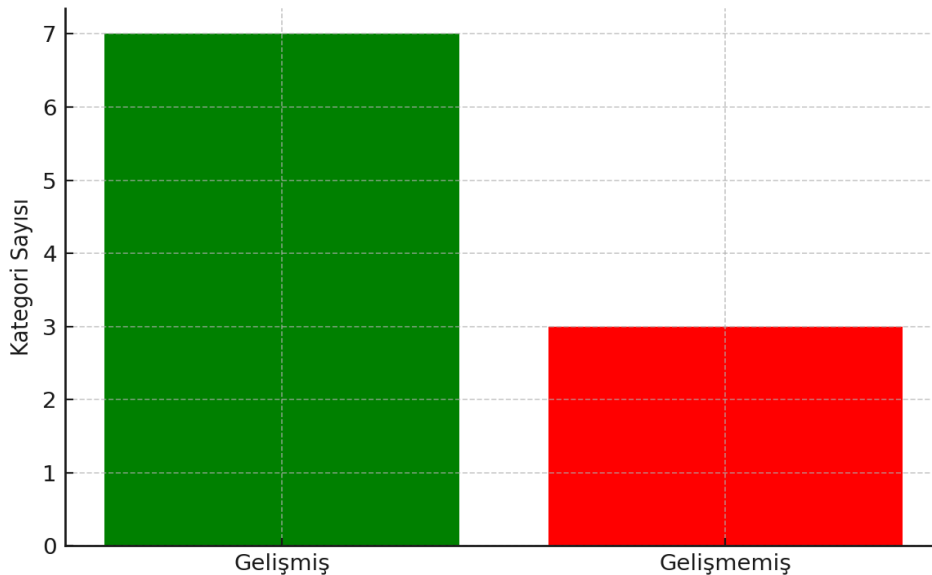
Tablo 6'da uluslararası öğrencilerin Türkçe öğreniminde YZ farkındalığına ilişkin görüşleri yüzde oranlarına göre azalan şekilde sıralanmıştır. Katılımcıların büyük çoğunluğu (%80) YZ'nin kültürel içerik sağlama konusundaki farkındalığına yüksek oranda sahip olduklarını belirtmiştir. Bunu %75 ile esnek öğrenme ortamı oluşturma potansiyeli takip etmiştir. Kişiselleştirilmiş geri bildirim ve YZ destekli platform kullanımı her ikisi de %70'lik bir oranla öne çıkan diğer farkındalık alanlarıdır. Katılımcıların %65'i YZ'nin anlık geri bildirim potansiyeli olduğunu, %60'ı ise YZ çalışma prensibi hakkında fikir sahibi olduklarını ifade etmiştir. YZ'nin dil öğreniminde kullanılabilirliği (%55) ve maliyet etkinliği (%50) orta düzeyde farkındalık gösteren değişkenler olarak sıralanmaktadır. Diğer yandan kültürel önyargı (%40) ve özellikle veri şeffaflığı (%25) en düşük farkındalık düzeyine sahip alt değişkenler olarak dikkat çekmektedir.

4.2. Uluslararası Öğrencilerin Türkçe Öğreniminde YZ Algısı

Uluslararası öğrencilerin Türkçe öğreniminde yapay zekâ algılarına ilişkin genel durum aşağıda Grafik 2'de verilmiştir.

Grafik 2

Uluslararası Öğrencilerin Türkçe Öğreniminde YZ Kullanımına Dair Algı Durumları



Grafik 2 incelendiğinde katılımcıların büyük çoğunluğunun (%70) YZ'ye yönelik olumlu algıya sahip olduğunu, daha düşük orandaki bir grubun ise (%30) algı düzeyinin sınırlı kaldığını ortaya koymaktadır. Bu durum katılımcı öğrencilerin yapay zekânın pedagojik ve teknik boyutlarını olumlu algıladıklarını ancak bazı etik ve ekonomik alanlarda ek farkındalık çalışmalarına ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Uluslararası öğrencilerin Türkçe öğreniminde YZ algısına dair düşüncelerine ilişkin detaylı bulgular Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7

Uluslararası Öğrencilerin Türkçe Öğreniminde YZ Algısına Dair Düşünceleri

Alt Değişkenler	f	(%)
Yaygın kullanım	322	%92
Öğretim hızı	298	%85
Dil becerisi geliştirme	297	%85
Dil öğretim deneyimi	297	%85
Hata tespiti yapma	280	%80
Kullanım kolaylığı	275	%79
Kültürel bağlam	245	%70
İhtiyaç analizi	245	%70
Güven	244	%70
Telaffuz ve konuşma pratiği	227	%65
Kültürel adaptasyon	192	%55
Sosyal etkileşim	192	%55

Tablo 7 incelendiğinde, uluslararası öğrencilerin YZ algılarına dair düşüncelerinin yüzde oranlarına göre sıralandığı görülmektedir. Buna göre katılımcıların büyük bir çoğunluğu (%92) YZ'nin yaygın kullanımına yönelik yüksek bir kabul göstermiştir. Bunu %85'lik oranla öğretim hızı, dil becerisi geliştirme ve dil öğretim deneyimi gibi temel pedagojik alanlardaki olumlu algılar takip etmiştir. Katılımcıların %80'i YZ'nin hata tespiti yapma, %79'u ise kullanım kolaylığı gibi teknik ve işlevsel özelliklerini olumlu değerlendirmiştir. Kültürel bağlam, ihtiyaç analizi ve güven değişkenleri ise %70'lik bir oranla benzer düzeyde olumlu algılanmıştır. Telaffuz ve konuşma pratiği %65'lik bir orana sahipken, kültürel adaptasyon ve sosyal etkileşim gibi daha çok toplumsal ve iletişimsel boyutlardaki algı %55 oranında kalmış, bu durum katılımcıların YZ'nin bu alanlardaki işlevselliğine yönelik daha temkinli olduğunu ortaya koymuştur.

Tablo 8

Uluslararası Öğrencilerin Türkçe Öğreniminde YZ Farkındalığına Dair Düşünceleri

Alt Değişkenler	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Temel Bilgi	18 (%5)	35 (%10)	53 (%15)	140 (40)	105 (%30)
Anlık Bildirim	11 (%3)	27 (%7)	35 (%10)	158 (%45)	121 (%35)
Esnek Öğretim	7 (%2)	28 (%8)	42 (%12)	175 (%50)	98 (%28)
Geri Bildirim	18 (%5)	35 (%10)	53 (%15)	158 (%45)	88 (%25)
Kültürel İçerik	14 (%4)	28 (%8)	35 (%10)	168 (%48)	105 (%30)
Öğretmen Rolü	7 (%2)	18 (%5)	35 (%10)	175 (%50)	115 (%)
Kültürel Önyargı	123 (%35)	158 (%45)	35 (%10)	18 (%5)	16 (%5)
Şeffaflık	11 (%3)	25 (%7)	35 (%10)	158 (%45)	121 (%35)
Kullanılabilirlik	11 (3)	25 (%7)	35 (%)	158 (%45)	121 (%35)
Motivasyon	7 (%2)	18 (%5)	28 (%8)	168 (%48)	129 (%37)

Maliyet Etkisi	11 (%)	25 (%7)	35 (%10)	175 (%50)	105 (%30)
----------------	--------	---------	----------	-----------	-----------

Araştırma bulguları uluslararası öğrencilerin YZ farkındalığının yaş, öğrenim süresi ve millet ile anlamlı ilişkileri olduğunu göstermektedir. 18-25 ya grubu (M=8,90) ve 2+ yıl öğrenim görenler (M=9,12) YZ araçlarına daha yüksek uyum sağlarken, Arap öğrenciler (M=9,05) diğer milletlere göre belirgin üstünlük sergilemişlerdir ($p<0,01$). Cinsiyet ($p=0,072$) ise istatistiksel olarak anlamsızdır. Bu sonuçlar YZ entegrasyonunun Türkçe dil öğreniminde demografik profillere göre farklılaştığını, genç ve deneyimli öğrenciler ile Arap kökenlilerin bu teknolojiye daha açık olduğunu ortaya koymuştur. YZ'nin ortalama pozitif farkındalık puanı ile katılımcı özellikleri arasındaki ilişkiye dair bulgular Tablo 9'da detaylarıyla sunulmuştur.

Tablo 9

Ortalama Pozitif Farkındalık Puanı ile Katılımcı Özellikleri Arasındaki İlişki

Değişkenler	n	M	Std. Hata	F-Değeri	T-Değeri	p-Değeri	Post Hoc (p<0.05)
Cinsiyet				-1,66	2,77	0,096	
Erkek	210	8,71	0,12	-	1,82	0,072	
Kadın	140	9,02	0,14				
Yaş				4,32	-	0,015*	0,012
18-25	245	8,90	0,11				0,038
26-35	88	8,35	0,18				
36+	17	8,20	0,14				
Öğrenim Süresi				3,87	-	0,024*	0,018
0-6 ay	88	8,45	0,19				0,049
1-2 yıl	123	8,95	0,16				
2+ yıl	140	9,12	0,15				
Milliyet				5,21	-	0,002**	0,001
Arap Ülkeleri	175	9,05	0,13				0,031
Orta Asya Ülkeleri	105	8,40	0,17				
Afrika Ülkeleri	53	8,65	0,24				

Tablo 9 uluslararası öğrencilerin Türkçe öğreniminde yapay zekâ algılarının demografik faktörlere göre karşılaştırılmasına yönelik analiz sonuçlarını özetlemektedir. Cinsiyet bazında kadınlar (M=8,25), erkeklere (M=7,85) göre anlamlı derecede daha yüksek düzey yapay zekâ algısına sahip olduğu ($t=2,15$, $p=0,034$) belirlenmiştir. Ayrıca yaş, Türkçe seviyesi ile milliyet grupları arasında da istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar gözlemlenmiştir. Özellikle genç katılımcılar daha ileri Türkçe seviyelerine sahip olanlar ve Arap kökenli öğrencilerde yapay zekâ algısının daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur ($p<0,01$). Yapay zekâ algısının demografik faktörlere göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgular Tablo 10'da detaylarıyla sunulmuştur.

Tablo 10

Ortalama Pozitif Algı Puanı ile Katılımcı Özellikleri Arasındaki İlişki

Değişkenler	n	M	Std. Hata	F-Değeri	T-Değeri	p-Değeri	Post Hoc (p<0.05)
Cinsiyet							
Erkek	210	7,85	0,15	-	2,15	0,034	
Kadın	140	8,25	0,18				
Yaş				6,12	-	0,003**	

18-25	245	8,30	0,14			
26-35	88	7,75	0,23			
36+	17	7,40	0,52			
Türkçe Seviyesi				7,45	-	0,001**
A1-A2	70	7,20	0,28			
B1-B2	175	8,15	0,16			
C1-C2	105	8,45	0,20			
Milliyet				4.78	-	0,001**
Arap Ülkeleri	175	8,35	0,17			
Orta Asya Ülkeleri	105	8,10	0,22			
Afrika Ülkeleri	53	7,65	0,31			

Tablo 10 incelendiğinde uluslararası öğrencilerin yapay zekâ destekli Türkçe öğrenimine yönelik algılarının demografik özelliklere göre anlamlı farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir. Kadın öğrencilerin algıları (M=8,25) erkek öğrencilere (M=7,85) göre daha yüksektir. Yaş grupları arasında en yüksek algı 18-25 yaş aralığındaki öğrencilerde (M=8,30) gözlemlenmiştir. Dil yeterliliği arttıkça YZ algısının da olumlu yönde geliştiği görülmüştür. C1-C2 seviyesindeki öğrenciler (M=8,45) en yüksek ortalamaya ulaşmıştır. Milliyet bazında ise Arap öğrencilerin (M=8,35) diğer gruplara kıyasla daha olumlu bir algı sergilemiştir.

Sonuç ve Öneriler

Mevcut araştırma uluslararası öğrencilerin Türkçe öğreniminde yapay zekâ entegrasyonuna yönelik farkındalık ve algılarını inceleyerek teknolojinin dil eğitimindeki rolünü pedagojik ve kültürel boyutlarıyla ele almıştır. Elde edilen bulgular YZ'nin öğrenciler tarafından genel olarak olumlu karşılandığını ancak etik ve kültürel adaptasyon konularında endişelerinin devam ettiğini ortaya koymuştur. Araştırmada katılımcıların %85'nin YZ'nin dil becerisi geliştirme ve öğretim sürecini hızlandırma gibi pedagojik faydaları benimsemeleri, Davis (1989) tarafından geliştirilen Teknoloji Kabul Modeli (TAM) ile uyumludur. TAM'ın algılanan kullanılabilirlik ve kullanım kolaylığı bileşenleri öğrencilerin YZ'yi dil öğreniminde etkili bir araç olarak görmesini geri bildirim sağlama yeteneğinin motivasyonu artırdığını belirtmiştir. Köçeri ve Ulaş'ın (2025) yapmış olduğu bir araştırmada, yapay zekâ uygulamalarının öğrencilerin motivasyonlarını artırdığı ve anlık geri bildirimlerin hata yapma korkusunu azalttığına yönelik bulgular elde edilmiştir. Bu bulgular mevcut araştırmanın katılımcıları tarafından da %70 oranında desteklemiştir.

Ancak kültürel önyargı (%40) ve veri şeffaflığı (%25) konularındaki endişeler Zawacki-Richter ve diğerleri (2019) tarafından ifade edilen etik kaygıları yansıtmaktadır. Mevcut araştırmada özellikle Arap kökenli öğrencilerin YZ'ye daha yüksek güven duyması (M=9,05), Chen (2019) tarafından öne sürülen kültürel uyum teorisiyle açıklanabilir. Arap ülkelerindeki teknolojiye yatkınlık ve dijital eğitim araçlarına erişim kolaylığı bu grubun YZ'yi daha fazla benimsemesine katkı sağlamış olabilir.

Cinsiyet bazında kadınların YZ algısının erkeklere göre anlamlı derecede yüksek olması (p=0,034) alan yazınındaki bazı çalışmalarla çelişmektedir. Scherer ve arkadaşları (2019) teknolojinin benimsenmesinde cinsiyet farkının minimal olduğunu ifade etmiştir. Bu çelişki kültürel faktörler veya örneklemdeki kadınların dijital okuryazarlık düzeyleriyle ilişkili

olabilir. Ayrıca 18-25 yaş grubunun YZ kullanımına daha yatkın olması (M=8,90) genç neslin teknolojiye adaptasyon hızıyla açıklanabilir (Venkatesh vd., 2003).

Mevcut araştırma YZ'nin dil eğitiminde esnek öğrenme ortamları ve kültürel içerik sunma potansiyeline dikkat çekerek pedagojik yenilikler için önemli bir temel oluşturmaktadır. Ancak bu süreçte kültürel duyarlılık ilkesine özen gösterilmesi gerektiği ortadadır. Özellikle Türkçenin morfolojik açıdan karmaşık bir yapıya sahip olması (Demirel, 2012) YZ tabanlı uygulamaların dil bilgisi denetimi ve telaffuz desteği gibi işlevlerinin daha gelişmiş biçimde tasarlanmasını zorunlu kılmaktadır.

Araştırma uluslararası öğrencilerin Türkçe öğreniminde yapay zekâ entegrasyonuna yönelik farkındalık ve algı düzeylerini inceleyerek dijital dönüşüm çağında yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde YZ destekli uygulamaların rolünü çok boyutlu bir şekilde değerlendirmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular öğrencilerin YZ tabanlı uygulamalara yüksek düzeyde farkındalık geliştirdiğini ve bu teknolojileri dil öğrenme sürecinde pedagojik faydalar sunan etkili uygulamalar olarak gördüğünü göstermiştir. Katılımcılar özellikle esnek öğrenme ortamları, kişiselleştirilmiş geri bildirim ve kültürel içerik zenginliği gibi YZ'nin sunduğu olanaklara dair olumlu algılar sergilemiştir.

Bununla birlikte kültürel önyargı ve veri şeffaflığına ilişkin duyulan endişeler YZ sistemlerinin etik ve kültürel açıdan daha duyarlı bir tasarıma ihtiyaç duyduğunu ortaya koymuştur. Araştırmada ortaya çıkan bu sonuçlar yalnızca teknolojik yeterlilik değil, kültürel uygunluk ve etik ilkelere dayalı sistem tasarımlarının da önemini vurgulamaktadır. Ayrıca demografik analizler yaş, öğrenim süreci ve milliyet gibi faktörlerin YZ'ye yönelik farkındalığı ve algıyı anlamlı düzeyde etkilediğini, cinsiyetin ise YZ'ye yönelik algı üzerinde belirleyici olduğunu göstermiştir.

Sonuç olarak araştırma üç temel varsayımı ön plana çıkartmıştır.

- YZ tabanlı uygulamaların dil öğrenimi süreçlerine etkili biçimde entegre edilmesi için öğrencilerin teknolojik farkındalık düzeylerinin desteklenmesi,
- Etik ve kültürel uyum konularında öğrencilerin güvenlerini tesis edecek şeffaf, kapsayıcı ve kültürel açıdan duyarlı sistemlerin geliştirilmesi,
- Farklı demografik profillere uygun, bireyselleştirilmiş öğrenme deneyimlerinin artırılması.

Bu bağlamda Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten kurum ve program düzenleyiciler için bu bulgular, YZ destekli pedagojik yaklaşımların tasarım ve uygulama süreçlerine rehberlik edici niteliktedir.

Kaynakça

Abdelhalim, S. M., & Alsehibany, R. A. (2025). Integrating AI-powered tools in EFL pronunciation instruction: effects on accuracy and L2 motivation. *Computer Assisted Language Learning*, 1-25. <https://doi.org/10.1080/09588221.2025.2534015>

Aldosari, M. (2024). Another World with Artificial Intelligence in Speaking Classes: To Delve into the Influences on Willingness to Communicate, Personal Best Goals, and

- Academic Enjoyment. *Computer-Assisted Language Learning Electronic Journal*, 25(4), 439-463.
- AL-Qadri, A. H., & Al-Khresheh, M. H. (2025). Dimensions of artificial intelligence acceptance among pre-service EFL teachers: exploring usability, usefulness, social norms, ethics and intentions using ChatGPT. *The Electronic Library*, 43(4), 669-690. <https://doi.org/10.1108/EL-12-2024-0391>
- Al-Dokhny, A., Alismaiel, O., Youssif, S., Nasr, N., Drwish, A., & Samir, A. (2024). Can multimodal large language models enhance performance benefits among higher education students? An investigation based on the task–technology fit theory and the artificial intelligence device use acceptance model. *Sustainability*, 16(23), 10780. <https://doi.org/10.3390/su162310780>
- Ali, Z., Bhar, S. K., Abd Majid, S. N., & Masturi, S. Z. (2025). Exploring Student Beliefs: Does Interaction with AI Language Tools Correlate with Perceived English Learning Improvements?. *Education Sciences*, 15(5), 522. <https://doi.org/10.3390/educsci15050522>
- Alreshidi, N. A. K. (2023, February). Enhancing topic-specific prior knowledge of students impacts their outcomes in mathematics. In *Frontiers in Education* (Vol. 8, p. 1050468). Frontiers Media SA. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1050468>
- Amershi, B. (2020). Culture, the process of knowledge, perception of the world and emergence of AI. *AI & Society*, 35(2), 417-430 <https://doi.org/10.1007/SOO146-019-00885-Z>
- Aysu, S. (2024). The use of AI-Powered Tools in Language Learning. *Dil Eğitimi ve Öğretiminde*, (1), 1-5. <https://doi.org/10.47941/ijhss.2410>
- Blake, R. J. (2013). *Brave new digital classroom: Technology and foreign language learning* (2nd ed.). Georgetown University Press.
- Brauner, P., Philipsen, R., Calero Valdez, A., & Ziefle, M. (2019). What happens when decision support systems fail?—The importance of usability on performance in erroneous systems. *Behaviour & Information Technology*, 38(12), 1225-1242. <https://doi.org/10.1080/0144929X.2019.1581258>
- Chapelle, C. A., & Jamieson, J. (2008). *Tips for teaching with CALL: Practical approaches to computer-assisted language learning*. Pearson Education.
- Chen, X. (2019). Cultural adaptation in AI-driven education. *Journal of Educational Technology*, 45(3), 234-250
- Chen, Y. (2021). On the Alienation of College Students' Cognitive Psychological Barriers in the Era of Globalization. *Psychiatria Danubina*, 33(7), 117-119.
- Creswell, J. W. (2012). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Sage Publications.

- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297-334. <https://doi.org/10.1007/BF02310555>
- Çetin, M. ve Aktaş, A. (2021). Yapay zekâ ve eğitimde gelecek senaryoları. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18(Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 4225-4268.
- Dakulagi, V., Yeap, K. H., Nisar, H., Dakulagi, R., Basavaraj, G. N., & Galindo, M. V. (2025). An overview of techniques and best practices to create intuitive and user-friendly human-machine interfaces. *Artificial Intelligence and Multimodal Signal Processing in Human-Machine Interaction*, 63-77.
- Davis, F. D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS Quarterly*, 13(3), 319-340. <https://doi.org/10.2307/249008>
- Demir, A., & Yılmaz, B. (2021). Technology integration in language education: A cross-sectional analysis. *Journal of Language Teaching and Research*, 12(4), 567-578.
- Demirel, Ö. (2012). *Yabancı dil öğretimi: Dil pasaportu, dil biyografisi, dil dosyası*. Pegem Akademi.
- Doton, W. (2024). The Role Of Data Security In The World Of Education To Increase Parental Trust. *Educational Researcher Journal*, 1(3), 41-48. <https://doi.org/10.71288/educationalresearcherjournal.v1i3.19>
- Ebadi, S., & Raygan, A. (2023). Investigating the facilitating conditions, perceived ease of use and usefulness of mobile-assisted language learning. *Smart Learning Environments*, 10(1), 30.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics* (4th ed.). Sage Publications.
- George, D., & Mallery, P. (2010). *SPSS for Windows step by step : A simple guide and reference*, 17.0 update. Allyn & Bacon.
- Gupta, A., Gonzalez-Rojas, Y., Juarez, E., Casal, M. C., Moya, J., Falci, D. R., Sarkis, E., Solis, J., Zheng, H., Scott, N., Cathcart, A. ., Parra, S., Sager, J. E., Austin, D., Peppercorn, A., Alexander, E., Yeh, W. W., Brinson, C., Aldinger, M., Shapiro, A. E. & COMET-ICE Investigators. (2022). Effect of sotrovimab on hospitalization or death among high-risk patients with mild to moderate COVID-19: a randomized clinical trial. *Jama*, 327(13), 1236-1246. <https://doi.org/10.1001/jama.2022.2832>
- Habib, S., Vogel, T., & Thorne, E. (2025). Student perspectives on creative pedagogy: Considerations for the Age of AI. *Thinking Skills and Creativity*, (56), 101767. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2025.101767>
- Hari, H., Sharma, A., Verma, S., & Chaturvedi, R. (2025). Exploring ethical frontiers of artificial intelligence in marketing. *Journal of Responsible Technology*, (21), 100103. <https://doi.org/10.1016/j.jrt.2024.100103>

- Hazar, G., Pepe, H. ve Hazar, Z. (2021). Ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersine karşı tutumlarını etkileyen faktörlerin araştırılması. *Düzce Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 1(1), 33-40.
- Hassenzahl, M. (2013). User experience and experience design. In *The encyclopedia of human-computer interaction* (2nd ed., pp. 1–14). Interaction Design Foundation.
- Horani, O. M., Al-Adwan, A. S., Yaseen, H., Hmoud, H., Al-Rahmi, W. M., & Alkhalifah, A. (2023). The critical determinants impacting artificial intelligence adoption at the organizational level. *Information Development*, 02666669231166889.
- Huang, J., Chen, X., Mishra, S., Zheng, H. S., Yu, A. W., Song, X., & Zhou, D. (2023). Large language models cannot self-correct reasoning yet. *arXiv preprint arXiv:2310.01798*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2310.01798>
- Jafarnia, A., Hariri, H., & Parvizi, G. R. (2023). Unlocking the potential: Exploring the multifaceted impact of artificial intelligence integration in language learning. *Language Education and Technology*, 3(2). <https://doi.org/10.5281/zenodo.11243867>
- Jegede, O. O. (2024). Artificial intelligence and English language learning: Exploring the roles of AI-driven tools in personalizing learning and providing instant feedback. *Universal Library of Languages and Literatures*, 1(2), 6-19.
- Kara, M. A. (2024). Fındık Fiyatlarının Yapay Sinir Ağları ile Tahminlenmesi: Türkiye Örneği. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 14(1), 31-42.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler* (27. baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karataş, F., Abedi, F. Y., Ozek Gunyel, F., Karadeniz, D., ve Kuzgun, Y. (2024). Incorporating AI in foreign language education: An investigation into ChatGPT's effect on foreign language learners. *Education and Information Technologies*, 29(15), 19343-19366.
- Kılıçkaya, F. (2021). Dijital pedagoji ve dil öğretiminde yenilikçi yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 54(1), 45-62.
- Kim, M., Çetin, A., & Kara, B. (2019). Artificial intelligence in language learning: A meta-analysis. *Computers & Education*, 142, 103642. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103642>
- Köçeri, K. ve Ulaş, A. U. (2025). Yabancı Öğrencilerin Yapay Zekâ ile Türkçe Dil Becerisi Öğrenimi ve Algılarının İncelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(1), 775-797. <https://doi.org/10.51460/baebd.1614932>
- Kumi-Yeboah, A., & Amponsah, S. (2023). An exploratory study of instructors' perceptions on inclusion of culturally responsive pedagogy in online education. *British Journal of Educational Technology*, 54(4), 878-897. <https://doi.org/10.1111/bjet.13299>

- Li, Y. (2020). AI in language learning: Pedagogical benefits and challenges. *Educational Technology Research and Development*, 68(5), 2345-2364. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09822-0>
- Lun, L., Zetian, D., Hoe, T. W., Juan, X., Jiaxin, D., & Fulai, W. (2024). Factors influencing user intentions on interactive websites: Insights from the technology acceptance model. *IEEE Access*.
- Mallik, S., & Gangopadhyay, A. (2023). Proactive and reactive engagement of artificial intelligence methods for education: a review. *Frontiers in artificial intelligence*, 6, 1151391.
- Mehdaoui, A. (2024). Unveiling Barriers and Challenges of AI Technology Integration in Education: Assessing Teachers' Perceptions, Readiness and Anticipated Resistance. *Futurity Education*, 4(4), 95-108. <https://doi.org/10.57125/FED.2024.12.25.06>
- Niemi, H. (2024). AI in education and learning: Perspectives on the education ecosystem. In *New Frontiers in Science in the Era of AI* (pp. 169-194). Cham: Springer Nature Switzerland. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-61187-2-11>
- Nikolopoulou, K. (2022). Face-to-face, online and hybrid education: University students' opinions and preferences. *Journal of Digital Educational Technology*, 2(2), ep2206. <https://doi.org/10.30935/jdet/12384>
- Nykyporets, S. S. (2023). Impact of artificial intelligence on sustainable development of tertiary technical education in Ukraine. In *Proceedings of the 1st International Scientific and Practical Internet Conference «Impact of Artificial Intelligence and Other Technologies on Sustainable Development», December 28-29 2023: 22-25..* WayScience.
- Oberste-Berghaus, N. (2024). The role of teaching foreign languages in developing intercultural competence. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*, 16(1), 1-15. <https://doi.org/10.18662/rrem/16.1/808>
- Ortega, M. X. P., Ojeda, S. C., Sandoval, M. C., Rodríguez, L. A. R., & Gómez, F. C. (2025). Learning Ecosystem: Designing An Inclusive Space to Enhance the Higher Education Process. *International Journal of Changes in Education*, 2(2), 104-114.
- Priyadarshini, S., & Priyadarshini, S. (2025). Investigating the potential of ChatGPT in substituting or assisting teachers in the digital era. In *Artificial Intelligence Technologies for Engineering Applications* (pp. 54-69). CRC Press. <https://doi.org/10.1201/978100356529-4>
- Procel, G. J. O., Medina, M. L. F., Sotomayor, D. J., & Sanchez, M. A. (2024). Using technology in English teaching. *Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(9), 9.

- Rane, N., Choudhary, S. P., & Rane, J. (2024). Acceptance of artificial intelligence: key factors, challenges, and implementation strategies. *Journal of Applied Artificial Intelligence*, 5(2), 50-70. <https://doi.org/10.2139/ssrn.4843988>
- Rasool, S., Lodhi, H. A., & Hussain, I. (2025). AI and the Future of Learning: Personalization, Equity, and Ethical Challenges. *Journal of Social Signs Review*, 3(4), 247-259.
- Scherer, R., Siddiq, F., & Tondeur, J. (2019). The technology acceptance model (TAM): A meta-analytic structural equation modeling approach to explaining teachers' adoption of digital technologies. *Computers & Education*, (128), 13-35. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.09.009>
- Shah, P. (2023). *AI and the Future of Education: Teaching in the Age of Artificial Intelligence*. John Wiley & Sons.
- Shokri, M. A., & Mousavi, K. (2024). Enhancing writing pedagogy: an exploration of metacognitive awareness raising strategies on creativity and critical thinking in writing courses. *Bayan College International Journal of Multidisciplinary Research*, 4(1), 11-41.
- Sumathy, V., & Navamani, G. (2024). AI-Driven Personalized Learning: Enhancing Student Success through Adaptive Technologies. *Library of Progress-Library Science, Information Technology & Computer*, 44(3). <https://doi.org/10.48165/bapas.2024.44.2.1>.
- Taebi, B. (2017). Bridging the gap between social acceptance and ethical acceptability. *Risk analysis*, 37(10), 1817-1827. <https://doi.org/10.1111/risa.12734>.
- Tavakol, M., & Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *International Journal of Medical Education*, (2), 53-55. <https://doi.org/10.5116/ijme.4dfb.8dfd>
- Thomas, D. S. (2022). *An investigation into the cultural sensitivity of the curriculum: Its impact on students' engagement in higher education*. University of Kent (United Kingdom). <https://doi.org/10.22024/UniKent/01.02.94817>
- Velander, J., Taiye, M. A., Otero, N., & Milrad, M. (2024). Artificial Intelligence in K-12 Education: eliciting and reflecting on Swedish teachers' understanding of AI and its implications for teaching & learning. *Education and Information Technologies*, 29(4), 4085-4105.
- Venkatesh, V., Morris, M. G., Davis, G. B., & Davis, F. D. (2003). User acceptance of information technology: Toward a unified view. *MIS Quarterly*, 27(3), 425-478. <https://doi.org/10.2307/30036540>
- Vidarshika, W., Dayapathirana, N., & Ranasinghe, A. (2025, April). Understanding AI Chatbot Adoption in Education: The Role of Perceived Usefulness, Ease of Use, and Anthropomorphic Tendencies. In *2025 International Research Conference on Smart Computing and Systems Engineering (SCSE)* (pp. 1-6). IEEE. <https://doi.org/10.1109/SCSE65633.2025.11031020>

- Wu, B., & Chen, X. (2017). Continuance intention to use MOOCs: Integrating the technology acceptance model (TAM) and task technology fit (TTF) model. *Computers in human behavior*, 67, 221-232. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.10.028>
- Yuen, C. L., & Schlote, N. (2024). Learner experiences of mobile apps and artificial Intelligence to support additional language learning in education. *Journal of Educational Technology Systems*, 52(4), 507-525. <https://doi.org/10.1177/00472395241238693>
- Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), 1-27. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>
- Zheng, Y. D., & Stewart, N. (2024). Improving EFL students' cultural awareness: Reframing moral dilemmatic stories with ChatGPT. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, (6), 100223.

Makaleye Katkı Oranı Beyanı: 1. yazar katkı oranı: %60 2. yazar katkı oranı: %40
Çıkar Çatışması Beyanı: Araştırmacılar arasında herhangi bir çıkar çatışması yoktur.
Etik Beyanı: Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi”nde belirtilen kurallara uyulduğunu, “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler”e dayalı hiçbir işlem yapılmadığını ve etik ihlallerde tüm sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu beyan ederiz.
Finansal Destek veya Teşekkür Beyanı: Bu çalışma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır.
Etik Kurul İzni Beyanı: Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Rektörlüğü Hukuk Müşavirliği, Tarih: 28.04.2025, Sayı: E-132245
Veri Kullanılabilirliği Beyanı: Bu çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine yazarlardan temin edilebilir.
Yapay Zekâ Kullanımı Beyanı: Yazma yardımı için yapay zekânın kullanılmadığını beyan ederiz.
Telif Hakları Beyanı: “Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi”nde yayımlanan çalışmalar Creative Commons Atıf-Ticari Olmayan 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Extended Abstract

In recent years, the growing presence of international students in higher education institutions across Türkiye has presented new challenges and opportunities for teaching Turkish as a foreign language. Alongside traditional classroom-based instruction, emerging technologies, particularly those based on artificial intelligence (AI), have begun to play a transformative role in language education. This study aims to investigate the perceptions, awareness, and attitudes of international students learning Turkish towards AI-supported learning environments, within the context of a multidimensional theoretical framework. By employing a mixed-method approach and integrating the Technology Acceptance Model (TAM), the

Cultural and Ethical Concerns Model, and a Pedagogical Awareness Model, the research explores how various technological, cultural, and pedagogical dimensions shape students' interactions with AI tools.

The theoretical framework of the study is structured around three interconnected pillars. First, the Technology Acceptance Model (TAM) provides a basis for analyzing students' perceived usefulness and ease of use regarding AI-assisted language applications. Second, the study incorporates a Cultural and Ethical Sensitivity Model, which includes concerns related to data privacy, cultural misrepresentation, and algorithmic bias. Third, a Pedagogical Utility and Awareness Model is developed to evaluate students' views on the instructional effectiveness of AI tools, including features such as personalized feedback, adaptive learning paths, and contextual language use. This comprehensive model enables a more holistic understanding of how AI technologies are internalized and evaluated by learners from diverse cultural and linguistic backgrounds.

The study employed a quantitative survey design with a sample of 350 international students studying in various departments at Turkish universities, all of whom had been engaged in Turkish language learning for at least four years. These participants also had at least three years of experience using AI-powered applications, including chatbots and voice assistants, in various language learning tasks such as reading, writing, speaking, and listening. The data were collected through a Likert-type scale developed by the researchers, which included items reflecting students' awareness levels, perceived pedagogical benefits, technological usability, cultural fit, and ethical concerns.

Descriptive statistics showed that students generally have a high level of awareness regarding the presence and use of AI in language education. Participants reported frequent interaction with AI tools, particularly those that provided instant grammar correction, pronunciation feedback, and vocabulary enhancement. Many students viewed these tools as convenient, accessible, and time-saving, especially for repetitive tasks and individualized practice. However, despite the perceived advantages, a significant portion of respondents expressed concerns about the accuracy of cultural representations, the lack of context-sensitive interaction, and the limited capacity of AI tools to understand linguistic subtleties specific to Turkish.

Inferential statistical analyses revealed notable differences in students' perceptions based on demographic variables such as age, gender, and level of language proficiency. For example, students with higher Turkish proficiency reported greater skepticism about AI's ability to support higher-order language tasks such as argumentation and discourse analysis. Conversely, beginner and intermediate-level students expressed more favorable attitudes toward AI as a supportive tool for vocabulary development and sentence formation. Cultural background was also a significant variable; students from countries with high technology penetration reported greater trust in AI systems compared to peers from lower-tech environments.

In addition to awareness and usability, the study explored students' ethical and cultural concerns related to data sharing, algorithmic transparency, and the dominance of Western-

centric content in AI-supported platforms. While most participants were aware that AI tools stored and processed their data, few had read or fully understood the privacy policies. This raises questions about digital literacy and informed consent among international student populations. Some students also noted the risk of becoming overly reliant on AI tools, which could hinder the development of autonomous language skills or reduce face-to-face interaction in real-life settings.

On the pedagogical dimension, students highlighted both strengths and limitations of AI-supported instruction. Tools that offered immediate feedback, adaptive testing, and personalized learning pathways were perceived as highly beneficial, especially in self-study contexts. However, many participants emphasized that these tools could not replace the human dimension of language learning, such as emotional nuance, intercultural dialogue, and spontaneous conversation. This finding aligns with the literature arguing that AI should be integrated as a complementary, not substitutive, element in foreign language instruction (Zawacki-Richter et al., 2019).

In conclusion, the study offers valuable insights into how international students perceive and interact with AI-supported environments in the context of Turkish language learning. The findings highlight a complex interplay between technological familiarity, pedagogical expectations, and sociocultural values. It is evident that while AI tools provide tangible benefits for language learners, their optimal use depends on context-sensitive implementation, user training, and ethical safeguards. The study recommends the development of AI-literate teacher training programs, multilingual and culturally adaptive AI tools, and student-centered policies that promote equitable access, privacy protection, and inclusive instructional design.

Overall, this research contributes to the growing body of literature on educational technology in foreign language learning, specifically by foregrounding the voices of international students in Türkiye. This population remains underrepresented in mainstream academic discourse. By articulating both opportunities and limitations of AI in language education, the study provides a roadmap for future research, institutional policy, and practical application aimed at maximizing the educational potential of artificial intelligence in culturally diverse settings.

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE HALK HİKÂYELERİNDEN MOTİF TEMELLİ YARARLANMA VE YAPAY ZEKÂ DESTEKLİ İÇERİK ÜRETİMİ

Araştırma Makalesi

Nurullah GÖZCÜ*

Geliş Tarihi: 20.10.2025 | **Kabul Tarihi:** 23.11.2025 | **Yayın Tarihi:** 31.12.2025

Özet: Yabancı dil öğreniminde dil bilgisi kadar kültür de belirleyicidir. Halk hikâyeleri, bu yapıları eğitim öğretime taşıyabilen güçlü metinlerdir. Tasnif ve motif yapıları, dilin hem içerik hem de biçim yönünden incelenebilmesinde elverişli bir zemin sağlamaktadır. Söz konusu zeminden hareketle bu çalışmada, halk hikâyelerinden motif temelli yararlanmanın nasıl işleneceği ve yapay zekâ (YZ) destekli metin üretiminin düzey hedefleriyle nasıl örtüştürülebileceğine yönelik çıkarım ve bulguların tespiti hedeflenmiştir. Doküman incelemesine dayalı tasarım odaklı yöntem yaklaşımı ile motif indeks kataloğundan (Thompson-Alptekin) düzeye uygun seçilen motif yapıları, dil öğrenim kazanımlarıyla uyumluluğu gözetilerek motif kodlarına dayalı YZ metni üretilmiştir. Bu süreçte, tasnif ve motif indeksleri yeterlik düzeyleriyle eşleştirilmiş; hedef kelime listeleri, görev türleri ve YZ'yi yönlendirici şablonlar belirlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre halk hikâyelerinin atasözleri, kalıp sözler, ritüelistik söyleyişler ve icra bağlamları sayesinde kültürel kod aktarımını doğal biçimde desteklediği tespit edilmiştir. Kültürel unsurların bu biçimde metin içinde işlenebilmesi, halk hikâyelerinin öğretim amaçlı uyarlamalara elverişli bir yapıya sahip olduğunu da göstermektedir. Bu doğrultuda, hikâye tasnifi çerçevesinde aynı çekirdek anlatıların motif yapılarında ekleme-çıkarma yapılarak uzunluk, içerik ve kültürel değerler bakımından farklı düzeylere uyarlanabilirliğinin mümkün olduğu gözlemlenmiştir. Üretilen halk hikâyesi örneğinin kahvehane, el öpme ve ad verme gibi kültürel normlar ile mevcut ve gerçek yer adlarıyla desteklenerek oluşturulabildiği; olay sıralama, görüş-gerekçe ve rol oyunu görevleri için pedagojik uygunluk sergilediği görülmüştür. Dolayısıyla YZ tabanlı üretim şablonlarının metin seçimi ve uyarlamasını pratik kıldığı belirlenmiştir. Bulgular genel olarak motif tabanlı yaklaşım ile YZ destekli metin üretiminin, özgünlük ile öğretilebilirlik arasındaki dengeyi koruyarak kültür odaklı bir öğretim modeli sunduğunu göstermektedir. Böylelikle yöntemin diğer edebî türler için de geliştirilmesi/genişletilmesiyle yabancılara Türkçe öğretimi alanını desteklemesi hedeflenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Halk hikâyeleri, metin uyarlama, motif-indeks, yabancılara Türkçe öğretimi, yapay zekâ.

MOTIF-BASED USE OF FOLKTALES AND AI ASSISTED CONTENT GENERATION FOR TEACHING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Research Article

Received: 20.10.2025 | **Accepted:** 23.11.2025 | **Published:** 31.12.2025

Abstract: Culture is as decisive as grammar in foreign language learning. Folk narratives, particularly folk romances, function as effective texts that can transfer both linguistic and cultural structures into instructional contexts. Their classification systems and motif catalogs provide a systematic basis for analyzing language in terms of both form and content. Drawing on this foundation, the present study aims to determine how motif-based use of folk romances can be operationalized and how artificial intelligence (AI)-assisted text generation can be aligned with proficiency-level learning objectives. Using a design-oriented method grounded in document analysis, motif structures selected from the Thompson-Alptekin motif-index catalog were matched with language-learning outcomes, and AI-generated texts were produced based on the corresponding motif codes. Throughout this process, classification and motif indices were aligned with proficiency levels, and target vocabulary lists, task types, and AI-guiding prompt templates were developed. The findings indicate that folk romances support cultural code transmission in a natural manner through their use of proverbs, formulaic expressions, ritualistic speech, and performance environments. The incorporation of such cultural elements within instructional texts demonstrates the adaptability of folk romances for pedagogical purposes. Within the

* Dr.; Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi; nurullah.gozcu@asbu.edu.tr  0000-0003-2148-8124

framework of narrative classification, it was observed that core storylines can be adapted to different proficiency levels by adding or removing motifs in terms of length, thematic density, and cultural content. The AI-generated sample text successfully integrated cultural norms such as coffeehouse settings, hand-kissing, and name-giving rituals, as well as authentic place names, and it proved pedagogically appropriate for tasks such as event sequencing, opinion-reasoning, and role-play activities. Consequently, AI-based generative templates were found to facilitate the practical selection and adaptation of instructional texts. Overall, the findings show that a motif-based approach combined with AI-assisted text generation provides a culture-centered instructional model that maintains the balance between authenticity and teachability. Expanding this method to other literary genres is expected to further support the field of teaching Turkish as a foreign language.

Keywords: Artificial intelligence, folktales, motif-index, teaching Turkish as a foreign language, text adaptation.

Giriş

Yabancı dil öğrenimi/öğretimi, sözcük ve dil bilgisinin yanı sıra o dilin bağlı olduğu kültürel örüntülerin de tanınmasını gerektirmektedir. Bu nedenle dil öğretiminde metinler anlamın nasıl kurulduğunu, nezaket kalıplarını ve söylem düzenini görmeye imkân veren temel araçlardır. Ancak hangi metnin hangi düzeyde ve amaçla kullanılacağı her zaman net değildir. Düzeye uygunluk, kültürel tutarlılık ve pedagojik işlevsellik birlikte gözetilmelidir.

Bu çalışmada, Türk halk hikâyeleri bu gereksinime yanıt veren bir kaynak olarak ele alınmaktadır. Halk hikâyelerinin tasnif ve motif yapıları, söz varlığı ve kalıp sözler gibi hedefler ile dil beceri kazanımları arasında sistemli eşleştirmeler yapılmasına olanak sağlamaktadır. Aynı çekirdek anlatı özgün hâliyle, basitleştirilmiş sürümüyle ya da öğretim amaçlı oluşturulmuş metin biçimiyle farklı yeterlik düzeylerine uyarlanabilir.

Mevcut çalışmayla halk hikâyelerinin söz konusu potansiyeli, yapay zekâ (YZ) desteğiyle birleştirilerek pratik bir çerçevede sunulmaya çalışılmıştır. Bu doğrultuda motif kodları ve düzey hedefleri girdi alınarak metin üretimi veya gözden geçirme işlemleri gerçekleştirilmeye gayret gösterilmiştir. Böylelikle yabancılara Türkçe öğretiminde metin seçimi ve tasarımı akıcı, sade/edebî ve uygulanabilir bir yaklaşımla desteklenmesi, ihtiyaç doğrultusunda metin üretiminin kültürel dokusunun korunarak sağlanması hedeflenmektedir.

1. Araştırmanın Amacı

Çalışmanın amacı, yabancılara Türkçe öğretiminde halk hikâyelerinden motif temelli yararlanmanın işlevselliğini ortaya koymak ve güncel YZ araçlarıyla düzeye uygun, kültürel olarak tutarlı öğretimsel içerik üretiminin uygulanabilirliğini göstermektir. Çalışma, halk hikâyelerinin tasnif ölçütleri (konu, şekil, yapı, icra ortamı, hacim, coğrafya) ve motif kataloğunun (Thompson-Alptekin) öğretimle ilişkilendirilmesi; metin türleri (özgün, basitleştirilmiş, oluşturulmuş) çerçevesinde halk hikâyelerinin CEFR (A1-C1) düzey kazanımları ve Türkiye bağlamındaki program çıktısıyla uyumu; seçilmiş örnek/ler üzerinden motif-kazanım uyumunun gösterimi ve motif kodlarına dayalı YZ destekli metin üretimi için bir örnek içerik üretimi ve nitel değerlendirmesini kapsamaktadır. Bu doğrultuda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Halk hikâyelerinin tasnif ve motif yapıları, yabancılara Türkçe öğretimi alanında hangi dil becerileri ve düzey kazanımları ile eşleştirilebilir?

2. Metin türleri açısından, halk hikâyelerinden özgün-basitleştirilmiş-oluşturulmuş metin olarak hangi düzeylerde, hangi amaçlarla yararlanmak daha uygundur?
3. Motif indeks kodları (örn. T, H, N, L vb.) söz varlığı, kalıp sözler ve söylem öğretimine nasıl işlevsel katkı sunabilir?
4. Seçilmiş bir örnek hikâyede ortaya koyulan motif-kazanım uyumu ve YZ üretimi, olanaklar ve sınırlılıklar açısından nasıl değerlendirilebilir?
5. Motif indeks kod girdileri (prompt) ve alt yapı sunmak adına “hikâyelerin yapısı, tasnifi, özellikleri gibi” hazır şablon girişleri kullanılarak üretilen YZ destekli metinlerin öğretimsel yeterliği nedir?

2. Yöntem

Bu çalışma, doküman incelemesine dayalı tasarım-temelli bir örnek inceleme olarak ele alınmıştır. Veri kaynakları varyantları gözetilerek Türk halk hikâyeleri, motif katalogları (Thompson-Alptekin), CEFR ve ulusal program çıktılarıdır. Elde edilen bulgulardan hareketle yapısal çözümlemeler ve geçerlik göstergeleri pedagojik işlevsellikle değerlendirilerek özgün, seviye uyarlamalı, YZ destekli öğretim metni ortaya koyulmuştur.

3. Bulgular

3.1. Halk Hikâyelerinin Kültürel Kod Aktarımı Üzerine Bulgular

Dil, kültürün hem biçimi hem de hafızasıdır ve bir toplumun dünyayı algılama biçimi, değer sistemi ile tarihsel belleği dil aracılığıyla şekillenmektedir. Aksan (1995, s. 83) dil ile kültür arasındaki bağın güçlü olduğunu belirtmekte ve bir dili incelemenin o toplumun yaşamı ile inançları hakkında önemli bilgiler sunduğunu vurgulamaktadır. Uygur (1996, s. 19) dili kültürel bütünlüğü sağlayan temel unsur olarak tanımlamaktadır. Gökalp (1976, s. 17-18) ise kültürel özün kelimeler içinde yaşadığını ifade etmektedir. Bu nedenle bir dili öğrenmek, sözcükleri bilmenin ötesinde onların taşıdığı kültürel anlamı kavramayı gerektirmektedir.

Kültürün bu sürekliliği sözlü ve yazılı gelenekte en canlı biçimde görülebilmektedir. Sözlü gelenek yaşayan ve değişen yapısıyla toplumların kimliğini, değerlerini ve toplumsal düzenine ilişkin izleri kuşaktan kuşağa aktarmaktadır. Elçin (1998, s. 2) sözlü ürünlerin bireysel değil toplumsal yaratımlar olduğunu ve milletlerin zevkini, düşünce biçimini ve değer sistemini yansıttığını belirtmektedir. Bu nedenle kültürün dil içinde nasıl biçimlendiğini en iyi gösteren alanlardan biri folklor ürünleridir. Atasözleri, destanlar, masallar ve halk hikâyeleri gibi türler hem sözlü hem de dilsel aktarımın temelini oluşturmakta, atasözleri toplumsal yargıyı, destanlar tarih bilincini, masallar hayal gücünü, halk hikâyeleri ise ahlaki ve duygusal normları temsil etmektedir. Örneğin Boylu ve Başar (2018, s. 35), kalıp sözlerin ve atasözlerinin bir toplumun dünya görüşünü yansıttığını, dolayısıyla dil öğretiminde bu sözlü malzemenin büyük önem taşıdığını belirtirler ki bu mahsullerin hepsi de toplumsal belleğin farklı katmanlarını taşımaktadır.

Çalışmanın konusunu temsilen halk hikâyelerine bakıldığında dil ve kültür özelliklerinin yansıtma anlamında özel bir konuma sahip olduğu görülmektedir. Nitekim diğer türleri de kendi içinde barındırabilmekte; efsane, masal, alkış-kargış, bilmece, atasözü gibi diğer türlere

de rastlanabilmekte (Alptekin, 1987, s. 47-52) veya yer verilebilmektedir. Boratav (1955, s. 52), halk hikâyelerinde olağanüstü öğelerin azaldığını, olay ve kişilerin normal boyutlara indirildiğini ve bu yönüyle gerçekçiliğe doğru bir eğilimin belirdiğini belirtmektedir. Ona göre bu hikâyeler, destan ile modern roman arasında bir aşamada yer almaktadır.

Bu çerçevede halk hikâyeleri dil öğretimi ve kültür aktarımı açısından önemli bir potansiyele sahiptir. Bölükbaş ve Keskin (2010, s. 229-231) kültürün özellikle ders kitaplarındaki metinler aracılığıyla aktarılabildiğini, metinlerin öğrencinin ilgisini artırarak öğrenmeye katkı sağladığını ve kültürel önyargıları azaltıp empatiyi geliştirdiğini belirtmektedir. Çetinoğlu-Güllülü (2018, s. 322) ve Polat da (1990, s. 79-80) metinlerin kültürün temel aktarıcısı olduğunu ve farklı toplumlara ait ortak yaşam deneyimlerinin bu yolla karşılaştırılabildiğini vurgular. Bu yaklaşım Risager'in görüşleriyle örtüşmektedir. Risager, dil ve kültürün öğretimde birbirinden ayıramayacağını, her dilin kendi kültürel anlam dünyasını taşıdığını ve kültür öğretiminin ulusal olduğu kadar yerel ve ulusötesi bağlamlarda ele alınması gerektiğini ifade etmektedir (2007, s. 186-219). Bu çerçevede halk hikâyeleri, öğrenenlerin kültürel sembolleri anlamlandırmasına ve hedef toplumun değer dünyasını dil aracılığıyla keşfetmesine imkân sağlamaktadır.

3.2. Halk Hikâyelerinin Tasnifi Zemininde İşlevselliği ve Mit-Rit Anlam Derinliğine Yönelik Bulgular

Halk hikâyeleri, toplumun ortak hafızasında yer alan mitik düşünce ve ritüel izlerini taşıyan kültürel metinlerdir. Kökenleri destan, efsane ve masal geleneğine dayansa da biçim ve içerik özellikleri bakımından folklor tasnifi içinde özgün bir yere sahiptir. Bu tasnif, hikâyelerin yapısal çeşitliliğini görünür kılmak yanı sıra mitik motiflerin ve ritüel işlevlerin anlamını çözümlemeye imkân tanımaktadır. Dolayısıyla öncelikle halk hikâyelerinin tasnifi temel alınarak anlatıların mit-rit bağlamındaki sembolik ve işlevsel yönleri ele alınacak ve elde edilen bulguların Türkçe öğretimindeki önemine dikkat çekilecektir.

Halk hikâyelerinin tasnifi, türün hem biçimsel hem de içeriksel çeşitliliği nedeniyle folklor araştırmalarının tartışmalı konularından biridir. Araştırmacılar, hikâyelerin konusuna, yapısına, icra ortamına, motif örgüsüne, coğrafi yayılımına veya hacmine göre farklı sınıflandırmalar yapmışlardır (Alptekin, 2015, s. 55-63).

Tasnif hususunda pek çok çalışmanın yanı sıra öne çıkan bazı çalışmalar arasında Kúnos dikkat çekmektedir. Kúnos halk hikâyelerini, halk romanı olarak belirterek üçe ayırmaktadır.

- Kahramanlık romanı,
- Saz şairlerinin romanı,
- Saz şairlerinin kahramanlık romanı (Boratav, 1946, s. 25; Kúnos, 1892-1893).

Boratav da (1946, s. 28-30), halk hikâyelerini konularına göre üç ana grupta toplamaktadır:

- *Kahramanlık hikâyeleri*: Köroğlu ve kolları vb.
- *Aşk hikâyeleri*: Kerem ile Aslı, Âşık Garip, Tahir ile Zühre, Ferhat ile Şirin vb.
- *Dinî veya menkıbevi nitelikli hikâyeler*

Benzer biçimde Alptekin (2015, s. 57-58), Boratav'ın sisteminden hareketle halk hikâyelerini şu biçimde örnekler:

- *Kahramanlık hikâyeleri:* Köroğlu Kolları: İlk Kol, Kasab-ı Cömert veya Ayvaz Kolu, Kıratlı Kolu, Kırımlı Kolu, Dağıstan Kolu, Kayseri Kolu vb.
- *Diğer kahramanlık hikâyeleri:* Eşref Bey, Arslan Bey, Hurşit Bey, Yaralı Mahmut vb.
- *Aşk hikâyeleri:*
 - *Kahramanları muhayyel olanlar:* Mirza-yı Mahmut, Ülfetin, Derdiyok ile Zülfüsiyah, Elif ile Mahmut
 - *Gerçek âşıkların romanlaşmış hayatları:* Ercişli Emrah ile Selvi Han, Âşık Garip, Tufarganlı Abbas, Âşık Kerem, Kurbanî
 - *Yaşadıkları muhakkak olanlar:* Âşık Ali İzzet, Sümmani, Gökçeli Ali Esker, Kara Gelin (Posoflu Fakir'in Maceraları)
 - *Bu kategorilere girmeyen hikâyeler:* Âli Şir Hikâyesi, Yahudi Kızı, Kamber'in Beyşehir'deki Macerası, Abdullah Çavuş vb.

Güney, hacim ve konu bakımından değerlendirerek “koca hikâyeler” ve “kara hikâyeler” ayrımında bulunur (1971, s. 41-63). Duymaz ise Türk dünyası geneline bakarak konu, coğrafya ve yapı bakımından sınıflandırma yapar:

- *Konuya göre:* aşk, kahramanlık, aşk ve kahramanlık,
- *Coğrafyaya göre:* Anadolu'da bilinen, Türk dünyasının bir bölümünde bilinen, Türk dünyası genelinde bilinen hikâyeler,
- *Şekil bakımından:* türkölü / türküsüz, uzun / kısa hikâyeler (1996, s. 47).

Söz konusu örneklerden hareketle halk hikâyelerinin şu altı temel ölçüte göre tasnif edildiğini söylemek mümkündür (Alptekin, 2015; Boratav, 1946; Duymaz, 1996; Elçin, 2001):

Tablo 1

Halk Hikâyelerinin Tasnif Değerlendirmesi

Tasnif Ölçütü	Açıklama	Alt Başlıklar / Türler	Bazı Örnekler
1. Konu Bakımından	Hikâyelerin ana teması ve anlattığı olaylar temel alınır.	Aşk, kahramanlık, dinî-menkıbevi, realist (günlük hayatı konu alan)	Kerem ile Aslı, Âşık Garip, Köroğlu, Tahir ile Zühre, Ferhat ile Şirin
2. Şekil Bakımından	Nazım-nesir oranı, anlatım biçimi ve türkölü/türküsüz yapı dikkate alınır.	Mensur, manzum, mensur-manzum karışık; türkölü, türküsüz	Âşık Garip (türkölü); Köroğlu'nun Oğlu Haydar Bey Kolu (karışık yapı)
3. Yapı Bakımından	Olay örgüsünün işleniş biçimi, motif dizilimi ve anlatı kurgusu dikkate alınır.	Formülize yapı (ayrılık-imtihan-buluşma-dönüş); motif merkezli dizim	Derdiyok ile Zülfüsiyah (imtihan-buluşma); Kerem ile Aslı (rüya-araniş-ölüm)
4. İcra Ortamı Bakımından	Anlatının gerçekleştiği sosyal bağlam ve anlatıcı tipi dikkate alınır.	Âşık meclisi, meddah anlatımı, düğün-kış gecesi anlatıları	Âşık tarzı hikâyeler, Âşık Kerem, Sümmani hikâyeleri
5. Hacim / Uzunlukları Bakımından	Hikâyelerin anlatım uzunluğu, epik veya kısa formda olup olmaması esas alınır.	Kısa halk hikâyeleri, uzun halk hikâyeleri	Elif ile Mahmut (kısa); Köroğlu Kolları (uzun)

6. Coğrafyası Bakımından	Hikâyenin bilindiği, yayıldığı bölge veya varyant coğrafyası dikkate alınır.	Anadolu’da bilinen, Azerbaycan’da bilinen, Türk dünyasında ortak	Köroğlu Kolları (Anadolu-Azerbaycan), Âşık Garip (Türk dünyası)
---------------------------------	--	--	---

Tablo 1’de de görüldüğü üzere bu ölçütlerin her biri, halk hikâyelerinin anlam üretim sürecine işaret etmektedir. Nitekim konularına göre tasnif, anlatının tematik çekirdeğini; yapılarına göre tasnif, olay dizgesinin sembolik örüntüsünü; icra ortamlarına göre tasnif, ritüel niteliğini; coğrafyaya göre tasnif, kültürel süreklilik, varyantlaşmayı; şekil-hacme göre tasnif ise halk anlatısının sözlü aktarım biçimini ortaya koymaktadır. Örneğin âşk hikayelerinden Kerem ile Aslı, Âşık Garip, Tahir ile Zühre bireyin mitik âşk yolculuğunu; kahramanlık hikâyelerinden Köroğlu, Battal Gazi ise kahramanın kutsal mücadele mitini temsil etmektedir. Dolayısıyla halk hikâyeleri bu yönüyle mitik kahramanın ritüel yolculuğunun yeniden anlatılmasıdır (Campbell, 2010). Öte yandan âşık meclisi, düğün gibi icra ortamını temsil eden mekânlar ile hikâye tiplerinin anlatımı sırasında söyledikleri türküler, alkış-kargışlar, ve kalıplaşmış sözler hikâyelerin ritüel işlevini yansıtan unsurlardır.

Halk hikâyelerinin işlevselliği yönüyle mit-rit anlam derinliğini yansıtan bir diğer en önemli özelliği ise motif yapısına sahip olmasıdır. Bu hususta Thompson’un Tarihî Coğrafi Fin metodu çerçevesinde hazırladığı Motif-Index of Folk Literature (1955-1958) kataloğunun önemi haizdir. Thompson, halk anlatılarındaki motifleri evrensel düzeyde sınıflandırarak her birine tematik bir kod numarası vermiş ve anlatıların karşılaştırmalı çözümlemesine temel oluşturmuştur. Böylelikle halk hikâyelerinde tekrar eden motiflerin (doğaüstü yardım, mucizevi doğum, yasak aşk, kahramanın sınavı gibi) evrensel arketiplerle ilişkisini ortaya koymuştur. Alptekin (2015) ise bu kataloğa Türk hikâye ve masallarda bulunan ama genel katalogda bulunmayan motifleri de dâhil ederek genişletmiştir. Buna göre halk hikâyelerinin motif yapısı şu “üst başlıklarla” ortaya koyulmaktadır:

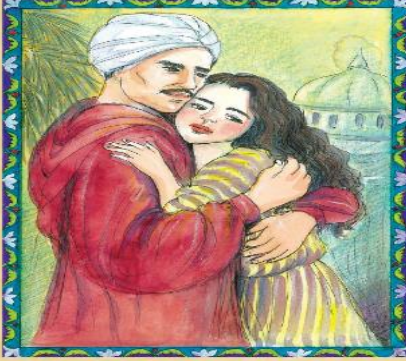
a. mitolojik motifler; **b.** hayvanlar; **c.** yasak; **d.** sihir; **e.** ölüm; **f.** harikuladeliçler; **g.** devler; **h.** imtihanlar; **j.** akıllılar ve aptallar; **k.** aldatmalar; **l.** kaderin ters dönmesi; **m.** geleceğin tayini; **n.** şans ve kadar; **p.** cemiyet; **q.** mükafatlar ve cezalar; **r.** esirler ve kaçaklar; **s.** anormal zulümler; **t.** evlilik; **u.** hayatın tabiatı; **v.** din; **w.** karakter özellikleri; **x.** mizah; **z.** çeşitli motif grupları (Alptekin, 2015, s. 269-362; Thompson, 1955-1958).

Motif yapılarının alt başlıkları da göz önünde tutulduğunda halk hikâyelerinin işlev ve anlam derinliğinin genişliği daha iyi anlaşılabilir. Bu noktada Yabancılar Türkçe Öğretimi alanında metin seçimi özelinde halk hikâyelerinin işlevsel yapısıyla yer alması, öğretimin pekiştirilmesinde öneme sahiptir. Konuyu destekleyici nitelikte örneklem oluşturması açısından Yunus Emre Enstitüsünün Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti’ndeki B1 düzeyinde geçen Tahir ile Zühre halk hikâyesine bakılabilir.

Şekil 1

Tahir ile Zühre Hikâyesi

1. Okuyalım, işaretleyelim.
Tahir ile Zühre



Eski zamanlarda bir padişah vardır. Bu padişahın malı, mülkü her şeyi vardır ama ne yazık ki çocuğu yoktur. Padişahın vezirinin de çocuğu yoktur. Padişahla vezir bir gün yollara düşüp dertlerine çare ararlar. Bir ağacın altında yaşlı bir dervişle karşılaşır. Dertlerini dervişe anlatırlar. Derviş, koynundan çıkardığı bir elmayı ikiye bölüp onlara verir ve birinin kızı, diğerinin oğlu olacağını söyler. Büyüdükten sonra onları birbirleriyle evlendirmelerini nasihat eder. Padişahla veziri ülkelerine dönerler.

Dokuz ay on gün sonra padişahın bir kızı, vezirin de bir oğlu olur. Çocukların adını Zühre ve Tahir koyarlar. İkisini sarayda birlikte büyütürler. Günler geçer; Zühre Tahir'e, Tahir de Zühre'ye âşık olur. Gün boyu birbirlerine mâniler söylerler.

Ancak, Zühre'nin annesi, kızını bir vezirin oğluyla değil bir padişahla evlendirmek istemektedir. Türlü hilelerle padişahla Tahir'in arasını bozar ve Tahir'i Mardin Kalesi'ne hapse göndertir. Tahir, bu kalede yedi yıl boyunca işkence görür. Bu sırada Zühre'yi bir padişaha verirler, düğün hazırlıklarına başlanılır.

Bunu duyan Tahir hapisten kaçır, âşık kılığına girip elinde saziyla düğün evine varır. Burada herkesle mânî atışmaları Zühre, Tahir'i görür ve çok sevinir. Kaçmaya karar verirler. Aynı gün, Tahir yol başında iki atla bekler. Ama Karadiken adlı köle onları görür ve padişaha haber verir. Tahir yakalanır. Padişah ona, içinde Zühre geçmeyecek bir türkü söylemesini ister. Ama o yapamaz. Padişah da Tahir'i öldürtür. Bunu gören Zühre Tahir'in yanı başında can verir. Zühre'ye âşık olan ve onun Tahir'le evlenmesini engelleyen Karadiken de kendi canına kıyar.

Tahir ile Zühre'yi yan yana mezarlara koyarlar. Başuçlarına da Karadiken adlı köleyi gömerler. Zühre'nin mezarının üstünde bir pembe gül, Tahir'in mezarının üzerinde bir kırmızı gül çıkar. Karadiken'in mezarında ise kara bir diken çıkar. Çalı, bu güllerin kavuşmasını engeller. Burayı ziyaret eden her âşık, çalıyı keser ama o yeniden çıkar.

150 Ünite 8 • Ömür Dedğin

Not. Yunus Emre Enstitüsü, 2015, s. 150

Öğretim setinde verilmiş olan mevcut hikâyeden hareketle ortaya koyulabilecek bazı motif yapıları Tablo 2'deki gibidir:

Tablo 2

Tahir ile Zühre Hikâyesi Motif Yapısı

Motif Kodu	Motif Başlığı / İçerik	Tahir ile Zühre'de Karşılığı
T511.1.	Dervişin verdiği elmayı yiyen padişah ve vezirin birer çocuğu olur.	Derviş elmayı ikiye bölüp padişah ve vezire verir, Zühre ve Tahir doğar.
T526	Dua neticesinde hamile kalma / çocuk müjdesi.	Dervişin sözü "Allah dilerse olur" inancını yansıtır.
T57	Âşık olma / karşılıklı mani söyleme.	Tahir ile Zühre birlikte büyüüp birbirine mâniler söyler.
S ₁₂	Aile tarafından aşka engel olunması / Zalim anne.	Zühre'nin annesi Tahir'i reddeder, hilesiyle ayırır.
Q433	Kahramanın hapsedilmesi / esareti.	Tahir Mardin Kalesi'ne atılır, yıllarca hapsedilir.
R110-169.1.	Esaretten kurtulma / Kaçış ve kılık değiştirme.	Tahir kaçır âşık kılığına girip düğüne gelir.
E419.6	Âşıkların birlikte ölümü / aynı mezar.	Tahir öldürülür, Zühre ardından ölür. Aynı mezara koyulurlar.
F771	Mezar üzerinden bitki çıkması (gül ve diken).	Tahir'in mezarından kırmızı, Zühre'ninkinden pembe gül çıkar, aralarına çalı biter.
M101	Kaderin değişmezliği / talihin rolü.	Dervişin nasihatine rağmen ayrılık kaderinin gerçekleşmesi.

Tablo 2’den hareketle sadeleştirilmiş dahi olsa halk hikâyelerinin aşk hikâyeleri sınıfında değerlendirilebilecek bir hikâyenin pek çok motif yapısına sahip olması, Türkçe öğretiminde işlevselliğini gözler önüne sermektedir. Bu noktada Tahir ile Zühre hikâyesi örneği üzerinden Türkçe öğretiminde hikâyelerin işlevselliği üzerine şu hususlar da zikredilebilir:

- Hikâyenin motif dizgisi, aşkın doğuşundan ölüme birleşmeye uzanan döngüsel bir yapıya sahiptir. Bu yapı, insan yaşamının geçiş dönemlerini yansıtan -doğum, âşk (evlilik), imtihan, ölüm- simgelerin bütünlüğü içinde işlenmiştir. Dervişin elmayı ikiye bölüp padişah ve vezire vermesiyle başlayan hikâye (T511.1, T526) elma motifinin kutsallığıyla başlatılmıştır. Burada elma bir meyveden ziyade kaderin paylaşımı ve doğurganlığın sembolüdür. Yabancı bir öğrenci için bu motif, Türk kültüründe nesnelerin yalnızca fiziksel değil anlam taşıyıcı nitelikte olduğunu göstermesi bakımından önemlidir. Bu sayede öğretimde, Türkçedeki soyut kavramların (kısmet, nasib, kader) kültürel temellerini aktarma fırsatı sağlanmaktadır.
- Hikâyenin orta bölümünde yer alan aşk ve mani motifleri (T57) sözlü kültürün dil estetiğini öne çıkarmaktadır. Âşıkların birbirine mani söylemesi, dilin ritmik, melodik ve duygusal boyutlarını göstermektedir. Yabancı öğrenciler için bu sahneler, Türkçedeki uyak, ses benzerliği, iç ritim gibi unsurları sezdirir. Bu bölüm, öğrencinin hem söz dizimi hem ses örgüsü bakımından Türkçeye estetik bir farkındalıkla yaklaşmasını sağlar.
- Hikâyedeki engellenme (S12) ve hapsedilme (Q433) motifleri, bireyin toplumsal otoriteyle çatışmasını yansıtır. Bu kısımda dildeki olumsuz yapılar, neden-sonuç bağlaçları, duygusal anlatım biçimleri (üzülmek, direnmek, sabretmek) etkin biçimde kullanılabilir. Aynı zamanda bu motifler, öğrenciye Türk toplumunda “aile, itaat, sadakat” gibi değerlerin hangi anlam alanında işlendiğini öğretmektedir.
- Kaçış ve kılık değiştirme motifi (R110-169.1) anlatının ritüel aşamasıdır. Kahraman, kimliğini gizleyerek yeniden doğar. Bu motif, dil öğretiminde hem eylem kipleri hem de kimlik, rol, görünüş gibi kavramların öğretiminde işlevseldir. Öğrenciye, kahramanın yaşadığı dönüşüm üzerinden Türkçede “olmak, görünmek, sanmak” gibi fiillerin anlam farklarını bağlamsal olarak kavrama fırsatı sunulur.
- Son bölümde yer alan birlikte ölüm (E419.6) ve mezardan çıkan bitki (F771) motifleri, ölümün son değil bir tür birleşme olduğu anlayışını taşır. Buradaki gül ve diken, Türk kültüründe sevginin iki yönünü -güzellik ve acı- bir arada temsil eder. Yabancı öğrenciler için bu bölüm, Türkçedeki metaforik düşünme biçimlerini (örneğin “gül yüzlü”, “dikenli söz”, “acı tatlı aşk”) çözümlemek için son derece elverişlidir.

3.3. Metin Türleri ve Hikâyelerinin Motif ve Kazanım Uyumuna Yönelik Bulgular

Halk hikâyelerinin, mitik unsurları ve motif yapıları sayesinde kültürel belleği dil yoluyla somutlaştırabilmesi, Yabancılar Türkçe Öğretimi alanında çok kapsamlı faydalanılabilme imkânı sunmaktadır: Motif temelli yaklaşımla söz varlığı ve kalıp sözler bağlama yerleştirilebilir, söylem düzeni ve bağdaşıklık gerçek metin parçaları üzerinden işlenebilir, aracı-okur rolü (özetleme, yeniden ifade, açıklama) etkinleştirilebilir ve kültürlerarası anlamlandırma (değer, inanç, sembol), seviyelere uygun görevlerle yapılandırılabilir.

Halk hikâyeleri, literatürde geniş derleme çalışmalarıyla ortaya koyulmuş -koyulmaya devam etmektedir- olsa da hâlihazırda -bilinen başlıca hikâyelerin dışında- tüm hikâyeleri kapsayıcı bir çalışma bulunmamaktadır. Bunda hikâyelerin varyantlaşarak diğer Türk topluluklarında veya başka topluluklarda da bulunması etkili olmaktadır. Dolayısıyla hikâyelerin, doğrudan metinler üzerinden Türkçe öğretiminde dil düzeylerine göre belirlenmesi oldukça güç olsa da tasnif ve motif yapı-kataloğu üzerinden düzeylere göre dil öğretimindeki kazanımlarıyla ilişkilendirmek daha uygundur. Ancak daha öncesinde metin türlerine değinilmesi, yararlanılacak metin ve yapay zeka desteğiyle üretimin ortaya koyulabilmesi açısından faydalı olacaktır.

3.3.1. Metin Türleri

Yabancı dil öğretiminde öğretim materyali olarak metin seçimi öğrenci düzeyi, öğretim amaçları ve yönetsel tercihler doğrultusunda farklılaşmaktadır. Dolayısıyla bu bölümde öncelikle metin türleri ele alınacak müteakiben metin seçiminde halk hikâyelerinden istifadesine odaklanılmıştır. Metin türlerine ilişkin çok sayıda görüş ortaya atılmıştır. Bu görüşler ekseriyetle basit, otantik/özgün ve amaç doğrultusunda oluşturulmuş metinler olarak öne çıkmaktadır. Örneğin Davies ve Widdowson, “simplification and control” kavramlarını ortaya koyarak dil öğretiminde kullanılan metinlerin basitleştirme süreçleriyle biçimsel ve anlamsal açıdan nasıl dönüştürülebileceğini sistematik biçimde incelemiştir. Basitleştirmeyi, sözcük veya cümle düzeyinde bir sadeleştirmeden ziyade metin içindeki anlam yoğunluğunu ve biçimsel karmaşıklığı pedagojik amaçla denetim altına alma süreci olarak tanımlamışlardır (1974, s. 176-186). Bu yaklaşımı sürdüren Honeyfield, basitleştirme uygulamalarının metinlerin doğallık (naturalness) ve otantik (authenticity) niteliklerini zayıflatabileceğine dikkat çekmiş, yapay sadeleştirme (synthetic simplification) ile doğal uyarlama (authentic simplification) arasında ayırım yaparak ikinci türün öğretimsel olarak daha işlevsel olduğunu vurgulamıştır (1977, s. 431-436). Ayrıca Young, basitleştirmenin okuduğunu anlama üzerindeki etkisine odaklanarak dilsel özelliğin yanında anlamsal karmaşıklığın da azaltılması durumunda etkili bir öğrenme çıktısı sağladığını aktarmıştır (1999, s. 352).

Breen (1985), bu çizgiyi daha ileriye taşıyarak authenticity kavramını sabit bir metin özelliği olmaktan çıkarıp öğrenme bağlamı ve öğrenci etkileşimiyle tanımlanan bir süreç olarak kavramsallaştırmıştır. Benzer biçimde Rogers ve Medley, bir metnin özgünlüğünün yalnızca dilsel biçimine değil sınıf içindeki amaçlı kullanımına ve iletişimsel uygunluğuna bağlı olduğunu savunmuşlardır (1988, s. 468-472). Van Lier de özgünlüğü, etkileşim, farkındalık ve öğrenen özerkliği ile ilişkilendirerek sınıfta yaşanan dil deneyiminin kendisini otantik hâle getirdiğini öne sürmüştür (1996, s. 123-145).

Öğretim amaçlı metin oluşturmaya yönelikse Hutchinson ve Waters, özel kullanım amaçlı dil (English for specific purposes (ESP)) yaklaşımıyla öğretim materyallerinin öğrenci gereksinimleri doğrultusunda özel olarak tasarlanabileceğini (specially written/created materials) vurgulamış böylece oluşturulmuş metinlerin yapaylık riskini azaltmak için amaç, içerik ve görev uyumu ilkesini öne çıkarmışlardır (1987, s. 5-38). Benzer şekilde Allwright, öğretim materyallerinin yalnızca dil sunmak yerine öğrenme sürecini kolaylaştıran, öğrenci

etkileşimini teşvik eden araçlar olması gerektiğini savunmuştur (1981, s. 8-11). Tomlinson, Hutchinson ve Waters'ın modelini geliştirerek oluşturulmuş materyallerin öğrenme psikolojisi, duyuşsal faktörler ve bilişsel katılım ilkelerine dayanması gerektiğini belirtmiştir. Böylece oluşturulmuş materyal kavramını pedagojik özgünlük çerçevesinde yeniden yorumlamıştır (2011, s. 2-25). Söz konusu kuramsal temeller üzerine Christine Nuttall ise sınıf içi uygulamalara dönüştürmesi ve öğreticilere metin seçimi, düzey uyarlaması ve doğallık ile öğretilebilirlik dengesini gözeten pratik bir çerçeve sunmasıyla dil öğretiminde kullanılan metinleri üç temel gruba ayırmıştır:

- Özgün (authentic): hedef dil toplumu için dil öğrenimi amacı güdülmeyen yazılmış metinlerdir.
- Basitleştirilmiş (simplified): öğrencilerin düzeyine uygun hâle getirilmek için dilsel olarak sadeleştirilmiş ancak mümkünse doğal söylem özellikleri korunmuş metinlerdir.
- Öğretim amaçlı oluşturulmuş (specially written/created) metinler: dil öğretimi için özel olarak yazılmış genellikle belirli yapıları veya kelime gruplarını hedefleyen metinlerdir (1996, s. 170-179).

Nuttall'ın söz konusu metin türleri yaklaşımı, aynı zamanda halk hikâyelerinin Yabancılar Türkçe Öğretiminde nasıl kullanılabileceğine ilişkin işlevsel bir temel de sunmaktadır. Buna göre orijinal biçimleriyle sunulan halk hikâyeleri, dil öğretimi amacıyla üretilmemiş, doğal bağlamda ortaya çıkmış metinler oldukları için özgün metinler kategorisine dâhildir. Bu tür metinler, Türk kültürüne ve dilin doğal kullanımına ilişkin zengin unsurlar barındırmakla birlikte özellikle alt düzey öğrenciler (A1-A2) için dilsel ve anlamsal açıdan zorlayıcı olabilir.

Buna karşın dil düzeyine uygun biçimde sadeleştirilen halk hikâyeleri, anlatının kültürel ve tematik bütünlüğü korunarak düzenlendiğinde basitleştirilmiş metin niteliği kazanır. Nitekim yukarıda da ele alınan Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti'ndeki Tahir ile Zühre hikâyesi buna örnek olarak gösterilebilir. Yine bu doğrultuda aynı seviyede geçen Emrah ile Selvihan hikâyesi (Yunus Emre Enstitüsü, 2015, s. 154) de bu kategoride gösterilebilir ki dinleme metni olarak sunulan bu hikâye de varyantlarına (Bali, 1973, s. 44-77) bağlı olarak sadeleştirilmiştir. Bu tür uyarlamalar, öğrencilerin hedef dili daha erişilebilir biçimde anlamalarına yardımcı olurken özgün metnin kültürel dokusunu da büyük ölçüde korumaktadır. Durmuş, özgün ve sadeleştirilmiş metnin birbirlerine alternatif olma durumlarında hangisinin en yararlı materyal olduğunu söylemenin zor olduğunu belirterek sadeleştirilmiş metinlerin genel itibarıyla geleneksel biçimde bilgisayar tabanlı olmadığını, elle değiştirim kurallarına dayandığını aktarmıştır (2013, s. 138, 142). Bu husus şüphesiz metnin türüne göre değişiklik göstermektedir. Nitekim halk bilgisi ürünleri yalnızca geçmiş zamanların yaratmalarından meydana gelmemekte, günümüzde de yaşayan, yaşatılan ve yeniden üretilen değerlerden oluşmaktadır (Ekici, 1998, s. 27). Dolayısıyla halk hikâyelerinin tasnif olarak türlere ayrılması ve motif kataloğuna sahip olması ve bu katalogta hemen hemen her bir motifin ve ana kesitlerin kodlarla temsil edilmesi, metnin sadeleştirilmesinde geleneksel yöntemler yerine bilgisayar tabanlı/yapay zekadan da yararlanılmasını kolaylaştırmakta/kolaylaştıracaktır.

Bu minvalde çalışmanın amacına yönelik halk hikâyelerinde tasnif ve motif kataloğundan yararlanılması ise öğretim amaçlı olarak yeniden kurgulanması veya oluşturulması kısmına girmektedir. Ancak Nuttall'ın da belirttiği üzere (1996, s. 176-179) doğallık ile öğretilabilirlik dengesinin gözetilmesi önem arz etmektedir. Söz konusu kapsamda Lotherington-Woloszyn'ın bir metnin sadeleştirilmesi için sıraladığı ölçütler, halk hikâyelerinin sadeleştirilmesi ve yapay zekâ destekli yeniden üretimi için de geçerli olabilmektedir. Onlara göre dikkat edilmesi gereken ölçütler şunlardır:

- “Metnin dilsel özellikleri (kelime dağarcığı, dilbilgisel yapı, karmaşıklık düzeyi).
- Metnin konu içeriği (tema, ilgi alanı, öğrenen için anlamlılık düzeyi).
- Metni anlayabilmek için gereken kültürel bilgi ve ön bilgi düzeyi.
- Öğrenenin yaşı, dili kullanma amacı, öğrenme bağlamı ve ortam koşulları.
- Metnin sunum biçimi, estetik değeri, anlatım tarzı ve edebî niteliği.
- Metnin öğretmen ve öğrencilere cazip gelmesi, yayımlanabilirlik veya kullanım kolaylığı” (1993, s. 141).

Halk hikâyeleri genel yapısı ile kültürel özelliğini yansıtmakta, destan veya masallardan farklı olarak tasnifi özelinde gerçekçi unsurları daha fazla barındırmaktadır. Bununla birlikte kalıp ifadeler, atasözü-deyimlere, alkış-kargışa, yer yer bilmeceye, manzum-mensur yapısıyla şiir, türkü ve mani gibi dil estetiğini yansıtan yapılaraya yer vermesiyle doğal özelliğiyle dil öğretiminde çok işlevseldir. Dolayısıyla da tasnif ve motif kataloğundan hareketle halk hikâyelerinden yararlanmada öğretilabilirlik dengesinin de kurulabilmesi için dil öğretimindeki kazanımlarına bakılması yerinde olacaktır.

3.3.2. Kazanımlar ve Halk Hikâyesi-Motif Uyumu

Düzeylerine göre dil öğretimindeki kazanımları belirlemek üzere 2021 yılı “Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni: Öğrenme, Öğretme ve Değerlendirme” metni ile bu metinden hareketle 2025 yılında Türkiye Maarif Vakfı tarafından 3. baskısıyla güncellenen “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretim Programı”ndan istifade edilmiştir. A1'den C1 düzeyine kadar ele alınan kazanımlarda beceriler, beceri kodları ve kazanım içerikleri tablolaştırılarak verilmiştir. Kazanım seçimlerinde ise yararlanabilme durumlarından hareketle metin-hikâye-motif uyumlu yararlanmaya örnek teşkil edebilecek olanlarına dikkat edilmiş, tekrarlara yer verilmemiştir. Dolayısıyla seçimde bulunulmayan diğer seviyelerden ve kazanımlardan da düzey/beceri/işlevsel/dilbilgisi yapısı/materyal/içerik/süreç/izlenice (Yaylı, 2009, s. 71-90) uyumu göz önünde tutularak faydalanılabilir ve ders planı örnekleri oluşturulabilir.

Tablo 3

Hikâye-Motif Odaklı A1 Düzeyi Kazanımları

Beceriler	Kod	Kazanım	Hikâye/Motif Uyumu-Yararlanma
Alımlama-Dinleme	A1.D.7	Dikkatli ve yavaş şekilde verilen basit yer, yön ve adres tariflerini belirler.	Anlatıda “kaleye gitme, pazara varma” gibi yer-yön içeren epizotları izleme.
Alımlama-Okuma	A1.O.8	Görsel destekli kısa ve basit betimlemelerde yer alan nesne, kişi veya yer özelliklerini ayırt eder.	Kahraman/yer/nesne (gül, elma, saray) betimlerini çıkarma; motif nesnelerini tanıma.
	A1.O.12	Görsellerle desteklenmiş kısa hikâye metinlerini ana hatlarıyla kavrar.	Doğrudan kısa halk hikâyesi okuma ve ana fikri yakalama.
Üretim-	A1.YÜ.1	Kendisi veya tanıdığı bir kişi hakkında	Karakter-tip tanıma ve yazıya dökme.

Yazılı		kısa ve basit bilgilendirici metinler yazar.	
	A1.YÜ.5	Yakın çevresinde sıklıkla karşılaştığı nesneleri kısa ve basit ifadelerle betimler.	Motiflerden hareketle nesnesi betimi: gül, elma, yüzük, mektup (e-posta) vb.
Üretim-Sözlü	A1.SÜ.4	Geçmişte yaşadığı deneyimlerini basit cümlelerle anlatır.	Mikro-anlatı: “Kahraman ne yaptı?” kısa geçmiş zaman cümleleriyle olay örgüsü.
Etkileşim-Sözlü	A1.SE.4	Öngörülebilir bir konuda (ülkesi, ailesi okulu vb.), basit karşılıklı konuşmalara katılır ve kısa, uygun cevaplar verir.	Diyalogla sahneleme: kahramanlar arası kısa konuşmalar (tanışma, vedalaşma vb.).
Aracılık-Metne Aracılık	A1.AR.5	Bir eserle ilgili temel duygularını basit sözcük ya da işaretler kullanarak ifade eder.	Doğrudan: halk hikâyesine duygusal tepki (üzüldüm/sevindim) ve basit gerekçe.
İletişimsel-Edimsel	A1.EY.1	Temel bağdaşıklık öğelerini bağlama uygun şekilde kullanır.	Olay zinciri kurma: “sonra, ve, çünkü” ile olayı iki-üç cümlede bağlama.

A1’de hikâye odaklı öğretim, hikâyenin yapısının (kim-nerede-ne oldu) motif nesneleriyle (gül, elma, yüzük) eşleştirilerek sağlanabilir. Yer-yön ifadeleri betimlenebilir, görsel destekli kısa metinler ile motif söz varlığı pekiştirilebilir. Öğrenci kısa anlatılarda temel bağlaçlarla (ve, sonra, çünkü) olay örgüsünü kurmaya, kahraman-mekân-nesne betimlemeleriyle motifi somut düşünmeye çalışır. Çok kısa diyaloglarla sahnelerin canlandırılması sağlanabilir.

Tablo 4

Hikâye-Motif Odaklı A2 Düzeyi Kazanımları

Beceriler	Kod	Kazanım	Hikâye/Motif Uyumu-Yararlanma
Alımlama-Dinleme	A2.D.15	Öyküleyici metinlerin önemli noktalarını belirler.	Kısa halk hikâyesi dinletisinde olay/epizot çekirdeğini ayırt eder.
Alımlama-Okuma	A2.O.23	Kısa anlatıları ve bir kişinin yaşamını betimleyen metinleri anlar.	Kahramanın yaşam kesitleri/epizot metinlerini kavrama.
	A2.O.26	Kısa ve basit hikâyeler ile çizgi romanlardaki temel bilgileri belirler.	Kısaltılmış halk hikâyesinde ana bilgiyi (kim, nerede, ne zaman) kavrama.
Üretim-Sözlü	A2+.SÜ.12	Basit bir olay akışını... ardışık ifadelerle ya da maddeleyerek anlatır.	Epizotu “önce-sonra-sonuç” sırası ile yeniden anlatma.
Üretim-Yazılı	A2.YÜ.1	Kısa ve basit cümlelerle bir hikâyeye giriş yapar veya verilen bir hikâyeyi devam ettirir.	Doğrudan: hikâyeye kaldığı yerden yön verme yazısı.
	A2+.YÜ.8	Geçmişteki olaylar veya geleceğe dair hayaller üzerine kısa ve basit bir hikâye yazar.	“Eğer ... olsaydı?” kip kullanımına yer verme.
Yazılı Etkileşim	A2.YE.3	Davet, onay... kısa, basit notlar, e-postalar ve mesajlar yazar.	Anlatı içi davet/plan notu (düğün, buluşma).
Aracılık	A2.AR.8	Kısa ve basit metinlerin ana noktalarını sözlü ve yazılı biçimde aktarır.	Olay özeti sözlü ve yazılı.
	A2.AR.18	Günlük dil içeren kısa anlatılardaki ana temaları ve temel karakterleri basit ifadelerle belirtir.	Tema (aşk/ayrılık) ve temel karakterleri adlandırma.
Edimsel	A2+.EY.5	Basit olay ya da özellikleri sırayla ifade ederek kısa bir hikâye anlatır...	Hikâye olay örgüsünü taklit etme.

A2 düzeyinde hikâyenin/hikâyelerin olay örgüsündeki ana kesitlerden hareketle “önce-sonra-sonuç” dizgesi yeniden kurulabilir. Tema ve temel karakterler adlandırılarak motifler (örn. derviş, kale, gül-diken) bağlamdan çıkarılmaya çalışılır. “Devamında ne oldu ve eğer...

olsaydı?” gibi küçük yaratıcı görevlerle yazı üretimi sağlanabilir. Hikâyedeki düğün, buluşma, yolculuk gibi işlevsel sahneler günlük dile aktarılabilir.

Tablo 5

Hikâye-Motif Odaklı B1 Düzeyi Kazanımları

Beceriler	Kod	Kazanım	Hikâye/Motif Uyumu-Yararlanma
Alımlama-İzleme	B1.İG.1	Görseller ve açık anlatımla desteklenen filmlerde olay sırasını, temel sahneleri ve karakterler arası ilişkileri belirler.	Uyarlamalarda sahne-karakter-motif bağını görme.
Alımlama-Okuma	B1.O.24	Hikâye, basit roman ve çizgi romanda olay örgüsü, yer, zaman ve kişileri belirler.	Metindeki olay örgüsü ve motifin geçtiği düğüm noktaları.
Alımlama Stratejileri	B1.AS.3	Mantıksal/zamansal bağlaçlarla olay sırasını belirler ve neden-sonuç ilişkilerini açıklar.	Motifin neden-sonuç işlevini kurar (örn. gül- ayrılık/birleşme).
	B1.SÜ.5	İzlediği bir film/okuduğu bir kitabın konusunu özetler; duygu ve düşüncelerini gerekçeleriyle açıklar.	Hikâye özeti ve motif etkisi üzerine gerekçeli yorum.
Üretim-Yazılı	B1.YÜ.4	Öyküleyici metinler yazar.	Motif odaklı kısa öykü/alternatif epizot üretimi.
Etkileşim-Sözlü	B1.SE.9	İlgi duyduğu günlük konularda kişisel görüşünü anlaşılır biçimde ifade eder.	Kahramanın kararı doğru muydu? Görüş/gerekçe.
	B1.AR.25	Bir eserdeki önemli bölüm ve olayları basitçe açıklar.	Kilit sahne/motif açıklaması (nerede, ne oldu?).

B1 düzeyinde motiflerin olay örgüsündeki işlevler daha görünür hâle gelir ve gerekçeyle temellendirilebilir. Öğrenci kilit sahnelerde motifin niçin önemli olduğunu açıklayabilir (derviş armağanı olayları başlatır, gül-diken ayrılık/birleşmeyi simgeler). Hikâye/uyarlama düğüm noktaları saptanarak sözlü aktarımda epizot anlatımı tutarlı hâle getirilir. Yazıda ise motif odaklı kısa öykü ya da kısa eleştiri yazılabilir. Sınıf içi diyaloglarda “kahramanın kararı doğru muydu?” vb. sorular, görüş-gerekçe fikir üretimini destekleyebilir.

Tablo 6

Hikâye-Motif Odaklı B2 Düzeyi Kazanımları

Beceriler	Kod	Kazanım	Hikâye/Motif Uyumu-Yararlanma
Alımlama-Dinleme	B2.D.3	Resmî olmayan, uzayan söylemlerde (hikâye, fıkra vb.) olayların gelişimini kronolojik sıraya göre takip eder.	Âşık/anlatıcı performansında epizot akışını takip etme.
	B2.D.12	Kayıtlarda konuşmacının duygu durumu ve tutumunu belirler.	Anlatıcı tutumunu/ironi/acı tonunu çözer; motifin duygusal işlevi.
Alımlama Stratejileri	B2.AS.1	Bilinmeyen sözcük/ifadeleri bağlam ve metin içi ipuçlarından tahmin eder.	Motif/terim/tip (örn. çile, derviş) bağlamdan çözümleme.
Üretim-Sözlü	B2.SÜ.11	Farklı bakış açılarını ve seçeneklerin artı-eksilerini yansıtan sözlü sunumlar yapar.	Tema/karakter açısından çoklu bakış açısı kazanma.
Üretim-Yazılı	B2.YÜ.2	Okuduğu bir kitap, izlediği bir film veya oynadığı bir oyun hakkında eleştiri yazıları yazar.	Halk hikâyesi ya da uyarlaması için eleştiri yazısı.
Etkileşim-Sözlü	B2.SE.8	Görüşünü açıklamalar, savlar ve yorumlarla tutarlı biçimde destekler.	Sınıf içi hikâye konu/son tartışması, karşıt görüşe kanıtlı yanıt verme.

B2 düzeyinde anlatıdaki tutum/ton (ironi, acı, sevinç) daha anlaşılır hâle gelir. Motif yapılarının olay örgüsüyle gerekçelendirilmesi karşıt görüşlülüğe kanıt sunmayı kolaylaştırır.

Böylece metinlerarasılık yönüyle yalnızca hikâye türünde değil diğer edebî türlerde de dilsel üretimi geliştirilebilir.

Tablo 7

Hikâye-Motif Odaklı C1 Düzeyi Kazanımları

Beceriler	Kod	Kazanım	Hikâye/Motif Uyumu-Yararlanma
Alımlama-Dinleme	C1.D.2	Gündelik anlatımı içeren canlı tartışmalarda konudan sapma ve örtüşen konuşmalar olsa bile katılımcıların tutumunu ayırt eder.	Anlatıcı/eleştirmen tutum-ironisini çözme; motifin değer yükünü okuma/anlama.
	C1.D.6	Çeşitli kayıtlı veya yayımlanmış işitsel materyalleri dinleyerek örtük tutumları ve kişiler arası ilişkilerdeki ince ayrıntıları ayırt eder.	Âşık icrasında/yorumlarda örtük anlam-alt metin tespiti.
Alımlama-Okuma	C1.O.6	Çeşitli edebî metinleri üslup ve içerik açısından çözümleyerek değerlendirir.	Halk hikâyesini üslup-içerik ekseninde eleştirme.
Alımlama Stratejileri	C1.AS.1	Bağlamsal, dil bilgisel ve sözcüksel ipuçlarını kullanarak metindeki tutum, ruh hâli ve amaçlara ilişkin çıkarımlar yapar ve sonraki gelişmeleri tahmin eder.	Motifin işlevsel rolü ve anlatıdaki olası seyrini kestirme.
Üretim-Sözlü	C1.SÜ.2	Deneyimlerini veya anlatılarını aktarırken alt temaları bütünleştirir, önemli noktaları ayrıntılı biçimde betimler ve anlatımını uygun bir sonuçla tamamlar.	Hikâyede alt tema-motif-ana yönelimli bütünleştirilmiş anlatım.
Üretim-Yazılı	C1.YÜ.1	Kişisel ve doğal bir üslupla açık, ayrıntılı ve iyi yapılandırılmış yaratıcı metinler yazar.	Motif/tema dönüştürmeli yaratıcı yeniden yazım.
	C1.YÜ.3	Kültürel etkinlikler veya edebî eserler hakkında eleştirel değerlendirme yazısı yazar.	Halk hikâyesi/uyarlaması üzerine eleştirel inceleme.
Aracılık/Yaratıcı Metin	C1.AR.14	Bir eseri dönem ve tür açısından değerlendirir.	Hikâyeyi tür/dönem bağlamında konumlandırır.
	C1.AR.15	Bir eseri kullanılan anlatı stratejilerini değerlendirerek yorumlar.	Anlatı tekniği-motif stratejisi analizi.
Edimsel Yetkinlik	C1.EY.8	Dili, bağlayıcılar ve bağdaşıklık öğelerini kontrollü kullanarak açık, akıcı ve iyi yapılandırılmış biçimde kullanır.	İleri düzey bağdaşıklık ile eleştirel inceleme/metin yazımı.

C1 seviyesinde ise hikâyeler, tür/dönem bağlamında ele alınarak örtük anlam/ima çözümlemesi geliştirilebilir. Öğrenci uzun ve karmaşık metinlerdeki görüş/tutum ayrımlarını motife bağlayarak kültür içindeki konumunu tartışabilir. Bu düzeyde, motifi tekil bir sembol olarak adlandırmaktan ziyade metinlerarasılık ilişkisi, anlatı stratejileri (anlatıcı sesi, zamanlama, sahneleme) ve türsel beklentiler (halk hikâyesi, uyarlama vd.) üzerinden nasıl anlam ürettiğinin fark edilmesi sağlanabilir.

Söz konusu kazanım ve motif uyumu öğretim amacı doğrultusunda çeşitlendirilebilir. Halk hikâyelerinin kültürel özelliklerinin yanı sıra yapısal tasnif ve motif kataloglarına dayanan sistematik yapısı, bu anlatıların dijital ortama ve özellikle YZ tabanlı metin üretimine aktarılmasını mümkün kılmaktadır. Bu yapı, dil düzeyine uygun yeniden yazım, sadeleştirme

veya tematik yeni metin üretimi için modellemeye elverişli bir zemin sunmaktadır. Böylece halk hikâyeleri yalnızca kültürel aktarım sağlayan materyaller olmaktan çıkarak YZ destekli üretimle öğretim hedeflerine uyarlanabilen dinamik kaynaklara dönüşebilmektedir. Çalışmanın devamında bu üretim süreçlerinin nasıl değerlendirilebileceği incelenecektir.

4. Yapay Zekâ ve Motif Temelli Halk Hikâyesi İçerik Üretimi

Yapay zekâ (YZ) kavramı hem teknik hem de toplumsal bağlamlarda farklı anlamlara bürünebilen, bu nedenle de tek bir tanımla açıklanması güç bir alandır. Nitekim OECD'nin 2024'te güncellenen tanımında YZ şöyle tanımlanmaktadır:

Açık ya da örtük amaçlar için aldığı girdilerden yola çıkarak tahminler, içerikler, öneriler veya kararlar gibi çıktıları nasıl üreteceği çıkarımında bulunabilen ve fiziksel ya da sanal ortamları etkileyebilen makine-tabanlı sistemdir. YZ sistemleri, devreye alındıktan sonra özerklik ve uyma/uyarlama düzeyleri bakımından farklılık gösterir. (2024, s. 6).

Bu tanımdan hareketle OECD, YZ sistemlerinin girdiler (bilgi, kural, kod ve veri), modeller (istatistiksel/semantik temsiller, karar mekanizması, ağlar vb.) ve çıkarım adımı üzerinden çıktılar ürettiğini vurgulamaktadır. Bununla birlikte makine öğrenmesi ile kurulan modellerin devreye alındıktan sonra da (belirli koşullarda) uyarlanabilir kalabileceğinin altını çizerek özerklik ve uyma/uyarlama kavramlarının, hedeflerin insan tarafından belirlendiği fakat sistemlerin bazı alt-amaçları kendiliğinden geliştirebildiği hususlarındaki önemine dikkat çekmektedir (2024, s. 7-9). Kaplan ve Haenlein, YZ'yi “dış veriyi doğru biçimde yorumlama, bu veriden öğrenme ve öğrenilenleri esnek uyarlama yoluyla belirli hedef ve görevleri gerçekleştirme yeteneği” olarak tarif etmektedir (2019, s. 17). Russell ve Norvig makine temelli tanımlamadan ziyade YZ'yi dört yaklaşım üzerinden tasniflendirmektedir: İnsan gibi düşünmek, insan gibi davranmak, rasyonel düşünmek ve rasyonel davranmak. Bu çerçevede karşılıklı konuşma pratiğinde insan mı yapay zeka mı olup olmadığını tespit etmek amaçlı oluşturulan Turing testini, insan gibi davranma yaklaşımının sınaması olarak tanımlarlarken doğal dil işleme, bilgi gösterimi, akıl yürütme, öğrenme, görme ve robotik yetilerini YZ'nin alt alanları olarak belirtmektedirler (2022, s. 20). Baker ve diğerleri ise YZ'yi sadece teknik bir “çıkartım makinesi” değil duygulanımın araçsallaştırıldığı ve insanın sınırlarının yeniden çizildiği bir “sosyoteknik” düzenek olarak yorumlamaktadır (2023, s. 5).

Söz konusu zemin çerçevesinde günümüzde sosyal ve teknolojik değişimlere bağlı olarak sözlü anlatıların icra edildiği mekânlar ve aktarım sıklığı büyük ölçüde azalsa da (Özdamar, 2022, s. 249). “Toplum 5.0” ile birlikte yapay zekânın yaşamın birçok alanına entegre olması, kültürel ve sosyal yapıda yeni dönüşümlerin habercisi olarak görülmekte (Koçak, 2020, s. 10-11) ve folklor ürünlerinin yeniden üretim alanı, bir noktada icra alanı bulmasını sağlamaktadır. Bu doğrultuda metin ve dil öğretimi özelinde YZ'nin rolüne bakıldığında ise geniş bir kullanım alanı içinde olduğu görülmektedir (Çangal, 2024, s. 307-328; Şengül, 2024, s. 351-384). Çangal ve arkadaşları, YZ destekli araçların öğrenenin bireysel gereksinimlerine göre öğrenme deneyimini zenginleştirdiğini, gerçek zamanlı geri bildirimle hataların hızla giderilmesini sağladığını ve dört temel dil becerisinin bütüncül gelişimini desteklediğini belirtmektedir. Ayrıca etkileşimli ve kişiselleştirilmiş yapıları sayesinde motivasyonu

artırarak daha kalıcı öğrenme yaşantıları sunduklarını da ifade etmektedir (2025, s. 61-62). Yükseköğretim bağlamında geniş bir tarama yapan Zawacki-Richter vd., eğitimde eğitimde yapay zekâ uygulamalarını dört ana ekseninde toplamaktadır: profillemeye ve öngörü, değerlendirme ve ölçme, uyarlamalı sistemler ve kişiselleştirme, zeki öğretim sistemleri (2019, s. 11). Bu çerçeve, özellikle dil öğretimi gibi alt alanlarda YZ'nin değer üretme biçimlerini somutlaştırması bakımından önemlidir. E-öğrenmeye yönelik eğilim analizleri de bu durumu desteklemektedir. Nitekim Tang vd., 1998-2019 arasındaki literatürün ağırlıklı zeki öğretim sistemleri geliştirme ve ölçme-değerlendirmeyi YZ ile destekleme konularında yoğunlaştığını ayrıca kişiselleştirme ve uyarlamalı öğrenmenin belirgin biçimde öne çıktığını belirtmiştir (2021, s. 9-11). YZ destekli araçların eğitimde yaygınlaşmasıyla bu sistemlerin okuma odaklı materyal geliştirme ve düzeye uygun metin üretiminde öğreticiye zaman kazandırdığı ancak başarı için girdilerin açık ve düzeyle uyumlu tanımlanmasının gerektiği vurgulanmaktadır (Oyar Uzun, 2024, s. 443). Bu kapsamda Çangal vd.'nin Yabancılar Türkçe Öğretimi alanında YZ teknolojilerinin kullanımını, araçların avantaj ve sınırlılıklarını öğretici görüşleriyle ortaya koyan çalışması dikkat çekicidir. Nitekim bulgulara göre örneklemdeki 55 öğreticiden 36'sı ders süreçlerinde ChatGPT'yi tercih ettiklerini, 12'si ise YZ'den materyal tasarımı amacıyla yararlandığını belirtmiştir (2025, s. 69-71). ChatGPT'nin Türkçe metin oluşturması üzerine bir başka çalışmada ise başarısının %50 olduğu belirlenmiştir. Ancak söz konusu çalışmada kullanılan modelin henüz geliştirilmekte olan "3.5" olduğu aktarılmıştır (Katı ve Can, 2024, s. 560-561).

Özellikle güncellenen sürümleriyle ChatGPT, dil öğrenimi/öğretiminde önemli kolaylıklar sağlamaktadır. Choi ve Chang, "kişisel değerlendirmelere dayalı çalışmalarında", model 5'in dil öğretiminde öne çıkan yeniliklerini şu şekilde sıralamaktadır: "Study mode" özelliğiyle öğrenci, hazır cevap almak yerine adım adım düşünmeye, hatasını fark edip düzeltmeye yönlendirilmekte bu sayede biçimlendirici dönüt üretimi desteklenmektedir. Gerçek zamanlı yönlendirici, görevin zorluk düzeyine göre "hızlı yanıt-ayrıntılı açıklama" dengesini kurarak yazma, düzeltme, yönergeyi anlama ve türüne uygun metin üretimi gibi görevlerde tutarlılığı artırmaktadır. Güvenilirlik iyileştirmeleri özellikle olgusal hata ve halüsinasyonların azaltılmasıyla öğretici geri bildirimi ve öz değerlendirme senaryolarında daha güvenli bir kullanım sağlamaktadır. Ayrıca çok dilli ve çok kipli yapı, aynı oturumda çeviri, uyarlama, telaffuz-dinleme pratiği ve görsel destekli açıklamaları birleştirerek kapsayıcı dil öğrenme ortamlarının oluşturulmasını kolaylaştırmaktadır (2025, s. 2-14). Bu doğrultuda mevcut çalışmada da halk hikâyelerinin motif indeks kataloğuna göre uyarlanmasında YZ araçlarından ChatGPT'nin 5. modelinden istifade edilmiştir.

4.1. İçerik Üretimi Örneği

Çalışmanın önceki bölümlerinde metin türlerine değinilerek halk hikâyelerinin orijinal hâllerinin özgün metinler kategorisine girdiği belirtilmişti. Halk hikâyelerinin motif indeksi ve tasnif yapısının dikkate alınarak YZ ile yeni içerik tasarlama hususunda sadeleştirilmiş metinler de kullanılabilir. Ancak bu husus bilgisayar veya YZ sistemi gerektirmeyen geleneksel yöntemlerle de yapılabilir. Nitekim motif indekste yer alan hikâye kodlarından hareketle hikâyelerin orijinallerinden çıkarma yoluyla sadeleştirmeye gidilebilir ki bu sadeleştirme yöntemleri açısından son derece elverişli bir yaklaşımı ortaya koyacaktır. Buna

göre hikâye ana çekirdek yapısını koruyarak istenilmeyen ana kesit (epizot) bölümler çıkarılabilir ve hikâye özgün/otantik yapısını sürdürebilir. Dolayısıyla dijital hikâye formatlarından (Karadağ ve Demir Atalay 2024, s. 368-372) farklı olarak geleneksel yapısını koruyabilir.

Amaç doğrultusunda oluşturulan metinler kategorisinde ise halk hikâyelerinin motif indeks kataloğu ve tasnif yapısından hareketle hikâyeler, “temel motif ve kültürel değerler” korunarak günümüze uyarlanabilir veya yeniden üretim gerçekleştirilebilir. YZ’nin kabiliyetleri kapsamında bir başka üretim biçimi de doğrudan alt yapı verisinden hareketle “kendinden üretim”dir. Ancak bu üretim mevcut çalışmanın konusu dâhilinde değildir. Orijinal halk hikâyesinin günümüze uyarlanması ise çekirdek yapının korunması gerekliliği nedeniyle daha çok tipoloji ve toponim çerçevesinde gerçekleştirilebileceğinden çalışmada doğrudan motif girdileriyle (prompt) indeksle ve kazanımlarla uyumlu, kültürel öğeler içeren ve seviyeye uygun yeniden üretime yer verilmiştir. Motif girdisi olarak Thompson’un (1955-1958, s. 529-554) Motif İndeks kataloğu ile Alptekin’in (2015, s. 296-362) aynı kataloğu Türk halk hikâyeleri için güncellediği motif yapı ve kodlarından istifade edilmiştir.

Söz konusu doğrultuda örneklem oluşturma amacıyla aşk tasnif türünde hikâye oluşturulmaya çalışılmıştır. İlk olarak girdi bilgisi verilmiş akabinde hikâye oluşturulmuştur. Dil öğretimindeki uygunluğu üzerine değerlendirmeler ise sonuç bölümünde paylaşılmıştır.

Öncelikli olarak oluşturulan hikâye için girdi (prompt) bilgisi şu şekildedir:

- *Halk hikâyelerinin yapısı:* Halk hikâyelerinin yapısal özellikleri üzerine hazır veri/şablon paylaşılmıştır.
- *Halk hikâyelerinin tasnifi:* Halk hikâyelerinin tasnifleri üzerine hazır veri/şablon paylaşılmıştır.
- *Ana tema / ana konu / çekirdek yapı / muhteva:* {Epizot yapısı olarak geleneksel halk hikâyelerinden yararlanılabilir}. {Konu, “aşk”; ana tema, Ankara’nın yabancı öğrenciler için kültürel değer taşıyan mekânlarını içermeli}.
- *Manzum-mensur bölümler:* Mani yapısı için hazır bilgi veri/şablonu paylaşılmıştır. {Konu içeriğiyle uyumlu, kafiyeli bir mani verilmeli; yer yer bağlamla uyumlu deyim ve atasözü kullanılmalı}.
- *Kelime uzunluğu:* {500 ila 700 kelime arasında olmalı}.
- *Dil düzeyine göre kazanımlar:* B1 düzeyi için hazır dil kazanım veri/şablonu paylaşılmıştır. {Oluşturulacak metin yapısında bu kazanımlar da göz önünde tutulmalı}.
- *Dil bilgisi yapısı:* B1 düzeyi için hazır dil bilgisi konu veri/şablonu paylaşılmıştır. {Metnin yapısında dil bilgisi kuralları bağlamlarına göre kullanılmalı}.
- *Diğer girdiler: toponim ve tipoloji farklılaştırma isteği üzerine:* {Ankara’daki yer isimlerine kullanımda yer verilmeli; karakter isimleri olarak Cumhuriyet’in erken dönemlerinde yaşamış yazar, şair isimlerine yer verilebilir}.

- *Motif indeks kataloğu dışında kalan isteğe bağlı kültürel yapılar, ahlaki değerler vb.:* {Türk kültürünü yansıtıcı geleneklere yer verilmeli, el öpmek vb.}.
- *Zamana uyarlama, günümüze yakın veya belirli bir tarih aralığı:* {Cumhuriyet’in ilk zamanları, kış mevsimi olmalı}.
- *Motif indeks kod girdisi:*
 - {P400 Zanaat ve meslekler};
 - {P600 Gelenekler};
 - {T10 Âşık olmak};
 - {H300 Evlenme imtihanları};
 - {H900 Vazifenin tayini ve ortaya konması};
 - {C420 Sırları açıklama yasağı};
 - {J400-459 Arkadaş seçimi};
 - {Q280 Kaba davranışının cezalandırılması};
 - {N820 Yardımcı insanlar};
 - {N410-439 Şanslı iş girişimleri};
 - {J10 Deneyimden edinilen bilgi};
 - {H950 Vazifenin yerine getirilmesi};
 - {T30 Âşıkların buluşması/kavuşması};
 - {L200 Alçak gönüllülüğün mükâfat getirmesi};
 - {U260 Zamanın geçmesi};
 - {T596 Çocuklara ad verme}.

Girdiler sonucu oluşturulan YZ tabanlı halk hikâyesi örneği şöyledir:

Peyami ile Fatma Aliye

“Cumhuriyetin ilk yıllarıdır. Ülkenin başkenti Ankara, Ulus’ta Peyami isimli bir genç yaşar. Uzun boylu bir delikanlı olan Peyami Samanpazarı’nda çalışan genç bir kunduracı çırağıdır. Ustası ona her zaman mesleğinin kıymetini bilmesini söyler ve “Dikiş sağlam olursa yol yarıda bırakmaz,” nasihatinde bulunur böylece işine sıkıca kıymet verir (*P400 Zanaat ve meslekler*).

Hamamönü’ndeki kahvede akşamları fasıl kurulur, dua edilir. Herkes bu meclis düzenini bilir ve katılır (*P600 Gelenekler*). Gün boyu âşıklar saz çalar, şiirler, destanlar söyler. Peyami de bu meclise katılır ve sohbetten istifade eder, meclistekilerin ayakkabılarını tamir eder. Bu kahvenin sahibi Salih Bey’in güzeller güzeli Fatma Aliye adında bir kızı vardır ve Hacı Bayram-ı Veli Cami avlusundaki aşevinde gönüllü olarak çalışır.

Ulus'ta kışlar çetin geçer, yağmurla beraber sokaklar çamur olur. İnsanlar gündüzleri zamanlarını aşevlerinde geçirir. Bir gün Fatma Aliye'nin çalıştığı aşevine ayakkabısı yırtık üç küçük çocuk gelir. Fatma Aliye'nin içi sızlar ve "Keşke biri tamir etse" der. Ertesi gün babasına yardım etmek için gittiği kahvede konuyu babasına açarken Peyami, kulak misafiri olur. Kısa bir selamlaşmadan sonra konuşurlar ve birkaç karşılaşmadan sonra ikisi de âşık olur (*T10 Âşık olmak*). Peyami, kızı babasından istemeye karar verir ancak babası bir şart sunar. "Eğer yedi gün içinde, aşevine gelen o üç çocuğun ayakkabılarını tamir ederseniz, isimsiz bırakırsanız ve kimseye anlatmazsanız razı olurum" der (*H300 Evlenme imtihanları; H900 Vazifenin tayini ve ortaya konması; C420 Sırları açıklama yasağı*). Peyami şartı kabul eder. Acele işe şeytan karışır diye düşünüp önce bir plan yapar. Kunduracı dükkânından iki güvenilir arkadaşını seçer: Sami dikişi iyi bilir, İrfan ölçü almada ustadır, yardım ederler ama işi Peyami kendisi yönetmelidir (*J400-459 Arkadaş seçimi*). Bu arada annenin gönlü Rasim'den yanadır, komşu tütüncü kalfası Rasim'i "evine yakın, işi hazır" diye överken bu evliliğe mani olmaya çalışır. Bu yüzden Peyami ile Fatma Aliye, şartı eksiksiz yerine getirmeye dikkat eder.

İlk üç gün, çocukları ararlar. Üçüncü gün sonunda çocukları cami avlusunda koşuşturken bulurlar. Ölçüler alınır, eski tabanlar sökülür, uygun derileri ayarlanır. Akşamları Peyami dükkândan geçerken Fatma Aliye de kapıdan bakar, yolunu gözler. Dördüncü gün, tamir için hazırlanan üç taban, bal mumlu ip ve ince burun parçaları bir anda ortadan kaybolur. Zeminde çamurlu bir iz vardır. Dışarıdan Rasim'in elinde torbayla geçtiğini söylen bir ses duyarlar. Sır saklama sözü verdikleri için (*C420 Sırları açıklama yasağı*) durumu kimseye açıklamayarak yalnızca kahve meclisinin büyüklerine bildirirler. Torba aranır ve parçalar üzerindeki üç noktalı zımba işaretiyle ortaya çıkar. Çünkü Peyami her yaptığı ayakkabıya bu işareti koyar. Rasim inkâr edemez ve malzemeleri iade ederek şehirden sürgün edilir (*Q280 Kaba davranışının cezalandırılması*). İş gecikir Peyami, umudunu kaybetmez ve ağzından şu mani dökülür:

Dikişler dize dize,

Üç çifti gülen yüze,

Yedi günü dolmadan,

Yetişir Allah size.

Beşinci ve altıncı gün, kaybolan ip yetmez. Tam o sırada yaşlı bir usta uğrar: "Elimde balmumlu ip var," diyerek paylaşır (*N820 Yardımcı insanlar*). Depodaki eski sandıkta da ölçüye tam uyan bir deri parçası bulurlar ve bu tesadüfi şanslar, işleri hızlandırır (*N410-439 Şanslı iş girişimleri*). Peyami, ıslak deriye doğrudan dikiş atmanın gevşeklik yaptığını anlar önce kurutup sonra dikey böylece aynı hatayı tekrarlamaz (*J10 Deneyimden edinilen bilgi*). Yedinci gün, akşam ezanıyla üç çift ayakkabı hazır. Peyami isim yazmadan paketler, Fatma Aliye ile birlikte aşevine bırakırlar. Çocuklar giyince zıplayıp sevinir. Böylece imtihan geçilir (*H950 Vazifenin yerine getirilmesi*). Haberi Salih Bey'e kızı mutlulukla ulaştırır. O akşam kahvede herkes yerini alır. Salih Bey, Peyami'ye dönüp "Çocukların ayakları kuru kaldı çünkü dikişin sağlam. İyiliği gizli tuttunuz çünkü niyetiniz temiz. Bu yüzden

rızam var, Yarın söz-nişan kesilsin, âşıklar buluşsun” der (*T30 Âşıkların buluşması/kavuşması*). Annesi önce sessiz kalır, çocukların mutluluğunu görünce yüzü yumuşar. Peyami’nin bu alçak gönüllü hâlini halk meclisi de onaylar (*L200 Alçak gönüllülüğün mükâfat getirmesi*). Bir hafta sonra düğün olur. Seğmenler oynar, sofralar kurulur. Üç tepsi baklava, yedi testi şerbet dolaşır, kırk misafir “hayırlı olsun” der. Gece sonunda Peyami, büyüklerin elini öperken Fatma Aliye de aşevindeki çocuklara küçük hediyeler hazırlar. Günler geçer, ev düzeni kurulur. Peyami ustasından izin alarak küçük bir tezgâh açarken Fatma Aliye de gündüzleri kahvede babasına, akşamları aşevine yardım eder. Bir yılın sonunda bir oğulları olur (*U260 Zamanın geçmesi*) adını Ulus koyarlar (*T596 Çocuklara ad verme*). Her adımı emekle attıkları, sözü gizlice verdikleri ve birlikte tutukları için Ankara büyüdükçe onların sevgisi de büyür, gider” (OpenAI, 2025).

Sonuç ve Öneriler

Dil-kültür ilişkisinin karşılıklı niteliği hem kuramsal çerçevede hem de sözlü-yazılı gelenek üzerinden taşınan kültürel bellekte belirginleştirilebilmekte, günümüze uygun yeni üretimlerin gerçekleştirilmesi sağlanabilmektedir. Edebî tür özelinde pek çok çalışma için uygulanabilecek bu üretimler arasında halk hikâyeleri, motif kod yapısının uygunluğu nedeniyle dil öğretiminde de son derece işlevsel özellik gösterebilmektedir. Nitekim halk hikâyelerinde -masal vd.- için oluşturulan motif kodları vasıtasıyla kuramsal öz korunarak YZ uygulamalarıyla yeni halk hikâyeleri oluşturulabilirken öte yandan dil öğretiminde kazanımlar, kültürel öğeler, dil bilgisi kullanımlar vd. hususlar da barındırılabilir. Dolayısıyla bu yaklaşım, dil öğretimi açısından öğreticiye ve öğrenciye 21. yüzyılın hedef becerilerini kazanma ve pekiştirme konusunda yeni fikir ve arayış edinimi sağlamaktadır.

Çalışmada OpenAI’nin ChatGPT 5. modeliyle oluşturulan “Peyami ile Fatma Aliye” halk hikâyesine bakıldığında yabancılara Türkçe öğretimi yönüyle şu tespitlerde bulunmak mümkündür:

- *Kültürel aktarım:* Metinde kültürel öğeleri yansıtan çok sayıda unsura yer verilmiştir. Bunlardan bazıları şunlardır: Kahvehane, zanaat-ustalık, seğmen, el öpme, ad verme, formel sayılar (3,7,40). Örneğin kahvehane meclisiyle zaman-mekân uyumu yakalanarak dönemin ruhu verilmiştir. Nitekim kahvehaneler mahallelerin buluşma ve dayanışma, âşıklık geleneğini yaşatan; fasıl, mani, destan ve atasözlerinin taşıyıcısı olan; uyuşmazlıkların büyüklerin vasıtasıyla istişareyle çözüldüğü mekânlardı. Dolayısıyla hikâyedeki işleviyle şartın konulduğu, onayın verildiği ve toplumsal rızanın olduğu sahnelenmektedir. Yabancı öğrenciler açısından bu kültür öğeleri, Türkçenin sosyal dil kullanım (hitap, nezaket, söz alma-bırakma) kurallarını doğal bağlamda gözlemlene ve kullanma olanağı sağlamaktadır. Öğrenci kahvehane/meclis düzeninde istişare-rıza süreçlerini, zanaat sahnelerinde iş sırası ve neden-sonuç anlatımını, el öpme-ad verme gibi uygulamalarda yerel kimlik ve görgü kodlarını gözlemleyerek edinmektedir. Bu da iletişimde yanlış anlamaları azaltmakta, kültürel uyumu hızlandırmakta ve söz varlığının kalıcı öğrenimini kolaylaştırmaktadır.
- *Toponim-gerçeklik, tipoloji-ahlaki değerlerin öğretimi:* Halk hikâyelerin yapısı itibarıyla didaktik yönü ahlaki değerlerin öğretimi açısından da fayda sağlamaktadır. Bu hedef doğrultusunda oluşturulacak metinler vasıtasıyla yabancı öğrencilerin

davranış koşullarına olumlu katkılar sunulabilir. Örneğin karşıt karakter Rasim, kıskançlık ve çıkar nedeniyle malzeme hırsızlığına başvuran gerçekçi bir sosyal tip olarak resmedilmekte ve bu nedenle dışlanmaktadır, böylece problem-çözüm şeması meydana getirilmektedir. Bunun yanı sıra metinde Ulus, Hamamönü, Hacı Bayram-ı Veli Cami avlusu gibi günümüzde de var olan gerçek yer isimleri olayın işlevsel durakları olarak kullanılarak mekân-eylem bağıni güçlendirmektedir. Kış, çamur, ıslanan ayaklar, balmumlu ip, deri kurutma, ölçü alma ayrıntıları gündelik iş akışını somutlaştırarak anlatıyı olabilir ve hikâyenin yapısını gerçekliğe yakın kılmaktadır. Bu gerçekçilik, yabancı öğrenciler için olay şemasını kolaylaştırarak metne yönelik okuma motivasyonunu yükseltebilir niteliktedir.

- *Halk hikâyesi yapısının korunması:* Bu yapı, yabancı öğrenci açısından anlatı şemasının açık biçimde çıkarılmasını kolaylaştırabilir; önce/sonra/derken/sonunda ve çünkü/bu yüzden gibi yapıların işlevini doğal bağlamda fark ettirebilir; özetleme, yeniden anlatma ve epizot sıralama görevlerini ölçülebilir hâle getirebilir. Öğrenci benzer kalıpları farklı metinlerde tanıyıp aktarmayı öğrenebilir; öğretici ise motif-sahne eşleştirme, olay akışı şeması ve kısa rol oyunu gibi etkinliklerle hem kültürel dokuyu hem de dil becerilerini aynı anda pekiştirebilir.
- *Kazanım ve dil bilgisi uyumu:* B1 düzeyinde kazanımlar açısından öğrencinin olay akışını sıralamasını, yer-zaman-kişi bilgilerini çıkarmasını, kısa özet ve gerekçeli görüş yazmasını, problem-çözüm çizgisini açıklamasını ve rol oyunuyla sözlü etkileşimi denemesini mümkün kılabilir. Böylece okuma, yazma ve konuşma becerilerini birlikte desteklemektedir. Dil bilgisi yönüyle de düzeye uygunluk sergilemektedir.

Sonuç itibarıyla dil öğretiminde, sözcüklerin yaşadığı bağlama temas etmek önemlidir. Yapay zekâ burada güçlü bir hızlandırıcı fırsat sunmaktadır. Öğretici, hedef düzeyi, kültürel çerçeveyi ve motifleri tanımladığında YZ; aynı dokuyu koruyarak farklı uzunlukta, söz varlığı kontrollü ve kültürel olarak tutarlı varyantlar üretebilir, rol oyunu diyalogları ve neden-sonuç yazma alıştırmalarını anında türetebilir hatta basit geri bildirim metinleri oluşturabilir. Böylece sınıf içinde uyarılma ve kişiselleştirmeye zaman daha çok ayrılabilir. Diğer bir deyişle öğretici seçen ve denetleyen, YZ ise öneren ve çeşitlendiren olabilir. Doğru kurgu ve denetimle, kültürle yoğrulmuş anlatılar dijital ortamda erişilebilir, tekrarlanabilir ve ölçülebilir hâle gelebilir. Öğrenci de dilsel doğrulukla kültürel uygunluğu birlikte geliştirerek öğrendiklerini farklı bağlamlara aktarabilir. Bu doğrultuda söz konusu çalışma diğer edebî türler içinde bir fikir zemini oluşturarak yabancılar Türkçe öğretimine hizmet edebilir.

Kaynakça

- Aksan, D. (1995). *Her yönüyle dil: Ana çizgileriyle dilbilim 1* (6. Baskı). Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Allwright, R. L. (1981). What do we want teaching materials for? *ELT Journal*, 36(1), 5-18. <https://doi.org/10.1093/elt/36.1.5>
- Alptekin, A. B. (7-9 Mayıs 1987). Halk Hikâyelerinde Diğer Türklerden (Halk Şiiri, Bilmece, Deyim, Atasözü, Dua, Beddua, Masal, Efsane, Fıkra) İstifade Edilebilir mi? [Seminer Sunumu]. *III. Uluslararası Türk Halk Edebiyatı Semineri*, Eskişehir, Türkiye

- Alptekin, A. B. (2015). *Halk Hikâyelerinin Motif Yapısı*. Akçağ Yayınları.
- Avrupa Konseyi. (2021). *Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni: Öğrenme, öğretme, değerlendirme-Tamamlayıcı Cilt*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Baker, B., Mills, K. A., McDonald, P., & Wang, L. (2023). AI, Concepts of Intelligence, and Chatbots: The “Figure of Man,” the Rise of Emotion, and Future Visions of Education. *Teachers College Record*, 1-25. <https://doi.org/10.1177/01614681231191291>
- Bali, M. (1973). *Ercişli Emrah ile Selvi Han Hikâyesi: Varyantların Tespiti ve Halk Hikâyeciliği Bakımından Önemi*. Baylan Matbaası.
- Boratav, P. N. (1946). *Halk Hikâyeleri ve Halk Hikâyeciliği*. Millî Eğitim Basımevi.
- Boratav, P. N. (1955). *100 soruda Türk halk edebiyatı*. (7.baskı). Gerçek Yayınevi.
- Boylu, E. ve Başar, U. (2018). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Kültürel Boyutu: Türkçe Kalıp Sözlere Farıslara Öğretimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (43), 31-52. <https://doi.org/10.17133/tubar.326752>
- Bölükbaş, F. ve Keskin, F. (2010). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kültür Aktarımı. *Turkish Studies*, 5(4), 221-232.
- Breen, M. P. (1985). Authenticity in the Language Classroom. *Applied Linguistics*, 6(1), 60-68. <https://doi.org/10.1093/applin/6.1.60>
- Campbell, J. (2010). *Kahramanın Sonsuz Yolculuğu*. S. Gürses (Çev.). Kabalcı Yayınları.
- Choi, W. C., and Chang, C. I. (2025). ChatGPT-5 in Education: New Capabilities and Opportunities for Teaching and Learning. *Preprints*. <https://doi.org/10.20944/preprints202508.0684.v1>
- Çangal, Ö., Çelik, M. E. ve Başar, U. (2025). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Yapay Zekâ Kullanımına Yönelik Öğretici Görüşleri. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 10(1), 57-97.
- Çangal, Ö. (2024). Dijital Araçların Yabancı/İkinci Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Dil Becerilerini Geliştirmede Rolü. M. Durmuş, U. Başar ve Ö. Çangal (Ed.), *Dijital Çağda Yabancılar Türkçe Öğretimi* içinde (ss. 307-328). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Çetinoğlu, G., ve Güllülü, M. (2018). A2 Seviyesi İçin Hazırlanmış İstanbul ve Yedi İklim Türkçe Öğretim Setlerinin Kültürel Aktarım Açısından Karşılaştırılması. *Turkish Studies*, 13(4), 321-344. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.12626>
- Davies, A., & Widdowson, H. G. (1974). *Reading and Writing*. In J. P. B. Allen ve S. P. Corder (Ed.), *The Edinburgh Course in Applied Linguistics, Vol. 3: Techniques in Applied Linguistics* (pp. 155-201). Oxford University Press.
- Durmuş, M. (2013). “İkinci/Yabancı Dil Öğretiminde Sadeleştirilmiş Metin Sorunları Üzerine.” *Bilig*, 65, 135-150.
- Duymaz, A. (1996). *Nevruz Bey Hikâyesi*. Millî Folklor Yayınları.

- Ekici, M. (1998). Halk Bilimi Çalışmalarında Metin (Text), Doku (Texture), Sosyal Çevre ve Şartlar (Konteks) İlişkisinin Önemi. *Millî Folklor*, 5(39), 25-34.
- Elçin, Ş. (1998). *Halk Edebiyatı Araştırmaları I*. Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- Elçin, Ş. (2001). *Halk Edebiyatına Giriş*. Akçağ Yayınları.
- Gökalp, Z. (1976). *Türkçülüğün Esasları* (M. Kaplan, Haz.). T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Güney, E. C. (1971). *Folklor ve Halk Edebiyatı: Özellikleri, Sözlü Gelenekleri ve Yazılı Örnekleri*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Honeyfield, J. (1977). Simplification and Reading Materials. *ELT Journal*, 31(4), 431-440.
- Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes: A learner-centred approach*. Cambridge University Press.
- Kaplan, A., & Haenlein, M. (2019). Siri, Siri, in my hand: Who's the fairest in the land? On the interpretations, illustrations, and implications of artificial intelligence. *Business Horizons*, 62(1), 15-25. <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2018.08.004>
- Karadağ, D. ve Demir Atalay, T. (2024). Dijital Hikâyelerin Ortaokul Öğrencilerinin Dinleme Tutumuna Etkisi. *Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 366-386. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14345758>.
- Katı, T. N. ve Can, U. (2024). Yapay Zekâ ile Üretilen Metinlerin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Okuma Becerisine Yönelik Kullanılabilirliği: ChatGPT-3.5 Örneği. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2): 538-569. <https://doi.org/10.17679/inuefd.1415303>.
- Koçak, R. (2020). Beşinci Sanayi Devrimi: Toplum 5.0 ve Yapay Zekâ Kültürü. *Uluslararası Halkbilimi Araştırmaları Dergisi*, (5), 1-17.
- Kúnos, I. (1892-1893) Türkische Volksromane in Klain-Asien. *Ungarische Revue*, XII; XIII.
- Lotherington-Woloszyn, H. (1993). Do Simplified Texts Simplify Language Comprehension for ESL Learners? In M. L. Tickoo (Ed.), *Theory and Application* (pp. 140-154). SEAMEO Regional Language Centre Press.
- Nuttall, C. (1996). *Teaching Reading Skills in a Foreign Language* (2nd ed.). Heinemann.
- OECD. (2024). *Explanatory memorandum on the updated OECD definition of an AI system* (OECD Artificial Intelligence Papers, No. 8). OECD Publishing.
- OpenAI. (2025). ChatGPT-5 (Oct 8 Version). <https://chat.openai.com/> (Erişim Tarihi: 08 Ekim 2025).
- Oyar Uzun, İ. (2024). Yabancı/İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dijital Yaygın Okuma Kaynakları. M. Durmuş, U. Başar ve Ö. Çangal (Ed.), *Dijital Çağda Yabancılar Türkçe Öğretimi* içinde (ss. 417-466). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Özdamar, F. (2022). Arzu İle Kamber Hikâyesi'nin Dudu Özdamar Varyantı. *Millî Folklor* 17(135), 247-258.

- Polat, T. (1990). Kùltùrlerrarası Bildiriřimde Etkin Bir Süreç: Yabancı Dilde Okuma-Anlama. *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi*, (7), 69-90.
- Risager, K. (2007). *Language and Culture Pedagogy: From a National to a Transnational Paradigm*. Multilingual Matters.
- Rogers, C., & Medley, F. W. (1988). Language with a Purpose: Using Authentic Materials in the Foreign Language Classroom. *Foreign Language Annals*, 21(5), 467-478. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1988.tb01098.x>
- Russell, S. J., & Norvig, P. (2022). *Artificial Intelligence: A Modern Approach* (4th, Global ed.). Pearson.
- řengùl, K. (2024). Yabancılarà Türkçe Öğretiminde Dijital Hikâyelerin Kullanımı. M. Durmuş, U. Başar ve Ö. Çangal (Ed.), *Dijital Çağda Yabancılarà Türkçe Öğretimi* içinde (s. 351-384). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Tang, K. Y., Chang, C. Y., & Hwang, G. J. (2021). Trends in Artificial Intelligence-Supported E-Learning: A Systematic Review and Co-Citation Network Analysis (1998-2019). *Interactive Learning Environments*, 31(4), 2134-2152. <https://doi.org/10.1080/10494820.2021.1875001>.
- Thompson, S. (1955-1958). *Motif Index of Folk Literature*. (6 Cilt). Indiana University Press.
- Tomlinson, B. (2011). Introduction: Principles and Procedures of Materials Development. In B. Tomlinson (Ed.), *Materials Development in Language Teaching* (2. Baskı) (s. 1-32). Cambridge University Press.
- Türkiye Maarif Vakfı. (2025). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı* (3. baskı; İ. Gültekin, Ed.). Ankara.
- Uygur, N. (1996). *Dil ve Kùltür*. Yapı Kredi Yayınları.
- Van Lier, L. (1996). *Interaction in The Language Curriculum: Awareness, Autonomy, and Authenticity*. Longman.
- Yaylı, D. (2009). Yabancı Dilde Yazma Eğitiminde Yaklaşımlar. D. Yaylı ve Y. Bayyurt (Ed.), *Yabancılarà Türkçe Öğretimi: Politika, Yöntem ve Beceriler* içinde (ss. 71-90). Anı Yayıncılık.
- Young, D. J. (1999). Linguistic Simplification of SL Reading Material: Effective Instructional Practice? *The Modern Language Journal*, 83(3), 350-366.
- Yunus Emre Enstitüsü. (2015). *Yedi İklim Türkçe Ders Kitabı B1*. İ. Gültekin vd. (Yaz.), E. Barın vd. (Ed.), Türkiye Diyanet Vakfı Yayın Matbaacılık ve Ticaret İşletmesi.
- Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic Review of Research on Artificial Intelligence Applications in Higher Education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16 (39), 1-27.

Makaleye Katkı Oranı Beyanı: 1. yazar katkı oranı: %100
Çıkar Çatışması Beyanı: Herhangi bir çıkar çatışması yoktur.
Etik Beyanı: Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi”nde belirtilen kurallara uyulduğunu, “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler”e dayalı hiçbir işlem yapılmadığını ve etik ihlallerde tüm sorumluluğun makale yazarına ait olduğunu beyan ederim.
Finansal Destek veya Teşekkür Beyanı: Bu çalışma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır.
Etik Kurul İzni Beyanı: Araştırma etik kurul izni gerektirmemektedir.
Veri Kullanılabilirliği Beyanı: Bu çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine yazarlardan temin edilebilir.
Yapay Zekâ Kullanımı Beyanı: Çalışmada “Peyami ile Fatma Aliye” adlı hikâye araştırma amaçları kapsamında yapay zekâ ile üretilmiştir. Bunun dışında yazma yardımı için yapay zekânın kullanılmadığını beyan ederim.
Telif Hakları Beyanı: “Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi”nde yayımlanan çalışmalar Creative Commons Atıf-Ticari Olmayan 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Extended Abstract

This study presents a practical and clear approach that combines motif-based use of Turkish folktales with AI-assisted text generation in Teaching Turkish as a Foreign Language. Learning a language is not only knowing words and grammar; it also requires understanding the culture carried by that language. Folktales are strong materials in this respect. Through proverbs, formulaic expressions, ritual speech, and performance contexts, they naturally convey cultural codes. They also provide meaningful contexts that help learners internalize social values while acquiring communicative competence in the target language. In the study, the classification criteria and the motif index of folktales were matched with proficiency-level outcomes and national curriculum objectives. Based on this alignment, simple prompt templates were prepared that specify selected motif codes, target vocabulary, and task types, and these templates were used to generate level-appropriate texts with AI. The process balances authenticity and teachability: the core narrative and motif sequence are preserved, while linguistic difficulty, text length, and task types are adjusted to the level. To illustrate the process, a B1-level text was produced, titled “Peyami and Fatma Aliye.” Real place names from Ankara (Ulus, Hamamönü, the courtyard of Hacı Bayram-ı Veli) and cultural norms such as the coffeehouse, hand-kissing, and name-giving were embedded in the text. The sample uses motifs for traditions, falling in love, marriage trials, reward for humility, the passage of time, and name-giving, and it is structured for role-play through clear event sequencing, cause and effect links, and short dialogues.

Accordingly, the study seeks to answer the following research questions: How can the classification and motif structures of folktales be aligned with language skills and CEFR-level outcomes in Teaching Turkish as a Foreign Language? With respect to text types, at which proficiency levels and for what purposes is it preferable to use folktales as authentic,

simplified, or specially created instructional texts? How do motif index codes (e.g., T, H, N, L) functionally contribute to the teaching of vocabulary, formulaic language, and discourse? How can the motif-outcome alignment and AI generation demonstrated on a selected exemplar text be evaluated in terms of affordances and limitations? What is the instructional adequacy of AI-assisted texts produced via motif-based prompts/template inputs?

The method is a design-based case study grounded in document analysis. First, level-based targets and a usable pool of motifs were identified, then motifs were aligned with learning outcomes. On this basis, prompt templates were written that tell the AI which motifs, which vocabulary, and which task types to use. The generated texts support three types of use: authentic, simplified, and specially created instructional texts. Thanks to motif codes, the same core story can be adapted to different levels with minimal loss. For A1-A2, the text can be shortened and the event sequence clarified with visuals and basic connectors; objects and character types can be introduced. At B1, as in the sample, tasks such as cause and effect, opinion with reasons, and role-play can be emphasized, and learners can produce short summaries and comparisons. At B2-C1, higher-order skills such as subtext, style, and intertextuality can be addressed, and learners can discuss the function of motifs in the narrative with evidence and examples. Thus, instructors can speed up text selection, simplification, and adaptation, allowing more time for feedback and personalization. Trials with the sample text suggest that event sequencing, opinion-reason, and role-play tasks can be implemented appropriately. The coffeehouse setting, hand-kissing, and name-giving help learners infer politeness formulas, forms of address, and turn-taking, which can increase motivation.

The findings can be summarized in three points. First, folktales support the transmission of cultural codes within the natural flow of the text, enabling students to see linguistic input together with its social context. Second, motif codes make it possible to adapt the same core story to different proficiency levels, making material development flexible. Third, AI outputs driven by prompt templates make selection and adaptation orderly and traceable, and they clarify the sharing of roles between the instructor and AI. Future work can test different literary genres and level combinations, develop automatic level checking and difficulty tuning, and add multimodal tasks with audio and visual support. Overall, bringing together a motif-based approach and AI-assisted generation offers a culture-sensitive, accessible, and workable path to content production. Texts of different lengths and difficulty can be produced quickly on the same backbone, and learners can develop accuracy and fluency together with cultural appropriateness. In conclusion, the study contributes to bridging traditional narrative pedagogy with digital language education, promoting sustainable models for culturally enriched language instruction. In this way, instructional processes can become more efficient and pedagogically deeper, fostering both cultural awareness and communicative competence.

YAPAY ZEKÂ TABANLI ÖĞRETİM SENARYOLARININ TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE GÖREV TEMELLİ BİLEŞENLER AÇISINDAN ANALİZİ

Araştırma Makalesi

Mehmet MİÇOOĞULLARI*

Geliş Tarihi: 31.07.2025 | Kabul Tarihi: 25.11.2025 | Yayın Tarihi: 31.12.2025

Özet: Bu çalışma, görev temelli öğretim yaklaşımının Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde nasıl etkili biçimde uygulanabileceğini hem kuramsal temeller hem de uygulamalı örnekler üzerinden incelemektedir. Araştırmada Yunus Emre Enstitüsü tarafından yayımlanan Yedi İklim B1 düzeyi ders kitabında yer alan üç temaya “(Engelleri Kaldırılım, Kurgu, Kutlama)” yönelik dil bilgisi içerikleri temel alınmış; ChatGPT ve Gemini adlı yapay zekâ (YZ) modelleriyle içeriklere ilişkin senaryolar oluşturulmuştur. Bu senaryolar görev temelli öğretimin temel bileşenleri açısından karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir. Doküman analizi deseni kullanılarak gerçekleştirilen analiz süreci temaya uygunluk, dil bilgisi içeriğine uygunluk, görev döngüsüne uygunluk ile dilin doğallığı ve akıcılığı ölçütlerine dayandırılmıştır. Elde edilen bulgular, her iki YZ modelinin de görev temelli yaklaşımı destekler nitelikte çıktılar sunduğunu, ancak Gemini’nin görev tasarımı daha yapılandırılmış, kuramsal olarak temellendirilmiş ve öğrenci merkezli bir yaklaşım izlediğini ortaya koymuştur. ChatGPT ise daha esnek, yaratıcı ve uygulanabilir öneriler sunmuş olsa da dil bilgisel farkındalık ve görev döngüsünün bütüncül kurgusu açısından bazı sınırlılıklar taşıdığı gözlemlenmiştir. Gemini’nin daha sistematik, kuramsal dayanakları güçlü, yapılandırılmış ve öğrenci merkezli bir görev süreci sunduğu görülmüştür. Özellikle dil bilgisi yapılarının tanıtımı ve pekiştirilmesinde, görev aşamalarının ayrıntılı kurgulanmasında ve öğrencilerin aktif üretim süreçlerine dâhil edilmesinde Gemini’nin yaklaşımı öne çıkmıştır. Sonuç olarak görev temelli öğretimin YZ destekli araçlarla zenginleştirilmesi, öğrenmeyi hem daha kalıcı hem de daha etkili hâle getirmekte; öğrencilerin iletişim becerileri, üretkenliği ve kültürel farkındalıklarını artırmaktadır.

Anahtar Kelimeler: ChatGPT, Gemini, görev temelli öğretim, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, yapay zekâ.

ANALYSIS OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE-BASED TEACHING SCENARIOS IN TERMS OF TASK-BASED COMPONENTS IN TEACHING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Research Article

Received: 31.07.2025 | Accepted: 25.11.2025 | Published: 31.12.2025

Abstract: This study examines how the task-based teaching approach can be effectively implemented in teaching Turkish as a foreign language, drawing on both theoretical foundations and practical examples. The study was based on the grammar content related to three themes (Let's Remove Barriers, Fiction, Celebration) in the Yedi İklim B1 level textbook published by the Yunus Emre Institute; scenarios related to the content were created using the artificial intelligence models ChatGPT and Gemini. These scenarios were comparatively analyzed in terms of the fundamental components of task-based teaching. The analysis process, conducted using a document analysis design, was based on criteria such as theme relevance, grammatical content relevance, task cycle relevance, and language naturalness and fluency. The findings revealed that both AI models provided outputs supporting the task-based approach, but Gemini followed a more structured, theoretically grounded, and student-centered approach to task design. While ChatGPT offered more flexible, creative, and applicable suggestions, it was observed that it had some limitations in terms of grammatical awareness and the holistic structure of the task cycle. Gemini's approach has proven to offer a more systematic, theoretically sound,

* Uzm.; T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Vakıf İmam Hatip Ortaokulu; mehmetmicoogullari2@gmail.com  0000-0003-2021-8499

structured, and student-centered task process. Gemini's approach stands out, particularly in its introduction and reinforcement of grammar structures, its detailed structure of task stages, and its engagement of students in active production processes. Consequently, enriching task-based instruction with AI-supported tools makes learning both more permanent and more effective, while also enhancing students' communication skills, productivity, and cultural awareness.

Keywords: Artificial intelligence, ChatGPT, Gemini, task-based teaching, teaching Turkish as a foreign language.

Giriş

Görev temelli öğretim (GTÖ), yenilikçi bir yöntem olarak 1980'li yıllarda ortaya çıkmıştır. İlk sistematik uygulaması, 1982'de Bangalore Projesi kapsamında Prabhu (1987) tarafından gerçekleştirilmiştir (Yılmaz ve Kocaoğlu, 2017, s. 235). Bu proje, dil öğreniminde yapıdan çok işlevselliğe odaklanılması gerektiği anlayışına dayanmaktadır. Prabhu'nun çalışmaları, öğrencilerin dil yapılarından ziyade görevlere yoğunlaştıklarında daha doğal ve kalıcı öğrenme süreçleri yaşadıklarını ortaya koymuştur (Akbulut, 2014; Prabhu, 1987). Böylelikle dil öğretimi, mekanik ezberden uzaklaşarak anlam merkezli ve etkileşimli bir yapıya kavuşmuştur. Yöntemin kuramsal temeli, bilişsel psikoloji ve iletişim teorileriyle de desteklenmektedir. Problem çözme, sınıflandırma ve karşılaştırma gibi bilişsel süreçlerle öğrenme pekişirken sosyal etkileşim, öğrenmenin kalıcılığını artırmaktadır. Bu bağlamda GTÖ; dil bilgisel yapıların öğretiminden çok, dili işlevsel ve sosyal bir araç olarak kullanmayı amaçlamaktadır. Kaldı ki Akbal (2008) da yöntemin iletişimsel dil öğretimi modelleri içerisinde öğrenme psikolojisi ve pedagojik ihtiyaçlara en uygun alternatif olduğunu vurgulamaktadır.

GTÖ; öğrenme sürecini merkeze alan, iletişimsel ve yapısalcı yaklaşımların sentezinden doğmuş çağdaş bir yöntemdir. Richards ve Rodgers'a (2001'den akt. Yorulmaz, 2009, s. 25) göre bu yöntemde odak, sonuçtan çok sürece yönelmekte; anlamlı ve amaçlı etkinlikler ön plana çıkarılmaktadır. GTÖ'nün temel özellikleri arasında öğrencilerin dili iletişimsel etkileşimler yoluyla edinmeleri, sınıf içi ve dışı ortamlarda uygulanabilir görevlerle sürece katılmaları ve görevlerin zorluk düzeyine göre sıralanması yer almaktadır. Görevlerin niteliği, öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyi, önceki deneyimleri, dil seviyesi ile öğretim desteği gibi faktörlere bağlıdır.

GTÖ, dil öğrenme sürecini anlam merkezli kılan bir kuramsal çerçeveye dayanmaktadır. Bu çerçeve; yaklaşım, görev, desen ve uygulama süreci olmak üzere dört bileşenden oluşmaktadır. Yaklaşım, dilin temel yapı taşı olan "anlam" olarak kabul ederek yapısalcı ve iletişimsel yaklaşımları bütünleştirmektedir. Böylece dil; yalnızca yapısal bir sistem değil, aynı zamanda anlam ve iletişim aracı olarak ele alınmaktadır. Görev, öğrenme sürecinde girdiden çıktıya geçişi temsil eden işlevsel etkinliklerdir. Krashen'e (1983'ten akt. Şahin, 2019, s. 33) göre görev "girdi"yi; Swan'a (2000'den akt. Şahin, 2019, s. 33) göre ise "çıktı"yı ifade etmektedir. Görevler, öğrencilerin öğrendikleri dili gerçek yaşam bağlamlarında kullanmalarına ve öğrenmenin görünür hâle gelmesine katkı sağlamaktadır. Desen bileşeni, öğretimin kişiselleştirilmesi açısından önemlidir çünkü öğrencilerin ihtiyaçları, dil seviyeleri ve öğrenme stilleri farklılık göstermektedir. Bu nedenle görevler, bireysel hedeflere ve gereksinimlere uyarlanmalıdır. GTÖ'nün uygulama deseni öğrencinin neyi, ne düzeyde

ve nasıl öğrenmek istediği belirleyici rol oynamaktadır. Son bileşen olan uygulama süreci görevlerin sınıf içinde planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesini kapsamaktadır. Bu süreç, öğretmen-öğrenci etkileşimini artırarak öğrenmenin verimliliğini yükseltmektedir. Görevlerin tür ve zorluk düzeyine göre düzenlenmesi, planlama ve uygulama aşamalarının başarısı açısından kritik önem taşımaktadır (Yorulmaz, 2009, s. 27-30).

1. Görev Temelli Öğretim Yönteminin Avantajları ve Uygulama Süreci

Görev temelli öğretim yöntemi, geleneksel dil öğretim anlayışlarına kıyasla çeşitli pedagojik üstünlüklere sahiptir. Bu yöntem, dil bilgisi kurallarının ezberlenmesine odaklanmak yerine dilin işlevsel kullanımını merkeze almaktadır. Yorulmaz (2009, s. 43-44), söz konusu yöntemin anlam ve yapı bütünlüğünü koruyarak öğrencileri iletişimsel bir öğrenme ortamına yönlendirdiğini ifade etmektedir. Bu bağlamda görevler dil öğretiminin doğrudan hedefi değil, süreci destekleyen araçları olarak konumlandırılmakta; böylece öğrenenlerin pasif alıcı olmaktan çıkıp öğrenme sürecine etkin biçimde katılımı sağlanmaktadır. Bunun sonucu olarak öğrencilerin motivasyonu artmakta ve öğrenme süreci daha kalıcı hâle gelmektedir.

Görev temelli öğretim, dört temel dil becerisini (dinleme, konuşma, okuma, yazma) eş zamanlı ve bütüncül bir biçimde geliştirme potansiyeline sahiptir. Jeon ve Hahn (2006) tarafından gerçekleştirilen çalışma, bu yöntemin öğrenenlerin dil becerilerini dengeli biçimde geliştirdiğini ortaya koymuştur. Öğrenenler görevler aracılığıyla dili kullanırken becerileri doğal bir döngü içerisinde kazanmaktadır. Ayrıca GTÖ, öğrencilerin hedef dile maruz kalma düzeyini artırmakta ve anlam odaklı iletişimsel görevlerle öğrencilerin dilsel farkındalıklarını güçlendirmektedir. Bu durum, öğrencilerin dili sezgisel olarak edinmelerine ve gerçek yaşam bağlamlarında etkin bir biçimde kullanabilmelerine olanak tanımaktadır (Karadağ ve Göçer, 2022, s. 782).

Görevler, öğrenenlerin iletişimsel yeterliliklerini geliştirmekle kalmayıp öğrenmenin somut çıktılarla desteklenmesini de sağlamaktadır. Bu süreçte öğrenciler çevreleriyle etkileşim kurarak dili aktif biçimde kullanmakta ve gerçek yaşamla doğrudan bağlantı kurmaktadır. Görevlerin tamamlanabilmesi için öğrenenlerin iletişimsel yeterliliklerini kullanmaları zorunlu olmakta; böylece dilin sezgisel olarak edinimi gerçekleşmektedir (Yılmaz ve Kocaoğlu, 2017, s. 235).

GTÖ, öğrenmeyi yalnızca sınıf ortamıyla sınırlı tutmayıp gerçek yaşam durumlarıyla da bütünleştirmektedir. Öğrenenler, derslerde kazandıkları bilgi ve becerileri sınıf dışı yaşantılarında da işlevsel biçimde kullanabilmekte, bu sayede öğrenmenin yalnızca akademik bir süreç değil, yaşamla bütünleşen bir deneyim olduğunu kavramaktadır. Bu yaklaşım aynı zamanda problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişimini de desteklemektedir (Krajcik & Blumenfeld, 2006). Süreç odaklı yapısı sayesinde öğrenen motivasyonunu artırmakta ve özellikle çocuk öğrencilerde daha yüksek başarı sağlamaktadır (Willis, 1996).

Bununla birlikte görev temelli öğretim öğrencilerin karar verme, sorumluluk alma ve öğrenme sürecini yönetme becerilerini geliştirmekte; böylece öğrenen özerkliğini ön plana çıkarmaktadır. Öğrenciler görevlerin planlanması ve uygulanmasında etkin rol üstlenerek yalnızca bilgi edinmekle kalmamakta, aynı zamanda süreci şekillendirme ve yönlendirme

becerisi kazanmaktadır (Göçer, 2017, s. 325). Ayrıca görev temelli yaklaşım, öğrencilerin kültürel farkındalıklarını da geliştirmektedir. Gerçek yaşam bağlamlarında yürütülen görevler, öğrenenlerin dilin kültürel boyutlarını kavramalarına ve farklı iletişim durumlarına uygun davranışlar geliştirmelerine imkân tanımaktadır. Bu sayede öğrenciler, Türkçeyi öğrenirken aynı zamanda Türk kültürünü de deneyimlemekte ve dilin sosyal işlevlerini daha derinlikli biçimde kavramaktadır. Öğrenci özerkliği ve gerçek yaşamla bütünleşmenin bir arada sunulması, GTÖ'yü çağdaş dil öğretiminin vazgeçilmez bir modeli hâline getirmektedir.

2. Görev Temelli Öğretim Süreci ve Yapılandırması: Görev Öncesi, Görev Döngüsü ve Dile Odaklanma Aşamaları

Görev temelli öğretim, yapılandırılmış bir süreç anlayışıyla öğrenme eylemini üç temel aşamada düzenler: Görev Öncesi, Görev Döngüsü ve Dile Odaklanma (Willis, 1996). Bu aşamalar, öğrencilerin görevler süresince dili aktif ve anlamlı bir biçimde kullanmalarını sağlayacak şekilde tasarlanır.

2.1. Görev Öncesi: Konuya Giriş ve Hazırlık

Görev öncesi aşaması, öğrencilerin göreve bilinçli ve etkili şekilde katılabilmeleri için kritik bir hazırlık sürecini ifade eder. Bu aşamada öğretmen, öğrencilerin görev sırasında ihtiyaç duyacakları temel dil unsurlarını ve kelime dağarcığını önceden tanıtmaya odaklanır. Böylece öğrenciler, görevin içeriğine hâkim olur ve kendilerini daha güvende hissederek görev sürecine daha etkin katılırlar. Hazırlık etkinlikleri; kelime öğretimi, model diyaloglar, dinleme alıştırmaları veya görsel materyaller aracılığıyla desteklenebilir. Bu çeşitlilik, farklı öğrenme stillerine hitap eder ve öğrencilerin motivasyonunu artırır. Ayrıca görev öncesi aşaması, öğrencilerin zihinsel olarak göreve odaklanmalarını ve kullanacakları stratejileri belirlemelerini sağlar. Öğretmen, görevle ilgili beklentileri açıklayarak öğrencilerin görevin amacını anlamalarını kolaylaştırır. Bu açıklamalar, öğrencilerin görev sürecinde karşılaşabilecekleri zorluklara karşı hazırlıklı olmalarını ve görev sonunda elde edilmesi gereken çıktılar hakkında net bir görüşe sahip olmalarını sağlar. Öğrencilerin sorular sormasına ve görevin işleyişine dair belirsizliklerin giderilmesine olanak tanınması, öğrenme sürecinin sağlıklı ilerlemesi açısından önemlidir.

Görev öncesi etkinliklerin bir diğer önemli işlevi, dil girdisinin önceden sağlanmasıdır. Öğrenciler, görev esnasında kullanacakları dil yapılarına ve ifadelerine bu aşamada maruz kalarak daha rahat ve etkili iletişim kurabilirler. Bu, özellikle dilin karmaşık yapılarının yer aldığı görevlerde öğrenmeyi kolaylaştırır. Örneğin belirli bir zaman kalıbının kullanılacağı bir rol oyunu öncesinde bu kalıbın detaylı olarak öğretilmesi, öğrencilerin görev sırasında doğru ve akıcı bir şekilde dil kullanmalarını sağlar.

2.2. Görev Döngüsü: Uygulama, Planlama ve Sunma

Görev döngüsü, öğrencilerin görevleri aktif biçimde uyguladığı ve iş birliği içinde ilerlediği temel süreçtir. Bu aşamada öğrenciler genellikle grup çalışmaları yapar ve dil öğreniminde sosyal etkileşimi deneyimlerler. Öğretmenin rolü, süreci doğrudan yönetmekten ziyade rehberlik etmek ve gerektiğinde müdahalede bulunmaktır. Böylece öğrenciler kendi aralarında

iş birliği kurar, problem çözer ve iletişim stratejilerini geliştirirler. Bu tür etkileşimler, dilin sosyal işlevlerini kavramada önemli bir ortam yaratır.

Görev tamamlandıktan sonra, öğrenciler edindikleri bilgileri organize eder ve sunumlarını hazırlarlar. Sunumlar, öğrencilerin dilsel üretkenliklerini artırmakla kalmaz; aynı zamanda iletişim becerilerinin ve öz güvenlerinin gelişmesini destekler. Sınıf içindeki bu paylaşımlar, farklı bakış açılarını görme ve öğrenme fırsatı sunar. Öğretmen, sunum sürecinde geri bildirim vererek dil kullanımında doğruluk ve akıcılığı destekler. Bu aşama, öğrenme sürecinin sosyal boyutunu güçlendirerek öğrencilerin grup dinamikleri içinde daha etkin olmalarını sağlar.

Planlama süreci ise, öğrencilerin görevin nasıl gerçekleştirileceğine dair stratejiler geliştirdiği önemli bir adımdır. Öğrenciler hangi dili kullanacaklarını, görev içindeki rollerini ve zaman yönetimini belirlerler. Bu süreç, onların özerkliklerini artırır ve sorumluluk alma becerilerini geliştirir. Aynı zamanda, görev döngüsünde planlama ve uygulama arasındaki sürekli etkileşim, öğrenme sürecini dinamik ve esnek kılar.

2.3. Dile Odaklanma: İnceleme ve Pekiştirme

Görev tamamlandıktan sonra gelen dile odaklanma aşaması, dil bilgisi ve sözcük kullanımı gibi biçimsel unsurların fark edilmesini ve pekiştirilmesini sağlar. Bu süreç, öğrencilerin görev sürecinde deneyimledikleri dil yapılarını bilinçli olarak incelemelerine ve doğru kullanımlarını geliştirmelerine olanak tanır. Öğretmen, bu aşamada öğrencilere yapı analizi, karşılaştırmalı inceleme ve dilsel farkındalık kazandırma amaçlı etkinlikler sunar. Böylece dil öğrenimi hem anlam hem de biçim boyutlarıyla dengelenmiş olur. Dile odaklanma aşaması, aynı zamanda öğrencilere geri bildirim verilmesi için uygun bir ortam yaratır. Öğretmen, dil bilgisi hatalarını düzeltirken öğrencilere olumlu geri bildirimler sunar ve onları dil kullanımında cesaretlendirir. Bu destekleyici yaklaşım, öğrencilerin dilsel hatalarını öğrenme sürecinin doğal bir parçası olarak görmelerini sağlar ve dil öğrenme motivasyonlarını artırır. Ayrıca dile odaklanma çalışmaları, öğrencilerin dil yapılarını farklı bağlamlarda kullanabilme yeteneklerini geliştirir. Bu aşama, görev temelli öğretimin tamamlayıcı bir parçası olarak öğrencilerin hem anlama hem de üretme becerilerini sistematik şekilde ilerletir.

Prabhu'nun Hindistan'daki uygulamalarında gözlemlendiği üzere, öğrencilerin göreve odaklanması ve dil yapılarından çok görevin içeriğine dikkat etmeleri, dilin doğal ve kalıcı şekilde öğrenilmesini sağlar (Akbulut, 2014; Prabhu, 1987). Bu etkileşimsel süreçte öğrenciler, dili sezgisel olarak edinirken aynı zamanda bilişsel olarak da gelişirler. İş birliği, problem çözme ve eleştirel düşünme becerileri bu süreçte paralel olarak gelişir. Etkileşimsel boyut, dil öğretiminin sosyal yönünü güçlendirdiği gibi, kültürlerarası iletişimi de destekler. Farklı arka planlara sahip öğrenciler, ortak görevler aracılığıyla birbirlerinin kültürlerini tanıma ve dil aracılığıyla köprüler kurma fırsatı bulurlar. Bu, görev temelli öğretimin çok kültürlü sınıflarda başarıyla uygulanabilmesini sağlayan önemli bir avantajdır.

3. Görev Temelli Öğretimde Dil Becerilerinin Gelişimi ve Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Uygulama Alanları

Görev temelli öğretim yöntemi, dil becerilerinin birbirinden ayrı değil, bütüncül ve entegre bir şekilde geliştirilmesi gerektiği anlayışına dayanır. Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri görev süreci boyunca birbirini destekleyerek aktif dil kullanımını mümkün kılar. Bu entegrasyon, öğrencilerin dili doğal bağlamlarda ve gerçek iletişim durumlarında kullanmalarını teşvik eder. Memiş ve Erdem (2013, s. 314) bu bütüncül yaklaşımın öğrencilerin hem alıcı (dinleme ve okuma) hem de üretici (konuşma ve yazma) dil becerilerinin dengeli şekilde gelişmesine katkıda bulunduğunu vurgulamaktadır.

Bu yöntemde öğretmenlerin becerileri ayrı ayrı değil, bir bütün olarak ele almaları önem taşır. Örneğin bir dinleme etkinliği sonrası öğrencilerin duyduklarını yazılı olarak ifade etmeleri veya bu metin üzerinden tartışma yapmaları beklenebilir. Böylelikle öğrencilerin dil kullanımı pekişir ve beceriler arası geçişkenlik sağlanır. Bu entegre yaklaşım, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğrencilerin dil edinimini hızlandıran ve derinleştiren temel unsurlardan biri olarak değerlendirilebilir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde görevlerin günlük hayatın somut örneklerinden seçilmesi ise büyük önem taşır. Örneğin öğrencilerin toplu taşıma araçları kullanarak seyahat etmeleri, sosyal etkinliklere katılmaları ya da resmi işlemler için başvuru yapmaları gibi gerçekçi senaryolar üzerinden yürütülen görevler, dilin işlevsel kullanımı açısından oldukça verimlidir. Bu tür uygulamalar, öğrencilerin dilsel yeterliliklerini artırmakla kalmaz, aynı zamanda kültürel uyum süreçlerini de destekler (Toktaş ve Can, 2020, s. 61). Ek olarak görev temelli öğretim farklı kültürlerden gelen öğrencilerin bir arada öğrenmesini kolaylaştırır. Ortak görevler öğrencilerin dil aracılığıyla birbirleriyle iletişim kurmalarını, farklı kültürel perspektifleri anlamalarını ve sosyal bağlar geliştirmelerini teşvik eder. Bu durum çok kültürlü sınıf ortamlarında iletişim ve iş birliği becerilerinin güçlenmesine önemli katkılar sağlar.

Teknolojinin eğitim alanındaki hızlı gelişimi, görev temelli öğretim yöntemine yeni olanaklar kazandırmıştır. Yapay zekâ (YZ) destekli uygulamalar, dil öğretiminde kişiselleştirilmiş ve esnek öğrenme deneyimleri sunar. Bu teknolojiler öğrencilerin bireysel öğrenme hızlarına, ihtiyaçlarına ve öğrenme stillerine uygun materyallerin geliştirilmesini mümkün kılar. YZ tabanlı dil modelleri, öğretmenlere görev temelli senaryolar oluşturma ve öğrencilerin dil kullanımını analiz etme konusunda destek sağlar.

Alan yazınında YZ uygulamaları ile ilişkilendirilmiş yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi konusunda çeşitli araştırmalar mevcuttur. Söz gelimi Zileli (2023) çalışmasıyla okuma alanındaki uygulamaların ChatGPT'nin belirli bir konuya dayalı olarak kurallı ve anlamlı metinler üretebildiğini ve özellikle B1 ve üzeri düzeyler için uygun içerikler sunduğunu tespit etmiştir. Dil düzeyinin belirtilmesi, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler için metinlerin uygunluğunu artırdığını; yazma alanında ise modelin dil bilgisi hatalarını saptamada başarılı olsa da anlamsal hataları tanımlamada yetersiz kaldığını ifade etmiştir. Dil bilgisi konularına ilişkin örneklerin hem Türkçe hem İngilizce sunulduğunu ve bu durumun karşılaştırmalı öğrenmeyi destekleyebileceğini ileri sürmüştür. Katı ve Can (2024) çalışmalarında ChatGPT-

3.5'in Türkçe öğretiminde seviye odaklı metin üretme yeterliğini incelemiş ve modelin ürettiği sekiz metnin yalnızca yarısının hedeflenen düzey ölçütlerini karşıladığını belirtmişlerdir. Bulgular, modelin seviye temelli Türkçe metin üretiminde %50'lik bir başarı düzeyine sahip olduğunu ve genel performans raporlarında belirtilen oranlara rağmen özellikle seviyelendirilmiş içerik üretiminde belirgin sınırlıklara sahip olduğunu tespit etmişlerdir. Gün ve Durmuş Öz (2024) çalışmalarında YZ araçlarının eğitim süreçlerinde önemli kolaylıklar sağlayabildiğini ve öğretmenlerin bu teknolojilere uyum sağlamasının çağdaş eğitim anlayışı açısından zorunlu olduğunu tespit etmiştir. Ders kitaplarının tek başına yeterli olmayabileceğini ve teknolojinin bilinçli biçimde öğretime entegre edilmesinin önemini vurgulamışlardır. Bu nedenle YZ'nin yalnızca kullanılması değil, aynı zamanda nasıl ve hangi düzeyde kullanılacağını bilmesinin, risklerden kaçınarak pedagojik faydanın en üst düzeye çıkarılması açısından kritik görülmesi gerektiğini de özellikle belirtmişlerdir.

Küçük ve Solak (2025) araştırmalarında YZ araçlarının dil öğretiminde geri bildirim, bireyselleştirme ve materyal üretimi yoluyla öğrenmeyi desteklediğini ancak bilgi doğruluğu ve eleştirel kullanım gereksinimi gibi sınırlılıkların sürdüğünü tespit etmişlerdir. Öğrencilerin YZ'den yararlansa da yanlış bilgi ve aşırı bağımlılık gibi riskler nedeniyle teknolojinin bilinçli ve tamamlayıcı biçimde kullanılması önemli olduğunu; öğrencilerin etik ve doğru kullanımı yönlendirmesini, geliştiricilerin ise Türkçeye daha duyarlı ve güvenilir sistemler tasarlamalarını önermişlerdir. Gelecek çalışmaların YZ'nin uzun vadeli etkileri ve farklı dil becerilerine yönelik katkılarını incelemesi gerektiğinin de altını çizmişlerdir. Banaz ve Demirel (2025) çalışmalarında YZ ile üretilen şarkıların öğrencilerin dört temel dil becerisini geliştirdiğini ve öğrenme sürecine eğlenceli bir boyut kattığını ortaya koymuşlardır. YZ tabanlı materyallerin dil öğretiminde etkili biçimde kullanılabileceğine dair güçlü kanıtlar sunarken sonuçların YZ destekli eğitim içeriklerinin gelecekteki uygulamalarına ve araştırmalarına katkı sağlayacağını da değerlendirmişlerdir. Tekin ve Karakahraman (2025) araştırmalarında ChatGPT'nin yabancı dil olarak Türkçe öğretimindeki kullanımını incelemiştir. Bulgular, ChatGPT'nin dil öğreniminde çeşitli faydalar sunduğunu ancak anlamsal geri bildirim ve doğru cümle yapıları üretme konusunda sınırlılıklar taşıdığını ortaya koymuştur. ChatGPT, Google Translate, sosyal medya uygulamaları ile oyunlaştırılmış platformların öğrenciler tarafından etkin biçimde kullanıldığını ve dil öğrenimine olumlu katkılar sunduğunu göstermiştir. Öğrencilerin çok çeşitli internet ve YZ araçlarından yararlanmasını dil öğreniminde yenilikçi ve etkileşimli yöntemlere yönelimi desteklemekte olduğunu belirtmiş; gelecek araştırmaların bu teknolojilerin uzun vadeli etkilerini daha derinlemesine incelenmesi de önermişlerdir. Dal ve Tunagür (2025) araştırmalarıyla ChatGPT'ye dayalı etkinliklerin öğrencilerin metin yazma, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini anlamlı şekilde geliştirdiğini görmüşlerdir. Modelin dil bilgisi hatalarını saptamada etkili olurken anlamsal hataları tanımlamada sınırlı kaldığını; öğrencilerin anlık geri bildirim ve yapılandırılmış destek sayesinde yazma süreçlerinde ilerleme kaydettiğini de tespit etmişlerdir. Bulgular YZ'nin motivasyon, bireysel öğrenme ve akademik başarıyı artırmada önemli katkılar sunduğunu ortaya koymuştur. Sonuçlar ise ChatGPT'nin eğitimde tamamlayıcı bir araç olarak kullanılabileceğini ve gelecekte uzun vadeli etkiler ile pedagojik entegrasyonunun incelenmesinin önemini vurgulamıştır. Kaleli ve Özdemir (2025) ise

çalışmalarıyla YZ destekli dil öğretim araçlarının Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmedeki avantaj ve sınırlılıklarını incelemiştir. ChatGPT, Mondly, Rosetta Stone ve DeepSeek gibi uygulamaların kişiselleştirilmiş öğrenme, anlık geri bildirim ve kelime dağarcığını geliştirme imkânı sunarken öğretmen rehberliği olmadan eksiklikler barındırdığını ileri sürmüşlerdir. YZ sistemlerinin geleneksel yöntemlerin yerine geçmek yerine öğrenci merkezli ve etkileşimli öğrenme ortamlarını tamamlayıcı biçimde desteklenmesi gerektiğini; mevcut sınırlılıklar arasında telaffuz eğitimi, bağlamsal anlamlandırma ve kültürel bileşenlerin entegrasyonunu sayarken sözel beceriler açısından daha fazla gelişime ihtiyaç duyulduğunu da belirtmişlerdir.

Bu çalışmada kullanılan ChatGPT ve Gemini gibi ileri düzey YZ araçları, Yunus Emre Enstitüsü'nün Yedi İklim B1 ders kitabındaki (Barın vd., 2018) temalar doğrultusunda özgün senaryolar üretmiştir. Bu senaryolar, öğrencilerin hedef dil yapılarıyla doğal ve anlamlı iletişim kurmalarını sağlamak amacıyla tasarlanmıştır. YZ destekli içerikler öğrenci etkileşimini artırmakta, görevlerin çeşitlendirilmesine ve özelleştirilmesine olanak tanımaktadır. Ayrıca YZ uygulamaları sayesinde öğrenciler anında geri bildirim alabilir, hatalarını fark edip düzeltebilirler. Bu durum, öğrenme sürecinde bireysel gelişimin hızlanmasına katkıda bulunabilir. Teknoloji ile entegrasyon, görev temelli öğretimin çağdaş dil eğitimindeki etkinliğini artırabilir ve geleceğe dönük sürdürülebilir öğrenme modellerinin geliştirilmesini mümkün kılabilir.

4. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, görev temelli öğretim yaklaşımının Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi bağlamında nasıl uygulanabileceğini derinlemesine ortaya koymaktır. Bu doğrultuda Yunus Emre Enstitüsü'nün Yedi İklim B1 düzeyindeki ders kitabında yer alan tema ve dil bilgisi içerikleri temel alınarak YZ destekli özgün senaryolar geliştirilmiştir. Bu senaryolar, görev temelli öğretim ilkelerine uygun olarak tasarlanmıştır.

Araştırma, sadece teorik bir inceleme değil; aynı zamanda pratik bir model önerisi sunmayı hedeflemektedir. Böylece hem akademik alan yazınına katkıda bulunulmakta hem de uygulamacılar için yol gösterici kaynak oluşturulmaktadır. YZ teknolojilerinin dil öğretimine entegrasyonu ile öğretim süreçlerinin daha dinamik, esnek ve öğrenen merkezli hâle gelmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda araştırma; ders kitaplarının mevcut içeriklerinin görev temelli yaklaşımla nasıl daha etkili ve anlamlı hâle getirilebileceğini göstermekte ve teknoloji destekli senaryo üretimi ile bu sürecin kolaylaştırılabileceğini ortaya koymaktadır. Böylelikle Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yenilikçi yöntem ve materyal geliştirme açısından önemli bir katkı sunulmaktadır.

Görev temelli öğretim, yabancı dil öğreniminde öğrenci katılımını artıran ve dili gerçek yaşam bağlamlarında kullanmaya teşvik eden modern bir pedagojik yaklaşımdır. Yunus Emre Enstitüsü'nün Yedi İklim Türkçe seti ise Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yaygın kullanılan, tematik ve iletişimsel odaklı içerikler sunan önemli bir kaynaktır. Bu çalışma, bu iki önemli unsurun kesişiminde yer alarak hem teorik hem de uygulamalı açıdan özgün bir perspektif geliştirmektedir. Mevcut ders kitaplarının görev temelli öğretim yaklaşımı doğrultusunda nasıl dönüştürülebileceğine dair sistematik çalışmaların sınırlı olması, bu araştırmanın alan yazınına önemli bir katkı sağlamasını mümkün kılmaktadır. Ayrıca YZ

teknolojilerinin eğitimde artan rolü göz önüne alındığında bu teknolojilerin dil öğretim materyallerine entegrasyonuna dair somut örneklerin sunulması, eğitim alanında yenilikçi uygulamaların yaygınlaşmasına zemin hazırlayabilir.

Bu çalışmanın önemi, aynı zamanda yabancı dil öğretiminde dijital çağın gereksinimlerine uygun yöntemlerin geliştirilmesi ve yaygınlaştırılmasına yaptığı katkıyla da ilişkilidir. Görev temelli yaklaşım ile YZ'nin birleşimi; öğrenme süreçlerinin daha etkili, esnek ve kişiselleştirilebilir hâle gelmesine aracı olabilir.

5. Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi çerçevesinde doküman analizi deseni kullanılmıştır. Doküman analizi; resmî yazışmalar, akademik makaleler, politik belgeler ve yayımlanmış diğer yazılı kaynakların ayrıntılı bir şekilde incelenmesi ve yorumlanması sürecini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Veri kaynakları olarak Yunus Emre Enstitüsü'nün Yedi İklim B1 seviyesine ait ders kitabındaki tema ve dil bilgisi içerikleri kullanılmıştır.

Araştırmada B1 düzeyinde seçilen üç adet tema belirlenmiş ve bu temalar doğrultusunda YZ tabanlı dil modelleri (ChatGPT ve Gemini) aracılığıyla özgün görev temelli senaryolar geliştirilmiştir. Senaryolar, görev temelli öğretim yaklaşımının temel ilkelerine uygun olarak tasarlanmış ve içerik açısından incelenmiştir. B1 düzeyinin tercih edilmesinin gerekçesi bu seviyenin CEFR kapsamında bağımsız kullanıcı düzeyi olması ve öğrencilerin bu aşamada iletişimsel yeterliliklerini daha geniş görev türlerinde kullanabilmelerinden kaynaklanmaktadır. A1-A2 düzeyinde görev yapısı ve içerik daha sınırlı kalmakta, oysa B1 düzeyinde öğrenciler öneride bulunma, fikir belirtme, hizmet talep etme, problem çözme gibi gerçek hayatta ilişkili görevleri yerine getirebilecek dil yeterliğine sahip olmaktadır. Bu nedenle görev temelli öğrenme yaklaşımının gerçekçi ve işlevsel örneklerde test edilmesi açısından B1 düzeyinin en uygun aşama olduğu belirlenmiştir.

Araştırmada üç temanın belirlenmesi, hem kuramsal hem de yöntemsel gerekçelere dayalı bilinçli bir tercihtir. Görev temelli öğretim yaklaşımının temelinde öğrenenlerin dili farklı iletişimsel işlevlerde kullanma becerilerinin bütüncül biçimde değerlendirilmesi yer almaktadır. Bu doğrultuda tema sayısının belirlenmesinde içerik çeşitliliği ile analitik derinlik arasında denge kurulması amaçlanmıştır. İki tema, görev türleri açısından yeterli bağlamsal farklılık sunmamakta; dört veya daha fazla tema ise veri setinde dağınıklık yaratarak derinlemesine çözümlemeyi güçleştirmektedir. Üç tema ise bu iki uç arasında yer alan en uygun dengeyi temsil ederek hem anlamlı karşılaştırmalar yapılmasına olanak tanımış hem de tematik doyumun sağlanmasına katkı sunmuştur. Ayrıca üçlü yapı, görev temelli senaryoların farklı bağlamlardaki işlevselliğini ölçmede yeterli çeşitlilik oluşturmuştur. Bu nedenle üç tema seçimi, görev temelli öğrenme ilkeleri doğrultusunda geliştirilen YZ destekli senaryoların sistematik biçimde incelenmesi için en uygun yapı olarak değerlendirilmiştir.

Değerlendirme sürecinde dört temel ölçüt esas alınmıştır: (1) Temaya uygunluk, (2) Dil bilgisi içeriğine uygunluk, (3) Göreve uygunluk, (4) Doğallık ve akıcılık. Bu ölçütler, senaryoların hem teorik çerçeveye hem de pratik öğretim gereksinimlerine uyumunu ölçmek amacıyla

geliştirilmiştir. Böylece görev temelli öğretimin YZ destekli içerik üretimiyle entegrasyonuna yönelik sistematik ve kapsamlı bir model önerilmiştir.

6. Bulgular

Bu bölümde öncelikle Yedi İklim Türkçe B1 kitabının ilgili ünitesinden hareketle YZ ile geliştirilen görev temelli öğretim yaklaşımı senaryolarına ilişkin bulgular tablo hâlinde sunulmuş; arkasından hazırlanan senaryolar “temaya uygunluk”, “dil bilgisi içeriğine uygunluk”, “göreve uygunluk”, “doğallık ve akıcılık” başlıkları altında ele alınmıştır.

6.1. “Engelleri Kaldırılım” İsimli Beşinci Temaya İlişkin Bulgular

İlk olarak Yedi İklim Türkçe B1 kitabı beşinci ünitesinden hareketle görev temelli öğretim yaklaşımı senaryosu hazırlanmıştır. YZ ile hazırlanan senaryoya ilişkin bulgular Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti B1-Tema 5

Tema İçeriği	Tema 5: Engelleri Kaldırılım
	İçerik: Biyografi
ChatGPT	Hedef Dil Bilgisi Yapıları: Dönüşlü çatı, -n, -l; dönüşlülük zamiri; -mAk lazım; -mAk zorunda kal-; -mAk gerek; -mAk şart
	Senaryo Başlığı: “Engelleri Aşan Hayatlar”
	1. Hazırlık Aşaması: Öğrencilere dünyaca ünlü engelleri aşmış kişilerin (örneğin: Stephen Hawking, Türkan Sabancı, Beethoven) biyografileri hakkında kısa videolar veya metinler gösterilir. Ardından şu sorular tartışılır: - Bu kişi hangi zorlukları yaşamış? - Kendini nasıl geliştirmiş? - Topluma nasıl katkı sağlamış?
	2. Görev Aşaması: Her grup, bir engeli aşmış gerçek veya hayali bir kişinin kısa biyografisini yazmakla görevlendirilir. Biyografi aşağıdaki unsurları içermelidir: - Kişinin kendisiyle nasıl mücadele ettiği (Dönüşlü çatı) - Toplum tarafından nasıl desteklendiği (Edilgenlik –l/-n) - Bu süreçte yapılması gerekenler: “Onu desteklemek gerekti.” “Toplumun bu konuda duyarlı olması şart.” “O yıllarca çalışmak zorunda kaldı.” “Bu engelleri aşmak lazım.”
	3. Planlama Aşaması: Öğrenciler metinlerinde dönüşlü çatıyı doğru kullanıp kullanmadıklarını kontrol ederler: “Kendine güvendi.” “Yalnız büyüdü ama kendini hiç bırakmadı.” Edilgen ve dönüşlü çatılar birlikte gözden geçirilir. Gerekli dil yapılarının yer aldığı cümleler düzenlenir.
	4. Raporlama Aşaması: Gruplar oluşturdukları biyografileri sınıfa sözlü olarak sunar. Sunumlar sonrasında diğer öğrenciler şu soruları sorabilir: - Bu kişi ne yapmak zorunda kaldı? - Toplum onun için ne yapmak zorundaydı? - Kendine nasıl yardım etti?
Gemini	Senaryo: Engelleri Kaldırılım – Engelli Bir Bireyin Başarı Hikayesi Biyografisi Senaryo: Öğrenciler, hayatındaki engellere rağmen büyük başarılarla imza atmış (gerçek veya

hayali) bir engelli bireyin biyografisini araştırarak, yazacak ve sunacaklar. Bu sayede hem empati kuracaklar hem de zorunluluk ve gereklilik ifade eden yapıları kullanacaklar.

1. Görev Öncesi (Konuya Giriş ve Hazırlık)

- **Amaç:** Öğrencileri "Engelleri Kaldırılım" temasına ve biyografi yazımına hazırlamak; dönüşlü çatı, dönüşlülük zamiri ve gereklilik/zorunluluk bildiren yapıları (önceden öğrenmiş olabilecekleri A2 seviyesi bilgilerini de hatırlatarak) pekiştirmek.
- **Etkinlikler:**
- Öğretmen, ünlü engelli sporcuların, sanatçıların veya bilim insanlarının (Stephen Hawking, Helen Keller, Engin Altan Düzyatan gibi) kısa videolarını veya resimlerini gösterir. Öğrencilere "Bu kişilerin ortak özelliği ne?", "Hayatta engellerle nasıl başa çıkmışlar?" gibi sorular sorar.
- **Dönüşlü Çatı (-n, -l)** örnekleri verilir: "Çocuk **giyindi**.", "Adam **yıkandı**.", "Kızlar süslendi." gibi fiillerle öğrencinin kendi kendine yaptığı eylemler vurgulanır. **Dönüşlülük Zamiri (kendi)** ile "O, ödevini **kendi** başına yapmış." gibi cümleler kurulur.
- **-mAk lazım, -mAk zorunda kal-, -mAk gerek, -mAk şart** kalıpları açıklanır ve örnek cümleler kurulur. "Engelleri aşmak için çok çalışmak **lazım**.", "Kaza yüzünden yürümek **zorunda kaldı**.", "Toplumsal engellilere destek olması **gerek**.", "Her bireyin kendini geliştirmesi **şart**." gibi örneklerle pekiştirilir.
- Öğretmen, kısa bir biyografi metni okur ve biyografinin temel özelliklerini (doğum tarihi, yaşam olayları, başarıları, karşılaştığı zorluklar vb.) tartışır

2. Görev Döngüsü (Uygulama, Planlama ve Sunum)

- **Amaç:** Öğrencilerin öğrendikleri dil bilgisi yapılarını kullanarak, seçtikleri bir engelli bireyin ilham verici biyografisini yazmaları ve sunmaları.
- **Etkinlikler:**
- **Uygulama:** Öğrenciler 3-4 kişilik gruplara ayrılır. Her grup, engelli bir bireyin (gerçek veya hayali) biyografisini yazmak için araştırma yapar (gerekirse öğretmen örnek kişiler veya kaynaklar sunar). Biyografide, kişinin hayatındaki engeller, bunları aşma yöntemleri ve başarıları detaylandırılır. Biyografiyi yazarken **Dönüşlü Çatı, Dönüşlülük Zamiri, -mAk lazım, -mAk zorunda kal-, -mAk gerek, -mAk şart** kalıplarını **mutlaka** kullanmaları beklenir.

Örn: "Küçük yaşta gözlerini **kaybetmiş** ve yeni bir dünyaya **alışmak zorunda kalmış**."

"Piyanoyu **kendi** başına çalmayı öğrenmiş."

"Başarılı olmak için çok disiplinli **olması gerektiğine inanmış**."

"Her gün saatlerce pratik **yapması şartmış**."

"Böyle durumlarda insan **kendini** motive etmeli."

- **Planlama:** Gruplar, yazdıkları biyografiyi nasıl sunacaklarını planlar (okuma, sunum kartları, görsellerle destekleme vb.). Sunum sırasında her grubun üyesinin aktif rol alması sağlanır.
- **Sunum:** Gruplar, hazırladıkları biyografileri sınıfa sunar. Sunum sonunda diğer öğrenciler ve öğretmen, sunulan biyografi hakkında sorular sorabilir ve geri bildirimde bulunabilir.

3. Dile Odaklanma (İnceleme ve Pekiştirme)

- **Amaç:** Öğrencilerin görev sırasında kullandıkları dil bilgisi yapılarını (özellikle dönüşlü çatı, dönüşlülük zamiri ve zorunluluk/gereklilik bildiren kalıplar) bilinçli olarak fark etmelerini ve pekiştirmelerini sağlamak.
- **Etkinlikler:**
- Öğretmen, sunumlardan seçtiği cümlelerdeki **dönüşlü çatı (-n, -l)** fiillerinin, **dönüşlülük zamiri (kendi)** ve **-mAk lazım, -mAk zorunda kal-, -mAk gerek, -mAk şart** kalıplarının altını çizer. Anlamalarını ve kullanımlarını tekrar tartışır.
- Öğrencilere, bu kalıplarla ilgili boşluk doldurma veya doğru/yanlış alıştırmaları yaptırılır.

Öğrencilerden, kendi hayatlarından veya hayallerinden bahsederek, zorunluluk ve gereklilik bildiren kalıpları kullanarak yeni cümleler kurmaları istenir. "Gelecekte başarılı olmak için ne **yapmak lazım**?", "Hangi engellerle karşılaşabilirim ve bunları aşmak için ne **yapmak zorunda kalacağım**?" gibi sorularla düşünmeye teşvik edilirler.

6.1.1. Temaya Uygunluk

ChatGPT tarafından sunulan senaryo, “Engelleri Aşan Hayatlar” başlığı altında tematik çerçeveye güçlü bir şekilde bağlıdır. Ünlü bireylerin yaşam öyküleri üzerinden engelleri aşma temasını işlemesi, öğrencilerin hem empati kurmasına hem de anlatı türü olan biyografiye yönelmesine olanak sağlamaktadır. Görev boyunca bireyin yaşamındaki zorluklar, kişisel gelişimi ve topluma katkıları tartışılmakta; bu durum temanın sosyal boyutunu da desteklemektedir. Gemini tarafından oluşturulan senaryo da benzer şekilde temaya doğrudan bağlıdır. Ancak Gemini’nin yaklaşımı, empati ve sosyal farkındalık oluşturma amacını daha açık şekilde ön plana çıkarmaktadır. Hazırlık aşamasında engelli bireylerin başarıları vurgulanmakta, öğrenciler bu bireylerin yaşamlarını inceleyerek temaya doğrudan bağlanmaktadır. Tema ile amaç arasında kurulan bu köprü, öğrenme motivasyonunu artırıcı niteliktedir.

6.1.2. Dil Bilgisi İçeriğine Uygunluk

ChatGPT senaryosunda, dönüşlü çatı, edilgen çatı ve gereklilik bildiren yapılar etkin ve yerinde bir biçimde görev döngüsüne entegre edilmiştir. Öğrencilerin biyografi yazımında kullanmaları beklenen yapıların örnek cümlelerle verilmesi ve planlama aşamasında bu yapıların metin içinde gözden geçirilmesi, dilsel bilinç geliştirmeyi desteklemektedir. Ancak dönüşlülük zamirine dair doğrudan bir açıklama veya vurgu yapılmamış olması, bu unsurun kullanımını belirsizleştirebilir. Gemini senaryosu, dil bilgisi yapılarını sistematik biçimde açıklamakta ve görev içinde bunları aktif olarak kullanırmayı hedeflemektedir. Özellikle dönüşlü çatı ve dönüşlülük zahirinin ayrı ayrı örneklendirilmesi, öğrenci düzeyine uygun bir kavramsal netlik sağlamaktadır. Bunun yanı sıra, -mAk lazım, -mAk zorunda kal-, -mAk gerek ve -mAk şart yapıları hem öğretim aşamasında hem de görev üretiminde tutarlı bir şekilde uygulanmaktadır. Bu yönüyle Gemini’nin senaryosu, dil bilgisi hedefleri açısından daha yapılandırılmış ve öğrenme çıktısına dönük bir çerçeve çizmektedir.

6.1.3. Göreve Uygunluk

ChatGPT’nin görevi, GTÖ’nün temel ilkelerine genel hatlarıyla uygundur. Öğrencilerin özgün bir ürün (biyografi metni) ortaya koymaları, grup çalışmasıyla iş birliği yapmaları ve dilsel hedeflerle iletişimsel amaçları bütünleştirmeleri GTÖ’nün özüne hizmet etmektedir ancak görev basamaklarının sınırlı biçimde açıklanması, özellikle planlama ve geri bildirim süreçlerinin yüzeyde kalmasına neden olabilir. Gemini’nin görevi ise GTÖ kuramının tüm aşamalarını (hazırlık, görev uygulama, planlama, sunum ve dile odaklanma) ayrıntılı biçimde içermektedir. Bu yapı, öğrencilerin hem iletişimsel yeterliklerini hem de dilsel farkındalıklarını geliştirmeye yönelik olarak kurgulanmıştır. Görev üretim sürecinde iş birliği, yaratıcılık, araştırma ve dil yapılarını bilinçli kullanma öğeleri dengeli şekilde yer almaktadır. Bu yönüyle Gemini’nin önerdiği yapı, GTÖ’ye kuramsal olarak daha bütüncül yaklaşmaktadır.

6.1.4. Doğallık ve Akıcılık

ChatGPT senaryosu, gerçek dünya kullanımına yakın bir dil üretimini teşvik etmektedir. Öğrencilerin bireylerin hikâyelerini kendi kelimeleriyle anlatmaları ve sunum yapmaları,

iletişimsel doğallığı artırıcı bir unsur olarak değerlendirilebilir. Bununla birlikte, görev süreci biraz daha öğretmen yönlendirmeli olup öğrencilerin bağımsız üretim süreçleri daha az vurgulanmıştır. Gemini senaryosu, öğrencilere çok çeşitli dil girdisi sunarak ve yaratıcı üretime olanak tanıyarak daha doğal ve akıcı bir dil kullanımına zemin hazırlamaktadır. Öğrenciler, hem modellemelerle yönlendirilmekte hem de kendi metinlerini üretme ve sunma aşamasında aktif rol üstlenmektedir. Bu süreçte dilin işlevsel yönü öne çıkmakta, öğrencilerin iletişimsel yeterlikleri pekiştirilmektedir.

Sonuç olarak her iki senaryo da temaya ve görev temelli öğrenmeye genel olarak uygunluk göstermektedir. Ancak Gemini tarafından oluşturulan senaryo, hem dil bilgisi yapılarını bilinçli öğretim yoluyla desteklemesi hem de görev sürecini kuramsal açıdan daha sistematik ve katmanlı biçimde işlemesi yönüyle daha bütüncül ve pedagojik açıdan güçlü bir yapı sunmaktadır. ChatGPT'nin senaryosu ise daha yalın ve uygulanabilir bir öneri sunmakla birlikte, dil yapılarına dair yönlendirme ve görev sürecindeki aşamalara dair detaylandırma açısından daha sınırlıdır. Öğrenci merkezli ve üretkenlik odaklı yaklaşımlar temelinde Gemini'nin önerisi öne çıkmaktadır.

6.2. “Kurgu” İsimli Altıncı Temaya İlişkin Bulgular

Yedi İklim Türkçe B1 kitabı altıncı ünitesinden hareketle YZ ile geliştirilen görev temelli öğretim yaklaşımı senaryosuna ilişkin bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti B1-Tema 6

Tema İçeriği	Tema 6: Kurgu
	İçerik: 5N1K
	Hedef Dil Bilgisi Yapıları: -l, -n; Edilgen Çatı
	Senaryo Başlığı: “Bir Gizemi Aydınlat”
ChatGPT	1. Hazırlık Aşaması: Öğretmen bir gazete haberi getirir: “Kayıp tablo bulundu!” Haberde bilinçli olarak 5N1K unsurlarının bazıları eksiktir. Öğrencilerden eksik bilgileri tahmin etmeleri istenir: Kim buldu?, Nerede bulundu?, Neden kaybolmuş olabilir?
	2. Görev Aşaması: Öğrenciler gruplar hâlinde, kendi gizemli haberlerini yazmakla görevlendirilir. Haber şunları içermelidir: Olayın ne olduğu ve nerede geçtiği Kimin etkilenmiş olduğu Edilgen çatı kullanılarak anlatım: “Kapı kırıldı.” “Müze soyuldu.” “Tablo çalındıktan sonra duvar boş bırakıldı.” “-n, -l” ile biten edilgen fiiller kullanılır.
	3. Planlama Aşaması: Gruplar haberlerini gözden geçirir. Her 5N1K sorusunun cevaplandığından emin olurlar. Özellikle edilgen çatılı cümleler kontrol edilir: – Olay nasıl oldu?, – Kim tarafından yapıldığı belli mi?, – Hangi fiiller edilgen?
	4. Raporlama Aşaması: Her grup haberini dramatize ederek okur ya da sunar. Diğer öğrenciler 5N1K sorularına göre olayları çözmeye çalışır: – Kim zarar gördü? – Olay nasıl gerçekleşti?
Gemini	Senaryo 2: Kurgu – Bir Gizem Hikayesi ve 5N1K Çözümlemesi
	1. Görev Öncesi (Konuya Giriş ve Hazırlık)

Amaç: Öğrencileri gizem hikayeleri okumaya/dinlemeye hazırlamak ve 5N1K ile edilgen çatı yapısını (A2 seviyesinden gelen bilgilerle) pekiştirmek.

Etkinlikler:

Öğretmen, öğrencilere kısa bir dedektif hikayesi veya gizemli bir olayın başlangıcını anlatır. "Ne oldu?", "Kim yaptı?", "Nerede oldu?" gibi sorularla öğrencileri hikayenin içine çeker.

5N1K (Ne, Nerede, Ne zaman, Neden, Nasıl, Kim) prensibi tanıtılır ve her bir sorunun bir olayın anlaşılmasındaki önemi vurgulanır. Öğretmen, basit bir olayla ilgili 5N1K sorularını sorar ve öğrencilerin cevaplamasını ister.

Edilgen Çatı (-l, -n) fiillerine odaklanılır. "Kapı açıldı.", "Hırsız yakalandı.", "Resimler çizildi." gibi örneklerle eylemi yapanın belli olmadığı veya vurgulanmadığı durumlar açıklanır. "Hırsız polisi gördü." (etken) ve "Polis hırsız tarafından görüldü." (edilgen) gibi karşılaştırmalı örnekler verilir.

Öğretmen, üzerinde 5N1K soruları ve edilgen çatı fiilleri için boşluklar olan bir çalışma kağıdı dağıtır.

2. Görev Döngüsü (Uygulama, Planlama ve Sunum)

Amaç: Öğrencilerin okudukları/dinledikleri gizem hikayesini 5N1K prensibine göre analiz etmeleri ve bu analizi edilgen çatılı fiiller kullanarak raporlaştırmaları.

Etkinlikler:

Uygulama: Öğrenciler 3-4 kişilik gruplara ayrılır. Öğretmen, kısa ve basit bir gizem hikayesi metni dağıtır (veya okur/dinletir). Hikaye, bir hırsızlık, kayıp eşya veya küçük bir olayın gizemini içerebilir. Gruplar, hikayeyi dikkatlice okur/dinler ve hikayenin 5N1K unsurlarını belirler. Daha sonra, hikayenin bir özetini ve çözümlemesini içeren bir rapor yazarlar. Bu raporda, olayların nasıl gerçekleştiğini anlatırken edilgen çatılı (-l, -n) fiilleri mutlaka kullanmaları beklenir.

Örn: "Dün gece mahallede bir hırsızlık yapılmış."

"Çalınan mücevherler henüz bulunamadı."

"Pencere, hırsız tarafından kırılmıştı."

"Deliller özenle incelendi."

"Şüpheli kişi, polis merkezine götürüldü."

Planlama: Gruplar, raporlarını nasıl sunacaklarını (yazılı raporu okuma, tahtaya yazma, kısa bir drama ile canlandırma vb.) ve her üyenin hangi bölümden sorumlu olacağını planlar.

Sunum: Gruplar, 5N1K çözümlemesi ve hikaye özetini sınıfa sunar. Diğer öğrenciler hikayeye ilgili sorular sorabilir.

3. Dile Odaklanma (İnceleme ve Pekiştirme)

Amaç: Öğrencilerin edilgen çatı yapısının kullanımını farklı bağlamlarda içselleştirmelerini sağlamak ve 5N1K analizini pekiştirmek.

Etkinlikler:

Öğretmen, sunumlardan seçtiği cümlelerdeki edilgen çatılı fiillerin altını çizerek "Bu fiiller neden böyle kullanıldı? Kim tarafından yapıldığı belli mi?" gibi sorularla edilgen çatının mantığını tekrar tartışır.

Öğrencilere, etken cümleleri edilgen çatılı hâle getirme veya edilgen çatılı fiillerle boşluk doldurma alıştırmaları yaptırır.

Öğrencilerden, kendi yaşadıkları veya duydukları küçük bir olayı (bir eşyanın kaybolması, bir etkinliğin iptal edilmesi gibi) 5N1K prensibine göre anlatmalarını ve anlatırken edilgen çatılı fiilleri kullanmalarını ister.

6.2.1. Temaya Uygunluk

ChatGPT tarafından oluşturulan senaryo, "Bir Gizemi Aydınlat" başlığıyla sunulmuş ve öğrencilere gizemli bir haber yazma görevi verilmiştir. Bu görev, olayların mantıksal bağlamda kurgulanmasını ve 5N1K unsurlarının sistemli biçimde kullanılmasını teşvik etmektedir. Haberde eksik bırakılan unsurların öğrenci tarafından tamamlanması, hem yaratıcı düşünmeyi hem de eleştirel analiz becerilerini harekete geçirmektedir. Bu yönüyle kurgunun; temaya uygun, dinamik ve yaratıcı bir yaklaşım sunduğu söylenebilir. Gemini senaryosu ise öğrencilerin okuma/dinleme yoluyla bir gizem hikâyesine dâhil olmalarını ve ardından bu metni 5N1K ilkelerine göre çözümlemelerini hedeflemektedir. Hikâyenin analiz edilmesi,

raporlaştırılması ve sunulması süreçlerinde öğrencilerden aktif katılım beklenmektedir. Kurgu temasına sadık kalarak öğrencilerin hem mevcut bir metni çözümlemeleri hem de kendi yaratıcı düşüncelerini kurgulamalarına imkân tanımaktadır. Öğrencinin olayları yeniden yapılandırma sürecine dâhil edilmesi, kurgusal düşünceyi geliştirici bir yöntemdir.

6.2.2. Dil Bilgisi İçeriğine Uygunluk

ChatGPT'nin senaryosu, edilgen çatının kullanımına doğrudan yer vermekte, "-n" ve "-l" ekleriyle oluşturulmuş edilgen fiillerin örneklerini sunarak öğrencilerin bu yapılar aşınalığını artırmayı hedeflemektedir. Ayrıca haber metni üretimi sırasında bu yapıların kullanılması istenmektedir. Ancak dil bilgisel hedeflerin planlama ve geri bildirim aşamasında yeterince açıklanmadığı, bu yapıların öğretimi açısından daha çok üretim düzeyinde kaldığı görülmektedir. Gemini senaryosu, dil bilgisi hedeflerini çok daha sistematik ve pedagojik bir yaklaşımla sunmaktadır. Öğrenciler önce edilgen çatının işlevi ve biçimsel özellikleriyle tanıştırmakta, ardından karşılaştırmalı örneklerle (etken/edilgen) yapının bağlam içindeki işlevi vurgulanmaktadır. Bunun yanı sıra, sunum sonrası cümlelerin dil bilgisel incelemesi ve yapısal dönüşüm (etkeni edilgene çevirme gibi) etkinlikleri, edinimi pekiştirici niteliktedir. Bu durum, Gemini'nin yapı temelli öğretimi görev temelli çerçeveye başarıyla entegre ettiğini göstermektedir.

6.2.3. Göreve Uygunluk

ChatGPT'nin senaryosu, görevi grup çalışması, özgün üretim ve sunum gibi GTÖ ilkelerine uygun olarak yapılandırmıştır. Öğrencilerin yaratıcı haber üretmeleri, kendi metinlerini oluşturmaları ve sunmaları, görev temelli yaklaşım açısından değerlidir. Ancak hazırlık ve değerlendirme süreçleri daha sınırlı tutulmuştur. Görev döngüsünün “dil odaklı inceleme” basamağının eksikliği, öğrenme sürecinin içeriğe dayalı ancak yapı farkındalığından yoksun olmasına neden olabilir. Gemini senaryosu, GTÖ'nün tüm aşamalarını kapsamlı bir biçimde içermektedir: hazırlık, uygulama, planlama, sunum ve dile odaklanma. Her bir aşama hem dil girdisini hem de anlamlı iletişimi destekleyecek şekilde tasarlanmıştır. Öğrenciler metni analiz ederken hem edilgen çatıyı hem de 5N1K yapısını doğal biçimde kullanmakta, sonrasında üretim sürecine geçmektedir. Öğretmenin yönlendirmeleriyle pekişen bu süreç, görev odaklılık ilkesine olduğu kadar dil yapılarına yönelik farkındalık geliştirmeye de hizmet etmektedir.

6.2.4. Doğallık ve Akıcılık

ChatGPT senaryosu, öğrencilerin haber metni yazmalarını ve dramatize etmelerini içerdiği için iletişimsel anlamda doğallık sunmaktadır. Ayrıca haber türünün içeriğe uygunluğu, olay kurgulama ve anlatma becerilerini destekleyici niteliktedir ancak görev esnasında dil girdisinin sınırlı olması ve yapının sadece üretim aşamasında kullanılmasına yönelik yönlendirme eksikliği, hedef dil yapılarını yeterince doğal hâle getirmeyebilir. Gemini senaryosu, başlangıçta verilen metin ve dinleme etkinliğiyle öğrencilere zengin bir dil girdisi sunmaktadır. Bunun yanı sıra, analiz, dönüşüm ve üretim süreçlerinin kademeli biçimde ilerlemesi; öğrencilerin hem dil yapısını doğru biçimde kullanmalarını hem de dili doğal bağlamlarda içselleştirmelerini mümkün kılmaktadır. Ayrıca, farklı sunum biçimlerine olanak

tanınması (drama, yazılı metin, grup sunumu), üretimde çeşitliliği ve akıcılığı teşvik etmektedir.

Sonuç olarak her iki senaryo da “Kurgu” temasına uygun yaratıcı görevler üretmiş olmakla birlikte Gemini’nin senaryosu, pedagojik yönlendirmeler ve dil yapılarına yönelik sistematik yaklaşımıyla öne çıkmaktadır. Özellikle edilgen çatı öğretimi, 5N1K çözümlemesiyle bütünleştirilerek hem yapısal farkındalık hem de anlamlı iletişim hedeflerini aynı anda gerçekleştirmektedir. ChatGPT’nin senaryosu ise özgün metin üretimine odaklı, yaratıcı ve uygulanabilir bir yapıya sahiptir ancak dil bilgisel farkındalık ve öğrenme sürecinin katmanlılığı açısından Gemini kadar ayrıntılı değildir. Bu bağlamda Gemini, görev temelli öğrenme yaklaşımını hem kuramsal hem de uygulamalı düzlemde daha başarılı biçimde yansıtmaktadır.

6.3. “Kutlama” İsimli Yedinci Temaya İlişkin Bulgular

Yedi İklim Türkçe B1 kitabı yedinci ünitesinden hareketle YZ ile geliştirilen görev temelli öğretim yaklaşımı senaryosuna ilişkin bulgular Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3

Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti B1-Tema 7

Tema İçeriği	Tema 7: Kutlama
	İçerik: Hayat Bayram Olsa
ChatGPT	Hedef Dil Bilgisi Yapıları: Sıfat Fiiller (-An, -Dİk, -AcAk)
	Senaryo Başlığı: “Hayalimdeki Bayram”
	1. Hazırlık Aşaması: Öğrencilere Türkiye’deki çeşitli bayram türleri anlatılır: Ramazan, Kurban, Nevruz, Cumhuriyet vb. Öğrencilere bayramlarla ilgili şu sorular yöneltilir: – En çok hangi bayramı seviyorsun? – Kutlanan bayramlarda neler yapılır?
	2. Görev Aşaması: Öğrenciler hayali bir bayram tasarlar. Bu bayramın ismi, amacı, kutlandığı yer ve zaman belirlenir. Tasarladıkları bayramda aşağıdaki dil yapıları kullanılmalıdır: • -An → “Sevilen insanlar bir araya gelir.” • -Dİk → “Kutladığımız bayramlar gibi olacak.” • -AcAk → “Gelecek yıl kutlanacak olan festival daha büyük olacak.” Öğrenciler bu ifadeleri afiş, kısa tanıtım yazısı veya bir video senaryosu ile ifade eder.
	3. Planlama Aşaması: Gruplar sıfat-fiil yapılarını içeren cümleleri düzenler. Kullanımların doğru ve anlamlı olduğundan emin olurlar: – Paylaşılan yemekler – Toplanacak kalabalık – Geçmişte yaşanmış anılar
	4. Raporlama Aşaması: Her grup hayali bayramını sınıfa tanıtır. Diğer öğrenciler bu bayrama katılmak isteyip istemediklerini belirtir. Sunum sırasında şu yapılar özellikle kullanılır: – Hatırladığın en güzel bayram neydi? – Anlatılan bayramda en çok ne dikkatini çekti? – Senin hayalindeki kutlama nasıl olurdu?
Gemini	Senaryo 3: Kutlama – “Hayat Bayram Olsa” Temalı Bir Kutlama Etkinliği Tasarımı
	Senaryo: Öğrenciler, “Hayat Bayram Olsa” temalı bir kutlama etkinliği (doğum günü, bayram, mezuniyet vb. olabilir) tasarlayacaklar. Etkinliğin davetiyesini, programını ve duyurularını hazırlayacaklar. Bu tasarımlarında sıfat fiilleri aktif olarak kullanacaklar.
	1. Görev Öncesi (Konuya Giriş ve Hazırlık)

Amaç: Öğrencileri kutlama ve etkinlik planlama konusuna hazırlamak, sıfat fiilleri (-An, -Dİk, -AcAk) tanıtmak/pekiştirmek.

Etkinlikler:

Öğretmen, farklı kutlama türlerinin (doğum günü, bayram, düğün, mezuniyet) resimlerini gösterir. "Hangi kutlamaları seversiniz? En son hangi kutlamaya katıldınız?" gibi sorularla konuya giriş yapar.

Sıfat Fiiller (-An, -Dİk, -AcAk) kalıpları detaylıca açıklanır.

-An (geniş zaman/sürekli): "Gelen misafirler", "koşan çocuklar"

-Dİk (geçmiş zaman/bilinen): "Gittiğim yer", "okuduğum kitap"

-AcAk (gelecek zaman): "Yapılacak işler", "gelecek parti"

Öğretmen, sıfat fiillerle ilgili örnek cümleler kurar ve öğrencilerin de benzer cümleler kurmasını ister. Özellikle fiili niteleyen bir sıfat gibi nasıl kullanıldıklarını vurgular.

Öğretmen, örnek davetiye, program ve duyuru metinleri göstererek bir etkinliğin nasıl planlandığı hakkında bilgi verir.

2. Görev Döngüsü (Uygulama, Planlama ve Sunum)

Amaç: Öğrencilerin sıfat fiilleri kullanarak "Hayat Bayram Olsa" temalı bir kutlama etkinliği tasarlamaları ve ilgili materyalleri (davetiye, program, duyuru) hazırlamaları.

Etkinlikler:

Uygulama: Öğrenciler 3-4 kişilik gruplara ayrılır. Her grup, belirli bir kutlama için (örneğin, "Arkadaşlık Bayramı", "Yazın Gelişini Kutlama", "Okulda Yeni Yıl Partisi") "Hayat Bayram Olsa" temalı bir etkinlik tasarlar. Bu etkinlik için bir davetiye metni, bir program akışı ve bir genel duyuru metni hazırlamaları istenir. Bu metinlerde -An, -Dİk, -AcAk sıfat fiillerini mutlaka kullanmaları beklenir.

Örn: "Partimize katılacak herkese sürpriz hediyeler verilecek." (-AcAk)

"Bu etkinliğimiz, hayatımızdaki önemli olan değerleri kutlamak için yapılan bir fırsattır." (-An)

"Geçen sene kutladığımız bayram gibi eğlenceli olacak." (-Dİk)

"Etkinlikte çalınacak müzikler, herkesi mutlu edecek." (-AcAk)

"Size anlatacağım sürprizler var." (-AcAk)

Planlama: Gruplar, tasarladıkları etkinliğin detaylarını, davetiyenin ve duyurunun içeriğini, programın akışını (yemek, müzik, konuşmalar, oyunlar vb.) belirler. Metinlerin görsel düzenlemesini de düşünürler.

Sunum: Gruplar, tasarladıkları kutlama etkinliğini ve hazırladıkları materyalleri (davetiye, program, duyuru) sınıfa sunar. Diğer öğrenciler ve öğretmen, etkinliğin ve metinlerin yaratıcılığı ve dil bilgisi kullanımı hakkında geri bildirim verir.

3. Dile Odaklanma (İnceleme ve Pekiştirme)

Amaç: Öğrencilerin sıfat fiillerinin farklı zaman ve anlamlarda kullanımını pekiştirmek ve kendi ifadelerinde doğru bir şekilde kullanmalarını sağlamak.

Etkinlikler:

Öğretmen, sunumlardan seçtiği cümlelerdeki sıfat fiillerin (-An, -Dİk, -AcAk) altını çizer. Hangi sıfat fiilin hangi zaman dilimini (geçmiş, şimdiki/geniş, gelecek) ifade ettiğini tekrar tartışır.

Öğrencilere, fiil köklerinden sıfat fiil türetme ve cümle içinde kullanma alıştırmaları yaptırır. (Örn: git- giden, gittiği, gidecek)

Öğrencilerden, kendi hayal ettikleri bir gelecekteki olayı (mezuniyet töreni, tatil, özel bir gün) sıfat fiilleri kullanarak anlatmalarını ister. "Gelecek hafta yapılacak tatil", "Mezun olduğumda giyilecek elbise" gibi.

6.3.1. Temaya Uygunluk

ChatGPT senaryosu, Türkiye'deki çeşitli bayramların tanıtımıyla başlayarak öğrencileri kutlama kültürüne dair düşünmeye teşvik etmektedir. Öğrencilerin hayali bir bayram tasarlamaları ise temanın yaratıcılık boyutunu desteklemekte ve "Kutlama" temasına uygun, anlamlı bir bağlam sağlamaktadır. Gemini senaryosu, "Hayat Bayram Olsa" temasını daha geniş bir çerçevede ele alarak farklı kutlama türlerini (doğum günü, mezuniyet gibi) kapsayan bir etkinlik tasarımı sunmaktadır. Bu yaklaşım temanın evrensel ve kapsayıcı boyutunu ön

plana çıkarmakta, öğrencilerin çeşitli kutlama biçimlerine ilişkin kavrayışını derinleştirmektedir.

6.3.2. Dil Bilgisi İçeriğine Uygunluk

ChatGPT senaryosu, sıfat-fiillerin temel kullanım örneklerini vererek bu yapıları yaratıcı metinlerde aktif olarak kullanmayı hedeflemiştir ancak dil bilgisi yapılarının kullanımına dair açıklamalar ve uygulama aşamaları daha yüzeysel kalmaktadır. Gemini senaryosu ise sıfat-fiilleri kapsamlı biçimde tanıtır, örnekler üzerinden zaman ve anlam boyutlarını netleştirmiştir. Ayrıca türetme ve cümle içinde doğru kullanım üzerine yoğunlaşan uygulamalarla dil bilgisini pekiştirmeye odaklanmıştır. Bu yönüyle Gemini, dil bilgisi kazanımlarının hem kavramsal hem işlevsel boyutlarını dengeli biçimde sunmaktadır.

6.3.3. Göreve Uygunluk

ChatGPT'nin görevi, hayali bir bayram yaratma ve bunu çeşitli sunum biçimleriyle ifade etme etrafında yapılandırılmıştır. Bu, öğrencilerin üretkenlik ve iş birliği becerilerini desteklerken, dil bilgisi yapılarını doğal bağlamda kullanmalarına imkân vermektedir. Gemini görevi ise tasarımın somut çıktılara (davetiye, program, duyuru) dönüşmesini sağlamaktadır. Grup planlaması ve materyal hazırlama gibi süreçler, görev döngüsünün tüm aşamalarını kapsamakta ve görev temelli öğrenmenin kuramsal ilkeleriyle uyumludur. Bu yapı, dil bilgisi kazanımlarının anlamlı ve bütünsel şekilde kullanılmasını güçlendirmektedir.

6.3.4. Doğallık ve Akıcılık

ChatGPT senaryosu, öğrencilerin kendi hayal güçlerini kullanarak özgün metinler oluşturmalarını teşvik etmektedir. Ancak dil bilgisi yapılarının pekiştirilmesine yönelik doğrudan geri bildirim ve yapı incelemeleri sınırlı kalmıştır; bu da dil kullanımının akıcılığı ve doğruluğu açısından bir miktar eksiklik doğurabilir. Gemini senaryosu, dil bilgisi yapılarını sunum ve inceleme aşamalarında sistematik olarak pekiştirmektedir. Dil yapılarının kullanımına dair öğretmen yönlendirmeleri ve öğrenci alıştırmaları, yapının anlamlı ve doğru biçimde içselleştirilmesini sağlamıştır. Bu sayede öğrencilerin metinlerinde doğal ve akıcı dil kullanımı desteklenmiştir.

Her iki senaryo da “Kutlama” temasını ve sıfat-fiillerin öğretimini yaratıcı ve amaca uygun biçimde ele almaktadır. ChatGPT'nin senaryosu, özgün üretim ve yaratıcı ifade üzerine yoğunlaşırken Gemini senaryosu hem kapsamlı dil bilgisi sunumu hem de yapılandırılmış görev döngüsüyle pedagojik açıdan daha bütünlüklü bir öğrenme deneyimi sunmaktadır. Özellikle dil bilgisi yapılarının detaylı tanıtımı ve pekiştirilmesi, Gemini senaryosunu görev temelli öğretim ilkeleri çerçevesinde daha başarılı kılmaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında alan yazınında çok sayıda akademik çalışmaya rastlamak mümkündür. Turhan ve Baş'ın (2017) çalışmasına göre Poll Everywhere adlı web 2.0 aracıyla hazırlanan etkinliklere katılan öğrencilerin büyük çoğunluğu söz konusu etkinliklerin öğrenmelerine olumlu katkı sağladığını belirtmiştir. Çaymaz ve Korkmaz (2022) öğrenme sürecini kolaylaştırıp öğrenciyi motive eden web 2.0 araçlarının bilgiyi daha etkili ve

kalıcı biçimde sunarak hızlı ve verimli öğrenme çıktıları sağladığını böylece hem öğretmenler hem de öğrenciler süreci daha rahat yönetebildiğini ve yeni bir dili etkili biçimde öğrenerek geleceğe daha donanımlı şekilde ilerleyebileceğini belirtmişlerdir. Aydoğdu (2023) çalışmasında, Padlet'in Türkçenin yabancı dil olarak öğretimindeki kullanımına ilişkin öğrenci görüşlerini incelemiş ve açık uçlu soruların tamamında Padlet'in olumlu değerlendirildiğini belirlemiştir. Bülbül ve Taş'ın (2023) araştırması ise web 2.0 destekli öğrenme ortamlarında gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin problem çözme başarılarını ve farklı stratejiler kullanabilme becerilerini artırdığını göstermiştir. Uyar ve Tekin (2024) çalışmalarıyla ikinci yabancı dil öğretiminde web 2.0 araçlarının öğrencilerin ilgisini artırarak motivasyonlarını yükselttiğini ve içerik çeşitliliği açısından önemli kazanımlar sağladığına ulaşmışlardır. Zileli (2023) okuma alanında ChatGPT'nin belirli konulara dayalı kurallı ve anlamlı metinler üretebildiğini ve özellikle B1 ve üzeri düzeyler için uygun içerikler sunduğunu tespit etmiştir. Dil düzeyinin belirtilmesinin, metinlerin yabancı dil öğrenenler için uygunluğunu artırdığı vurgulanmış; yazma alanında ise modelin dil bilgisi hatalarını tespit etmede başarılı olduğu, ancak anlamsal hataları tanımlamada yetersiz kaldığı belirtilmiştir. Ayrıca, dil bilgisi örneklerinin hem Türkçe hem İngilizce sunulmasının karşılaştırmalı öğrenmeyi destekleyebileceği ileri sürülmüştür. Çelik ve Kara'nın (2024) çalışması da teknoloji destekli araçların dil becerileri üzerindeki etkisini incelemiş ve web 2.0 uygulamalarının öğrenci gramer performansını belirgin biçimde geliştirdiğini ortaya koymuştur. Katı ve Can (2024) ise ChatGPT-3.5'in Türkçe öğretiminde seviye odaklı metin üretme yeterliliğini incelemiş ve modelin ürettiği sekiz metnin yalnızca yarısının hedeflenen düzey ölçütlerini karşıladığını göstermiştir. Bulgular, seviye temelli içerik üretiminde modelin %50'lik bir başarıya sahip olduğunu ve genel performans raporlarında belirtilen oranlara rağmen belirgin sınırlılıklar taşıdığını ortaya koymaktadır. Gün ve Durmuş Öz (2024), YZ araçlarının eğitim süreçlerinde önemli kolaylıklar sağladığını ve öğretmenlerin bu teknolojilere uyum sağlamasının çağdaş eğitim açısından zorunlu olduğunu belirtmiştir. Ders kitaplarının tek başına yeterli olmayabileceğini ve teknolojinin bilinçli şekilde öğretime entegre edilmesinin önemini vurgulamış; YZ'nin yalnızca kullanımının değil, nasıl ve hangi düzeyde kullanılacağını bilmesinin pedagojik faydayı artırmak açısından kritik olduğunu ifade etmişlerdir.

Küçük ve Solak (2025), YZ'nin dil öğretiminde geri bildirim, bireyselleştirme ve materyal üretimi yoluyla öğrenmeyi desteklediğini, ancak bilgi doğruluğu ve eleştirel kullanım gereksinimi gibi sınırlılıkların devam ettiğini tespit etmişlerdir. Öğrencilerin yanlış bilgi ve aşırı bağımlılık riskleri nedeniyle yapay zekâyı bilinçli ve tamamlayıcı biçimde kullanmaları gerektiğini; öğretmenlerin etik yönlendirme yapmasını ve geliştiricilerin Türkçeye duyarlı, güvenilir sistemler tasarlamasını önermişlerdir. Gelecek çalışmaların, YZ'nin uzun vadeli etkileri ve farklı dil becerilerine katkılarını incelemesi gerektiğini vurgulamışlardır. Banaz ve Demirel (2025), YZ ile üretilen şarkıların öğrencilerin dört temel dil becerisini geliştirdiğini ve öğrenme sürecine eğlenceli bir boyut kattığını göstermiştir. YZ tabanlı materyallerin dil öğretiminde etkili kullanılabileceğine dair güçlü kanıtlar sunarak, bu içeriklerin gelecekteki uygulamalara ve araştırmalara katkı sağlayacağını belirtmişlerdir. Tekin ve Karakahraman (2025), ChatGPT'nin yabancı dil olarak Türkçe öğretimindeki kullanımını incelemiş ve

modelin çeşitli faydalar sağlamakla birlikte, anlamsal geri bildirim ve doğru cümle yapıları üretme konusunda sınırlılıklar taşıdığını tespit etmiştir. Öğrencilerin ChatGPT, Google Translate, sosyal medya ve oyunlaştırılmış platformlardan etkin biçimde yararlanmasının, dil öğreniminde yenilikçi ve etkileşimli yöntemlere yönelimi desteklediği belirtilmiştir; gelecekte bu teknolojilerin uzun vadeli etkilerinin daha derinlemesine incelenmesi önerilmiştir. Dal ve Tunagür (2025) ise ChatGPT tabanlı etkinliklerin öğrencilerin metin yazma, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini anlamlı biçimde geliştirdiğini; dil bilgisi hatalarını saptamada etkili olmasına karşın anlamsal hataları tanımlamada sınırlı kaldığını gözlemlemişlerdir. Öğrencilerin anlık geri bildirim ve yapılandırılmış destek sayesinde yazma süreçlerinde ilerleme kaydettikleri ve YZ'nin motivasyon, bireysel öğrenme ve akademik başarıyı artırmada önemli katkılar sağladığı belirlenmiştir. Bulgular ChatGPT'nin eğitimde tamamlayıcı bir araç olarak kullanılabileceğini ve pedagojik entegrasyon ile uzun vadeli etkilerinin incelenmesinin önemini vurgulamaktadır. Kaleli ve Özdemir (2025), YZ destekli dil öğretim araçlarının Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmedeki avantaj ve sınırlılıklarını incelemiştir. ChatGPT, Mondly, Rosetta Stone ve DeepSeek gibi uygulamaların kişiselleştirilmiş öğrenme, anlık geri bildirim ve kelime dağarcığını geliştirme imkânı sunduğu, ancak öğretmen rehberliği olmadan bazı eksiklikler barındırdığı belirtilmiştir. Araştırmacılar, YZ sistemlerinin geleneksel yöntemlerin yerine geçmek yerine öğrenci merkezli ve etkileşimli öğrenme ortamlarını tamamlayıcı biçimde desteklemesi gerektiğini vurgulamış; mevcut sınırlılıklar arasında telaffuz eğitimi, bağlamsal anlamlandırma ve kültürel bileşenlerin entegrasyonu ile sözel becerilerin daha fazla geliştirilmesi ihtiyacını ifade etmişlerdir. Söz konusu çalışmalar öğrenme sürecinde işe koşulan çeşitli uygulama ve çevrim içi platformların öğrencilerin ders dışında da pratik yapabilmelerine olanak tanıyarak dil becerilerini geliştirmelerine katkı sağladığını; YZ destekli Türkçe öğretiminin hem öğretim yöntemlerinin yenilenmesine hem de öğrencilerin öğrenme deneyiminin zenginleşmesine katkı sağlayan önemli bir eğitim inovasyonu olarak değerlendirilmesi gerektiği kanaatine katkı sağlamıştır. Qi (2025, s. 53) çalışmasında YZ teknolojilerinin Türkçe öğreniminde yeni fırsatlar sunduğunu, ChatGPT, DeepSeek ve benzeri doğal dil işleme araçlarının kelime ve deyim öğrenimini destekleyebileceğini, bağlama uygun örnek cümleler üretebileceğini, dil bilgisi yapılarını açıklayabileceğini ve yazılı metinleri düzeltebileceğini belirtmiştir. Ayrıca YZ araçlarının öğretmenler için de ders planlama, alıştırma tasarımı, materyal hazırlama ve değerlendirme süreçlerinde de zaman kazandırarak öğretim verimliliğini ve bireysel öğrenci takibini destekleyebileceğini ifade etmiştir. Kır (2025) ise çalışmasıyla Türkçe yönergelerle oluşturulan içeriklerin İngilizce yönergelerle üretilen içeriklerle karşılaştırılabilir düzeyde uygun olduğunu; bazı kriterlerde ise daha yüksek puan aldığını ortaya koymuştur. İlgili çalışma, YZ'nin Türkçe öğretiminde kullanılabilirliğini ve yönerge dilinin çıktı kalitesi üzerindeki belirleyici etkisini ortaya koymuş ayrıca Türkçenin YZ çağında da etkin bir şekilde kullanılabileceğini göstermiştir. Tüm bu bulgular Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dil bilgisi öğretimini desteklemek amacıyla web 2.0 araçlarının etkili biçimde kullanılabileceğini ortaya koymaktadır.

Görev temelli öğretim yöntemi, dil öğrenimini sadece akademik bir süreç olmaktan çıkarıp gerçek yaşamla bütünleşmiş etkileşimsel bir deneyim hâline getirmektedir. Öğrencilerin dili

kullanarak anlam yaratmaları, iletişim becerilerini geliştirmeleri ve sosyal bağlamlarda etkin rol almaları yöntemin temel hedeflerindendir. Bu sayede öğrenilen dil kalıcı hâle gelmekte ve öğrencilerin yaşam boyu kullanabileceği bir beceriye dönüşmektedir (Güner, 2016, s. 57-58). Bu çalışma, görev temelli öğrenme yaklaşımı doğrultusunda üç farklı temada (Engelleri Kaldırılım, Kurgu, Kutlama) geliştirilen iki ayrı senaryonun (ChatGPT ve Gemini) pedagojik ve dil bilgisel açıdan karşılaştırmalı analizini sunmaktadır. Her iki modelin önerileri; temaya uygunluk, dil bilgisi içeriği, göreve uygunluk ve dil kullanımında doğallık ve akıcılık boyutlarında değerlendirilmiştir. Sonuçlar, her iki YZ aracının genel olarak tema ve dil bilgisi hedeflerine hizmet ettiğini ancak Gemini'nin daha sistematik, kuramsal dayanakları güçlü, yapılandırılmış ve öğrenci merkezli bir görev süreci sunduğunu göstermiştir. Özellikle dil bilgisi yapılarının tanıtımı ve pekiştirilmesinde, görev aşamalarının ayrıntılı kurgulanmasında ve öğrencilerin aktif üretim süreçlerine dâhil edilmesinde Gemini'nin yaklaşımı öne çıkmıştır. ChatGPT senaryoları ise daha yalın, uygulanabilir ve yaratıcı özgünlük odaklı olmakla birlikte, dil bilgisi farkındalığı ve görev döngüsü planlamasında daha sınırlı kalmıştır.

Bu çerçevede çalışma, görev temelli öğrenme tasarımında dil bilgisi öğretiminin bütüncül entegrasyonunun ve görev aşamalarının dikkatli planlanmasının önemini vurgulamaktadır. Ayrıca öğrencilerin hem yapı farkındalığı kazanacakları hem de anlamlı iletişim bağlamında üretken olacakları görevlerin tasarımı pedagojik etkinliği artırmaktadır. Gelecek çalışmalarda bu iki modelin senaryolarının gerçek sınıf ortamlarında uygulanmasıyla öğrenci başarısı, motivasyon ve dil kazanımı açısından karşılaştırmalı deneysel araştırmalar yapılması önerilmektedir. Ayrıca dil bilgisel yapılar kadar strateji öğretimi, geri bildirim mekanizmaları ve teknolojik desteklerin entegre edilmesi, görev temelli öğrenmenin etkinliğini daha da yükseltebilir. Böylece yabancı dil öğretiminde görev temelli yaklaşımların hem teorik hem de uygulamalı boyutları daha kapsamlı biçimde geliştirilebilir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde görev temelli yaklaşımın uygulanması, öğrencilerin sosyal hayata katılımını kolaylaştırırken kültürel farkındalıklarını da artırır. Öğrenciler dilin yapısal kurallarını öğrenmenin yanı sıra, dilin kullanıldığı toplumsal ortamları anlama ve iletişim kurma becerisi kazanabilir. Bu kapsamda, görev temelli öğretim yöntemi, dil öğreniminde hem bireysel hem de toplumsal düzeyde önemli kazanımlar sağlayabilir. Görevlerin çok yönlü işlevi, öğrencilerin hem öğrenmeye hem de öğrendiklerini uygulamaya aktif katılımını sağlamaktadır. Bu durum, öğrenme sürecinin kalıcılığını artırmakta ve dilin öğrenen tarafından içselleştirilmesini kolaylaştırmaktadır. Ayrıca görevlerin başarıyla tamamlanması, öğrencilerin özgüvenini ve motivasyonunu olumlu yönde etkileyebilir. Böylece görev temelli öğretim, dil öğrenimini sadece bilgi aktarımı değil, aynı zamanda yaşantı ve deneyim temelli bir sürece dönüşebilir.

Sonuç olarak görev temelli öğretim yöntemi, kuramsal zenginliği, pedagojik avantajları ve teknolojik olanaklarla entegrasyonu sayesinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kapsamlı ve etkili bir model sunmaktadır. Gelecekte bu yöntemin YZ gibi teknolojilerle daha da desteklenerek gelişmesi, dil öğretiminde yeni ufuklar açacaktır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde hem teknoloji destekli araçlar hem de görev temelli öğrenme yöntemleri, öğrencilerin dil becerilerini geliştirme, motivasyonlarını artırma ve

öğrenme sürecine aktif katılım sağlama açısından önemli pedagojik faydalar sunmaktadır. Alan yazınındaki çalışmalar daha çok web 2.0 araçları ve YZ uygulamalarının bireyselleştirilmiş geri bildirim, içerik üretimi ve yazma becerilerindeki etkilerini kapsamlı bir literatür taramasıyla ortaya koyarken bu çalışma ChatGPT ve Gemini modelleri üzerinden görev temelli yaklaşımın dil bilgisi, anlamlı iletişim ve sosyal bağlamda üretkenliği destekleyen pedagojik avantajlarını kuramsal bir çerçevede analiz etmektedir. Alan yazınında yer edinen çalışmalar uygulama ve araç odaklı iken bu araştırma model ve yaklaşım odaklı olup görev tasarımı ve pedagojik entegrasyon üzerinden uzun vadeli kazanımları tartışmaktadır. Bu bağlamda alan yazınındaki çalışmalar ile ilgili araştırma Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğrenci merkezli ve etkileşimli öğrenme ortamlarını güçlendiren tamamlayıcı yöntemler olarak değerlendirilebilir.

Bu çalışmada elde edilen bulgular doğrultusunda, görev temelli öğretim yönteminin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde daha etkili ve işlevsel biçimde kullanılabilmesi için aşağıdaki öneriler sunulabilir:

- **Görev aşamalarının sistematik yapılandırılması:** Bulgular, Gemini senaryolarının sistematik ve öğrenci merkezli tasarımının dil bilgisi farkındalığını artırmada daha etkili olduğunu göstermektedir. Bu nedenle görev temelli öğretim sürecinde görev öncesi hazırlık, görev uygulaması ve değerlendirme aşamaları açık ve yapılandırılmış şekilde planlanmalıdır. Örneğin her görev öncesi öğrencilere hedef dil yapıları ve örnek uygulamalar sunulmalı, görev sırasında adım adım üretim odaklı etkinlikler yürütülmelidir.
- **Hedef dil yapılarının bütüncül entegrasyonu:** Bulgular, görevlerde dil bilgisi yapılarının doğal ve işlevsel biçimde kullanılmasıyla öğrencilerin öğrenme çıktılarının arttığını göstermektedir. Bu doğrultuda görevlerde tanıtılan dil bilgisi yapıları, görev bağlamında tekrar ve pekiştirme fırsatlarıyla desteklenmelidir. Örneğin öğrencilerden her görev sonunda öğrendikleri yapıları kullanarak kısa metinler üretmeleri istenebilir.
- **Yapay zekâ modellerinin pedagojik yönlendirmeye kullanımı:** ChatGPT ve Gemini senaryolarının analizi, YZ tabanlı içeriklerin yaratıcı ve uygulanabilir olduğunu ancak öğretmen rehberliği olmadan sınırlı kaldığını ortaya koymuştur. Bu nedenle YZ araçları, pedagojik çerçeveye uygun biçimde yönlendirilerek görev senaryolarında bütüncül ve yapılandırılmış içerikler üretmeleri sağlanmalıdır. Öğretmenler, YZ'nin sunduğu içerikleri öğrencilerin dil gelişimini destekleyecek şekilde entegre etmelidir.
- **Kültürel ve sosyal bağlamın dâhil edilmesi:** Görev temelli öğrenmenin öğrencilerin sosyal etkileşim ve kültürel farkındalıklarını artırdığı bulgulanmıştır. Bu nedenle görevlerde hedef dilin sosyal ve kültürel bağlamlarını yansıtan içerikler kullanılmalıdır. Örneğin öğrencilerin yerel gelenekler, sosyal etkinlikler veya toplumsal durumlar üzerinden rol oyunları ve proje tabanlı etkinlikler yürütmeleri sağlanabilir.
- **Geri bildirim mekanizmalarının güçlendirilmesi:** Bulgular, öğrencilerin görev süresince geri bildirim almasının dil üretim becerilerini olumlu etkilediğini göstermektedir. Bu doğrultuda görev temelli süreçlerde anlık ve yapılandırılmış geri

bildirim mekanizmaları uygulanmalıdır. Örneğin ChatGPT veya Gemini tabanlı alıştırılmalarda öğrencilerin hataları gösterilip doğru kullanım örnekleri sunulabilir.

- **Öğrenme stratejilerinin açık biçimde öğretilmesi:** Araştırma, öğrencilerin görevlerde öğrenme stratejilerini uygulama fırsatı bulduklarında özerkliğinin arttığını ortaya koymuştur. Bu nedenle görevlerde dil öğrenme stratejileri açıkça öğretilmeli ve öğrencilerin bu stratejileri kullanmalarına imkan sağlanmalıdır. Örneğin görev öncesi ve görev sırasında öğrencilerden belirli stratejileri kullanarak dil bilgisi yapılarıyla ilgili mini etkinlikler yapmaları istenebilir.
- **Dijital platformlar ve teknolojik araçlarla entegrasyon:** Bulgular, dijital ve YZ tabanlı araçların görev temelli öğretimde içerik çeşitliliğini ve uygulanabilirliği artırdığını göstermektedir. Bu nedenle görev temelli öğretim süreci dijital platformlar ve teknolojik araçlarla desteklenmeli, özellikle uzaktan veya hibrit öğretim ortamlarında kullanılabilirliği güçlendirilmelidir. Öğretmenler, dijital görev tasarımı ve araçların pedagojik entegrasyonu konusunda desteklenmeli ve eğitilmelidir.

Kaynakça

- Akbal, B. (2008). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde görev odaklılık üzerine uygulamalı bir çalışma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi.
- Akbulut, N. (2014). *Teaching English to young learners through task-based language teaching*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi.
- Aydoğdu, E. (2023). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde web 2.0 araçlarının kullanımı: padlet örneği. *Bezgek Yabancılar Türkçe Öğretimi Dergisi*, 2(3), 195-208.
- Banaz, E. ve Demirel, O. (2025). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yapay zekâ destekli şarkı üretimi: Öğrenci görüşleri. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 10(2), 195-217.
- Barın, E. Çobanoğlu, Ş., Ateş, Ş., Balcı, M. ve Özdemir, C. (Ed.) (2018). *Yedi İklim Türkçe öğretim seti B1 ders kitabı*. Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Bülbül, B. Ö. ve Taş, E. Y. (2023). Problem çözme stratejileri ve web 2.0 araçları ile zenginleştirilen öğrenme ortamının problem çözme başarısına etkisi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(4), 279-300.
- Çaymaz, G. ve Korkmaz, G. (2022). Yabancılar Türkçe eğitiminde web 2.0 araçlarının dört alan becerisine yönelik kullanımları (okuma, dinleme, yazma, konuşma). *Trk Uluslararası Beşeri Bilimler ve Sanat Dergisi*, 3(1), 40-57.
- Çelik, B. ve Kara, S. (2024). Reaping the fruits of technology-integrated grammar instruction in efl classes at the tertiary level through web 2.0 tools. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 18(1), 18-36.
- Dal, M. ve Tunagür, M. (2025). Yapay zekâ 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.

- Göçer, A. (2017). Görev temelli öğrenme yönteminin Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde kullanımı, özellikleri ve işlevleri. *International Journal of Language Academy*, 5(2), 313-328.
- Gün, M. ve Durmuş Öz, B. (2024). Türkçe eğitiminde yapay zekâ kullanımı: ChatGPT örneği. *International Journal of Language Academy*, 12(3), 98-119.
- Güner, M. (2016). *Türkçe dersinde otantik görev temelli otantik materyal kullanımının öğrencilerin okuduğunu anlama, yazma becerileri ve yazma motivasyonları üzerindeki etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi.
- Jeon, I. J., & Hahn, J. (2006). Exploring EFL teachers' perception of task-based language teaching: A case study of Korean secondary school classroom practice. *Asian EFL Journal*, 8(1), 123-143.
- Kaleli, A. ve Özdemir, C. (2025). Yapay zekâ destekli dil öğretiminde yeni bir yaklaşım: Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yapay zekâ uygulamaları. *IJSSAR International Journal of Social Sciences and Academic Research*, 2(3), 77-91.
- Karadağ, B. F. ve Göçer, A. (2022). Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde gerçek yaşam becerilerinin görev temelli öğretim yöntemi ile geliştirilmesi üzerine bir inceleme. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 780-798.
- Katı, T. N. ve Can, U. (2024). Yapay zekâ ile üretilen metinlerin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma becerisine yönelik kullanılabilirliği: Chatgpt-3.5 örneği. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 538-569.
- Kır, D. B. (2025). Dil öğretiminde Türkçe ve İngilizce yönergelerin üretken yapay zekâ çıktılarına etkisi: karşılaştırmalı bir analiz. K. Ş. Şahin ve C. Şen (Ed.), *XVII. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu Bildiri Özetleri Kitabı* içinde (ss. 65). Bartın Üniversitesi Yayınları.
- Krajcik, J. S., & Blumenfeld, P. C. (2006). Project-based learning. In R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge handbook of the learning sciences* (ss. 317-333). Cambridge University Press.
- Küçük, E. ve Solak, Ö. (2025). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yapay zekâ kullanımına dair öğrenci görüşleri. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 1-22.
- Memiş, M. R. ve Erdem, M. D. (2013). Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler, kullanım özellikleri ve eleştiriler. *Turkish Studies*, 8(9), 297-318.
- Prabhu, N. S. (1987). *Second language pedagogy*. Oxford University Press.
- Qi, Y. (2025). Çin üniversitelerinde Türkçe öğretiminde yapay zekâ uygulamaları: Zhejiang Yuexiu Yabancı Diller Üniversitesi örneği. K. Ş. Şahin ve C. Şen (Ed.), *XVII. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu Bildiri Özetleri Kitabı* içinde (ss. 53). Bartın Üniversitesi Yayınları.

- Şahin, M. (2019). *Görev temelli dil öğretim yönteminin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma becerilerinin geliştirilmesinde kullanımı*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi.
- Tekin, E. ve Karakahraman, Y. (2025). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin kullandıkları internet kaynakları ve yapay zekâ araçları üzerine bir araştırma. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 10(2), 295-325.
- Toktaş, P. ve Can, G. F. (2020). Görev temelli yeni bir stokastik çok kriterli karar verme yaklaşımı önerisi. *Avrupa Bilim ve Teknoloji Dergisi*, (18), 61-75.
- Turhan, O. ve Baş, B. (2017). Yabancılar Türkçe öğretiminde yazma becerisine yönelik Web 2.0 araçları: Poll everywhere örneği. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 1233-1248.
- Uyar, M. C. ve Tekin, E. (2024). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde web 2.0 araçlarıyla dil bilgisi öğretimi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 1111-1140.
- Willis, J. (1996). *A flexible framework for task-based learning*. Macmillan Publishers.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Yılmaz, F. ve Kocaoğlu, İ. (2017). Yabancılar Türkçe öğretiminde görev temelli yaklaşımı kullanmaya yönelik etkinlikler. *International Journal of Languages' Education and Teaching (IJLET)*, 5(3), 234-248.
- Yorulmaz, M. (2009). *Göreve dayalı öğretim yönteminin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dinleme becerisinde kullanılmasının avantajları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi.
- Zileli, E. N. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde Chatgpt örneği. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 42-51.

Makaleye Katkı Oranı Beyanı: 1. yazar katkı oranı: %100
Çıkar Çatışması Beyanı: Herhangi bir çıkar çatışması yoktur.
Etik Beyanı: Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi”nde belirtilen kurallara uyulduğunu, “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler”e dayalı hiçbir işlem yapılmadığını ve etik ihlallerde tüm sorumluluğun makale yazarına ait olduğunu beyan ederim.
Finansal Destek veya Teşekkür Beyanı: Bu çalışma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır.
Etik Kurul İzni Beyanı: Araştırma etik kurul izni gerektirmemektedir.
Veri Kullanılabilirliği Beyanı: Bu çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine yazardan temin edilebilir.
Yapay Zekâ Kullanımı Beyanı: Çalışmada görev temelli öğretim senaryoları yapay zekâ tarafından oluşturulmuştur. Yazma yardımı için yapay zekânın kullanılmadığını beyan ederim.
Telif Hakları Beyanı: “Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi”nde yayımlanan çalışmalar Creative Commons Atıf-Ticari Olmayan 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Extended Abstract

This study aims to examine how the task-based language teaching (TBLT) approach can be functionally and effectively implemented in teaching Turkish as a foreign language through both theoretical frameworks and applied analyses. In the research, three themes from the B1-level textbook Yedi İklim published by the Yunus Emre Institute -"Let's Remove Barriers", "Fiction", and "Celebration"- were used as the basis for generating original instructional scenarios via two artificial intelligence models, ChatGPT and Gemini. These scenarios were comparatively evaluated in line with the core components of task-based teaching. The study, employing a qualitative descriptive analysis method, considered criteria such as thematic relevance, alignment with grammatical structures, integration into the task cycle, and the naturalness and fluency of the language used. TBLT is defined as a contemporary approach that focuses on enabling learners to acquire language not only structurally, but also meaningfully and in socially contextualized ways. Originally implemented in the 1980s during the Bangalore Project in India, the approach has since evolved around principles such as communicative competence, learner autonomy, and production-oriented language use. When its four core components-approach, task, design, and implementation process-are taken together, TBLT presents a pedagogically and practically holistic instructional model. The approach emphasizes natural language use, learner-centeredness, a balance between form and meaning, focused attention, and the integration of pre-task and post-task activities into the instructional process. The pedagogical advantages of the TBLT approach are extensively elaborated in this study. TBLT facilitates the integrated development of the four core language skills -reading, writing, listening, and speaking- by promoting learners' active participation and intuitive language acquisition. Moreover, task-based instruction helps students prepare for real-life communication situations, enhances their communicative competence, and increases their cultural awareness. The approach strengthens learners'

decision-making and self-regulatory skills, thus reinforcing learner autonomy and the permanence of learning. Within the scope of the research, scenarios were developed by ChatGPT and Gemini based on the selected themes and evaluated according to the principles of TBLT. In the theme "Let's Remove Barriers", students were tasked with writing and presenting biographies of individuals who have overcome significant obstacles. ChatGPT provided a flexible and creative structure that generally aligned with the theme, while Gemini produced a more structured, theoretically grounded, and learner-centered instructional model. The systematic incorporation of grammatical structures such as the reflexive voice and modal expressions of necessity (e.g., -mAk zorunda kal-, -mAk gerek, -mAk lazım) rendered Gemini's scenario more robust in terms of language instruction. For the "Fiction" theme, students were asked to create a mysterious news story using the 5W1H (Who, What, When, Where, Why, How) framework. While ChatGPT supported learner creativity through group work and imaginative writing, Gemini adopted a more structured approach to teaching passive constructions and provided detailed pedagogical support at each stage of the task cycle- pre-task, implementation, planning, presentation, and focus on form. Under the "Celebration" theme, students were expected to design a fictional festival or celebratory event. Both AI models presented creative tasks that encouraged students' cultural expression. ChatGPT's scenario stood out in terms of practical applicability, whereas Gemini's scenario offered systematic instruction and guided application of Turkish participles (-An, -Dİk, -AcAk), enhancing pedagogical clarity and linguistic accuracy. The AI models used in this study demonstrate significant potential for transforming task-based instruction in accordance with the demands of the digital age. While ChatGPT offered flexible and creative content ideas, it occasionally lacked depth in addressing grammatical objectives. In contrast, Gemini was evaluated as a more pedagogically comprehensive model that provided structured task processes, learner-appropriate examples, and systematic integration of form-focused instruction. Particularly noteworthy was Gemini's emphasis on developing grammatical awareness, reinforcing structures at each stage of the task cycle, and centering production around learner engagement. The study's findings reveal that integrating task-based language teaching with AI-supported tools enhances the effectiveness, permanence, and meaningfulness of learning processes. AI-assisted scenario generation facilitates instructional planning, increases student engagement, and allows for the personalization of materials. This contributes to the creation of a learning environment that fosters collaboration, cultural awareness, and communicative competence-especially within multicultural classrooms. In conclusion, this study not only presents the theoretical foundations of TBLT but also offers a practical model for enriching language instruction through technological tools. The comparative evaluation of ChatGPT and Gemini demonstrates that artificial intelligence technologies provide significant opportunities for both educators and learners in the field of language education. The integration of task-based instruction with contemporary digital tools emerges as an innovative and sustainable model in teaching Turkish as a foreign language. Based on the findings obtained in this study, the following recommendations can be made to enhance the effectiveness and functionality of the task-based language teaching (TBLT) method in teaching Turkish as a foreign language: The stages of pre-task preparation, task implementation, and post-task evaluation should be systematically structured within the task-

based teaching process. Students should be provided with adequate linguistic input and actively engaged in production-oriented processes throughout the task cycle. In designing tasks, it is essential to present the target grammatical structures in a natural and functional context. These structures should not only be introduced but also reinforced and internalized through repetition and practice within meaningful task contexts. Artificial intelligence models such as ChatGPT and Gemini offer significant support to teachers in generating task-based content. These tools should be guided within a pedagogical framework to produce more structured, coherent, and theoretically grounded task scenarios. The practical effects of the tasks proposed in this study should be further examined. Experimental research conducted in real classroom settings can provide concrete data on student achievement, motivation, and language proficiency, thereby contributing to evaluating the effectiveness of the approach. Integrating cultural elements into the task-based teaching process may help learners better understand both the target language and its associated social contexts. Therefore, tasks can be enriched with cultural content and various forms of social interaction. Providing effective feedback to students during task-based activities is critical for guiding the learning process. Moreover, explicitly teaching learning strategies and allowing students to apply them during tasks can enhance learner autonomy and self-regulation.

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE YAPAY ZEKÂ UYGULAMALARI*

Araştırma Makalesi

Ahmet DEMİREL**

Geliş Tarihi: 09.09.2025 | **Kabul Tarihi:** 25.11.2025 | **Yayın Tarihi:** 31.12.2025

Özet: Bu araştırmanın amacı yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yararlanılabilecek yapay zekâ (YZ) destekli dil öğrenme uygulamalarının incelenerek bu uygulamaların kullanıcılarına sunduğu güncel fırsatların tespit edilmesidir. Böylece yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde bu uygulamalardan hangi amaçlarla ve nasıl yararlanılabileceğine ilişkin çıkarımlarda bulunulması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda Türkçe öğrenme seçeneği bulunan YZ destekli dil öğrenme uygulamaları tespit edilmiş ve bu uygulamalar doküman analizinden yararlanılarak incelenmiştir. Doküman analizi ile elde edilen verilerin çözümlemesinde içerik analizi tekniğine başvurulmuştur. Bulgular YZ destekli uygulamaların öğrenenlere dil pratiği yapma, hedef belirleme/süreç izleme/dil öğrenme planı oluşturma, geri bildirim alma veya verme, sertifika alma, video/ses/fotoğraf gibi materyallerden yararlanma, oyun tabanlı öğrenme, çevrimiçi/çevrimdışı/etkileşimli derslerle öğrenme gibi fırsatlar sunabildiğini göstermektedir. Ayrıca bulgular YZ uygulamalarının öğrenme süreçlerinin bireysel ilgi ve ihtiyaçlara uygun ve düşük maliyetli bir şekilde gerçekleştirilebilmesine aracılık edebileceğine işaret etmektedir. Bunlar YZ uygulamalarının öğrencilerin temel dil becerilerini geliştirme, öğrenme motivasyonunu ve başarısını artırma potansiyeline sahip olduğunu göstermektedir. Araştırma sonuçları YZ destekli uygulamaların temel dil becerilerinin geliştirilmesi, söz varlığının zenginleştirilmesi, öğrenme motivasyonunun artırılması, telaffuz becerilerinin geliştirilmesi amacıyla yararlanılabilecek araçlar olduğuna işaret etmektedir. Bunlardan hareketle YZ uygulamalarının bilinçli ve etik bir şekilde kullanıldığında Türkçe öğrenme ve öğretme sürecine katkı sunabileceği söylenebilir. Ancak bu uygulamaların amacına uygun, dengeli ve doğru bir biçimde kullanımı önemlidir. Dolayısıyla YZ uygulamaları, bunların bilinçli ve etik kullanımı hakkında hem öğretmenlere hem de öğrencilere bilgi ve beceri kazandırmaya yönelik çalışmaların gerçekleştirilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Dil öğrenme uygulamaları, mobil öğrenme, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, yapay zekâ, yapay zekâ uygulamaları.

ARTIFICIAL INTELLIGENCE APPLICATIONS IN TEACHING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Research Article

Received: 09.09.2025 | **Accepted:** 25.11.2025 | **Published:** 31.12.2025

Abstract: This research aims to examine artificial intelligence-supported language learning applications that can be used in teaching Turkish as a foreign language and to determine the current opportunities these applications offer their users. Thus, it aims to make inferences about how and what the purposes of these applications can be used in teaching Turkish as a foreign language. In this direction, AI-supported language learning applications that have the option of learning Turkish were identified, and these applications were examined using document analysis. The content analysis technique was used to analyze the data obtained through document analysis. Findings show that AI-supported applications can provide learners with opportunities such as language practice, goal setting/process monitoring/creating a language learning plan, receiving or giving feedback, receiving certificates, using materials such as video/audio/photo, game-based learning, and learning with online/offline/interactive lessons. The findings also indicate that AI applications can help learning processes to be carried out in a way that suits individual needs and is economical. These show that AI applications can

* Bu çalışma, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi tarafından desteklenen “HZP25S8” numaralı projeden üretilmiştir.

** Doç. Dr.; Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı; ahmetdemirel38@hotmail.com  0000-0003-2249-565X

potentially improve students' basic language skills and increase learning motivation and achievement. The research results indicate that AI-supported language learning applications can develop learners' basic language skills, enrich their vocabulary, increase learning motivation, and improve pronunciation. Based on these, it can be said that AI applications, when used consciously and ethically, can contribute to the Turkish learning and teaching process. However, the appropriate, balanced, and correct use of these applications is important. Therefore, it is recommended that studies be carried out to provide both teachers and students with knowledge and skills regarding the conscious and ethical use of AI applications.

Keywords: Artificial intelligence, artificial intelligence applications, language learning applications, mobile learning, teaching Turkish as a foreign language.

Giriş

Yapay zekâ (YZ), kısaca makineler aracılığıyla sunulan zekâ tipini ifade etmektedir. Elde edilen bilgiler ışığında kendisini sürekli olarak yenileyen mekanizma ve sistemlerden oluşmaktadır (Güzey vd., 2023, s. 70). YZ; bilişsel yetenekler, öğrenme, uyum sağlama ve karar alma yetenekleri ile karakterize edilen insan benzeri zekâyâ sahip bilgisayarlar, makineler ile sonuçlanan bir çalışma alanıdır (Chen vd., 2020, s. 75264). Bir makine veya bilgisayar sistemi YZ sayesinde mantıksal akıl yürütme, öğrenme ve problem çözme gibi normalde insan zekâsı gerektiren görevleri gerçekleştirebilmektedir (Morandín Ahuerma, 2022, s. 1947). YZ araçları kısaca yapay zekâ teknolojilerinden yararlanan ve böylece belirli görevleri yerine getirebilen araçları ifade etmektedir. YZ araçları; doğal dil işleme, makine öğrenmesi ve derin öğrenme olarak anılan gelişmeler sayesinde bugün sağlık, eğitim, finans gibi birçok alanda kullanılmaktadır. Günümüzde YZ araçlarının kullanıldığı alanlardan biri de dil eğitimidir.

Günümüzde yaşanan bilimsel ve teknolojik gelişmelerle YZ hayatımızın neredeyse her alanında etkisini göstermeye başlamıştır. Son yıllarda insan hayatının neredeyse tüm alanlarında karşımıza çıkan YZ, eğitim alanında da kendisini göstermeye başlamıştır. YZ alanındaki gelişmeler dil eğitimi alanına da yansımıştır. Dil öğrenme ve öğretme süreçlerinde yararlanılabilen YZ teknolojileriyle dil öğrenme süreci daha verimli ve eğlenceli bir hâle gelebilmektedir. Nitekim Woo ve Choi (2021) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın sonuçlarına göre öğrenciler genel olarak dil öğretiminde kullanılan YZ araçlarının etkili, verimli ve yararlı olduğunu düşünmektedir. YZ'nin dil eğitiminde kullanılmasının kişisel öğrenme deneyimleri sağlanabilmesi, anında geri bildirim alabilme, her zaman ve her yerde öğrenme gerçekleştirilebilmesi gibi avantajları vardır (Huang vd., 2023). YZ'nin öğrencilerin gelişimini desteklemek için kullanılabilecek güçlü bir araç olduğu söylenebilir (Cantos, Giler & Magayanes, 2023, s. 5631).

YZ bilgi iletişim teknolojileri alanında kullanımı giderek yaygınlaşan alt dallardan biri olarak ön plana çıkmaktadır (Çelik, 2023). YZ alanında yaşanan gelişmelerle birlikte YZ teknolojilerinin kullanıldığı uygulamalar ve yazılımlar ortaya çıkmıştır. YZ teknolojilerinin kullanıldığı YZ destekli uygulama olarak anılan bu uygulamalar klasik uygulamalardan farklı olarak YZ teknolojilerini kullanmakta ve böylece uyum sağlama, karar alma ve problem çözme gibi görevleri gerçekleştirebilmektedir. YZ alanında yaşanan gelişmelerden mobil araçlar da etkilenmiş ve sonuç olarak YZ teknolojileri mobil araçlarda da kullanılmaya başlanmıştır. YZ teknolojileri mobil araçlarda kullanılmaya başlanması ile karşımıza çıkan

gelişmelerden biri YZ destekli mobil uygulamalardır. YZ destekli mobil uygulamalar YZ teknolojilerinden yararlanan mobil uygulamaları ifade etmektedir ve mobil öğrenmeye aracılık edebilmektedir.

Teknolojinin gelişimi ve mobil araçların yaygınlaşması mobil öğrenme adıyla anılan yeni bir öğrenme yolunu beraberinde getirmiştir. Mobil öğrenme “öğrenmenin herhangi bir taşınabilir cihaz aracılığıyla sağlanması” olarak tanımlanabilir. Mobil öğrenme, e-öğrenmenin bir uzantısıdır ve öğrenenlerin taşınabilir ve kablosuz mobil cihazlar aracılığıyla her yerde, her zaman öğrenme deneyimi sağlamasına aracılık edebilir (Behera, 2013; Chuang, 2016; Kumar & Goundar, 2023; Kumar & Sharma, 2020). Mobil öğrenme (m-öğrenme), öğrenenler arasında giderek daha popüler bir küresel trend hâline gelmektedir (Chuang, 2016; Elaish vd., 2017; Kacetl & Klímová, 2019). Mobil destekli öğrenme ortamının öğrencilerin akademik başarısı üzerinde önemli derecede olumlu bir etkiye sahip olabileceği birçok araştırmada dile getirilmiştir (Ozer ve Kılıç, 2018; Sung vd., 2016; Türel ve Davudova, 2022). Sung ve diğerleri (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın sonuçları mobil cihazların yardımıyla öğrenen öğrencilerin yaklaşık %70’inin, bu tür cihazlar olmadan dil öğrenenlerden daha iyi performans gösterebileceğine işaret etmektedir.

Mobil öğrenmenin özellikle dil öğrenimine getirdiği faydalar nedeniyle desteklenmesi gerekmektedir (Kacetl & Klímová, 2019). Mobil öğrenme yollarından biri, uygulama adı verilen ve çevrimiçi mağazalar aracılığı ile elde edilebilen programların kullanılmasıdır. Bu uygulamaların bir türü de YZ destekli mobil uygulamalardır. YZ destekli mobil uygulamalar olarak anılan bu uygulamalardan dil öğrenme bağlamında oluşturulanlar YZ destekli mobil dil öğrenme uygulamaları olarak anılmaktadır. Günümüzde kullanıcılarına yabancı dil olarak Türkçe öğrenme fırsatı sunan birçok YZ destekli mobil dil öğrenme uygulaması bulunmaktadır. Mobil uygulamalara mobil aletlerle erişim sağlanabilmekte ve mobil aletler bilgisayarlardan daha ucuz ve dahası taşınabilir olduğu için neredeyse her yerde kullanılabilir (Behera, 2013; Chuang, 2016). Teknolojinin gelişimi ve sosyal ağların yaygınlaşmasıyla ortaya çıkan birçok dil öğrenme uygulaması görülmektedir (Chuang, 2016; Godwin-Jones, 2011; Kacetl & Klímová, 2019; Yang, 2013). Bunların bir türü de YZ destekli mobil dil öğrenme uygulamalarıdır.

YZ, öğrenme süreçlerinde sadece bilgi aktarımı sağlayan bir araç olmaktan çıkmış, öğrencinin öğrenme hızına, seviyesine, ihtiyacına uygun bir eğitim deneyimi sunmuştur. Bu durum, eğitimde YZ uygulamalarının potansiyel faydalarını ve öğretim ortamlarında nasıl daha etkin kullanılabileceğini değerlendirmeyi zorunlu kılmıştır (Çangal, vd., 2025, s. 59). YZ alanında yaşanan gelişmelerle birlikte YZ teknolojilerinin mobil uygulamalarda kullanılmaya başlanması bu uygulamaların yapısı ve özelliklerinde bazı değişiklikleri beraberinde getirmiştir. Nispeten yeni olan YZ destekli uygulamalar uyum sağlama, karar alma ve problem çözme gibi görevleri gerçekleştirebilmesi nedeniyle kullanıcılarına bireyselleştirilmiş öğrenme, zaman tasarrufu, geri bildirim alma gibi fırsatlar sağlayabilmektedir. Türkçe öğrenenlerin ve öğreticilerin bu fırsatlar hakkında bilgi sahibi olması önemlidir. Nitekim böylece hangi uygulamalardan hangi amaçlarla yararlanılabileceği noktasında fikir sahibi olabilirler.

1. Araştırmanın Amacı

Araştırmalar mobil uygulamaların hızlı bir değişim ve dönüşüm içerisinde olduğuna işaret etmektedir (Godwin-Jones, 2011; Kumar & Goundar, 2023). Elaish ve diğerleri (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın sonuçları, mobil dil öğrenme uygulamaları ve bunların kullanıcılarına sundukları fırsatları inceleyen daha fazla sayıda çalışmaya ihtiyaç duyulduğuna işaret etmektedir. Ancak yabancı dil olarak Türkçe öğretimi/öğrenimi bağlamında mobil dil öğrenme uygulamalarını ele alan az sayıda çalışma bulunmaktadır. Konuyla ilgili olarak Aktaş ve diğerleri (2023) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde mobil teknoloji uygulamalarına ilişkin öğrenci görüşleri araştırılmıştır. Dumanlı Kadızade (2015) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada ise yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler tarafından tercih edilen mobil dil öğrenme uygulamaları, öğrencilere göre bu uygulamaların olumlu olumsuz yönleri ve öğrencilerin bu uygulamalardan beklentileri ele alınmıştır. Öte yandan Gücüyeter ve İskender (2022) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yararlanılabilecek mobil uygulamalardan indirilme sayısı/popülerliğine göre on uygulama seçilmiş ve betimsel olarak uygulamaların içerikleri analiz edilmiştir. Bu uygulamalar, temel olarak hangi becerilere hitap ettikleri, hedef kazanımlar bağlamında uygulamaların nitelikleri, ara yüzleri ve kullanımları, ölçme değerlendirme açısından özellikleri bakımından ele alınarak değerlendirilmiştir. Ancak yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde yararlanılabilecek YZ destekli mobil uygulamaları toplu bir şekilde ele alarak bu uygulamaların özelliklerini ve kullanıcılarına sunduğu fırsatları detaylı bir şekilde inceleyen herhangi bir araştırma bulunmamaktadır. Dahası Tenekeci (2020) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada Türkçe öğretiminde mobil uygulamaların birçoğu ile ilgili öğretmenlerin bilgi sahibi olmadığı görülmüştür. Oysa öğretmenlerin ve öğrenenlerin bu uygulamalar ve bu uygulamaların öğrenenlere sunduğu fırsatlar hakkında bilgi sahibi olması yabancı dil olarak Türkçe öğretme/öğrenme sürecine katkı sunacaktır. Bu nedenle bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yararlanabilecekleri YZ destekli mobil dil öğrenme uygulamaları ele alınmıştır.

Dil öğrenenlere sunduğu birçok avantaj nedeniyle hem öğretmenlerin hem de yabancı dil öğrenenlerin mobil dil öğrenme uygulamaları hakkında bilgi sahibi olması önemlidir. Bu noktada söz konusu uygulamaları ele alarak inceleyen çalışmalar önem kazanmaktadır. Bunlardan biri Kumar ve Goundar (2023) tarafından gerçekleştirilen incelemedir. Buna göre mobil dil öğrenme uygulamalarının altı kategorisi vardır. Bunlar kelime bilgisi, okuma ve yazma, dinleme, telaffuz, dil bilgisi ve konuşmadır. Chuang (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise Çince için mobil dil öğrenme uygulamaları kategorilere ayrılarak listelenmiştir. Alan yazında mobil dil öğrenme uygulamalarının kategorileştirildiği bu çalışmalar uygulamaların öğrenenler için sunduğu avantajlar hakkında fikir vermesi nedeniyle önemlidir. Ancak söz konusu uygulamaların öğrenenler için sunduğu fırsatları dile getiren sınırlı sayıda çalışma vardır. Bu araştırma kapsamında söz konusu uygulamalar içerisinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yararlanabilecekleri uygulamaları tespit ederek bu uygulamaların kullanıcılarına sunduğu fırsatların toplu bir biçimde ortaya çıkarılması ve

böylece öğrenenlere, öğreticilere ve uygulama geliştiricilere yönelik çıkarımlarda bulunulması amaçlanmaktadır.

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Nitel araştırma yaklaşımıyla tasarlanan bu çalışmada doküman analizine başvurulmuştur. İncelenen olgu veya olaylarla ilgili bilgileri içeren belgelerin ayrıntılı bir şekilde taranarak elde edilen bilgilerden yeni bir bütünlük oluşturulması, doküman analizi olarak adlandırılabilir (Creswell, 2002’den akt. Baltacı, 2019, s. 376). Doküman analizi, araştırma verilerinin kaynağı olarak çeşitli dokümanların toplanması, gözden geçirilmesi, sorgulanması ve analizi süreçlerini içeren bilimsel bir araştırma yöntemidir. Bu yöntem çoğunlukla diğer araştırma yöntemlerinin tamamlayıcısı olarak kullanılırken, tek başına bir yöntem olarak da kullanılabilmektedir (Sak vd., 2021, s. 228). Bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılabilecek YZ destekli mobil dil öğrenme uygulamaları incelenmiştir. Bu nedenle tablet ve akıllı telefon kullanılarak öncelikle söz konusu dijital araçlara erişilmiş daha sonra bu uygulamalar ayrıntılı bir şekilde incelenerek araştırma verileri elde edilmiştir.

2.2. Veri Seti

Araştırmacıların, kullanacakları dokümanların güvenilir ve geçerli kaynaklar olup olmadıklarını incelemeleri ve araştırma konusuyla ilgili birincil kaynaklara ulaşmaya çalışmaları gerekmektedir (Sak vd., 2021, s. 232). Bu nedenle araştırma konusuyla ilgili olan birincil kaynaklar olan mobil dil öğrenme uygulamalarına erişilmesi amacıyla öncelikle Apple ve Google Uygulama mağazalarında bulunan mobil dil öğrenme uygulamaları tespit edilmiştir. Bunun için söz konusu mağazalarda “eğitim, dil, dil öğrenme, dil öğrenme uygulamaları, dil değişimi, çeviri, sözlük” anahtar kelimeleri ve bunların İngilizce karşılıkları kullanılarak tarama yapılmıştır. Daha sonra tarama kapsamının genişletilmesi amacıyla Apple Uygulama Mağazası’nda bulunan “Bunları da beğenebilirsiniz” seçeneği altında ve Google Uygulama Mağazası’nda yer alan “benzer uygulamalar” seçeneği altındaki tüm uygulamalar taranarak mobil dil öğrenme uygulaması kapsamında yer alabilecek bütün uygulamalar listelenmiştir. Daha sonra bu uygulamalar tek tek incelenerek içerisinde Türkçe öğrenme seçeneği olanlar veri setine dâhil edilmiştir. Bu şekilde ilk aşamada mobil dil öğrenme uygulaması kapsamında sayılabilecek kırk dokuz (49) mobil uygulama tespit edilmiş; Türkçe öğrenme seçeneği olmayan yirmi bir (21) uygulama veri setine dâhil edilmemiştir. Kalan yirmi sekiz (28) uygulamadan ise on sekiz (18) uygulama YZ teknolojilerini (konuşma tanıma, doğal dil işleme, görüntü tanıma vb.) kullanmaması veya kullanılıp kullanmadığının belirsiz olması nedeniyle veri setinden çıkarılmış ve sonuç olarak Türkçe öğrenme seçeneği olan ve YZ destekli mobil dil öğrenme uygulamaları kapsamında ele alınabilecek on (10) uygulama incelenmek üzere veri setine dâhil edilmiştir. Araştırma kapsamında veri setine dâhil edilerek incelemeye alınan uygulamalar şunlardır: Mondly, Busuu, HelloTalk, Hinate, Babel, Memrise, Falou, Lingodeer, Duolingo, Rosetta Stone.

2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Kıral (2020) ise doküman analizi sürecinin konu seçimi ile başladığını ve eğer dokümanlar ile çalışma yapılmaya karar verildiyse dokümana ulaşma, dokümanı sınırlama, dokümanın orijinalliğini teyit etme, dokümanı detaylı okuma aşamalarının gerçekleştirildiğini belirtmiştir. Ayrıca bunların ardından içerik analizi yapılarak dokümandan elde edilen verilerin çalışmada kullanıldığını ve araştırmanın yayına dönüştürüldüğünü belirtmiştir. Bu çalışmada da öncelikle konu belirlenmiş daha sonra araştırmanın konusu doğrultusunda incelenecek dokümanlar olan mobil uygulamalara ulaşılmış; bu dokümanlar araştırma amacı doğrultusunda sınırlandırılmıştır. Daha sonra dokümanların orijinalliği sorgulanmış ve dokümanların detaylı incelenmesi aşamasına geçilmiştir. Dokümanların detaylı incelenmesiyle birlikte içerik analizi gerçekleştirilerek araştırma verilerine erişilmiştir. Bu çalışmada veriler, uygulamaların akıllı telefon veya tablet aracılığı ile indirilerek bunların analiz formu aracılığıyla incelenmesiyle elde edilmiştir.

3. Bulgular

Bu bölümde veri setine dâhil edilen uygulamaların incelenmesi yoluyla elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Aşağıda yer alan tabloda veri setine dahil edilerek incelenen uygulamaların kullanıcılarına sunduğu fırsatlar kısaca özetlenmiştir.

Tablo 1

YZ Destekli Dil Öğrenme Uygulamalarının Kullanıcılarına Sunduğu Fırsatlar

Fırsatlar	f	Örnek Uygulamalar
Videolar, sesler veya görsellerle dil öğrenme	7	Memrise, Busuu, Babbel, Mondly, Falou, Rosetta Stone, Hinateive
Metinler aracılığı ile dil öğrenme	6	Duolingo, Babbel, Busuu, Lingodeer, Mondly, Falou
Kelime öğrenme	5	Duolingo, Babbel, Mondly, Busuu, Memrise
Esnek öğrenme	5	Babbel, Duolingo, Memrise, Mondly, Lingodeer
Ekonomik öğrenme	5	Duolingo, HelloTalk, Hinateive, Falou, Memrise
YZ/Robot ile dil pratiği yapma	4	Duolingo, Mondly, Falou, Rosetta Stone
Hedef belirleme/Süreç takip etme/dil öğrenme planı oluşturma	4	Busuu, Babbel, Memrise, Duolingo
Çevrimiçi, çevrimdışı veya etkileşimli derslerle dil öğrenme	4	Duolingo, Babbel, Busuu, Mondly
Dil bilgisi öğrenme	4	Mondly, Busuu, Babbel, Lingodeer
Bilgi kartları/flash kartlar/kelime kartları ile dil öğrenme	4	Memrise, Busuu, Mondly, Lingodeer
Birden fazla dili aynı anda öğrenme	3	Memrise, Duolingo, Mondly
Oyun tabanlı öğrenme	3	Duolingo, Memrise, Mondly
Geri bildirim alma ve/veya verme	3	Busuu, HelloTalk, Hinateive
Sertifika alma	3	Busuu, Babbel, Rosetta Stone
Dil partnerleri ile dil pratiği yapma	3	HelloTalk, Hinateive, Busuu

Tablo 1’de YZ destekli dil öğrenme uygulamalarının kullanıcılarına sunduğu fırsatlar özetlenmiştir. Tablo incelendiğinde söz konusu uygulamaların kullanıcılarına dil partnerleri ile dil pratiği yapma, YZ/robot ile dil pratiği yapma, metinler aracılığı ile dil öğrenme bilgi kartları/flash kartlar/kelime kartları ile dil öğrenme, videolarla/seslerle/görsellerle dil öğrenme,

oyunlaştırılmış dil öğrenme, çevrimiçi/çevrimdışı veya etkileşimli derslerle dil öğrenme, kelime öğrenme, hedef belirleme/süreç takip etme/dil öğrenme planı oluşturma, geri bildirim alma veya verme, çevrimdışı öğrenme, sertifika alma, dil bilgisi öğrenme, esnek öğrenme, ekonomik öğrenme ve birden çok dili aynı anda öğrenme gibi fırsatları sunabildiği görülmektedir. Aşağıda söz konusu uygulamaların kullanıcılarına sunduğu bu fırsatlar tek tek ele alınarak bunlar hakkında bilgi verilmiştir.

Videolar, sesler veya görsellerle dil öğrenme: Memrise, Busuu, Babbel, Mondly gibi uygulamalar kullanıcılarına videolar, sesler veya görsellerle dil öğrenme fırsatı sunan uygulamalara örnek olarak gösterilebilir. Bu tarz uygulamalarda dil öğrenimini destekleyici videolar, sesler veya görseller yer almaktadır. Kullanıcılar bu araçlar ile öğrenme deneyimini zenginleştirme şansı bulabilmektedirler. Bu araçlar aracılığı ile kullanıcılar farklı duyu organlarını öğrenme sürecinde aktif hâle getirme fırsatı bulabilir. Örneğin Memrise uygulamasında kullanıcılar hedef dilde kısa videolara erişerek dinleme/izleme pratiği yapabilirler.

Metinler aracılığı ile dil öğrenme: Duolingo, Babbel, Busuu, Lingodeer gibi uygulamalar kullanıcılarına metinler aracılığı ile dil öğrenme fırsatı sunan uygulamalara örnek gösterilebilir. Bu uygulamalarda haber, hikâye gibi farklı türlerden metinler bulunabilmektedir. Dolayısıyla kullanıcılar söz konusu uygulamalarda bu tür metinleri okuyabilmekte ve dil becerilerini geliştirme fırsatı elde edebilmektedir. Ayrıca bu uygulamalardan bazıları kullanıcılarına okuma ile sesli olarak metinleri dinleme seçeneği sunarak okuma veya dinleme pratiği yapma fırsatı sunmaktadır. Bunlara ek olarak bu tür uygulamaların bazılarında kullanıcılar uygulamalar tarafından kendilerine sunulan metinleri okurken anlamını bilmedikleri kelimelerle karşılaşmaları durumunda kelimenin üzerine tıklayarak anlamını öğrenme fırsatı da bulabilmektedir.

Kelime öğrenme: Duolingo, Babbel, Mondly, Busuu gibi uygulamalar kelime öğrenme sürecinde yararlanılabilecek uygulamalara örnek olarak gösterilebilir. Bu uygulamalar soru-cevap, eşleştirme gibi etkinliklerle; kelime listeleri, kelime kartları gibi araçlarla veya anında çeviri yapma özelliği gibi özelliklerle kullanıcılarına kelime öğrenme fırsatı verebilmektedir. Bu tür uygulamalar öğrencilerin söz varlığının geliştirilmesine katkı sunabilir. Örneğin Busuu isimli uygulamada dil öğrenenler konu temelli kelime listelerine erişebilir ve bu listeler aracılığı ile söz varlığını geliştirme fırsatı bulabilir.

Esnek öğrenme: Duolingo, Lingodeer gibi uygulamalar kullanıcılarına çevrimdışı öğrenme fırsatı sunabilen mobil uygulamalara örnek olarak gösterilebilir. Kullanıcılar bu tür uygulamalardan mobil cihazlarında internet erişimleri olmadan da yararlanabilmektedir. Dolayısıyla kullanıcılar internet erişimi olmadan da öğrenme süreçlerini devam ettirebilmektedir. Bu uygulamalar öğrenenlerin öğrenme sürecinde zaman ve mekân kısıtlılıklarını ortadan kaldırmalarına yardımcı olarak esnek öğrenme fırsatı sağlayabilmektedir. Çevrimdışı öğrenme fırsatı sunan uygulamalar kullanıcılarının her yerde ve her zaman Türkçe öğrenme süreçlerini devam ettirmelerine yardımcı olabilir.

Ekonomik öğrenme: Duolingo, HelloTalk, Hinateive gibi uygulamalarda ücretsiz sürüm seçeneği bulunmaktadır. Dolayısıyla bu uygulamalar öğrenenlere düşük maliyetle öğrenme

süreçlerini devam ettirme fırsatı sunabilir. Bu yönüyle ekonomik öğrenme fırsatı sunan araçlar olduğu söylenebilir. Ancak bunlar dışındaki bazı uygulamalarda ücretsiz sürüm seçeneği bulunmamaktadır. Ekonomik öğrenme fırsatı sunan uygulamalar sosyoekonomik olarak farklı seviyelerdeki öğrenciler için fırsat eşitliğinin oluşturulması bakımından yararlı olabilir.

Birden fazla dili aynı anda öğrenme: Memrise, Duolingo, Lingodeer, Mondly gibi uygulamalar kullanıcılarına aynı anda birden fazla dili öğrenme fırsatı sunan uygulamalara örnek olarak gösterilebilir. Bu uygulamalardan bazıları her dili bağımsız olarak ele almakta, her dil için farklı seviyelerde etkinlikler sunabilmektedir. Örneğin Duolingo uygulamasında Türkçe öğrenen bir kullanıcı aynı anda Almanca da öğrenebilmektedir. Türkçe ve Almanca kursları arasında geçiş ise kurs değiştirme seçeneği ile hızlı bir şekilde yapılabilmektedir. Bu tür uygulamalar kullanıcıların birden fazla dili eş zamanlı olarak öğrenmesine yardımcı olabilir.

Dil partnerleri ile dil pratiği yapma: HelloTalk ve Hinateive gibi uygulamalar kullanıcılarına dil partnerleri ile dil pratiği yapma fırsatı sunabilir. Kullanıcılar bu uygulamalarda dil partnerleri ile yazılı veya sözlü olarak iletişim kurabilmekte böylece dil pratiği yapabilmektedir. Örneğin HelloTalk isimli uygulamada kullanıcılar kendi dil öğrenme hedefleri doğrultusunda diğer kullanıcılar tarafından açılan canlı sesli sohbet odalarına katılarak iletişim kurabilmektedir. Benzer şekilde bu uygulamada kullanıcılar kendilerine uygun olduğunu düşündükleri dil partnerlerine mesaj göndererek onlarla iletişime geçebilmekte ve böylece dil pratiği yapabilmektedirler. Bu tür uygulamalar kullanıcılara dil pratiği yapma fırsatı sunarak onların temel dil becerilerini geliştirmelerine aracılık edebilir.

YZ/Robot ile dil pratiği yapma: Duolingo, Mondly, Falou, Rosetta Stone gibi uygulamalar kullanıcılarına YZ/robot ile dil pratiği yapma fırsatı sunan uygulamalara örnek gösterilebilir. Bu tür uygulamaların kullanıcıları konuşma tanıma teknolojisi adı verilen teknoloji sayesinde konuşulanların YZ veya robot tarafından analiz edilebilmesi ve böylece kullanıcının konuşmalarına geri bildirim veya yanıt verilebilmesi sayesinde konuşma pratiği yapabilmektedir. Bu tür uygulamalarda kullanıcılar konuşma sırasında yaptıkları hatalara yönelik geri bildirim alabilmekte veya başka insanlarla konuşmaya başlamadan önce bu uygulamalar sayesinde konuşma pratiği yapabilmektedirler.

Bilgi kartları/Flaş kartlar/Kelime kartları ile dil öğrenme: Memrise, Busuu, Lingodeer gibi uygulamalar bilgi kartları/flash kartlar/kelime kartları ile Türkçe öğrenme fırsatı sunabilen uygulamalara örnek olarak gösterilebilir. Bu uygulamalarda kullanıcılar Türkçe öğrenirken bu tür kartlardan yararlanarak söz varlığını zenginleştirme fırsatı elde edebilirler. Ayrıca bu tür uygulamalar içerisinde bulundurdıkları kartlar aracılığı ile kullanıcılarının daha hızlı bir şekilde Türkçe öğrenmesine yardımcı olabilir. Örneğin Memrise isimli uygulamada kullanıcılar Türkçe öğrenirken bu tür kartlara erişebilmekte, bunlarla çalışabilmektedir.

Oyun tabanlı öğrenme: Duolingo, Memrise, Mondly gibi uygulamalar oyuna benzer içerikleri ile kullanıcılarına oyunlaştırılmış öğrenme fırsatı sunan uygulamalara örnek olarak gösterilebilir. Bu tür uygulamalar dersler, testler vb. oyun benzeri içerikleri ile eğlenceli bir öğrenme ortamı oluşturulmasına yardımcı olabilir. Bu tür uygulamalar kullanıcıların Türkçe

öğrenme sürecini daha eğlenceli bir hâle getirebilir. Ayrıca aktif katılım noktasında teşvik edici olabilir. Tüm bunlar öğrenme motivasyonunun artmasına da yardımcı olabilir.

Çevrimiçi, çevrimdışı veya etkileşimli derslerle dil öğrenme: Duolingo, Babbel, Busuu, Mondly gibi mobil uygulamalar kullanıcılarına çevrimiçi, çevrimdışı veya etkileşimli derslerle dil öğrenme imkânı sunabilir. Kullanıcılar bu uygulamaların içerisinde bulunan çevrimiçi, çevrimdışı veya etkileşimli derslere katılarak dil öğrenme fırsatı elde edebilmektedir. Bu tür uygulamalardaki bu seçenekler öğrenciler için esnek öğrenme fırsatı sunması açısından yararlı olabilir.

Hedef belirleme/Süreç takip etme/Dil öğrenme planı oluşturma: Busuu, Babbel, Memrise, Duolingo gibi uygulamalar kullanıcılarına hedef belirleme/süreç takip etme/dil öğrenme planı oluşturma fırsatı sunabilir. Kullanıcılar bu uygulamalarda yer alan plan oluşturma, hedef belirleme, süreç takibi gibi seçenekleri kullanarak kendi öğrenme süreçlerini planlama, öğrenme hedefi belirleme, kendi öğrenme süreçlerini veya durumlarını takip etme fırsatı bulabilmektedir. Bu özelliklerin kullanılması öğrencilerin öğrenme motivasyonunun artmasına katkı sunabilir.

Geri bildirim alma ve/veya verme: Busuu, HelloTalk, Hinateive gibi uygulamalar içeriğinde bulunan düzeltme yapma, düzeltmeleri görme gibi seçeneklerle kullanıcılarına geri bildirimlerde bulunma ve/veya geri bildirim alma fırsatı sunabilir. Kullanıcılar geri bildirimlerde bulunma ve/veya geri bildirim alma özellikleri ile daha etkili bir öğrenme deneyimi yaşama şansı bulabilirler. Örneğin HelloTalk isimli uygulamada mesaj gönderme, karşı taraftan gönderilen mesajlara düzeltme ve yanıtlama yoluyla geri bildirim verebilme imkânı bulunmaktadır. Bu öğrenenlerin birbirleri aracılığı ile öğrenerek öğrenme süreçlerini verimli hâle getirmelerine yardımcı olabilir.

Sertifika alma: İncelenen Busuu, Babbel isimli uygulamalar kullanıcılarına sertifika alma fırsatı sunabilmektedir. Kullanıcılar bu gibi uygulamalarda dersleri tamamladıkça, öğrenme süreci ilerledikçe elektronik ortamda sertifika alma şansı elde edebilmektedir. Kullanıcılarına elektronik ortamda sertifika alma şansı sunan bu uygulamalar öğrenme noktasında teşvik edici olabilir. Bu yönleri ile öğrenme motivasyonunun artırılmasına da aracılık edebilirler.

Dil bilgisi öğrenme: Mondly, Busuu, Babbel gibi YZ destekli uygulamalar kullanıcılarına dersler, metinler, videolar gibi araçlarla dil bilgisi öğrenme fırsatı sunabilmektedir. Uygulamaların bazılarında dil bilgisine yönelik etkinlikler bulunmaktadır. Bu tür uygulamalar öğrencilerin dil bilgisi öğrenme sürecine katkı sunabilir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma bulgularına göre, YZ destekli uygulamalar öğrenenlerin temel dil becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilecek çeşitli fırsatlar sunmaktadır. Nitekim bulgular bu uygulamaların öğrenenlere dil pratiği yapma, metinler aracılığı ile öğrenme, flaş kartlar ile öğrenme, videolarla/seslerle/görsellerle öğrenme, çevrimiçi/çevrimdışı veya etkileşimli derslerle öğrenme, geri bildirim alma veya verme gibi fırsatlar sunabildiğini göstermektedir. YZ destekli uygulamaların öğrenenler için çeşitli fırsatlar sunduğunu gösteren bu bulgular, çeşitli mobil uygulamaların dil becerilerinin gelişimi üzerinde olumlu bir etkisi olabileceğine

işaret eden çalışmalarla (Booton vd., 2023; Chee vd., 2017; Kusmaryani vd., 2019; Mengorio & Dumlaio, 2019; Rahimi & Miri, 2014) tutarlıdır. Dolayısıyla öğrencilere ve öğretmenlere YZ destekli uygulamalar ve bunların bilinçli ve etik kullanımı hakkında bilgi ve beceri kazandırılması ve onların YZ okuryazarlık seviyelerini yükseltmeye yönelik çalışmaların gerçekleştirilmesi önemlidir. Nitekim Banaz ve Demirel (2024) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, Türkçe Öğretmenliği programında öğrenim gören 1. ve 3. sınıf öğrencilerin YZ okuryazarlık düzeylerinin düşük olduğu görülmüştür. Konuyla ilgili olarak Çangal ve diğerleri (2025) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise öğrencilere YZ araçlarını etkili kullanma becerisi kazandırmaya yönelik hizmet içi eğitim programları düzenlenmesi önerilmiştir. Tüm bunlar göz önüne alındığında YZ destekli mobil uygulamaların dil becerilerinin geliştirilmesi amacıyla yararlanılabilecek araçlar olduğu, ancak bu uygulamaların bilinçli ve doğru kullanımının önem arz ettiği söylenebilir. Bu noktada eğitimcilerin, uygulamalar ve bunların kullanımı hakkında bilgi sahibi olması ve öğrencilerine rehberlik edebilmesi önem kazanmaktadır.

YZ uygulamalarının kullanıcılar için oyun tabanlı öğrenme, sertifika alma gibi fırsatlar sunabildiğini gösteren araştırma bulguları, YZ uygulamalarının öğrenme motivasyonunun artırılmasında yararlanılabilecek araçlar olduğuna işaret etmektedir. Nitekim bulgular YZ destekli uygulamaların kullanıcılarına oyun tabanlı öğrenme, hedef belirleme/süreç takip etme/dil öğrenme planı oluşturma, sertifika alma gibi fırsatları sunabildiğini göstermektedir. Gamlo (2019) mobil oyun tabanlı dil öğrenme uygulamalarının yabancı dil öğrenenlerin motivasyonları üzerinde etkili olabileceğini belirtmiştir. Oyunlar birlikte çalışma, problem çözme, eleştirel düşünme gibi becerilerin geliştirilmesine yardımcı olabilir (Kazancı ve Dönmez, 2013). Ayrıca Ebrahimi (2022) ile Önal ve diğerleri (2022) tarafından gerçekleştirilen çalışmaların bulguları mobil uygulamaların öğrencilerin dil öğrenme motivasyonları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olabileceğine işaret etmektedir. Bunlar YZ uygulamaların, öğrenenlerin motivasyonunun artırılmasında ve onların çeşitli becerilerinin geliştirilmesinde etkili olabileceğine işaret etmektedir.

Araştırma bulguları YZ uygulamalarının kullanıcılarına esnek öğrenme imkânı sunabileceğini göstermektedir. Nitekim bulgular bu uygulamaların bazıları öğrenenlere çevrimdışı öğrenme imkânı sunmaktadır. Benzer şekilde birçok araştırmada (Abduljawad & Ahmad, 2023; Chen & Chung, 2008; Önal vd., 2022) mobil öğrenmenin esnek öğrenme imkânı sunabilen yapısına vurgu yapılmıştır. Ayrıca araştırmalar (Kumar & Chand, 2018; Park, 2011; Vazquez-Cano, 2014) mobil öğrenmeden uzaktan eğitim bağlamında da yararlanılabileceğine işaret etmektedir. Şendoğdu ve Boylu (2023) ise uzaktan dil öğretimine yönelik dijital içerik geliştirebilmenin, yüksek teknoloji okuryazarlığı gerektirdiğini belirtmiştir. Dolayısıyla Türkçe eğitimcilerinin teknoloji okuryazarlıklarının geliştirilmesi önem arz etmektedir. Çevrimdışı öğrenme fırsatı göz önüne alındığında YZ destekli mobil uygulamaların öğrencilerin zaman ve mekân sınırı olmadan, sürekli öğrenmelerini desteklemek amacıyla yararlanılabilecek araçlar olduğu söylenebilir. Ancak bu uygulamalarının uzaktan eğitim bağlamında kullanımı ile ilgili daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır.

Bulgular YZ uygulamalarının öğrenenlerin ekonomiklik ilkesine uygun, etkili bir öğrenme deneyimi yaşamaları için yararlanılabilecek araçlar olduğuna işaret etmektedir. Ayrıca

bulgular bu uygulamaların kullanıcılarına metinler, bilgi kartları/flaş kartlar/kelime kartları, videolar/sesler/görseller gibi araçlarla dil öğrenme, geri bildirim alma veya verme gibi seçenekleri sunabildiğini göstermektedir. Dolayısıyla bu uygulamalardan amacına uygun ve doğru bir biçimde yararlanan öğrencilerin daha etkili bir dil öğrenme süreci yaşayabilecekleri söylenebilir. Nitekim bu araştırmanın bulguları Kuimova ve diğerleri (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmayı destekler şekilde YZ destekli mobil uygulamaların öğrenmeyi hızlandırmak, hem bağımsız hem de işbirlikçi öğrenme deneyimlerini teşvik etmek, değerli etkileşimler sağlamak, dil pratiği fırsatlarını geliştirmek ve yaşam boyu öğrenmeyi teşvik etmek için yararlı bir araç olarak kullanılabileceğine işaret etmektedir.

Bulgular YZ destekli mobil dil öğrenme uygulamalarının bazılarının kullanıcılarına kelime öğrenme fırsatı sunabildiğini göstermektedir. Konuyla ilgili gerçekleştirilen birçok çalışmada (Basal vd., 2016; Gürkan, 2018; Klimova, 2021; Lin & Lin, 2019; Poláková, 2022; Xodabande & Atai, 2022) bu araştırmanın bulguları ile tutarlı bir şekilde mobil uygulamaların kullanımının söz varlığının gelişimine katkı sunabileceğine işaret edilmiştir. Ayrıca uygulamalardan kelime bilgisinin değerlendirilmesi (Poláková & Klímová, 2020), kelime öğrenme motivasyonlarının artırılması (Elaish vd., 2019) amacıyla yararlanılabileceğine de işaret edilmiştir. Tüm bunlar YZ destekli mobil dil öğrenme uygulamalarının söz varlığının geliştirilmesinde yararlanılabilecek araçlar olduğuna işaret etmektedir.

Araştırma bulguları YZ destekli dil öğrenme uygulamalarının öğrenenlerin telaffuz becerilerinin geliştirilmesi amacıyla yararlanılabilecek araçlar olduğuna işaret etmektedir. Nitekim bulgular bu uygulamaların öğrenenlere otomatik konuşma tanıma teknolojisi aracılığı ile dil pratiği yapma fırsatı sunduğunu göstermektedir. Sun (2023) tarafından elde edilen bulgular otomatik konuşma tanıma teknolojisinin kullanılmasının yabancı dil öğrencileri arasında ikinci dil telaffuzunu geliştirmek için etkili bir araç olabileceğini göstermiştir. Ayrıca mobil destekli dil öğrenme uygulamalarının telaffuz öğretimi üzerinde olumlu etkiye sahip olabileceğine işaret eden çalışmalar (Metruk, 2024; Tseng vd., 2022; Wongsuriya, 2020) görülebilmektedir. Tüm bunlar YZ destekli uygulamalardan Türkçe öğrenenlerin telaffuz becerilerinin geliştirilmesi amacıyla yararlanılabileceğine işaret etmektedir. Ayrıca telaffuz becerileri üzerinde mobil uygulamaların sunduğu ve bu araştırmada bahsedilen fırsatlardan hangilerinin, nasıl kullanıldığında daha etkili olduğu araştırılabilir.

Araştırma bulguları YZ destekli uygulamaların öğrenenlerin temel dil becerilerinin geliştirilmesi, söz varlığının zenginleştirilmesi, motivasyonunun artırılması, telaffuz becerilerinin geliştirilmesi amacıyla yararlanılabilecek araçlar olduğunu göstermektedir. Ayrıca bulgular bu uygulamaların kullanıcıların esnek ve ekonomik öğrenme deneyimi yaşamaları için yararlanılabilecek araçlar olduğuna işaret etmektedir. Bunlara ek olarak Karagöl ve Yıldırım (2025) gerçekleştirdiği araştırmada YZ'nin içerik üretimi ile ders materyali hazırlığı süreçlerinde ve öğretmenlerin iş yükünü azaltmada etkili olabileceğini ancak öğretmenlerin bu teknolojiye tam anlamıyla yararlanamadığını belirtmiştir. Dolayısıyla söz konusu YZ uygulamalarının amacına uygun, doğru ve etkili bir şekilde kullanımı ve bu uygulamalar hakkında öğretmenlere bilgi ve beceri kazandırılması önem kazanmaktadır. Ayrıca uygulamaların nasıl, ne zaman ve ne kadar kullanıldığında daha etkili olabileceğini inceleyen araştırmaların da yapılması önem kazanmaktadır.

Kaynakça

- Abduljawad, M., & Ahmad, A. (2023). An analysis of mobile learning (M-Learning) in education. *Multicultural Education*, 9(2), 145-152. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7665894>
- Aktaş, Y., Beklen, S., ve Özaydın, Ş. (2023). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde mobil teknoloji uygulamalarına ilişkin öğrenci görüşleri. *Bezgek Yabancılar Türkçe Öğretimi Dergisi*, 2(4), 237-248. <https://doi.org/10.56987/bezgek.1386194>
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.598299>
- Banaz, E. ve Demirel, O. (2024). Türkçe öğretmen adaylarının yapay zekâ okuryazarlıklarının farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (60), 1516-1529. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1461048>
- Basal, A., Yılmaz, S., Tanriverdi, A. ve Sari, L. (2016). Effectiveness of mobile applications in vocabulary teaching. *Contemporary educational technology*, 7(1), 47-59. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/252267>
- Behera S. K. (2013) E- and M-Learning: A comparative study. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 4(3), 65-78. <https://doi.org/10.12691/education-4-18-3>
- Booton, S. A., Hodgkiss, A., & Murphy, V. A. (2023). The impact of mobile application features on children's language and literacy learning: a systematic review. *Computer Assisted Language Learning*, 36(3), 400-429. <https://doi.org/10.1080/09588221.2021.1930057>
- Cantos, K. F., Varas Giler, R. C., & Castro Magayanes, I. E. (2023). Artificial Intelligence In Language Teaching and Learning. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 5629-5638. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7368
- Chee, K. N., Yahaya, N., & Ibrahim, N. H. (2017). Effectiveness of mobile learning application in improving reading skills in Chinese language and towards post-attitudes. *International Journal of Mobile Learning and Organisation*, 11(3), 210-225. <https://doi.org/10.1504/IJMLO.2017.085347>
- Chen, C. M., & Chung, C. J. (2008). Personalized mobile English vocabulary learning system based on item response theory and learning memory cycle. *Computers & Education*, 51(2), 624-645. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2007.06.011>
- Chen, L., Chen, P., & Lin, Z. (2020). Artificial intelligence in education: A review. *IEEE Access*, 8, 75264-75278.
- Chuang, H. Y. (2016). Mobile assisted language learning APPs for the Chinese classroom. *Journal of Technology and Chinese Language Teaching*, 7(2), 113-119. <http://www.tclt.us/journal/2016v7n2/chuang.pdf>

- Creswell, J. W. (2002). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative*. Prentice Hall Upper Saddle River, NJ.
- Çangal, Ö., Çelik, M. E., ve Başar, U. (2025). Yabancılar Türkçe öğretiminde yapay zekâ kullanımına yönelik öğretici görüşleri. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 10(1), 57-97. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aydintdd/issue/91121/1611969>
- Çelik, H. (2023). Eğitimde yapay zekâ uygulamaları. E. P. Yıldız (Ed.), *Eğitimde yeni nesil teknolojiler içinde* (ss. 25–41). Efe Akademi.
- Dumanlı Kadızade, E. (2015). Yabancılar Türkçe öğretiminde akıllı telefon uygulamaları üzerine inceleme. *The Journal of Academic Social Sciences*, 10(10), 742-752. <https://doi.org/10.16992/ASOS.574>
- Ebrahimi, M. (2022). Ubiquitous learning: the effect of LingAR application on EFL learners' language achievement and the realization of their motivation towards mobile learning. *Interactive Learning Environments*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/10494820.2022.2041044>
- Elaish, M. M., Ghani, N. A., Shuib, L., & Al-Haiqi, A. (2019). Development of a mobile game application to boost students' motivation in learning English vocabulary. *IEEE Access*, 7, 13326–13337. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2019.2891504>
- Elaish, M. M., Shuib, L., Ghani, N. A., Yadegaridehkordi, E., & Alaa, M. J. I. A. (2017). Mobile learning for English language acquisition: Taxonomy, challenges, and recommendations. *IEEE Access*, 5, 19033–19047. <https://ieeexplore.ieee.org/abstract/document/8032487>
- Gamlo, N. (2019). The Impact of mobile game-based language learning apps on EFL learners' motivation. *English Language Teaching*, 12(4), 49-56. <https://doi.org/10.5539/elt.v12n4p49>
- Godwin-Jones, R. (2011). Mobile apps for language learning. *Language Learning & Technology*, 15(2), 2–11. <http://lt.msu.edu/issues/june2011/emerging.pdf>
- Gücüyeter, B. ve İskender, M. E., (2022). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Mobil Uygulamalar: Dijitalleşmenin Neresindeyiz?* . III. Uluslararası Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Sempozyumu (ss. 40). İstanbul, TÜRKİYE.
- Gürkan, S. (2018). The effects of a mobile assisted vocabulary learning application on vocabulary learning. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 9(3), 288-311. <https://doi.org/10.17569/tojq.407512>
- Güzey, C., Çakır, O., Athar, M. H. ve Yurdaöz, E. (2023). Eğitimde yapay zekâ üzerine gerçekleştirilmiş araştırmalardaki eğilimlerin incelenmesi. *Bilgi ve İletişim Teknolojileri Dergisi*, 5(1), 67-78. <https://doi.org/10.53694/bited.1060730>
- Huang, X., Zou, D., Cheng, G., Chen, X., & Xie, H. (2023). Trends, research issues and applications of artificial intelligence in language education. *Educational Technology & Society*, 26(1), 112-131.

- Kacetl, J., & Klímová, B. (2019). Use of smartphone applications in english language learning—A challenge for foreign language education. *Education Sciences*, 9(3), 179. <https://doi.org/10.3390/educsci9030179>
- Karagöl, E., ve Yıldırım, D. (2025). Türkçe Eğitiminde Yapay Zekâ Kullanımı: Türkçe Eğitimcileri Yapay Zekâ Hakkında Ne Düşünüyor? *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 13(2), 356-374. <https://doi.org/10.16916/aded.1611540>
- Kazancı, A. ve Dönmez, F. İ. (2013). *Okul 2.0: Eğitimde sosyal medya ve mobil uygulamalar*. Anı Yayıncılık.
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 170-189. <https://dergipark.org.tr/en/pub/susbid/issue/54983/727462>
- Klimova, B. (2021). Evaluating impact of mobile applications on EFL university learners' vocabulary learning—A review study. *Procedia Computer Science*, 184, 859-864. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2021.03.108>
- Kuimova, M., Burleigh, D., Uzunboylu, H. & Bazhenov, R. (2018). Positive effects of mobile learning on foreign language learning. *TEM journal*, 7(4), 837-841. <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=717446>
- Kumar, B. A., & Chand, S. (2018). Mobile app to support teaching in distance mode at Fiji National University: Design and evaluation. *International Journal of Virtual and Personal Learning Environments (IJVPLE)*, 8(1), 25-37. <https://doi.org/10.4018/IJVPLE.2018010102>
- Kumar, B. A., & Goundar, M. S. (2023). Developing mobile language learning applications: a systematic literature review. *Education and Information Technologies*, 28(5), 5651-5671. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11377-x>
- Kumar, B. A., & Sharma, B. (2020). Context aware mobile learning application development: A systematic literature review. *Education and Information Technologies*, 25(3), 2221-2239. <https://doi.org/10.1007/s10639-019-10045-x>
- Kusmaryani, W., Musthafa, B., & Purnawarman, P. (2019, April). The influence of mobile applications on students' speaking skill and critical thinking in English language learning. In *Journal of Physics: Conference Series* (Vol. 1193, No. 1, p. 012008). IOP Publishing.
- Lin, J. J., & Lin, H. (2019). Mobile-assisted ESL/EFL vocabulary learning: A systematic review and meta-analysis. *Computer Assisted Language Learning*, 32(8), 878-919. <https://doi.org/10.1080/09588221.2018.1541359>
- Mengorio, T. M., & Dumlao, R. (2019). The Effect of Integrating Mobile Application in Language Learning: An Experimental Study. *Journal of English Teaching*, 5(1), 50-62. <https://doi.org/10.33541/jet.v5i1.1058>

- Metruk, R. (2024). Mobile-assisted language learning and pronunciation instruction: A systematic literature review. *Education and Information Technologies*, 29, 1-28. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11766-5>
- Morandín Ahuerma, F. (2022). What is Artificial Intelligence? *International Journal of Research Publication and Reviews*, 3(12), 1947-1951.
- Ozer, O., & Kılıç, F. (2018). The effect of mobile-assisted language learning environment on EFL students' academic achievement, cognitive load and acceptance of mobile learning tools. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14(7), 2915-2928. <https://doi.org/10.29333/ejmste/90599>
- Önal, N., Çevik, K. K., & Şenol, V. (2022). The effect of SOS table learning environment on mobile learning tools acceptance, motivation and mobile learning attitude in English language learning. *Interactive Learning Environments*, 30(5), 834-847. <https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1674889>
- Park, Y. (2011). A pedagogical framework for mobile learning: categorizing educational applications of mobile technologies into four types. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 12(2), 78-102. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v12i2.791>
- Poláková, P. (2022). Use of a mobile learning application in the process of foreign vocabulary learning. *Procedia Computer Science*, 207, 64-70. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2022.01.009>
- Poláková, P., & Klímová, B. (2020). Assessment of vocabulary knowledge through a mobile application. *Procedia Computer Science*, 176, 1523-1530. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2020.01.433>
- Rahimi, M., & Miri, S. S. (2014). The impact of mobile dictionary use on language learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98, 1469-1474. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.222>
- Sak, R., Şahin Sak, İ. T., Öneren Şendil, Ç. ve Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 227-250. <http://doi.org/10.33400/kuje.843306>
- Sun, W. (2023). The impact of automatic speech recognition technology on second language pronunciation and speaking skills of EFL learners: a mixed methods investigation. *Frontiers in Psychology*, 14, 1210187. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1210187>
- Sung, Y. T., Chang, K. E., & Yang, J. M. (2015). How effective are mobile devices for language learning? A meta-analysis. *Educational research review*, 16, 68-84. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.03.001>
- Sung, Y., Chang, K., & Liu, T. (2016). The effects of integrating mobile devices with teaching and learning on students' learning performance: A meta-analysis and research synthesis. *Computers & Education*, 94. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.11.008>

- Şendoğdu, K. ve Boylu, E. (2023). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Uzaktan Öğretenlerin Dijital Öğretim Materyali Geliştirme Öz Yeterlikleri. *Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 132-160. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10040213>
- Tenekeci, M. (2020). Türkçe öğretiminde Web uygulamaları ve mobil uygulamalar ile bunların öğretmenlerce bilinirliği. *Millî Eğitim Dergisi*, 49(227), 429-445. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.657118>
- Tseng, W. T., Chen, S., Wang, S. P., Cheng, H. F., Yang, P. S., & Gao, X. A. (2022). The effects of MALL on L2 pronunciation learning: A meta-analysis. *Journal of Educational Computing Research*, 60(5), 1220-1252. <https://doi.org/10.1177/07356331221086997>
- Türel, Y. K., & Davudova, E. (2022). Evaluation of mobile applications in foreign language learning at early age. *Journal of Educational Technology and Online Learning*, 5(3), 738-753. <https://doi.org/10.31681/jetol.1158662>
- Vazquez-Cano, E. (2014). Mobile distance learning with smartphones and apps in higher education. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14(4), 1505-1520. <https://doi.org/10.12738/estp.2014.4.2012>
- Wongsuriya, P. (2020). Improving the Thai Students' Ability in English Pronunciation through Mobile Application. *Educational Research and Reviews*, 15(4), 175-185. <https://doi.org/10.5897/ERR2020.3997>
- Woo, J. H., & Choi, H. Y. (2021). Systematic review for AI-based language learning tools. *Journal of Digital Contents Society*, 22(11), 1783-1792. <https://doi.org/10.9728/dcs.2021.22.11.1783>
- Xodabande, I., & Atai, M. R. (2022). Using mobile applications for self-directed learning of academic vocabulary among university students. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 37(4), 330-347. <https://doi.org/10.1080/02680513.2021.1991997>
- Yang, J. (2013). Mobile assisted language learning: review of the recent applications of emerging mobile technologies. *English Language Teaching*, 6(7), 19-25. <https://doi.org/10.5539/elt.v6n7p19>

Makaleye Katkı Oranı Beyanı: 1. yazar katkı oranı: %100
Çıkar Çatışması Beyanı: Herhangi bir çıkar çatışması yoktur.
Etik Beyanı: Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi”nde belirtilen kurallara uyulduğunu, “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler”e dayalı hiçbir işlem yapılmadığını ve etik ihlallerde tüm sorumluluğun makale yazarına ait olduğunu beyan ederim.
Finansal Destek veya Teşekkür Beyanı: Bu çalışma, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi tarafından desteklenmiştir. Desteklerinden dolayı Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimine teşekkür ederim.
Etik Kurul İzni Beyanı: Araştırma etik kurul izni gerektirmemektedir.
Veri Kullanılabilirliği Beyanı: Bu çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine yazarlardan temin edilebilir.
Yapay Zekâ Kullanımı Beyanı: Yazma yardımı için yapay zekânın kullanılmadığını beyan ederim.
Telif Hakları Beyanı: “Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi”nde yayımlanan çalışmalar Creative Commons Atıf-Ticari Olmayan 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Extended Abstract

Artificial intelligence tools briefly refer to tools that utilize artificial intelligence technologies and thus can perform certain tasks. Artificial intelligence tools; Thanks to the developments referred to as natural language processing, machine learning, and deep learning, they are used in many areas such as health, education, and finance today. One of the areas where artificial intelligence tools are used today is language education. AI technologies are becoming increasingly widespread due to the many opportunities they bring to language education. With the developments in AI, applications and software using AI technologies have emerged. These applications, referred to as AI-supported applications, where AI technologies are used, use AI technologies unlike classical applications and thus can perform tasks such as adaptation, decision-making, and problem-solving. Mobile devices have also had their share of developments in the field of AI, and as a result, AI technologies have also begun to be used in mobile devices. One of the developments in mobile devices is the emergence of AI-supported mobile applications. AI-supported mobile applications refer to mobile applications that utilize AI technologies and can mediate mobile learning.

There is a limited number of studies examining artificial intelligence-supported mobile applications that can be used to teach Turkish as a foreign language. Additionally, no research has been found that examines in detail the features of these applications and the opportunities they offer to their users. Moreover, in a study conducted by Tenekeci (2020), it was seen that teachers do not know about many of the mobile applications used in teaching Turkish. However, teachers and learners knowing these applications and the opportunities they offer to learners will contribute to the process of teaching/learning Turkish as a foreign language. Therefore, this study aims to reveal the opportunities these applications offer their users by

examining AI-supported mobile language learning applications that learners of Turkish as a foreign language can benefit from.

This research aims to examine the artificial intelligence-supported language learning applications that can be used by those learning Turkish as a foreign language and to determine the current opportunities offered to the users of these applications. Thus, it aims to make inferences about the purposes of these applications and how they can be used in teaching Turkish as a foreign language. For this purpose, AI-supported language learning applications with the option of learning Turkish were determined, and these applications were examined using document analysis. The content analysis technique was used to analyze the data obtained through document analysis. Within the scope of the research, ten (10) applications that can learn Turkish and can be considered within the scope of AI-supported mobile language learning applications were included in the data set to be examined. The applications included in the data set and examined within the scope of the research are as follows: Mondly, Busuu, HelloTalk, Hinate, Babbel, Memrise, Falou, Lingodeer, Duolingo, and Rosetta Stone.

The research findings show that AI-supported applications contain many opportunities that can be used to develop learners' basic language skills. The findings indicate that AI applications can be used to increase learning motivation. With this, the findings show that AI applications can offer flexible learning opportunities to their users. In addition, the findings indicate that AI-supported applications can be used to develop learners' basic language skills, enrich vocabulary, increase motivation, and improve pronunciation skills.

According to the results of the research, it can be said that AI-supported mobile applications are tools that can be used to develop language skills. However, it is important to use these applications consciously and correctly to achieve the desired results in improving language skills. At this point, it is important for educators to have information about the applications and their use and to guide their students. Therefore, training of educators on AI-supported mobile applications and their use in language education is gaining importance. The results indicate that AI-supported mobile applications are tools that can be used to support students' continuous learning without any time or space limitations. However, more research is needed on using these applications in distance education. The results indicate that AI-supported applications can be used to develop the pronunciation skills of Turkish learners. Based on the results, using AI applications in a purposeful, correct, and effective manner and providing teachers with information and skills about these applications are important. In addition, it is essential to conduct research examining how, when, and how much applications can be more effective when used. Based on research results, it is recommended that studies aimed at providing teachers and learners with knowledge and skills about the conscious and ethical use of AI applications be disseminated.

YAPAY ZEKÂ DESTEKLİ METİNLERİN SOMUT OLMAYAN KÜLTÜREL MİRAS UNSURLARINI ÖĞRETMEDEKİ YETERLİĞİNE YÖNELİK ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ*

Araştırma Makalesi

İlknur ERDEM** / Fatih KANA***

Geliş Tarihi: 26.09.2025 | Kabul Tarihi: 26.11.2025 | Yayın Tarihi: 31.12.2025

Özet: Bu araştırmanın amacı yapay zekâ destekli metinlerin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde somut olmayan kültürel miras unsurlarını öğretmedeki yeterliğine yönelik öğrenci görüşlerini belirlemektir. Türk kültürel mirasının önemli bir parçasını oluşturan geçiş dönemleri; doğum, evlenme ve ölüm ritüelleri, bireylerin sosyal yaşamında hem dilsel hem de kültürel boyutlarıyla önemli işlevler taşımaktadır. Bu nedenle araştırmada, söz konusu ritüellerin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yapay zekâ tarafından üretilen metinlerle ne ölçüde yansıtılabildiği sorgulanmıştır. Çalışma, nitel araştırma desenlerinden eylem araştırmasıyla yürütülmüştür. Katılımcı grubunu, Ankara'daki bir üniversitenin Dil Öğretim Merkezinde (DİLMER) öğrenim gören ve Türkçe yeterlik düzeyi C1 olan 20 uluslararası öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada Gemini adlı yapay zekâ aracı kullanılarak doğum, evlenme ve ölüm ritüellerine ilişkin dokuz metin oluşturulmuştur. Katılımcıların bu metinlere yönelik görüşleri yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmış; elde edilen veriler içerik analiziyle çözümlenmiştir. Verilerin güvenilirliği uzman görüşü ve doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Bulgular, yapay zekâ tarafından üretilen metinlerin Türk kültürünü derinlemesine ve doğru biçimde yansıtmakta yetersiz kaldığını göstermiştir. Metinlerde eksik veya yanlış kültürel bilgiler, yüzeysel anlatımlar ve sembolik değerlerin göz ardı edilmesi dikkat çekmiştir. Ayrıca metinlerin dil düzeyi, akademik Türkçe beklentisinin altında kalmış, A2-B1 düzeyine yakın bulunmuştur. Sonuç olarak, yapay zekâ araçlarının Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğretim materyali üretimini kolaylaştırabileceği, ancak kültürel bağlamı ve yerel değerleri tam olarak aktarmada sınırlı kaldığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Kültürel aktarım, öğrenci görüşleri, somut olmayan kültürel miras, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, yapay zekâ.

STUDENT OPINIONS ON THE EFFICIENCY OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE- ASSISTED TEXTS IN TEACHING INTANGIBLE CULTURAL HERITAGE ELEMENTS

Research Article

Received: 26.09.2025 | Accepted: 26.11.2025 | Published: 31.12.2025

Abstract: The purpose of this study is to determine student opinions on the efficiency of AI-generated texts in teaching elements of intangible cultural heritage in teaching Turkish as a foreign language. Transitional periods, birth, marriage, and death rituals, which constitute a significant part of Turkish cultural heritage, play an essential role in individuals' social lives in both the linguistic and cultural dimensions. Therefore, this research investigates the extent to which these rituals can be accurately represented through texts produced by artificial intelligence in the context of foreign language instruction. The study was conducted using action research, one of the qualitative research designs. The participants consisted of 20 international students studying at the Turkish

* Bu çalışma, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsünde hazırlanan “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yapay Zekâ Destekli Metinlerin Somut Olmayan Kültürel Miras Unsurlarını Öğretmedeki Yeterliği” adlı yüksek lisans tezinden hareketle hazırlanmıştır.

** Yüksek Lisans Öğrencisi; Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü; erdem.ilknur571@gmail.com  0009-0002-7282-3375

*** Prof. Dr.; Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı; fatihkana@hotmail.com  0000-0002-1087-4081

Language Teaching Center (DİLMER) of a university in Ankara, all of whom had C1-level Turkish proficiency. Nine texts about birth, marriage, and death rituals were generated using the AI tool Gemini. Participants' opinions on these texts were gathered through semi-structured interviews; the obtained data were analyzed using content analysis. The reliability of the data was supported by expert opinions and direct quotations. The findings indicated that AI-generated texts were largely insufficient in accurately and deeply reflecting Turkish culture. The texts contained incomplete or inaccurate cultural details, superficial descriptions, and a lack of symbolic and oral literary elements. Moreover, the language level of the texts was below expectations, corresponding roughly to the A2–B1 range rather than advanced academic Turkish. Consequently, it was determined that AI tools can facilitate the production of teaching materials for Turkish as a foreign language but they remain limited in conveying cultural context and local values.

Keywords: Artificial intelligence, cultural transmission, intangible cultural heritage, student opinions, teaching Turkish as a foreign language.

Giriş

Yaşadığımız çağın en belirgin özelliklerinden biri dijital teknolojilerin hızla gelişmesi ve bunun toplumsal yaşamın tüm alanlarını dönüştürmesidir. İletişim imkânlarının sınırları aşarak bireyleri bir araya getirmesi dünyanın adeta bir “küresel köy” hâline gelmesini sağlamış ve bilgiye erişimi kolaylaştırmıştır. Böyle bir ortamda farklı kültürel kimliklerin etkileşim kurması, sınır ötesi ilişkiler geliştirmesi ve bu süreçte yabancı dil öğreniminin vazgeçilmez bir ihtiyaç hâline gelmesi kaçınılmazdır (Ateş ve Aytekin, 2020; Cenoz & Gorter, 2015; Crystal, 2012). Bu çerçevede yabancı dil öğrenimi, yalnızca iletişim kurma becerisi kazandırmanın ötesinde, bireylerin kültürlerarası etkileşime açık, farklı değer ve yaşam biçimlerini anlayabilen bireyler hâline gelmesini de gerekli kılmaktadır. Böyle bir çağda yabancı dil öğretimi yalnızca iletişimsel bir gereklilik değil, aynı zamanda kültürel etkileşimin sürdürülebilirliği açısından da önem kazanmaktadır. Dil, yalnızca bir iletişim aracı değil aynı zamanda kültürün taşıyıcısıdır. Bu nedenle yabancı dil öğretimi, bireyin iletişimsel yeterlilik kazanmasının ötesinde, o dilin ait olduğu toplumun değerlerini, dünya görüşünü ve yaşam biçimini tanımasını da sağlar (Koparan ve Canbulat, 2020; Kramsch, 2014). Dil öğretiminde kültür aktarımının önemi uluslararası literatürde de vurgulanmış; dilin öğrenilmesiyle kültürel kimliğin, değerlerin ve sosyal normların daha iyi kavranabileceği ifade edilmiştir (Byram, 1997; Risager, 2007). Ancak Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, küreselleşme ile birlikte artan taleplere rağmen hâlen yöntem, materyal ve teknoloji boyutlarında geliştirilmesi gereken alanlar barındırmaktadır (Duman, 2013; Göçen, 2020).

Yabancı dil öğretiminde materyaller, öğrenme sürecinin merkezî unsurlarındandır. Materyallerin niteliği, öğrencilerin dil edinim sürecinde motivasyonlarını, kalıcı öğrenmelerini ve öğrenme hızlarını doğrudan etkilemektedir (Demir ve Açık, 2011). Bu nedenle, günümüzün dijital dönüşüm çağında, materyallerin yalnızca pedagojik değil teknolojik açıdan da yeniden tasarlanması gerekmektedir. Dijitalleşmenin hız kazandığı günümüzde, materyal tasarımında yapay zekâ araçlarının kullanımı giderek yaygınlaşmış ve öğretim süreçlerinde önemli bir dönüşüm başlatmıştır. Son ve diğerleri (2025) yapay zekâ teknolojilerinin dil öğretimi süreçlerinde hem dilsel hem de kültürel becerilerin gelişimine katkı sağlayabileceğini vurgulamaktadır. Uluslararası araştırmalar da yapay zekâ tabanlı uygulamaların öğrenen özerkliğini artırdığını (Zawacki-Richter vd., 2019), öğretmenlerin materyal geliştirme süreçlerinde zaman ve emek tasarrufu sağladığını (Luckin vd., 2016) ve

dil öğretiminde esnek, kişiselleştirilmiş içerikler sunarak öğrenme sürecini hızlandırdığını ortaya koymaktadır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yapay zekâ araçlarının materyal geliştirmede kullanılmasının bir diğer önemi, dilin kültürel boyutunun öğretim sürecine entegrasyonudur. Çünkü dil ile kültür arasındaki ilişki, öğrenmeyi yalnızca bilişsel bir süreç olmaktan çıkarıp aynı zamanda sosyo-kültürel bir etkileşim hâline getirmektedir (Kramsch, 1993). Dil, kültürün bilişsel ve simgesel kodlarını taşıyan temel bir araç olarak kültürel temsillerin yeniden inşasında merkezi bir rol üstlenir (Kramsch, 1998). Kültürün aktarımında yer alan değer, norm ve davranış modellerinin, toplumsal bütünleşme ile kolektif kimliğin sürdürülmesindeki belirleyici etkisine dikkat çeken Hofstede (2001), kültürü aynı zamanda toplumsal yapıların işleyişini yönlendiren bir “programlama sistemi” olarak değerlendirmektedir. Dijital içerikler, öğrencilerin hem dilsel hem de kültürel yeterliklerini destekleyici araçlar olarak öne çıkmaktadır. Özellikle çoklu ortam destekli metinler, öğrenenlerin kültürel öğeleri daha somut biçimde deneyimlemesine ve öğrenilen kelime ile kavramları özgün bağlamlarda kullanmasına olanak tanımaktadır (Byram, 1997).

Yapay zekâ, yabancı dil öğretiminde kültürel içeriklerin sunumunu dönüştüren bilişsel ve pedagojik bir ekosistem ortaya koymaktadır. Üretken modellerin bağlama duyarlı ve anlam kurucu çıktılar üretebilme kapasitesi, kültürel temsillerin kişiselleştirilmiş biçimde öğrenene aktarılmasını mümkün kılarak öğrenme sürecini daha etkileşimli hâle getirmektedir (Holmes vd., 2019). Zawacki-Richter ve arkadaşları (2019) yapay zekânın dil öğretiminde esnek, veri odaklı ve kültürel bağlama duyarlı öğrenme ortamları sunduğunu belirtmektedir. Özellikle yapay zekâ destekli dil öğrenme ortamlarında etkileşim, geri bildirim ve içerik üretiminin otomatikleşmesi, öğrenenlerin hem dilsel hem de kültürel yeterliklerini bütüncül bir çerçevede geliştirmelerine imkân tanımaktadır (Huang vd., 2022).

Zhu ve diğerleri (2024) dijital okuma temelli öğrenme ortamlarının, kelime öğrenimini bağlam içinde kolaylaştırarak kalıcılığı artırdığını; Lütge (2023) ise dijital dönüşümün kültürlerarası öğrenme süreçlerine katkı sağladığını ifade etmektedir. Benzer biçimde El-Henawy & Suárez (2023) de dijital araçların kültürel öğrenme deneyimini genişlettiğini, öğrencilerin kültürel farkındalıklarını geliştirdiğini ve dilin sosyal kullanımını teşvik ettiğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda yapay zekâ destekli materyaller, yalnızca dil becerilerini değil aynı zamanda kültürel farkındalığı da geliştirme potansiyeline sahiptir (Byram, 1997; Panagiotidis, 2024; Shadiev & Sintawati, 2020). Birçok araştırma teknolojinin kültür aktarımında aracılık rolünü ortaya koymakta, yapay zekâ ve dijital içeriklerin öğrencilerin kültürlerarası iletişim becerilerini geliştirdiğini göstermektedir (Helm, 2015; Liaw, 2006).

Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Programı’nda yalnızca dil becerilerinin değil aynı zamanda kültürel değerlerin ve toplumsal unsurların da öğretim sürecine dâhil edildiği görülmektedir. Programın yapısında, kelime öğretiminin dört temel beceriyle ilişkilendirildiği ve kazanımların tematik bir yaklaşımla sarmal biçimde düzenlendiği dikkat çekmektedir. Bu yaklaşım, öğrenme sürecinde öğrencilerin kültürel farkındalık geliştirmesine, dil ile kültür arasındaki bağı deneyimleyerek kurmasına ve dilsel yeterliğin ötesinde kültürel yeterlik kazanmasına olanak tanımaktadır. Yapılan araştırmalarda Türkçenin yabancı dil olarak

öğretiminde kültür aktarımının dil öğretiminin ayrılmaz bir parçası olduğu (İşcan ve Yassıtış, 2018; Yayla, 2018), kültürel unsurların öğretiminin öğrencilerin iletişimsel yeterliklerini güçlendirdiği (Bağcı Ayrancı, 2019) görülmektedir. Bu çerçevede öğretmenlerin ve öğrencilerin yapay zekâ araçlarıyla geliştirdikleri materyaller, programın öngördüğü hedeflere ulaşmada önemli bir işlev görebilir. Eğitim sisteminin sürekli değişim ve gelişim içinde olduğu günümüzde, yabancı dil öğretiminin hem pedagojik hem de teknolojik boyutlarının birlikte ele alınması bir zorunluluk hâline gelmiştir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yapay zekâ destekli materyallerin kullanımı, öğrenme süreçlerini zenginleştirmekte, öğrenci motivasyonunu artırmakta ve kültür aktarımını kolaylaştırmaktadır. Bu nedenle, dil öğretiminde yapay zekâ araçlarının etkin ve bilinçli bir şekilde kullanılması hem akademik araştırmalar hem de uygulamalar açısından önümüzdeki dönemin en önemli gündemlerinden biri olarak görülmektedir.

1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı yapay zekâ destekli metinlerin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde somut olmayan kültürel miras unsurlarını öğretmedeki yeterliğine yönelik öğrenci görüşlerini belirlemektir. Araştırmanın amacı çerçevesinde alt problem cümlesi şu şekilde oluşmuştur:

- Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yapay zekâ Gemini destekli hazırlanan “Kız İsteme”, “Bayrak Kaldırma”, “Çeyiz Serme”, “Kına Gecesi”, “Ayşe’nin Düğünü”, “Kırmızı Kuşağın Anlamı”, “Gelin Alma”, “Cenaze Merasimi” “Diş Toyu” metinlerinin Türk kültürünü yansıtırma düzeyi ile söz varlığı ve dil bilgisi açısından uygunluk seviyesine ilişkin algıları nelerdir?

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Yabancı dil öğretiminde, dil ile birlikte kültürün de öğretilmesi; öğrencinin hedef dili içselleştirmesini, dili etkin ve başarılı bir biçimde kullanmasını ve hangi ortamlarda nasıl kullanacağını bilmesini sağlar. Bu sebeple öğrencilerin kültürel öğrenimi bağlamında somut olmayan kültürel miras unsurlarından geçiş dönemlerini öğrenmeleri gerekliliği araştırmanın problem durumunu ortaya koymaktadır. Bu problem durumuna çözüm bulmak amacıyla öğretmen ve öğrenci katılımını içeren nitel araştırma desenlerinden biri olan eylem araştırması deseni kullanılmıştır. “Eylem araştırması, bir sosyal bağlamın dinamiklerini sistematik olarak inceleme ve bu sosyal bağlamı daha iyiye taşımak için yapılması gerekenleri eleştirel yansıtma ve sorgulamalar yoluyla değerlendirme çabası ya da müdahale etme süreci olarak tanımlanmaktadır.” (Costello, 2007’den akt. Tezcan vd., 2016). Eylem planı çerçevesinde belirlenen çalışma grubuyla etkinlikler gerçekleştirilmiş olup sonrasında öğrencilerden görüşleri alınmıştır. Uygulama sonrasında elde edilen veriler, analiz edilmiş ve bulgular, literatür doğrultusunda yorumlanmıştır. Araştırma sürecine yönelik eylem planı Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1
Eylem Araştırması Kapsamında Gerçekleştirilen İşlemler

Aşama	Alt Başlık	Açıklama / Uygulama İçeriği
1. Problem Durumunun Tespiti	-	Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yapay zekâ destekli hazırlanmış metinlerin somut olmayan kültürel miras unsurlarından geçiş dönemlerini (doğum, düşün, ölüm) öğretmedeki yeterliliği belirlenmiştir. Alan yazın taranarak mevcut durum tespit edilmiştir.
2. Problem Durumunun Gözden Geçirilmesi, Araştırma Metinleri ve Soruların Belirlenmesi	-	Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin yapay zekâ Gemini destekli hazırlanan metinlerin Türk kültürünü yansıtmı düzeyi ile söz varlığı ve dil bilgisi açısından uygunluk seviyesine ilişkin algıları araştırma problemi olarak belirlenmiştir.
Uygulama Öncesi	Çalışma Grubunun Belirlenmesi	Kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle seçilen, akademik Türkçe düzeyi C1 olan 20 öğrenci çalışma grubunu oluşturmuştur.
	Öğretim Etkinliklerinin Hazırlanması	Türkiye Maarif Vakfının Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi programındaki C1 kazanımlarına uygun olarak metinler yapay zekâ desteğiyle hazırlanmıştır.
Uygulama Süreci	Sunumun Yapılması	Etkinlik öncesinde öğrencilere görsel-yazılı materyaller ve sözlü anlatım ile sunum yapılmıştır.
	Ölçme Araçlarının Uygulanması	Metinler kullanılarak öğrencilerin görüşlerini belirlemek amacıyla açık uçlu sorular yöneltilmiştir.
Uygulama Sonrası	Veri Analizi	Öğrencilerin metinlere ilişkin görüşleri içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir.
	Bulguların Yorumlanması	Öğrencilerden elde edilen bulgular, metinlerin kültürel içeriği ve dilsel yeterliği bağlamında alan yazınla karşılaştırılarak yorumlanmıştır.
Uygulamanın Gözden Geçirilmesi	-	Elde edilen sonuçlar doğrultusunda yapay zekâ destekli metinlerin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültürel aktarım açısından güçlü ve sınırlı yönleri tartışılmıştır.

Tablo 1’de sunulan eylem araştırması süreci, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yapay zekâ destekli metinlerin somut olmayan kültürel miras unsurlarından geçiş dönemlerini öğretmedeki yeterliliğinin belirlenmesiyle başlamış, alan yazın taraması yoluyla mevcut durum ortaya konulmuştur. Problem durumunun gözden geçirilmesi sürecinde yapay zekâ destekli metinlerin Türk kültürünü yansıtmı düzeyi ile söz varlığı ve dil bilgisi açısından uygunluğuna ilişkin öğrenci algıları araştırma odağı olarak netleştirilmiştir. Uygulama öncesi aşamada akademik Türkçe yeterliği C1 düzeyinde olan 20 öğrenciden oluşan çalışma grubu tanımlanmıştır. Uygulama sürecinde öğrencilerin hem görsel-yazılı hem de sözlü girdiler aracılığıyla kültürel içeriğe maruz kalmalarını sağlamış, açık uçlu sorular yoluyla derinlemesine nitel veri elde edilmesine imkân tanımıştır. Uygulama sonrasında ise öğrencilerden toplanan verilerin içerik analizi yöntemiyle çözümlenmesi, elde edilen bulguların sistematik biçimde sınıflandırılmasını ve yorumlanmasını mümkün kılmıştır. Son aşamada elde edilen sonuçlar doğrultusunda yapay zekâ destekli metinlerin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültürel aktarım açısından güçlü ve sınırlı yönlerinin ele alınması, eylem araştırmasının temel amacı olan uygulamayı geliştirme ve iyileştirme işleviyle örtüşmektedir.

Bu çalışma için gerekli olan etik kurul izni, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurulu’nun 28.04.2025 tarihli ve E-80110942-050.99-2500106573 sayılı kararı ile alınmıştır.

2.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'nin Ankara ilinde bir üniversitenin Dil Merkezinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen C1 ve akademik dil seviyesindeki 20 yabancı uyruklu öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan katılımcılara ait demografik bilgiler Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2

Çalışma Grubunun Demografik Bilgileri

Kişisel Bilgiler		n
Cinsiyet	Kadın	14
	Erkek	6
Yaş aralığı	20 yaş altı	2
	20-25 yaş	15
	25 yaş üstü	3
Ülke	Rusya	2
	Cezayir	2
	Hindistan	1
	Somali	2
	Filistin	2
	Kazakistan	2
	Afganistan	2
	Özbekistan	1
	Etiyopya	1
	Endonezya	1
	Fas	1
	Irak	1
	Suriye	2

Katılımcıların demografik özelliklerine bakıldığında, grubun çoğunluğunu kadın öğrenciler (n=14) oluştururken erkek öğrencilerin (n=6) sayısı daha az olduğu görülmektedir. Yaş dağılımı incelendiğinde katılımcıların büyük bir kısmının 20–25 yaş aralığında (n=15) yer aldığı, bu durumun da üniversite ve lisansüstü eğitim dönemine karşılık geldiği anlaşılmaktadır. Ayrıca 20 yaş altı (n=2) ve 25 yaş üstü (n=3) katılımcılar daha sınırlı düzeyde temsil edilmektedir. Katılımcılar farklı coğrafyalardan gelmekte olup toplamda 13 ülkeden öğrenci araştırmaya dahil edilmiştir. En çok temsil edilen ülkeler Rusya, Cezayir, Somali, Filistin, Kazakistan, Afganistan ve Suriye (her biri n=2) olurken; Hindistan, Özbekistan, Etiyopya, Endonezya, Fas ve Irak'tan birer öğrenci bulunmaktadır.

2.3. Veri Toplama Aracı

Yürütülen araştırmanın verileri, yapay zekâ araçlarından Gemini destekli hazırlanan metinler aracılığı ile toplanmıştır. Metinler hazırlanmadan önce Türkiye Maarif Vakfı'nın C1 seviyesinde yer alan kültür bağlamındaki kazanımları ile metinlerin konusu [somut olmayan kültürel miras unsurlarından geçiş dönemleri (doğum, düğün, ölüm)] yönerge olarak verilmiştir. Araştırma kapsamında yapay zekâ araçlarından Gemini tarafından oluşturulan metinlerin somut olmayan kültürel miras unsurlarından geçiş dönemlerini (doğum, düğün ve ölüm) öğretmedeki yeterliğini belirlemek amacıyla Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerden içerik analizi yapmaları istenmiştir. Öğrenciler, metinleri okumadan önce geçiş dönemleri hakkında bilgilendirildikten sonra öğrencilerden yapay zekâ

araçlarından Gemini destekli hazırlanan metinleri okumaları istenmiştir. Okudukları metinlerdeki somut olmayan kültürel miras unsurlarından geçiş dönemleri hakkında kendilerine anlatılan/sunulan bilgileri söz konusu metinlerle karşılaştırıp değerlendirmeleri, metinlerde eksik ve yanlış olan unsurları tespit etmeleri istenmiştir. Ayrıca metinlerin söz varlığı ve dil bilgisi açısından hangi seviyeye hitap edebileceğini belirlemeleri istenmiştir.

Verilerin toplanması sürecinde fiziksel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerle görüşmenin ilk aşamasında araştırmanın amacı ve niçin yapıldığı hakkında bilgi verilmiştir. Ayrıca öğrenciler, araştırma etiği ve kendilerine ait kişisel bilgilerin paylaşılmayacağı hususunda bilgilendirilmiştir. Öğrencilerin anlamadıkları bir bölüm olursa araştırmacıya görüşme anında sorular sorabileceği de belirtilmiştir. Araştırmada öğrencilere yöneltilen soruların amaca uygun olmasına ve soruların açık, anlaşılır ve tarafsız bir şekilde hazırlanmasına özen gösterilmiştir.

Tablo 3

Gemini Tarafından Üretilen Metinler ve Özellikleri

Metnin Adı	Metnin Konusu	Hedeflenen Seviye
Kız İsteme	Türk Kültüründe Kız İsteme Geleneği ve Uygulamalar	Akademik Türkçe Seviyesi
Bayrak Kaldırma	Türk Kültüründe Bayrak Kaldırma Geleneği ve Anlamı	
Çeyiz Serme ve Görme	Türk Kültüründe Çeyiz Serme ve Görme ile İlgili Örf ve Âdetler	
Kına Gecesi	Türk Kültüründe Kına Gecesi Geleneği	
Ayşe'nin Düğünü	Türk Kültüründe Düğün Gelenekleri	
Kırmızı Kuşağın Anlamı	Türk Kültüründe Kuşak Bağlama Geleneği ve Anlamı	
Gelin Alma	Türk Kültüründe Gelin Alma Geleneği	
Cenaze Töreni	Türk Kültüründe Ölen Kimse İçin Gerçekleştirilen Uygulamalar	
Diş Toyu	Türk Kültüründe İlk Diş ile İlgili Gerçekleştirilen Uygulamalar	

Tablo 3'te Gemini adlı yapay zekâ tarafından üretilen metinler ve bu metinlerin konusu ve seviyeleri verilmiştir.

2.4. Veri Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analiz edilmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi belirli kurallara bağlı olarak kodlamalarla bir metnin bazı kelimelerinin daha küçük içerik kategorileri ile açıklanan teknik olarak tanımlanır (Büyüköztürk vd., 2010). Bu kapsamda verileri daha sistematik ve düzenlenmiş verebilmek için alınan cevaplardan hareketle kodlar oluşturulmuş (A1, A2, A3...) ve tablo haline getirilip sonuçlara ulaşılmıştır.

2.5. Geçerlik ve Güvenirlik

Çalışmadaki güvenilirliği sağlamak amacıyla katılımcıların görüşleriyle ilgili doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Çalışmada elde edilen veriler tablolastırılmıştır. Bu tablolar uzman incelemesi gereğince başka bir araştırmacının görüşüne sunulup onay alınmıştır. Çalışmanın güvenilirliğinin sağlanabilmesi için elde edilen veriler kodlara ve kategorilere dönüştürülmüştür.

3. Bulgular

Bu bölümde, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yapay zekâ destekli olarak oluşturulan geçiş dönemi metinlerine (doğum, düğün, ölüm) ilişkin görüşleri kültürel yansıtma, söz varlığı ve dil bilgisel uygunluk boyutları kapsamında içerik analiziyle sunulmuştur. Bulgular, katılımcı ifadelerinden elde edilen görüşler doğrultusunda yapılandırılmıştır.

3.1. Yapay Zeka Destekli “Kız İsteme” Metninin Kültürel Yansıtma Düzeyi

Araştırmanın bu bölümünde yapay zekâ tarafından oluşturulan “Kız İsteme” metninin kültürel yansıtma düzeyine ilişkin öğrenci görüşleri incelenmiştir. Konuya ilişkin bulgular Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4

YZ Destekli “Kız İsteme” Metninin Kültürel Yansıtma Düzeyine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Tema	Kod	f	Yorum
Kültürel Otantiklik ve Ritüel Unsurları	Tuzlu kahvenin damadın babasına ikram edilmesi	18	Geleneksel unsur doğru fakat rol dağılımı tartışmalı
	Kahveyi kızın annesinin yapması ve ikram etmesi	15	Aile içi rollerde kültürel doğruluk kısmen sağlanmış
	Damadın kız evinde ailesini beklemesi	12	Süreç gerçek pratiğe uygun değil
	İçeri girer girmez kızın istenmesi	11	Sosyal hazırlık aşamaları eksik
Kültürel Akış ve Bağlamsal Tutarsızlık	Kızın ailesinin isteme konusunu açması	10	Roller ters verilmiş; kültürel normlar değişmiş
	Ailelerin geleneklere yabancı olması	6	Karakterler kültüre hakim değil
	Aşamaların hızlı ve karışık gelişmesi	3	Olay örgüsü yüzeysel
Dilsel Düzey ve Yapısal Özellikler	Metnin A2 seviyesinde olması	18	Dil düzeyi genel olarak uygun
	Metnin A2–B1 seviyesinde olması	2	Yere göre karma yapılar
	Metnin başlığının olmaması	8	Biçimsel eksiklik
Ritüel Ayrıntıları	Yüzüklerin takılması / tarafların yanlışı verilmesi	7	Kültürel sıralama ve roller karışık

Tablo 4 incelendiğinde yapay zekâ tarafından oluşturulan “Kız İsteme” metni kültürel unsurları kısmen doğru yansıtırsa da ritüel akışı, roller ve dilsel düzen açısından çeşitli tutarsızlıklar içermektedir. Katılımcıların çoğu, metindeki tuzlu kahve geleneğini doğru bir unsur olarak değerlendirmiştir (f=18). Benzer biçimde kahvenin aile içinde hazırlanması ve ikram edilmesine dair roller de kültürel olarak tanıdık bulunmuştur:

“Kahveyi kızın annesi yapar ve ikram eder.” (A5)

Bununla birlikte metinde yer alan bazı uygulamalar, ritüelin toplumsal normlarıyla uyuşmamaktadır. Öğrencilere göre damadın kız evinde tek başına bulunması ve kız isteme sürecinin gelin ailesi tarafından başlatılması kültürel açıdan hatalıdır (f=10). Bu durum bir katılımcı tarafından şöyle ifade edilmiştir:

“Damat ailesiyle gelir ve oturulduktan sonra sebebi ziyaret açıklanır. Kız tarafı isteme konusunu açmaz.” (A7)

Sürecin ritmik ve törensel akışı yerine hızla gerçekleşmesi de dikkat çekmiştir. Katılımcılar, sohbet, tanışma ve saygı ifadelerinin yer almaması nedeniyle metnin kültürel bağlamı yansıtmadığını ifade etmiştir:

“Her şey çok hızlı ve karışık verilmiş.” (A5)

Dilsel açıdan öğrencilerin önemli bölümü metnin A2 düzeyinde olduğunu belirtmiştir (f=18). Ancak bazı katılımcılar metinde yer yer A2–B1 karışık yapılara yer verildiğini dile getirmiştir (f=2). Ayrıca metnin başlıksız olması (f=8) biçimsel olarak eksiklik olarak görülmüştür.

Ritüelin simgesel yönlerine ilişkin değerlendirmelerde ise yüzük takılması ve tuzlu kahvenin kime verildiği hususları tartışma konusu olmuştur. Bazı öğrencilere göre yüzük takma uygulaması isteme aşamasına değil, sonraki aşamalara aittir; ayrıca tuzlu kahvenin damadın babasına verilmesi gelenekte yaygın bir uygulama olarak kabul edilmemiştir:

“Tuzlu kahve damada yapılır, babaya değil.” (A5)

Bu bulgular, metnin kültürel ritüelin temel çerçevesini sunduğunu ancak sıralama, roller, sembolik anlam ve toplumsal söylem açısından bağlam zenginliğine ihtiyaç duyduğunu göstermektedir. Dolayısıyla metin dil düzeyi açısından öğrenilebilir nitelikte olsa da kültürel aktarım bakımından kapsamlı revizyona gereksinim duymaktadır. Araştırmaya katılan yabancı uyruklu öğrencilerin yapay zekâya hazırlatılan “Kız İsteme” metninin Türk kültürünü yansıtmaya düzeyi ile görüşleri şu şekildedir:

“Damat, kız istemeye kendi ailesiyle gelir. Gelinin evinde durmaz. Tuzlu kahve damadın babasına değil, damadın kendisine verilir. Damadın ailesi kızı ister. Gelinin ailesi kızlarına erkek istemez. İstemede yüzükler takılmaz. Metinde başlık yok. Bu metin A2-B1 seviyesindedir.” (A3)

“Türk kültüründe kız istemeye damat ailesiyle gider. Kızın evinde beklemez. Normalde damat konuşmaz ve yüzük takılmaz. Ayrıca damadın babasına tuzlu kahve yapılmaz sadece damada yapılır. Diğerlerine normal kahve ikram edilir. Unutulmamalıdır ki, tuzlu kahve gelin tarafından yapılır. Gelin ve damat kız istemede aile içinde aşkım diye konuşmaz. Damadın babası içeri girerken kızı istiyor. Doğru değil. Daha sonra kızın ailesi isteme konusunu açıyor. Kız tarafı konuyu açmaz. Burada her şey çok hızlı ve karışık. Metnin başlığı yok. A2 seviyesinde.” (A5)

“Damat ailesinden önce gelin evine gelmez, ailesi ile gelir. Damadın ailesi isteğini kapıda getirmez. Oturduktan sonra ‘Sebebi ziyaretimiz...’ diyerek kızı ister. Tuzlu kahveyi gelinin annesi hazırlamaz, gelin hazırlar. Tuzlu kahvenin olacağını herkes bilir. Bu bir gelenektir. Tuzlu kahveyi damat içer, babası değil. Kahveyi gelin ikram eder. Kızı damadın ailesi ister. Kızın ailesi, damat istemez. Bu metne göre damat tarafının Türk kültürüne yabancı olduğunu düşünüyorum. Gelin ve damat aşkım diye konuşmazlar. Uslu dururlar. Metinde başlık yok ve A2-B1 seviyesinde. (A7)

3.2. Yapay Zekâ Destekli “Bayrak Kaldırma” Metninin Kültürel Yansıtmaya Düzeyi

Araştırmanın bu bölümünde, yapay zekâ tarafından üretilen “Bayrak Kaldırma” metninin kültürel unsurları yansıtmaya yeterliğine yönelik öğrenci görüşleri ele alınmıştır.

Tablo 5

YZ Destekli “Bayrak Kaldırma” Metninin Kültürel Yansıtma Düzeyine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Tema	Kod	f	Yorum
Kültürel Ritüelin Yanlış Sunumu	Bayrak kaldırmanın anlamı, yeri ve zamanının yanlış anlatılması	20	Ritüel bağlamı yüzeyselleştirilmiş
	Bayrak kaldırmanın uygulanışındaki yanlışlıklar	15	Sembolik uygulamalar hatalı verilmiş
	Bayrağın direğe çekilmesi-taşınması	9	Gelenekte direk yerine sırık/direk benzeri taşınma
Kültürel Unsurların Bağlamdan Kopması	Gelin ve annesinin geleneğe yabancı olması	7	Metin kültürü modernleştirilmiş/evrenselleştirilmiş
	Gelin alma için akşam yola çıkılması	11	Zaman algısı kültürel normla uyumuyor
	Bayrağın köyü temsil etmesi	8	Sembolik anlam doğru fakat eksik
Dil Düzeyi ve Yapısal Özellikler	Metin B1-B2 seviyesinde	11	Hedef kitleye göre yüksek
	Metin B1 seviyesinde	7	Kısmen uygun
	Metnin başlığının olmaması	6	Biçimsel eksiklik
Kültürel Üretim unsuru	Bayrağın yaşlı biri tarafından işlenerek hazırlanması	10	Geleneksel üretim biçimi yanlış aktarılmış

Öğrencilerin yapay zekâ destekli “Bayrak Kaldırma” metnine ilişkin görüşleri incelendiğinde bulgular kültürel ritüelin aktarımı, bağlamsal tutarlılık ve dilsel uygunluk olmak üzere üç ana tema altında toplanmıştır. En yüksek frekanslı görüş, bayrak kaldırma geleneğinin anlamı, uygulanış biçimi ve zamanlamasının yanlış veya yüzeysel sunulduğudur (f=20). Katılımcılar, metnin ritüele ilişkin önemli aşamaları eksik veya hatalı aktardığını belirtmiştir.

“Bayrak düğünün başlama zamanını temsil eder. Bayrak özenle hazırlanmaz, hazır alınır. Bayrak direğe takılmaz; dualarla bir sırığa takılarak evin çatısına asılır.” (A2)

Benzer şekilde bayrak kaldırma sürecindeki sembolik rollerin yanlış verildiği, örneğin bayrağı hazırlayan kişinin yaşlı biri olarak sunulmasının gerçeği yansıtmadığı belirtilmiştir (f=10). Katılımcılara göre metin, kültürel pratiği açıklarken hem bağlamsal hem sembolik öğeleri eksik bırakmaktadır.

Bağlamsal tutarlılık açısından öğrenciler, gelin almanın akşam yapılması (f=11) ve katılımcıların geleneğe yabancı bir söylemle sunulması (f=7) gibi unsurların kültürel gerçeklikle örtüşmediğini ifade etmiştir:

“Akşam vakti gelin almaya gitmezler; öğle namazından sonra dua edilir ve bayrak evin çatısına dikilir.” (A15)

Dilsel açıdan katılımcıların çoğu metni B1–B2 düzeyinde (f=11), bazıları ise B1 düzeyinde (f=7) değerlendirmiştir. Bu bulgu, metnin hedef öğrenici profili için kısmen yüksek düzeyde dilsel yapılara yer verdiğini göstermektedir. Ayrıca metnin başlık içermemesi biçimsel eksiklik olarak belirtilmiştir (f=6).

Bu bulgular, yapay zekâ ile üretilen metnin bayrak kaldırma ritüelini temel hatlarıyla yansıtmaya rağmen kültürel bağlam, sembolik anlam ve dil düzeyi tutarlılığı açısından

yeniden yapılandırılması gerektiğini göstermektedir. Araştırmaya katılan yabancı uyruklu öğrencilerin yapay zekâya hazırlatılan “Bayrak Kaldırma” metninin Türk kültürünü yansıtmaya düzeyi ile ilgili görüşleri şu şekildedir:

“Bayrak düğünün başlama zamanını temsil eder. Bayrak özenle hazırlanmaz, hazır alınır. Bayrak direğe takılmaz. Dualarla bir sırığa takılarak evin çatısına ya da balkonuna asılır. Bayrağı köyün en güçlüsüne değil, herhangi birine verilir. Gelin alayı akşam değil, sabah yola çıkar. Bu metin B1 seviyesindedir.” (A2)

“Önce bayrak yemeği verilir sonra imam dua eder ve bayrak asılır. Bayrak kaldırma düğünün başladığını ifade eder. Metinde bayrak kaldırma için yanlış anlamlar var. Bayrak kaldıran kişiye bayraktar denir. Bayrak düğün sonuna kadar ona emanettir. Düğünde bayrağın direğe çekilmesi yanlış bir ifade çünkü bayrak bir sırığın ucunda evin çatısına ya da balkonuna asılır. Metinde farklı alfabelerle yabancı kelimeler var. Bayrak oğlan evine asılır, kız evine asılmaz. Gelin almaya sabah gidilir. Diyaloglardaki kişilerin ismi yok. Bu metin B1 seviyesindedir.” (A5)

“Türk geleneklerinde düğün başlamadan önce öğle namazından sonra erkek evinde Kur’an okurlar, dua ederler. Bayrak evin çatısına dikilir. Yaşlı biri bayrağı hazırlanmaz. Her evde vardır. Akşam vakti gelin almaya gitmezler. Gelinin ne kadar güzel bir gelenek demesi geleneğe yabancı gibi. Diyaloglarda isimler yok. Gelinin annesi geleneği bilmiyor. Metin başlığı yok ve B1-B2 düzeyinde.” (A15)

3.3. Yapay Zekâ Destekli “Çeyiz Serme ve Görme” Metninin Kültürel Yansıtma Düzeyi

Bu bölümde, yapay zekâ tarafından oluşturulan “Çeyiz Serme ve Görme” metninin kültürel öğeleri yansıtma düzeyine ilişkin öğrenci görüşleri incelenmiştir.

Tablo 6

YZ Destekli “Çeyiz Serme ve Görme” Metninin Kültürel Yansıtma Düzeyine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Tema	Kod	f	Yorum
Kültürel Bağlam ve Otantiklik Eksikliği	Zeynep’in geleneğe yabancı sunulması	17	Kişiler k0ltürel aidiyetten kopuk yansıtılmış
	Çeyiz serme geleneğinin anlatılmaması	12	Metin bilgi aktarmıyor, bağlam boş
	Hediye götürme ve ikramların yer almaması	5	Ritüelin sosyal yönü eksik
Dilsel ve Biçimsel Tutarsızlıklar	Metnin A2 düzeyinde olması	16	Seviyenin uygun olduğu düşünülüyor
	Metnin A1–A2 düzeyinde olması	4	Yer yer daha basit yapılar
	Yabancı alfabeli kelimelerin kullanımı	11	Anlamayı güçleştiriyor, bağlam dışı
	Metnin başlık ve giriş içermemesi	10	Biçimsel eksiklik
Karakter ve Hitap Uyumsuzlukları	Gelin ile kardeşin aynı isimle verilmesi	9	Anlatı bütünlüğü bozulmuş
	Hitap biçimlerinin kültüre uygun olmaması	9	Sosyal dilsel normlar yanlış aktarılmış

Tablo 6’da öğrencilerin “Çeyiz Serme ve Görme” metnine ilişkin görüşleri incelendiğinde bulgular üç ana tema altında toplanmıştır: kültürel bağlam ve otantiklik, dilsel/biçimsel uygunluk ve sosyal-dilsel uyum. Katılımcıların büyük çoğunluğu, metindeki karakterlerin kültüre yabancı bir söylemle sunulduğunu ve ritüelin ayrıntılı biçimde aktarılmadığını ifade

etmiştir. En yüksek frekanslı veri, gelin Zeynep'in Türk kültürüne aşına değilmiş gibi konuşmasıdır (f=17). Bir katılımcı bu durumu şu şekilde ifade etmiştir:

“Zeynep'in farklı bir kültürden biriymiş gibi sorular sorması tuhaf. Metni okuyan çeyiz geleneği hakkında bilgi edinemez.” (A1)

Çeyiz serme pratiğinin tören niteliği taşımadığı ancak sosyal bir uygulama olduğu belirtilmiş ve metinde bu uygulamayı temsil eden işlem ve rollerin eksik verildiği ifade edilmiştir:

“Çeyiz serme tören değildir. Çeyiz görmeye gidenler hediye götürür, kız evi ikramlarda bulunur. Bunlar anlatılmamış.” (A5)

Dilsel ve biçimsel açıdan metin çoğunlukla A2 seviyesinde değerlendirilmiştir (f=16). Bununla birlikte metinde yabancı alfabelerle yazılmış kelimelerin bulunması (f=11) anlamayı güçleştiren bir unsur olarak dile getirilmiştir. Ayrıca başlık ve giriş kısmının bulunmaması (f=10) metnin yapısal bütünlüğünü zayıflatmıştır. Metinde yer alan hitap biçimlerinin Türk kültürüne uygun olmadığı da sıkça vurgulanmıştır (f=9).

“Zeynep Ayşe'nin annesine 'Merhaba Ayşe'nin annesi' diye hitap ediyor; bu Türk kültüründe saygısızlık olarak değerlendirilir.” (A13)

Son olarak karakter isimlendirmesiyle ilgili biçimsel bir sorun dikkat çekmiştir. Katılımcılar, gelin ile kardeşinin aynı isimle verilmesinin metin akışını bozduğunu belirtmiştir (f=9). Bulgular genel olarak değerlendirildiğinde yapay zekâ tarafından oluşturulan metnin dil seviyesi hedef öğrenci profiline uygun olsa da kültürel bağlamı sınırlı yansıttığı, sosyal-dilsel öğeleri yüzeysel sunduğu ve metin içi biçimsel düzenlemeye ihtiyaç duyduğu görülmektedir. Yapay zekâ destekli hazırlanan “Çeyiz Serme ve Görme” metninin Türk kültürünü yansıtırma düzeyi ile ilgili öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Metinde gelin ve kardeşinin adları aynı. Zeynep'in farklı bir kültürden biriymiş gibi sorular sorması tuhaf. Zeynep Ayşe'nin annesine 'Merhaba Ayşe'nin annesi.' diye hitap etmesi Türk kültürüne göre saygısızlıktır. Çeyiz serme ve görme geleneği anlatılmamış. Bu metni okuyan bu konuda bilgi sahibi olmaz. Metnin başlığı yok. A2 düzeyindedir.” (A1)

“Çeyiz serme ve görme tören değildir. Bu geleneksel bir uygulamadır. Zeynep kendi kültürünü bilmiyor. Çeyiz görmeye gidenler hediye götürür, kız evi çeşitli ikramlarda bulunur. Bunlar anlatılmamış. Arapça, Rusça ve Hintçe kelimeler karışmış. Metnin başlığı yok. A2 seviyesinde.” (A5)

“Metnin başlığı yok. Metnin konusunun ne olacağı hakkında bir bilgilendirme yok. Neden abla ve kardeşe aynı isimler verilmiş?.. Zeynep Türk ama kültürünü bilmiyormuş gibi sorular sorması tuhaf. Yabancı kelimeler anlamamı zorlaştırdı. Çeyiz serme ve görme geleneğinde detaylar, önemli gelenekler anlatılmamış. Metinde büyüklere hitap şekli yanlış. Metin A2 seviyesindedir.” (A13)

3.4. Yapay Zekâ Destekli “Kına Gecesi” Metninin Kültürel Yansıtırma Düzeyi

Bu bölümde, yapay zekâ tarafından üretilen “Kına Gecesi” metninin kültürel öğeleri yansıtırma yeterliğine dair öğrenci görüşleri ele alınmıştır.

Tablo 7

YZ Destekli “Kına Gecesi” Metninin Kültürel Yansıtma Düzeyine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Tema	Kod	f	Yorum
Kültürel Bağlam ve Ritüel Anlatımı	Kına gecesi ritüelinin anlatılmaması	19	Uygulama aşamaları verilmemiş, bağlam yüzeysel
	Geleneklerin ve anlamlarının aktarılmaması	7	Sembolik ve duygusal yön eksik
Sosyal-Dilsel Uyumsuzluklar	Konuşmaların yersiz ve sıradan olması	8	Ritüelin duygu tonu ve söylem yapısı aktarılmamış
	Damat figürünün kültüre uygun yansıtılmaması	7	Rol davranışları modernize edilmiş
	Metnin Türk kültürünü yansıtması	6	Kültürel pratikten kopuk genel anlatı
Dilsel Yeterlilik ve Seviye Uygunluğu	Metnin A2 seviyesinde olması	19	Sözcük ve cümle yapısı temelde uygun

Tablo 7’ye göre öğrencilerin “Kına Gecesi” metnine ilişkin değerlendirmeleri üç ana tema altında toplanmıştır: kültürel ritüelin aktarımı, sosyal-dilsel uyum ve dilsel seviye uygunluğu. Katılımcıların büyük çoğunluğu metinde kına gecesinin nasıl gerçekleştirildiğinin açıklanmadığını ve ritüelin temel uygulamalarının yer almadığını belirtmiştir (f=19). Bir katılımcının ifadesi bunu açık biçimde ortaya koymaktadır:

“Kına yakılacağı zaman gelin elini hemen açmaz; kaynanası eline altın koyar sonra kına sürülür. Tepsidede mumlar olur ve kadınlar etrafında dönerek türküler söyler. Metinde bunlar yok.” (A1)

Katılımcılar, metindeki söylem biçiminin törensel ve duygusal atmosferi yansıtmakta yetersiz kaldığını, konuşmaların sıradan ve bağlam dışı olduğunu ifade etmiştir (f=8). Ayrıca damadın metinde fazla rahat bir şekilde sunulması, gelenekteki rol ve davranışlarla uyumlu bulunmamıştır (f=7). Bu durum başka bir katılımcı tarafından şu şekilde dile getirilmiştir:

“Damat bu kadar rahat davranmaz. Metindeki gibi birkaç kişiyle yapılmaz; kalabalık bir ortamdır.” (A17)

Kültürel aktarım açısından öğrenciler, ritüelin sembolik yönlerine yer verilmemesini önemli bir eksiklik olarak değerlendirmiştir. Örneğin kına tepsisindeki yanan mumların anlamı, ışıkların kapatılması, gelinin baba evindeki son gece oluşu gibi ayrıntılar metinde bulunmamaktadır (f=7). Bu, kültürün duygu yüklü yönünün aktarılmasını sınırlamaktadır:

“Kına gecesi hem eğlenceli hem hüznü geçer, gelinin ailesiyle son gecesidir. Metinde bu ruh yok.” (A17)

Dilsel açıdan katılımcıların tamamına yakını metni A2 düzeyinde değerlendirmiştir (f=19). Bu bulgu, metnin söz varlığı ve dil bilgisi düzeyinin hedef kitleye uygun olduğunu ancak içerik derinliğinin dilsel yeterliliği desteklemediğini göstermektedir. Genel olarak bulgular yapay zekâ tarafından üretilen metnin ritüelin sosyal-kültürel bağlamını yeterince yansıtmadığını, duygusal ve sembolik yönleri dışarıda bıraktığını ve dil düzeyi uygun olsa da kültürel aktarım bakımından sınırlı kaldığını göstermektedir. Araştırmaya katılan yabancı

uyruklu öğrencilerin yapay zekâ destekli hazırlanan “Kına Gecesi” metninin Türk kültürünü yansıtmaya düzeyi ile görüşleri şu şekildedir:

“Kınacı erkek tarafından biri olur. Kınacı kapıyı çalmaz. Zaten gelin herkesle beraber eğlence yerinde olur. Üzerinde mumlar yakılan kına tepsisi detayı anlatılmamış. Kına yakılacağı zaman gelin elini hemen açmaz. Kaynanası gelinin eline altın koyar sonra kına sürülür. Kadınlar elinde kına tepsisiyle gelinin etrafında dönerek hüznü türküler söyler. Işıklar kapatılır. Kına gecesi, gelinin ailesiyle geçirdiği son gecedir. Metinde bu konulara değinilmemiştir. Mantıksal hatalar var. Ertesi gün kınanın kuruması beklenmez. Zaten kına ertesi güne kadar kurumuştur. Metin dil bilgisi açısından C1-C2 düzeyinde değildir.” (A1).

“Metin Türk kültürünü yansıtmıyor. Gelin kınacının gelmesi için içerde yalnız beklemez konuklarla beraber eğlenceye katılır. Kınacı kınayı yakmak için kapıyı çalmaz. Metinde bazı etkinliklere yer verilmemiş. Sunuma kınanın üstünde yanan mumların bir anlamı var ama metinde anlatılmamış. Metin dil bilgisi ve söz varlığı açısından A2 düzeyindedir.” (A5)

“Kına gecesi düğünden bir gün önce düzenlenen ve gelinin baba evinde geçirdiği son gecedir. Bu gece hem eğlenceli hem de hüznü geçer. Erkek ve kız tarafının yakınlarıyla kalabalık bir ortamda yapılır. Damat bu kadar rahat davranmaz. Metindeki gibi birkaç kişiyle yapılmaz. Metinde çoğu etkinlik anlatılmamış. Bu metin A2 seviyesindedir.” (A17)

3.5. YZ Destekli “Ayşe’nin Düğünü” Metninin Kültürel Yansıtmaya Düzeyi

Bu bölümde, yapay zekâ tarafından oluşturulan “Ayşe’nin Düğünü” metninin kültürel öğeleri yansıtmaya düzeyine ilişkin öğrenci görüşleri incelenmiştir.

Tablo 8

Yapay Zeka Destekli “Ayşe’nin Düğünü” Metninin Kültürel Yansıtmaya Düzeyine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Tema	Kod	f	Yorum
Dilsel Seviye Uygunluğu	Metnin B1 düzeyinde olması	20	Dil düzeyi tutarlı, öğrenci profiline uygun
Kültürel Süreç ve Aşamaların Eksikliği	Düğün aşamalarının detaylı anlatılmaması	17	Ritüel bağlamı yüzeysel
	Aşamaların hızlı ve kısa verilmesi	13	Zaman akışı şematik ve kopuk
Ritüellerin Yanlış Konumlandırılması	Gelin görme âdetinin düğün zamanına dahil edilmesi	12	Zamanlama kültürel gerçeklikle uyumsuz
	Gelin görmeye kızın ailesinin gitmesi	11	Roller ters verilmiş, geleneksel uygulamayla çelişkili

Tablo 8’e göre öğrenci görüşleri incelendiğinde yapay zeka tarafından üretilen “Ayşe’nin Düğünü” metninin kültürel yansıtmaya açısından sınırlı olduğu ve ritüel akışını yüzeysel aktardığı görülmüştür. Katılımcıların tamamı metnin B1 düzeyinde olduğunu belirtmiştir (f=20), bu yönüyle metin dilsel açıdan hedef kitle için uygun bulunmuştur. Ancak kültürel aktarım açısından düğün sürecinin aşamalarının eksik ve kopuk sunulduğu ifade edilmiştir (f=17). Bir katılımcı bu durumu şöyle vurgulamıştır:

“Ayşe ve Mehmet evlenmeye karar verdikten hemen sonra düğün başlıyor. Düğünden önce isteme, nişan, kına gecesi anlatılmamış.” (A1)

Öğrenciler ayrıca metindeki olay akışının hızlı biçimde sunulmasının düğün ritüelinin çok aşamalı yapısını yansıtmayı güçleştirdiğini belirtmiştir:

“Olaylar çok hızlı geliyor. Türk kültüründe evlilikle ilgili birçok aşama var.” (A5)

Kültürel hataların en belirgin olanı, gelin görme geleneğinin düğün günlerine dahil edilmesi ve kız tarafının damat tarafına gitmesi şeklinde aktarılmasıdır (f=12; f=11). Katılımcılara göre bu durum, gelenekteki ritüel sıralamasıyla çelişmektedir:

“Gelin görme düğün bittikten sonra yapılır. Kızın ailesi gitmez.” (A13)

Düğünle ilgili hazırlık süreci, nikâhın yeri, sırası, katılım biçimi ve törensel ayrıntılar gibi pek çok kültürel unsurun metinde yer almaması da sıkça dile getirilmiştir. Bu durum, ritüelin toplumsal bağlamdan kopuk şekilde sunulduğunu göstermektedir. Dolayısıyla, metnin dilsel açıdan uygun olmakla birlikte kültürel aktarımın derinliği ve doğruluğu bakımından geliştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmaktadır. Araştırmaya katılan yabancı uyruklu öğrencilerin yapay zekâya hazırlatılan “Ayşe’nin Düğünü” metninin Türk kültürünü yansıtmaya düzeyi ile ilgili görüşleri şu şekildedir:

“Ayşe ve Mehmet evlenmeye karar verdikten hemen sonra düğün başlıyor. Düğünden önce isteme, nişan, kına gecesi anlatılmamış. Düğün üç gün sürer deniyor ve üçüncü günde ‘gelin görme’ yapılıyor. Bu âdet düğün bittikten sonra yapılır. Düğün günlerinde yapılacak etkinlikler yanlış verilmiş. Kına gecesi gelinin eline hemen kına yakılmasıyla başlamaz. Düğün hazırlıkları nasıl yapıldı? Nikâh töreni nerede yapıldı? Bu bilgi yok. Metin B1 düzeyindedir.” (A1)

“Olaylar çok hızlı geliyor. Ayşe ile Mehmet evlenmeye karar veriyorlar ve hemen düğün başlıyor. Türk kültüründe evlilikle ilgili birçok aşama var. Gelin görme düğün günlerine dahil edilemez. Burada yanlış bir bilgi verilmiş. Düğün günü gelin alma kısmı anlatılmamış. Kına gecesi gelinin eline kına yakılmasıyla başlamaz, detaylar eksik. Ayrıca gelin görmeye kızın ailesi gitmez. Metin B1 seviyesindedir.” (A5)

“İki kişi evlenmeye karar veriyor, hemen düğün başlıyor. Düğünden önce pek çok aşama var. Kız isteme, nişan gibi. Gelin görme düğünden sonra yapılır. Düğün günlerinden sayılması yanlış. Türkçe seviyesi B1’dir.” (A13)

3.6. Yapay Zekâ Destekli “Kırmızı Kuşağın Anlamı” Metninin Kültürel Yansıtmaya Düzeyi

Bu bölümde, yapay zekâ tarafından üretilen “Kırmızı Kuşağın Anlamı” metninin kültürel öğeleri yansıtmaya yeterliğine yönelik öğrenci görüşleri ele alınmıştır.

Tablo 9

YZ Destekli “Kırmızı Kuşağın Anlamı” Metninin Kültürel Yansıtma Düzeyine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Tema	Kod	f	Yorum
Dil Düzeyi ve Öğrenci Uyumu	Metnin B1 düzeyinde olması	20	Dil seviyesi tutarlı ve hedef kitleye uygun
Kültürel Anlamın Yanlış Aktarılması	Kırmızı kuşağın anlamının yanlış verilmesi	12	Kuşak sembolizmi yüzeysel/yanlış biçimde sunulmuş
Sosyal-Dilsel Uyumsuzluk ve Rol Bağlamı	Babanın kulağa söylediği sözlerin kültüre uygun olmaması	12	Duygusal atmosfer ve toplumsal normlarla uyumsuz söylem

Tablo 9’da katılımcıların görüşleri incelendiğinde yapay zekâ tarafından hazırlanan “Kırmızı Kuşağın Anlamı” metninin dil düzeyi bakımından B1 seviyesinde olduğu görülmektedir (f=20). Bu yönüyle metin, söz varlığı ve dil bilgisi açısından hedef öğrenciler için uygun bulunmuştur. Ancak kültürel aktarım açısından metin, ritüelin sembolik anlamını yüzeysel veya yanlış biçimde sunmaktadır (f=12). Bir katılımcı bu durumu şöyle ifade etmiştir:

“Kırmızı kuşak geline gittiği evine bereket getirmesi ve güçlü olması için takılır, bekareti temsil etmez.” (A4)

Bazı öğrenciler kırmızı kuşağın “namus” ve “iffet” vurgusuyla açıklanmasının gelenekte karşılığı olmadığını bu söylemin modern Türk toplumundaki anlamlandırmalarla da örtüşmediğini belirtmiştir:

“Bu kuşak onun iffetinin simgesi demesi yanlış ve rahatsız edici. Böyle bir söz kültürde yeri olmayan bir yaklaşımdır.” (A1)

Öğrenciler ayrıca ritüelin duygusal ve törensel yönlerinin metinde yer almadığını vurgulamıştır. Gelenekte kuşağın bağlanma sürecinin dua, aile büyüklerinin rol alması ve toplu hazırlık gibi öğeler içerdiği ifade edilmiştir:

“Kırmızı kuşak nazardan korumak içindir. Kuşağı bağlayan kişi dualar okur. Bu atmosfer metinde yok.” (A16)

Bu bulgular, metnin kültürel temsil gücünün zayıf, sembolik aktarımının eksik ve karakter söylemlerinin toplumsal normlarla uyumsuz olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla metnin dilsel açıdan uygun olmasına karşın kültürel kodları doğru biçimde yansıtabilmesi için yeniden düzenlenmesi gerekmektedir. Araştırmaya katılan yabancı uyruklu öğrencilerin “Kırmızı Kuşağın Anlamı” metninin Türk kültürünü yansıtma düzeyi ile ilgili görüşleri şu şekildedir:

“Kırmızı kuşağın anlamı gelinin artık yeni ailesine ve yeni hayatına adım atacağına, ona güç, umut ve bereket getireceğinin anlamıydı. Ayşe’nin babası Ayşe’nin kulağına “kızım, bu kuşak senin iffetinin, namusunun simgesi. Onu her zaman koru.” Demesi çok yanlış bir davranıştır. Gelinin kendisini değersiz hissetmesini sağlar. Kulağına daha güzel şeyler söylenmeli. Bu metin B1 seviyesindedir.” (A1)

“Kırmızı kuşak geline gittiği evine bereket getirmesi ve güçlü olması için takılır, bekareti veya iffeti temsil etmez. Ayşe’nin babasının kızının kulağına “kızım, bu kuşak

senin iffetinin, namusunun simgesi. Onu her zaman koru.” demesi de hoş bir söz değildir. Bir baba kızına böyle bir şey söylemez. Bu metin B1 seviyesindedir.” (A4)

“Metinde kırmızı kuşağın anlamı ve babanın kızın kulağına bu şekilde söylemesi yanlış bir uygulama. Türk geleneklerinde kırmızı kuşak ve kırmızı duvak, nazar ve kötülüklerden korumak içindir. Kuşağı bağlayan kişi dualar okur. Duygusal bir atmosfer olur. Bunlara yer verilmemiştir. Metin B1 seviyesinde.” (A16)

3.7. Yapay Zekâ Destekli “Gelin Alma” Metninin Kültürel Yansıtma Düzeyi

Bu bölümde, yapay zekâ tarafından oluşturulan “Gelin Alma” metninin kültürel öğeleri yansıtma düzeyine ilişkin öğrenci görüşleri incelenmiştir.

Tablo 10

YZ Destekli “Gelin Alma” Metninin Kültürel Yansıtma Düzeyine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Tema	Kod	f	Yorum
Sosyal-Dilsel Uygunsuzluklar	Konuşmaların usulsüz ve yersiz olması	15	Sözlü gelenek ve hitap biçimleri kültüre uygun değil
Dilsel Seviye Uygunluğu	Metnin B1 düzeyinde olması	12	Hedef kitle açısından uygun
	Metnin A2–B1 düzeyinde olması	7	Bazı bölümlerde daha basit yapılar
Ritüel ve Uygulama Tutarsızlıkları	Geleneklerin eksik/yanlış uygulanması	11	Ritüelin sosyal bağlamı yüzeysel
	Manilerin uydurma olması	9	Sözlü kültür unsuru gerçek bağlamdan kopuk
Biçimsel Eksiklikler	Metnin giriş ve başlık içermemesi	9	Yapısal bütünlük zayıf

Tablo 10 incelendiğinde öğrencilerin yapay zekâ tarafından hazırlanan “Gelin Alma” metnine ilişkin görüşleri kültürel anlatım, sosyal-dilsel normlar ve dilsel seviye uygunluğu bağlamında ele alınmıştır. Katılımcıların büyük çoğunluğu metinde yer alan konuşmaların kültürel bağlamla uyumlu olmadığını ve söylemlerin ritüelin geleneksel dilini yansıtmadığını ifade etmiştir (f=15). Bir katılımcı bu durumu şu şekilde dile getirmiştir:

“Damat tarafının ‘Açın kapıyı’ gibi cümleler kullanması örfte saygısızlık gibi algılanır. ‘Önce bahşiş verin’ gibi ifadeler kullanılmaz.” (A1)

Ritüelin uygulanış biçimine dair hatalar da sıkça vurgulanmıştır. Katılımcılara göre metindeki aşamalar yüzeyselleştirilmiş, sembolik unsurlar eksik verilmiş ve bazı uygulamalar yanlış aktarılmıştır (f=11). Bir katılımcı şu ifadelerle bu duruma işaret etmiştir:

“Gelin alma davul zurnayla olur. Kapı bahşişle açılır ama önemli olan para değil gelenektir. Metindeki konuşmalar gerçek uygulamayı yansıtmıyor.” (A6)

Metinde yer verilen mânilerin uydurma ve bağlam dışı olması da kültürel aktarımı zayıflatan bir unsur olarak öne çıkmıştır:

“Mâni okunur ama buradaki maniler gerçek değil. Gelin naziktir gibi cümleler söylenmez.” (A6)

Dil düzeyine ilişkin görüşlerde öğrencilerin çoğu metni B1 düzeyinde değerlendirmiştir (f=12). Bazıları ise A2–B1 aralığında karma yapılar olduğunu belirtmiştir (f=7). Bu durum dil

düzeyinin genel olarak uygun olduğunu ancak metin boyunca tutarlılık sorunu bulunduğunu göstermektedir.

Biçimsel açıdan metnin başlıksız olması ve giriş kısmının bulunmaması (f=9) içerik akışını güçleştiren bir diğer unsurdur. Ritüelin hazırlık evresi, ailelerin rolü ve duygusal atmosfer gibi kültürel bağlamı güçlendiren öğeler metinde yer almamıştır. Genel olarak bulgular, yapay zekâ ile oluşturulan metnin söz varlığı düzeyi açısından uygun ancak kültürel ritüellerin anlamını, söylem biçimlerini ve törensel bağlamını yansıtmaya açısından sınırlı olduğunu göstermektedir. Araştırmaya katılan yabancı uyruklu öğrencilerin “Gelin Alma” metninin Türk kültürünü yansıtmaya düzeyi ile ilgili görüşleri şu şekildedir:

“Damat tarafı ‘Açın kapıyı.’ gibi bir cümle kullanması Türk adet ve örfünde saygısızlık gibi algılanır. ‘Önce bahşiş verin’ gibi ifade kullanılmaz daha farklı ifadelerle ifade edilir. Damadın büyüklerin yanında ‘Ayşe’ m hadi çık.’ Gibi bir cümle kullanması uygun değildir. Gelin tarafı ‘Gelin naziktir.’ demez. Bu metin A2-B1 seviyesindedir.” (A1)

“Düğün günü erkek tarafı davul zurnayla gelin almaya gelir. Gelin tarafı kapıyı açmaz ‘Kapı açılmıyor.’ derler. Erkek tarafı hediye ya da bahşiş verir ve kapının arkasındaki kapıyı açar. Sonra gelinin babası veya erkek kardeşi gelinin beline kuşak bağlar ve gelinin alnından öperek damada emanet eder. Metinde ‘Açın kapıyı gelini almaya gelini geldik.’ ve diğer tarafın ‘Durun bahşiş istiyoruz.’ demeleri doğru değil böyle söylenmez. Bu metin B1 düzeyindedir.” (A4)

“Kapıyı açın bakalım geldik gelini almaya.” gibi bir cümle kullanmazlar, sadece kapıyı tıklarlar. ‘Ondan sonra bu kapı iki bin liraya açılır mı?’ gibi cümleler kurarlar. Kız tarafı ‘Hayır, açılmaz.’ derler. Burada önemli olan para değil gelenektir. Gelin ‘Artık baba evinden ayrılıyorum, gözüüm arkada kalmayacak.’ demez. Evinden ayrıldığına sevinerek ayrılmaz göz yaşları ile ayrılır. Gelin baba evinden çıkarken dualar edilir, mâni okunur ama buradaki maniler gerçek maniler değil. Gelin tarafı ‘Aman dikkat edin gelin naziktir.’ diye bir cümle kurmaz. Bu metin B1 seviyesindedir.” (A6)

3.8. Yapay Zekâ Destekli “Cenaze Töreni” Metninin Kültürel Düzeyi Yansıtmaya

Bu bölümde, yapay zekâ tarafından üretilen “Cenaze Töreni” metninin kültürel öğeleri yansıtmaya yeterliğine dair öğrenci görüşleri ele alınmıştır.

Tablo 11

YZ Destekli “Cenaze Töreni” Metninin Kültürel Yansıtmaya Düzeyine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Tema	Kod	f	Yorum
Dilsel Seviye ve Anlaşılabilirlik	Metnin A2 düzeyinde olması	20	Sözcük seçimi ve yapı hedef kitleye uygun
Kültürel Uygulama ve Ritüel Tutarsızlıkları	Tanıdıkların cenazeye davet edilmesi	13	Ölüm haberi verme biçimi gelenekle uyumsuz
	Ölüm sonrası uygulamalara yer verilmemesi	11	Taziye, yemek, dua ve Kur’an eksik
	Defin işleminin üçüncü gün	9	Zamanlama gerçeğe aykırı, kültürel

	yapılması		açıdan hatalı
Bıçimsel ve Söylemsel Sorunlar	Metnin giriş ve başlığının olmaması	12	Yapısal bütünlük eksik
	Başsağlığı ifadelerinin tekrar edilmesi	8	Söylem doğal değil, yapay tekrarlı

Tablo 11’e göre yapay zeka tarafından üretilen “Cenaze Töreni” metni A2 düzeyinde olup söz varlığı ve dil bilgisi açısından hedef öğrenici profiline uygun bulunmuştur (f=20). Bununla birlikte metin, cenaze ritüellerinin aktarımı açısından kültürel bağlamı doğru ve bütüncül biçimde sunamamaktadır. Öğrencilerin büyük kısmı, cenaze evine davet yapma biçiminin kültürel gerçeklikle örtüşmediğini ifade etmiştir (f=13). Bir katılımcı bu duruma şu ifadeyle dikkat çekmiştir:

“Cenazeye davet edilmez. Ölüm haberi verilir.” (A17)

Ritüelin uygulanış sırasına ilişkin hatalar da önemli bir bulgu olarak ortaya çıkmıştır. Defin işleminin metinde üçüncü gün yapılması öğrenciler tarafından yanlış bulunmuştur (f=9). Katılımcılara göre, Türk kültüründe cenaze genellikle aynı gün veya en geç ertesi gün defnedilir:

“Cenaze iki gün bekletilmez, öldüğü gün defnedilir.” (A3)

Öğrenciler ayrıca metinde ölüm sonrası uygulamaların yer almamasını kültürel aktarımı zayıflatan önemli bir eksiklik olarak değerlendirmiştir (f=11). Metinde taziye ziyareti, Kur’an okuma, sadaka veya yemek verme gibi yaygın uygulamalar yer almamaktadır:

“Cenazede Kur’an okunur, yemek verilir. Bunlar eksik.” (A3)

Söylemsel açıdan metindeki başsağlığı ifadelerinin sık tekrar edilmesi (f=8) ve konuşmaların doğal olmayan biçimde düzenlenmesi, dilsel akışın doğallığını azaltmıştır. Ayrıca metnin başlık ve giriş içermemesi (f=12), bağlamın aniden başlamasına ve anlatı tutarlılığının zayıflamasına yol açmıştır. Genel olarak bulgular, metnin dilsel olarak anlaşılır ve düzey uygun olmasına karşın, cenaze ritüellerinin sosyal, dini ve kültürel yönlerini eksik aktardığını; söylem biçiminin yer yer yapay ve bağlam dışı olduğunu göstermektedir. Bu durum yapay zekâ tarafından üretilen metinlerin özellikle değer yüklü ve ritüel temelli kültürel içeriklerde bağlam zenginleştirmesine ihtiyaç duyduğunu ortaya koymaktadır. Araştırmaya katılan yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin “Cenaze Töreni” metninin Türk kültürünü yansıtmaya düzeyi ile görüşleri şu şekildedir:

“Metnin giriş kısmı ve başlığı yok. Aynı cümleler tekrar tekrar söylenmiş. Cenaze iki gün bekletilmez. Öldüğü gün defnedilir. Cenaze törenine gelen bir kişi, ‘Taziye ne zaman gelelim?’ diye sormaz. Cenaze hemen defnedilir. Fatma’nın Ayşe’yi cenazeye davet etmesi uygun değildir. Cenazede Kur’an okunur, yemek verilir. Bunlar eksik. Metin A2 seviyesinde.” (A3)

“Cenaze üçüncü gün defnedilmez, acele edilir. Metinde başsağlığı ifadeleri çok fazla tekrar edilmiş. Ölü yemeği, Kur’an okuma gibi gelenekler anlatılmamış. Cenazeye davet edilmez. Ne zaman gelineceği sorulmaz. Cenaze töreni ve taziye ayrı şeyler değildir. Metnin dil seviyesi A2’dir.” (A6)

“Giriş yok. Ayşe Fatma’yı neden aradı? Cenazeye kimse davet edilmez. Ölüm haberi verilir. Cenaze defin için üç gün beklemez. Taziye için aynı cümleler çok tekrar ediliyor. Başka ifadeler de var. Türkçe dil seviyesi A2’dir. (A17)

3.9. Yapay Zekâ Destekli “Diş Toyu” Metninin Kültürel Yansıtma Düzeyi

Bu bölümde, yapay zekâ tarafından oluşturulan “Diş Toyu” metninin kültürel öğeleri yansıtma düzeyine ilişkin öğrenci görüşleri incelenmiştir.

Tablo 12

YZ Destekli “Diş Toyu” Metninin Kültürel Yansıtma Düzeyine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Tema	Kod	f	Yorum
Dilsel Düzey ve Uygunluk	Metnin A2 düzeyinde olması	20	Söz varlığı basit ve hedef kitleye uygun
Kültürel Bilgi ve Uygulama Hataları	Geleneklere yabancı olunması	18	Karakterlerin kültürel aidiyeti yapay/verilmiyor
	Diş hediğinde arpa kaynatılması	17	Ritüel uygulaması yanlış aktarılmış
Söylemsel ve Bağlamsal Uygunsuzluklar	İyi temennilerin uygunsuzluğu	13	Kullanılan ifadeler ritüelin anlamıyla örtüşmüyor

Tablo 12 incelendiğinde “Diş Toyu” metni A2 düzeyinde olup dilsel açıdan hedef öğrenci profiline uygun bulunmuştur (f=20). Ancak metnin kültürel içerik ve ritüel aktarımı açısından önemli hatalar içerdiği görülmüştür. En belirgin bulgu, diş hediği geleneğinde arpa kaynatılması ifadesidir (f=17). Öğrenciler bu durumun kültürel olarak yanlış olduğunu belirtmiştir. Bir katılımcı bu konuda şu ifadeyi kullanmıştır:

“Diş hediğinde arpa değil buğday haşlanır; içine şekerleme, ceviz, nohut gibi malzemeler eklenir ve misafirlere ikram edilir.” (A2)

Ayrıca metinde yer alan karakterlerin gelenekten habersiz ya da kültüre yabancı gibi sunulması, ritüelin sosyal bağlamının yüzeyselleşmesine neden olmuştur (f=18). Bazı katılımcılar, bu söylemlerin öğrenciler için yanlış bir kültürel izlenim oluşturabileceğini belirtmiştir:

“Ayşe geleneği bildiğini söylüyor ama sonra sürekli sorular soruyor; bu çelişkili.” (A7)

Bir diğer bulgu, metindeki iyi temennilerin gelenekle uyumsuz biçimde sunulmasıdır (f=13). Katılımcılar, kullanılan ifadelerin ritüelin anlam dünyasını karşılamadığını ifade etmiştir:

“Size şans dilerim’ gibi ifadeler uygun değil; diş hediği bir sınav değil, sağlıklı büyümenin kutlanmasıdır.” (A2)

Son olarak bazı öğrenciler, başlık eksikliği, tekrar eden isim kullanımı ve ritüelin amaç ve anlamının yüzeysel sunulması gibi yapısal sorunları vurgulamıştır. Ayrıca metinde ritüelin sembolik yönleri eksiktir; örneğin çocuğun önüne meslek sembollerinin bırakılması (kalem, makas vb.) ve geleceğe dair dileklerin anlatılması gibi pratiklere yer verilmemiştir:

“Çocuk hangisini seçerse gelecekte o mesleği yapacağına inanılır; metinde bu yok.” (A3)

Genel olarak bulgular, metnin kültürel ritüeli yanlış veya eksik aktardığını, söylem biçiminin yer yer uygunsuz olduğunu ve karakter sunumunun kültürel aidiyeti tam yansıtmadığını göstermektedir. Bu nedenle yapay zekâ tarafından üretilen metnin, dil düzeyi uygun olsa da doğru ve güvenilir kültürel aktarım sağlayacak biçimde yeniden düzenlenmesi gerekmektedir. Öğrencilerin konuyla ilgili görüşleri şu şekildedir:

Diş hediğinde arpa değil buğday haşlanır. Çünkü buğday, bolluğu ve bereketi temsil ettiği için haşlanır. İçine de nohut, şekerleme, ceviz, fındık gibi malzemeler eklenerek bir çeşit karışım hazırlanır ve misafirlere ikram edilir.

Bazı söyleniş hatasında ‘Diş heceği.’ diye söylerler ancak doğrusu ‘Diş hediğidir.’

Size şans dilerim. Gibi cümleler diş hediği gibi bir geleneksel ve aile içi kutlama için çok uygun bir ifade değildir. Çünkü diş hediği bir sınav, yarışma ya da riskli bir durum değil, sevinç ve sağlıklı büyümenin kutlandığı bir gelenektir. Bu yüzden bu gibi uygunsuz ifadeler yerine daha anlamlı ve uygun diller kullanılabilir. Bu metin A2 seviyesindedir.” (A2)

“Çocuğun ilk dişi çıktığında buğday kaynatılır, sonra çocuğun önüne makas, kalem vb. şeyler atılır. Çocuk hangisini seçerse gelecekte o mesleği yapacağına inanılır. Örneğin makasa giderse terzi olacağı veya kaleme giderse öğretmen olacağı söylenir. Bu metin A2 seviyesindedir.” (A3)

“Metnin başlığı yok ve büyük metinlerde aynı isimler kullanılıyor. Ayşe’nin diş hediği kimin için diye sorması samimi değil. Ayşe’nin bu geleneği biliyorum deyip gelenekle ilgili sorular sorması çelişkili. Diş toyu bebeğin dişlerinin sağlam olması için yapılır, buğday gibi parlak olması için değil çünkü buğday parlak olmaz. Bol şans dilenmez. Diş hediğinde arpa olmaz. Bu metin A2 seviyesindedir.” (A7)

Sonuç ve Öneriler

Araştırma bulguları yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenen öğrencilerin yapay zeka destekli hazırlanan metinlerde somut olmayan kültürel miras unsurlarının eksik ve kimi zaman hatalı biçimde aktarıldığını ortaya koymuştur. Katılımcılar özellikle kına gecesi, kırmızı kuşak, çeyiz serme ve gelin alma gibi ritüellerin yanlış veya yüzeysel işlendiğini ayrıca kullanılan dilek ve hitap ifadelerinin Türk kültürel bağlamıyla örtüşmediğini belirtmişlerdir. Bu durum, dil öğretiminin yalnızca dil bilgisel yapılar ve sözcük öğretimine indirgenemeyeceğini, kültürel bağlam ve anlamlarla zenginleştirilmesi gerektiğini göstermektedir. Kalfa (2013) dil öğretiminin bir kültürel etkileşim süreci olduğunu ve kültür boyutuna yer verilmeden dile tam anlamıyla hâkim olunamayacağını vurgulamaktadır. Benzer şekilde son yıllarda yapılan uluslararası çalışmalar da yabancı dil materyallerinde kültürel unsurların doğru ve bağlamsal biçimde aktarılmasının önemine işaret etmektedir. Carbonara (2023), dil öğretim materyallerinde kültürel anlamın bütüncül bir yaklaşımla incelenmesi gerektiğini vurgularken; Tembe (2025) ise kültürün yabancı dil öğreniminde vazgeçilmez bir unsur olduğunu ve öğrencilerin motivasyonunu artırmada belirleyici rol oynadığını belirtmektedir. Bu sonuçlar, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde hazırlanacak ders programı, materyal ve kaynaklarda somut olmayan kültürel miras unsurlarının daha doğru, kapsamlı ve pedagojik bir yaklaşımla yer alması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Araştırmanın bulguları, öğrencilerin yapay zekâ aracı Gemini’nin hazırladığı metinlerde geleneklerin aktarımında kişilerin geleneğe yabancıymış gibi davrandığını ve konuştuklarını ortaya koymuştur. Bu bulgu, yabancı dil öğretiminde kültürün doğru ve bağlamına uygun biçimde işlenmesinin ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Köksal (2020), yabancı bir dili öğrenen kişinin hedef dil aracılığıyla o toplumun kültürü ve dünya görüşüyle tanışacağını; böylece kendi kültürüyle karşılaştırma yaparak yeni bakış açıları geliştireceğini

vurgulamaktadır. Bununla birlikte yapay zekâ teknolojileri bilgiye hızlı erişim, metin analizi ve özet çıkarma gibi avantajlar sunarken (Vicari & Komendatova, 2023) aynı zamanda yanlış bilgi üretme riski barındırır (Germani vd., 2024). Yapay zekâ destekli dil öğrenimi, bilgiye hızlı erişim ve öğrenme süreçlerini kişiselleştirme gibi güçlü yönler taşısa da kültürel içerik aktarımı noktasında sınırlılıklar barındırmaktadır. Özellikle pedagojik tasarım eksiklikleri, yapay zekâ araçlarının dili yalnızca biçimsel boyutta ele almasına ve kültürel unsurları yeterince yansıtamamasına yol açabilmektedir. Bu durum, öğrencilerin dili yalnızca kurallar ve sözcük bilgisi düzeyinde öğrenmesine, kültürel unsurları ise yüzeysel şekilde edinmesine neden olmaktadır (Semerikov vd., 2021). Alaqlobi ve diğerleri (2024) de yapay zekâ tabanlı uygulamaların dilin kültürel çeşitliliğini ve bağlamsal boyutlarını aktarmakta yetersiz kaldığını vurgulamaktadır. Benzer şekilde Doğan ve Talan (2025), yabancı dil öğreniminde yapay zekâ teknolojilerinin pedagojik açıdan bütüncül tasarımlarla desteklenmediğinde kültür aktarımında yüzeysellikten öteye geçemediğini ifade etmektedir. Araştırmanın bulguları, yapay zekâ araçlarının kültürel unsurları yüzeysel biçimde yansıttığını göstermekte olup bu durum dil öğretiminde kültürün bağlama uygun işlenmesinin önemini ortaya koymaktadır. Kramsch'ın (1993) dil ve kültürün ayrılmazlığına ilişkin vurgusu ile Liddicoat ve Scarino'nun (2013) kültürlerarası yaklaşımı dikkate alındığında dijital platform ve uygulamaların Türk kültürünü ne ölçüde temsil ettiğinin incelenmesi gerekmektedir. Nitekim Chappelle (2003) de dijital materyallerin kültürel bütünlüğü çoğu zaman basitleştirdiğini belirtmektedir.

Bu sonuçlar, yapay zekâ tabanlı materyallerin yabancı dil öğretiminde etkili olabilmesi için somut olmayan kültürel miras unsurlarının doğru, derinlikli ve bağlama uygun şekilde işlenmesi gerektiğini göstermektedir. Araştırmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler, yapay zekâ tarafından üretilen metinlerde geçiş dönemi ritüellerinin hızlı ve yüzeysel biçimde aktarıldığını, ayrıca uygulamalara ilişkin sembolik ifadelerin anlamlarının verilmediğini belirtmişlerdir. Bu durum, dil öğretiminde kültürel bağlamın doğru şekilde aktarılmasının ne kadar kritik olduğunu göstermektedir. McKay'ın (2002'den akt. Köroğlu ve Kana, 2025) vurguladığı üzere dil ve kültür birbirinden ayrılmaz unsurlardır ancak yapay zekâ araçları kültürel bağlamı göz ardı edebildiğinden, öğrenme sürecinde yüzeyselleşmeye yol açabilmektedir. Benzer biçimde yapay zekâ destekli dil öğreniminde önemli avantajlar bulunmakla birlikte pedagojik tasarım eksiklikleri kültürel içerik aktarımını sınırlayabilmektedir. Özellikle sohbet robotları ve yapay zekâ tabanlı uygulamalar, öğrencilerin metin üretme ve bilgiye hızlı erişim süreçlerinde kolaylık sağlamasına rağmen bağlamsal ve kültürel öğeleri yüzeysel yansıtabilmektedir (Du & Daniel, 2024). Li ve arkadaşları (2025) yaptıkları sistematik derlemede, yapay zekâ destekli dil öğrenme ortamlarının pedagojik açıdan bütüncül şekilde tasarlanmadığında kültürel aktarımda eksiklikler yaşandığını belirtmiştir. Benzer şekilde Wu ve Li (2024), yapay zekâ sohbet robotlarının dil becerilerini geliştirmede etkili olduğunu ancak kültür odaklı öğrenme çıktılarında beklenen düzeye ulaşmadığını vurgulamıştır. Bu nedenle yapay zekâ uygulamalarının, yalnızca dilin biçimsel boyutunu değil aynı zamanda kültürel ve bağlamsal zenginliği aktaracak pedagojik stratejilerle desteklenmesi gerektiği öne çıkmaktadır. Literatürde de benzer eleştiriler yer almaktadır. Godwin-Jones (2024a; 2024b), yapay zekâ araçlarının dil öğretiminde güçlü bir destek sunduğunu kabul etmekle birlikte kültürel boyutu

derinlemesine işleyemediğini vurgulamaktadır. Bu çerçevede, yapay zekâ destekli materyallerin dil öğretiminde etkili bir araç olabilmesi için kültürel sembollerin doğru, bağlamsal ve pedagojik açıdan tutarlı biçimde aktarılması gerektiği sonucuna ulaşılmaktadır. Araştırmaya katılan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler, yapay zekâ destekli hazırlanan geçiş dönemleri içerikli metinlerin Türk kültürünü yeterince yansıtmadığını belirtmişlerdir. Katılımcılar, bazı metinlerde uydurma manilerin yer aldığını, çoğunda başlık ve giriş kısmının bulunmadığını ve söz varlığı ile dil bilgisi açısından ileri düzey özellikler taşımadığını; daha çok A2, B1 ve B2 seviyelerinde olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bulgular, yapay zekâ araçlarının kültürel unsurları doğru ve bağlamsal biçimde aktarmakta yetersiz kalabildiğini göstermektedir. Nitekim Gök ve diğerleri (2024), yapay zekâ araçlarının gelenek taşıyıcı bir fonksiyona sahip olamayacağını vurgulamaktadır. Dijital/AI araçların yoğun kullanımı; görev değiştirme ve bilişsel yük yoluyla derin öğrenmeyi zayıflatır (Kirschner & De Bruyckere, 2017), bilginin dışkaynağa devri kalıcı anımsamayı düşürebilir (Sparrow vd., 2011) ve ekran-temelli okuma yüzeysel işlemleri artırabilir (Mangen vd., 2013). Ayrıca MT ve LLM tabanlı sistemlerde çeviri doğruluğu, bağlamsal/duygusal yoksunluk ve güvenilirlik sorunları rapor edilmiştir (Bender vd., 2021; Kong vd., 2025; Lee, 2023). Benzer şekilde yapay zekâ tabanlı dil öğrenme sistemleri, öğrencilerin dil bilgisini yalnızca kurallar çerçevesinde edinmesine yol açarak dilin sosyal ve kültürel boyutlarını ihmal etme riski taşımaktadır (Moneus & Sahari, 2024; Tao vd., 2024). Türkçenin sahip olduğu anlam derinlikleri, atasözleri ve deyimler gibi kültürel öğeler de yapay zekâ modelleri tarafından çevrilirken çoğu zaman özgün ruhunu yansıtamayan içeriklere dönüşebilmektedir.

- Geçiş dönemleri dışında bayramlar, halk oyunları, mutfak kültürü, atasözleri ve deyimler gibi Türk kültürünü yansıtan unsurlar da metinlere entegre edilmelidir.
- Yapay zekâ araçları yalnızca bilgi sunan birer kaynak değil, aynı zamanda kültürel aktarımı sağlayacak pedagojik stratejilerle desteklenen öğrenme ortamlarının parçası haline getirilmelidir.

Kaynakça

- Alaqlobi, O., Alduais, A., Qasem, F., & Alasmari, M. (2024). Artificial intelligence in applied (linguistics): A content analysis and future prospects. *Cogent Arts & Humanities*, 11(1). <https://doi.org/10.1080/23311983.2024.2382422>
- Ateş, E. ve Aytekin, H. (2020). Küreselleşen dünyada çokkültürlülük ve yabancı dil eğitimi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 15(26), 4563-4579. <https://doi.org/10.26466/opus.651385>
- Bağcı Ayrancı, B. (2019). Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretiminde kültür aktarımı alanında yapılan lisansüstü tezlerin analizi ve değerlendirilmesi. *Söylem Filoloji Dergisi*, 4(2), 446-454. <https://doi.org/10.29110/soylemdergi.595246>
- Bender, E. M., Gebru, T., McMillan-Major, A., & Shmitchell, S. (2021). On the dangers of stochastic parrots: Can language models be too big? *FACCT '21: Proceedings of the 2021 ACM Conference on Fairness, Accountability, and Transparency*, 610–623. <https://doi.org/10.1145/3442188.3445922>

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.
- Carbonara, V. (2023). Analysing cultural meanings in foreign language learning materials. *Linguistics and Education*, 78, 101244. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2023.101244>
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2015). *Multilingual education: Between language learning and translanguaging*. Cambridge University Press.
- Chapelle, C. A. (2003). *English language learning and technology: Lectures on applied linguistics in the age of information technology*. John Benjamins.
- Costello, P. J. M. (2007). *Action Research*. Continuum Books.
- Crystal, D. (2012). *English as a global language* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Demir, T. ve Açık, F. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kültürlerarası yaklaşım ve seçilecek metinlerde bulunması gereken özellikler. *TÜBAR*, (30), 51-72.
- Doğan, Y., & Talan, T. (2025). Artificial intelligence in foreign language learning: A bibliometric analysis. *Journal of Pedagogical Research*, 9(2), 206-230. <https://doi.org/10.33902/JPR.202427734>
- Du, J., & Daniel, B. K. (2024). Transforming language education: A systematic review of AI-powered chatbots for English as a foreign language speaking practice. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 6. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100230>
- Duman, G. B. (2013). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde materyal geliştirme ve materyallerin etkin kullanımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(2), 1-8. <https://doi.org/10.16916/aded.16003>
- El-Henawy, W., & Suárez, M. del M. (2023). Guest editorial: digital language learning and teaching: practices and perspectives. *The Language Learning Journal*, 51(4), 395–400. <https://doi.org/10.1080/09571736.2023.2225360>
- Germani, F., Spitale, G., & Biller-Andorno, N. (2024). The dual nature of AI in information dissemination: Ethical considerations. *JMIR AI*, 5(1), e53505. <https://doi.org/10.2196/53505>
- Godwin-Jones, R. (2024a). *AI in language learning: Opportunities and threats* [Paper presentation]. UNAD Conference, Columbia.
- Godwin-Jones, R. (2024b). Distributed agency in second language learning and teaching through generative AI. *Language Learning & Technology*, 28(2), 5–31. <https://doi.org/10.64152/10125/73570>
- Göçen, G. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yöntem. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (18), 23-48. <https://doi.org/10.29000/rumelide.705499>

- Gök, B., Temizyürek, F. ve Baş, Ö. (2024). Üniversite öğrencilerinin ChatGPT 3,5 deneyimleri: Yapay zekâyla yazılmış masal varyantları. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (14), 1040-1055. <https://doi.org/10.51531/korkutataturkiyat.1417206>
- Helm, F. (2015). The practices and challenges of telecollaboration in higher education in Europe. *Language Learning & Technology*, 19(2), 197–217. <https://doi.org/10.64152/10125/44424>
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations* (2nd ed). Sage.
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning*. Center for Curriculum Redesign.
- Huang, W., Hew, K. F., & Fryer, L. K. (2022). Chatbots for language learning—Are they really useful? A systematic review of chatbot-supported language learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 38(1), 237–257. <https://doi.org/10.1111/jcal.12610>
- İşcan, A. ve Yassıtış, T. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarında kültür aktarımı: Yedi İklim Türkçe öğretim seti örneği (B1-B2 Düzeyi). *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 3(1), 47-66.
- Kalfa, M. (2013). Yabancılar Türkçe öğretiminde sözlü kültür unsurlarının kullanımı. *Millî Folklor*, 25(97), 167-177.
- Kirschner, P. A., & De Bruyckere, P. (2017). The myths of the digital native and the multitasking student: Why young people can't use technology efficiently. *Teaching and Teacher Education*, 67, 135–142. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.001>
- Kong, M., Fernandez, A., Bains, J., Milisavljevic, A., Brooks, K. C., Shanmugam, A., Avilez, L., Li, J., Honcharov, V., Yang, A., & Khoong, E. C. (2025). Evaluation of the accuracy and safety of machine translation of patient-specific discharge instructions: A comparative analysis. *BMJ Quality & Safety* <https://doi.org/10.1136/bmjqs-2024-018384>
- Koparan, Ş. ve Canbulat, A. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Türk kültür öğelerinin aktarımına yönelik bir durum çalışması. *Araştırma ve Deneyim Dergisi*, 5(2), 40-57. <https://doi.org/10.47214/adeder.756667>
- Köksal, O. (Ed.). (2020). *Yabancı dil öğretimi ve kültür*. Pegem Akademi. <https://doi.org/10.14527/9786257880534>
- Koroğlu, A. ve Kana, F. (2025). Türkçe öğretmeni adaylarının dil öğretiminde yapay zekâ kullanımına ilişkin görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(45), 1-37. <https://doi.org/10.35675/befdergi.1560034>
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford University Press.
- Kramsch, C. (1998). *Language and culture*. Oxford University Press.

- Kramsch, C. (2014). Language and culture. *AILA Review*, 27(1), 30-55. <https://doi.org/10.1075/aila.27.02kra>
- Lee, S. M. (2023). The effectiveness of machine translation in foreign language learning: A systematic review. *Computer Assisted Language Learning*, 36(7), 1495–1525. <https://doi.org/10.1080/09588221.2021.1901745>
- Li, Y., Zhou, X., Yin, Hb., & Chiu, T. K. F. (2025). Design language learning with artificial intelligence (AI) chatbots based on activity theory from a systematic review. *Smart Learning Environments*, 12(1), 24. <https://doi.org/10.1186/s40561-025-00379-0>
- Liaw, M. L. (2006). E-learning and the development of intercultural competence. *Language Learning & Technology*, 10(3), 49–64. <https://doi.org/10.64152/10125/44074>
- Liddicoat, A. J., & Scarino, A. (2013). *Intercultural language teaching and learning*. Wiley-Blackwell.
- Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2016). *Intelligence unleashed: An argument for AI in education*. Pearson Education.
- Lütge, C. (2023). Revisiting cultural and global learning? The impact of digital transformations on cultural and global learning. *ALSIC – Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication*, 26(1). <https://doi.org/10.4000/alsic.7164>
- Mangen, A., Walgermo, B. R., & Brønnick, K. (2013). Reading linear texts on paper versus computer screen: Effects on reading comprehension. *International Journal of Educational Research*, 58, 61–68. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2012.12.002>
- McKay, S. L. (2002). *Teaching English as an International Language: Rethinking Goals and Approaches*. Oxford University Press.
- Moneus, A. M., & Sahari, Y. (2024). Artificial intelligence and human translation: A contrastive study based on legal texts. *Heliyon*, 10, Article e28106. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e28106>
- Panagiotidis, P. (2024). LLM-based chatbots in language learning. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 7(1), 1–18. <https://doi.org/10.26417/919pei96z>
- Risager, K. (2007). *Language and culture pedagogy: From a national to a transnational paradigm*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853599613>
- Semerikov, S. O., Striuk, A. M., & Shalatska, H. M. (2021). AI-assisted language education: Critical review. *Educational Dimension*, 4(1), 1–7. <https://doi.org/10.31812/ed.623>
- Shadiev, R., & Sintawati, I. D. (2020). A review of research on intercultural learning supported by technology. *Educational Research Review*, 31, 100338. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100338>
- Son, J. B., Ružić, N. K., & Philpott, A. (2025). Artificial intelligence technologies and applications for language learning and teaching. *Journal of China Computer-Assisted Language Learning*, 5(1), 94–112. <https://doi.org/10.1515/jccall-2023-0015>

- Sparrow, B., Liu, J., & Wegner, D. M. (2011). Google effects on memory: Cognitive consequences of having information at our fingertips. *Science*, 333(6043), 776–778. <https://doi.org/10.1126/science.1207745>
- Tao, Y., Viberg, O., Baker, R. S., & Kizilcec R. F. (2024). Cultural bias and cultural alignment of large language models. *PNAS Nexus*, 3(9), 346. <https://doi.org/10.1093/pnasnexus/pgae346>
- Tembe, H. R. (2025). Role of culture in foreign language teaching. *Siddhajyoti Interdisciplinary Journal*, 6(1), 27–36. <https://doi.org/10.3126/sij.v6i1.78004>
- Tezcan, Ö., Ada, S. ve Baysal, Z. N. (2016). Eğitim alanında eylem araştırmaları. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 32, 133–148.
- Vicari, R., & Komendatova, N. (2023). Systematic meta-analysis of research on AI tools to deal with misinformation on social media during natural and anthropogenic hazards and disasters. *Humanities and Social Sciences Communications*, 10, Article number: 332. <https://doi.org/10.1057/s41599-023-01838-0>
- Wu, X., & Li, R. (2024). Unraveling effects of AI chatbots on EFL learners' language skill development: A meta-analysis. *The Asia-Pacific Education Researcher*, <https://doi.org/10.1007/s40299-024-00853-2>
- Yayla, Y. (2018). Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde kültür aktarımı üzerine öğrenci görüşü merkezli bir inceleme. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 9(17), 1-22.
- 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, 39. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>
- Zhu, T., Zhang, Y., & Irwin, D. (2024). Second and foreign language vocabulary learning through digital reading: A meta-analysis. *Education and Information Technologies*, 29, 4531–4563. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11969-1>

Makaleye Katkı Oranı Beyanı: 1. yazar katkı oranı: %50 2. yazar katkı oranı: %50
Çıkar Çatışması Beyanı: Araştırmacılar arasında herhangi bir çıkar çatışması yoktur.
Etik Beyanı: Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi”nde belirtilen kurallara uyulduğunu, “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler”e dayalı hiçbir işlem yapılmadığını ve etik ihlallerde tüm sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu beyan ederiz.
Finansal Destek veya Teşekkür Beyanı: Bu çalışma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır.
Etik Kurul İzni Beyanı: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Tarih: 28.04.2025, Sayı: E-80110942-050.99-2500106573
Veri Kullanılabilirliği Beyanı: Bu çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine yazarlardan temin edilebilir.
Yapay Zekâ Kullanımı Beyanı: Çalışmada uygulama yapılan metinlerin üretiminde yapay zekâdan (Gemini) faydalanılmıştır. Bunun dışında yazma yardımı için yapay zekânın kullanılmadığını beyan ederiz.
Telif Hakları Beyanı: “Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi”nde yayımlanan çalışmalar Creative Commons Atıf-Ticari Olmayan 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Extended Abstract

The present study aims to examine students’ opinions on the efficiency of AI-generated texts - specifically those produced by Gemini- in conveying Turkish cultural values and traditions within the framework of teaching Turkish as a foreign language (TFL). The research focuses on the transmission of intangible cultural heritage, emphasizing transitional rituals such as birth, wedding, and funeral ceremonies. These rituals, which constitute key dimensions of Turkish social and linguistic identity, were selected as representative indicators of cultural continuity and expression. The study investigates whether AI-supported texts can serve as effective supplementary materials in TFL classrooms by accurately reflecting cultural content and maintaining linguistic appropriateness. The integration of artificial intelligence into language education has the potential to support text generation and vocabulary learning; however, its ability to convey cultural authenticity remains underexplored. Therefore, this research aims to fill that gap by critically evaluating the cultural and linguistic adequacy of Gemini-generated texts.

The study was designed as an action research, combining practice with reflection to improve instructional strategies and understanding. The action research framework enabled the iterative development of teaching practices, in which the researcher both facilitated learning and analyzed its process. The study group consisted of 20 international students enrolled in the Turkish Language Teaching Center (DİLMER) at a university in Ankara. All participants had C1-level proficiency in Turkish and represented a diverse range of cultural and linguistic backgrounds, including students from Russia, Algeria, India, Somalia, Palestine, Kazakhstan, Afghanistan, Uzbekistan, Ethiopia, Indonesia, Morocco, Iraq, and Syria. This diversity

allowed for a comprehensive assessment of how students from different cultural contexts perceive and interpret AI-generated representations of Turkish traditions.

During the data collection process, nine texts generated by the Gemini AI tool were used. These texts focused on specific cultural themes that frequently appear in Turkish social life and are commonly integrated into cultural education: Kız İsteme (asking for a bride's hand in marriage), Bayrak Kaldırma (raising the flag before the wedding), Çeyiz Serme (exhibit the trousseau), Kına Gecesi (henna night), Ayşe'nin Düğünü (Ayşe's Wedding), Kırmızı Kuşağın Anlamı (the meaning of the red ribbon), Gelin Alma (bridal procession), Cenaze Töreni (funeral ceremony), and Diş Toyu (first tooth celebration). The texts were selected because they exemplify both linguistic and cultural dimensions of traditional Turkish life.

The students were asked to read and evaluate these texts in terms of (a) cultural authenticity, (b) contextual appropriateness, and (c) linguistic adequacy. Data were gathered through semi-structured, face-to-face interviews conducted in Turkish, where students expressed their interpretations and critiques. The collected data were analyzed through content analysis, and the credibility of findings was enhanced through triangulation, expert review, and direct quotations from participants.

The findings revealed significant cultural inaccuracies and inconsistencies in the AI-generated texts. For instance, in the Kız İsteme text, traditional details such as the offering of salty coffee to the groom, the correct sequence of the ring ceremony, and the involvement of family elders were inaccurately presented or entirely omitted. Similarly, in Bayrak Kaldırma, ritualistic steps were described in a confusing or incorrect order, leading to misunderstandings about the practice. In Çeyiz Serme and Kına Gecesi, essential symbolic components—such as the emotional tone of the event, traditional songs, and gender-specific customs—were either oversimplified or missing.

Students also identified numerous linguistic and stylistic flaws. In Gelin Alma, for example, fabricated or irrelevant manis (folk rhymes) were inserted in places where authentic local expressions would normally appear. The Cenaze Töreni text incorrectly stated that funeral ceremonies in Türkiye are held three days after death, while in reality, they occur on the same day or the following day. Moreover, AI-generated descriptions often reflected a Westernized or decontextualized perspective, failing to capture the collective emotional tone and moral depth embedded in Turkish rituals.

From a linguistic perspective, most of the AI-generated texts were determined to correspond to the A2–B1 proficiency level, significantly below the C1 academic level of the participants. The texts lacked coherence, contextually rich vocabulary, and appropriate syntactic structures expected at advanced language levels. Titles were often missing or generic, introductions were brief, and the logical flow between paragraphs was weak. Participants noted that while the texts appeared grammatically correct on the surface, they lacked the expressive and idiomatic features that characterize authentic Turkish discourse.

The analysis further indicated that students perceived AI-generated texts as useful for basic vocabulary practice but insufficient for cultural and pragmatic learning. Several students

expressed that while the AI-generated content introduced them to Turkish words related to rituals, it failed to convey the emotional and symbolic meanings behind these practices. They emphasized the importance of human mediation, arguing that teachers should review, contextualize, and culturally enrich AI-generated materials before using them in language classrooms.

Overall, the results underscore a dual perspective on AI in language education. On one hand, tools like Gemini provide speed, accessibility, and innovation in material preparation. They can support teachers by generating preliminary drafts, saving time, and offering linguistic input. On the other hand, without pedagogical oversight, AI systems produce culturally superficial and sometimes misleading representations that may distort learners' understanding of the target culture. This limitation becomes particularly evident in languages like Turkish, where cultural codes and emotional nuances are deeply intertwined with linguistic expressions.

The study concludes that AI-supported materials, while promising for language instruction, are not yet capable of authentically transmitting cultural depth. The findings point to the necessity of pedagogical design, ethical awareness, and cultural supervision when integrating AI into TFL contexts. Instructors and material developers are encouraged to use AI as a complementary tool rather than a replacement for human-authored content. The study also recommends future collaborations between AI developers and Turkish language educators to improve cultural datasets and contextual accuracy in AI training models.

USING ARTIFICIAL INTELLIGENCE ASSISTED DIGITAL TOOL SOCRATIVE WITHIN THE SCOPE OF MEASUREMENT AND EVALUATION IN TEACHING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Research Article

Rabia DEMIRKOL* / Merve SUROGLU SOFU**

Received: 10.06.2025 | Accepted: 30.11.2025 | Published: 31.12.2025

Abstract: This research investigates the effectiveness of the artificial intelligence supported Socrative digital tool in terms of assessment and evaluation during the teaching process of Turkish as a foreign language. The integration of such tools is inevitable, considering the rapid development of artificial intelligence technologies. In most institutions, traditional methods are widely preferred in exam techniques, which prolongs the assessment process in general. Socrative is a platform which gives feedback to the instructor and learner instantly. It is assumed that Socrative might be more effective than classical assessment methods. The research group is composed of 100 B1-level students attending a foundation university in Istanbul who learn Turkish as a foreign language. As a result, in classical and Socrative tests, it was observed that there was no significant difference among gender, age, and language groups. Students scored approximately three points higher in Socrative tests compared to the classical test, and a medium positive relationship at the level of $r = .48$ was determined between the two types of tests. Both tests were administered on the same day. Quantitative data were analyzed using SPSS, and qualitative data were evaluated through content analysis. The results revealed a significant difference in favor of the Socrative-based test. The study recommends wider use of artificial intelligence-supported tools like Socrative in the assessment and evaluation processes of language education.

Keywords: Artificial intelligence, artificial intelligence tools, measurement and evaluation, Socrative, teaching Turkish as a foreign language.

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE YAPAY ZEKÂ DESTEKLİ DİJİTAL ARAÇ SOCRATIVE'İN ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME KAPSAMINDA KULLANILMASI

Araştırma Makalesi

Geliş Tarihi: 10.06.2025 | Kabul Tarihi: 30.11.2025 | Yayın Tarihi: 31.12.2025

Özet: Bu araştırmanın amacı, Socrative isimli yapay zekâ destekli dijital aracın yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme bağlamında ne kadar etkili olduğunu saptamaktır. Yapay zekâ alanındaki gelişmeler, bu araçların eğitimde kullanılmasını gerekli kılmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde çağdaş yöntem ve tekniklerin kullanılması büyük önem taşımaktadır. Birçok alanda olduğu gibi bu alanda da hâlen birçok kurumda geleneksel sınav yöntemleri tercih edilmektedir. Bu durum ölçme ve değerlendirmeye ayrılan zamanı artırmaktadır. Socrative, öğrencilere ve öğretmenlere anında geri bildirim sunan bir platformdur. Socrative'in klasik ölçme ve değerlendirme yöntemlerine oranla daha etkili olduğu hipotezinden varsayılmaktadır. Bu nedenle bu çalışmada Socrative'in yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme bağlamında etkili olup olmadığının araştırılmasına gerek duyulmuştur. Araştırmanın çalışma grubu İstanbul'da bir vakıf üniversitesinde eğitim gören B1 düzeyinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 100 öğrencidir. Bulgular; cinsiyet, yaş veya dil grupları arasında klasik ve Socrative test puanlarında önemli bir fark olmadığını ortaya koymuştur. Ancak, öğrenciler Socrative testinde klasik teste kıyasla yaklaşık üç puan daha yüksek puan almış ve iki test türü arasında orta derecede pozitif bir korelasyon ($r = .48$) bulunmuştur. Her iki test

* Dr.; Istanbul Nisantasi University; demirkolrabiaa@gmail.com  0000-0003-0998-7393

** Asst. Prof.; Istanbul Nisantasi University, Rectorate, Turkish Language Department; merve.suroglusofu@nisantasi.edu.tr  0000-0001-9101-8211

de çalışma grubuna aynı gün uygulanmıştır. Nicel verilerin analizi için SPSS kullanılırken nitel verilerin analizi için içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda klasik testlerle Socrative’de hazırlanmış testler arasında Socrative lehine anlamlı fark tespit edilmiştir. Çalışma, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Socrative ve buna benzer yapay zekâ araçlarının ölçme ve değerlendirme kapsamında kullanımının artırılmasını önermektedir.

Anahtar Kelimeler: Ölçme ve değerlendirme, Socrative, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, yapay zekâ, yapay zekâ araçları.

Introduction

Artificial intelligence has gained increasing popularity in recent years and has begun to spread to many areas of life. OpenAI’s launch of ChatGPT has greatly increased the prevalence of artificial intelligence and made this technology an integral part of people’s daily lives (Wiredu, 2023). The potential of artificial intelligence to simplify daily tasks, solve complex problems and improve the quality of life without requiring technical and theoretical knowledge has made it popular among a wide range of users (Ng et al., 2021). Artificial intelligence now continues to develop effectively in every area of life, from education to the healthcare sector. The importance of artificial intelligence stems from its potential to offer innovative solutions to many problems. The term AI was first defined by John McCarthy at the Dortmund conference (Arslan, 2020). It is defined as an information technology that has the ability to perceive reason, comprehend, make sense, generalize, infer, learn and successfully perform multiple tasks at the same time (Gondal, 2018). In other words, artificial intelligence means the use of reasoning ability and predictive power, which are specific to human intelligence, by machines in solving complex problems and making decisions considering changing conditions (Obschonka & Audretsch, 2020).

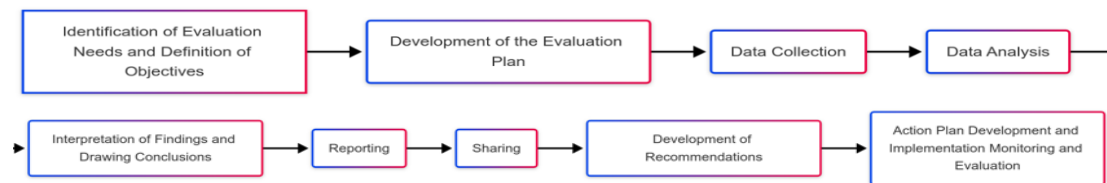
According to the research of Holmes et al. (2019), artificial intelligence can help in areas such as curriculum planning, personnel arrangements, examination management, cybersecurity, facility management, and security in school management, and can make indirect contributions to educational processes. Researchers who apply artificial intelligence early in education state that multiple-choice tests can be used as an effective tool in evaluating students’ success levels and strengthening the teaching process.

1. Process-Based Measurement and Evaluation

Process-based measurement and evaluation provide the opportunity to detect and correct problems that may arise at every stage of the educational process. In addition, it enables timely and appropriate interventions to be made, when necessary, by determining the students’ achievement levels (Akçadağ, 2010; Çeçen, 2011). Process-oriented assessment methods also allow students to actively construct knowledge (Shepard, 2000).

Figure 1

Process-Based Evaluation Stages



Process-based assessment cannot be considered as a measurement-evaluation method independent of the teaching-learning process; on the contrary, this approach is an approach that actively contributes to the teaching-learning process (Gipps & Stobart, 2003). According to Pierce and O'Malley (1992), process-based assessment is an authentic approach and is based on real-life experiences to achieve educational goals. A process-based assessment framework requires the determination of the issues that should be taken into consideration by the teacher when students are assessed in the classroom (Van Niekerk et al., 2010). The elements of a process-based assessment framework should include outcomes, content, assessment methodology, and the context in which the assessment takes place (Van Niekerk, 2002). When viewed from a national and international perspective, it is seen that there is a definite need to create a process-based assessment framework for technology education. Moreland and Jones (2000) expressed this as follows: "Teachers' formative interaction with students distanced learning from the procedural and conceptual aspects of the subject and learning and formative assessment interactions focused on general skills rather than students' technological understanding."

2. The Contribution of AI-Assisted Digital Tools to Process-Based Assessment

Literature reviews have revealed that Turkish teachers generally prefer traditional assessment and evaluation approaches, are reluctant to apply supplementary assessment methods and stay away from process-oriented assessment techniques. These findings are frequently encountered in the literature (Akata, 2009; Aktürk, 2012; Gelbal & Kelecioğlu, 2007; Metin & Demiryürek, 2009; Yiğit & Kırımlı, 2014). There are various artificial intelligence tools that can be used in education, especially in the field of process-based measurement and evaluation, with the rapid feedback system and advanced algorithms it offers. This study bridges a knowledge gap in the current literature on the use of digital assessment tools in teaching Turkish as a foreign language. Although tools like Socrative have been highly utilized in other foreign language teaching contexts, they are not thoroughly investigated in Turkish foreign language teaching. Moreover, very few studies have compared AI-assisted and traditional assessment tools in this field. One of these is Socrative. Socrative is an AI-powered digital tool that helps educators create questions in just a few seconds with automatic AI support by entering prompts in different question types. Socrative allows instructors to see students' answers instantly and thus supports the learning process by providing rapid feedback. It allows different question types such as multiple choice, true-false, and short answer. Thus, various assessment methods can be included in the same exam with artificial intelligence support. Socrative collects and analyzes exam results. It presents learners' performance with detailed reports and helps to observe trends.

3. The Purpose of the Study

The aim of this study is to determine how effective the artificial intelligence tool called Socrative is in the context of measurement and evaluation in teaching Turkish as a foreign language. It was hypothesized that Socrative-based assessments would result in higher scores compared to traditional (classical) assessments. The aim is to measure the effectiveness of Socrative in terms of student achievement. The research questions are formed as follows:

1. Do the classical and Socratic test scores of students learning Turkish as a foreign language show a significant difference in terms of gender variable?
2. Do the classical and Socratic test scores of students learning Turkish as a foreign language show a significant difference in terms of age range variable?
3. Do the classical and Socratic test scores differ significantly among students whose native languages are different? (e.g., Arabic, Kazakh, Persian)
4. Do the classical and Socratic test scores of students learning Turkish as a foreign language show a significant difference in terms of average both scores?
5. What are the views of students learning Turkish as a foreign language on classical and Socratic tests?

4. Method

4.1. Research Model

This study employs an explanatory mixed-methods design. Mixed-methods research refers to the process by which a researcher integrates qualitative and quantitative methods, approaches, and concepts within a specific research process or across multiple studies. This method aims to develop a more comprehensive and in-depth understanding by using both qualitative and quantitative data collection and analysis techniques together (Tashakkori & Teddlie, 1998; Creswell, 2003; Johnson & Onwuegbuzie, 2004). In the application of the explanatory mixed design, quantitative data are primarily collected and analyzed first, followed by qualitative data. The priority in this approach is generally on quantitative data, and qualitative data are collected primarily to enhance the scope and depth of quantitative data (Baki & Gökçek, 2012). Ethical approval for this study was obtained from the Ethics Committee of Istanbul Nişantaşı University Rectorate, with decision number 20241121-061 dated 21.11.2024.

4.2. Study Group

The study group of the research consisted of 100 students at B1 language level studying at XXX University Turkish Language Teaching Application and Research Center (TÖMER). The study employed purposive sampling, focusing specifically on B1-level students. Participants outside this proficiency level were excluded to ensure comparability in language competence.

Table 1

Gender, Age and Countries of Language Learners

Group		n	%
Gender	Male	50	50.00
	Female	50	50.00
Age	17-25	65	65.00
	26-34	25	25.00
	35+	10	10.00
Country	Iran	50	50.00
	Egypt	15	15.00
	Kazakhstan	10	10.00
	Afghanistan	5	5.00
	Syria	5	5.00

Lebanon	5	5.00
Morocco	5	5.00
Algeria	5	5.00

100 students at B1 language level participated in the research. 50 of the students were male and 50 were female. The proportional equivalent of this was determined as 50% female and 50% male.

Of the 100 students who participated in the study, 65 stated that they were aged 17-25, 25 stated that they were aged 26-35, and 10 stated that they were 35 years old or older. The proportional equivalent of this was determined as 65% for the 17-25 age range, 25% for the 26-35 age range, and 10% for those over 35.

Of the 100 students who participated in the research, 50 were Iranian, 15 were Egyptian, 10 were Kazakh, 5 were Afghan, 5 were Lebanese, 5 were Syrian, 5 were Moroccan, and 5 were Algerian.

4.3. Data Collection Tool

In this study, the data collection process was carried out using two different tools. One of the tools is a test prepared with classical methods, and the other is a test developed using the Socrative artificial intelligence based digital tool. Each measurement tool is a test consisting of the same number of questions on the subject of the imperative mood.

4.3.1. Test Prepared with Classical Methods

This test was prepared by the researchers using traditional test development methods. The content of the test was specifically designed to measure knowledge and skills on the subject of the imperative mood. 15 questions of various types (multiple choice, fill in the blank, true/false) were prepared in line with the specified topics. The questions aimed to measure how much the students understood and could apply the imperative mood. The test was piloted on a small sample group and validity and reliability analysis was performed. Necessary revisions were made in line with the feedback. The test results were evaluated and analysed in line with the specified criteria. These criteria are that each question was assigned one point and the highest score that can be obtained from the test is 15.

4.3.2. Test Prepared with Socrative Artificial Intelligence Tool

Socrative is an artificial intelligence tool used to collect and evaluate data in the learning process. In this research, a test on the imperative mood was prepared using the Socrative tool. The features of the Socrative platform were examined and appropriate features were selected to meet the requirements of the test. Socrative was preferred for its ability to provide real-time feedback and support various test types. A test was created on Socrative using 3 different question types (multiple choice, short answer, matching) on the imperative mood. The content of the test was designed to complement the scope of the test prepared with the classical method. The test was presented to students through Socrative, and the results were collected instantly. Thanks to Socrative's automatic data collection and reporting features, the data was obtained quickly. The collected data was examined using the analysis tools provided by the

Socrative platform and the results were evaluated in detail. Each question was assigned one point and the highest score that can be obtained from the test is 15.

The data on the qualitative aspect of the research was obtained through focus semi-structured focus group interviews. As part of the focus semi-structured focus group interviews, students were asked the following questions: “What do you think about the use of technology in learning a foreign language? What tools did you use and how did they help you?” and “What are the advantages and disadvantages of learning a language with technological tools compared to traditional methods?” These questions were created by the researchers and approved by three field experts. Two of the field experts were from Marmara University and one was from Atatürk University.

4.4. Data Analysis

Quantitative data were analysed using SPSS software. Qualitative data were collected through a semi-structured focus group interviews and examined in detail using the content analysis method. The qualitative data were analysed through thematic analysis, and codes and overarching themes were identified based on students’ responses. Content analysis is “a method used to provide an objective, measurable and verifiable explanation of the manifest content of messages” (Fiske, 1996). Krippendorff defines content analysis as “a research technique that makes repeatable and meaningful inferences from the data in a message” (Aziz, 2015). A normality test was conducted to evaluate the classical and Socrative test scores of students learning Turkish as a foreign language. In this analysis, it was determined that the skewness and kurtosis coefficients were between -1.5 and +1.5, and it was decided that parametric tests could be used in data analysis (George & Mallery, 2010). To ensure the quality of the qualitative findings, credibility was enhanced with systematic coding and theme check, transferability was attended to by accurately describing the setting of participants, dependability was ensured by having an explicit audit trail of the analysis process, and confirmability was ensured by grounded interpretations directly from the students' responses. Inter-rater reliability was established through Cohen's Kappa, and a result of 0.82 indicated high agreement between the two coders in applying the codes and identifying dominant themes in the students' responses.

Table 2

Standard Deviation, Skewness and Kurtosis Values of Groups

Groups			SD	Skewness	Kurtosis
Gender	Classical	Male	1.664	.239	-.791
		Female	1.527	-.290	-.550
	Socrative	Male	1.839	.021	-.914
		Female	2.206	-.652	-.978
Age	Classical	17-25	1.444	-.490	-.136
		26-34	1.697	1.230	.659
		35+	.527	-.050	-1.177
	Socrative	17-25	2.082	.309	.608
		26-34	1.850	-.485	-.832
		35+	.876	-.223	-1.134
Language	Classical	Arabic	1.222	-.016	-.085
		Kazakh	.816	.687	1.334

Socrative	Persian	1.556	-.193	-.804
	Arabic	2.318	.199	-1.388
	Kazakh	.738	-.166	-.734
	Persian	1.858	-.370	-1.035

5. Findings

5.1. Findings Related to the First Research Question

In order to understand whether the classical and Socrative test scores of students learning Turkish as a foreign language show a significant difference in terms of gender variable, the average scores of the groups were compared with the t-test in independent samples and the findings obtained are shown in Table 3. The classic test and the Socrative test are structurally different measurement tools. Due to different application conditions, the two measurements are considered independent. Therefore, the independent samples t-test was preferred.

Table 3

Comparison of the Classical and Socrative Test Scores of the Participants According to the Gender Variable

	<i>Gender</i>	<i>N</i>	<i>Mean</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>Sig.</i>
Classical	Male	50	8.50	1.716	.262	.79
	Female	50	8.30	1.703		
Socrative	Male	50	11.50	2.068	.096	.92
	Female	50	11.40	2.547		

When Table 3 is examined, the results indicate that the average scores of the students learning Turkish as a foreign language in the classical and Socrative tests do not show a statistically significant difference in terms of gender, $t(98) = 0.26$, $p = .79$ for the classical test, and $t(98) = 0.10$, $p = .92$ for the Socrative test. In other words, the average scores of the male and female participants in both the Classical and Socrative tests did not differ statistically.

5.2. Findings Related to the Second Research Question

In order to understand whether the classical and Socrative test scores of students learning Turkish as a foreign language show a significant difference in terms of the age range variable, the average scores of the groups were compared with the one-way ANOVA test and the findings are shown in Table 4.

Table 4

Comparison of the Classical and Socrative Test Scores of the Participants According to the Age Range Variable

		<i>N</i>	<i>Mean</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>Sig.</i>
Classical	17-25	60	8.33	1.557	2.196	.143
	26-34	30	7.83	1.722		
	35+	10	10.50	.707		
Socrative	17-25	60	11.00	2.296	1.611	.229
	26-34	30	11.50	2.168		
	35+	10	14.00	.000		

When Table 4 is examined, the results indicate that the average scores of the students learning Turkish as a foreign language in the classical Test and the Socrative test do not show a

statistically significant difference in terms of the age range variable $F(2,97) = 2.20, p = .14$ for the classical test, and $F(2,97) = 1.61, p = .23$ for the Socratic test. In other words, the average scores of the participants in both the classical and Socratic tests are very similar in terms of age ranges.

5.3. Findings Related to the Third Research Question

In order to understand whether the classical and Socratic test scores of students learning Turkish as a foreign language show a significant difference in terms of the language variable, the average scores of the groups were compared with the One-Way ANOVA test and the findings are shown in Table 5.

Table 5

Comparison of the Classical and Socratic Test Scores of the Participants According to the Language Variable

		<i>N</i>	<i>Mean</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>Sig.</i>
Classical	Arabic	35	7.57	1.813	1.396	.275
	Kazakh	10	9.00	.489		
	Persian	55	8.82	1.601		
Socratic	Arabic	35	10.00	2.646	2.782	.090
	Kazakh	10	11.50	.707		
	Persian	55	12.36	1.748		

When Table 5 is examined, the results indicate that the average scores of the Classical Test and Socratic Test of the students who learn Turkish as a foreign language do not show a statistically significant difference in terms of the language variable ($F(2,97) = 1.40, p = .27$ for the classical test, and $F(2,97) = 2.78, p = .09$ for the Socratic test. In other words, the average scores of the participants for both the classical and Socratic tests are very similar in terms of the language variable.

5.4. Findings Related to the Fourth Research Question

The average scores of students learning Turkish as a foreign language from the classical test and the Socratic test were compared with the t-test in independent samples and the findings are shown in Table 6. Table 6 presents data from 100 students who took both the classical and Socratic tests.

Table 6

Comparison of the Average Scores of Participants from the Classical and Socratic Tests

	<i>Test</i>	<i>N</i>	<i>Mean</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>Sig.</i>
Points	Classical Test	100	8.40	1.667	-12,96	.00
	Socratic Test	100	11.45	2.259		

Upon examining Table 6, it is observed that there is a statistically significant difference in favour of the Socratic test between the average scores obtained by students learning Turkish as a foreign language on the traditional test and the Socratic test, according to the t-test results for related samples, $t(99) = -12.96, p < .001$. The average score students obtained on the Socratic test ($\bar{x} = 11.45$) is approximately 3.05 points higher than the average score they obtained on the traditional test ($\bar{x} = 8.40$). In order to determine the direction and strength of

the relationship between students' traditional test and Socrative test scores, the correlation between the scores obtained from the tests was examined, and the findings are presented in Table 7.

Table 7

Correlation of Participants' Scores from Classical and Socrative Tests

		<i>Classical</i>	<i>Socrative</i>
Classical	Pearson Correlation	1	.481**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	100	100
Socrative	Pearson Correlation	.481**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	100	100

The level of the relationship between the variables can be interpreted as weak if the correlation coefficient is between 0-0.29; moderate if it is between 0.30-0.64; strong if it is between 0.65-0.84; and very strong if it is between 0.85-1 (Ural & Kılıç, p. 244). When Table 5 is examined, the results indicate that the scores that the students received from the classical and Socrative tests have a moderately positive relationship ($r: .481$; $p=.00<.05$). This situation can also be seen in Table 7. Based on Table 7, it can be assumed that there is a linear relationship between the classical and Socrative test scores.

5.5. Findings Related to the Fifth Research Question

Within the scope of this research question, a semi-structured focus group interviews were applied to 10 randomly selected students. The answers given to the first interview question are interpreted by dividing them into themes below. The themes and subthemes were organized using a clear hierarchical structure, with main themes presented as primary headings and related subthemes listed beneath each to enhance readability and clarity.

Table 8

Data Obtained from Responses to the First Interview Question

<i>IQ1: "How do you view the use of technology in foreign language learning? Which tools have you used and how have they helped you?"</i>	<i>Codes</i>
P1, P2, P7: "I find the use of technology very useful. Language learning apps, especially Duolingo, helped me improve my language through daily repetition. Also, my vocabulary has expanded thanks to online dictionaries."	Language Learning Apps and Tools
P4, P5, P6: "The use of technology accelerated my learning process. Translation tools like Google Translate and Reverso supported me when I had difficulties. Also, I can evaluate my level thanks to online language exams."	Online Courses and Resources
P3, P8: "Online language exchange platforms were very useful. With the Tandem app, I was able to practice speaking with native Turkish speakers, which played a big role in improving my speaking skills."	Listening and Speaking Practice
P9, P10: "I used the checking feature in Word for written exercises, which helped me a lot in correcting my writing. I also join language learning communities and interact with other students on social media."	Developing Writing and Reading Skills

P1, P2, P7 accentuated the opportunities provided by the technological tools within language learning processes. It was underlined that language learning applications, especially Duolingo,

Memrise, and Babbel, provide important facilities in expanding the students' vocabularies and practicing the language besides facilitating interactive learning. The students indicate that these technological tools transform language learning into a fun, user-friendly process. This shows that technological tools create a motivating effect through individualization of the learning process.

P4, P5, P6 highlighted the flexibility and easy access to various resources with the response *"The use of technology accelerated my learning process. Translation tools like Google Translate and Reverso"*. Online platforms like Zoom, Quizlet, and Khan Academy are seen to be supportive for learning processes out of the classroom. However, students' need for teacher support reveals that the traditional approach is still very significant. This case shows that online courses are used only as a supportive tool in learning, and teacher guidance plays a critical role in it.

P3, P8 highlighted the advantages of technology in listening and speaking practices. Such tools include Spotify and LingQ, which actively contribute to the development of language skills. In such tools, students are able to increase their language use in real-life situations. This situation underlines the importance of the flexibility and accessibility that technological tools provide, especially in listening and speaking practices.

P9, P10 reported that technological tools contribute to the development of writing and reading skills. The spelling checker features in software tools like Microsoft Word and online language forums would significantly help students develop the ability of using written language with the response *"I also join language learning communities and interact with other students on social media"*. However, the lack of detailed information and personal feedback that the traditional methods provide them with in this regard can be counted as a field where technology is still lagging behind.

According to the answers given by the students, the results reflect that technological tools are generally rated positively in the language learning process, but they also have certain shortcomings compared to traditional methods. Technology provides time and space independent learning, interactive and motivating learning opportunities. However, the fact that technology does not possess elements such as face-to-face feedback, social interaction, and discipline that traditional methods provided reveals that it cannot totally replace traditional methods either. It follows from here that technological tools play only a supportive role in the learning process, and teacher guidance and structured learning processes retain their importance.

The answers to the second interview question are interpreted below by dividing them into themes.

Table 9

Data Obtained from Responses to the Second Interview Question

<i>IQ2: "What are the advantages and disadvantages of learning languages with technological tools compared to traditional methods?"</i>	
	Codes
P1, P3, P6: "Technological tools allow us to work independently of time and space in	Flexibility and Ease

language learning, which is a great advantage. However, the face-to-face feedback that traditional methods offer can be lacking, which can have a negative impact on the learning process."	of Access
P2, P4, P7: "Language learning apps make the learning process more interactive and fun. However, one-to-one teacher support and personal feedback are limited in traditional methods."	Interactive and Personalized Learning
P5, P8: "Technological tools are very useful, especially for listening and speaking practice. However, the lack of direct teacher supervision, as in traditional methods, can make it difficult to recognize mistakes."	Developing Language Skills
P9, P10: "Online learning spaces allow language learners to connect with each other. However, the opportunities for direct interaction and collaboration provided in a traditional classroom setting are limited on these platforms."	Social Interaction and Group Work

Another advantage which students consider is the flexibility and ease of access provided by technological tools. P1 and P3 find technology to be effective in language learning because it permits working independently of time and space and also ensures instant access to a wide range of materials. According to P6, the ability to record and re-watch lessons contributes to learning. However, in addition to the advantages, disadvantages such as a lack of face-to-face feedback and the reduction of discipline and interaction opportunities in the traditional classroom environment were also mentioned. In this case, while technology increases flexibility, it is also evident that, conversely, it cannot sufficiently meet the instant and direct feedback mechanisms provided by traditional methods. A very strong consensus prevails on the interactive and personalized nature of language learning through technological tools. While P2 explained, "*Language learning apps make the learning process more interactive*", for P4 the personalized learning opportunities are what really count. According to P7, technology that enables one to work at an individual learning speed cannot replace the competitive and motivational elements existing within the traditional classroom environment. These answers highlight the importance of the way in which technology can shape learning according to individual needs but at the same time reveal limitations that may arise from lack of social interaction and motivation sources in this process.

The students consider the role of technological tools in developing the language skills to be an important advantage. While P5 draws attention to the opportunities offered by technology, especially with regard to listening and speaking practices, for P8, the ease of frequent repetition and reinforcement of what has been learned is underlined. Still, it was claimed in this context that it would be difficult to notice the mistakes due to the lack of direct teacher control and that it may not be sufficient to reach the deep knowledge provided by the traditional method. This shows that technology contributes significantly to the development of language skills, but the lack of guidance by a teacher and structured learning processes is also a disadvantage.

Criticism about technology use by students is also linked to social interaction and group work. While P9 values the opportunity to establish a global connection by means of online platforms, he criticizes the limited opportunities for direct interaction and collaboration provided in a traditional classroom environment. While P10 admits the advantage of access to a number of resources and materials, he reported that without guidance from the teacher and structured learning processes, the information tends to be disorganized with the "*Online learning spaces allow language learners to connect with each other. The opportunities for*

direct interaction and collaboration provided in a traditional classroom setting are, however, limited on these platforms".

This situation illustrates that technology brings some limitations in terms of social interaction and group work; therefore, the structured and guidance-based processes of traditional methods maintain their importance in language learning. The responses of the students have highlighted the advantages brought by the technological tools into the language learning processes like flexibility, ease of access, interactivity, and personalized learning opportunities. However, besides these advantages, the lack of face-to-face feedback, discipline, social interaction, and structured guidance processes provided by traditional methods also come to the fore as important disadvantages. This result means that even though it is possible to consider technological tools as important supporting tools in language learning, they are never capable of replacing traditional methods entirely. Therefore, using technology together with traditional methods in language learning processes can make it possible to benefit from the strengths of both approaches.

Conclusion and Suggestions

The study aimed to determine how effective the artificial intelligence tool called Socrative is in terms of measurement and evaluation in teaching Turkish as a foreign language. The research results showed that there was a significant difference between classical tests and tests created using Socrative, to the advantage of Socrative. The study has several limitations that should be acknowledged. The sample was limited to B1-level students, which may restrict the generalizability of the findings. Additionally, the study evaluated only one digital assessment tool (Socrative), which may affect the robustness of the results. There is no statistically significant difference between male and female participants in terms of classical and Socrative test scores.

Similar results are reached when the literature is reviewed. Awedh et al. (2015) investigated the effect of using Socrative with smartphones on students' learning performance; they observed the benefits of interaction between teachers and students and among classmates, which positively affect collaborative learning and students' participation in the lesson. The results of the study reveal that collaborative learning and student participation in the lesson increase students' learning performance.

El Shaban (2017) investigated the perceptions of English as a second language learners of Socrative integrated with active learning activities regarding the use of this tool; it was found that it contributed to increasing the level of students' participation, supported their critical thinking and encouraged collaboration.

Farrow (2016) states that the Internet enables access to information and digital content for reuse in other contexts, which poses significant ethical challenges. Open educational practices are based on four basic principles: free access to information, collaboration, rewarding sharing, and community support for educational innovation (Valverde, 2010). Two of the main issues in Digital Ethics resulting from the widespread diffusion of ICT are privacy and protection of intellectual property, which can be included as part of ethics and digital competences (Maggiolini, 2014). In contrast, students at various educational levels, including

prospective teachers, need to acquire such competences. New teachers, who need to be equipped with 21st century competences, must have a certain level of use in order to integrate the digital world into the classroom environment and, at the same time, must act in a way that is compatible with theoretical knowledge (Buguet & Buxarraais, 2013; García-Gutiérrez, 2013). One of the techniques that can be used in the digital classroom environment is gamification. The main advantages of gamification in the educational context are affects students' behavior, commitment and motivation, which can lead to the development of knowledge and skills (Hsin Yuan Huang & Soman, 2013). Socrative also allows for spontaneous polling by choosing between multiple choice, true/false, and short answer question formats. It allows for the preparation of practice questions for mandatory certification exams, student control over critical thinking questions that allow students to respond anonymously, formal assessment checkpoints, and opportunities for review of content material (Wash, 2014).

In his study, Dakka (2015) stated that using student-paced assessment using Socrative increased student performance. The results showed that 53% of students improved their performance, while 23% neither improved nor underperformed. Qualitative data showed that students felt an improvement in their learning experience. Pryke (2020) also stated that Socrative tests increased students' academic performance.

Guarascio et al. (2017) evaluated Socrative in terms of 'traditional student response systems', that is, the teacher asking the class questions and students raising their hands to answer. Dervan (2014) examined the use of Socrative as an alternative to handheld clickers. In both cases, the comparisons are in favor of Socrative: Socrative is better; it constitutes an improvement. In conclusion, despite its limitations, this study provides valuable insights into the comparative effectiveness of classical and Socrative-based assessments for B1-level Turkish learners, highlighting both the benefits of digital testing and areas for future research. Overall, the findings suggest that Socrative can be a more effective and engaging assessment tool than traditional tests for B1-level Turkish learners, while providing insights for future research on digital assessment in language education.

The recommendations prepared based on the research results are as follows:

- Educational institutions can modernize their assessment and evaluation processes by integrating AI tools.
- In order to fully benefit from the effectiveness of tools such as Socrative, training programs should be organized for instructors and trainers.
- Socrative and other AI-based tools should be integrated by instructors in a way that is compatible with existing traditional exam methods. This integration can create more comprehensive and effective assessment processes by combining the advantages of both methods.
- The effects of AI-based tools should be examined on a wider group of students and different language levels by curriculum planners and researchers. In addition, studies should be conducted to compare different AI-based tools and evaluate their long-term effects.

References

- Akata, A. (2009). *Türkçe programıyla ilgili ölçme ve değerlendirme sürecinin işlevselliği üzerine bir araştırma* [A study on the functionality of the assessment and evaluation process regarding the Turkish program] [Unpublished master's thesis]. Abant İzzet Baysal University.
- Akçadağ, T. (2010). Öğretmenlerin ilköğretim programındaki yöntem teknik ölçme ve değerlendirme konularına ilişkin eğitim ihtiyaçları [Educational needs of teachers regarding method, technique, measurement and evaluation issues in the primary education curriculum]. *Bilgi*, 53(1), 29-50.
- Aktürk, A. O. (2012). Öğretmen adaylarının öğrenmeye ilişkin tutumlarının öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenlerine ve akademik başarılarına göre incelenmesi [Investigation of pre-service teachers' attitudes towards learning according to their reasons for preferring the teaching profession and their academic achievements]. *Ahi Evran University Journal of Kırşehir Education Faculty*, 13(3), 283-297.
- Arslan, K. (2020). Eğitimde yapay zekâ ve uygulamaları [Artificial intelligence in education and its applications]. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 71-88.
- Awedh, M., Mueen, A., Zafar, B., & Manzoor, U. (2015). Using Socratic and Smartphones for the support of collaborative learning. *International Journal on Integrating Technology in Education (IJITE)* 3,(4), 17-24.
- Aziz, A. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri ve teknikleri* [Research methods and techniques in social sciences]. Nobel.
- Baki, A., & Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış [A general overview of mixed methods research]. *Electronic Journal of Social Sciences*, 11(42), 1-21.
- Buguet, M., & Buxarrais, M. R. (2013). La eticidad de las TIC. Las competencias transversales y sus paradojas. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 14(3), 87-100.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2nd ed.). Sage.
- Çeçen, M. A. (2011). Türkçe öğretmenlerinin seviye belirleme sınavı ve Türkçe sorularına ilişkin görüşleri [Turkish language teachers' views on the placement test and Turkish questions]. *Mustafa Kemal University Journal of Social Sciences Institute*, 8(15), 201-211.
- Dervan, P. (2014). Increasing in-class student engagement using Socratic (An online student response system). *The All Ireland Journal of Teaching and Learning in Higher Education* 6(3), 1801-1813.
- El Shaban, A. (2017). The use of Socratic in ESL classrooms: Towards active learning. *Teaching English with Technology*, 17(4), 64-77.

- Farrow, R. (2016). A framework for the ethics of open education. *Open Praxis*, 8(2), 93-109.
- Fiske, J. (1996). *İletişim çalışmalarına giriş* [Introduction to communication studies] (S. İrvan, Trans.). Bilim ve Sanat.
- García-Gutiérrez, J. (2013). Aproximación ética a la competencia digital. Los niveles de uso y sentido en ámbitos educativos virtuales. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 14(3), 121-145.
- Gelbal, S., & Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar [Teachers' proficiency perceptions of measurement and evaluation methods and the problems they encounter]. *Hacettepe University Journal of Education*, 33, 135-145.
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference* (17.0 update). Pearson.
- Gipps, C., & Stobart, G. (2003). Alternative assessment. In T. Kellaghan & D. L. Stufflebeam (Eds.), *International handbook of educational evaluation* (pp. 549-575). Kluwer Academic.
- Gondal, K. M. (2018). Artificial intelligence and educational leadership. *Annals of King Edward Medical University*, 24(4), 1-2.
- Guarascio, A. J., Nemecek, B. D., & Zimmerman, D. E. (2017). Evaluation of students' perceptions of the Socrative application versus a traditional student response system and its impact on classroom engagement. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 9(5), 808-812.
- Hancock, D. R., & Algozzine, B. (2006). *Doing case study research: A practical guide for beginning researchers*. Teachers College Press.
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning*. Center for Curriculum Redesign.
- Hsin Yuan Huang, W., & Soman, D. (2013). *A practitioner's guide to gamification of education*. University of Toronto. <http://inside.rotman.utoronto.ca/behaviouraleconomicsinaction/files/2013/09/GuideGamificationEducationDec2013.pdf>
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology* (2nd ed.). Sage.
- Maggiolini, P. (2014). A deep study on the concept of digital ethics. *Revista de Administração de Empresas*, 54(5), 585-591.
- Metin, M., & Demiryürek, G. (2009). Türkçe öğretmenlerinin yenilenen Türkçe öğretim programlarının ölçme-değerlendirme anlayışı hakkındaki düşünceleri [Turkish

- teachers' views on measurement and evaluation approach of the new Turkish curriculum]. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 37-51.
- Moreland, J., & Jones, A. (2000). Emerging assessment practices in an emergent curriculum: Implications for technology. *International Journal of Technology and Design Education*, 10, 283-305.
- Ng, D. T. K., Leung, J. K. L., Chu, S. K. W., & Qiao, M. S. (2021). Conceptualizing AI literacy: An exploratory review. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2, 100041.
- Obschonka, M., & Audretsch, D. B. (2020). Artificial intelligence and big data entrepreneurship: A new era has begun. *Small Business Economics*, 55, 529-539.
- Pierce, L. V., & O'malley, J. M. (1992). *Performance and portfolio assessment for language minority students*. National Clearing House for Bilingual Education.
- Pryke, S. (2020). The use of Socrative in university social science teaching. *Learning and Teaching*, 13(1), 67-86.
- Shepard, L. A. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29(7), 4-14.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (1998). Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches. *Applied Social Research Methods Series (Vol.46)*. Sage.
- Ural, A., & Kılıç, İ. (2013). *Bilimsel araştırma süreci ve SPSS ile veri analizi* [Scientific research process and data analysis with SPSS]. Detay.
- Valverde, J. (2010). El movimiento de “educación abierta” y la “universidad expandida” [The “open education” movement and the “expanded university”]. *Tendencias Pedagógicas*, 16, 157-180.
- Van Niekerk, E. F. (2002). *'n Prosesgebaseerde assesseringsraamwerk vir Tegnologie-onderwys: 'n Gevalstudie* [A process-based assessment framework for technology education: A case study] [Unpublished master's thesis]. Randse Afrikaanse Universiteit.
- Van Niekerk, E., Ankiewicz, P., & de Swardt, E. (2010). A process-based assessment framework for technology education: A case study. *International Journal of Technology and Design Education*, 20, 191–215. <https://doi.org/10.1007/s10798-008-9070-8>
- Wash, P. D. (2014). Taking advantage of mobile devices: Using Socrative in the classroom. *Journal of Teaching and Learning With Technology*, 3(1), 99–101. <https://doi.org/10.14434/jotlt.v3n1.5016>
- Wiredu, J. (2023). An investigation on the characteristics, abilities, constraints, and functions of artificial intelligence (AI): The age of ChatGPT as an essential. *Information and Management*, 108(3), 62614-62620.

Yiğit, F., & Kırımlı, B. (2014). Türkçe öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini uygulama biçimleri ve uygulamada karşılaştıkları sorunlar [Turkish teachers' styles of applying alternative measurement-evaluation methods and problems encountered in practice]. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(3), 1621-1639.

Statement of Contribution of Researchers to the Article:

1st author contribution rate: 50%

2nd author contribution rate: 50%

Conflict of Interest Statement:

There is no conflict of interest between researchers.

Ethics Statement:

We declare that this study complies with the rules of the “Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive,” that no actions contrary to scientific research and publication ethics were committed, and that all responsibility for potential ethical violations lies with the authors.

Statement of Financial Support or Acknowledgment:

No financial support was received from any institution for study.

Ethics Committee Approval:

Istanbul Nisantasi University Rectorate Ethics Committee, Date: 21.11.2024, Number: 20241121-061

Data Availability Statement:

Data generated or analyzed during this study are available from the authors upon request.

Declaration of Use of Artificial Intelligence:

We declare that in the test prepared with Socrative, one of the data collection tools of the study, AI support was used for the purpose of the research, but artificial intelligence was not used for writing assistance.

Copyright Statement:

Studies published in “The International Journal of Research in Teaching Turkish” are licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

Genişletilmiş Özet

Yapay zekâ, son yıllarda önem kazanmış ve hayatın birçok alanında kullanılmaya başlamıştır. Yapay zekâ; insan bilişini algılama, akıl yürütme, kavrama, anlamlandırma, genelleştirme, çıkarımda bulunma, öğrenme ve aynı anda birden fazla görevi başarıyla yerine getirme yeteneklerine sahip bir bilişim teknolojisi olarak tanımlanmaktadır (Gondal, 2018). Bir diğer ifadeyle yapay zekâ, karmaşık problemlerin çözümünde ve değişen koşullar göz önünde bulundurularak karar verilmesinde, insan zekâsına özgü olan muhakeme yeteneği ve tahmin gücünün makineler tarafından kullanılması anlamına gelmektedir (Obschonka & Audretsch, 2020).

Holmes ve diğerlerine (2019) göre yapay zekâ; okul yönetiminde müfredat planlaması, personel düzenlemeleri, sınavların yönetimi, siber güvenlik, tesis yönetimi ve güvenlik gibi alanlarda yardımcı olabilmekte ve eğitim süreçlerine dolaylı katkılar sağlayabilmektedir. Eğitimde yapay zekâyı kullanan araştırmacılar, çoktan seçmeli testlerin öğrencilerin başarı düzeylerini değerlendirmede ve öğretim sürecini güçlendirmede etkili bir araç olarak kullanılabileceğini belirtmektedir.

Süreç temelli ölçme ve değerlendirme; eğitim sürecindeki her aşamada ortaya çıkabilecek sorunları tespit etme ve bunları düzeltme imkânı sağlamaktadır. Buna ek olarak öğrencilerin kazanım düzeylerini belirleyerek gerektiğinde zamanında ve yerinde müdahalelerde bulunmayı mümkün kılmaktadır (Akçadağ, 2010; Çeçen, 2011). Süreç odaklı değerlendirme yöntemleri ayrıca öğrencilerin bilgiyi aktif bir şekilde yapılandırmalarına imkân tanımaktadır (Shepard, 2000).

Bu araştırma bir durum çalışmasıdır. Creswell (2003), durum çalışmalarını, araştırmacının belirli bir zaman diliminde veya dar bir bağlamda, tek bir ya da birden fazla durumu çeşitli veri toplama teknikleri (görüşme, gözlem, belge, görsel materyal vb.) kullanarak kapsamlı bir şekilde analiz ettiği ve bu süreçte ilgili temaların ve özelliklerin ortaya konulduğu bir nitel araştırma yaklaşımı olarak tanımlar. Hancock ve Algozzine (2006) ise durum çalışmasını, olayların doğal ortamlarında, zaman ve mekân sınırlamaları göz önünde bulundurularak farklı veri toplama araçlarıyla detaylı bir şekilde incelenmesi ve açıklanması olarak ifade etmektedir. Nicel veriler, SPSS yazılımı kullanılarak analiz edilmiştir. Nitel veriler ise yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmış ve içerik analizi yöntemiyle ayrıntılı olarak incelenmiştir. İçerik analizi, “iletilerin açık içeriğinin nesnel, ölçülebilir ve doğrulanabilir bir açıklamasını sağlamak amacıyla kullanılan bir yöntemdir” (Fiske, 1996). Krippendorff (2004’ten aktaran Aziz 2015) ise içerik analizini, “bir mesajdaki verilerden tekrarlanabilir ve anlamlı çıkarımlar yapan bir araştırma tekniği” olarak tanımlamaktadır.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin klasik ve Socratic test puanlarının değerlendirilmesi amacıyla normallik testi yapılmıştır. Yapılan bu analizde çarpıklık ve basıklık (skewness ve kurtosis) katsayılarının -1,5 ile +1,5 arasında oldukları belirlenmiş ve veri analizinde parametrik testlerin kullanılabileceğine karar verilmiştir (George & Mallery, 2010).

Araştırmada Socratic adlı yapay zekâ aracının yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme bağlamında ne kadar etkili olduğu saptanmaya çalışılmıştır. Araştırma sonuçları; klasik testler ile Socratic kullanılarak oluşturulan testler arasında, Socratic’in avantajına anlamlı bir fark bulunduğunu göstermiştir.

Klasik ve Socratic test puanları açısından erkek ve kadın katılımcılar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Her iki test için erkek ve kadın öğrencilerin ortalama puanları birbirine yakındır. Yaş grupları arasında klasik ve Socratic test puanları açısından anlamlı bir fark yoktur. 17-25, 26-34 ve 35+ yaş gruplarındaki katılımcıların puan ortalamaları birbirine benzemektedir. Farklı dillerden (Arapça, Kazakça, Farsça) gelen öğrencilerin klasik ve Socratic test puanları açısından da anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Her dil grubunun ortalama puanları birbirine yakın değerler göstermektedir. Klasik test ve Socratic test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır; öğrenciler Socratic testte daha yüksek ortalama puanlar almışlardır. Bu fark yaklaşık 3 puan olarak belirlenmiştir. Klasik ve Socratic test puanları arasında orta derecede pozitif bir ilişki vardır (korelasyon katsayısı 0,481). Bu, iki testten alınan puanların birbirini etkilediği anlamına gelmektedir.

Alan yazını tarandığında benzer sonuçlara ulaşılmaktadır. Awedh ve diğerleri (2015) Socrative'in akıllı telefonlarla birlikte kullanımının öğrencilerin öğrenme performansı üzerindeki etkisini araştırmışlar; öğretmen, öğrenci ve sınıf arkadaşları arasında etkileşimin, işbirlikçi öğrenmeyi ve öğrencilerin derse katılımını olumlu yönde etkileyen faydalarını gözlemlemişlerdir. Çalışmanın sonuçları; işbirlikçi öğrenmenin ve öğrencinin derse aktif katılımının öğrenme performansını artırdığını ortaya koymaktadır.

El Shaban (2017) aktif öğrenme aktiviteleri ile entegre edilmiş olan Socrative'in İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenenlerin bu aracın kullanımına ilişkin algılarını araştırmış; öğrencilerin katılım düzeyini artırmaya katkıda bulunduğunu, eleştirel düşüncelerini desteklediğini ve iş birliğini teşvik ettiğini tespit etmiştir.

Socrative; soru formatını çoktan seçmeli, doğru/yanlış ve kısa yanıt arasından seçerek kendiliğinden yoklama yapılmasına da olanak tanımaktadır. Zorunlu sertifika sınavları için alıştırma sorularının hazırlanmasına, öğrencilerin anonim olarak yanıt vermesine olanak tanıyan eleştirel düşünme soruları üzerinde kontrollerine, resmî değerlendirme kontrol noktalarına ve içerik materyalinin gözden geçirilmesi fırsatlarına imkân sağlamaktadır (Wash, 2014). Araştırma kapsamında geliştirilen öneriler şu şekildedir:

- Socrative gibi araçların etkinliğinden tam olarak yararlanabilmek için, öğreticilere ve eğitimcilerle yönelik eğitim programları düzenlenmelidir.
- Socrative ve diğer yapay zekâ araçlarının, mevcut geleneksel sınav yöntemleriyle uyumlu bir şekilde sürece entegre edilmesi sağlanmalıdır. Bu entegrasyon, her iki yöntemin avantajlarını bir araya getirerek daha kapsamlı ve etkili değerlendirme süreçleri oluşturabilir.
- Yapay zekâ araçlarının etkisinin daha geniş öğrenci grupları ve farklı dil seviyeleri üzerinde incelenmesi gerekmektedir. Ayrıca, farklı yapay zekâ araçlarının karşılaştırıldığı ve uzun vadeli etkilerinin değerlendirildiği çalışmalar yapılmalıdır.

STUDENTS' PERCEPTIONS OF DUOLINGO IN TEACHING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Research Article

Eda TEKİN* / Yusuf KARAKAHRAMAN**

Received: 24.09.2025 | Accepted: 13.12.2025 | Published: 31.12.2025

Abstract: This study examines the use of Duolingo as a mobile-assisted language learning (MALL) tool for learners of Turkish, ranging from A1 to C1 proficiency levels, over a six-week period. The study aims to gather insights on students' experiences with Duolingo for Turkish language learning. The primary objective of the study is to assess the effectiveness of Duolingo in supporting the learning of Turkish as a foreign language, based on student feedback, and to identify areas where the app could be improved. Data was collected through a semi-structured form with 117 Turkish language learners conducted in classroom settings after a guided Duolingo session; the interview form was administered individually and responses were in written format. The interviews focused on students' experiences using the Duolingo app, including their opinions on its usability and suggestions for improvements. Students expressed overall satisfaction with the app, appreciating its user-friendly interface. However, they highlighted several areas for improvement, such as the need for more speaking activities, a broader range of language options for Turkish instruction, and integration with live or AI-based speaking tools. The findings suggest that Duolingo is a valuable tool for both individual and classroom-based learning. However, incorporating more speaking-focused activities and enhancing the app's ability to personalize the learning experience could significantly increase its educational value, providing a more balanced and comprehensive language learning experience.

Keywords: Artificial intelligence, Duolingo, mobile-assisted language learning, student perceptions, teaching Turkish as a foreign language.

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE DUOLİNGO'YA YÖNELİK ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ

Araştırma Makalesi

Geliş Tarihi: 24.09.2025 | Kabul Tarihi: 13.12.2025 | Yayın Tarihi: 31.12.2025

Özet: Bu çalışma, altı haftalık bir süre boyunca A1 ile C1 seviyeleri arasında Türkçeyi öğrenen öğrenciler için mobil destekli dil öğrenme (MALL) aracı olarak Duolingo'nun kullanımını incelemektedir. Çalışma, öğrencilerin Türkçeyi öğrenmek için Duolingo ile ilgili deneyimleri hakkında bilgi toplamayı amaçlamaktadır. Çalışmanın temel amacı, öğrencilerin geri bildirimlerine dayanarak Duolingo'nun yabancı dil olarak Türkçe öğrenimini desteklemedeki etkinliğini değerlendirmek ve uygulamanın iyileştirilebileceği alanları belirlemektir. Veriler, rehberli bir Duolingo oturumunun ardından sınıf ortamında 117 Türkçe öğrencisiyle yarı yapılandırılmış bir form aracılığıyla toplanmıştır; görüşme formu bireysel olarak uygulanmış ve yanıtlar yazılı olarak alınmıştır. Görüşmeler, öğrencilerin Duolingo uygulamasını kullanma deneyimlerine odaklanmış ve uygulamanın kullanılabilirliği hakkındaki görüşleri ve iyileştirme önerileri de dâhil edilmiştir. Öğrenciler, kullanıcı dostu arayüzünü takdir ederek uygulamadan genel olarak memnun olduklarını ifade etmiştir. Ancak, daha fazla konuşma etkinliği ihtiyacı, Türkçe öğretimi için daha geniş dil seçenekleri yelpazesi, canlı veya yapay zeka tabanlı konuşma araçlarıyla entegrasyon gibi iyileştirilmesi gereken birkaç alan vurgulanmıştır. Bulgular, Duolingo'nun hem bireysel hem de sınıf temelli öğrenme için değerli bir araç olduğunu göstermektedir. Ancak, konuşma odaklı etkinliklerin daha fazla dâhil edilmesi ve uygulamanın öğrenme deneyimini kişiselleştirme

* Assistant Prof.; Yildiz Technical University, Faculty of Education, Department of Turkish and Social Sciences Education, Turkish Education Department; edatkn@hotmail.com  0000-0001-6831-8101

** Master's Student; Yildiz Technical University, Faculty of Education, Department of Turkish and Social Sciences Education, Turkish Education Department; yusufkarakahraman@outlook.com  0000-0002-7384-1746

yeteneğinin geliştirilmesi, eğitim değerini önemli ölçüde artırabilir, daha dengeli ve kapsamlı bir dil öğrenme deneyimi sağlayabilir.

Anahtar Kelimeler: Duolingo, mobil destekli dil öğrenimi, öğrenci görüşleri, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, yapay zekâ.

Introduction

Technological advances have moved many educational activities into digital environments, and the global impact of the COVID-19 pandemic further accelerated this transition toward online learning. Even after the three-year pandemic period, online practices were not abandoned; instead, many programs adopted hybrid models that combine face-to-face and digital instruction. In hybrid learning environments, Web 2.0 tools, online platforms, and artificial intelligence applications began to support both classroom-based and independent learning. Previously, educational activities were traditionally conducted face-to-face in a classroom setting. Today, students can access these activities through online platforms using an internet-connected tablet, phone, or computer. These developments allow students to access educational content anytime and anywhere. (Blake, 2013; Haznedar, 2015; Ogata & Yano, 2004; Stanley, 2013; Yang, 2006). Technology has provided language learners with creative and original resources that facilitate the process of acquiring a new language (Walker & White, 2013). One of these recourse has been mobile-assisted language learning. In recent years, interest in mobile-assisted language learning (MALL) has increased substantially (Gonulal, 2019; Hoi & Mu, 2021; Kessler et al., 2023; Li, 2023; Loewen et al., 2019). Researchers have examined how mobile applications facilitate learning through personalized feedback, interactive tasks, and flexible engagement formats leading to a deeper understanding of their impact on language education.

Mobile-Assisted Language Learning (MALL) is often seen as an effective tool for aligning with learners' real-world experiences and promoting a more spontaneous learning process. To better understand the potential of MALL and provide educators with insights for informed decision-making, this study extends existing MALL research by examining how Duolingo is used not only individually but also in guided, classroom-based contexts for teaching Turkish as a foreign language—an area that remains underexplored in the current literature. The study aims to give a more complete picture of how Duolingo can be used in formal educational settings by looking at both how second language learners feel about it and what the teacher does to help with MALL-based instruction. Through this approach, the study contributes to a deeper understanding of how MALL can complement traditional teaching methods.

1. Literature Review

1.1. Mobile-Assisted Language Learning (MALL)

The definition of mobile learning has been a subject of debate for many years, and many definitions have been put forward by field experts. When the first definitions of mobile learning were made, it was defined as an extension of e-learning as a sub-branch of distance learning with tools such as personal digital assistants and mobile phones. (Georgiev, Georgieva, & Smrikarov, 2004). Crompton (2013) defined mobile learning as learning in

multiple learning environments and contexts with social and content interactions by connecting to wireless networks with personal electronic devices.

Mobile learning offers students and teachers the opportunity to access all kinds of course-related materials via a portable computer with a simple mobile connection (Rosman, 2008, p. 121). According to Kukulska-Hulme and Traxler (2005, p. 31), mobile learning provides students with spontaneous and innovative learning opportunities, independent of location. Mobile learning has provided students with the opportunity to manage their learning situations, that is, to learn by themselves. With the development of technologies in the field of language learning and the increasing availability of applications in the field of language learning, individuals can manage their individual language learning process. MALL supports constructivist language learning by enabling students to build knowledge through interactive and self-paced tasks. It also helps reduce cognitive load by offering small, manageable activities and multimodal input, which is particularly helpful for beginner learners.

1.2. Duolingo as a Foreign Language Learning Tool

The integration of technology into educational practices has significantly transformed teaching methodologies, particularly in the area of language learning. Mobile applications have become prominent tools in second language acquisition, largely due to the widespread availability of smartphones and tablets, which offer constant access to learning resources. One such application is Duolingo, an online platform designed to support learners in mastering various languages. Duolingo is a free language learning platform that organizes lessons into semantic and grammatical units, offering a variety of activities such as translation, matching, speaking, and listening, and is accessible via both computers and mobile devices (Tsai, 2016). Duolingo allows users to learn various languages through gamification, making the learning process engaging and fun (Huynh et al., 2016; Munday, 2017; Shortt et al., 2023). The app focuses on helping users improve their vocabulary, grammar, reading, writing, listening, and speaking skills through short lessons and repetitive exercises. It is particularly effective for beginners and intermediate learners. Duolingo uses a teaching design that makes learning a foreign language more fun by removing the boring and monotonous, directing students to learn, and increasing their desire. Duolingo can serve as a tool for students to enhance their vocabulary, and teachers can integrate it into the classroom to assist students in mastering new words. Vocabulary is essential in learning a foreign language, as it connects the four key skills: speaking, listening, reading, and writing. Therefore, teachers must develop effective teaching strategies and use appropriate tools to improve the overall interaction and learning experience between teachers and students (Tiara et al., 2021). This approach is applicable not only for English but for other languages as well. However, despite the growing body of MALL research, studies examining Duolingo specifically for teaching Turkish as a foreign language within formal classroom settings remain highly limited. In particular, little is known about how international learners evaluate the affordances and limitations of Duolingo when both independent and teacher-guided use are combined. This study contributes to the literature by addressing this gap through a large sample of 117 learners and by integrating both student perceptions and teacher-guided classroom observations, offering a more comprehensive perspective on the pedagogical role of Duolingo in Turkish language instruction.

2. Research Aim

This study aims to provide a comprehensive understanding of how Duolingo is perceived and experienced by Turkish language learners in formal educational settings, as well as how teachers support MALL-based instruction. Accordingly, the research questions guiding this study are as follows:

RQ1. How do Turkish learners perceive the need for improvements in Duolingo for enhancing their skills across A1 to C1 proficiency levels over a six-week period?

RQ2. What are the experiences of Turkish language students (A1–C1) using Duolingo for L2 learning?

The sub-questions have been streamlined under three main categories: (1) perceptions of Duolingo's strengths and weaknesses, (2) skill-based evaluations, and (3) experiences with both individual and guided use.

3. Methodology

3.1. Research Design

This qualitative case study aims to explore the opinions of students learning Turkish as a foreign language about using the Duolingo application and to evaluate the application's usability. According to Creswell (2017), a case study involves an in-depth examination of one or more cases using multiple data sources to identify related codes and themes.

Participant recruitment and data collection were carried out between January 1, 2025, and March 31, 2025, during the spring semester of the 2024–2025 academic year. All participants provided both written and verbal informed consent prior to participating in the study. The procedures were approved by the Ethics Committee of Yildiz Technical University (Approval No: 20240703122, Date: 09 July 2024), and all ethical guidelines were strictly followed.

3.2. Participants and Sampling Procedure

The study group consisted of 117 students learning Turkish as a foreign language at the TÖMER (Turkish and Foreign Languages Research and Application Center) unit of a private university in Türkiye. Participants were recruited through convenience sampling, a non-probability sampling method commonly used in qualitative research where participants are selected based on their availability and willingness to participate (Marshall, 1996). Table 1 presents the demographic and linguistic characteristics of the participants.

Table 1

Characteristics of Study Participants

		<i>f</i>	%
Gender	Female	70	%59.83
	Male	45	%38.46
	Prefer not to say	2	%1.71
Country	Iran	55	%47.02
	Kazakhstan	7	%5.99
	Morocco	6	%5.13
	Syria	6	%5.13

	Palestine	6	%5.13
	Russia	6	%5.13
	Algeria	6	%5.13
	Egypt	4	%3.43
	Lebanon	4	%3.43
	Jordan	3	%2.56
	Libya	3	%2.56
	Iraq	3	%2.56
	Azerbaijan	1	%0.85
	Sudan	1	%0.85
	Tunisia	1	%0.85
	Congo	1	%0.85
	Yemen	1	%0.85
	Tajikistan	1	%0.85
	Kyrgyzstan	1	%0.85
	Taiwan	1	%0.85
	Total	117	%100
University	İstanbul Nisantasi University	117	% 100
	Bachelor programme	58	%49.57
	Master programme	32	%27.35
Education Level	Associate degree programme	24	%20.52
	PhD Programme	3	%2.56
	Total	117	%100

In Table 1, the characteristics of the participants are presented, revealing that the majority of students are of Iranian (47.02%), followed by Kazakh (5.99%) and Russian (5.13%) participants. The remaining students come from regions including the Far East, Africa, and Arab geographies, resulting in a diverse participant pool of 20 different nationalities learning Turkish as a foreign language. The multilingual and multicultural diversity of the participants enhances the quality of the collected data. All students receive language education at the TÖMER unit to pursue various levels of university education. Participants from A1 to C1 language levels were included.

3.3. Data Collection Tools

Data for the study were collected through a semi-structured questionnaire and researcher observation notes to identify the views of students learning Turkish as a foreign language about their use of the Duolingo application.

There are a total of fifteen questions in the form. Six questions in the first section consist of questions aimed at determining the demographic information of the participants. Nine questions in the second section are asked to obtain the participants' opinions regarding the Duolingo application. The researchers consulted three field experts to prepare a semi-structured interview form suitable for the purpose of the study. Another data collection tool is the researcher observation form. This form was used to firsthand identify and evaluate students' experiences while using the Duolingo application. Observation is an important data collection tool that allows for the collection of firsthand data by distinguishing between situations occurring during the research process (Cohen, Manion, & Morrison, 2007, p. 396).

3.4. Data Collection

Data was collected in a face-to-face classroom environment in the spring semester of the 2024-2025 academic year. We collected data by individually visiting each class at different levels to administer the interview form. The application consists of three stages. A 10-minute presentation about Duolingo's features and opportunities was given to class students in the first stage. Using a smart board, we presented the Duolingo application's activities to the students in the second stage. We applied listening, reading, speaking, and writing activities in accordance with the students' study levels. We allocated 30 minutes for the activities in the second stage. After introducing the application and using it in class with the guide, students were shown the semi-structured interview form. We completed the application by asking the students to express their opinions about it. The last stage lasted 10 minutes. We conducted the application across eleven distinct classes. During the implementation process, the researcher created an observation diary to increase the diversity of the data and to support the study in terms of validity and reliability.

3.5. Data Analysis

We analyzed the study's data using the interview evaluation form. In order to ensure validity and reliability for the codes extracted from the texts answered by the students, they were discussed for 3 sessions until a common decision was made by the researchers and the collected data were classified. Based on the obtained data, the students' opinions on the Duolingo application were collected, and a picture of the effectiveness of an existing and used language teaching tool and the status of the opinions on it was obtained. The data obtained from the researcher observation form were discussed with two field experts for two sessions to ensure validity and reliability, and the collected data were classified.

3.6. Validity and Reliability

In this study, we obtained the opinions of three field experts regarding the determination of semi-structured interview questions to ensure their validity and reliability. These opinions led to a revision of the study's form. In order to obtain accurate and high-quality data, the responses of 117 out of 122 participants were examined. Several participants failed to complete every section of the interview form, leading to the removal of their data from the pool. We spread out the data analysis process over three sessions, examining the forms step by step. The researcher's observation form data were analyzed and classified step by step in two sessions. Expert opinion was sought in the analysis of the observation form data.

4. Findings

4.1. Findings related to the first research question

Drawing on the interviews conducted for this research question, the findings highlight the sections of the Duolingo application that students identified as in need of improvement:

Table 2
Opinions on the development of the application

<i>Opinions</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
There is no need to develop the application.	60	%49.56
The number of speaking activities should be increased.	20	%16.53
Language options used in teaching Turkish should be expanded.	8	%6.61
Listening skills activities should be developed.	6	%4.96
Expressions for teaching daily language should be added.	5	%4.13
Sounds in listening should be improved.	4	%3.31
Writing skills should be developed.	3	%2.48
Grammar contents should be increased.	3	%2.48
Variety in sounds should be provided in listening.	2	%1.65
Sounds should include various accents.	2	%1.65
There should be more practice in a module.	1	%0.83
Reading texts should be appropriate for the level.	1	%0.83
Offline use feature should be expanded.	1	%0.83
Elements for cultural transfer should be increased.	1	%0.83
Study plans can be customized.	1	%0.83
Translations should be more accurate.	1	%0.83
The content should be delivered at an appropriate level.	1	%0.83
There should be more educational and gamified content.	1	%0.83
Total	121	%100

Table 2 presents a list of opinions from students learning Turkish as a foreign language regarding the improvement of the Duolingo application. According to the collected data, students expressed their opinions on the development of the application in eighteen different themes. When analyzing students' opinions, it was determined that the most common response, with a rate of 49.56%, was *"There is no need to improve the application."* The second most common opinion, at 16.53%, was *"The number of speaking activities should be increased."* The third most frequent response, with 6.61%, was *"The language options used in Turkish teaching should be expanded."* Among other responses, *"Listening skill activities should be improved"* was mentioned by 4.96% of participants, *"Expressions related to daily language use should be added"* was chosen by 4.13%, and *"The quality of listening audio should be improved"* was stated by 3.31% of the participants. Students' opinions on this topic are as follows:

Response 86 "The application is very good and helped me a lot in learning the language.. I do not have any comments."

Response 114 "It would be good if there were more slang or examples of how the locals actually speak"

These expectations indicate that Duolingo supports basic engagement but falls short in areas central to MALL frameworks, such as providing richer input, meaningful communicative practice, and culturally grounded content. Thus, the findings suggest that while students appreciate the app's usability, they also expect enhancements that align it more closely with principles of communicative and self-regulated learning.

4.2. Findings related to the second research question

Drawing on the interviews conducted for this research question, the findings emphasize students' perspectives regarding their writing and speaking competencies.

Table 3

Evaluation of the Application in Terms of Writing and Speaking Skills

<i>Opinions</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
The application is sufficient in terms of writing and speaking skills.	66	%56.91
The application is insufficient in terms of writing and speaking skills.	23	%19.83
It can be supported with live or AI-powered speaking tools.	7	%6.03
A great application for writing.	6	%5.17
The number of speaking activities should be increased.	4	%3.45
The number of writing activities should be increased.	3	%2.59
Speaking activities are great for practice.	2	%1.72
It provides a fun learning process.	1	%0.86
Very good for beginners.	1	%0.86
Having simple writing and speaking activities is very beneficial.	1	%0.86
There should be different sounds in speaking activities.	1	%0.86
Content can be delivered through short films and videos.	1	%0.86
Total	116	%100

Table 3 shows that although many students find Duolingo adequate for basic writing and speaking practice, their concerns highlight a significant limitation of the app: the lack of interactive, production-oriented activities. Requests for more speaking tasks, AI-supported conversation tools, and richer writing practice indicate that learners expect opportunities for meaningful output, which is central to communicative language teaching and MALL research.

4.3. Findings related to the third research question

Drawing on interviews conducted for this research question, the findings highlight students' perspectives on the application's reading and listening skills.

Table 4

Evaluation of the Application in Terms of Reading and Listening Skills

<i>Opinions</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
The application is sufficient in terms of reading and listening skills.	65	%55.55
The application is insufficient in terms of reading and listening skills.	25	%21.37
The sound quality in listening activities needs improvement.	8	%6.84
More examples related to daily language use can be added.	7	%5.98
The number of activities should be increased.	6	%5.13
The pronunciation of words can be included in writing activities.	2	%1.71
Reading activities could be longer.	2	%1.71
Listening activities can be supported with podcasts and films.	2	%1.71
Total	117	%100

Table 4 indicates that while students generally view Duolingo as sufficient for basic reading and listening practice, their comments reveal clear concerns regarding the quality and authenticity of input. Requests for better audio, more varied accents, and longer or more contextualized reading materials suggest a need for richer, real-life language exposure—an essential component of effective receptive-skill development in MALL environments. These

findings imply that Duolingo provides initial support for comprehension skills but requires more authentic and diverse input to fully meet learners' expectations and pedagogical standards.

4.4. Findings related to the fourth research question

The findings of this research question include an evaluation of the researcher's explanations regarding the use of the application.

Table 5

Evaluation of the guide's explanations in the use of the application

<i>Opinions</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Learning became easier with the use of the application under the guidance, and the explanations provided by the guide were sufficient.	85	%72.65
Learning became more complex with the use of the application under the guidance, and the explanations provided by the guide were insufficient.	32	%27.35
Total	117	%100

Table 5 suggests that guided use of the application significantly enhances students' comprehension and overall learning experience, indicating that teacher mediation helps compensate for areas where Duolingo lacks depth—particularly in grammar explanations, strategy use, and clarification of complex points. The minority who reported confusion further underscores that MALL tools are most effective when integrated into a blended learning environment where instructor support supplements technological limitations.

4.5. Findings related to the fifth research question

When examining the findings of the fifth research question, difficulties encountered in the application's use were identified.

Table 6

The Challenges Encountered in Using the Application

<i>Opinions</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
No difficulties were encountered in using the application.	60	%57.14
Difficulties were encountered while using the application.	17	%16.19
The low margin for error provided to users.	6	%5.71
Listening skills activities should be improved (sound quality, accent, etc.).	5	%4.76
Only English content is provided for Turkish language teaching.	4	%3.81
The application needs improvement in terms of vocabulary teaching.	4	%3.81
Users struggled with activities related to speaking skills.	3	%2.86
Waiting for the expiration of the rights given to users.	3	%2.86
The content is not suitable for the level.	3	%2.86
Total	105	%100

Table 6 shows that although many students reported no major difficulties while using the application, the remaining responses point to structural limitations that can affect the learning process. Challenges such as limited error tolerance, issues with listening quality, and inadequate support for speaking tasks reveal weaknesses in Duolingo's feedback mechanisms and input design. These concerns highlight that while the app is user-friendly, its pedagogical

reliability decreases when learners require more nuanced guidance, suggesting the need for improved scaffolding and more adaptive features.

4.6. Findings related to the sixth research question

The findings of the sixth research question revealed that students expressed a desire to use Duolingo for individual purposes.

Table 7

Willingness to use the application in individual learning

<i>Opinions</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
I would like to use the application in my individual learning	95	%81.20
I do not want to use the application in my individual learning	22	%18.80
Total	117	%100

Table 7 demonstrates a strong willingness among students to use Duolingo for independent learning, which highlights the app's motivational appeal and ease of use. This tendency aligns with core principles of self-regulated and mobile-assisted learning, where learners benefit from flexible, anytime-access practice. At the same time, the minority who prefer not to use the app individually suggests that autonomous learning remains challenging for some learners, indicating a continued need for structured guidance and accountability mechanisms within digital learning environments.

4.7. Findings related to the seventh research question

As part of the seventh research question, opinions were gathered regarding the use of the application in the classroom environment under the guidance of a mentor.

Table 8

Evaluation of the Application's Use in the Classroom with Guidance

<i>Opinions</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Having a guide during the use of the application provides a positive contribution.	46	%71.87
Those who are newly introduced to the application are unable to express their opinions.	10	%15.63
The application can be used individually without the need for a guide.	8	%12.50
Total	64	%100

Table 8 indicates that most students perceive guided use of Duolingo as beneficial, suggesting that instructor mediation enhances clarity, supports comprehension, and helps students navigate difficult tasks. This finding reinforces the idea that MALL tools are most effective when integrated into blended learning environments where teacher support provides scaffolding that the app alone cannot offer. The small proportion who feel guidance is unnecessary highlights individual differences in learner autonomy, yet overall the results emphasize the pedagogical value of combining technological tools with expert facilitation.

4.8. Findings related to the eighth research question

The eighth research question examined the comparison of the application with printed materials.

Table 9

Evaluation of the application's content and its comparison with printed materials

<i>Opinions</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
The content of Duolingo is as effective as printed materials.	63	%68,48
Printed materials are more effective than the content of Duolingo.	26	%28,26
Duolingo may be more effective for beginners.	3	%3,26
Total	92	%100

Table 9 shows that the majority of learners (68.48%) perceive Duolingo's content to be equally effective as printed materials. A smaller group (28.26%) still prefers traditional print-based resources, noting them as more effective. Only a very small percentage (3.26%) finds Duolingo particularly useful for beginners. Overall, the results indicate that while print materials continue to hold value, most learners view Duolingo as a viable and effective alternative, especially for foundational language learning.

4.9. Findings related to the ninth research question

Opinions regarding the usability of the application interface have been collected.

Table 10

Opinions Regarding the Application Interface

<i>Opinions</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
The interface of the application is nice and convenient.	98	%91,59
The interface of the application is not beautiful and not convenient	9	%8,41
Total	107	%100

Table 10 shows that students overwhelmingly view the interface as clear and user-friendly, indicating that Duolingo's design effectively supports ease of navigation—an essential component of engagement in MALL environments. The few negative responses suggest that although usability is a major strength, interface design alone cannot compensate for gaps in pedagogical depth. This highlights the importance of aligning technical simplicity with instructional quality.

4.10. Findings related to the tenth research question

The positive and negative aspects of the application were identified by presenting the situations observed by the researcher during the data collection period.

Table 11

Researcher observation form findings

Observations	
Positive Observations	Students' motivation to learn increased.
	Lessons became more engaging and enjoyable.
	The application contributed positively to the learning process.
	The game-based format provided an enjoyable and interactive learning environment.
	An extended out-of-class learning environment was established.
	Students were given opportunities to self-regulate their learning processes.

Negative observations	It promoted peer learning through a competitive and collaborative classroom environment.
	It distracted students during in-class learning sessions.
	The limited features of the free version, especially the restrictions on game play, were demotivating.
	Duolingo's controllability was limited during unsupervised, out-of-class use.
	Students sometimes lost focus and did not pay attention to lessons.
	The digital writing feature encouraged academic dishonesty (e.g., copying or cheating).
	Students manipulated the application by using external tools such as ChatGPT, Gemini, and Google Translate to find answers.

The researcher observation form revealed both positive and negative aspects of the Duolingo-supported learning process (see Table 11). On the positive side, students appeared more motivated and engaged, and the lessons became more enjoyable. The game-based structure of the application created an interactive and fun learning atmosphere, while also supporting out-of-class, self-regulated, and peer-based learning. However, several limitations were noted. The free version's restricted features and limited controllability outside the classroom sometimes hindered effective use. Additionally, issues such as distraction, loss of focus, and misuse of digital tools for dishonest purposes (e.g., using ChatGPT or translation tools to cheat) were also observed.

Conclusion and Recommendations

The findings of this study show that students' evaluations of Duolingo are largely consistent with the main pedagogical principles of Mobile-Assisted Language Learning (MALL), especially personalization, accessibility, and independent learning. At the same time, their frequent requests for more speaking-focused activities highlight a clear gap between Duolingo's emphasis on receptive skills and communicative approaches that prioritize interaction. Despite these limitations, students' strong motivation and willingness to keep using the app demonstrate the positive effect of gamified features. The results indicate that Duolingo effectively supports basic skills and vocabulary development, but it would benefit from more interactive, context-rich, and level-appropriate features. The findings indicate that most students find Duolingo sufficient for their language learning needs, suggesting it is an effective tool for a specific user base. However, the recommendation to increase speaking activities highlights a need for more conversational practice, aligning with research that emphasizes the role of speaking in language acquisition (Dizon, 2017; Li et al., 2024; Loewen & Sato, 2018). This feedback reflects students' desire for enhanced opportunities to engage in spoken language, which is essential for developing fluency.

The analysis related to the second research question indicates that, although Duolingo effectively builds foundational writing and speaking skills, there are notable gaps, especially in interactive speaking practice. Students pointed out that the app's reliance on text-based exercises limits opportunities for speaking practice. They recommended integrating AI live chat features to better support fluency development. This suggestion aligns with research highlighting the significance of interactive speaking experiences in effective language learning (Zhai & Wibowo, 2023). Ultimately, while the app is a valuable tool for developing basic language skills, targeted improvements in interactive speaking and writing activities could contribute to a richer, more balanced learning experience.

The findings regarding the evaluation of the app's effectiveness in developing reading and listening skills reveal a mixed perception among participants. Participants have suggested that the app could benefit from an increase in activities that incorporate real-life examples and longer reading tasks. This feedback indicates that, although the app provides a foundational approach to developing reading and listening skills, there is significant potential for improvement to better meet learners' needs. To optimize the learning experience, it is essential for the app to integrate authentic materials and diverse contexts.

Participants' feedback highlights several areas where the application could improve to enhance the language learning experience. Some users reported challenges with features like limited error tolerance and a lack of support for non-English speakers, which affected usability for those without English proficiency. Gamified elements, such as losing points or rewards for incorrect answers or waiting for energy to recharge, were met with mixed reactions—some found them frustrating rather than motivating. Studies show that features like point scoring and competition enhance motivation and engagement, helping learners progress by creating a rewarding learning environment (Domínguez et al., 2013; Hanus & Fox, 2015).

Most participants stated that their learning experience improved when Duolingo was used together with classroom instruction or teacher guidance. This aligns with studies showing that blended learning models support both independent and collaborative learning (Bañados, 2006; Herlina et al., 2019). As Ritonga et al. (2022) emphasize, teachers need training to integrate digital tools effectively, and professional development should include both theory and practice. Li and Bonk (2023) also note that learners benefit not only from the app itself but from additional support such as tutors and peer communities, which helps sustain motivation and strengthens social interaction. Using Duolingo with teacher guidance can therefore enhance comprehension—especially for difficult grammar points—and provide immediate practice.

The feedback indicates that most participants find Duolingo as effective as traditional print materials for language learning, reflecting a growing preference for digital tools. Many highlighted the interactivity and flexibility of the app, which they felt helped improve their learning experience. The feedback reveals that the majority of participants find Duolingo's interface both attractive and user-friendly, with many describing it as simple to navigate and effective for language learning. This aligns with research suggesting that a well-designed user interface enhances user engagement and learning outcomes by making the platform more accessible and enjoyable (Lim et al., 2012; Zanjani, 2017; Zainuddin, 2024).

This study examined the experiences and perceptions of learners using Duolingo for Turkish as a foreign language across A1 to C1 levels. Learners of Turkish as a foreign language regard Duolingo as an accessible, motivating, and user-friendly platform that effectively supports basic skill development through its gamified structure and flexible, autonomous learning environment. Yet, their feedback also underscores clear limitations—most notably the app's insufficient emphasis on productive skills such as speaking and writing, technical shortcomings (e.g., sound quality and narrow error tolerance), and restricted support for

non-English users. Learners therefore favour a blended approach in which Duolingo is integrated with teacher guidance, authentic and culturally rich materials, and opportunities for greater customization. When these enhancements are in place, Duolingo can function as a valuable supplementary tool in formal language education, complementing classroom instruction while addressing the communicative competencies essential for comprehensive language acquisition.

- Duolingo can be effectively used as a supplementary tool in formal language education to support vocabulary development and independent learning outside the classroom.
- To better accommodate learners at different proficiency levels, the app could be improved by offering more personalized and adaptive learning paths that adjust to users' progress and performance.
- The high percentage of students who expressed willingness to continue using Duolingo independently underscores its motivational value, especially due to its gamified structure and user-friendly interface.
- Educational institutions and curriculum designers should take into account the motivational and practical benefits of mobile learning tools when developing language programs, particularly for multilingual and multicultural classrooms.

Future studies may benefit from a longitudinal design and mixed-method approaches that include both quantitative outcomes and in-depth qualitative feedback, as well as comparative analysis across different language proficiency levels.

References

- Bañados, E. (2006). A blended-learning pedagogical model for teaching and learning EFL successfully through an online interactive multimedia environment. *CALICO Journal*, 23(3), 533-550. <https://doi.org/10.1558/cj.v23i3.533-550>
- Blake, R. (2013). *Brave new digital classroom: Technology and foreign language learning* (2nd ed.). Georgetown University Press
- Cohen, L., Manion, L. and Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (Sixth Edition). Routledge.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* [Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches] (S. B. Demir, Trans.). Eğiten Kitap.
- Crompton, H. (2013). A historical overview of mobile learning: Toward learner-centered education. In Z. L. Berge & L. Y. Muilenburg (Eds.), *Handbook of mobile learning* (pp. 3-14). Routledge.
- Dizon, G. (2017). Using intelligent personal assistants for second language learning: A case study of Alexa. *TESOL Journal*, 8(4), 811-830. <https://doi.org/10.1002/tesj.353>
- Domínguez, A., Saenz-de-Navarrete, J., De-Marcos, L., Fernández-Sanz, L., Pagés, C., & Martínez-Herráiz, J. J. (2013). Gamifying learning experiences: Practical implications

- and outcomes. *Computers & Education*, 63, 380-392. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.12.020>
- Georgiev, T., Georgieva, E., & Smrikarov, A. (2004). M-learning: a new stage of e-learning. *Proceedings of the 5th International Conference on Computer Systems and Technologies* (pp. 1-7). ACM. <https://doi.org/10.1145/1050330.1050437>
- Gonulal, T. (2019). The use of Instagram as a mobile-assisted language learning tool. *Contemporary Educational Technology*, 10(3), 309-323. <https://doi.org/10.30935/cet.590108>
- Hanus, M. D., & Fox, J. (2015). Assessing the effects of gamification in the classroom: A longitudinal study on intrinsic motivation, social comparison, satisfaction, effort, and academic performance. *Computers & Education*, 80, 152-161. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.08.019>
- Haznedar, B. (2015). Türkiye’de yabancı dil öğretimi: İlköğretim yabancı dil programı [Foreign language teaching in Turkey: Primary education foreign language program]. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 21(2), 15–29.
- Herlina, N., Sundayana, W., & Purnawarman, P. (2019, October). Blended learning as a means of promoting autonomous and collaborative learning experiences. In *Third International Conference on Sustainable Innovation 2019–Humanity, Education and Social Sciences (IcoSIHESS 2019)* (pp. 76-82). Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/icosihess-19.2019.12>
- Hoi, V. N., & Mu, G. M. (2021). Perceived teacher support and students’ acceptance of mobile-assisted language learning: Evidence from Vietnamese higher education context. *British Journal of Educational Technology*, 52(2), 879-898. <https://doi.org/10.1111/bjet.13044>
- Huynh, D., Zuo, L., & Iida, H. (2016). Analyzing gamification of Duolingo with a focus on its course structure. In *Games and Learning Alliance: 5th International Conference, GALA 2016, Utrecht, The Netherlands, December 5–7, 2016, Proceedings 5* (pp. 268-277). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-50182-6_24
- Kessler, M., Loewen, S., & Gönülal, T. (2023). Mobile-assisted language learning with Babbel and Duolingo: comparing L2 learning gains and user experience. *Computer Assisted Language Learning*, 1-25. <https://doi.org/10.1080/09588221.2023.2215294>
- Kukulska-Hulme, A., & Traxler, J. (Eds.) (2005). *Mobile Learning: A handbook for educators and trainers*. Routledge.
- Li, R. (2023). Effects of mobile-assisted language learning on EFL learners’ listening skill development. *Educational Technology & Society*, 26(2), 36-49. [https://doi.org/10.30191/ETS.202304_26\(2\).0003](https://doi.org/10.30191/ETS.202304_26(2).0003)

- Li, Z., & Bonk, C. J. (2023). Self-directed language learning with Duolingo in an out-of-class context. *Computer Assisted Language Learning*, 38(3), 569–591. <https://doi.org/10.1080/09588221.2023.2206874>
- Li, Z., Bonk, C. J., & Zhou, C. (2024). Supporting learners' self-management for self-directed language learning: A study within Duolingo. *Interactive Technology and Smart Education*, 21(3), 381-402. <https://doi.org/10.1108/ITSE-05-2023-0093>
- Lim, C., Song, H. D., & Lee, Y. (2012). Improving the usability of the user interface for a digital textbook platform for elementary-school students. *Educational Technology Research and Development*, 60, 159-173. <https://doi.org/10.1007/s11423-011-9222-5>
- Loewen, S., Crowther, D., Isbell, D. R., Kim, K. M., Maloney, J., Miller, Z. F., & Rawal, H. (2019). Mobile-assisted language learning: A Duolingo case study. *ReCALL*, 31(3), 293-311. <https://doi.org/10.1017/S0958344019000065>
- Loewen, S., & Sato, M. (2018). Interaction and instructed second language acquisition. *Language Teaching*, 51(3), 285-329. <https://doi.org/10.1017/S0261444818000125>
- Marshall, M. N. (1996). Sampling for qualitative research. *Family practice*, 13(6), 522-526. <https://doi.org/10.1093/fampra/13.6.522>
- Munday, P. (2017). Duolingo. Gamified learning through translation. *Journal of Spanish Language Teaching*, 4(2), 194-198. <https://doi.org/10.1080/23247797.2017.1396071>
- Ogata, H., & Yano, Y. (2004). Context-aware support for computer-supported ubiquitous learning. In *Proceedings of the 2nd IEEE International Workshop on Wireless and Mobile Technologies in Education* (pp. 27-34). IEEE Computer Society. <https://doi.org/10.1109/WMTTE.2004.1281330>
- Ritonga, M., Febriani, S. R., Kustati, M., Khaef, E., Ritonga, A. W., & Yasmar, R. (2022). Duolingo: An Arabic speaking skills' learning platform for andragogy education. *Education Research International*, 2022(1), 7090752.
- Rosman, P. (2008). M-learning as a paradigm of new forms in education. *E+M Ekonomie a Management*, 11(1), 119-125.
- Shortt, M., Tilak, S., Kuznetcova, I., Martens, B., & Akinkuolie, B. (2023). Gamification in mobile-assisted language learning: A systematic review of Duolingo literature from public release of 2012 to early 2020. *Computer Assisted Language Learning*, 36(3), 517-554. <https://doi.org/10.1080/09588221.2021.1933540>
- Stanley, G. (2013). *Language Learning with Technology: Ideas for Integrating Technology in the Classroom*. Cambridge University Press.
- Tiara, A. D., Rahman, M. A., & Handrianto, C. (2021). The students perception about use of duolingo application for improving english vocabulary. *International Journal of Education, Information Technology, and Others*, 4(4), 690-701. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5775915>

- Tsai, C. C. (2016). The role of Duolingo on foreign language learners' autonomous learning. In *The Asian Conference of Language Learning 2016: Official Conference of Proceedings*. https://papers.iafor.org/wp-content/uploads/papers/acll2016/ACLL2016_26504.pdf
- Walker, A., & White, G. (2013). *Technology enhanced language learning*. Oxford University Press.
- Yang, S. J. H. (2006). Context aware ubiquitous learning environments for peer to peer collaborative learning. *Educational Technology and Society*, 9, 188-201.
- Zainuddin, Z. (2024). Integrating ease of use and affordable gamification-based instruction into a remote learning environment. *Asia Pacific Education Review*, 25(5), 1261-1272. <https://doi.org/10.1007/s12564-023-09832-6>
- Zanjani, N. (2017). The important elements of LMS design that affect user engagement with e-learning tools within LMSs in the higher education sector. *Australasian Journal of Educational Technology*, 33(1), 19-31. <https://doi.org/10.14742/ajet.2938>
- Zhai, C., & Wibowo, S. (2023). A systematic review on artificial intelligence dialogue systems for enhancing English as foreign language students' interactional competence in the university. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 4, 100134. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100134>

Statement of Contribution of Researchers to the Article:

1st author contribution rate: 50%

2nd author contribution rate: 50%

Conflict of Interest Statement:

There is no conflict of interest between researchers.

Ethics Statement:

We declare that this study complies with the rules of the "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive," that no actions contrary to scientific research and publication ethics were committed, and that all responsibility for potential ethical violations lies with the authors.

Statement of Financial Support or Acknowledgment:

No financial support was received from any institution for study.

Ethics Committee Approval:

Yildiz Technical University Social and Human Sciences Research Ethics Committee, Date: 09.07.2024, Number: 20240703122

Data Availability Statement:

Data generated or analyzed during this study are available from the authors upon request.

Declaration of Use of Artificial Intelligence:

The authors declare that artificial intelligence-based tools were used solely for language editing purposes, including grammar correction and translation support. We declare that artificial intelligence is not used for writing assistance.

Copyright Statement:

Studies published in "The International Journal of Research in Teaching Turkish" are licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

Genişletilmiş Özet

Dil eğitimi sürecinde gelişen teknolojinin olanaklarından faydalanılmaktadır. Yapay zekâ uygulamaları ve çevrim içi araçların sunmuş olduğu hizmetler dil öğrenimi sürecine katkı sağlamaktadır. Bu çalışmanın amacı Türkçe öğrenirken Duolingo kullanılmasına yönelik uluslararası öğrencilerin düşüncelerini belirlemek, uygulamanın kullanılabilirliği hakkında bilgi edinmek ve uygulamanın geliştirilebilmesine yönelik kullanıcı görüşlerini tespit etmektir. Duolingo uzun yıllardır dil öğrenmek için başvurulmuş kaynaklar arasında olmuştur. Kullanılabilir arayüzü ve çeşitli beceriler bağlamında oluşturulmuş etkinlikleri ile çeşitli dilleri öğrenmek için kullanılan bir uygulamadır. Türkçe öğretimi için de içerikler hazırlayan Duolingo'nun dil öğretimi açısından incelenmesi ve kullanıcı görüşlerinin alınması, uygulamanın kullanılabilirliği ve yabancılara Türkçe eğitimi açısından incelenmesi alanda var olan uygulamaların değerlendirilmesi ve yeni uygulamaların geliştirilmesi hususunda önemlidir. Bu amaçla Duolingo'nun sunduğu hizmetler ve öğrencilerin uygulama hakkındaki görüşleri alınmak istenmiştir. Araştırmanın ilk basamağını üniversitenin Türkçe Öğretim Merkezinde (TÖMER) eğitim alan uluslararası öğrencilere uygulamanın tanıtımı ve uygulamanın içeriğinin aktarıldığı bir ders ve ders sonunda öğrenci görüşlerinin alınması oluşturmıştır. Araştırmaya gönüllü olarak katılan öğrencilere uzman görüşü alınarak hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formları uygulanarak katılımcıların konu hakkındaki görüşleri alınmıştır. Devam eden süreçte araştırmacılar elde edilen verilerin analizi sürecini başlatmıştır. Oluşturulan kod defteri ile katılımcıların görüşme formuna verdikleri cevaplar analiz edilerek verilerin içerisinden kodlar çıkarılmıştır. Çıkarılan kodlar, üzerinde geçerlilik ve güvenilirliğin sağlanması için 5 oturum boyunca, araştırmacıların ortak kararı oluşana kadar, tartışılmış ve toplanan veriler tasnif edilmiştir. Elde edilen verilerden yola çıkarak Duolingo'nun yabancılara Türkçe öğretimi ve öğrencilerin uygulamaya yönelik görüşleri bağlamında bir değerlendirme yapılmıştır. Duolingo uygulamasının Türkçe öğretiminde kullanıma ilgili katılımcı görüşleri alınarak öğrencilerin uygulamayı kullanım durumları ve uygulamanın kullanılabilirliğine yönelik bir resim elde edilmiştir. Toplanan veriler ışığında, öğrencilere Duolingo gibi mobil destekli dil öğrenme araçlarının kullanımı ve dil eğitiminde teknolojiden yararlanma konusunda önerilerde bulunulmuştur. Bu süreç, öğrencilerin bilgi düzeylerini artırarak konuyla ilgili farkındalık kazanmalarını sağlamıştır. Toplanan veriler ve yapılan analizler doğrultusunda değerlendirmeler yapılarak dil öğretiminde kullanılan uygulamalar ve bu uygulamaların kullanımına ilişkin alan yazınındaki boşluk doldurulmaya çalışılmıştır.

Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması modeli kullanılmıştır. Elde edilen veriler, görüşme formundan alınan cevaplar üzerinde betimsel analiz yöntemi kullanılarak incelenmiştir. Bu analiz süreci; verilerin özetlenmesi, sınıflandırılması ve kategorize edilmesini içermektedir. Araştırmanın verileri, uluslararası öğrencilerin uygulama hakkındaki görüşlerini belirlemek için bir yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formunda toplam on beş soru bulunmaktadır. İlk bölümde bulunan altı soru katılımcıların demografik bilgilerini tespit etmeye yönelik sorulardan oluşmaktadır. İkinci bölümde bulunan dokuz soru ise katılımcıların Duolingo uygulamasına yönelik görüşlerini tespit etmeye yönelik sorulardır. Araştırmacılar, çalışmanın amacına uygun bir yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlamak için uzman görüşlerine başvurmuşlardır. Bu çalışmanın verileri betimsel analizle incelenmiştir. Metinlerden kategoriler çıkarmak ve kodlar oluşturmak için kod defteri ve Microsoft Excel yazılımı kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizi, Duolingo'nun kullanılabilirliği ve uygulamanın geliştirilmesine yönelik görüşleri ortaya çıkarmıştır. Bulgular, çoğu öğrencinin Duolingo'yu dil öğrenme ihtiyaçları için yeterli bulduğunu göstermekte ve belirli bir kullanıcı tabanı için etkili bir araç olduğunu düşündürmektedir.

Birinci araştırma sorusunun bulguları incelendiğinde uluslararası öğrencilerin Duolingo'nun geliştirilmesine yönelik görüşlerinin bir listesi bulunmaktadır. Elde edilen verilere göre öğrenciler on

sekiz farklı temada uygulamanın geliştirilmesine yönelik görüş bildirmişlerdir. Bununla birlikte katılımcıların %49,56'sı "Uygulamanın geliştirilmesine gerek yok." demektedir.

İkinci araştırma sorusunun bulguları incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin %56,91'i uygulamada var olan yazma ve konuşma becerilerini yeterli bulmaktadır. Öğrencilerin %19,86'sı ise uygulamayı yazma ve konuşma becerisi açısından yetersiz bulmaktadır. Öğrenciler %6,03 ile konuşma becerisi etkinliklerinin canlı ve yapay zekâ konuşma araçları ile desteklenmesi gerektiğini ifade etmiştir. Yazma ve konuşma becerileri için ayrı ayrı değerlendirmelerin olduğu tabloda genel olarak konuşma becerisi üzerine odaklanıldığı görülmektedir. Yazma becerisi için var olan etkinliklerin yetersiz olduğu düşünülmektedir.

Üçüncü araştırma sorusunun bulguları incelendiğinde katılımcıların %55,55'i uygulamanın alıcı dil becerileri açısından yeterli olduğunu düşünmektedir. %21,37'si ise uygulamanın bu alanda yetersiz olduğunu düşünmektedir. Alıcı dil becerilerinden dinleme becerisi özelinde %6,84'lük bir oran dinleme becerisinde sesin kalitesinin iyileştirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Katılımcılar etkinliklerde günlük hayattan örneklerin olduğu etkinliklerin çoğaltılması ve okuma etkinliklerinin daha uzun olması gerektiğini ifade etmektedirler.

Dördüncü araştırma sorusunun bulguları incelendiğinde Duolingo'nun rehber eşiliğinde kullanımında rehberin açıklamalarının yeterli olduğu tespit edilmiştir.

Beşinci araştırma sorusunun bulguları incelendiğinde katılımcıların %57,14'ü uygulamayı kullanırken herhangi bir zorluk yaşamadığını ifade ederken %42,86'sı uygulamayı kullanırken çeşitli zorluklar yaşamıştır. Karşılaşılan zorluklar incelendiğinde katılımcıların %5,71'i uygulamada bulunan ve yanlış yapıldıkça azalan hata yapma payının az olduğunu ve artırılması gerektiğini ifade etmektedir. Katılımcıların %4,76'sı ise alıcı dil becerilerinden olan dinleme becerisinin etkinlikleri ve seslendirmeleri ile ilgili problem yaşadığını ifade etmiştir.

Altıncı araştırma sorusunun bulgularına bakıldığında katılımcıların %81,20'sinin Duolingo'yu bireysel dil öğrenmelerinde de kullanmak istediği görülmüştür. Bu durumun uygulamanın dil öğretimi alanında sunduğu imkânlar ve yenilikçi uygulamalarla ilgili olduğu söylenebilir.

Yedinci araştırma sorusunda uygulamanın grupla ve rehber yardımıyla kullanımı hakkındaki katılımcı görüşleri incelenmiştir. Katılımcıların %71,87'si uygulamanın rehber yardımıyla kullanımının olumlu katkı sağlayacağını belirtirken %12,50'si ise uygulamanın bireysel kullanılabileceğini ve rehberin gerekli olmadığını ifade etmiştir.

Sekizinci araştırma sorusunun bulgularına bakıldığında katılımcıların Duolingo'nun basılı materyaller kadar etkili olup olmadığı konusundaki görüşleri görülmektedir. Bu bağlamda katılımcıların %68,28'i Duolingo'nun içeriklerinin basılı materyaller kadar etkili olduğunu ifade etmektedir. %28,26'sı ise geleneksel olan basılı materyallerin daha etkili olduğunu belirtmektedir. %3,26'luk katılımcı grubu ise başlangıç seviyesinde Duolingo'yu etkili bulmuştur.

Dokuzuncu araştırma sorusu bulgularına göre katılımcıların %91,59'u uygulamanın arayüzünü güzel ve kullanışlı bulmaktadır. Buna karşın %8,41'lik bir katılımcı grubu ise arayüzün kullanışlı olmadığını ifade etmektedir.

Sonuç olarak bulgular incelendiğinde Duolingo uygulamasının bireysel ve sınıf temelli dil öğrenimi için değerli bir kaynak olduğu ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte, daha fazla konuşma odaklı etkinliğin eklenmesi ve uygulamanın öğrenme deneyimini kişiselleştirme yeteneğinin artırılması, uygulamanın eğitim değerini önemli ölçüde yükselterek daha dengeli ve kapsamlı bir dil öğrenme deneyimi sunabilir.

DİJİTAL OKURYAZARLIK BECERİLERİNİN YAPAY ZEKÂ İLE GELİŞTİRİLMESİ VE YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KULLANILABİLİRLİĞİ

Araştırma Makalesi

Mustafa Said KIYMAZ* / Tarık KAYA**

Geliş Tarihi: 31.10.2025 | **Kabul Tarihi:** 13.12.2025 | **Yayın Tarihi:** 31.12.2025

Özet: Bu çalışma, yapay zekâ (YZ) destekli dijital okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi ve bu becerilerin yabancılara Türkçe öğretimine (YTÖ) entegrasyonu üzerine odaklanmaktadır. Araştırmada, Avrupa Birliği tarafından geliştirilen Dijital Yeterlilik Çerçevesi DigComp 2.2 temel alınarak, 28 farklı YZ uygulamasının (Elicit, Perplexity AI, Claude, Notion AI, Canva, ChatGPT-4 vb.) söz konusu çerçevedeki beş ana yeterlilik alanına (bilgi ve veri okuryazarlığı, iletişim ve iş birliği, dijital içerik oluşturma, güvenlik, problem çözme) potansiyel katkıları incelenmiştir. Nitel doküman analizi yöntemiyle yürütülen araştırmada, ilgili alan yazını, resmî dokümanlar ve YZ destekli eğitim platformlarından elde edilen veriler, belirlenen dijital yeterlilik temaları doğrultusunda analiz edilmiştir. Bulgular, YZ teknolojilerinin öğrencilere bilgiye erişim hızını artıran, metin yazma/düzenleme becerilerini geliştiren, çevrim içi iletişim etkileşimini güçlendiren ve dijital güvenlik farkındalığını yükselten kişiselleştirilmiş öğrenme araçları sunduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, incelenen uygulamaların büyük çoğunluğunun İngilizce arayüzlere sahip olması, Türkçe dil desteğinde yaşanan eksiklikler ve özellikle bilginin güvenilirliğini değerlendirme ile dijital güvenlik alt alanlarında araç dağılımının dengesizliği gibi kısıtlılıklar tespit edilmiştir. Sonuç olarak YZ tabanlı uygulamalar, dijital okuryazarlık becerilerini güçlendirmede önemli bir rol oynarken, YTÖ derslerinde etkileşimi ve üretkenliği artırmakta, öğrencilerin eleştirel düşünme ve öğrenme stratejilerini zenginleştirmektedir. Bu doğrultuda, yabancılara Türkçe öğretimi programlarına yapay zekâ entegrasyonunun başarıyla sağlanabilmesi için millî YZ araçlarının geliştirilmesi, öğretmen eğitimi ve müfredat güncellenmesi gibi adımlar önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Dijital okuryazarlık, dijital yeterlilik çerçevesi, eğitim teknolojileri, yabancılara Türkçe öğretimi, yapay zekâ.

DEVELOPING DIGITAL LITERACY SKILLS WITH ARTIFICIAL INTELLIGENCE AND ITS USABILITY IN TEACHING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Research Article

Received: 31.10.2025 | **Accepted:** 13.12.2025 | **Published:** 31.12.2025

Abstract: This study focuses on the development of artificial intelligence (AI)-assisted digital literacy skills and the integration of these skills into teaching Turkish as a foreign language (TTFL). Based on DigComp 2.2 Digital Competence Framework developed by the European Union, the research examines the potential contributions of 28 different AI applications (Elicit, Perplexity AI, Claude, Notion AI, Canva, ChatGPT-4, etc.) to the framework's five main competence areas (information and data literacy, communication and collaboration, digital content creation, safety, and problem solving). Conducted through a qualitative document analysis method, the study analyzes data obtained from relevant literature, official documents, and AI-assisted educational platforms in line with the identified digital competence themes. The findings reveal that AI technologies offer students personalized learning tools that enhance speed of access to information, improve text writing/editing skills, strengthen online communication and interaction, and increase digital security awareness. However, limitations were identified, such as the fact that the vast majority of the examined applications had

* Doç. Dr.; Adıyaman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı; mkiymaz@adiyaman.edu.tr  0000-0003-3821-5499

** Yüksek Lisans Öğrencisi; Bartın Üniversitesi; tariik.kaya@hotmail.com  0009-0008-8455-3732

English interfaces, deficiencies in Turkish language support, and an uneven distribution of tools, particularly in the sub-fields of evaluating information reliability and digital security. Consequently, while AI-based tools play a significant role in strengthening digital literacy skills, they also increase engagement and productivity in TTFL courses and enrich learners' critical thinking and learning strategies. In this regard, the study recommends steps such as developing national AI tools, improving teacher training, and updating curricula to ensure the successful integration of artificial intelligence into Turkish language teaching for foreigners.

Keywords: Artificial intelligence, digital competence framework, digital literacy, educational technologies, teaching Turkish as a foreign language.

Giriş

Dijital teknolojilerin eğitim alanına uyarlanması, günümüzde pedagojik bir yenilik olmanın ötesinde, 21. yüzyıl becerilerini geliştirmek için bir gereklilik hâline gelmiştir. Teknolojinin yaygınlaşmasıyla birlikte, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi (YTÖ) ortamları da köklü bir dönüşüm geçirmektedir. Geleneksel sınıf materyallerinin ötesinde dijital araçlar, öğrenenlere daha zengin, etkileşimli ve kişiselleştirilmiş deneyimler sunabilmektedir. Nitekim görsel ve işitsel materyallerin kullanımı, dil öğrenimini kalıcı ve ilgi çekici hâle getirmekte, öğrencilerin motivasyonunu artırmaktadır (Arslan ve Adem, 2010, s. 70). Günümüz öğrencilerinin dijital ortamlara yatkınlığı, Z kuşağı bireylerinin teknolojiyle iç içe büyümesiyle açıklanabilir. Z kuşağı, değişimi seven, teknolojik araçları ustalıkla kullanabilen, hızlı öğrenen, sosyal ve girişimci özellikleriyle öne çıkmaktadır (Sucu, 2021, s. 849). Bu özellikleriyle, dijital araçların eğitimde etkin kullanımını hem bekleyen hem de talep eden bir öğrenci profili ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla YTÖ derslerinde yalnızca basılı ders kitaplarına dayalı öğretim, bu neslin ilgisini uzun vadede diri tutmakta yetersiz kalabilmektedir. Teknolojinin eğitim ortamlarına uyarlanması ise öğrencilerin derse olan ilgisini ve odaklanmasını artırarak motivasyonu beslemektedir. Nitekim eğitimde teknoloji kullanımının öğrencilerin motivasyonunda olumlu etki yarattığı bilinmektedir (Eroğlu, 2022, s. 110).

Öğretmenler açısından bakıldığında, dijital pedagojik yeterlilik büyük önem taşımaktadır. Yabancılar Türkçe öğreten öğretmenlerin teknolojik açıdan yetkin olmaları, sınıf içinde teknolojiyi daha verimli kullanmalarını sağlamaktadır. Yapılan çalışmalar, Türkçe öğretmenlerinin temel teknoloji kullanımı bilgi ve becerisinin yüksek olması ile derslerinde teknolojinin imkânlarından etkili biçimde yararlanabilmeleri arasında anlamlı bir ilişki bulunduğunu göstermektedir (Şimşek vd., 2021, s. 887). Bu da YTÖ bağlamında öğretmen eğitiminde dijital okuryazarlık ve teknoloji entegrasyonuna verilen önemin altını çizmektedir. Özellikle dijital okuryazarlık kavramı, gelişen teknoloji ile birlikte dil öğretimi alanında ön plana çıkmıştır. Dijital bilgi ve becerilerin eğitim süreçlerine uyarlanması, bireylerin dijital çağa uyum sağlamasını ve eğitsel yeterliliklerini üst düzeye çıkarmasını mümkün kılar. Sağiroğlu vd. (2020, s. 12) dijital dünyada etkin bir şekilde var olabilmek için bireylerin dijital okuryazarlık becerilerine sahip “*dijital vatandaşlar*” olmaları gerektiğini vurgulamaktadır. Dijital okuryazarlık, UNESCO’nun tanımına göre bireyin yaşam konumuna uygun olarak dijital araçları ve imkânları etkin kullanabilme farkındalık, tutum ve yetkinliğidir (Veronika vd., 2023, s. 231). Bu tanımdan hareketle, teknolojinin ortaya çıkardığı dijital araçları kullanabilme becerisi, günümüz bireyleri için vazgeçilmez bir yeterlilik hâline gelmiştir. Özellikle Z kuşağı öğrencilerinin teknolojiyle iç içe büyümesi, eğitimde dijital araçların kullanımını zorunlu kılmaktadır. Bu noktada yapay zekâ (YZ)

teknolojilerinin de eğitim süreçlerine dâhil olmasıyla “YZ okuryazarlığı” kavramı gündeme gelmiştir. YZ okuryazarlığı, bireylerin YZ teknolojilerini anlama, eleştirel değerlendirme, etik ve toplumsal etkilerini kavrama ve bunları etkin şekilde kullanma becerisi olarak tanımlanmaktadır (Türel vd., 2024 s. 201). Görüldüğü üzere YZ okuryazarlığı ile dijital okuryazarlık arasında yakın bir ilişki söz konusudur; dijital okuryazarlığı gelişmiş bireylerin YZ farkındalık ve yetkinliklerinin de yüksek olduğu belirtilmektedir. Nitekim son dönem araştırmalar, YZ’nin eğitimdeki rolüne dair alan yazınında belirgin bir artış olduğunu ve dijital okuryazarlık becerilerine YZ boyutunun eklenmesinin gerekliliğini vurgulamaktadır (Çelebi vd., 2023 s. 556). Özetle, dijital okuryazarlık ve YZ okuryazarlığı kavramları, 21. yüzyıl eğitim hedefleri açısından birlikte ele alınması gereken kritik yeterlik alanlarıdır.

Duran ve Özen’in (2018, s. 42) Türkçe dersi müfredatına ilişkin çalışması, dijital okuryazarlık bileşenlerinin programa yeterince yansıtılmadığını göstermektedir. Bu eksiklik, teknoloji destekli öğretim stratejilerinin YTÖ alanında daha bilinçli ve planlı bir şekilde uygulanması gerektiğine işaret etmektedir. Nitekim alan yazınında, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dijital materyal ve araç kullanımına yönelik araştırmaların son yıllarda arttığı gözlenmektedir. Dijital hikâye anlatımı gibi yenilikçi tekniklerin YTÖ’de kullanımı öğrenci motivasyonu ve dil becerileri üzerinde olumlu etki yapmaktadır. Aydın ve Cigerci’nin (2020, s. 1090) deneysel çalışması, dijital hikâye anlatımı etkinliklerinin Türkçe öğrenenlerin yazma kaygısını anlamlı ölçüde azalttığını ortaya koymuştur. Benzer şekilde, YZ tabanlı sohbet robotlarının dil pratiğinde kullanımı da yabancı dil öğrenenlere destek sunmaktadır. Akkaya ve Şengül (2023, s. 2994) çalışmasında chatbot teknolojilerinin senaryo temelli dil pratiği yaptırma, dil bilgisi hatalarını düzeltme ve öğrenene anlık dönüt verme gibi olanaklarla yabancı dil eğitiminde etkileşimi artırdığını belirtmiştir. Yabancılar Türkçe öğretiminde YZ kullanımına yönelik güncel bir araştırmada ise akademisyenlerin büyük çoğunluğu, YZ uygulamalarının öğrenci motivasyonunu artırdığını ve bireysel öğrenme imkânları sağladığını vurgulamıştır. Bununla birlikte, aynı çalışmada katılımcılar YZ araçlarının yüksek maliyet, dil yeterliklerinin sınırlılığı ve mahremiyet riskleri gibi engellerinden de bahsetmiştir (Çangal vd., 2025, s. 88-90). Bu bulgular, YTÖ alanında YZ teknolojilerinin güçlü yanları kadar sınırlılıklarının da dikkatle değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir.

1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, dijital okuryazarlık becerilerinin YZ teknolojileri aracılığıyla nasıl geliştirilebileceğini incelemek ve bu gelişimin YTÖ bağlamına nasıl uyarlanabileceğini sistematik bir yaklaşımla ortaya koymaktır. Araştırma, Avrupa Komisyonu’nun DigComp 2.2 dijital yeterlik çerçevesini temel alarak çeşitli YZ uygulamalarının bu yeterlik alanlarına katkı potansiyelini analiz etmeyi ve bu uygulamaların YTÖ derslerine pedagojik uyarlama olanaklarını değerlendirmeyi hedeflemektedir.

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemiyle yapılandırılmış bir doküman analizi çalışmasıdır. “Doküman analizi, araştırılması hedeflenen olgu ya da kavrama ilişkin bilgi içeren yazılı

materyallerin sistematik biçimde incelenmesidir” (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu yöntem tercihi, araştırmanın kapsamını ve elde edilen bulguların niteliğini belirlemektedir. Çalışma, mevcut bilgi birikimini ve kuramsal çerçeveleri sentezleyerek, YZ ile dijital okuryazarlık arasındaki potansiyel ilişkileri ve yabancılara Türkçe öğretimine uyarlanmasını kavramsal düzeyde incelemektedir. Bu yaklaşım, çalışmanın teorik bir temel oluşturmasını ve gelecekteki deneysel araştırmalara zemin hazırlamasını amaçlamaktadır.

Bu çalışmada, dijital okuryazarlık becerilerinin YZ araçlarıyla geliştirilme potansiyeli “DigComp 2.2” çerçevesi doğrultusunda ele alınmıştır. Elde edilen bulgular, yalnızca seçilen sınırlı sayıdaki YZ uygulamasına (ChatGPT, Grammarly, Perplexity AI, Elicit vb.) ve mevcut dijital yeterlilik başlıklarına dayanmaktadır. Bu araçların çoğu İngilizce arayüzlere sahip olup, Türkçe dil desteği sınırlı ya da eksiktir. Ayrıca bazı uygulamaların tam erişim için ücretli sürümleri bulunmakta, bu da öğrenciler ve öğretmenler için erişim kısıtı oluşturabilmektedir. Çalışma, deneysel veri toplamadan yalnızca mevcut alan yazını ve uygulama örnekleri üzerinden kuramsal düzeyde yapılandırılmıştır. Dolayısıyla, kullanıcı deneyimlerine dayalı çıkarımlar yerine kavramsal analizlere odaklanılmıştır.

2.2. Veri Kaynağı

Bu çalışmanın veri kaynağını, dijital okuryazarlık becerilerinin YZ teknolojileriyle nasıl geliştirilebileceğini incelemeye yönelik olarak seçilmiş nitel veriler oluşturmaktadır. Araştırmada kullanılan veriler, kuramsal temel ve uygulama temelli dokümanlar olmak üzere iki ana grupta toplanmaktadır. Kuramsal temelli, Avrupa Komisyonu tarafından yayımlanan DigComp 2.2 dijital yeterlilik çerçevesi ile dijital okuryazarlık ve YZ okuryazarlığı konularında yayımlanmış akademik çalışmalar oluşturmaktadır. Uygulama temelli dokümanlar ise ChatGPT, Grammarly, Perplexity AI ve Elicit gibi seçili YZ araçlarına ilişkin tanıtım metinleri, kullanım kılavuzları, resmî internet siteleri, kullanıcı arayüzleri ve uygulama içi deneyim raporlarını içermektedir. Veriler, yabancılara Türkçe öğretimi bağlamında dijital okuryazarlık bileşenlerini destekleme potansiyeli taşıyan içeriklere öncelik verilerek sistematik biçimde derlenmiştir.

2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmada kullanılan kaynaklar; DigComp 2.2 dijital yeterlilik çerçevesi, ilgili akademik yayınlar ve YZ araçlarına ait resmî dokümanlar ile uygulama örnekleridir. Verilerin toplanmasında, içeriklerin dijital okuryazarlık yeterlilikleriyle doğrudan ilişkilendirilebilir olmasına dikkat edilmiştir.

Toplanan veriler betimsel analiz yöntemiyle incelenmiştir. Yıldırım ve Şimşek’e (2021) göre betimsel analiz, araştırmanın kavramsal yapısının önceden belirlendiği çalışmalarda tercih edilen bir yaklaşımdır. Bu bağlamda, sınıflandırma sürecinde YZ araçlarının DigComp 2.2 çerçevesindeki yeterliliklerle ilişkilendirilmesinde üç ölçüt esas alınmıştır: (1) aracın sunduğu işlevlerin ilgili yeterlilik alanıyla doğrudan örtüşmesi, (2) kullanıcının bu araçla gerçekleştirebildiği eylemlerin yeterlilik tanımlarıyla uyumu ve (3) YTO bağlamında pedagojik uygulanabilirliğin bulunması. Bu ölçütler doğrultusunda her bir araç, beş ana alan ve 21 alt yeterlilik çerçevesinde sistematik olarak değerlendirilmiştir.

Analiz sürecinin geçerliğini ve güvenilirliğini desteklemek amacıyla Yıldırım'ın (2010) nitel araştırmalarda niteliği artırmaya yönelik ilkeleri doğrultusunda süreç şeffaf biçimde yapılandırılmış; dokümanlar farklı zamanlarda yeniden incelenerek çözümlemenin tutarlılığı kontrol edilmiştir. Elde edilen bulgular, yabancılar Türkçe öğretimine uyarlanabilirlik açısından ele alınarak dijital okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde YZ teknolojilerinin sunduğu olanaklar üzerinden değerlendirilmiştir. Ayrıca veriler analiz edilirken, çalışmanın inandırıcılığına katkı sunması açısından olumsuz durum analizi tekniğinden de yararlanılmıştır. Bu teknik araştırmacının elde ettiği veriler ışığında gerçekleştirdiği analizlerde ortaya çıkan karşıt bulguların sorgulanarak analiz edilmesidir (Arslan, 2022, s. 399). Son olarak ise meslektaş değerlendirmesi (Arastaman vd., 2018) tekniği işe koşularak çalışmanın yöntemi ve verilerin analiz edilme aşamaları için çalışma ile doğrudan ilgili bulunmayan iki araştırmacının görüşünden yararlanılmıştır. Bu araştırmacılar tarafından gelen dönütler sonucunda çalışmaya son hâli verilmiştir.

2.3.1 Dijital Okuryazarlık Becerileri

Bu başlıkta çalışmanın ortaya çıkması sürecinde ölçüt olarak ele alınan ve verilerin toplanması ile analizi aşamalarında kullanılan DigComp çerçevesi hakkında bilgi verilmiştir.

Dijital okuryazarlık, yalnızca temel dijital araçları kullanma becerisinden ibaret değildir; aynı zamanda bilgiye erişme, değerlendirme, üretme, paylaşma ve güvenli bir biçimde kullanma süreçlerini kapsayan çok boyutlu bir yeterlilik alanıdır. Bu çok yönlü yapıyı sistematik biçimde açıklayan en kapsamlı çerçevelerden biri Avrupa Komisyonu'na bağlı Ortak Araştırma Merkezi (Joint Research Centre) tarafından geliştirilen DigComp (Digital Competence Framework for Citizens) modelidir. Modelin güncel versiyonu olan DigComp 2.2, dijital yetkinlikleri beş ana başlık altında toplam 21 alt yeterlilik alanı ile yapılandırmıştır (Vuorikari vd., 2022). Bu model teknolojik gelişmelerin dijital okuryazarlık gereksinimlerine yanıt verecek şekilde hazırlanmıştır. DigComp'un bu güncellemeleri, dijital dünyanın evrimleşmesinin bir sonucu olarak da görülebilmektedir. Dijital yeterlilikler bir seferde kazanılan beceriler olmaktan ziyade yaşam boyu dinamizm gerektirmektedir.

Şekil 1

DigComp 2.2 Çerçevesinin Türkçeye Uyarlanmış Şekli



(Vuorikari vd., 2022)

DigComp 2.2 çerçevesinde belirlenen beş ana alan, toplamda 21 alt yeterlilikten oluşmaktadır. Bu alt yeterlilikler, bireyin dijital dünyada bilgiye erişimden içerik üretimine, güvenlikten iş birliğine kadar birçok beceriyi geliştirmesini amaçlamaktadır. Aşağıdaki tabloda bu alanlar ve alt yeterlilikler tablolastırılmıştır.

Tablo 1

DigComp 2.2 Çerçevesine Göre Dijital Yeterlilik Alanları ve Alt Beceriler

Ana Alan (Dimension)	Alt Yeterlilikler (Sub-Competences)
1. Bilgi ve Veri Okuryazarlığı	1.1 Gezinme, arama ve filtreleme
	1.2 Bilgileri değerlendirme
	1.3 Bilgileri yönetme
2. İletişim ve İş birliği	2.1 Etkileşim kurma
	2.2 Paylaşma
	2.3 Dijital kimlik
	2.4 İş birliği
	2.5 Netiket
	2.6 Dijital ortamda katılım
3. Dijital İçerik Üretimi	3.1 İçerik oluşturma
	3.2 Yeniden yapılandırma
	3.3 Telif ve lisans
	3.4 Programlama
4. Güvenlik	4.1 Cihazları koruma
	4.2 Kişisel verileri koruma
	4.3 Sağlık ve refah
	4.4 Çevre bilinci
5. Problem Çözme	5.1 Teknik sorunları çözme
	5.2 Gereksinimlere göre araç seçme
	5.3 Yaratıcı kullanım
	5.4 Dijital gelişimi değerlendirme

3. Bulgular

3.1. Dijital Okuryazarlık Becerilerinin Yapay Zekâ ile Geliştirilmesi ve Yabancılar Türkçe Öğretiminde Kullanılabilirliği

Dijital okuryazarlık becerileri, hızla dijitalleşen toplumların yalnızca temel teknoloji kullanımıyla sınırlı kalmayıp, bireylerin bilgiye ulaşma, iletişim kurma, içerik üretme ve dijital güvenliği sağlama gibi çok yönlü yetkinlikler kazanmasını gerektirmektedir. Bu bağlamda, YZ teknolojileri, bireylerin dijital yeterliliklerini destekleyerek kişiselleştirilmiş öğrenme ortamları, veri odaklı geri bildirimler ve otomatik içerik analizleri gibi araçlarla bu becerilerin gelişimini kolaylaştırmaktadır.

Yabancılar Türkçe öğretiminde YZ destekli uygulamalar, öğrencilerin metin okuma, anlama, bilgiye erişme, kaynak kullanımı, dijital yazma ve içerik üretimi gibi temel becerilerinin gelişmesine katkı sunmaktadır. Ayrıca YZ teknolojileri, öğrenciye özel içerik önerileri ve gerçek zamanlı geri bildirimlerle yabancılar Türkçe derslerini daha etkileşimli ve verimli hâle getirebilmektedir. Bu bölümde, DigComp 2.2 çerçevesinde tanımlanan dijital okuryazarlık becerilerinin hem YZ teknolojileriyle nasıl geliştirilebileceği hem de yabancılar Türkçe öğretimi bağlamında nasıl uyarlanabileceği detaylandırılmaktadır.

3.1.1. Bilgi ve Veri Okuryazarlığı

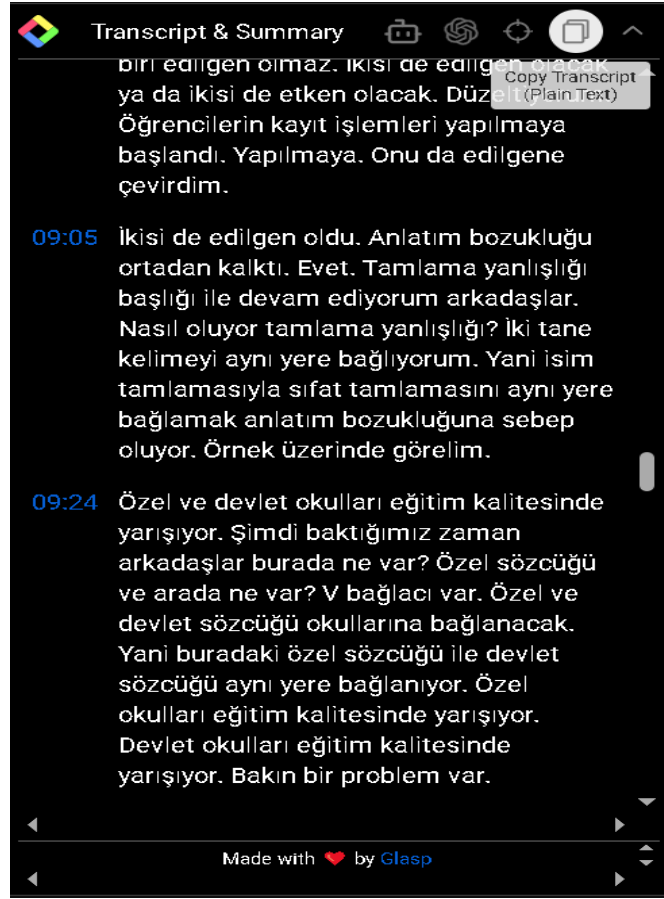
Bilgi ve veri okuryazarlığı, bireylerin dijital ortamda bilgiye erişme, bilgiyi eleştirel biçimde değerlendirme ve bu bilgiyi etkin şekilde yönetme becerilerini kapsar. Bu bağlamda, YZ tabanlı araçlar üç temel işlevde öne çıkmaktadır: bilgiye erişimi hızlandıran araçlar (Elicit, Perplexity AI, Glasp), bilginin güvenilirliğini değerlendirmeye yönelik sistemler (Consensus, Scite, Claude) ve bilgiyi organize etmeyi, sınıflandırmayı ve yeniden yapılandırmayı sağlayan yönetim araçları (Notion AI, Mem AI). Bu alt alanlar birlikte ele alındığında, öğrencilerin dijital ortamda bilgiye ulaşma, doğrulama ve düzenleme süreçlerini destekleyerek yabancılar Türkçe öğretiminde bütüncül bir dijital okuryazarlık yaklaşımı geliştirmeye olanak tanımaktadır.

“Elicit” ve “Perplexity AI”, akademik araştırma ve bilgiye dayalı yazılı anlatım süreçlerinde kullanılabilen iki YZ aracıdır. Elicit, kullanıcının belirlediği araştırma sorusu doğrultusunda akademik veri tabanlarını tarar, ilgili makaleleri analiz eder ve bunları giriş, yöntem, bulgu ve sonuç bölümlerine göre sınıflandırarak karşılaştırmalı biçimde sunar. Böylece öğrenciler, bilgilendirici veya tartışmacı metin yazmadan önce alan yazını tematik olarak inceleyebilmekte; öğretmenler ise metin çözümleme ve örnek çeşitliliği sağlama süreçlerinde bu içeriklerden yararlanabilmektedir. Perplexity AI ise anlam temelli sorgulama yapabilen bir YZ arama motoru olarak kullanıcı sorularına açıklayıcı, örnekli ve kaynak gösterimli yanıtlar üretebilmektedir. Bu sayede öğrenciler yazılı anlatım öncesinde konuyla ilgili kapsamlı bilgi toplayabilmekte, öğretmenler de ders öncesinde öğrencilerin ilgisini çekecek içerikleri keşfederek bilişsel hazırlık sürecini zenginleştirebilmektedir. Her iki araç da yalnızca bilgi sunmakla kalmayıp, farklı kaynaklardan elde edilen verileri ilişkilendirerek derin düşünme, argüman geliştirme ve kaynak temelli yazma becerilerini desteklemektedir. Bu araçlar, özellikle metin yoğunluğu ve kavramsal derinlik gerektirmesi nedeniyle yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler için daha çok B2–C2 düzeylerinde doğrudan öğrenci kullanımıyla, B1 düzeyinde ise öğretmen rehberliğinde yapılandırılmış görevler içinde kullanılmaya elverişli görülmektedir.

Glasp, video içeriklerinden konuşma metinleri çıkararak bilgiye erişim sürecini kolaylaştıran bir YZ uzantısıdır. Kullanıcılar, YouTube videolarında aradıkları kavram veya anahtar kelimeyi yazarak, bu ifadenin geçtiği zamanı öğrenip doğrudan ilgili bölüme gidebilir. Bu özellik, öğrencilerin dinleme ve izleme metinleriyle çalışırken belirli kavramları (yazarın amacı, duygusal ifadeler, mecazlı anlatım) tarayıp anlam çözümlemesi yapmasına olanak tanımaktadır. Böylece öğrencilerin sözlü anlatımdan yazılı metne geçişte bağlam analizi, kelime seçimi ve içerik çözümleme becerileri güçlenmektedir.

Şekil 2

Glasp Uzantısında Video Transkript Üzerinden Bilgi Tarama Örneği



Şekil 2’de, Glasp adlı YZ tabanlı uygulamanın, video içeriklerini yazılı metne dönüştürme sürecine ait bir ekran görüntüsü yer almaktadır. Görselde, sözlü anlatımdan elde edilen transkript, zaman damgalarıyla birlikte kullanıcıya sunulmakta ve bu sayede içerik üzerinde arama, tarama ve kavramsal çözümleme yapılabilmektedir. Örnek olarak, “anlatım bozukluğu” ve “bağlaç kullanımı” gibi Türkçe dersi kapsamındaki dil bilgisel yapıların geçtiği bölümler belirgin biçimde analiz edilebilir hâle gelmiştir. Glasp üzerinden elde edilen transkriptler, kısa ve görsel destekli içeriklerde B1 düzeyinden itibaren özetleme ve bilgi tarama, daha uzun ve soyut içeriklerde ise B2–C1 düzeylerinde eleştirel okuma ve not alma etkinlikleri için uygun bir öğrenme ortamı sunmaktadır.

Bilgi güvenilirliğini değerlendirme sürecinde Consensus ve Scite öne çıkan araçlar arasında yer almaktadır. Consensus, geniş bir akademik veri tabanını tarayarak belirli bir konuya ilişkin fikir birliğini “Consensus Meter” aracıyla görselleştirmektedir. Bu sayede öğrenciler bir konudaki bilimsel uzlaşmayı ya da farklılıkları hızla kavrayabilir, bilginin güvenilirliğini sorgulama ve eleştirel düşünme becerisi kazanabilir. Scite ise “Smart Citations” özelliğiyle bir yayının diğer çalışmalarca nasıl atıflandığını (destekleyici, bahseden, çelişen) göstermekte ayrıca “Reference Check” aracıyla kaynakların doğruluğunu denetleyerek araştırmacılara güvenilir referans ağı kurma olanağı sunmaktadır. Bu iki araç, yabancılara Türkçe öğretiminde öğrencilerin bilgi kaynaklarını karşılaştırarak doğruluk, geçerlilik ve tutarlılık

açısından analiz etmelerini kolaylaştırmaktadır. Araştırma bulgularının yöntem, örneklem ve sonuçlar açısından karşılaştırıldığı bu tür uygulamalar, soyutlama ve argüman çözümleme gerektirdiğinden, YTÖ bağlamında özellikle B2–C2 düzeylerinde bilimsel metin okuma ve değerlendirme çalışmalarına katkı sağlayacak niteliktedir.

Claude, metin, ses ve görsel girdileri işleyebilen, Sokratik sorgulama yöntemiyle eleştirel düşünmeyi teşvik eden bir YZ aracıdır. Öğrenciler Claude’a kendi yazdıkları metinleri sunarak içeriksel geri bildirim alabilir, argümanlarının yeterliliği ve anlatımın tutarlılığı hakkında değerlendirme yapabilir. Ayrıca bu özellik yazma sürecinde üretimi değil, öz değerlendirme ve eleştirel düşünme becerilerini de geliştirebilmektedir.

Şekil 3

Claude İçerik Değerlendirme Örneği

T “Teknoloji, çocukların sosyal gelişimini olumsuz etkiler. Artık çocuklar dışarıda oynamıyor, sadece telefonla vakit geçiriyorlar. Bu yüzden teknoloji zararlıdır ve kısıtlanmalıdır.” Bu cümleyi değerlendirir misin

Bu görüş yaygın bir endişeyi yansıtıyor ama konuya daha dengeli yaklaşmak gerekiyor.

Görüşteki doğru noktalar: Aşırı ekran süresi gerçekten sorunlu olabilir. Çocukların fiziksel aktivite, yüz yüze sosyal etkileşim ve doğayla temas kurma ihtiyaçları var. Sadece dijital ortamda vakit geçiren çocuklar bu deneyimlerden mahrum kalabilir.

Eksik olan perspektifler: Teknoloji kendi başına zararlı değil - nasıl kullanıldığı önemli. Çocuklar teknoloji sayesinde uzaktaki arkadaşlarıyla iletişim kurabiliyor, yaratıcı projeler geliştirebiliyor, öğrenme kaynaklarına erişebiliyor. Pandemi döneminde teknoloji sosyal bağları sürdürmenin temel aracı oldu.

Daha dengeli yaklaşım: Teknoloji tamamen yasaklanması değil, bilinçli kullanımı gerekiyor. Çocukların hem dijital hem fiziksel dünyada vakit geçirmesini sağlayan bir denge kurulmalı. Ailelerin teknoloji kullanımında rol model olması, ekran süresini sınırlandırması ama aynı zamanda teknolojinin eğitici ve sosyal yönlerinden faydalanması önemli.

Kısacası, sorun teknolojinin kendisinde değil, dengesiz kullanımında. Çözüm de tamamen yasaklamak değil, bilinçli rehberlik etmek.

Şekil 3’te kısa bir görüş cümlesi YZ’ye sunulmuş, Claude ise bu görüşü hem destekleyici yönleriyle hem de eleştirilebilecek yönleriyle birlikte değerlendirerek alternatif bir yaklaşım geliştirmiştir. Böylece sadece bilginin içeriği değil, bilgiye nasıl yaklaşılması gerektiği üzerine de yapılandırılmış bir düşünme süreci örneği ortaya konmuştur.

Claude’un Sokratik sorgulama ve çoklu söylem türlerinde dönüt üretme özelliği, B1–B2 düzeylerinde yönlendirilmiş soru-cevap, C1–C2 düzeylerinde ise argüman geliştirme ve karşı argüman üretme çalışmalarında kullanılabilecek dilsel etkileşim fırsatları sunmaktadır.

Bilgi yönetimi alanında Notion AI ve Mem AI uygulamaları ele alınmıştır. Notion AI, içeriklerin başlıklandırılması, özetlenmesi ve ilişkilendirilmesi yoluyla dijital verilerin sistematik biçimde düzenlenmesine olanak tanımaktadır. Öğrenciler okudukları metinleri dijital notlara dönüştürerek bu notlar arasında anlamlı bağlantılar kurabilir, öğretmenler ise ders içeriklerini arşivleme ve güncelleme süreçlerinde yararlanabilmektedir. Mem AI ise kullanıcıların dijital içerikler arasında kavramsal bağlar kurarak bilgi ağları oluşturmalarına imkân verir. Türkçe derslerinde Mem AI, okuma parçalarının özetlenmesi, notların organize edilmesi ve yazma planlarının oluşturulmasında etkili bir destek aracı olarak kullanılabilir.

Şekil 4

Mem AI İşlev Tanımı



Ben Mem tarafından oluşturulmuş bir yapay zeka not uygulamasıyım. Temel özelliğim, sizin bilgiye dayalı en iyi işinizi yapmanıza yardımcı olmak için bilgiyi kullanmanızı sağlamaktır.

Şu konularda size yardımcı olabilirim:

- **Bilgi Asistanı ve Düşünce Ortağı:** Notlarınızdan ve koleksiyonlarınızdan bilgi hatırlamanıza ve sentezlemenize yardımcı olurum.
- **Yazma, Planlama ve Düşünme:** Notlarınızdaki bilgilere dayanarak yazma, planlama ve düşünme süreçlerinizde size destek olurum.

Özetle, sizin için bir bilgi bankası ve düşünce ortağı olarak işlev görürüm.



Şekil 4'te, Mem AI adlı YZ destekli not uygulamasının kullanıcıya kendini tanıtmaya ekranı verilmiştir. Sistem, notlar üzerinden düşünsel ilişkilendirme kurma, yazma süreçlerini planlama ve bilgi temelli düşünmeyi destekleme gibi işlevler sunmaktadır. Bu tür araçlar, yabancılara Türkçe öğretiminde özellikle yazılı anlatım, metin türleri sınıflandırması ve öğrenci notlarının düzenlenmesi gibi alanlarda öğretmen ve öğrencilerin dijital becerilerini geliştirmede potansiyel taşımaktadır. Notion AI ve Mem AI ile yürütülen bilgi notu oluşturma ve kavram haritalama süreçleri, B1 düzeyinden itibaren kısa not alma ve listeleme, B2–C2 düzeylerinde ise proje tabanlı dosyalama, okuma günlükleri ve dijital portfolyo oluşturma etkinlikleriyle uyumlu bir yapı sergilemektedir.

Sonuç olarak, bilgiye erişim, bilgiyi değerlendirme ve bilgiyi yönetme süreçlerinde kullanılan bu YZ araçları, öğrencilerin dijital okuryazarlık becerilerini bütüncül biçimde güçlendirmektedir. Yabancılara Türkçe öğretimi bağlamında bu araçların kullanımı, öğrencilerin yalnızca bilgiye ulaşmalarını değil, aynı zamanda bilgiyi eleştirel, analitik ve yaratıcı biçimde kullanmalarını sağlayarak öğretim sürecini zenginleştirebilmektedir.

3.1.2. İletişim ve İş Birliği

Bu kapsamda dijital teknolojiler aracılığıyla etkileşim kurma, paylaşım yapma, vatandaşlığa katılım, iş birliği oluşturma, netiket (dijital etik) becerilerini geliştirme ve dijital kimliği yönetme alt alanları incelenmiştir. Bu alanlarda kullanılan YZ uygulamaları, bireylerin çevrim

İçerik ortamlarında etkili, etik ve iş birliği iletişim kurma becerilerini güçlendirmeyi hedeflemektedir. Yabancılar Türkçe öğretimi bağlamında, bu araçlar hem öğrencilerin sözlü ve yazılı iletişim becerilerini geliştirerek dijital katılımı teşvik etmekte hem de öğretmenlerin sınıf içi ve çevrim içi etkileşim süreçlerini yapılandırmalarına destek olmaktadır. Aşağıda, bu alt alanlarda öne çıkan YZ uygulamalarına ve yabancılar Türkçe öğretimindeki potansiyel katkılarına yer verilmiştir.

Parlay, öğrencilerin öğretmen tarafından yönlendirilen sorulara yazılı veya sözlü olarak yanıt verdikleri, ardından birbirlerinin katkılarına etkileşimli biçimde katıldıkları YZ destekli bir tartışma platformudur. Uygulama, katılım düzeylerini ve içerik yoğunluğunu analiz ederek öğretmene görsel raporlar sunar. Bu özellik, öğrencilerin dijital tartışma ortamlarında düşüncelerini düzenli biçimde ifade etmelerini ve fikir alışverişine dayalı öğrenmeyi güçlendirir. Yabancılar Türkçe öğretiminde tartışma ve müzakere gibi sözlü anlatım türlerinin öğretiminde, Parlay öğrencilerin eleştirel düşünme, dinleme ve sözlü ifade becerilerini geliştirmeye olanak tanımaktadır. Parlay üzerinde yürütülen tartışma etkinlikleri, kısa ve kalıplaşmış ifadelerle yanıt verilen basit görevlerde B1 düzeyi, gerekçelendirilmiş ve çok yönlü yorum gerektiren görevlerde ise B2–C1 düzeyi için daha uygun bir iletişimsel zorluk düzeyi sunmaktadır.

Kialo Edu, çevrim içi argümantasyon tabanlı tartışma platformu olarak öğrencilerin bir konu üzerine olumlu ve olumsuz görüşlerini yapılandırarak sunmalarını sağlar. YZ bileşenleri, argümanların bütünlüğünü korur, çelişkileri belirler ve kullanıcıya içerik önerileri sunar. Bu yönüyle yabancılar Türkçe derslerinde tartışma metinleri, düşünceyi geliştirme yolları ve karşıt görüşlerin analizine yönelik etkinliklerde kullanılabilir. Öğrenciler, fikirlerini dijital ortamda gerekçeleriyle savunarak hem yazılı hem sözlü iletişim yeterliklerini artırabilirler. Kialo Edu'nun argüman ağaçları ve karşıt görüş yapılandırmasına dayalı işleyişi, çok adımlı akıl yürütme gerektirdiğinden özellikle B2–C2 düzeylerinde tartışma dili, gerekçelendirme ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde kullanılmaya elverişlidir.

SciSpace Copilot, akademik metinleri analiz eden, alıntı düzenleyen ve kaynak yönetimini kolaylaştıran bir YZ uygulamasıdır. Öğrenciler bu araç sayesinde bilgilendirici veya açıklayıcı metin oluştururken kaynak gösterimi, alıntı ve referans kurallarını öğrenebilirler. Yabancılar Türkçe öğretiminde, araştırmaya dayalı yazma süreçlerinde akademik dürüstlük ve dijital etik farkındalığı geliştirmede bir destek sunabilir. Akademik metinlerin yapısını, atıf sistemlerini ve terim yoğunluğunu çözümlmeye odaklanan SciSpace Copilot, akademik söylem ve üst düzey okuma becerileri nedeniyle çoğunlukla B2–C2 düzeylerindeki öğrenenlerle yürütülecek etkinlikler için uygundur.

DoNotPay AI, bireylerin resmî işlemlerini kolaylaştıran YZ destekli bir hukuk asistanıdır. Kullanıcılar, sistem aracılığıyla dilekçe, başvuru veya itiraz metinleri oluşturabilirler. Yabancılar Türkçe öğretiminde bu uygulama, öğrencilerin resmî yazı türleri üzerine çalışmalar yapmalarına, biçimsel yapıyı tanımalarına ve dilsel doğruluğu analiz etmelerine katkı sunabilir. Böylece dijital vatandaşlık bilinci ve resmî yazışma becerileri desteklenebilir. Resmî dile ve hukuki metinlere dayalı karmaşık yazışmalar içeren DoNotPay AI senaryoları, YTO bağlamında özellikle B2–C2 düzeylerinde form doldurma, dilekçe yazma ve resmî

yazışma pratiği için uyarlanabilir, alt seviyelerde ise daha çok öğretmen odaklı örnek metin analizi için kullanılabilir.

Taskade AI, tek bir istemle web uygulamaları oluşturabilmeyi sağlayan bir iş birlikçi YZ aracıdır. Kullanıcıların verdiği isteklere göre kurulduktan sonra yine dönütlere göre düzenlenebilen esnek kullanım sunulmaktadır. Öğrencilerin, aynı proje üzerinde birlikte çalışarak dijital ortamda ortak hedefler doğrultusunda web uygulaması üretimine yardımcı olabilmektedir. Yabancılar Türkçe dersleri kapsamında iş birlikçi çalışma ve yazma etkinliklerinde veya ortak sunum hazırlıklarında kullanılabilir, bu da dijital iş birliği ve zaman yönetimi becerilerinin gelişimini desteklemektedir. Görev listeleri, yapılacaklar planları ve proje adımlarını görselleştirebilen Taskade AI; B1 seviyesinden itibaren günlük rutin ve kısa plan yazma, B2–C1 düzeylerinde ise proje tabanlı grup çalışmaları ve iş birliğine dayalı görev tasarımı için uygun bir dilsel çerçeve sunmaktadır.

Grammarly, yazılı iletişimlerde dil bilgisi, yazım, sözcük seçimi ve üslup uygunluğunu analiz eden YZ tabanlı bir uygulamadır. “Tone detection” özelliğiyle kullanıcıya iletinin bağlamına uygun biçimde yönlendirmeler yapar. Yabancılar Türkçe öğretimi açısından öğrencilerin dijital ortamlarda uygun dil, üslup ve saygılı iletişim biçimleri geliştirmelerine yardımcı olabilir. Bu yönüyle çevrim içi iletişimde uyulması gereken nezaket kuralları olarak açıklanabilecek netiket (Kozik & Slivová, 2014) becerisinin kazandırılmasına katkı sağlar. Grammarly’in önerdiği düzeltme ve yeniden yazım seçenekleri, kısa cümle düzeyindeki yazılar için A2–B1 düzeylerinde öğretmen gözetiminde, daha uzun metinlerde ise B2–C2 düzeylerinde kendi kendini düzenleyen yazma becerisini destekleyecek biçimde kullanılabilir.

Google tarafından geliştirilen Gemini (eski adıyla Bard), kullanıcıların öz geçmiş, biyografi ve dijital profil oluşturma süreçlerinde rehberlik eden bir YZ aracıdır. Yabancılar Türkçe öğretiminde öğrenciler bu uygulamadan yararlanarak kendilerini tanıtan metinler yazabilir, dijital kimlik temsillerini bilinçli biçimde geliştirebilirler. Böylece öğrenciler hem yazılı anlatım becerilerini farklı bağlamlara uyarlamayı hem de dijital kimlik yönetimini öğrenirler. Gemini’nin çok modlu sorgulama ve üretim özellikleri, görsel ve kısa metinlerle desteklenen yönlendirmeli kullanımlarda A2–B1 düzeylerinde, daha karmaşık yazma, özetleme ve tartışma görevlerinde ise B2–C2 düzeylerinde YTÖ programının hedefleriyle uyumlu görev tasarımlarına imkân tanımaktadır.

Sonuç olarak, iletişim ve iş birliği alanında kullanılan bu YZ araçları, öğrencilerin dijital ortamlarda etkili iletişim kurma, fikir paylaşma, etik davranma ve birlikte üretme becerilerini geliştirmektedir. Yabancılar Türkçe öğretimi bağlamında ise bu araçların kullanımı, öğrenci merkezli etkileşimi güçlendiren, iş birliğine dayalı öğrenme kültürünü destekleyen ve dil becerilerinin dijital boyutta uygulanabilirliğini artıran bir nitelik taşımaktadır.

3.1.3. Dijital İçerik Oluşturma

Bu kapsamda dijital içerik geliştirme, içerik bütünleştirme ve yeniden işleme, telif hakları ve lisanslar ile programlama becerileri alt alanları incelenmiştir. YZ tabanlı araçlar, bireylerin dijital ortamlarda üretkenliklerini artırmakta, özgün içerik oluşturma ve düzenleme süreçlerinde kolaylık sağlamaktadır. Yabancılar Türkçe öğretimi bağlamında bu araçlar,

öğrencilerin çoklu ortam destekli üretim yapmalarını, dijital yazma becerilerini geliştirmelerini ve etik içerik üretimi farkındalığı kazanmalarını desteklemektedir. Aşağıda, dijital içerik oluşturma becerisine katkı sağlayan YZ araçları ve yabancılar Türkçe öğretiminde olası kullanım alanları ele alınmıştır.

Canva'nın YZ destekli modülü *Magic Write*, kullanıcıya belirli bir konu başlığı üzerinden metin üretme, afiş, sunum veya sosyal medya gönderileri hazırlama olanağı sunar. Bu araç, yazılı ve görsel bileşenleri bir araya getirerek çok modlu anlatımı destekler. Yabancılar Türkçe derslerinde öğrenciler, kendi yazılı ürünlerini dijital biçimlerde (örneğin broşür, sunum veya afiş) yeniden düzenleyebilir; böylece metin üretimini farklı formatlarda ifade etme becerisi kazanabilirler. *Magic Write* ile üretilen kısa başlıklar, afiş ve görsel metin taslakları, A2–B1 düzeylerinde temel sözcük dağarcığı ve kalıp ifadelerin pekiştirilmesi, B2–C1 düzeylerinde ise çoklu taslak karşılaştırması ve üslup düzenleme etkinlikleri için kullanılabilecek niteliktedir.

Quillbot, kullanıcıların metinleri yeniden ifade etmelerine olanak tanıyan bir YZ aracıdır. Cümle yapılarını değiştirme, akademik dile uyarlama veya dil düzeyini sadeleştirme gibi seçenekler sunarak içeriğin biçimsel ve anlamsal dönüşümünü sağlar. Yabancılar Türkçe öğretimi açısından *Quillbot*, öğrencilerin aynı düşünceyi farklı biçimlerde ifade etme, anlatım zenginliği oluşturma ve dilsel çeşitlilik kazanma süreçlerinde kullanılabilir. Böylece öğrenciler, metinleri yeniden yapılandırarak yazılı anlatım becerilerini güçlendirir. Metin yeniden yazımı ve biçim dönüştürme odaklı *Quillbot*, anlamı koruyarak yapı değiştirme becerisi gerektirdiği için özellikle B2–C2 düzeylerinde akademik yazma ve ödev redaksiyonu, B1 düzeyinde ise kısa paragraf basitleştirme ve eş anlamlı sözcük farkındalığı çalışmalarında öğretmen rehberliğiyle kullanılmalıdır.

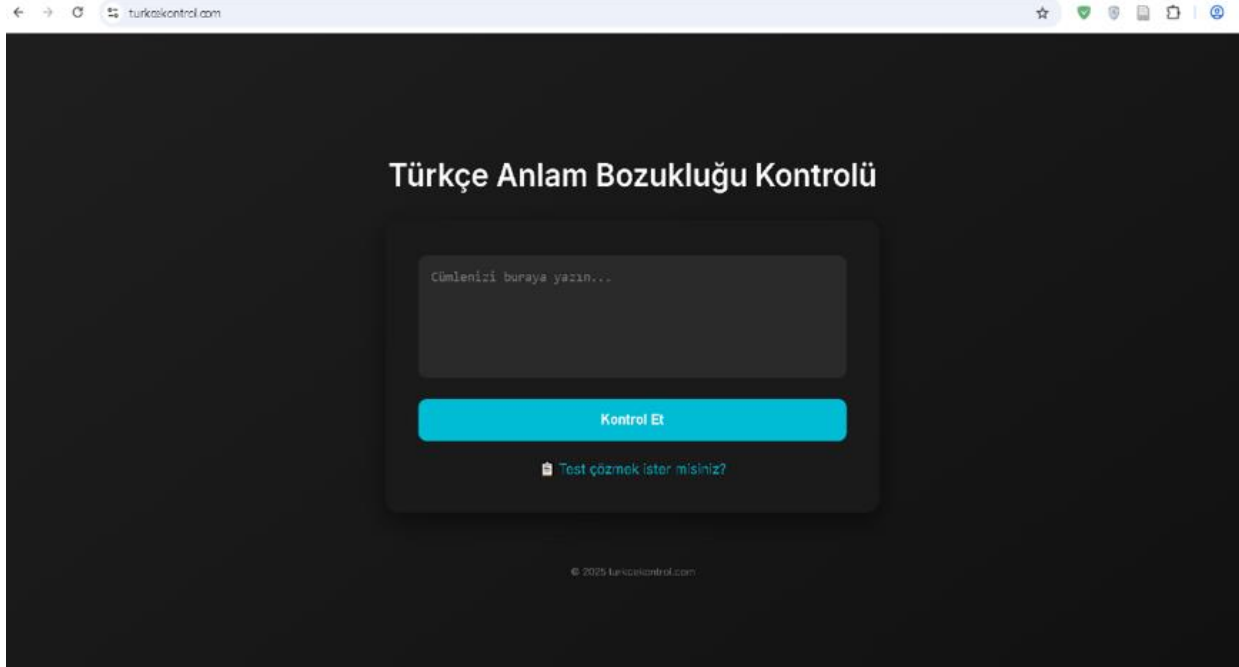
Copyleaks, metinlerin özgünlük oranlarını analiz eden YZ tabanlı bir doğrulama platformudur. Kullanıcıların sunduğu metinleri geniş veri tabanlarıyla karşılaştırarak benzerlik düzeyini belirler ve intihal tespiti yapar. Yabancılar Türkçe derslerinde *Copyleaks*'in kullanımı, öğrencilerin alıntı ve özgün içerik farkını öğrenmelerine, kaynak göstermenin önemini kavramalarına ve etik yazma bilinci geliştirmelerine katkı sunar. Ayrıca öğretmenler açısından, öğrenci ürünlerinin özgünlüğünü değerlendirme sürecinde somut bir ölçüt işlevi görebilir. *Copyleaks*'in sunduğu özgünlük raporları, veriyi yorumlama ve akademik etik kavramlarını içermesi bakımından daha çok öğretmen merkezli bir araç olmakla birlikte, B2–C1 düzeyindeki öğrencilerle özgünlük oranlarını okuma, alıntılama kurallarını tartışma ve akademik dürüstlük farkındalığı geliştirme amaçlı sınıf içi etkinliklerde kullanılabilir.

GPT5, gelişmiş çok modlu metin, görsel, ses ve kod arasında bütünleşik üretim süreçlerini destekleyen bir YZ modelidir. Kullanıcı, doğal dilde ifade ettiği bir problemi sistemin kendi içinde çözümleyebilir, gerektiğinde bunu kodlama dillerine (Python, HTML, JavaScript vb.) dönüştürerek işleyebilir. Bu yönüyle *GPT-5*, öğrencilerin algoritmik düşünme, problem çözme ve yapılandırılmış yazılı anlatım becerilerini bütünleştirmelerine olanak tanımaktadır. Yabancılar Türkçe öğretimi bağlamında bu araç, öğrencilerin metin temelli problemleri adım adım çözümleyerek işlem basamaklarını doğru sırayla ifade etme, neden–sonuç ilişkilerini

mantıksal olarak yapılandırma ve yazılı anlatımın akışını geliştirme becerilerini desteklemektedir. Böylece dilsel üretim, kodlama mantığı ve eleştirel düşünme süreçleri arasında disiplinler arası bir farkındalık oluşmasına katkı sunmaktadır.

Şekil 5

GPT-5 ile Geliştirilen Web Sitesi Arayüzü



Şekil 5, temel düzeyde programlama bilgisi kullanılarak geliştirilmiş bir dijital içerik aracının kullanıcı arayüzünü göstermektedir. Site, kullanıcıdan gelen cümleyi analiz ederek anlam bozukluğu olup olmadığını değerlendiren bir YZ modeline sahiptir. Bu örnek, yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla geliştirilen özgün bir araç olmakla birlikte, programlama bilgisinin eğitim süreçlerine nasıl uyarlanabileceğine somut bir örnek sunmaktadır.

Yabancılar Türkçe öğretimi bağlamında, bu uygulama, öğrencilerin yazdıkları cümleleri anlam yönünden değerlendirme, dilsel doğruluk sağlama ve YZ ile yazılı dil etkileşimi kurma gibi yönlerden kullanılabilir. Ayrıca, öğrencilerin “bir eğitim problemini çözmek üzere dijital araç geliştirme” sürecine tanıklık etmeleri bakımından, bu görsel ve uygulama disiplinler arası farkındalık oluşturmak açısından da değerlidir. Şekil 5’deki web sitesi, kullanıma kapalı olup, bu araştırmaya örnek olması amacıyla yapılmıştır.

Metin, görsel, ses ve kod üretimini aynı ortamda birleştiren GPT-5 temelli uygulamalar, A1–A2 düzeylerinde daha çok öğretmen tarafından oluşturulan hazır içeriklerin sunumu için; B1–B2 düzeylerinde yönlendirilmiş metin tamamlama ve diyalog yazma, C1–C2 düzeylerinde ise özgün proje, web arayüzü ve disiplinler arası içerik geliştirme etkinlikleri için kullanılabilir esnek bir yapı sunmaktadır.

3.1.4. Güvenlik

Bu başlıkta dijital güvenlik, kişisel verilerin korunması, çevrim içi etik ve çevresel sürdürülebilirlik alt başlıkları ele alınmıştır. YZ tabanlı güvenlik araçları, bireylerin dijital ortamda karşılaşabileceği riskleri önceden tespit etme, veri gizliliğini koruma ve bilinçli çevrim içi davranış geliştirme süreçlerinde rehberlik etmektedir. Yabancılar Türkçe öğretimi bağlamında bu araçlar, öğrencilerin hem dijital güvenlik farkındalıklarını hem de etik dil kullanımı, metin analizi ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine katkı sunmaktadır.

Bitdefender AI, zararlı yazılım ve ortalama saldırılarına karşı tehdit algılama sistemleri sunarak cihaz güvenliğini sağlamayı amaçlayan bir YZ teknolojisidir. Gerçek zamanlı analiz mekanizmaları sayesinde kullanıcıların güvenlik bilinci ve refleksleri gelişmektedir. Yabancılar Türkçe derslerinde, güvenli dijital davranışların öğretimi kapsamında öğrencilere zararlı içerikler içeren örnek metinler verilerek bu metinlerin güvenlik açısından analiz edilmesi sağlanabilir. Böylece öğrenciler, metinleri bilinçli okuma, sahte bağlantıları tanıma ve güvenlik diliyle ilgili ifadeleri ayırt etme becerilerini geliştirir.

Bitdefender AI'nın sunduğu örnekler üzerinden zararlı içerik ve güvenli içerik ayrımı yapmak, görsel ve simge kullanımına ağırlık verildiğinde A2–B1 düzeylerinde temel siber güvenlik farkındalığı, metin tabanlı bildirimler ve raporlar incelendiğinde ise B2–C1 düzeylerinde dijital güvenlik dili ve uyarı metni çözümleme çalışmaları için uygun olabilecektir.

DuckDuckGo Privacy Essentials, ziyaret edilen internet sitelerinin gizlilik politikalarını analiz ederek kullanıcıya izleme sistemleri, veri toplama izinleri ve gizlilik puanı hakkında bilgi sunar. Yabancılar Türkçe derslerinde bu araç, öğrencilerin farklı sitelerin gizlilik uygulamalarını inceleyip elde ettikleri bulgular doğrultusunda bilgilendirici metinler yazmaları veya alternatif gizlilik politikaları geliştirmeleri amacıyla kullanılabilir. Bu süreç, öğrencilerin hem işlevsel yazma becerilerini hem de kişisel veri bilinci farkındalıklarını artırır. DuckDuckGo Privacy Essentials üzerinden çerez, izleyici ve gizlilik ayarlarının incelenmesi, A2–B1 düzeylerinde basit arayüz okuma ve tercih belirtme, B2–C1 düzeylerinde ise gizlilik politikası metinleri ve kullanım koşullarını tartışma yoluyla dijital haklar ve sorumluluklara ilişkin bir farkındalık geliştirmeye katkı sağlamaktadır.

DeepSeek AI, yazılı içeriklerde duygu, ton ve anlam özelliklerini analiz eden gelişmiş bir YZ sistemidir. Özellikle siber zorbalık, baskı veya dışlanma gibi olumsuz dijital etkileşimleri belirleyebilme özelliğiyle dikkat çekmektedir. Yabancılar Türkçe öğretiminde öğrenciler, kısa metinler oluşturarak bu içerikleri *DeepSeek Chat* aracılığıyla analiz edebilir; ardından elde ettikleri çıktılarına göre metinlerini yeniden düzenleyebilir. Bu süreç, hem yazılı anlatım hem de etik iletişim farkındalığını geliştirir ve dijital ortamlarda duyarlı, sağlıklı iletişim biçimlerinin benimsenmesine katkı sağlar.

Şekil 6

DeepSeek Siber Zorbalık Dönütü

Sonuç:

Bu içerik, siber zorbalık tanımına tam uymasa da:

- Manipülatif,
- Karalayıcı,
- Potansiyel yasal ihlal içeren

bir paylaşımdır. Gerçekliği kanıtlanmamış iddiaların yayılması, dijital dünyada etik ve toplumsal sorunlara yol açabilir. Doğruluğu teyit edilmeden paylaşım yapılmamalıdır.



New chat

Message DeepSeek

DeepThink (R1)

Search



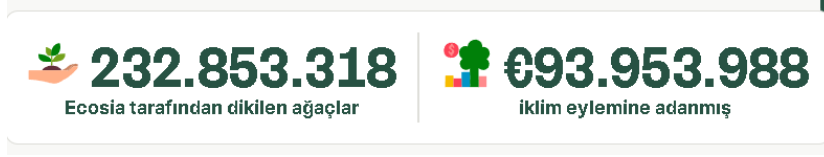
Şekil 6’da görüldüğü üzere DeepSeek Chat, kullanıcıların yazılı içeriklerindeki manipülatif, karalayıcı ya da etik dışı ifadeleri tespit ederek, dijital ortamlarda psikolojik ve sosyal refahı tehdit eden unsurları analiz edebilen bir YZ uygulamasıdır. Yapılan içerik analizlerinde, metinlerin siber zorbalık tanımına tam uymasa dahi hangi yönleriyle bireyleri psikolojik olarak etkileyebileceği veya potansiyel yasal risk taşıyabileceği açıkça belirtilmektedir. Bu özellikleriyle DeepSeek, dijital iletişimde güvenli, sağlıklı ve etik bir dil kullanımının yaygınlaştırılmasına katkı sağlar. Bu sistem, yabancılara Türkçe öğretimine dâhil edildiğinde, öğrencilerden çeşitli dijital metin örnekleri üretmeleri istenir ve bu metinler DeepSeek aracılığıyla analiz edilir. YZ’nin sunduğu çıktılar doğrultusunda öğrenciler, içeriklerinin hangi yönlerinin sorunlu olduğunu fark ederek, metinlerini yeniden düzenler. Bu süreç hem yazılı anlatım becerilerinin gelişimini destekler hem de öğrencilerin dijital ortamlarda fiziksel ve psikolojik refahı koruma, zararlı içeriklerden kaçınma ve sosyal katılımı etik duyarlılık geliştirme yeterliklerini güçlendirir.

DeepSeek ile nefret söylemi, siber zorbalık ve saldırgan dil örneklerinin sınıflandırılması, duygu ve ton farkındalığı açısından B1–B2 düzeylerinde kısa iletilerin analizi, C1–C2 düzeylerinde ise çevrim içi söylem çözümlemesi ve etik tartışma etkinlikleriyle ilişkilendirilebilir.

Google Carbon Footprint ve Ecosia, dijital sürdürülebilirlik farkındalığı kazandıran YZ destekli uygulamalardır. *Google Carbon Footprint*, kullanıcıların dijital etkinliklerinden kaynaklanan karbon salınımını hesaplayarak çevre dostu kullanım alışkanlıkları geliştirmelerine yardımcı olurken; *Ecosia*, yapılan her 45 aramada bir ağaç dikilmesini sağlayan ekolojik bir arama motorudur. Yabancılara Türkçe derslerinde bu araçlar, “dijital davranışların doğaya etkisi” temalı yazma etkinlikleriyle ilişkilendirilerek öğrencilerin çevresel farkındalık temelli içerikler üretmelerine olanak tanır. Böylece öğrenciler hem yazılı ifade becerilerini hem de çevreye duyarlı dijital vatandaşlık bilincini geliştirebilir.

Şekil 7

Ecosia Arayüzündeki Ağaç Dikme Sayıları



3.1.5. Problem Çözme

Bu başlıkta teknik sorunların çözümü, ihtiyaçlara uygun teknolojik yanıtların belirlenmesi, dijital yaratıcılığın desteklenmesi ve yeterlilik farkındalığının geliştirilmesi alt alanları incelenmiştir. YZ tabanlı uygulamalar, kullanıcıların dijital ortamlarda karşılaştıkları problemleri tanımlama, çözüm üretme ve kendi gelişim süreçlerini izleme becerilerini desteklemektedir. Yabancılar Türkçe öğretimi bağlamında ise bu araçlar, öğrencilerin yazılı ifade, eleştirel düşünme ve dijital farkındalık temelli problem çözme becerilerini güçlendirmelerine katkı sunmaktadır.

Microsoft Copilot, doğal dil girdileri üzerinden kullanıcıların karşılaştığı teknik sorunları analiz ederek adım adım çözüm önerileri sunan bir YZ asistanıdır. Yazılım hatalarından bağlantı problemlerine kadar geniş bir yelpazede rehberlik sağlayabilir. Yabancılar Türkçe öğretimi açısından, öğrencilerin dijital sorunları açık, tutarlı ve anlaşılır biçimde ifade etmeleri; metinlerinde dilsel netlik ve problem tanımlama becerilerini geliştirmeleri hedeflenebilir. Bu yönüyle Copilot, işlevsel yazma ve problem çözme süreçleri arasında bütünlük kurulmasına katkı sağlamaktadır. Microsoft Copilot'un belge taslağı, tablo, sunu ve kod üretimi gibi işlevleri, görev karmaşıklığı ve kavramsal yoğunluğu nedeniyle özellikle B2–C2 düzeylerindeki öğrencilerin akademik yazı, sunum hazırlama ve veri yorumlama becerilerinin geliştirilmesinde problem çözme odaklı görevlerle uyum göstermesi beklenmektedir.

Goblin Tools, planlama, görev analizi ve iletişim ihtiyaçlarının yönetimi için geliştirilen bir YZ aracıdır. Kullanıcıdan gelen metinleri bağlamsal olarak değerlendirir ve “daha kısa”, “daha resmî” veya “daha etkili” gibi farklı biçimlerde dönüştürme işlevi sunar. Bu yönüyle bireyin iletişim bağlamına uygun dil seçimi yapmasını ve dijital ifadesini hedef kitleye göre düzenlemesini sağlar. Yabancılar Türkçe öğretiminde, öğrencilerin iletilerini farklı bağlamlara göre dönüştürmeleri, üslup farkındalığı kazanmaları ve anlatım biçimlerini dijital ortama uygun şekilde uyarlamaları açısından işlevseldir.

Goblin Tools, kullanıcıdan gelen metni yukarıda da vurgulanan “daha resmî”, “daha kısa”, “daha etkili” gibi ihtiyaçlara göre dönüştürebilmektedir. Bu özellik sayesinde kullanıcı, söylemek istediği şeyi hangi üslupta iletmesi gerektiğine karar verir ve buna en uygun dijital yardım aracını kullanarak ifadesini yeniden düzenleyebilmektedir. Dolayısıyla birey hem ihtiyacını doğru analiz edip hem de en uygun teknolojik yanıtı kullanarak çözüm üretebilecektir.

Görevleri küçük adımlara bölme, önceliklendirme ve ton ayarlama özelliklerine sahip Goblin Tools, B1 düzeyinden itibaren günlük yaşam planları ve çalışma rutinleri üzerine kısa

metinler üretme, B2–C1 düzeylerinde ise proje yönetimi, iş planı yazma ve iş birliğine dayalı görev dağılımı için kullanılabilecek bir dijital problem çözme aracıdır.

Adobe Firefly, metin tabanlı komutlarla görsel içerik üretebilen bir YZ platformudur. Kullanıcı, yazılı yönergeler aracılığıyla afiş, illüstrasyon veya sanatsal görseller oluşturabilir. Bu süreç, soyut fikirlerin somut görsel anlatımlara dönüştürülmesini destekler. Yabancılar Türkçe derslerinde *Firefly*, öğrencilerin betimleme, imge kullanımı ve anlatımı görselleştirme becerilerini geliştirmede kullanılabilir. Metin temelli içeriklerin görselleştirilmesi, dilsel ve görsel ifade biçimleri arasında bağ kurarak yaratıcı dijital okuryazarlığı güçlendirebilecektir.

Metinden görsele üretim yapan Adobe Firefly, öğretmen tarafından önceden hazırlanmış komutlarla A1–A2 düzeylerinde kelime–görsel eşleştirme ve basit söz öbekleriyle sahne betimleme, B1–B2 düzeylerinde kısa durum anlatıları oluşturma, C1–C2 düzeylerinde ise kültürel temalı afiş, infografik ve hikâye panosu tasarlama çalışmaları için uyarlanabilir.

HIX.AI, yazılı içerikleri analiz ederek kullanıcıya kişiselleştirilmiş geri bildirimler sunan bir yazma asistanıdır. Metinlerdeki anlatım tutarlılığı, kelime seçimi ve üslup özelliklerini değerlendirerek gelişim alanlarını belirler. Bu yönüyle bireyin kendi dijital ifade yeterliliğini fark etmesini ve hedefe yönelik iyileştirme yapmasını sağlar. Yabancılar Türkçe öğretiminde *HIX.AI*, öğrencilerin yazma becerilerini öz değerlendirme temelli geliştirmelerine, dilsel eksiklerini tanımlarına ve eleştirel okuma-yazma farkındalığı kazanmalarına katkı sunmaktadır. Farklı YZ modellerinin aynı platformda kullanılabiliyor olması, öğrencilere öğrenme tarzlarına en uygun dijital aracı seçme ve kendi gelişim süreçlerini sürdürülebilir biçimde yönlendirme fırsatı tanımaktadır. HIX.AI'nin içerik analizi ve yeniden yazım özellikleri, dilsel doğruluk ve üslup tutarlılığı gerektiren üretimsel görevler açısından özellikle B2–C2 düzeylerinde paragraf geliştirme, özet çıkarma ve akademik metin sadeleştirme etkinliklerinde kullanılmaya elverişlidir.

Bu bulgular, YZ destekli araçların problem çözme becerilerini yalnızca teknik düzeyde geliştirmekle kalmayıp, dilsel düşünme, yazılı üretim ve eleştirel analiz süreçleriyle bütünleştirerek dönüştürücü bir rol üstlendiğini göstermektedir. Yabancılar Türkçe öğretimi bağlamında bu araçların kullanımı, öğrencilerin dijital okuryazarlık becerilerini yapılandırılmış bir biçimde geliştirmelerine, kendi öğrenme sorumluluklarını üstlenmelerine ve üretken dijital bireyler hâline gelmelerine olanak tanımaktadır. Böylece YZ, problem çözme sürecini yalnızca bir teknolojik işlev olmaktan çıkarıp, bilişsel, dilsel ve etik boyutlarıyla bütüncül bir öğrenme alanına dönüştürmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, YZ destekli araçların dijital okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesindeki rolü ve Yabancılar Türkçe öğretimine entegrasyon potansiyeli incelenmiştir. İncelenen YZ uygulamaları (Elicit, Perplexity AI, Claude, Notion AI, Canva, ChatGPT-4 vb.), Avrupa Komisyonu'nun DigComp 2.2 çerçevesinde tanımlanan beş ana dijital yeterlilik alanının (bilgi ve veri okuryazarlığı, iletişim ve iş birliği, dijital içerik oluşturma, güvenlik, problem çözme) alt alanlarıyla eşleştirilmiştir. Bu sistematik kapsam belirleme eşleşmesi, yabancılar Türkçe öğretimi bağlamında kullanılabilecek YZ araçlarının, DigComp 2.2 çerçevesinin 'Dijital

İçerik Üretme' ve 'İletişim ve İş Birliği' alanlarında yoğunlaştığını, buna karşın 'Bilgi ve Veri Okuryazarlığı'nın kritik alt bileşeni olan bilginin güvenilirliğini değerlendirme ve 'Güvenlik' alanlarında araç eksikliği olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgu, mevcut teknoloji pazarının, pedagojik ihtiyaçlardan çok, içerik üretiminin otomasyonuna odaklandığını göstermektedir. Bu araçların sağladığı pedagojik dönüşüm, öğrencilere artık bilgiyi nasıl bulacaklarını öğretmekten ziyade, YZ tarafından sentezlenmiş bilgiyi nasıl yöneteceklerini, sorgulayacaklarını ve bu bilginin üzerine nasıl yeni bilgiler inşa edeceklerini öğretmeye doğru bir kaymayı beraberinde getirmektedir. Gelecekte, dijital okuryazarlık, YZ'nin evrimiyle birlikte sürekli yeniden tanımlanacak ve yeni yeterlilik alanları içereceği düşünülmektedir. DigComp 2.2 çerçevesinin dinamik bir yapıda olduğu göz önünde bulundurulduğu zaman bu çalışmadaki YZ araçlarının kullanım esnekliğiyle gelişen becerilere uyulanabileceği de düşünülmektedir.

YTÖ'de YZ araçlarının sistematik biçimde kullanılabilmesi için CEFR A1–C2 düzeyleriyle uyumlu bir kademelendirme yapılması gerekmektedir. Özellikle A1–A2 düzeylerinde öğrenenlerin sınırlı söz varlığı, temel yapı bilgisi ve işlem yükü toleransının düşük olması nedeniyle YZ araçları ancak görsel destekli, kısa ve öğretmen yönlendirmeli görevlerde etkili olurken; B1 düzeyinden itibaren artan bağlaç kullanımı, süreç anlatımı ve bağımsız okuma becerileri sayesinde araçların işlevselliği belirgin biçimde artmakta; B2–C2 düzeylerinde ise soyutlama, argüman geliştirme, akademik söylem kurma ve metin çözümleme yeterlikleri güçlendiği için YZ uygulamaları en verimli şekilde kullanılabilir (MEB Talim ve Terbiye Kurulu, 2021).

28 adet YZ web sitesi, (Elicit, Perplexity AI, Claude, Notion AI, Canva, ChatGPT-4, Glasp, Consensus, Scite, Mem AI, Parlay, Kialo Edu, SciSpace Copilot, DoNotPay AI, Taskade AI, Grammarly AI, Google Gemini AI, QuillBot, CopyLeaks, Bitdefender AI, DuckDuckGo Privacy Essentials, DeepSeek AI, Google Carbon Footprint, Ecosia, Microsoft Copilot, Goblin Tools, Adobe Firefly, HIX.AI) dijital okuryazarlık becerileriyle eşleşmeleri ve sitelerin tanıtımları ile ilişkili olarak belirtilmiştir. Bu uygulamalar, esnek yapıda olup diğer becerilerle de eşleşebilmektedir. Türkçeye uyarlanma konusunda sitelerin kullanımlarının öğretmenlerin işleyecekleri konu ve geliştirilmesi istenen beceriye göre değiştirilebilmesi mümkün olmaktadır. DigComp 2.2'nin güncel dijital okuryazarlık becerilerinin seçilmesinin sebebi, Millî Eğitim Bakanlığının (2020) en son 2020 senesinde yayımlandığı "Dijital Okuryazarlık Öğretmen Kılavuzu" kitabında DigComp'un 2020 senesindeki çalışmasını referans aldığı görülmüştür. DigComp'un yaptığı yeni güncellemeyle ilgili MEB'in yeni çalışması görülmediğinden, bu çalışmanın çerçevesini DigComp oluşturmuştur.

Bulgular, Duran ve Özen'in (2018) Türkçe dersi müfredatında dijital okuryazarlık entegrasyonundaki eksiklikleri tespit eden çalışmasıyla örtüşmektedir. YZ araçları bu eksiklikleri gidermek için bir fırsat sunsa da araçların niteliksel dağılımındaki bu dengesizlik, entegrasyonun dikkatli bir pedagojik planlama gerektirdiğini göstermektedir. Sonuç olarak, YZ'nin yabancılar Türkçe öğretimine entegrasyonu, öğrencilere bilgiyi bulmaktan çok, YZ tarafından sunulan bilgiyi yönetme, sorgulama ve eleştirel bir süzgeçten geçirme becerilerini öğretmeye yönelik bir pedagojik dönüşümü zorunlu kılmaktadır.

Bu çalışmanın bulguları ve tartışmaları ışığında, dijital okuryazarlık becerilerinin YZ teknolojileriyle geliştirilmesi ve yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılabilirliği bağlamında öneriler sunulmaktadır:

- Yabancılara Türkçe öğretiminde dijital ortamda güvenli ve etik davranışlar sergilenebilmesi için YZ destekli güvenlik araçları (Bitdefender AI, DuckDuckGo Privacy Essentials, DeepSeek AI) ve intihal denetim araçları (Copyleaks) derslere dâhil edilmelidir. Özellikle siber zorbalık ve kişisel veri gizliliği konularında farkındalık artırılmalı, pratik uygulamalarla bu beceriler pekiştirilmelidir.
- Yabancılara Türkçe öğretiminde YZ araçlarının etkin ve güvenli kullanımını öğreten rehberler hazırlanmalı; böylece yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dijital ortamda bilgi arama, doğrulama ve yönetme becerileri güçlendirilmelidir.
- Öğrencilerin eleştirel düşünme ve gerekçeli tartışma becerilerini geliştirmek için Kialo EDU, Parlay vb. yapılandırılmış tartışma platformları derslere entegre edilmelidir.
- Yabancılara Türkçe öğretiminde dijital ortamlarda fikir sunma, karşıt görüş geliştirme ve çevrim içi iş birliği gibi becerilerin kazandırılması için Kialo Edu, Parlay ve Taskade AI gibi tartışma ve iş birliği araçları kullanılarak yapılandırılmış etkinlikler gerçekleştirilmelidir. Bu etkinliklerle öğrencilerin sözlü ve yazılı iletişim yeterlilikleri çok yönlü olarak desteklenebilir.
- Millî eğitim politikaları ve teknoloji geliştirme stratejileri, araştırmada tespit edilen YZ araçlarının dağılımındaki dengesizliği özellikle “Bilgiyi Değerlendirme” ve “Güvenlik” yeterlilik alanlarındaki yetersizlikleri gidermeye odaklanmalıdır. Yabancılara Türkçe öğretiminde, yerel kültürel bağlamla uyumlu, güvenilir Türkçe dil modellerine sahip millî YZ araçlarının geliştirilmesi öncelikli bir ihtiyaçtır. Bu yaklaşım, yalnızca dilsel erişilebilirliği ve pedagojik uygunluğu artırmakla kalmayacak; aynı zamanda öğrenci verilerinin yerli sunucularda korunmasını sağlayarak dijital güvenlik ve mahremiyet konularındaki ulusal hassasiyetlere de yanıt verecektir.

Kaynakça

- Akkaya, N. ve Şengül, L. (2023). Sohbet robotları (Chatbots) ve yabancı dil eğitimi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (58), 2988–2999.
- Arastaman, G., Öztürk Fidan, İ. ve Fidan, T. (2018). Nitel araştırmada geçerlik ve güvenirlik: kuramsal bir inceleme. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 37-75.
- Arslan, E. (2022). Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenirlik. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (51), 395-407. <https://doi.org/10.30794/pausbed.1116878>
- Arslan, M. ve Adem, E. (2010). Yabancılar Türkçe öğretiminde görsel ve işitsel araçların etkin kullanımı. *Dil Dergisi*, (147), 63–86.
- Aydın, E., & Cığerci, F. M. (2020). Yabancılar Türkçe öğretiminde dijital hikâye anlatımının yazma kaygısına etkisi. *Journal of History School*, 45, 1078–1097.
- Çelebi, H., Duman, B., Karadeniz, Ş. ve Kocakaplan, C. (2023). Yapay zekâ okuryazarlığı konulu çalışmaların sistematik derleme yöntemiyle incelenmesi. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 12(1), 529–553.
- Çangal, Ö., Çelik, M. E. ve Başar, U. (2025). Yabancılar Türkçe öğretiminde yapay zekâ kullanımına yönelik öğretici görüşleri. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 10(1), 57–97.
- Duran, E. ve Özen, N. E. (2018). Türkçe derslerinde dijital okuryazarlık. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 3(1), 31–46.
- Eroğlu, E. N. (2022). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dijital öykülerin yazma becerisinde kullanılabilirliği üzerine: kuramsal bir çalışma. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 5(2), 108-123.
- Kozík, T., & Slivová, J. (2014). Netiquette in electronic communication. *International Journal of Engineering Pedagogy (IJEP)*, 4(3), 67–70. <https://doi.org/10.3991/ijep.v4i3.3570>
- MEB Talim ve Terbiye Kurulu. (2021). *Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni: Öğrenme, öğretme ve değerlendirme – Tamamlayıcı cilt* (Türkçe çeviri). Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2020). *Dijital okuryazarlık öğretmen kılavuzu*. <https://cdn.eba.gov.tr/kitap/digital/#p=1>
- Sağiroğlu, Ş., Bülbül, H. İ., Kılıç, A. ve Küçükali, M. (Eds.). (2020). *Dijital okuryazarlık: Araçlar, metodolojiler, uygulamalar ve öneriler* (1. baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Sucu, M. (2021). İşletmelerin Z kuşağı bireylerini istihdam ederken dikkate almaları gereken konular: Bir literatür araştırması. *Uluslararası Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(3), 848–867.

- Şimşek, B., Direkci, B. ve Koparan, B. (2021). Türkçe öğretmenlerinin eğitimde teknoloji entegrasyonu ve Türkçe öğretmeni yetiştirme sürecine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Academic Research Review*, 6(3), 882–902.
- Türel, E., Küçükvardar, M., Myatiyev, O. ve Avcı, Y. (2024). Eğitim ve iletişim sürecinde yapay zekâ okuryazarlığına ilişkin bir araştırma. *International European Journal of Managerial Research (EUJMR)*, 8(15), 198–212.
- Veronika, V., Camelia, C., Febriliana, R., & Yapen, Y. E. (2023). Digital literacy as a social mobilization and learning platform. *SEIKAT: Jurnal Ilmu Sosial, Politik dan Hukum*, 2(3), 228–241. <https://doi.org/10.55681/seikat.v2i3.544>
- Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for citizens - With new examples of knowledge, skills and attitudes* (EUR 31006 EN). Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2760/115376>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, K. (2010). Nitel araştırmalarda niteliği artırma. *İlköğretim Online*, 9(1), 79-92.

Elektronik Kaynaklar

- Adobe. (t.y.). *Adobe Firefly*. <https://www.adobe.com/tr/products/firefly.html>
- Anthropic. (t.y.). *Claude AI*. <https://claude.ai/>
- Bitdefender. (t.y.). *Bitdefender*. <https://www.bitdefender.com/>
- Canva. (t.y.). *Canva*. <https://www.canva.com/>
- Consensus. (t.y.). *Consensus*. <https://consensus.app/>
- Copyleaks. (t.y.). *Copyleaks*. <https://app.copyleaks.com/>
- DeepSeek. (t.y.). *DeepSeek Chat*. <https://chat.deepseek.com/>
- DoNotPay. (t.y.). *DoNotPay*. <https://donotpay.com/>
- DuckDuckGo. (t.y.). *DuckDuckGo Search Engine*. <https://duckduckgo.com/>
- Ecosia. (t.y.). *Ecosia*. <https://www.ecosia.org/>
- Glasp. (t.y.). *Glasp*. <https://glasp.co/>
- Goblin Tools. (t.y.). *Goblin Tools*. <https://goblin.tools/>
- Google. (t.y.). *Gemini*. <https://gemini.google.com/>
- Google Cloud. (t.y.). *Carbon Footprint*. <https://cloud.google.com/carbon-footprint>
- Grammarly. (t.y.). *Grammarly*. <https://app.grammarly.com/>
- HIX.AI. (t.y.). *HIX.AI*. <https://hix.ai/home>
- Kialo. (t.y.). *Kialo Edu*. <https://www.kialo-edu.com/>

Mem Labs. (t.y.). *Mem AI*. <https://mem.ai/>

Microsoft. (t.y.). *Microsoft Copilot*. <https://copilot.microsoft.com/>

Notion Labs. (t.y.). *Notion*. <https://www.notion.com/>

OpenAI. (t.y.). *ChatGPT*. <https://chat.openai.com>

Ought. (t.y.). *Elicit*. <https://elicit.com/>

Parlay. (t.y.). *Parlay Ideas*. <https://parlayideas.com/>

Perplexity AI. (t.y.). *Perplexity AI*. <https://www.perplexity.ai/>

QuillBot. (t.y.). *QuillBot*. <https://quillbot.com/>

SciSpace. (t.y.). *SciSpace*. <https://scispace.com/>

Scite. (t.y.). *Scite*. <https://scite.ai/>

Taskade. (t.y.). *Taskade AI*. <https://www.taskade.com/ai/app>

Makaleye Katkı Oranı Beyanı:

1. yazar katkı oranı: %50

2. yazar katkı oranı: %50

Çıkar Çatışması Beyanı:

Araştırmacılar arasında herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

Etik Beyanı:

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi”nde belirtilen kurallara uyulduğunu, “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler”e dayalı hiçbir işlem yapılmadığını ve etik ihlallerde tüm sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu beyan ederiz.

Finansal Destek veya Teşekkür Beyanı:

Bu çalışma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır.

Etik Kurul İzni Beyanı:

Araştırma etik kurul izni gerektirmemektedir.

Veri Kullanılabilirliği Beyanı:

Bu çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine yazarlardan temin edilebilir.

Yapay Zekâ Kullanımı Beyanı:

Bu çalışmada yapay zekâ, araştırma konusu kapsamında örnek uygulamaların belirlenmesi ve sınıflandırılması gibi hazırlık aşamalarında yararlanılan bir araç olarak kullanılmıştır. Çalışmanın yazım sürecinde yazma yardımı amacıyla yapay zekâdan yararlanılmadığını beyan ederiz.

Telif Hakları Beyanı:

“Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi”nde yayımlanan çalışmalar Creative Commons Atıf-Ticari Olmayan 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Extended Abstract

In recent years, the integration of digital technologies into language education has become not only a pedagogical innovation but also a necessity for foreign language learners who must navigate complex digital environments. Among these technologies, artificial intelligence (AI) has emerged as a transformative force that reshapes how learners of Turkish as a foreign language access information, process linguistic input, and produce written or spoken output. This study focuses on the development of digital literacy skills through AI-based tools and examines how this transformation can be systematically integrated into the teaching of Turkish to foreigners. Within the scope of the research, twenty-eight AI applications—including Elicit, Perplexity AI, Claude, Notion AI, Canva, and ChatGPT-4—were analyzed in relation to the European Commission’s DigComp 2.2 digital competence framework. This framework outlines five key competence areas that are essential for today’s language learners: information and data literacy, communication and collaboration, digital content creation, safety, and problem-solving. The study adopts a qualitative document analysis method, drawing on academic publications, language-education policies, and AI-enhanced teaching platforms to explore how such tools contribute to the digital literacy and language-learning needs of learners of Turkish.

The rationale behind this research lies in the rapid evolution of both digital technologies and the competencies required in contemporary foreign-language classrooms. Traditionally, digital literacy referred to basic internet navigation and computer use; however, with the increasing presence of AI in educational settings, digital literacy for learners of Turkish now encompasses the ability to critically evaluate AI-generated linguistic output, interpret multimodal content, and ethically engage with intelligent systems. Accordingly, this study positions itself within the expanding literature that highlights the importance of aligning AI-mediated learning with structured digital competence frameworks. By applying the DigComp 2.2 model to AI tools, the research provides a systematic evaluation of how such technologies may enhance the linguistic, cognitive, and communicative capacities of individuals learning Turkish as a foreign language.

The findings from the qualitative analysis indicate that AI-based applications offer personalized, adaptive, and language-sensitive learning environments that support learners’ ability to access, organize, and interpret information in Turkish. In terms of information and data literacy, tools such as Elicit and Perplexity AI assist learners in conducting targeted searches for Turkish-language resources, summarizing texts, and managing authentic data for academic or everyday communication. These tools function as intelligent language-learning assistants, supporting learners in identifying credible sources, clarifying linguistic ambiguities, and constructing evidence-based written tasks. Similarly, in the area of communication and collaboration, platforms like Notion AI facilitate cooperative writing tasks, peer feedback, and project-based learning among Turkish-language learners, enabling them to manage group assignments and maintain textual coherence in collaborative environments.

Regarding digital content creation, AI-enhanced tools such as Canva and ChatGPT enable learners to produce multimodal communication products—posters, presentations, visual narratives, and structured texts—that integrate visual and linguistic elements in Turkish. These tools foster creativity, enhance vocabulary development, and improve sentence accuracy through iterative feedback. In the safety dimension, AI systems heighten learners’ awareness of digital ethics, plagiarism, data privacy, and the responsible use of AI-generated Turkish text. Finally, in the realm of problem-solving, AI applications support learners in navigating linguistic challenges by encouraging algorithmic reasoning, step-by-step text revision, and reflective self-monitoring of their language performance.

Particularly in the context of teaching Turkish as a foreign language, where mastering accurate language structures and communicative fluency is essential, the role of AI tools becomes increasingly significant. The findings indicate that AI contributes to the improvement of learners’ writing fluency, grammatical accuracy, vocabulary diversity, and discourse organization. For instance, ChatGPT-4 provides instantaneous feedback on sentence structure, error types, and lexical choices specific to Turkish, enabling learners to revise and refine their written texts more efficiently. Moreover, AI-based platforms empower teachers of Turkish to design differentiated, culturally relevant, and learner-centered materials. Through intelligent prompts, automatic text-leveling, and form-focused feedback, teachers can more effectively monitor learner progress and identify specific areas requiring further pedagogical intervention.

The results demonstrate that AI-supported applications play a critical role in strengthening digital literacy skills among learners of Turkish and support their ability to engage critically with information, collaborate effectively in digital environments, and produce coherent, original digital content in the target language. However, the study emphasizes that AI integration in Turkish-language classrooms requires thoughtful pedagogical adaptation. Without structured guidance, learners may become overly dependent on AI-generated linguistic solutions, which could impede the development of independent language-processing and problem-solving skills. Therefore, sustained professional development for teachers—particularly in AI literacy, digital ethics, and adaptive material design—is essential to ensure that AI remains a supportive tool rather than a replacement for human instructional judgment.

From a policy standpoint, the research highlights the necessity of developing national AI tools tailored specifically to the linguistic, cultural, and pragmatic characteristics of Turkish. Since most existing AI applications are optimized for English, their use in Turkish-language classrooms may create pedagogical limitations or linguistic inaccuracies. Localized AI systems will enhance accessibility, reduce reliance on foreign platforms, and safeguard learner data. Additionally, incorporating AI literacy, digital citizenship, and ethical AI use into the national curriculum will ensure that learners of Turkish are well-equipped to navigate intelligent technologies. This aligns with international trends emphasizing computational thinking, algorithmic awareness, and conscious digital participation within foreign-language learning contexts.

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ A2+ DİL DÜZEYİ İÇİN ÜRETKEN YAPAY ZEKÂ DESTEKLİ OTANTİK METİN GELİŞTİRME MODELİ

Araştırma Makalesi

Oğuzhan UZUN*

Geliş Tarihi: 31.10.2025 | **Kabul Tarihi:** 13.12.2025 | **Yayın Tarihi:** 31.12.2025

Özet: Bu çalışmanın temel amacı, Millî Eğitim Bakanlığı 2025 Yabancılar Türkçe Öğretimi Programı'nın A2+ dil düzeyi hedeflerine uygun otantik benzeri metinler üretmek için sistematik bir üretken yapay zekâ istem (prompt) mühendisliği modeli geliştirmek ve bu modelin geçerliğini değerlendirmektir. Yabancılar Türkçe Öğretimi alanındaki otantik materyal geliştirme zorluklarına teknoloji destekli bir çözüm sunmayı hedefleyen bu araştırma, Tasarım ve Geliştirme Araştırması (TGA) modelinde kurgulanmıştır. Yöntem olarak öncelikle YTÖP A2+ düzeyi gereksinimleri (temalar, metin türleri, dil yapıları) analiz edilmiştir. Bu analize dayanarak yapay zekâyâ verilecek komutları standartlaştıran altı bileşenli (Rol, Hedef Kitle, Tema/Bağlam, Metin Türü, Dil Yapısı Kısıtları, Üslup) bir istem mühendisliği modeli tasarlanmıştır. Geliştirilen bu model, ChatGPT-5 platformu kullanılarak A2+ ortaokul ve lise düzeylerinin ilk dört teması için temsili "blog gönderisi" metin türünde uygulanmıştır. Üretilen metinlerin programa uygunluğu, altı alan uzmanı tarafından beş temel ölçütü (tematik uygunluk, dilsel uygunluk, metin türü otantikliği, seviyeye uygunluk, tutarlılık) içeren bir kontrol listesi aracılığıyla nitel olarak değerlendirilmiştir. Bulgular, geliştirilen istem mühendisliği modelinin hedeflenen A2+ düzeyine, temalara ve seçilen metin türünün otantik özelliklerine yüksek düzeyde uyumlu, anlamlı ve eğitsel olarak işlevsel metinler üretebildiğini göstermiştir. Uzman değerlendirmeleri, modelin A2+ dil yapılarının çoğunu metinlere doğal bir akış içinde başarıyla dâhil edebildiğini ancak bazı yapıların eksik kaldığını ortaya koymuştur. Sonuç olarak önerilen modelin, YTÖP hedefleri ile ÜYZ'nin teknik kapasitesi arasında etkili bir işlevi üstlendiği; öğrencilere ve materyal geliştiricilere zaman kazandıran, programla uyumlu ve zengin içerik sunan geçerli ve pratik bir çerçeve sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışma istem mühendisliğinin, yapay zekâyı eğitsel hedeflere hizmet eden bir araca dönüştürmedeki kritik rolünü ve öğretmenler için yapay zekâ okuryazarlığının önemini vurgulamaktadır.

Anahtar Kelimeler: A2+ dil düzeyi, istem mühendisliği, otantik metin geliştirme, üretken yapay zekâ, yabancılar Türkçe öğretimi.

A GENERATIVE AI-SUPPORTED AUTHENTIC TEXT DEVELOPMENT MODEL FOR TEACHING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE AT A2+ LEVEL

Research Article

Received: 31.10.2025 | **Accepted:** 13.12.2025 | **Published:** 31.12.2025

Abstract: The primary objective of this study is to develop and to validate a systematic generative artificial intelligence (GenAI) prompt engineering model for producing authentic-like texts that align with the A2+ language level objectives of the Ministry of National Education's 2025 Turkish as a Foreign Language Program (YTÖP). This research, structured as Design and Development Research (DDR), aims to provide a technology-supported solution to the challenges of authentic material development in the field of Teaching Turkish as a Foreign Language (TFL). Methodologically, the YTÖP A2+ level requirements (themes, text types, language structures) were first analyzed. Based on this analysis, a six-component prompt engineering model (Role, Target Audience, Theme/Context, Text Type, Language Constraints, Style) was designed to standardize commands given to the AI. This model was implemented using the ChatGPT-5 platform, applied to the representative "blog post" text type across the first four themes of the A2+ middle and high school levels. The suitability of the generated texts was qualitatively evaluated by six domain experts using a checklist based on five core criteria (thematic suitability, linguistic suitability, text-type authenticity, level suitability, and coherence). The findings indicate that the developed prompt engineering model can produce highly consistent, meaningful and pedagogically functional texts that were tailored to the targeted A2+ level, themes, and the authentic features of

* Dr.; T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı; oguzhan.uzun@meb.gov.tr  0000-0003-4700-8360

the selected text type. Expert evaluations revealed that the model successfully integrated most of the A2+ language structures into the texts with a natural flow, although some structures were missing. In conclusion, it was found that the proposed model effectively bridges the gap between the objectives of the Educational Technology Program and the technical capabilities of AI; providing a valid and practical framework for educators and material developers, offering a time-saving solution that delivers rich, curriculum-compliant content. This study highlights the critical role of prompt engineering in transforming AI into a tool that serves pedagogical goals and the importance of AI literacy for teachers.

Keywords: Authentic text development, generative artificial intelligence, prompt engineering, teaching Turkish as a foreign language, upper A2 language proficiency level.

Giriş

Yabancılar Türkçe Öğretimi Programı (MEB, 2025a); program hedeflerine ulaşma zorunluluğunun yanında öğrenci merkezli ve bağlama duyarlı metin kullanımı ihtiyacını barındırmaktadır. Bu durum otantik metinleri ön plana çıkarmaktadır. Alan yazını (Fekete, 2023; Gilmore, 2007; Kramsch, 1998; Li, 2024); otantik metinlerin öğrencilerin hedef dili teorik bir yapı olarak değil, yaşayan bir sosyal ve kültürel olgu olarak deneyimlemesini sağlayarak güdülenmeyi ve dil edinim sürecini kökten desteklediğini ortaya koymaktadır. Otantik metinler, eğitimde gerçek yaşamda kullanılan dilin öğrenilmesini teşvik eder. Bu materyaller, öğrencilerin dil becerilerini günlük yaşamda nasıl kullanabileceklerini anlamalarına yardımcı olurken öğrenilen dilin kültürel yönlerini keşfetmelerine imkân tanır (Çakır ve İnal, 2024, s. 34). Ayrıca, otantik materyaller aracılığıyla öğrencilerin gerçek yaşam senaryolarında karşılaşabilecekleri durumlarla etkileşimde bulunmaları güdülenmeyi artırmaktadır (Demirel ve Yalçın, 2021, s. 40). Ne var ki bu materyallerin ham hâllerıyla özellikle başlangıç ve orta seviyelerdeki öğrencilerin bilişsel ve dilsel kapasitelerine uyarlanması eğitsel anlamda sağlam bir alt yapı gerektirir.

Öğreticiler ders kazanımlarına ve hedef dil yapılarına birebir uyumlu, aynı zamanda kültürel alanda sıradan ifadelerden arındırılmış ve ilgi çekici metinleri bulmak veya sıfırdan üretmek gibi yoğun bir çabayla baş başadır. Yabancılar Türkçe Öğretimi Programı (YTÖP) gibi büyük ölçekte bir yapı sunan çerçeveler, bu küçük ölçekteki materyal boşluğunu daha da belirginleştirmekte ve teorik çerçeveyi pratik ders içeriğine dönüştürme görevini, uygulayıcılar için uğraş alanı hâline getirmektedir. Bu durum alan yazınında sıkça vurgulanmaktadır. Çer (2016), Türkben ve Temizyürek (2024) kültürel sıradanlıkları aşmak ve öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmek adına sanatsal nitelikli ve çocuğa uygun metinlerin önemini vurgulamaktadır. Ungan ve Buçan (2022) ise kültürel açıdan zengin metinlerin eleştirel düşünmeye katkısını belirtirken, ders kitaplarındaki etkinliklerin üretkenliği desteklemesi gerektiğinin altını çizmektedir. Benzer şekilde Kocayanak (2023), yazma etkinliklerinin dil bilgisel yapılarla bütünleşik olarak sunulması gerektiğini savunmaktadır.

Günümüzde materyal geliştirme ve öğretim süreçleri, üretken yapay zekâ (ÜYZ) teknolojilerinin etkisiyle yeni bir boyut kazanmıştır. Yıldırım ve Karagöl (2025), Türkçe öğretmeni adaylarının ÜYZ teknolojilerine yönelik tutumlarının genel olarak olumlu olduğunu ve bu araçların eğitim süreçlerini daha etkili kıldığını inandıklarını belirtmektedir. Eriçok ve diğerleri (2024), ÜYZ uygulamalarının öğrenme süreçlerini desteklediğini,

değerlendirmeyi kolaylaştırdığını ve özellikle metin analizi yoluyla yazma becerilerine katkı sağladığını ifade etmektedir.

Bu teknolojik dönüşüm, birtakım kaygıları da beraberinde getirmektedir. Banaz ve diğerleri (2023), öğretmenlerin ÜYZ'nin etik sorunları ve potansiyel riskleri konusunda endişe duyduklarını; Sönmez ve Ekmekçi (2025) ise bu kaygıların, uyum sürecini olumsuz etkileyebileceğini saptamıştır. Ayrıca Çetin ve Baklavacı (2024), teknolojinin öğretmenin yerini alabileceğine dair mesleki endişelere dikkat çekmektedir. Sonuç olarak, öğretmenlerin hem geleneksel materyal tasarımı hem de ÜYZ konusundaki yetkinliklerinin artırılması için profesyonel gelişim programlarına duyulan ihtiyaç açıktır (Eriçok vd., 2024).

Son yıllarda üretken yapay zekâ modellerinde yaşanan gelişmeler, materyal geliştirme sorununa yönelik etkili bir müdahale potansiyeli sunmaktadır. Büyük dil modelleri; öğrencilerin komutlar aracılığıyla yazılı veya sesli sohbetler yürütebildiği ikinci dil pratiği imkânları sunma, anlık düzeltici geri bildirim sağlama ve öğretmenlerin çeşitli bağlamlar için öğrenme ve değerlendirme materyalleri oluşturabilmesi gibi dinamik bir kapasite sergilemektedir (Godwin-Jones, 2024). Bu bağlamda yapılan öncü çalışmalar (Agzamxanova & Golovko, 2025; Hwang vd., 2023) ÜYZ'nin dil öğretiminde özellikle yazma pratiği, anlık ve bireyselleştirilmiş geri bildirim döngüleri ve zengin metin havuzları oluşturma gibi alanlarda öğretmen ve öğrenci iş yükünü hafifletme potansiyeline sahip olduğunu göstermektedir. Yabancılar Türkçe Öğretimi alanında konu ile ilgili olarak Can ve Katı (2024), ChatGPT-5'e göre daha eski bir model olan ChatGPT- 3.5'in dil düzeyi ölçütlerini karşılama konusunda %50 genel başarı oranına ulaştığını; B1 düzeyinde %100 doğruluk, A2 ve B2 düzeylerinde %50 genel başarı oranına ulaştığını, A1 düzeyinde düşük bir performans sergilediğini dile getirmektedir. Sonuç olarak yapay zekâ destekli yaklaşımlar, otantik metinlerin kullanımıyla daha kapsayıcı ve etkili bir yabancı dil öğretim modeli sunmaktadır.

ÜYZ; eğitim alanında getirdiği kolaylıkların yanında dikkatle yönetilmesi gereken bilgi temelli tuzaklar, sosyokültürel yanlışlıklar ve yapısal tutarsızlıklar gibi ciddi riskleri de beraberinde getirmektedir (Thorne, 2024, s. 570). Bunun yanında taklit, eğitim eşitsizliği ve karmaşıklık gibi durumlar da ön plana çıkmaktadır (Su vd., 2023, s. 10). Risklerin temelinde, ÜYZ sistemlerinin insan dilinin yalnızca istatistiksel bir modellemesini yapması ve dil kullanımının derin sosyokültürel yönlerini kavramadaki yapısal sınırlılıkları yatmaktadır (Godwin-Jones, 2024, s. 11). Modellerin yanlış bilgi üretme riski, eğitildikleri verilerdeki örtük kültürel önyargıları farkında olmadan yeniden üretme ihtimali ve karmaşık dilsel yapılarda hata yapma olasılığı, üretilen her içeriğin eleştirel bir uzman denetiminden geçmesini kaçınılmaz kılmaktadır. Ayrıca, bu sistemlerin nasıl geliştirildiği, hangi verilerle eğitildiği ve özellikle daha az ayrıcalıklı grupların erişimlerinde ortaya çıkan uygulamadaki kısıtlamalar gibi etik endişeler de bu sürece dâhil edilmelidir (Godwin-Jones, 2024, s. 11). ÜYZ tarafından elde edilen çıktıların niteliği de önemli bir husus olarak ifade edilmektedir (Zileli, 2023, s. 50). Metinlerin öğretmen rehberliğinde kullanılması, istem (prompt) mühendisliği yoluyla üretilen metinlerin aynı komutlar kullanılarak tekrar üretilmesi ve metinler arasındaki tutarlığın sağlanıp sağlanmadığına mutlaka dikkat edilmesi gerektiği dile getirilmektedir. Yapay zekânın sunduğu baş döndürücü hız ve çeşitlilik avantajı, kontrol mekanizmalarıyla birleştirilmediğinde eğitim açısından bir faydadan çok teknolojik

yönlendirmeye dönüşme riski taşır. Dolayısıyla ÜYZ'nin bir "kara kutu" olarak değil şeffaf, bilinçli olarak eğitim alanında yönlendirilen bir araç sıfatıyla kullanılmasını sağlayacak arayüzlere ve yöntemlere acil ihtiyaç duyulmaktadır.

Yapay zekânın eğitim ekosistemine dâhil olmasıyla birlikte, 21. yüzyıl öğretmen yeterlikleri önemli bir değişim yaşamaktadır. Walter (2024), öğretmenlerin artık teknolojiyi kullanan kişiler olmanın ötesine geçerek algoritmik süreçleri ve etik değerleri sorgulayan uzmanlara dönüşmeleri gerektiğini ifade etmektedir. Tondeur ve arkadaşları (2023) ile Castro ve arkadaşları (2024), bu dönüşümün merkezine dijital okuryazarlığı ve eğitsel yetkinliği koymaktadır. Ancak Pratiwi ve diğerleri (2025) ve Azahar (2025), öğretmenlerin bilgi eksikliği ve yapısal engeller nedeniyle zorluklar yaşadığını belirtmektedir. Bu bağlamda Ng ve arkadaşları (2023), ÜYZ okuryazarlığını temel bir beceri olarak sunarken; Marcos (2025) ve Pujeda (2023), öğretmenlerin bu yeni döneme hazırlanması için sürekli mesleki gelişimin şart olduğunu vurgulamaktadır.

ÜYZ araçlarının gücü ve çok yönlülüğü, onları birçok insanın hayatında basit bir araç kullanımının ötesinde, yakın bir bağ kurma potansiyeli taşıyan sürekli birer yoldaş hâline getirmektedir (Godwin-Jones, 2024). Ulusal ve uluslararası güncel eğitim raporlarında da vurgulandığı üzere (AEPD-EDPS, 2022; MEB, 2025b; UNESCO, 2023) dijital çağın eğitimcisi için “yapay zekâ okuryazarlığı”, temel bir mesleki beceri hâline gelmiştir. Bu dönüşüm, öğretim programlarının güncellenmesi ve ÜYZ'nin etik kullanımı, yanlılık ve doğruluk sorunları konularında bilgi sahibi olma gibi zorlukları da beraberinde getirmektedir (Meskó, 2023, s. 5; Rasul vd., 2023, s. 7).

ÜYZ'nin potansiyeli ile riskleri arasında bir köprü kuran ve ona eğitsel bir görev yükleyen arayüz olarak istem mühendisliği öne çıkmaktadır. İstem, yabancı alan yazınındaki karşılığıyla prompt, yapay zekâ modellerine belirli bir yanıt veya çıktı üretmek amacıyla verilen komut veya yönergeyi ifade etmektedir (MEB, 2025b, s. 21). Bu yöntem, komutların; rol, hedef, bağlam, dil düzeyi ve biçim kısıtları gibi değişkenler esas alınarak sistematik bir şekilde tasarlanmasını sağlamaktadır (Zhang & Tur, 2024, s. 14). Etkili bir istem tasarımı, eğitimde ÜYZ'nin olumlu potansiyelini en üst düzeye çıkarırken aynı zamanda riskleri azaltma fırsatını da sunar. İyi yapılandırılmış komutlar ÜYZ'nin doğru ve kullanıcıya özgü yanıtlar vermesini sağlamakta, bu da eğitim ortamlarında öğrenim sürekliliğini artırmaktadır. İstem mühendisliği, öğretmenin rolünü pasif bir kullanıcı olmaktan çıkarıp öğrenme için dijital iskeleler kuran bir "eğitim mimarı" konumuna yükseltmektedir (Heston & Khun, 2023, s. 200). Bu yeni yaklaşım, öğretmenlere içerik üretme, kişiselleştirme ve bireyselleştirilmiş öğrenim deneyimleri sağlama yeteneği kazandırarak öğrenci katılımı ve motivasyonunu artırma fırsatını yakalamaktadır (Rasul vd., 2023, s. 10). Bu fırsatlar öğretici ve öğrenci açısından dil öğretim sürecini kolaylaştırmaktadır.

İstem mühendisliği ve yapay zekâ uygulamaları, Türkçe olarak yabancı dil öğretiminde önemli bir gelişim alanıdır. Hem teorik çerçeveler hem de pratik sınıf uygulamaları, öğrencilerin dört temel dil becerisinde gelişimlerini desteklemek amacıyla tasarlanmış stratejilerle birleştiğinde etkili bir öğrenme ortamı yaratma potansiyeline sahiptir.

1. Araştırmanın Amacı

Çalışmanın temel amacı, YTÖP(MEB, 2025a)'ün A2+ düzeyinde öngördüğü dil hedeflerini, temaları ve metin türlerini doğrudan dikkate alan; eğitim hedeflerini, makine tarafından işlenebilir komutlara dönüştüren, tekrarlanabilir ve doğrulanabilir uygulamalı bir çerçeve olarak bir istem mühendisliği modeli geliştirmektir. Önerilen model, YTÖP'ün soyut hedefleri ile ÜYZ'nin teknik kapasitesi arasında işlevini yerine getirerek öğrencilerin program hedeflerine uygun, çeşitlendirilmiş ve öğrenci seviyesine göre hassasiyetle ayarlanmış otantik metinler elde etmesini hedeflemektedir.

Bu genel amaç doğrultusunda araştırma aşağıdaki temel sorulara yanıt aramaktadır:

1. YTÖP A2+ dil düzeyinin gerektirdiği dil yapısı hedeflerinin yanında tematik ve işlevsel hedeflere uygun metinler üretmek için geliştirilecek bir istem mühendisliği modelinin temel bileşenleri (rol, bağlam, kısıtlar, format vb.) nelerdir?
2. Geliştirilen model kullanılarak üretilen metinlerin içeriği nasıldır?
3. Geliştirilen model kullanılarak üretilen metinlerin programda belirtilen dil seviyesine uygunluğu ne düzeydedir?

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Çalışma, belirli bir probleme yönelik yenilikçi bir çözüm (ürün) geliştirmeyi, uygulamayı ve değerlendirmeyi amaçlayan Tasarım ve Geliştirme Araştırması (TGA) modelinde kurgulanmıştır. Bu model, eğitimsel yeniliklerin geliştirilmesini, araştırmacılar ve uygulayıcılar arasında iş birliği kurarak eğitimdeki pratik sorunlara teorik ve pratik çözümler üretmeyi hedefler (McKenney & Reeves, 2013, s. 4). Tasarım, uygulama, analiz ve yeniden tasarım gibi yinelemeli döngülerle eğitimsel müdahaleleri sürekli iyileştirir (Leeman & Wardekker, 2011, s. 316). Yapılandırılmış ve iş birlikçi süreç, teori ve pratiği bütünleştirerek eğitimsel etkinliği ve yenilenmeyi ilerletmek için sağlam bir zemin sunar. Bu araştırma özelinde, Yabancılarla Türkçe Öğretimi alanındaki materyal geliştirme sorununa çözüm olarak YTÖP (MEB, 2025a) A2+ hedeflerine uygun metin üreten bir istem mühendisliği modelinin tasarlanması, geliştirilmesi ve değerlendirilmesi süreci takip edilmiştir.

2.2. Çalışma Materyalleri

Modelin geliştirilmesi ve değerlendirilmesi sürecinde iki temel materyalden yararlanılmıştır:

- **Program Dokümanı:** Yabancılarla Türkçe Öğretimi Programı (MEB, 2025a) dokümanı, araştırmanın eğitsel çerçevesini oluşturmuştur. Modelin girdilerini belirlemek amacıyla dokümanın özellikle A2+ düzeyine ilişkin temaları, öğrenme kazanımları, hedeflenen metin türleri ve dil yapıları listeleri ayrıntılı olarak incelenmiştir.
- **Üretken Yapay Zekâ Modeli:** Metin üretim sürecinde, güncel ve gelişmiş dil işleme kapasitesi nedeniyle OpenAI tarafından geliştirilen ChatGPT-5 modeli kullanılmıştır.

2.3. Modelin Geliştirilme Süreci

İstem mühendisliği modelinin geliştirilmesi, sistematik ve aşamalı bir yaklaşımla gerçekleştirilmiştir:

2.3.1. Aşama (Analiz) Bu aşamada, YTÖP program dokümanı temel alınarak A2+ düzeyi için bir gereksinim analizi yapılmıştır. Programda A2+ düzeyine ilkökul kademesi dışında ortaokul ve lise kademesinde yer verilmiştir. Bu bağlamda dokümandan elde edilen veriler; üç ana kategoride sistematik olarak listelenmiştir. Bu listeler, modelin tasarım aşaması için temel girdileri oluşturmuştur.

Tablo 1

Ortaokul ve Lise Kademesinde A2+ Seviyesinde Yer Alan Tema/Alt Temalar

Kademe	Temalar	Alt Temalar
Ortaokul	Duyular/Duygular	Duyular ve Algılar Duygular
	Doğayı Keşfet	Çevreyi Tanı, Doğayı Korumak Doğadaki Dostlarımız
	Mucit Çocuk	Ben Bir Mucidim Çevre Dostu İcatlar
	Kendimizi Geliştiriyoruz	Yeni Hobilerim Gelecek Planlarım
	Çevremizde Yaşam	Adres Tarifi Çevremizde Yaşam
	Mutfakta Kim Var?	Yemek Tarifi Farklı Kültürlerde Yemekler
	Gösteri Zamanı	Yıl Sonu Etkinlikleri Farklı Kültürlerde Yemekler
	Hayat Birlikte Güzel	Ülke, Milliyet, Dil Kültür Şöleni
	Duyular/ Duygular	Duyular ve Algılar Duygular
	Doğayı Koruyalım	Doğada Ne Var? Hayvanlar Alemi
Lise	Zaman Makinesi	Buluşlar ve Mucitler Zamanda Yolculuk
	Kendini Keşfet	Yeni Hobilerim Gelecek Planlarım
	Çevremizde Yaşam	Adres Tarifi Çevremiz
	Yeni Bir Tarif	Yemek Tarifi Farklı Kültürlerde Yemekler
	Dünya Bir Sahne	Yıl Sonu Etkinlikleri Mezuniyet Töreni
	Dünyanın Renkleri	Ülke, Milliyet, Dil Kültür Şöleni

Tablo 1’de YTÖP’te A2+ dil seviyesi için temalar ortaokul ve lise düzeyinde yer almaktadır. Mevcut dil seviyesi için ilkökul kademesinde tema önerisi bulunmamaktadır. Her ne kadar ortaokul ve lise kategorisindeki temalarda isim farklılıkları olsa da içerik olarak aynı konu alanını yansıttığı için istem temelli metin yazımında her iki kademededen de ilk dört tema ortak olarak seçilmiştir.

Tablo 2
A2+ Seviyesinde Yer Verilen Metin Türleri

Bilgilendirici Metinler	Anı
	Duyuru (anons, ilan)
	Broşür (liste, diyagram, tablo, grafik, kroki, harita, afiş gibi karma içerikli metinler)
	E-posta
	Haber metni, reklam
	Kılavuzlar (yönerge, talimatname)
	Mektup
	Sosyal medya mesajları, blog/ vlog
	Medya metni
	Günlük metinler (bilet, fatura davetiye vb.)
	Röportaj, mülakat
	Tartışma, münazara
	Portre/ öz geçmiş/ biyografi/ otobiyografi
	İlk gösterim filmi (fragman)
	Makale/ deneme
	Rapor- tutanak, dilekçe
	Form
Öyküleyici Metinler	Öykü
	Çizgi Roman
	Roman
	Masal/efsane/destan
	Fabl
	Karikatür
	Mizahi fıkra
Şiir	Tiyatro
	Mâni/ninni
	Türkü/şarkı
	Şiir
	Tekerleme/ sayısmaca/ bilmece

Tablo 2’de YTÖP’te A2+ dil seviyesinde bilgilendirici metinler, öyküleyici metinler ve şiir ana başlıkları olmak üzere toplam 29 (yirmi dokuz) metin türüne yer verilmiştir. Ancak bu araştırma yöntemsel uygunluk açısından 1 (bir) metin türüne odaklanmıştır. Bu seçim bir sınırlılıktan ziyade, Tasarım ve Geliştirme Araştırması (TGA) modelinin doğasından kaynaklanan bilinçli bir tercihtir. Araştırmanın amacı kapsamlı bir metin kütüphanesi oluşturmak değil, bu metinleri üretebilecek sistematik “istem mühendisliği modelinin” kendisini geliştirmek ve ilk geçerliğini sağlamaktır. TGA’nın yinelemeli doğası gereği, modelin performansını (örn. tematik ve dilsel kısıtlara uyumunu) net bir şekilde analiz edebilmek için "metin türü" değişkeni sabit tutulmuştur. Bu doğrultuda uzman görüşlerine başvurularak A2+ düzeyi hedeflerini yansıtmaya, otantikliğe yakınlık ve dilsel esneklik açısından yüksek temsiliyet gücüne sahip olan "blog gönderisi" metin türü seçilmiştir.

Tablo3

A2+ Seviyesinde Yer Verilen Dil Yapıları

YTÖP Dil Seviyesi	Dil Yapıları
A2+	Geniş zaman
	+ sıklık zarfları,
	Zarf fiiller (-Ip, -ArAk, -mAdAn, -A ... -A),
	DAki,
	İkilemeler,
	Zarf fiiller (-IncA, -DIğı için, bu sebeple/ bu yüzden/ DAn dolayı),
	Bence/Bana göre...
	Ünlemler (Yaa!, Aa!),
	Soru ifadeleri (5N1K) (Kim? Kiminle? Ne? Ne zaman? Nerede? Neden? Nasıl?),
	-lı, -li, -ca, -ce, -ça, -çe,
	Bağlama uygun bağlaçlar,
	Sıfat fiil (-An, -Dlk),
	Temel niteleyiciler/zıt anlam,
	Soru ifadeleri (Nerede? Ne zaman? Niçin? Nere-ye? Nasıl? ...),
	Fiillerde etkenlik/ edilgenlik,
	Bağlaçlar (ama/ fakat, çünkü),
	-mAyI seviyor

Tablo 3'te YTÖP'te A2+ dil seviyesinde B1 seviyesine göre daha sınırlı bir dil yapısı içeriği yer almaktadır.

2.3.2. Aşama (Tasarım) Analiz aşamasında elde edilen veriler ışığında, yapay zekâya verilecek komutları standartlaştıran çok bileşenli bir istem modeli tasarlanmıştır. Tasarlama sürecinde hâlihazırda var olan modeller incelenmiş ve elde edilen başlıklara uzman görüşü alınarak son hâli verilmiştir. Bu model, aşağıdaki temel bileşenleri içerecek şekilde yapılandırılmıştır:

- **Rol:** Yapay zekânın hangi kimliğe bürüneceğini tanımlar (örn: "Sen, yabancılara Türkçe öğretimi için materyal hazırlayan bir uzmansın.").
- **Hedef Kitle:** Üretilcek içeriğin kime hitap edeceğini tanımlar (örn: "Ortaokul seviyesinde, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler için bir blog gönderisi metni hazırla.").
- **Tema/Bağlam:** YTÖP programından A2+ düzeyinde alınan temayı içerir. Aynı zamanda tema ve konu uyumunu sağlayarak üretilcek metnin kelime hazinesinin sınırlarını çizer (örn: "Tema: Sosyal Hayat ve Boş Zaman Aktiviteleri").
- **Metin Türü:** Üretilcek metnin türünü net bir şekilde belirler (örn: "200 kelimelik bir blog gönderisi metni hazırla.").
- **Dil Yapısı Kısıtları:** Metinde kullanılması zorunlu olan dil yapılarını ve kelime sayısını sınırlar (örn: "Metin içinde mutlaka "gerekliklik kipi" ve en az bir tane "-iken zarf-fiili" kullan. Metin yaklaşık 80-100 kelime uzunluğunda olsun.").
- **Üslup:** Metnin dilinin nasıl olması gerektiğini (samimi, resmi, nesnel vb.) belirleyerek metnin iletişimsel amacını güçlendirir (örn: "Samimi bir dil ile etkinlik davetiyesi hazırla.").

2.3.3. Aşama (Geliştirme ve Uygulama): Tasarlanan istem modeli kullanılarak, farklı temalarda ve blog gönderisi metin türünde çeşitli örnek metinler tekrarlanacak şekilde ChatGPT-5 modeline ürettirilmiştir. Bu süreçte, modelin farklı kısıtlamalara ne kadar başarılı yanıt verdiği ve esnekliği test edilmiştir.

2.4. Üretilen Metinlerin Değerlendirilmesi

Modelin etkinliğini ve üçüncü araştırma sorusuna ne ölçüde yanıt verdiğini belirlemek amacıyla üretilen metinler nicel bir değerlendirme sürecinden geçirilmiştir. Bu süreç için, YTÖP A2+ kazanımları ve alan yazını temel alınarak bir "Metin Değerlendirme Formu" (Değerlendirme Kontrol Listesi) geliştirilmiştir. Geliştirilen bu form kullanılarak, 6 (altı) alan uzmanından üretilen örnek metinleri (Tablo 5 ve Tablo 6) puanlamaları istenmiştir.

Değerlendirmede, her bir ölçüt için 5'li Likert tipi bir ölçek (1 = Hiç Uygun Değil, 2 = Kısmen Uygun Değil, 3 = Orta Düzeyde Uygun, 4 = Uygun, 5 = Tamamen Uygun) kullanılmıştır. Uzmanların 5 temel ölçüte verdikleri puanların ortalama değerleri "Bulgular" bölümünde (Tablo 7 ve Tablo 8) raporlanmıştır. Ayrıca, 6 uzmanın değerlendirmeleri arasındaki tutarlılığı ve güvenilirliği belirlemek amacıyla Krippendorff'un Alfa güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Krippendorff Alfa (α) katsayısı, değerlendiriciler arası uyumu rastlantısal anlaşma olasılığını düzelterek hesaplamaktadır. Krippendorff (α) katsayısının yorumlanmasında $\alpha=1$ olması puanlayıcılar arasındaki uyumun mükemmel olduğunu, $\alpha=0$ ise tam uyumsuzluğu belirler (Krippendorff, 1995)

Uzmanların metinleri değerlendirdiği 5 temel ölçüt şunlardır:

- **Tematik Uygunluk:** Metnin, istem içeriğinde belirtilen YTÖP temasıyla ne kadar uyumlu olduğunu ifade eder.
- **Dilsel Hedeflerin Karşılanması:** İstenen zorunlu dil yapılarının metinde doğru ve anlamlı bir şekilde kullanılıp kullanılmadığını ifade eder.
- **Metin Türüne Uygunluk:** Üretilen metnin, hedeflenen türün biçimsel ve üslup özelliklerini taşıyıp taşımadığını ifade eder.
- **Seviyeye Uygunluk:** Kullanılan kelime dağarcığı ve cümle yapılarının A2+ dil düzeyi için uygun olup olmadığını ifade eder.
- **Anlamsal Tutarlılık ve Doğallık:** Metnin kendi içinde anlam bütünlüğüne sahip olup olmadığı ve yapay bir dilden ziyade doğal bir akışa sahip olup olmadığını ifade eder.

3. Bulgular

3.1. Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın analiz ve tasarım aşamaları sonucunda YTÖP A2+ düzeyine uygun metinler üretmek amacıyla Tablo 4'te sunulan çok bileşenli istem mühendisliği modeli geliştirilmiştir. Model, yapay zekâyâ verilecek komutların eğitim hedeflerine uygun, standart ve tekrarlanabilir bir yapıda olmasını sağlamayı hedeflemektedir.

Tablo 4*Geliştirilen İstem (Prompt) Mühendisliği Modelinin Bileşenleri*

Bileşen Adı	Açıklaması ve İşlevi
Rol	Yapay zekânın bürüneceği uzman kimliğini tanımlayarak çıktının üslubunu ve profesyonel çerçevesini belirler.
Hedef Kitle	Metnin kimin için üretileceğini açıklayarak içeriğin eğitsel uygunluğunu yönlendirir.
Tema/Bağlam	Metnin YTÖP programındaki hangi özel temaya ait olduğunu ve konusunu belirterek içerik ve kelime dağarcığının programla uyumunu sağlar.
Metnin Türü	Üretilecek metnin türünü ve biçimsel özelliklerini net bir şekilde ifade eder.
Dil Yapısı Kısıtları	Metinde bulunması zorunlu olan dil yapısı yapılarını, bağlaçları ve kipleri tanımlar. Bu, metnin doğrudan öğretim hedeflerine hizmet etmesini sağlar.
Üslup	Metnin dilinin nasıl olması gerektiğini (samimi, resmi, nesnel vb.) belirleyerek metnin iletişimsel amacını güçlendirir.

Tablo 4'te istem mühendisliği modeli için elde edilen temel bileşenlere yer verilmiştir. Bunlar: “rol, hedef kitle, tema/bağlam, metnin türü, dil yapısı kısıtları, üslup” olmak üzere altı başlıktır.

3.2. İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Geliştirilen modelin işlevselliği, sunulan YTÖP A2+ ortaokul ve lise temalarına dayalı olarak test edilmiştir. Modelin farklı metin türleri ve dil yapısı kısıtları altında ne kadar başarılı çıktılar ürettiğini göstermek amacıyla sağlanan verilerden örnekler aşağıda sunulmuştur. Örnekler için programda ortaokul ve lise seviyesinde yer alan ilk dört tema seçilmiştir. Metin türü seçiminde günlük yaşamda sıklıkla karşılaşılabilecek metin türü olan blog gönderisi seçilmiştir.

Örnek Uygulama: Blog Gönderisi

Uygulanan İstem:

- **Rol:** Sen, gençlere yönelik kişisel gelişim üzerine yazan bir blog yazarı rolündesin.
- **Hedef Kitle:** Yabancılar Türkçe Öğrenen A2+ seviyesindeki ortaokul öğrencileri.
- **Tema/Bağlam:** A2+ ortaokul seviyesinde ilk dört tema için ayrı bir metin hazırla. Aynı işlemi lise seviyesi için de gerçekleştir.
- **Metin Türü:** Yaklaşık 100-120 kelimelik, giriş, gelişme ve sonuç paragraflarından oluşan bir blog gönderisi.
- **Dil Yapısı Kısıtları:** A2+ için önerilen dil yapılarından metin türü için uygun olanları kullan.
- **Üslup:** Samimi, anlaşılır ve yol gösterici bir dil kullan.

Tablo 5
Model Tarafından Ortaokul Seviyesine Yönelik Üretilen Metinler

Tema	Metin
1. Tema: Duyular/ Duyular	Duygularımızı Anlamak: İyi Hissetmenin Yolları! Merhaba arkadaşlar! Bazen kendinizi neden üzgün ya da mutlu hissettiğinizi anlamakta zorlanır mısınız? Aa, bu çok normal! Duygular karmaşık olabilir ama onları anlamak, kendimizi daha iyi hissetmemize yardımcı olur. Bana göre, içimizdeki sesi dinlemek çok önemli. Mutlu olduğumuz için genellikle enerjik hissederiz. Bu yüzden sevdiğimiz şeyleri yaparız. Üzgün olunca yavaş yavaş kendimize zaman tanımıyoruz. Sizi anlayan bir arkadaşınızla konuşarak rahatlayabilirsiniz ya da en sevdiğiniz müzikleri dinleyip enerjinizi yükseltebilirsiniz. Unutmayın, her duygu misafirdir; gelir ve gider. Peki, siz kötü hissettiğinizde kendinizi neşelendirmek için neler yapmayı seviyorsunuz? Yorumlarda buluşalım!
2. Tema: Doğayı Keşfet	Doğadaki Dostlarımız İçin Neler Yapabiliriz? Selam doğaseverler! Pencereden dışarı bakınca ne görüyorsunuz? Ağaçlar, çiçekler, kuşlar... Doğa, bizim en büyük evimiz ve içinde pek çok sevimli dostumuz yaşıyor. Bence onlara iyi bakmak, bizim en önemli görevimiz. Sokaktaki kediler veya parktaki kuşlar için kapınızın önüne bir kap su koyarak işe başlayabilirsiniz. Onlar bu küçük yardımı görünce kim bilir ne kadar mutlu olurlar! Unutmayın, çöplerimizi asla yerlere atmamalıyız, çünkü doğadaki canlılar bu yüzden zarar görebilir. Çevreyi temiz tutan insanlar, bence en düşünceli insanlardır. Etrafı kirletmeden yaşamak hepimizin sorumluluğu. Siz yaşadığınız yerdeki hayvanlar için neler yapıyorsunuz?
3. Tema: Mucit Çocuk	Haydi, İcat Çıkaralım: Sen de Bir Mucit Olabilirsin! Merhaba geleceğin mucitleri! Hiç "Aa, keşke şöyle bir alet olsa!" dediğiniz oldu mu? İşte o an, içindeki mucit konuşuyor demektir! Eskiden insanlar, hayatı kolaylaştıran icatlar yapmak için uzun uzun düşündüler. Şimdi sıra bizde! Bence, icat yapmak için süper zeki olmak gerekmiyor. Sadece meraklı ve yaratıcı olmak yeterli. Mesela, odanızdaki dağınıklığı toplayan bir robot ya da sabahları sizi tatlı tatlı uyandıran bir makine... Ne kadar eğlenceli olurdu, değil mi? Önemli olan, bir problemi görüp ona çözüm aramaktır. Araştırarak ve deneyerek harika şeyler başarabilirsiniz. Sizin aklınızdaki en çılgın icat ne? Neden böyle bir icat yapmak istiyorsunuz?
4. Tema: Kendimizi Geliştiriyoruz	Yeni Bir Hobi Edin, Hayatına Renk Kat! Selam arkadaşlar! Okuldan veya derslerden sonra genellikle ne yaparsınız? Hep aynı şeyleri yapmaktan sıkılmadınız mı? Bence yeni bir hobi edinmenin tam zamanı! Yeni bir şeyler denemek, bilmediğimiz yeteneklerimizi keşfetmemizi sağlar. Belki resim yapmayı seviyorsunuz ama hiç denemediniz. Ya da bir müzik aleti çalmak... Bu sebeple hemen bir başlangıç yapabilirsiniz. İnternette videolar izleyerek ya da bir kursa yazılarak ilk adımı atabilirsiniz. Yeni bir hobiye başlayınca insan kendini daha mutlu ve enerjik hissediyor. Üstelik hobiler sayesinde yeni arkadaşlar da edinebilirsiniz. Unutmayın, denemekten korkmayın! Sizin denemek istediğiniz yeni bir hobi var mı?

Ortaokul kademesinde ilk dört temaya ait blog gönderisi türünde yazılan metin örnekleri Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 6
Model Tarafından Lise Seviyesine Yönelik Üretilen Metinler

Tema	Metin
1. Tema: Duyular/ Duygular	Sınav Stresi mi Dedin? Duygularını Yönetmek Elinde! Merhaba arkadaşlar! Sınav haftası yaklaşınca bazen kalbiniz hızlı hızlı çarpar mı? Veya gelecek hakkında endişelenip uykunuz kaçır mı? Aa, yalnız değilsiniz! Lise dönemi, duyguların en yoğun yaşandığı zamanlardan biridir. Bu yüzden duygularımızı tanımak çok önemli. Bana göre, stresli hissettiğimiz için hemen panik yapmamalıyız. Önce durup derin derin nefes alarak sakinleşebiliriz. Vücudumuzdaki bu hissi tanımaya çalışmalıyız. Sizi anlayan bir dostunuzla konuşmak ya da sevdiğiniz bir sporu yapıp enerjinizi atmak genellikle işe yarar. Unutmayın, bu duygular geçici ve onlarla başa çıkmayı öğrenebiliriz. Peki, siz stresli olduğunuzda neler yapmayı seviyorsunuz?
2. Tema: Doğayı Koruyalım	Küçük Adımlar, Büyük Değişim: Geleceğimiz İçin Doğayı Korum! Selam gençler! Hepimiz daha temiz bir dünyada yaşamak istiyoruz, değil mi? Bence bu sadece bir hayal değil. Günlük hayatımızdaki alışkanlıkları değiştirerek doğayı korumak ve geleceğimize sahip çıkmak mümkün. Mesela, okula giderken sürekli plastik şişede su almak yerine, yeniden kullanılabilen bir matara kullanarak başlayabiliriz. Okul kantinindeki atıkları doğru kutulara atmak da çok önemli. Çünkü geri dönüşüm sayesinde pek çok ağaç kesilmekten kurtuluyor. Unutmayın, parktaki tek bir çöpü bile yerden alıp çöpe atmak, kocaman bir fark yaratır. Doğayı seven insan, geleceğini de sever. Senin doğayı korumak için bulduğun en yaratıcı yöntem ne?
3. Tema: Zaman Makinesi	Zaman Makinen Olsa: Geçmiş mi, Gelecek mi? Merhaba zaman yolcuları! Elinizde bir zaman makinesi olsa, hangi yöne gitmeyi tercih ederdiniz? Geçmişe gidip tarihi olayları canlı canlı izlemek mi, yoksa geleceğe ışınlanıp teknolojinin geldiği son noktayı görmek mi? Yaa, ne kadar zor bir karar! Bana göre geçmişe ziyaret etmek harika olurdu. Geçmişte yaşayan bilim insanlarıyla tanışıp onlara icatları hakkında sorular sormak isterdim. Ama geleceğe gitmek de çok heyecan verici. Kim bilir, 200 yıl sonra uçan arabalar ve ışınlanma teknolojisi nasıl olacak? Belki de bambaşka gezegenlerde yaşayan insanlar olacak! Bu sebeple seçim yapmak gerçekten zor. Peki, siz zaman makinesiyle nereye gitmek isterdiniz ve neden?
4. Tema: Kendini Keşfet	Lise Yılları: Kendini Keşfetme Rehberin! Selam arkadaşlar! Lise, sadece derslerden ve sınavlardan ibaret değil. Bence bu yıllar, kim olduğumuzu ve nelerden hoşlandığımızı keşfetmek için en değerli zamanlar. Belki de içinde saklı olan harika bir yetenek keşfedilmeyi bekliyor! Daha önce hiç denemediğiniz bir spor takımına katılarak ya da okulun tiyatro kulübüne girip sahneye çıkarak yeni bir yönünüzü tanıyabilirsiniz. Ufak ufak yeni şeyler denemek, bize cesaret verir. "Ben hangi mesleği seçmeliyim?" diye düşünüyorsanız, hobileriniz size yol gösterebilir. Örneğin, bilgisayar oyunları oynamayı seviyorsanız, belki de geleceğin başarılı bir oyun tasarımcısı olabilirsiniz. Bu yüzden kendinize yatırım yapmaktan çekinmeyin. Gelecek için kurduğunuz en büyük hayal ne?

Lise kademesinde ilk dört temaya ait blog gönderisi türünde yazılan metin örnekleri Tablo 6'da yer almaktadır.

3.3. Üçüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Geliştirilen model kullanılarak üretilen temsili örnek metinler, "Yöntem" bölümünde detaylandırılan ve 5 temel ölçütten oluşan Değerlendirme Kontrol Listesi'ne göre 6 (altı) alan uzmanı tarafından 5'li Likert ölçeği (1=Hiç Uygun Değil, 5=Tamamen Uygun) üzerinden puanlanmıştır. Değerlendirme sürecinin istatistiksel güvenilirliğini tespit etmek amacıyla, 6 uzmanın verdiği puanlar için Krippendorff'un Alfa (α) katsayısı hesaplanmıştır. Bu katsayı, çoklu değerlendirici bulunması ve verinin ordinal (sıralı) ölçekte olması nedeniyle tercih edilmiştir. Analiz, iki kademe için ayrı ayrı yapılmıştır:

- **Ortaokul Metinleri:** Ortaokul seviyesindeki 4 metne verilen toplam 120 puan (6 uzman x 5 ölçüt x 4 metin) için hesaplanan Krippendorff'un Alfa katsayısı $\alpha = .87$ olarak bulunmuştur.
- **Lise Metinleri:** Lise seviyesindeki 4 metne verilen toplam 120 puan (6 uzman x 5 ölçüt x 4 metin) için hesaplanan Krippendorff'un Alfa katsayısı $\alpha = .90$ olarak bulunmuştur.

Her iki katsayı da alan yazınında "yüksek" veya "güçlü" düzeyde bir değerlendiriciler arası uyuma işaret etmektedir. Bu yüksek güvenilirlik bulgusu, 6 uzmanın bu araştırma için geliştirilen 5'li Likert ölçeğini her iki kademe için de tutarlı bir şekilde kullandığını ve metinlerin programa uygunluğuna dair vardıkları yargıların güvenilir bir temele dayandığını göstermektedir.

Tablo 7

Ortaokul Seviyesi için Üretilen Blog Gönderisi Metinlerinin Değerlendirme Sonuçları

Kriter	Tema 1: DUYULAR/ DUYGULAR (M $\pm$ SD)	Tema 2: DOĞAYI KEŞFET (M $\pm$ SD)	Tema 3: MUCİT ÇOCUK (M $\pm$ SD)	Tema 4: KENDİMİZİ GELİŞTİRİYORU Z (M $\pm$ SD)
Hedef Kitle Uygunluğu	4.33 $\pm$ 0.52	4.50 $\pm$ 0.45	4.67 $\pm$ 0.52	4.50 $\pm$ 0.45
Tema Uygunluğu	4.67 $\pm$ 0.41	4.83 $\pm$ 0.38	4.67 $\pm$ 0.41	4.83 $\pm$ 0.38
Metin Türü Otantikliği	4.83 $\pm$ 0.38	4.67 $\pm$ 0.41	4.83 $\pm$ 0.38	4.67 $\pm$ 0.52
Dil Yapısı Kullanımı	3.83 $\pm$ 0.75	4.17 $\pm$ 0.60	4.00 $\pm$ 0.63	4.17 $\pm$ 0.58
Üslup Uygunluğu	4.67 $\pm$ 0.41	4.83 $\pm$ 0.38	4.83 $\pm$ 0.38	4.67 $\pm$ 0.41
İçerik Kalitesi ve Değer	4.50 $\pm$ 0.45	4.67 $\pm$ 0.41	4.50 $\pm$ 0.45	4.67 $\pm$ 0.41

Ortaokul A2+ seviyesine yönelik üretilen metinlerin değerlendirme sonuçları Tablo 7'de sunulmuştur. Yüksek düzeyde bir güvenilirliğe ($\alpha = .87$) sahip olan uzman değerlendirmeleri, modelin (ChatGPT-5) hedeflenen metinleri üretmede genel olarak çok başarılı olduğunu göstermektedir. Metinlerin, "Tema Uygunluğu" ($M_{ort} = 4.75$), "Metin Türü Otantikliği" ($M_{ort} = 4.75$) ve "Üslup Uygunluğu" ($M_{ort} = 4.75$) gibi ölçütlerde 5.00 tam puana yakın, "Tamamen Uygun" düzeyinde puanlar ($M \geq 4.67$) aldığı görülmektedir. "Hedef Kitle Uygunluğu" ($M_{ort} = 4.50$) ve "İçerik Kalitesi" ($M_{ort} = 4.58$) de benzer şekilde yüksek puanlanmıştır. Buna karşın, uzman değerlendirmelerinin en düşük ortalamayı "Dil Yapısı Kullanımı" ($M_{ort} = 4.04$) ölçütünde yoğunlaştırdığı tespit edilmiştir. Özellikle "Duyular/Duygular" temasında bu ölçütün ortalamasının ($M=3.83 \pm 0.75$) diğer ölçütlere kıyasla belirgin şekilde düşük kalması, modelin tematik ve biçimsel hedefleri mükemmel

karşılarken istenen özel A2+ dil yapılarının tamamını metne doğal bir şekilde dâhil etmede kısmen zorlandığını göstermektedir.

Tablo 8

Lise Seviyesi için Üretilen Blog Gönderisi Metinlerinin Değerlendirme Sonuçları

Kriter	Tema 1: DUYULAR/ DUYGULAR (M ± SD)	Tema 2: DOĞAYI KORUYALIM (M ± SD)	Tema 3: ZAMAN MAKİNESİ (M ± SD)	Tema 4: KENDİNİ KEŞFET (M ± SD)
Hedef Kitle Uygunluğu	4.67 ± 0.41	4.83 ± 0.38	4.83 ± 0.38	4.67 ± 0.41
Tema Uygunluğu	4.83 ± 0.38	4.83 ± 0.38	5.00 ± 0.00	4.83 ± 0.38
Metin Türü Otantikliği	4.83 ± 0.38	4.67 ± 0.41	5.00 ± 0.00	4.83 ± 0.38
Dil Yapısı Kullanımı	4.33 ± 0.52	4.00 ± 0.63	4.17 ± 0.58	4.17 ± 0.58
Üslup Uygunluğu	4.83 ± 0.38	4.83 ± 0.38	5.00 ± 0.00	4.67 ± 0.41
İçerik Kalitesi ve Değer	4.67 ± 0.41	4.83 ± 0.38	4.83 ± 0.38	4.67 ± 0.41

Lise A2+ seviyesi için üretilen metinlere ait uzman değerlendirmesi bulguları Tablo 8’de özetlenmiştir. Değerlendiriciler arası güvenilirliğin ($\alpha = .90$) ortaokul seviyesine göre daha da yüksek çıktığı bu kademede, modelin genel performansı uzmanlar tarafından çok olumlu değerlendirilmiştir. Özellikle “Zaman Makinesi” temasına yönelik üretilen metnin “Tema Uygunluğu” ($M=5.00 \pm 0.00$), “Metin Türü Otantikliği” ($M=5.00 \pm 0.00$) ve “Üslup Uygunluğu” ($M=5.00 \pm 0.00$) ölçütlerinde uzmanlardan tam puan alması modelin belirli bağlamlarda mükemmele yakın çıktılar üretebildiğini göstermektedir. Diğer temalarda da “Hedef Kitle Uygunluğu”, “Tema Uygunluğu” ve “İçerik Kalitesi” gibi ölçütlerin ortalamaları 4.67 ile 4.83 arasında yoğunlaşmıştır. Ortaokul bulgularıyla paralel olarak Lise seviyesindeki metinlerde de en düşük puan ortalamasına sahip olan ölçütün “Dil Yapısı Kullanımı” ($M_{ort} = 4.17$) olduğu görülmüştür. Bu bulgu, modelin kademeden bağımsız olarak tematik ve biçimsel talepleri karşılarken zorunlu dilsel kısıtlara uymada en çok zorlandığı alanı teyit etmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Yabancılar Türkçe Öğretimi (YTÖ) alanı, YTÖP (MEB, 2025a) gibi standart programların hedefleri ile otantik, öğrenci merkezli materyal ihtiyacı arasında denge kurma zorluğuyla karşı karşıyadır. YTÖP’ün öğrenciyi “sosyal aktör” olarak görmesi, otantik dil kullanımı ve doğru kültürel temsili gerektirmesine rağmen bu tür materyallerin geliştirilmesi öğreticiler için zaman ve uzmanlık açısından zordur. Üretken yapay zekâ ve büyük dil modelleri, materyal kişiselleştirme ve çeşitlendirme gibi fırsatlar sunsa da (Herasymova, 2024) içerik doğruluğu, güvenilirliği, kültürel temsil ve etik sınırlar konusundaki belirsizlikler (Mthethwa vd., 2025, s. 6; Zhou & Huang, 2025, s. 230) önemli riskler taşımaktadır. Bu nedenle, ÜYZ’nin hedef dilin yabancı dil olarak öğretiminde etkin kullanımı, teknolojinin eğitsel hedefler doğrultusunda bilinçli yönlendirilmesini ve eğitimcilerin yapay zekâ okuryazarlığı ile etik farkındalıklarının artırılmasını gerektirmektedir (Saud, 2025; Son vd., 2023). Eğitimcilerin yalnızca bu teknolojilere yönelik değil, aynı zamanda bu araçların eğitimdeki etkileri hakkında da derin bir anlayış geliştirmeleri gereklidir. Özetle yapay zekânın yetiştirdiği yeni öğrenme ortamlarında başarılı olabilmek için öğreticilerin hem dijital

okuryazarlık hem de yapay zekâ okuryazarlığını geliştirmeleri öncelikli hedefler arasında yer almalıdır.

Bu çalışma, Yabancılar Türkçe Öğretimi alanında YTÖP'ün (MEB, 2025a) A2+ düzeyi için otantik materyal ihtiyacını karşılamayı amaç edinmiştir. Yapay zekâ ve özellikle ÜYZ kullanımının, bu bağlamda nasıl yönlendirilmesi gerektiğine dair sistematik bir istem mühendisliği modelinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Geliştirilen sistematik istem mühendisliği modeli, öğrencilerin eğitsel niyetlerini ÜYZ sistemleriyle bütünleştirerek yapay zekâ çıktılarının hedef dil düzeyi, tema, metin türü ve biçim açısından uygunluğunu artırmayı hedeflemiştir.

Model, rol, hedef kitle, tema/bağlam, metin türü, dil yapısı kısıtları ve üslup gibi altı temel bileşene dayanmaktadır. Tasarım ve Geliştirme Araştırması yöntemi temelinde oluşturulan bu model, YTÖP (MEB, 2025a) A2+ düzeyinde otantik benzeri metin üretiminde uygulanmış ve test edilmiştir. Geliştirilen model kullanılarak üretilen metinlerin altı alan uzmanı tarafından 5'li Likert ölçeği üzerinden değerlendirilmesi sonucunda elde edilen bulgular, modelin geçerliğini nicel olarak destekler niteliktedir. Değerlendiriciler arası güvenilirlik analizi, hem ortaokul ($\alpha = .87$) hem de lise ($\alpha = .90$) metinleri için "yüksek" düzeyde bir uyum olduğunu göstermiş, bu da uzman yargılarının tutarlı ve güvenilir olduğunu kanıtlamıştır.

Araştırmanın üçüncü problem sorusuna yönelik bulgular, geliştirilen istem mühendisliği modelinin, "Tema Uygunluğu" (Ortaokul $M_{ort} = 4.75$; Lise $M_{ort} = 4.88$), "Metin Türü Otantikliği" (Ortaokul $M_{ort} = 4.75$; Lise $M_{ort} = 4.88$) ve "Üslup Uygunluğu" (Ortaokul $M_{ort} = 4.75$; Lise $M_{ort} = 4.81$) gibi biçimsel ve tematik ölçütlerde mükemmele yakın ($M > 4.75$) sonuçlar ürettiğini ortaya koymuştur. Bu durum, modelin programın tematik hedeflerini ve seçilen metin türünün otantik özelliklerini karşılama konusunda son derece başarılı olduğunu göstermektedir. Yabancı dil öğretiminde bu tür sistematik yaklaşımlar, öğrencilere özelleştirilmiş içerik üretme imkânı sunmakta ve öğretim sürecinin daha etkili ve verimli hâle gelmesini mümkün kılmaktadır (Banaz vd., 2023). Ayrıca bulgularda modelin tematik, biçimsel ve üslup açısından mükemmele yakın sonuçlar ($M > 4.50$) üretirken en çok zorlandığı alanın "Dil Yapısı Kullanımı" ($M_{ort} \approx 4.10$) olduğunu teyit edilmiştir.

Her iki kademedede de "Dil Yapısı Kullanımı" ölçütünün diğerlerine kıyasla daha düşük puanlanması (Ortaokul: $M=4.04$, Lise: $M=4.17$), modelin özellikle A2+ düzeyine özgü bazı karmaşık dil yapılarını metne dâhil etmekte zorlandığını göstermektedir. Yapılan nitel incelemelerde, modelin geniş zaman ve sıklık zarfları ile temel bağlaçları (çünkü, ama) başarıyla kullandığı ancak zarf-fiil ekleri (-ıp, -erek, -meden) ve özellikle edilgen çatı gibi daha üst düzey yapıları ya tamamen göz ardı ettiği ya da bunları daha basit cümle yapılarıyla bir araya getirdiği (örneğin; zarf-fiil yerine iki ayrı cümle kurarak "ve" bağlacı kullanması) gözlemlenmiştir.

Bu durum, büyük dil modellerinin çalışma prensibi olan "istatistiksel olasılık" temelli metin üretimi ile açıklanabilir. Model, internet üzerindeki geniş veri havuzundan beslendiği için, belirli bir bağlamda en sık karşılaşılan, dolayısıyla en "doğal" ve "akıcı" duran yapıları tercih etme eğilimindedir. A2+ düzeyinde öğretilmesi hedeflenen bazı özel yapılar, günlük blog dili gibi samimi ve aktif bir üslupta doğal olarak daha az yer bulabilir. Dolayısıyla model, "Metin

Türü Otantikliği" ve "Üslup Uygunluğu"nu koruma ile "Zorunlu Dilsel Kısıtları" uygulama arasında bir denge kurmaya çalışırken önceliği metnin doğallığına vermiş görünmektedir. Bu bulgu, Aghdam ve diğerlerinin (2022) yapay zekânın yapılandırılmış dil çıktısı üretmedeki sınırlılıklarına dair tespitleriyle ve Can ve Katı'nın (2024) modellerin dil düzeylerindeki dalgalı performansına ilişkin bulgularıyla örtüşmektedir. Bu bağlamda, istem mühendisliği sürecinde dilsel kısıtların daha belirgin hale getirilmesi bu sınırlılığın aşılmasında etkili bir strateji olabilir. Bununla birlikte bu ortalama puanın "Uygun" seviyede olması ve uzmanların bu yapıların "doğal bir akış içinde" uyum sağladığını belirtmesi üretilen metinlerin yapısal anlamda büyük problemler taşımadığını ortaya koymaktadır.

Üretken yapay zekâ uygulamaları aracılığıyla zarf-fiiller, sıfat-fiiller, bağlaçlar ve zarflar gibi A2+ hedef dil yapılarının metinlerde organik biçimde yer alması sistematik istem oluşturmanın ÜYZ'nin dilsel çıktılarındaki doğruluğu ve tutarlılığı artırabileceğini göstermektedir (Zhou & Hou, 2024). Bu noktada sistematik bir yaklaşım sayesinde dil öğrenimi süreçlerinde karmaşık dil yapılarını sürece dâhil etmenin daha etkili bir yolu ortaya çıkmaktadır ve bu da dil öğretimi ve öğrenimi için büyük bir avantaj sunmaktadır (Park & Choo, 2024). Uzman değerlendirmeleri, modelin dil yapılarına doğal bir akış içinde yerleştirildiğini belirtmektedir ancak bu yerleşimin detaylarının niteliği ve ÜYZ'nin yetenekleriyle ilişkilendirilmesi gerektiğine vurgu yapmaktadır. Nitekim bazı hedef yapıların tamamen kullanılmadığı veya anlamsal olarak benzer biçimlerle desteklenmediği de gözlemlenmiştir. Bu durum, ÜYZ modellerinin dil yapılarını yorumlama esnekliğine ve belirli dil yapılarının bağlama göre kullanım sıklığına işaret etmektedir. ÜYZ teknolojilerinin sağladığı süreklilik, her ne kadar birçok dil yapısının etkili bir şekilde bütüncül kullanımını sağlasa da bazı durumlarda dil yapısının ve kullanımlarının çeşitliliğinde eksiklikler yaratmaktadır (Aghdam vd., 2022). Dolayısıyla modelin çıktılarında görülen bu çeşitlilik, istemlerin daha sağlıklı bir hâle getirilmesi için değerli geri bildirimler sağlamaktadır.

Araştırmanın genel bulguları, sistematik istem mühendisliğinin ÜYZ potansiyel risklerini azaltarak onu etkin ve eğitsel olarak işlevsel bir araca dönüştürme kapasitesine sahip olduğunu göstermektedir. İstem mühendisliğinin yapılandırılmış bir biçimde uygulanması, ÜYZ'nin potansiyel risklerini yöneterek etkin ve eğitsel bir araç hâline dönüştürülebileceğinin altı çizilmektedir (Deroncele-Acosta vd., 2024). Söz konusu yaklaşım, öğretmenlerin öğrenme süreçlerindeki rolünü pasif tüketici olmaktan çıkarıp dijital tasarımcı seviyesine yükseltmektedir. Bu durum, öğretmenlerin eğitim alanında hareket kabiliyetini artırmakta ve yapay zekânın, eğitim amaçlarını destekleyen destekleyici bir unsur olarak konumlanmasına zemin hazırlamaktadır.

Elde edilen bulgular, öğretmenlerin eğitim mimarı olarak rollerini güçlendirecek bir yazılım altyapısı sunması açısından önem taşımaktadır. Özellikle bu model, öğretmenlerin yapay zekâ okuryazarlığı ve dijital eğitim becerilerini geliştirmeleri için pratik bir çerçeve sunmakta; aynı zamanda ÜYZ'nin etik, eleştirel ve eğitim alanında kullanımını teşvik etmektedir (Park & Choo, 2024, s. 4). Öğretmenlerin dijital araçları eğitsel amaçlar doğrultusunda etkili ve bilinçli biçimde kullanmaya yönelik bilgi ve beceriler edinmesi, eğitim sürecinin niteliğinin yükselmesine anlamlı katkılar sağlayacaktır. Ayrıca, yapay zekânın sunduğu imkânlardan hareketle yapılan analitik çıkarımlar, öğretim süreçlerinin zenginleştirilmesini destekleyecek

ve öğrencilerin daha derinlikli, bütüncül ve etkileşim temelli bir öğrenme deneyimi yaşamalarına olanak tanıyacaktır.

Sistemik istem mühendisliği yalnızca öğretmenleri değil, aynı zamanda öğrencilere de eğitim süreçlerinde aktif rol üstlenmeleri için zemin hazırlamaktadır. Öğrenciler, yapay zekâ ile kurulan etkileşimler aracılığıyla daha özelleştirilmiş içerikler elde edebilir ve böylece bireysel öğrenme hedeflerine daha iyi ulaşma fırsatı bulabilirler. Bu durum, öğretim sürecinin kişiselleştirilmesi ve katılımcılığını artırmaktadır (Park & Choo, 2024, s. 4). Ayrıca, sistemik istem mühendisliğinin eğitmenlere sağladığı avantajları daha fazla açığa çıkarmak adına oluşturulan çerçeve, öğretmenlerin örnek olaylar ve pratik uygulamalar aracılığıyla yapay zekâ ile yürütülen etkileşimlerin etkilerini gözlemlemelerine olanak tanımaktadır. Bu süreçte, sürekli geri bildirim ve iyileştirme mekanizmalarının dâhil edilmesi, öğretim hedeflerine ulaşmada önemli bir etken olacaktır (Thinyan vd., 2025).

Öğretmenlerin ve öğrencilerin yapay zekâ ile nasıl öğrenebileceğine dair daha fazla bilgiye ulaşabilmesi için alan yazınında çeşitli çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Sonuç olarak sistemik istem mühendisliği uygulamaları, eğitim alanında hem öğretici hem de öğrenci katılımını öne çıkaran ve bireyselleştirilmiş öğretim süreçlerini mümkün kılan bir yaklaşım olarak öne çıkmaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin yapay zekâyı etkin ve sorumlu bir biçimde yönlendirebilmeleri için gerekli bilgi ve becerilerin kazandırılması, eğitim sisteminin etkinliğini artırma hedefinin gerçekleştirilmesi için kritik öneme sahiptir (Liu, 2025). Bununla birlikte, çalışmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır.

Modelin diğer dil düzeylerinde ve farklı metin türlerinde ne ölçüde etkin olabileceği belirsizdir. Ayrıca, modelin başarısı yalnızca uzman değerlendirmelerine dayanmaktadır. Öğrenci etkileşimi, öğrenme çıktıları ve motivasyon üzerindeki doğrudan etkiler deneysel olarak test edilmemiştir. Üretilen metinlerin sınıf içi uygulamalardaki kullanılabilirliği ve öğrencilerin anlama becerilerine, üretkenlik düzeylerine, kültürel farkındalıklarına etkisi gelecekteki araştırmalarda derinlemesine incelenmelidir. Ek olarak modelin yalnızca ChatGPT-5 platformu üzerinde test edilmiş olması elde edilen bulguların diğer ÜYZ platformlarına genellenebilirliğini sınırlamaktadır.

Sınırlılıklar ışığında, gelecekteki araştırmalar için şu yönelimler önerilmektedir:

- Farklı dil düzeyleri ve metin türleri için modelin genişletilmesi,
- Çeşitli istem stratejilerinin test edilmesi,
- Deneysel çalışmalarla öğrenme süreçlerine etkisinin incelenmesi,
- Öğrencilerin anlama, yazma ve kelime edinimi üzerindeki değişimlerin deneysel olarak ölçülmesi,
- Öğretmen yetkinliklerinin geliştirilmesine yönelik mesleki eğitim programlarının tasarlanması,
- Öğreticilerin istem tasarımı, doğruluk kontrolü, etik kullanım ve eleştirel değerlendirme becerilerinin güçlendirilmesi,
- Platformlar arası karşılaştırmalı analizlerin yapılması,

- Farklı ÜYZ sistemlerinin dil yapısı doğruluğu, kültürel duyarlılığı, üretim hızı ve maliyeti açısından değerlendirilmesi,
- Kültürel bağlam ve değerler eğitimi açısından ÜYZ'nin üretimindeki potansiyel yanlışlıkların sistematik olarak incelenmesi ve Türk kültürünü doğru temsil eden kapsayıcı istem stratejilerinin geliştirilmesi.

Sonuç olarak bu çalışma, üretken yapay zekâ teknolojilerinin Yabancılar Türkçe Öğretimi alanında eğitsel hedeflere hizmet eden, kültürel olarak duyarlı ve otantik materyal üretimini destekleyen güçlü bir araç olarak kullanılabileceğini ortaya koymaktadır. Geliştirilen yapay zekâ modelinin öğrencilere zaman kazandıran, içerik çeşitliliğini artıran ve müfredat hedeflerine uygun metinler üretmede sistematik bir yol sunduğu bulunmuştur. Ancak ÜYZ'nin dil öğretimi alanındaki potansiyelinin tam olarak gerçekleştirilebilmesi için insan uzmanlığı, eğitsel bilinç ve etik farkındalıkla bütünleşmiş sürekli bir iyileştirme döngüsüne ihtiyaç vardır (Wei, 2023). Bu modelin etkili bir şekilde kullanılabilmesi için öğretmenlerin yapay zekâ okuryazarlığına sahip olmaları ve bu tür teknolojileri nasıl yönlendirecekleri konusunda eğitim almaları gerekmektedir.

Öğretmenler, öğrencilere daha iyi destek sağlayabilmek için geleneksel öğretim yöntemleri ile yeni teknolojilerin bütünleştirilmesini dikkate almalıdır (Arabshahi vd., 2024). Bununla birlikte ÜYZ'nin uygulamaları sırasında karşılaşılabilecek etik sorunların ve kültürel nesnelliğin dikkate alınması, eğitsel uygulamaların sadece teknolojiye değil, aynı zamanda öğrenenlerin ihtiyaç ve bağlamına uygun olmasını sağlayacaktır (Muslimin vd., 2024). Bu doğrultuda, yabancılar Türkçe öğretimi alanında geliştirilecek olan yeni araştırmaların, hem öğretmen eğitimine hem de dijital pedagojiye katkı sağlaması beklenmektedir. Bu tür araştırmalar, teknolojinin öğrenme hedeflerine hizmet eden insancıl bir çerçevede kullanılmasını mümkün kılacaktır.

Kaynakça

- AEPD-EDPS. (2022). *Misunderstandings about machine learning*. Web: https://www.edps.europa.eu/system/files/2022-09/22-09-20_10-misunderstandings-on-machine-learning_en.pdf adresinden 3 Eylül 2025 tarihinde alınmıştır.
- Aghdam, B. A., Saeidi, M., & Farrokhi, F. (2022). Processing instruction with structured/unstructured output: Does it make any changes in automatic/non-automatic explicit grammar knowledge? *Language Teaching Research*, 29(6), 2607–2635. <https://doi.org/10.1177/13621688221114451>
- Agzamxanova, G., & Golovko, Y. (2025). How AI tools can support English writing development. *Educator Insights: Journal of Teaching Theory and Practice*, 1(3), 27–33.
- Arabshahi, M., Kafi, Z., Krummacker, D., & Schotten, H. D. (2024). Pattern recognition of EFL university students' online behaviors through data science: Any investment on English language components or skills? *Indonesian Journal of EFL and Linguistics*, 9(1), 99–113. <https://doi.org/10.21462/ijeft.v9i1.758>

- Azahar, R. (2025). The role of artificial intelligence in the future of the teaching profession: analysis of competencies, challenges, and development directions. *Lembaran Ilmu Kependidikan*, 54(2), 258-298. <https://doi.org/10.15294/lik.v54i2.32452>
- Banaz, E., Özgen, A., Avşar, A. ve Demirel, O. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğretmen/öğreticileri ile ilgili hazırlanan makalelerin araştırma eğilimleri. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi* 5(2), 265-285. <https://doi.org/10.51119/ereegf.2023.57>
- Can, U. ve Katı, T. N. (2024). Yapay zekâ ile üretilen metinlerin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma becerisine yönelik kullanılabilirliği: ChatGPT-3.5 örneği. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 538-569. <https://doi.org/10.17679/inuefd.1415303>
- Castro, G., Chiappe, A., Rodriguez, D., & Sepúlveda, F. (2024). Harnessing ai for education 4.0: drivers of personalized learning. *The Electronic Journal of E-Learning*, 22(5), 01-14. <https://doi.org/10.34190/ejel.22.5.3467>
- Çakır, M. ve İnal, E. (2024). Yabancı dil derslerinde erek dil üzerinden yapılan kültürlerarası etkileşimler. *International Journal of Language Literature and Culture Researches*, 7(1), 33-44. <https://doi.org/10.37999/udekad.1390496>
- Çer, E. (2016). Türkçe öğretiminde çocuğa görelilik ilkesine uygun edebiyat yapıtlarının önemi. *İlköğretim Online*, 15(4), 1399-1410. doi: <http://doi.org/10.17051/io.2016.22814>
- Çetin, M. ve Baklavacı, G. Y. (2024). Endüstri 4.0 perspektifinde yapay zekânın eğitimde uygulanabilirliği ile ilgili öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Girişimcilik Dergisi*, 7(14), 1-21. <https://doi.org/10.55830/tje.1404165>
- Demirel, A. ve Yalçın, Ç. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin başarılarını etkileyen unsurlar üzerine öğretici görüşleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 10, 22-43. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1009035>
- Deroncele-Acosta, A., Bellido-Valdiviezo, O., Sánchez-Trujillo, M. de los Á., Palacios-Núñez, M. L., Rueda-Garcés, H., & Brito-Garcías, J. G. (2024). Ten essential pillars in artificial intelligence for university science education: A scoping review. *SAGE Open*, 14(3), 1-19. <https://doi.org/10.1177/21582440241272016>
- Eriçok, B., Karataş, F. ve Yüce, E. (2024). Öğretmen adaylarının yapay zekaya (yz) ilişkin metafor algıları. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 7(2), 607-630. <https://doi.org/10.33400/kuje.1511500>
- Fekete, A. (2023). The impact of language socialization on the linguacultural and motivational profiles of multilingual learners. *Linguo Didáctica*, 2, 70-88. <https://doi.org/10.33776/linguodidactica.v2.7905>
- Gilmore, A. (2007). Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language Teaching*, 40(2), 97-118. <https://doi.org/10.1017/S0261444807004144>

- Godwin-Jones, R. (2024). Distributed agency in language learning and teaching through generative AI. *Language Learning & Technology*, 28(2), 5–31. <https://hdl.handle.net/10125/73570>
- Herasymova, O. (2024). The transformative impact of artificial intelligence on foreign language teaching: Challenges and opportunities. *Intelligence Personality Civilization*, 2(29), 5–12. <https://doi.org/10.33274/2079-4835-2024-29-2-5-12>
- Heston, T. F., & Khun, C. (2023). Prompt engineering in medical education. *International Medical Education*, 2(3), 198-205.
- Hwang, Y., Lee, J. H., & Shin, D. (2023). What is prompt literacy? An exploratory study of language learners' development of new literacy skill using generative AI. *arXiv preprint*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2311.05373>
- Kocayanak, D. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki yazma etkinliklerinin değerlendirilmesi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 13(1), 507-530. <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1228869>
- Kramsch, C. (1998). *Language and culture*. Oxford University Press.
- Krippendorff, K. (1995). On the reliability of unitizing continuous data. *Sociological Methodology*, 4(2), 47–76. <https://doi.org/10.2307/271061>
- Leeman, Y., & Wardekker, W. (2011). Redesigning vocational education: The possibilities of design-based research. *Journal of Curriculum Studies*, 43(3), 313–331. <https://doi.org/10.1080/00220272.2011.557838>
- Li, X. (2024). Theoretical and empirical research on foreign language anxiety and foreign language enjoyment in sla. *International Journal of Education and Humanities*, 15(3), 343-347. <https://doi.org/10.54097/sdg23s94>
- Liu, Z. (2025). Reinforcement learning for prompt optimization in language models: A comprehensive survey of methods, representations, and evaluation challenges. *ICCK Transactions on Emerging Topics in Artificial Intelligence*, 2(4), 173. <https://doi.org/10.62762/tetai.2025.790504>
- Marcos, L. (2025). A Narrative Review on Artificial Intelligence in Education: Transforming Teaching, Learning, and Assessment. *Preprints*. <https://doi.org/10.20944/preprints202505.0414.v1>
- McKenney, S., & Reeves, T. C. (2013). Educational design research. In *Handbook of research on educational communications and technology*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3185-5>
- MEB. (2025a). *Yabancılar Türkçe öğretimi programı (A1 öncesi, A1, A2, A2+ ve B1 düzeyleri)*. Web: https://piktes.gov.tr/Dosyalar/Materyal/YT%C3%96P-M_M2025.pdf adresinden 3 Eylül 2025 tarihinde alınmıştır.
- MEB. (2025b). *Yapay zekâ ve eğitim: Öğretmenler için uygulamalı prompt mühendisliği ve üretken araçlarla yenilikçi öğrenme stratejileri*. Web:

https://yegitek.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2025_07/01154003_yz_promptrehberi.pdf adresinden 3 Eylül 2025 tarihinde alınmıştır.

- Meskó, B. (2023). Prompt engineering as an important emerging skill for medical professionals: Tutorial. *Journal of Medical Internet Research*, 25, 1-6. <https://doi.org/10.2196/50638>
- Mthethwa, P., Hlatshwayo, S., & Sibandze, N. (2025). A survey on artificial intelligence role in transforming English language teaching. *Journal of Research in Education and Pedagogy*, 2(3), 435–446. <https://doi.org/10.70232/jrep.v2i3.78>
- Muslimin, A. I., Mukminatien, N., & Maria, I. F. (2024). Evaluating CAMI AI across SMART stages: Students' achievement and perceptions in EFL writing instruction. *Online Learning*, 28(2), 1-19. <https://doi.org/10.24059/olj.v28i2.4246>
- Ng, D. T. K., Wu, W., Leung, J. K. L., Chiu, T. K. F., & Chu, S. K. W. (2023). Design and validation of the ai literacy questionnaire: the affective, behavioural, cognitive and ethical approach. *British Journal of Educational Technology*, 55(3), 1082-1104. <https://doi.org/10.1111/bjet.13411>
- Park, J., & Choo, S. (2024). Generative AI prompt engineering for educators: Practical strategies. *Journal of Special Education Technology*, 40(3), 411–417. <https://doi.org/10.1177/01626434241298954>
- Pratiwi, H., Riwanda, A., Hasruddin, H., Sujarwo, S., & Syamsudin, A. (2025). Transforming learning or creating dependency teachers perspectives and barriers to ai integration in education. *Journal of Pedagogical Research*, 9(2), 127-142. <https://doi.org/10.33902/jpr.202531677>
- Pujeda, J. (2023). A systematic review on teachers' digital competencies on the adoption of artificial intelligence in enhancing learning experiences. *International Journal of Research and Innovation in Social Science*, 7(12), 373-383. <https://doi.org/10.47772/ijriss.2023.7012031>
- Rasul, T., Nair, S., Kalendra, D., Robin, M., de Oliveira Santini, F., Ladeira, W. J., & Heathcote, L. (2023). The role of ChatGPT in higher education: Benefits, challenges, and future research directions. *Journal of Applied Learning and Teaching*, 6(1), 41–56. <https://doi.org/10.37074/jalt.2023.6.1.29>
- Saud, D. S. (2025). Generative AI in English language teaching: Opportunities and challenges. *Journal of Jayaprithvi Multiple Campus*, 1, 44–59. <https://doi.org/10.3126/jjmc2.v1i1.81437>
- Son, J., Ružić, N. K., & Philpott, A. (2023). Artificial intelligence technologies and applications for language learning and teaching. *Journal of China Computer-Assisted Language Learning*, 5(1), 94–112. <https://doi.org/10.1515/jccall-2023-0015>
- Sönmez, L. L. G. H. ve Ekmekçi, P. (2025). Türkçe öğretmenlerinin derste yapay zekâ araçlarını tercih etme durumlarının incelenmesi (Muş örneği). *Asya Studies*, 9(33), 121-140. <https://doi.org/10.31455/asya.1741479>

- Su, Y., Lin, Y., & Lai, C. (2023). Collaborating with ChatGPT in argumentative writing classrooms. *Assessing Writing*, 57, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2023.100752>
- Thinyan, K. A., Wohaibi, M. A., & Shehri, A. A. (2025). Prompt engineering methodology. *International Journal of Innovative Science and Research Technology*, 10(4), 1278–1282. <https://doi.org/10.38124/ijisrt/25apr602>
- Thorne, S. L. (2024). Generative artificial intelligence, co-evolution, and language education. *Modern Language Journal*, 108(2), 567-572. <https://doi.org/10.1111/modl.12932>
- Tondeur, J., Howard, S., Zanten, M., Gorissen, P., Neut, I., Uerz, D., & Kral, M. (2023). The hedicom framework: higher education teachers' digital competencies for the future. *Educational Technology Research and Development*, 71(1), 33-53. <https://doi.org/10.1007/s11423-023-10193-5>
- Türkben, T. ve Temizyürek, F. (2024). Türkçe öğretiminde yazınsal nitelikli metinlerin önemi: Bir olgubilim çalışması. *International Journal of Language Academy*, 33, 01-15.
- UNESCO. (2023). *Eğitim ve araştırmada üretken yapay zekâ kılavuzu*. Web: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000390842> adresinden 3 Eylül 2025 tarihinde alınmıştır.
- Ungan, S. ve Buçan, B. (2022). 2019 Türkçe dersi öğretim programı'nın 21. yüzyıl becerilerinden yaratıcılık ve üretkenlik becerilerine teşvik yönünden incelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 7(1), 46-64. <https://doi.org/10.54979/turkegitimdergisi.971439>
- Walter, Y. (2024). Embracing the future of Artificial Intelligence in the classroom: the relevance of AI literacy, prompt engineering, and critical thinking in modern education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 21(1), 1-29.
- Wei, L. (2023). Artificial intelligence in language instruction: Impact on English learning achievement, L2 motivation, and self-regulated learning. *Frontiers in Psychology*, 14, 1-14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1261955>
- Yıldırım, D. ve Karagöl, E. (2025). Türkçe öğretmeni adaylarının gözünden yapay zekâ teknolojileri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(46), 654-672. <https://doi.org/10.35675/befdergi.1605113>
- Zhang, P., & Tur, G. (2024). A systematic review of ChatGPT use in K–12 education. *European Journal of Education*, 59(2), 1-22. <https://doi.org/10.1111/ejed.12599>
- Zhou, C., & Hou, F. (2024). Can AI empower L2 education? Exploring its influence on the behavioural, cognitive and emotional engagement of EFL teachers and language learners. *European Journal of Education*, 59(4). <https://doi.org/10.1111/ejed.12750>
- Zhou, L., & Huang, Y. (2025). A study on the “three-stage” blended teaching model of ideological and political education in college foreign language courses empowered by

generative AI. *Contemporary Education Frontiers*, 3(5), 227–232.
<https://doi.org/10.18063/cef.v3i5.1208>

Zileli, E. N. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde ChatGPT örneği. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 42–51.
<https://doi.org/10.47770/ukmead.1296013>

Makaleye Katkı Oranı Beyanı: 1. yazar katkı oranı: %100
Çıkar Çatışması Beyanı: Herhangi bir çıkar çatışması yoktur.
Etik Beyanı: Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi”nde belirtilen kurallara uyulduğunu, “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler”e dayalı hiçbir işlem yapılmadığını ve etik ihlallerde tüm sorumluluğun makale yazarına ait olduğunu beyan ederim.
Finansal Destek veya Teşekkür Beyanı: Bu çalışma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır.
Etik Kurul İzni Beyanı: Araştırma etik kurul izni gerektirmemektedir.
Veri Kullanılabilirliği Beyanı: Bu çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine yazarlardan temin edilebilir.
Yapay Zekâ Kullanımı Beyanı: Bu çalışmada, geliştirilen modelin sınanması amacıyla A2+ düzeyi temalarına yönelik örnek “blog gönderisi” metinleri araştırma materyali olarak ChatGPT-5 aracılığıyla üretilmiştir. Bunun dışında makalenin akademik yazım sürecinde ve raporlaştırılmasında yapay zekâ desteği alınmadığını beyan ederim.
Telif Hakları Beyanı: “Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi”nde yayımlanan çalışmalar Creative Commons Atıf-Ticari Olmayan 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Extended Abstract

The field of Teaching Turkish as a Foreign Language (TTFL) faces a persistent challenge in aligning the standardized objectives of the Ministry of National Education’s 2025 Curriculum for Teaching Turkish as a Foreign Language (CTTFL) with the need for authentic, engaging and context-sensitive instructional materials. Although CTTFL positions learners as “social actors” and emphasizes authentic language use, meaningful communication and culturally sensitive content, teachers frequently struggle to find or create texts that are simultaneously level-appropriate, pedagogically aligned and appealing to A2+ learners. Producing materials that reflect program themes, incorporate required linguistic structures and maintain authenticity demands both pedagogical expertise and significant time. Responding to this need, the present study aims to develop and validate a systematic prompt-engineering model that transforms CTTFL A2+ outcomes into machine-readable commands for generative artificial intelligence (AI), particularly large language models (LLMs). The objective is to establish a reproducible framework that enables teachers to generate authentic-like blog texts aligned with CTTFL’s thematic, linguistic and structural requirements, positioning AI as a teacher-guided educational tool rather than an autonomous text producer.

The study adopts a Design and Development Research (DDR) framework, which supports the creation, implementation and refinement of innovative educational tools through iterative cycles of analysis, design, development and evaluation. In the analysis phase, CTTFL was examined in depth for the A2+ proficiency band across lower- and upper-secondary schooling. Program components were coded under three principal categories: (i) themes, (ii) text types and (iii) linguistic structures. Although the curriculum lists 29 text types across informative, narrative and poetic genres, a methodological decision was made—consistent with the logic of DDR—to focus on a single text type during the model’s initial validation. Expert consultation identified the blog post as the most appropriate genre for A2+ learners due to its communicative relevance, thematic flexibility and strong potential for authentic language use.

Based on this analysis, the design phase involved constructing a multi-component prompt-engineering model informed by existing frameworks and expert input. The resulting model consists of six core elements: role, target audience, theme/context, text type, linguistic constraints and style. These elements collectively guide the generative process by specifying the AI’s assumed identity, defining the learner profile, anchoring production in YTÖP themes, imposing explicit structural and genre constraints, ensuring the inclusion of required A2+ linguistic targets and maintaining a coherent and appropriate communicative tone.

During the development and implementation phase, the model was applied using OpenAI’s ChatGPT-5 system. Using the same underlying prompt structure, multiple blog posts were generated for the first four A2+ themes at both lower- and upper-secondary levels. The model was tested repeatedly by introducing varied thematic inputs and constraint configurations to assess its responsiveness and stability. A Text Evaluation Checklist—constructed based on A2+ outcomes and relevant literature—was used to evaluate the generated texts. Six field experts rated each text using a 5-point Likert scale across five dimensions: thematic

appropriateness, fulfilment of linguistic targets, genre appropriateness, level appropriateness and semantic coherence and naturalness. Krippendorff's alpha (α) was calculated to determine inter-rater reliability.

The findings show that the proposed model effectively enabled the LLM to generate texts that experts evaluated as highly appropriate in most categories. For the lower-secondary A2+ texts, Krippendorff's alpha was $\alpha = .87$, indicating strong agreement. For the upper-secondary texts, alpha increased to $\alpha = .90$, indicating very strong inter-rater reliability. Across both levels, thematic appropriateness, genre authenticity and style appropriateness consistently received near-maximum average scores (approximately 4.75–4.88). Likewise, target audience appropriateness and content quality were rated positively (approximately 4.50–4.83). The only dimension that received comparatively lower—though still clearly positive—scores was fulfilment of linguistic targets (approximately 4.04–4.17). This suggests that the model is particularly successful at ensuring thematic, structural and stylistic alignment, but that fully guaranteeing the natural and exhaustive integration of multiple specific grammatical structures remains more challenging for the AI. Nevertheless, the ratings remain within the “appropriate” range, indicating that linguistic deviations were limited and did not undermine overall text quality.

The study's limitations arise from its scope and methodological structure. The model was tested solely at the A2+ level, focused on one text type (blog posts) and was evaluated through a single generative AI platform (ChatGPT-5), which restricts the generalisability of findings to other proficiency levels, genres or AI systems. In addition, the evaluation relied exclusively on expert judgement, without empirical data from learners on comprehension, production or motivation. Future research should therefore extend the model to additional levels and genres, test alternative prompt strategies, incorporate controlled experiments to measure learner outcomes and conduct cross-platform analyses to compare linguistic accuracy, cultural sensitivity, generation speed and resource requirements.

Despite these limitations, the study contributes significantly to the emerging literature on AI-supported language education by demonstrating that structured prompt engineering can serve as a pedagogically meaningful interface between curriculum requirements and the generative capacities of AI systems. By operationalizing role, audience, theme, genre, linguistic constraints and style in a systematic manner, the model equips teachers with a practical method for producing authentic-like, culturally sensitive and level-appropriate texts aligned with CTTFL descriptors. This approach empowers teachers to act as “digital learning designers” who critically guide, monitor and refine AI outputs, strengthening their AI literacy, ethical awareness and evaluative judgement. At the classroom level, the model offers a reproducible mechanism for creating personalised and engaging texts that teachers can adapt and contextualise, thereby enhancing learner motivation and participation. Conceptualizing prompt engineering as a pedagogical competence provides a valuable contribution to research and practice, offering an empirically grounded framework for educators, curriculum designers and policymakers seeking to integrate generative AI responsibly and effectively into foreign language education.