

Yazma becerisini yapay zekâ odağında yeniden düşünmek: İmkân ve ihtimaller

Arzu Atasoy¹ 

ALANYAZIN
Eğitim Bilimleri Eleştirel İnceleme Dergisi
CAES JOURNAL Critical Reviews in Educational Sciences

e-ISSN: 2718-0808

Öz: Yazma becerisinin gelişimi, yapay zekâ ile göbek bağına sahiptir. Zira yapay zekâ tabanlı araçların öne çıkan en önemli özelliği, insan diline yakın metinler üretebilmesidir. Bu araştırmada yapay zekâ ve yazma becerisi arasındaki ilişkiye dair mevcut tartışmalar ele alınmıştır. Bu, imkânları ifade etmektedir. Eş zamanlı olarak mevcut tartışmalardan hareketle yakın gelecekteki olası durumlara değinilmeye çalışılmıştır. Bu da ihtimaller olarak düşünülmüştür. Bu çalışma her ne kadar yer yer karışık zihinlere ışık tutma ihtimalini barındırsa da aslında yapay zekâ ve yazma becerisi üzerine çokça düşünenlerin mevcut zihinsel karmaşalarını beslemek niyetindedir. Okuyucu zaman zaman zihnindeki soruların yanıtlarını bulduğunu düşünecek olsa bile yapay zekâ gündeminin baş döndürücü bir hızda değiştiği göz önünde bulundurulduğunda bu çalışmanın mevcut sorulara şu an itibarıyla yanıt verme çabasında olduğunu ifade etmekte yarar vardır.

Anahtar Kelimeler: Yazma becerisi, yazma öğretimi, yapay zekâ.

Derleme Makalesi
Review Article

Rethinking writing skills in the age of artificial intelligence: Possibilities and probabilities

Abstract: The development of artificial intelligence is inherently tied to writing skills. This is because one of the most prominent features of AI-based tools is their ability to generate texts that closely resemble human language. This study examines the existing debates on the relationship between AI and writing skills—representing the realm of possibilities. Simultaneously, it seeks to explore potential future scenarios based on these ongoing discussions, which are considered as probabilities. While this study aims to shed light on certain complexities, its primary intention is to further enrich the intellectual debates of those who deeply engage with AI and writing skills. Although readers may occasionally feel that they have found answers to their questions, given the rapidly evolving nature of the AI landscape, it is important to note that this study primarily seeks to provide responses to current inquiries within the present moment.

Keywords: Writing skills, teaching writing, artificial intelligence.



Okul Yöneticileri Derneği

¹ Sorumlu yazar /Corresponding author: Doç. Dr., Gaziantep Üniversitesi, arzuatasoy2014@outlook.com, ORCID: 0000-0002-7871-1713

Atuf/Cite: Atasoy, A. (2025). Yazma becerisini yapay zekâ odağında yeniden düşünmek: İmkân ve ihtimaller. *Alanyazın*, 6(2), 143-157.

Gönderim/Submitted: 10 Eyl/Sep 2025 Kabul/Accepted: 25 Kas/Nov 2025 Yayın/Published: 30 Kas/Nov 2025

Giriş

Ortaya çıktıkları ilk günden itibaren hararetle tartışılan yapay zekâ tabanlı araçlar, eğitim camiasında da dikkatleri üzerine çekmiştir. Bu araçların eğitim ortamları açısından tehlikeli mi yoksa faydalı mı olduğu konusu bir süredir tartışılmaktadır. İlk zamanlarda şüpheyle karşılanan ve paniğe neden olan yapay zekâyâ ilişkin gündem, zaman içinde ondan nasıl yararlanılabileceği konusuna evrilmiştir. Yapay zekâ tabanlı araçlara ilişkin değerlendirmeler çok kısa denilebilecek bir sürede bu araçların eğitim ortamlarında kullanılıp kullanılmaması odağından çıkarak onlardan nasıl faydalanılması, bu araçların eğitimdeki rolünün ne olması gerektiğine yönelmiştir.

Doğal dil işleme ve makine öğrenimindeki gelişmelerle birlikte yapay zekâ tabanlı araçlar daha karmaşık ve birden fazla görevi yerine getirebilir hâle gelmiştir. ChatGPT, 30 Kasım 2022’de OpenAI tarafından kullanıma sunulmuştur. Microsoft, kendi sohbet robotu CoPilot’u 7 Şubat 2023’te devreye sokmuş; ardından Google, Gemini ya da eski adıyla Bard’ı, 2023 yılının Mart ayında duyurmuştur. Bu araçlar doğal dili anlama, sohbet etme, metin üretme, metnin yazım ve dil bilgisini denetleme, ders tasarlama, çeviri yapma, farklı tiplerde sorular hazırlama (açık uçlu, çoktan seçmeli vb.), geri bildirim verme, metni özetleme, veriyi analiz etme, kod yazma gibi pek çok farklı işlev üstlenmektedir. Bu araçların özellikle yazma tabanlı olmaları, yazma öğretimindeki dinamikleri de yeniden düşünmeyi kaçınılmaz hâle getirmektedir. Yazma becerisi açısından düşünüldüğünde yapay zekâ tabanlı araçlar metin oluşturma, metinleri düzeltme, puanlama ve yazılı ürünlere geri bildirim sunma gibi çeşitli işlevler açısından ele alınmaktadır.

Bu makalede yazma becerisi yapay zekâ odağında yorumlanmaya çalışılmıştır. Bu yorumlama 8 temel başlık altında gerçekleştirilmiştir. Bunlar sırasıyla 1. İki boyutlu bir ikircik: Yerini almak ve yer almak arasında bir yer, 2. Kadim soruların bugünkü yanıtlarında öne çıkan kavram: Değişim, 3. Verilmesi zor bir karar: Yardımcı mı yoksa uydurmacı mı?, 4. Yazma becerisinin değerlendirilmesinde öğretmen-yapay zekâ iş birliği mümkün mü?, 5. Geri bildirim: Ayna ayna söyle bana, 6. Zaruri bir ihtiyaç: Değerlendirme ölçütlerini yeniden belirlemek, 7. Terazinin iki kefesini: Eşitlik ve adalet, 8. Etik: Demode bir anlayış mı? şeklindedir.

1. İki boyutlu bir ikircik: Yerini almak ve yer almak arasında bir yer

Yeni olan her şeyin doğduğu ortamda korku ve kaygı yaratması bir noktaya kadar doğal karşılanmaktadır. İnsanlar ya da kurumlar, yeni olan karşısında nasıl konumlanacakları, refleks gösterecekleri konusunda genellikle acemi olabilmektedirler. Bu acemilik, yeni olanı ilk aşamada reddetmeye meyilli bir iklim yaratsa da sonrasında bu durum çoğu zaman kabule evrilmektedir. Tıpkı bunun gibi, yapay zekâ tabanlı araçların da eğitimciler, araştırmacılar ve öğretmenler arasında ilk etapta ciddi bir tedirginlik yarattığı söylenebilir (Gilmore vd., 2025; Ogurlu ve Mossholder, 2023). Öyle ki pek çok öğretmen yapay zekâ tabanlı araçların kendilerinin yerini alacağına inanmaktadır. O hâlde soru şu: Yapay zekâ tabanlı araçlar gerçekten bir gün öğretmenlerin yerini mi alacak? Yoksa öğretmenlerle birlikte öğretim sürecinde yer mi alacak?

Yapay zekâ tabanlı araçlar tanıtıldıklarında öğretmenler arasında, çok yakın bir gelecekte artık onlara ihtiyaç olmayacağına yönelik bir düşünce belirdiği ifade edilebilir. Elbanna ve Armstrong’a (2023) göre de bazı eğitimciler yapay zekânın öğretmen rollerini değiştirebileceği ve onlara olan ihtiyacı azaltabileceği endişesi taşımaktadır. Bu araçlar denendikçe hangi amaçlarla, nasıl kullanılabileceklerine ilişkin sonuçlar ortaya çıkmaya başladıkça ilk zamanlardaki paniğin yerini kısmi bir rahatlama bıraktığı söylenebilir. Öyle ki pek çok güncel araştırma (Atchley vd., 2024; Holstein ve Aleven, 2022; Memarian ve Doleck, 2024) makine ya da insanı önceleyen değil bunun yerine makine-insan iş birliğinin önemine işaret eden sonuçlar paylaşmaktadır. Bu noktada araştırmacılar, en azından şu an için yapay zekâ tabanlı araçların insanın ya da daha özel bir ifadeyle öğretmenin yerini alamayacağı, bunun yerine hibrit bir modelin (Cukurova, 2024; Memon ve Kwan, 2025) desteklenmesi gerektiği konusunda bir uzlaşma sahip gibi görünmektedir. Bu görüşün benimsenmesinin en önemli gerekçelerinden biri, eğitimde kullanılabilecek yapay zekâ tabanlı araçların henüz insan iç görüşüne sahip olmamasıdır. Başka bir ifadeyle şu an için yapay zekânın hâlâ sahip olmadığı bir şey var, o da “sezgi”.

Chan ve Tsi’nin (2023) araştırmalarında öne çıkan sonuçlardan biri, her ne kadar yapay zekâ eğitimde daha yaygın hâle gelse de öğrencilerin hâlâ öğretmenlere değer veriyor ve saygı duyuyor olmalarıdır. Bu noktada öğretmenlerin, yapay zekânın kendilerinin yerini alacağı endişesine kapılmaktan ziyade bu dönüşümün içinde yer almaları daha makul görünmektedir. Yapay zekâyı öğretim sürecine nasıl entegre etmesi gerektiğini bilen öğretmenlerin, “tıpkı bir zamanlar Excel kullanmayı bilen mühendislerin diğer mühendisleri geride bıraktığı gibi” (Naughton, 2023) öne geçeceği düşünülmektedir. Kim (2024), öğretmen ve yapay zekâ iş birliğinin 3 aşamada gerçekleşebileceğini ön görmektedir. İlk aşama, öğretmenlerin yapay zekânın pasif alıcıları; ikincisi aktif kullanıcıları ve üçüncüsü yapıcı iş birlikçileri olmalıdır. Dolayısıyla yapay zekânın ortaya çıkışı aslında

öğretmenlere mesleki değerleri üzerine düşünme fırsatı sunmakta ve onlara yönelik beklentileri artırmaktadır. Bu yüksek beklenti, öğretmenlerin yapay zekâ ile iş birliği olarak konumlanmaları doğrultusundadır.

Diğer bir husus, yapay zekâ tabanlı araçların sosyal ve duygusal etkileşim konusunda öğretmenlere kıyasla sınırlılıklarının bulunmasıdır. Öğrencilerin yazma motivasyonlarının, kaygılarının, inançlarının arka planında duygusal faktörler yer almaktadır. Buna ek olarak yazma becerisi açısından sosyal çevrenin önemli olduğu bilinmektedir. Öğretmenler, akranlar, öğrencilerin okuldaki sosyal çevrelerini oluşturan unsurlardır. Yazma becerisini, öğrencinin sosyal ortamı bağlamında açıklayan sosyo-kültürel modeller de (Bazerman, 2016; Graham, 2018) öğrencinin ailesini, akranlarını, öğretmenlerini, içinde yaşadığı toplumu, kurumsal, politik, tarihî, sosyal, kültürel güçleri onun sosyal çevresi kapsamında değerlendirmektedir. Yazma topluluğundan bahsedilen bu modellerde yazma topluluğu, ortak amaçları olan ve bu amaçlara ulaşmak için yazmayı kullanan bir grup insan olarak tanımlanmaktadır. Bu toplulukların sosyal bağları, üyeleri arasındaki ilişkileri içermektedir. Sosyal ilişkiler yazmayı geliştirebilmekte ya da engelleyebilmektedir. Yine yazma topluluğunun sosyal bağları hoş (pleasant), düşmanca (hostile); öz yönetimli (self-governing), kontrolcü (controlling); tarafsız (neutral) veya destekleyici (supportive) olabilmektedir (Bazerman, 2008; Graham, 2023). Dolayısıyla sosyal bağ ve yazma davranışı arasında bir ilişkinin varlığından söz edilmektedir (Atasoy, 2023). Yazmaya katılmada, istek duymada ve tüm bunları sürdürmede sosyal ve duygusal faktörler etkili olabilmektedir. Bunlarla birlikte yazma çalışmalarının değerlendirilmesinde kritik unsurlardan biri olan geri bildirim sürecinde, duygusal ve sosyal dinamikler en az bilişsel süreçler kadar yer tutmaktadır. Öğrencinin yazma becerisinin bütüncül bir şekilde değerlendirilmesi, yazma sürecinin sürekli bir biçimde izlenmesi, yazma gelişiminin takip edilerek ona uygun, bireysel hedeflerin belirlenmesi gibi hususlar hâlâ öğretmenlerin kontrolünde olan bir alanı ifade etmektedir. Yine öğrencilerin özellikle metinlerini revize etme ve geri bildirim almaları noktasında akranlarının desteğine ihtiyaç duydukları bir gerçektir. Yazma öğretimi araştırmaları, öğrencilerin en çok öğretmen (Dönmez, 2024) sonrasında ise akran geri bildirimine ihtiyaç duyduğunu ortaya koymaktadır.

Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda yapay zekânın henüz sosyal ve duygusal destek açısından sınırlılıklara sahip olduğu, dolayısıyla en azından bir süre daha öğretmenin merkezi konumda kalacağı ifade edilebilir. Pek çok araştırmacı da (Bui ve Barrot, 2025; Felix, 2020; Jackaria vd., 2024; Shabara vd., 2024) bu düşüncüyü destekler şekilde, yapay zekânın henüz öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkinin yerini alamayacağını öne sürmektedir.

2. Kadim soruların bugünkü yanıtlarında öne çıkan kavram: Değişim

Eğitim bilimlerinin kadim sorularından olan neyi, nerede, ne zaman, nasıl, niçin, kim için öğretelim soruları, bir eğitim planı hazırlarken ölçüt alınan dayanak noktalarındandır. Her ne kadar “ne” öğretelim sorusuna uzun zaman önce yanıt bulunduğu düşünülse de tıpkı bugün olduğu gibi ortaya çıkan her yeni gelişmeyle birlikte bu sorular yeniden sorma ihtiyacı doğmaktadır. Bugünlerde yazma öğretimi bağlamında zihinleri kurcalayan sorulardan biri şüphesiz “Ne öğretelim?” sorusudur.

Öğrencilerin yazılı metinleri, yazma becerilerinin tespit edilmesindeki önemli kanıtlardandır. Oysa yazma öğretimi, öğrencilerin verilen belli görevler etrafında süreç becerilerini işleterek düşünmeleri, eleştirel, yaratıcı fikirler ortaya koymaları üzerine yapılandırılmalıdır. Çünkü metin yazma görevini neredeyse öğrenciler kadar iyi yapan hatta bazen onların performanslarının ötesine geçen bir dizi araç mevcut. Çalışmalar (Radford vd., 2019; Revell vd., 2024), yapay zekâ tabanlı araçların iyi düzeyde metinler yazabildiğini ortaya koymaktadır. Bu araçlar kendilerine sorulan sorulara saniyeler içinde cevap verebilmekte, izafiyet teorisinden Shakespeare'e kadar hemen her konuda birkaç bin kelime uzunluğunda akıcı, iyi yapılandırılmış metinler oluşturabilmektedir (Heaven, 2023). Dahası, aynı komut tekrar verildiğinde bile ürettikleri metinler birbirinin aynısı olmamakta ve bu metinleri kimin yazdığı tespit edilememektedir. O hâlde soru şu: Yapay zekânın yazma becerisi açısından öğrenciler için yapabildiği şeyleri onlara öğretmenin anlamı var mı? Yoksa yazma öğretimi yapay zekânın henüz ve hâlâ yapamadıklarına odaklanarak mı tasarlanmalı?

Yukarıdaki her iki soruya da doğrudan ve en etkili şekilde yanıt verenlerden biri belki Shaffer'dır. Shaffer'a (2023) göre eğer ChatGPT öğrettiklerimizin yerini alabiliyorsa, o hâlde başka bir şey öğretmeyi düşünmeliyiz. Bu noktada yapay zekânın neleri yapabildiği kadar neleri yapamadığı üzerinde de durmak gerekir. Öyle ki Greteman, (2022) makineler becerilerde ustalaştığında en acil iş, bizi insan yapan şeyin ne olduğunu kendimize hatırlatmaktır diyor. Peki yapay zekâ neyi yapamıyor? Ya da başka bir ifadeyle biz yapay zekânın yapamadığı neyi yapabiliyoruz?

Yapılan farklı araştırmalarda ChatGPT'nin öğrenci sınavlarında iyi düzeyde performans gösterdiği (Terwiesch, 2023), bununla birlikte iyi denemeler yazmasına rağmen derinliği yakalayamadığı (Choi, 2023) ve beklenen performansı gösteremediği (INSEAD, 2023) ifade edilmektedir. Başka bir araştırmada (Arif vd., 2023) yapay zekânın muhakeme ve eleştirel analizlerde eksikliklerinin olduğu belirtilmektedir. Bunlara ek olarak yapay zekânın ürettiği metinlerin belli bir üslubunun olduğu bilinmektedir. Bu, yapay zekâ tabanlı araçlara defalarca

metin yazıldığında ve bu metinler derinlemesine incelendiğinde görülebilmektedir. Oluşturulan metinlerin, ilk okunduğunda her ne kadar hatasız ve profesyonel olarak algılanma ihtimali yüksek olsa da yakından bakıldığında tüm o birbirinden farklı metinlerin aynı kalemden çıktığı hissedilmektedir.

Bilinmektedir ki yazarları birbirinden ayıran en önemli unsurlardan biri üsluplarıdır. Üslup, yazarın duyuş, düşüncü ve ifade ediş biçimindeki özgünlüğü olarak ifade edilebilir. Fakat yapay zekâ henüz bu özgünlüğe sahip değil. Cümle yapıları, kullandığı kelimeler, konuyu ele alış biçimi, toplummerkezci bakış açısı, ürettiği metinleri birbirine benzer kılmaktadır. Bergin'in (2025) ChatGPT'nin ürettiği metinlerle öğretmen adaylarının yazdığı metinleri söz varlığı unsurları açısından karşılaştırdığı araştırmasında da yapay zekâ metinlerindeki kelime çeşitliliği oranı %6,908 iken öğrenci metinlerindeki kelime çeşitliliği oranı %16,304 olarak tespit edilmiştir. Dolayısıyla yapay zekâ metinlerinin üslup ve tarz açısından çeşitlilikle ilgili sınırlılıklarının olduğunu söylemek mümkündür. Oysa her bir yazar farklı bir tarza sahiptir. Bu bağlamda öğrencilerin kendiliklerini, özgünlüklerini, farklılıklarını beslemek yazma becerisi açısından elzem hâle gelmekte. Öğrenciler, deneysel yazma çalışmalarına teşvik edilmeli ve yazma becerisi açısından onlardan beklenenler yüksek olmalıdır. Öyle ki yazım, noktalama ve dil bilgisi kurallarına uygun, tutarlı metinleri artık yapay zekâ tabanlı araçlar yazabilmekte. Bu bağlamda öğrencilerin yaratıcı, eleştirel, analitik yazma becerilerini geliştirerek kendi seslerini bulmalarını desteklemek iyi bir seçenek olarak değerlendirilebilir.

Çok açıktır ki yazma öğretimi, önemli bir değişimin eşiğindedir. Bugünün öğrencilerinin üretken yapay zekâ araçlarıyla dolu bir dünyaya mezun olacakları bir gerçek. Öğrencilerin yapay zekâ tabanlı araçlarla birlikte çalışabilmeleri için bu araçların güçlü ve zayıf yönlerini, ayırt edici özelliklerini ve kör noktalarını bilmeleri gerekir (Roose, 2023). Dolayısıyla odaklanılması gereken nokta, öğrencilere yapay zekâ gibi teknolojilerle birlikte çalışabilmeleri için gerekli bilgi ve becerileri kazandırmaktır. Bu teknoloji; öğrencilerin düşüncelerini açık, tutarlı ve doğru bir şekilde sunmalarına yardımcı olarak öğretmenlerin yazma öğretiminde fikirlere odaklanmasını sağlayabilir, eğitimin odağını eleştirel düşünceye kaydırabilir. Ayrıca bir argümanı, bilgiyi ve kavramı özetleyebildiği için, özellikle öğretmenlerin sınırlı zamana sahip olduğu durumlarda biçimlendirici değerlendirmeye yardımcı olma konusunda gerçek bir potansiyel barındırmaktadır. (Kirk, 2023). Wang'a (2022) göre yapay zekânın evrimi, yazma öğretmenlerinin rolünü yalnızca düzeltici geri bildirim vermekten, öğrenci dostu bir sosyal katılım bağlamı oluşturmaya dönüştürecektir. Öte yandan Fütterer ve diğerleri (2023) yazılı değerlendirmelerin, dil bilgisi veya imla gibi metnin yüzey yapısına ilişkin daha önemsiz denebilecek becerilerin arka plana itilerek eleştirel ve mantıksal düşünme becerilerinin ön plana çıkmasını sağlayacak şekilde yeniden tasarlanmasını, eğitim sürecinde bir dönüşüm fırsatı olarak görmektedir. Özetle, geldiğimiz noktada yapay zekânın yazma becerisi açısından yapabildikleri ve yapamadıklarına odaklanarak yazma öğretiminde bir harmoni yakalamak makul görünmektedir.

3. Verilmesi zor bir karar: Yardımcı mı yoksa uydurmacı mı?

Öğrenciler, gün geçtikçe yapay zekâ tabanlı yazma araçlarını daha fazla kullanmaktadır (Alharbi, 2023). Yapılan çalışmalar da (Hung ve Chen, 2023; Sundar ve Liao, 2023) ChatGPT'nin öğrenciler için ana bilgi kaynağı olarak kullanıldığını göstermektedir. O hâlde soru şu: Öğrencilerin sıklıkla başvurdukları bu araçlar onlar için gerçekten yardımcı mı yoksa uydurmacı mı?

Şimdiye kadar hiçbir teknoloji, insan diline yakın bütünlüklü ve makul metinler üretebilmiş değildi. Yapay zekâ araçlarının bu kadar heyecan uyandırmasının en önemli nedenlerinden biri de şüphesiz onun bu özelliği oldu. Bu araçlar neredeyse insan diliyle eş, orijinal metinler üretmektedirler. Fakat yapay zekâ tabanlı araçların bazen hayal ürünü, gerçek olmayan bilgiler ürettiği de bir gerçek. Özellikle akademik metinler yazarken hiç olmayan kaynaklara atıflar yapması, yazdığı bölümlere hayali referanslar göstermesi endişe yaratabilmekte. Baidoo-Anu ve Owusu-Ansah'a (2023) göre de yapay zekâ tabanlı araçlar her ne kadar metinsellik ölçütleri bağlamında genel olarak açık, anlaşılır, akıcı metinler oluşturabilseler de ürettikleri içeriklerin pek çok bilgi hatası barındırma ihtimali de gözden kaçırılmamalı. Choi'ye (2023) göre bu araçlar yüksek lisans öğrencilerinden daha kötü bir performans sergilemekte çünkü derinlemesine okuma yapma ve ilgili olanı belirleme gibi temel yükseköğretim becerilerini yerine getirememektedir. Yapay zekâ tabanlı araçların önemli bir dezavantajı, gerçek olarak sundukları şeyleri uydurma eğilimidir, bu da doğruluğu kontrol edilmesi gereken, öngörülemeyen ve tutarlı olmayan çıktılara yol açabilmektedir. Öyle ki bazıları bu araçları hile ve intihalin kapısını açan, dürüstlüğü yönelik bir tehdit olarak görmektedir (Kirk, 2023). AlAfnan ve diğerlerinin (2023) araştırmalarına göre ChatGPT tarafından üretilen materyaller öğrenciler tarafından kullanıldığında nispeten yüksek not alınabilir, fakat metinler benzerlik açısından kontrol edildiğinde, bunların çoğunda intihal unsurları bulunmaktadır. Elbanna ve Armstrong'a (2024) göre de eğitimciler ChatGPT'nin kullanımında dürüstlüğü açıkça teşvik etmemelidir. Öğrenciler, ChatGPT'nin kullanımı ve sınırlılıkları hakkında bilgilendirilmeli; çıktılarını olduğu gibi benimsemek yerine sorgulamalı, böylece yapay zekâ tabanlı araçlara aşırı güven azaltılarak eleştirel düşünme öncelenmelidir. Kısacası, yapay zekâ tabanlı araçlar her ne kadar doğru ve tutarlı metinler oluşturabilseler de

iş akademik yazmaya geldiğinde, ciddi problemlerin olduğu bilinmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin yapay zekâ tarafından üretilen çıktıları muhakkak kontrol etmeleri elzem görünmektedir.

Yapay zekâ tabanlı araçların öğrencilere yardımcı olabileceği diğer alan da öğrenmelerin kişiselleştirilmesidir. Geleneksel yazma öğretiminde, öğrenen farklılıklarının göz ardı edildiği tek tip bir öğretim ve ulaşılması istenen ortak katı amaçlar söz konusudur. Oysa öğrenen çeşitliliğinin arttığı günümüz dünyasında tek tip bir yazma öğretimi modeli, öğrencilerin yazmak istememeleri, yazmaya ilgi duymamaları hatta yazmaktan kaçınmaları gibi duygusal ve davranışsal birtakım problemlere neden olmakta. Zira yazma becerisi açısından her öğrencinin bilişsel yeterliği, yeteneği, arka planı, ilgisi birbirinden farklıdır. Bu noktada yapay zekâ tabanlı araçlar, yazma becerisinin kişisel olarak gelişmesi ve ilerlemesine katkı sağlayabilir. Buna ek olarak yapay zekâ tabanlı araçların anında geri bildirim sunmaları, yazma becerisindeki ilerlemeyi daha etkili hâle getirebilir. Yu'ya (2024) göre de ChatGPT'nin yetenekleri, çağdaş eğitimin önemli bir ayağı olan öz-yönelimli öğrenmeyi kolaylaştırmaya kadar uzanmaktadır. Sadece bir bilgi deposu olmanın ötesine geçerek öğrencilerin farklı gereksinimlerine uyum sağlayan, özel geri bildirim ve destek sunan etkileşimli bir işbirlikçi hâline gelebilir.

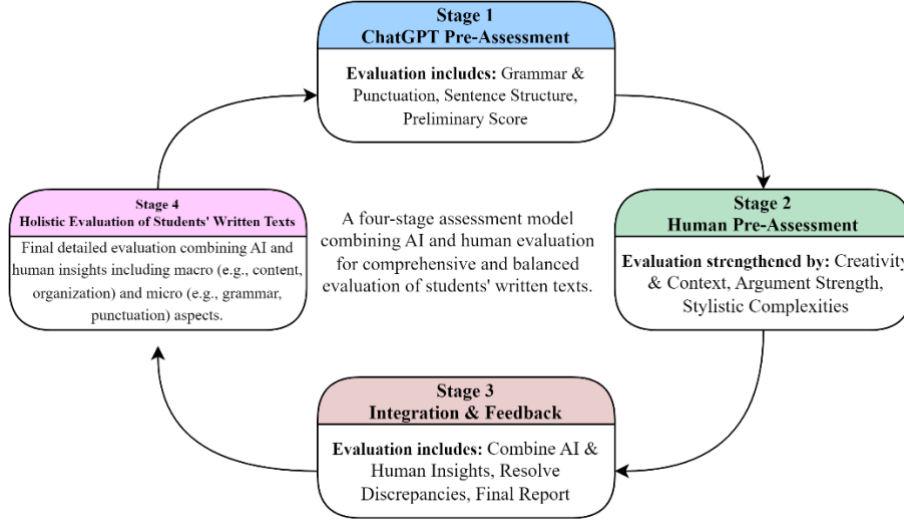
4. Yazma becerisinin değerlendirilmesinde öğretmen-yapay zekâ iş birliği mümkün mü?

Dünyada (Gilbert ve Graham, 2010; Graham vd., 2021; Hsiang ve Graham, 2016; Veiga Simao vd., 2016) ve Türkiye'de (Levent, 2025) yapılan araştırmalar, öğretmenlerin yazma becerisine oldukça sınırlı bir zaman ayırdığını göstermektedir. Bu zaman haftada yaklaşık bir saattir. Öğretmenlerin yazma öğretimine az denilebilecek bir zaman ayırmalarının nedenlerinden biri; yazma çalışmalarını değerlendirmenin hayli zaman almasıdır. Özellikle kalabalık sınıflar göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin, tüm öğrencilerin metinlerini zamanında, kapsamlı ve kişiye özgü olarak değerlendirmeleri pek mümkün görünmemektedir. Bunlarla birlikte yazma becerisinin değerlendirilmesinde başka bazı sorular da söz konusudur. İnsan değerlendiricilerin ön yargı, öznellik ve tutarsızlık (Aldriye vd., 2019; Montero vd., 2006) gibi faktörleri yazma becerisini değerlendirme sürecine katabilme riski bulunmaktadır. Bu durum, öğrencilerin gerçek yazma performanslarının ortaya çıkmasındaki ve karar verme sürecindeki önemli engellerden biridir. Hâl böyleyken yapay zekâ tabanlı araçların, öğrenci metinlerinin değerlendirilmesinde öğretmenlerin iş yükünü azaltmaya yardımcı araçlar olarak kullanılabilirliği sorgulanmaktadır. O hâlde soru şu: Yapay zekâ tabanlı araçlar, öğrenci metinlerinin değerlendirilmesinde öğretmenler için güvenilir bir asistan olabilir mi?

Yazma becerisi açısından farklı düzeylerdeki metinlerin öğretmen, öğretmen adayları, ChatGPT ve eğitilen ChatGPT tarafından puanlanmasının istendiği bir araştırmada (Atasoy ve Moslemi Nezhad Arani, 2025) 4 grup içinden metinleri en doğru kategoriye atayanlar sırasıyla öğretmen, öğretmen adayları, ChatGPT ve eğitilen ChatGPT olmuştur. Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç insan grubunda (öğretmen ve öğretmen adayları) yer alanların makine grubunda (ChatGPT ve eğitilen ChatGPT) yer alanlara göre metinleri daha doğru kategoriye yerleştirdiğidir. Son olarak, ifade edilmesi gereken bir sonuç daha var. O da her ne kadar öğretmenler ve öğretmen adayları metinleri daha doğru değerlendirmiş olsalar da ChatGPT'nin metinleri doğru kategorilere atama oranının %81 olmasıdır.

Türkçe Sözlükte güven, "Korku, çekinme ve kuşku duymadan inanma ve bağlanma duygusu" olarak tanımlanmaktadır. Eğer güven bu eksenle ele alınırsa, cevap çok açık: Hayır güvenilmemeli. Bu sonuçlar, ChatGPT'nin övgüye değer yeteneklerinin olduğunu, bununla birlikte teknolojiye hızlı gelişmelere rağmen öğrenci metinlerinin değerlendirilmesinde yer alan karmaşık süreçler noktasında henüz incelikli bir anlayışa sahip olmadığını göstermektedir. Bahsedilen araştırma (Atasoy ve Moslemi Nezhad Arani, 2025) bağlamında ChatGPT'nin özellikle orta düzeydeki metinleri doğru sınıflayamamış olması, yapay zekâyı metinlerin puanlanmasında dönüştürücü bir güç olarak gören daha iyimser bakış açılarını (Tseng ve Warschauer, 2023; Wang vd., 2023; Zhang vd., 2024) ile tam olarak örtüşmemektedir. Yukarıda yer alan araştırmalar, yapay zekânın artan erişilebilirlik ve öğrencilerin yazma gibi üretken bir becerideki performanslarını değerlendirme yoluyla dil eğitiminde devrim yaratma potansiyelinden bahsederken, ilgili çalışma (Atasoy ve Moslemi Nezhad Arani, 2025) bu devrimin henüz insan liderliğindeki geleneksel eğitim stratejilerine olan ihtiyacı ortadan kaldırmadığını kanıtlamaktadır. Dolayısıyla yapay zekâ tabanlı araçların belki de şu an için bize verdiği en önemli mesaj, onun performansı karşısında özellikle öğretmen, öğrenci ve araştırmacıların uyanık olması gerektiğidir.

Aldriye ve diğerlerine (2019) göre yapay zekâ tabanlı araçların öğrencilerin yazma performanslarının değerlendirilmesinde kullanılması, muhtemel ön yargı, öznellik ve tutarsızlık meselelerinin çözümü için bir potansiyel taşımaktadır. Mevcut durumda yapay zekâ tabanlı araçlar ile insanlar (öğretmenler, öğrenciler, araştırmacılar) bir süre daha en azından yolun bir bölümünü kol kola yürümek zorundalar gibi görünmektedir. Bu durum, her iki tarafın da birbirlerine karşı üstün olan taraflarından yararlanmalarını gerektirmektedir. Bahsedilen araştırmada (Atasoy ve Moslemi Nezhad Arani, 2025) ChatGPT ve insan değerlendiricilerin yazma becerisini değerlendirmelerine yönelik hibrit bir model önerilmektedir.



Şekil 1. Hibrit Yapay Zekâ-İnsan Yazma Değerlendirme Modeli (HAHWAM). (Atasoy ve Moslemi Nezhad Arani, 2025)

Bu modelde 4 aşama bulunmaktadır. Bu aşamalar sırasıyla “ChatGPT”nin ön değerlendirmesi”, “İnsanın ön değerlendirmesi”, “Birleştirme ve geri bildirim”, “Öğrenci metnlerinin bütüncül değerlendirilmesi” şeklindedir. ChatGPT’nin ön değerlendirmesi, öğrenci metnlerinin yazım, noktalama, dil bilgisi, cümle yapıları bakımından değerlendirilerek ön bir puan elde edilmesi sürecini ifade etmektedir. İnsanın ön değerlendirmesi, yaratıcılık, içerik, iddiaların sağlamlığı ve üsluba yönelik değerlendirmeleri içermektedir. Üçüncü aşama olan birleştirme ve geri bildirim sürecinde, yapay zekânın ön değerlendirmesi ile insan değerlendirmesinin birleştirilerek farklılıkların tespit edilmesi ve giderilmesi söz konusudur. Bu aşamada yapay zekâ ve insan kavrayışının bir kombinasyonu mevcuttur. Son ve dördüncü aşama olan öğrenci metnlerinin bütüncül değerlendirilmesinde ise mikro (yazım, noktalama, gramer) ve makro (içerik, organizasyon) yapıların değerlendirilmesi sonucu nihai değerlendirmenin detayları bulunmaktadır. Bu model, zenginleştirilmiş yazma değerlendirmelerinin, insan sezgisi ve yapay zekânın yeteneklerinin birleşimi ile olması gerektiğini ifade etmektedir. Bununla birlikte yazma becerisinin değerlendirilmesine ilişkin tartışmalarda yapay zekânın insanın yerini almaya çalışmak yerine onu geliştirdiği bir paradigmanın teşvik edilmesi gerektiğini öne sürmektedir.

5. Geri bildirim: Ayna ayna söyle bana

Yazma öğretimi açısından kritik unsurların başında gelen geri bildirimin amacı, öğrencinin yazma gelişimini sağlamaktır. Fakat ne yazık ki öğrencilerin yazılı ürünlerine öğretmenlerinden geri bildirim almaları her zaman mümkün olmamaktadır. Özellikle kalabalık sınıf mevcutları, geri bildirim vermenin yorucu doğası, yazma becerisi açısından farklı düzeylerde bulunan öğrencilerin değişkenlik gösteren beklenti ve ihtiyaçları yazma öğretimi açısından geri bildirim sunmanın sınırlılıklarını oluşturmaktadır. Bu durumda öğretmenler, genellikle zamanında ve kapsamlı geri bildirimler sunmakta zorluk yaşamaktadır. Yapılan bir araştırma (The Learning Agency Lab, 2023), öğretmenlerin %70’inden fazlasının, not verme ve geri bildirimde bulunma konusunda kendilerini aşırı yük altında hissettiğini bildirmektedir.

Bilinmektedir ki öğretmenler, geri bildirimin tek kaynağı değildir. Öğrenciler, akranlarından ya da otomatik değerlendirme araçlarından da geri bildirim alabilirler. Bu noktada ChatGPT, Gemini, CoPilot gibi yapay zekâ tabanlı araçlar, Türkçe dil desteklerinin de bulunması nedeniyle geri bildirim sürecinde önemli roller üstlenebilir. Yapay zekâ ve insan geri bildirimlerini karşılaştıran araştırmalarda farklı sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Dai ve diğerlerinin (2023) üniversite öğrencilerinin yazma çalışmalarına düzeltici geri bildirim sunmak üzere ChatGPT’den yararlandıkları araştırmalarında, yapay zekâ ve öğretmen geri bildiriminin pek çok yönden uyumlu, bununla birlikte ChatGPT geri bildiriminin daha ayrıntılı ve okunaklı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Guo ve Wang (2024) tarafından yapılan araştırmada Çinli lisans öğrencileri tarafından yazılan tartışmacı metinlere ChatGPT ve dil öğretmenleri tarafından verilen geri bildirimler incelenmiştir. Çalışma, öğretmenlerin ChatGPT’den çok daha az geri bildirim verdiğini ve ChatGPT’nin odak noktasını içerik, organizasyon ve dil özellikleri arasında oldukça eşit bir şekilde paylaştığını ortaya koymuştur. Bu araştırmaların aksine Steiss ve diğerleri (2024) ise, ortaokul öğrencilerinin yazılı ürünlerine öğretmenlerin yapay zekâdan daha iyi geri bildirim verdiğini tespit etmişlerdir. Cao ve Zhou (2023), 45 makalenin Çince

İngilizceye çeviri kalitesini üç farklı kaynaktan (öz-geri bildirim, öğretmen geri bildirimi ve ChatGPT geri bildirimi) geri bildirim olarak karşılaştırmışlar ve öğretmen geri bildiriminin en iyi etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Çalışmanın bulguları, ChatGPT'nin anında ve ayrıntılı geri bildirim sağlayabilmesine rağmen, öğretmen geri bildiriminin sağladığı kişiselleştirilmiş dokunuş ve öğrenci ihtiyaçlarının daha derinlemesine anlaşılmasından yoksun olabileceğini göstermiştir.

Tüm bu nedenlerle yapay zekâ tabanlı araçlar, öğrenci metinlerine geri bildirim vermek açısından kullanışlı olabilir. Fakat araştırmalar (Chen ve Hu, 2025; Pearson, 2024) göstermektedir ki yazma öğretimi açısından geri bildirim sadece öğrencilerin bilişsel ya da davranışsal gelişimlerine değil, bunun ötesinde sosyal ve duygusal gelişimlerine de hizmet etmektedir. Öğrenciler için öğretmenleri çoğu zaman otorite olmayı sürdürmektedir. Dolayısıyla yapay zekânın sosyal ve duygusal gelişim açısından zorluklar barındırdığı gerçeğini yadsınamak gerekir. Bunlarla birlikte yapay zekâ tabanlı araçların, öğrencilerin o anki metinlerine; öğretmenlerin ise öğrencilerin yazma gelişimlerinin tüm aşamalarını göz önünde bulundurarak daha bütüncül geri bildirimler verebilecekleri gerçeği göz önünde bulundurulmalıdır.

6. Zaruri bir ihtiyaç: Değerlendirme ölçütlerini yeniden belirlemek

Yazma becerisi ve yapay zekâ bağlamında tartışılan çetrefilli konulardan biri de öğrencilerin yazma becerilerini değerlendirmede göz önünde bulundurulmuş ölçütlerdir. Öğrencilerin yazılı ürünleri çoğunlukla puanlama anahtarlarıyla değerlendirilmektedir. Özellikle dereceli puanlama anahtarlarında, öğrenci metinlerini değerlendirmek üzere yer alan boyutlar, yazım-noktalama, dil bilgisi, biçimsel özellikler, tutarlılık, planlama gibi yapılarıdır. Geline nokta öğrencilerin metinlerinde hâlâ yazım, noktalama ve dil bilgisi yapılarını değerlendirme gerekliliği tartışmalıdır. Zira yapay zekâ tabanlı araçların yazım, noktalama ve dil bilgisi açısından son derece iyi metinler üretebildikleri bilinmektedir. O hâlde soru şu: Eğer yazım, noktalama ve dil bilgisi doğruluğunu öğrencilerin yerine sağlayabilecek bir araçtan bahsediliyorsa öğrenci metinlerini bu unsurlar açısından değerlendirmek ne kadar geçerli?

Bu durum, yazma becerisinin değerlendirilmesi için kullanılan puanlama anahtarlarında uzun bir süre yer alan “Sayfa düzeni” boyutu bağlamında düşünülebilir. El yazısının ağırlıklı olarak kullanıldığı dönemde harf, kelime, satır ve paragraflar arasındaki boşluklar; paragraf başlangıçlarındaki girintiler, sayfadaki kenar boşlukları, sıklıkla değerlendirilen ölçütler arasında yer almaktaydı. Güncel dereceli puanlama anahtarlarının (Bilican Demir ve Yıldırım, 2019; Bostancı, 2023) pek çoğunda artık böyle bir boyut bulunmamaktadır. Çünkü bunu öğrenciler için yapan araçlar mevcut. Bir grup araştırmacıya (Voss vd., 2023) göre yazma becerisi açısından “dil yeterliliği”nin yeniden kavramsallaştırılması ve derecelendirme ölçeklerinin yeni bir tasarlama kavuşturulması gerekmektedir. Üretken yapay zekâ araçlarının yardımıyla, yazarların dil bilgisi doğruluğunu kontrol etme yükü ortadan kalkabilir; böylece bu durum planlama, fikir ve içeriğin yaratıcılığı gibi daha üst düzey yapıları odaklanmayı sağlayabilir. Hatta yazma becerisini değerlendirmeye yönelik sınavlarda bile, katılımcıların yüzeysel dil hatalarını düzeltmelerine yardımcı olacak araçlar kullanmalarına izin verilebilir. Böyle bir durumda tüm performanslar dil bilgisel açıdan sorunsuz olacağından ister insan ister makine olsun, puanlayıcıların performanslar arasında ayırım yapmak için daha üst düzey yeteneklere odaklanması gerekecektir (Voss vd., 2023). Dolayısıyla derecelendirme ölçekleri de daha üst düzey dilsel yapıları değerlendirmeye odaklı olmalıdır. Dil değerlendirmelerinde yardımcı teknolojilere izin verilmesi, eğitimcileri ve kurumları geleneksel değerlendirme biçimlerini yeniden düşünmeye ve otantik bağlamlarda dil yeterliliğini değerlendirmenin yeni yollarını keşfetmeye sevk edebilir (Voss vd., 2023). Orme’ye (2023) göre de yapay zekâ destekli araçların taklit edemeyeceği bağlam odaklı uygulamalara, özgün fikirler geliştirme ve duygusal olarak daha zeki ve yaratıcı olma gibi becerilere odaklanılarak bu değişime uyum sağlanabilir. Öyle ki yazma becerisi açısından değerlendirildiğinde, yapay zekâ tabanlı araçlar yaratıcı, içerik açısından orijinal metinler üretebilme noktasında ciddi eksiklikler barındırmaktadır.

Voss ve diğerlerine (2023) göre üst düzey dil becerilerine odaklı değerlendirmenin muhtemel bir diğer avantajı da insan değerlendirecilere değer verilmesi devam edilmesi olacaktır. Zira yapay zekâ tabanlı araçların, yazma performanslarındaki incelikleri henüz yakalayamadığı bilinmektedir (Wang vd., 2023; Wang ve Demszky, 2023; Yang vd., 2023’ten akt. Atasoy ve Moslemi Nezhad Arani, 2025). Kaydedilen ilerlemeye rağmen yapay zekâ, dilin karmaşık ve bağlamsal yapısını algılayıp değerlendirmekte yetersiz kalmaktadır (Atasoy ve Moslemi Nezhad Arani, 2025). Dolayısıyla yazma görevlerini birden fazla aşamaya bölmek, öğrencilerden taslaklar hazırlamalarını istemek gerekebilir. Bu durum, öğrencilerin yazma sürecinde nasıl ilerleyeceklerini öğrenmelerine ve yazma sürecine katılımlarını öğretmenler için daha görünür hâle getirmelerine yardımcı olabilir. Böylece öğretmenler, öğrencilerin fikirlerinin geliştiğini ve derinleştiğini görebilmek ve geri bildirimde bulunabilmek için yazma sürecinin birçok noktasında öğrenci taslaklarıyla temas hâlinde olmalıdır (Hartwell ve Aull, 2023).

7. Terazinin iki kefesi: Eşitlik ve adalet

Yapay zekâ tabanlı araçlar, gerçekten de öne sürüldüğü gibi daha adil bir ortam mı vadetmektedir? Yoksa tam tersi mevcut adaletsizlikleri daha da derinleştirme tehlikesi mi barındırmaktadır? Alan yazınının bu soruya, özellikle yazma becerisinin ölçülmesi değerlendirilmesi, özel gereksinimli öğrencilerin yazma becerileri ve yapay zekâ tabanlı yazma araçlarının erişilebilirliği bağlamında verdiği yanıtlar çeşitlilik göstermektedir.

İkinci dilde yazma becerisinin değerlendirilmesinde yapay zekâ tabanlı araçların kullanım serbestliği üzerine yapılan bir tartışmada (Voss vd., 2023), bir grup araştırmacı yapay zekâ tabanlı teknolojilerin sınav anında kullanılmasının, özellikle uluslararası sınavlara katılanlar için hâlihazırda var olan eşitsizlikleri daha da körükleyeceğini savunmaktadır. Sınava girenlerden bu tür teknolojilere erişimleri olmadığı veya bunları etkili bir şekilde kullanmaları için eğitilmedikleri hâlde yararlanmalarını istemek onları dezavantajlı duruma getirebilir. Bu, sınava katılanlar için adil değildir. Yapay zekâ tabanlı araçlara aşına olanlar, erişimi olmayanlara kıyasla bunları çok daha verimli ve etkili bir şekilde kullanabileceklerdir. Dil öğrenimi sırasında veya sınava hazırlanırken yardımcı teknolojilere erişim, bu tür araçlara erişimi olmayanlara karşı haksız bir avantaj sağlayacaktır. Qadir de (2023) eğitim teknolojisinin faydalarına erişemeyen öğrenciler için eşitlik konusundaki endişelerini dile getirmektedir. Öyle ki bilgisayarlara erişim evrensel değildir ve erişime izin veren bir sınava hazırlanmak, bu araçları satın alma ya da kullanma imkânına sahip olanların lehine olacaktır (Voss vd., 2023). Diğer yandan sınava hazırlık endüstrisi, daha yüksek sosyoekonomik statüye sahip olanların yararlanacakları kaynakların ve bireye özgü eğitimlerin geliştirilmesinde başarılı olmakta, bu da yoksul ve yetersiz kaynaklara sahip öğrenciler için bir engel oluşturmaktadır. Böylece, sınava hazırlık maliyeti “gizli den gizliye” sürdürülmektedir. Buna karşılık, üretken yapay zekâ araçları, geleneksel sınava hazırlık materyalleri ve eğitimlerine kıyasla daha uygun fiyatlı ve erişilebilir bir seçenek olmaktadır. Bu durum, farklı geçmişlere sahip öğrenciler için dil sınavlarında daha fazla eşitlik ve erişilebilirliği teşvik edebilir (Voss vd., 2023).

Her ne kadar yapay zekâ teknolojilerinin erişilebilir olduğu düşünülse de eşitlik ve adalet bağlamında üzerinde durulması gereken birkaç nokta var. ChatGPT, Gemini ve CoPilot gibi araçların ücretsiz versiyonları bulunsun da gelişmiş ve daha yetenekli versiyonları ücretlidir. Bunların haricinde, yapay zekâyı kullanan pek çok farklı yazma uygulaması da (Textie) yine aylık veya yıllık belli bir ücrete tabidir. Dolayısıyla kullanıcılar, yapay zekâ tabanlı birkaç aracı kullanmak istediklerinde maliyet oldukça yükselmektedir. Bu durumda bir taraftan kişiselleştirilmiş öğrenme, bireysel ilerleme, özel asistan kavramları ekseninde yapay zekânın ilerlemeci yönü tartışılırken diğer taraftan bu ilerlemenin yine ekonomik ve teknolojik olarak belli bir düzeyde olan kişi ve ülkeleri kapsadığı gerçeğini ortaya koymak gerekir. O hâlde yapay zekânın, mevcut eşitsizlikleri beslediği mi yoksa gidermeye yönelik bir girişim mi olduğu konusu yeniden düşünülmelidir.

Kirby (2023) ise bu konuyu özel gereksinimi olan öğrencilerin yazma becerilerinin ölçülmesi odağında değerlendirmektedir. Ona göre, mevcut sistem adaletsiz ve dışlayıcı olmaya devam etmektedir. Yazılı sınavlar bazı öğrencileri diğerlerinden daha fazla kayırmaktadır. Kendimize, uzun süredir birincil yaklaşım olarak kalan, tüm öğrencilerin belirli bir süre içinde yazdığı bir sınav salonundan uzaklaşma zamanının gelip gelmediğini sormamız gerekiyor. Bununla birlikte, bu yaklaşımın saatlerce oturabilen, hızlı yazabilen ve belirli bir süre içinde bilgiyi hatırlama becerisine sahip olanların lehine olduğu konusunda da dürüst olmamız gerekir. Bu yaklaşım, bilgiyi işlemek ve sorulara yanıt vermek için daha uzun süreye ihtiyaç duyanları; okuma, yorumlama ve hecelemenin zor olabileceği disleksi hastalarını; el yazısının zor ve acı verici olabileceği ve okunaklılığı sağlamak için yavaş olabileceği dispraksi (Gelişimsel Koordinasyon Bozukluğu) hastalarını; bir odada birkaç saat boyunca odaklanmanın imkânsız derecede zor olduğu dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB) olanları veya başkalarının seslerinin ve kokularının çok rahatsız edici olduğu duyuşal tercihleri olanları desteklememektedir (Kirby, 2023). Bu yaklaşım her ne kadar toplu değerlendirmeler yapma imkânı sunsa da yazma becerisini ölçmenin tek yolunun bu olmadığı da bilinmektedir.

Peki, bu kadar içe dönük ve süreç gerektiren bir becerinin, sınırlı zaman dilimlerinde yerine getirilmesi beklenen görevlerle değerlendirilmeye çalışılması gerçekten adil mi? Yoksa öğrenciler, diğerlerinin önüne geçirebilecekleri bir müsabakaya mı hazırlanmaktadır? Yapılan bir araştırmaya (Levent, 2025) göre Türkçe öğretmenlerinin %48'i (f=271) sınıflarında bulunan öğrencilerden birkaçının yazmakta zorlandığını bildirmektedir. Acaba yazma becerisinde zorlanan bu öğrenciler, mevcut sistemin kenara ittikleri olabilir mi? Bu öğrencilerin öğrenme yol, yöntemleri farklı olabilir mi? Kendimize eleştirel bir şekilde sormamız gereken soru, topluma yeni fikir ve düşüncelerle katkıda bulunabilecek kimleri eğitimden dışlamaya devam ettiğimizdir (Kirby, 2023).

Türkiye odağında düşünüldüğünde yazma becerisi ne yazık ki hâlâ ulusal sınavlarla ölçülmeyen, sistemin kenara ittiği, kişisel ilgi ve zevk ile devamlılığı sağlanabilen bir beceridir. Bu durum, yazma öğretiminde sınırlılıklar yaratmakta, özellikle bir sonraki kademeye yerleştirme sınavlarının olduğu sınıf düzeylerinde yazma

öğretiminin neredeyse tamamen rafa kaldırılmasına neden olmaktadır. Bunlarla birlikte yazma becerisinin geniş ölçekli (large-scale) sınavlarla ölçüldüğü ülkelerde de yazma öğretiminin sınavlara hazırlık odaklı gerçekleştirildiği, müfredatı sınırlandırdığına ilişkin eleştiriler mevcuttur. Başka bir deyişle öğretmenler, yazma öğretiminin, öğrencilerinin yazma sınavlarını geçmeleri için gerçekleştirmektedirler. Au'nun (2007) 49 araştırma ile gerçekleştirdiği meta analiz çalışması, yüksek riskli sınavların (high-stakes) sadece ne öğretileceği değil, öğretilen şeyin nasıl öğretildiği üzerinde de etkili olduğunu bulgulanmıştır. Ne yazık ki böyle bir değerlendirme sisteminin, öğrencilerin yazma becerilerini, ölçse bile, gerçekten tespit edebileceği düşüncesi sorunludur. Araştırmacılar, daha eşit ve adil bir değerlendirme için yazma becerisinin, farklı koşullarda yazılmış farklı türler etrafında değerlendirilmesi gerektiğini öne sürmektedir. Bu durum hem öğrenci yeterliğinin örneklerini elde etmeyi hem de yazma müfredatını genişletmeyi amaçlamaktadır.

8. Etik: Demode bir anlayış mı?

Önümüzdeki en az birkaç yıl, yazma öğretimi bağlamında üzerinde sıklıkla durulacak, tartışılacak konulardan birisi belki etik olacak. Çünkü yapay zekâ tabanlı araçların metin üretmeleriyle birlikte araştırmacı, öğrenci veya öğretmenlerin hangi aşamalarda ve ne oranda yapay zekâdan yararlandıklarına ilişkin şeffaflığa sahip olmaları, vicdani sorumluluklarının bir parçası olacak gibi görünüyor. Zira şu an için bir metni yapay zekânın mı yoksa insanın mı ürettiği tam olarak belirlenememektedir. ChatGPT Zero, Turnitin gibi araçlar tespit raporları oluşturmalarına rağmen bu raporların güvenilirliği tartışmalıdır. Turnitin, yapay zekâ tespit algoritması geliştirdiğini ifade etse de gerçek biraz farklı. Yapılan araştırmalarda (AlAfnan ve MohdZuki, 2023; AlAfnan vd. 2023; Eaton vd., 2021) Turnitin'in yapay zekâ tarafından üretilen metinleri belirleyemediği bulgulanmıştır. Dolayısıyla şu an için yapay zekâyı kullananların etik değerlerini geliştirmekten başka bir seçenek yok gibi durmaktadır. Çünkü bir noktada yazarların kendi vicdani ve etik yükümlülükleri, tüm yapay zekâ tespit programlarının ötesinde bir anlayış gerektirmektedir.

Pek çok farklı ülkede yapay zekânın kullanımına ilişkin etik ilkeler belirlenirken Türkiye'de de YÖK bu konuyla ilgili olarak yakın zamanda (2024), Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Faaliyetlerinde Üretken Yapay Zekâ Kullanımına Dair Etik Rehber yayımladı. Bu rehber, yapay zekânın daha çok akademik faaliyetlerdeki rolünü çerçeveleyen bir anlayışa sahip. YÖK'ün belirlediği bu çerçeveye göre yapay zekâ kullanımındaki temel etik değerler “şeffaflık”, “dürüstlük”, “özen”, “adalet ve saygı”, “gizlilik ve mahremiyetin korunması”, “hesap verebilirlik ve sorumluluk üstlenme” şeklinde. Bu rehberde göre araştırmacılar, üretken yapay zekâdan etik ilkeler doğrultusunda yararlanabilirler. Araştırmacılar, yapay zekâdan araştırmanın hangi aşamalarında ve ne boyutta kullandıklarını açık olarak ilan etmeli, yaptırılan işleri dikkat ve özenle gözden geçirerek maddi hataları düzeltmeli, taraflı ya da olgusal/yorumsal hataları tespit edip gidermeli, bağlamsal tutarlılığı sağlamalı ve ortaya çıkan ürünün (metin, resim, ses, görüntü, kod, karar, sonuç) yasal ve etik açıdan sorumluluğunu almalıdır (YÖK, 2024). Bunlarla birlikte yapay zekânın kullanımı uzmanlık gerektiren aşamaları içermemelidir. Üretken yapay zekânın bilimsel çalışmalarda kullanım boyutunun ne olması gerektiği hususunda, üretken yapay zekâ kullanımının araştırmacının katkısını ortadan kaldırıp kaldırmayacağı durumu incelenerek sonuca varılmalı ve üretken yapay zekâ kullanım sürecinin araştırmacının katkısını ortadan kaldırıyor olması durumunda, etik sorunlarla karşılaşılmasının muhtemel olduğu bilinmelidir (YÖK, 2024). Tüm bu hususlar yazma becerisi bağlamında değerlendirildiğinde, öğrencilerin metinlerinin tamamını yapay zekâyı kullanarak oluşturmaları etik ihlal olarak karşımızda durmaktadır. Öyle ki insan, yaratıcılığı en üst noktada kullanabilen tek canlıdır. Dolayısıyla insan yaratıcılığının ötelenmesi ya da başka bir araca teslim edilmesi insanlığın, gelişmenin, ortaya çıkacak ürünlerin değeri ile ilgili şüpheleri de beraberinde getirmektedir. Bunlarla birlikte öğrenciler, yazdıkları metinlerin yazım, imla açısından doğruluğunu sağlamak amacıyla yapay zekâdan yararlanabilirler. Yazacakları metin öncesinde beyin fırtınası yapmak, ön bilgilerini harekete geçirmek, fikir edinmek açısından yapay zekâ tabanlı araçlara sorular sorabilir, aldıkları yanıtları değerlendirerek yazılarına ilham olması açısından kullanabilirler. Yapay zekânın yazdığı bir bölümü, belirtmek kaydıyla, metinlerine alabilirler. Bu noktada yapay zekânın ürettiği içeriğin muhakkak kontrolü sağlanmalıdır.

Belirtmekte fayda var ki yapay zekâyı ilişkin tartışmaların gündemi, yazılan metni kimin oluşturduğundan, yazarın yapay zekâyı metin oluşturma sürecine nasıl kattığına kaymaktadır. Üretilen metinler, organik (insan üretimi) ve sentetik (makine üretimi) metinler olarak sınıflandırılabilir. Belki de sorulması gereken sorulardan biri de şu: Eğitimi ya da araştırmacıların rolü, bir metni yapay zekânın yazıp yazmadığını tespit etmek mi olmalı? Böyle bir dedektiflik, öğrencilerin “suç”larını ortaya çıkarmak ekseninde gerçekleştirileceği için aslında özü itibarıyla da etik bazı sorunlar barındırmaktadır. Yoksa bunun yerine eğitimi ve araştırmacılar, öğrencilerin yapay zekâ tabanlı araçları yazma süreçlerinde nasıl kullanabileceklerine ilişkin rehberlik mi etmelidir?

Yapay zekânın ürettiği metinlerin nasıl olduğu konusunda henüz yeterli bilgiye sahip olunmadığından, yapay zekâ metinlerinin dil özelliklerini belirlemeye çalışan araştırmalar gerçekleştirilmektedir. AlAfnan ve MohdZuki (2023) tarafından yürütülen araştırmada, ChatGPT-4 tarafından üretilen yanıtlar, cümle uzunluğu,

paragraf yapısı, kelime seçimi, zaman, zamirler, anahtar kelime yoğunluğu, sözcük yoğunluğu, sözcük çeşitliliği ve okuma kolaylığı açısından incelenmiştir. Çalışma, ChatGPT-4 ile oluşturulan yanıtların, her biri 16 ila 18 kelimeden oluşan 2 ila 3 cümlelik paragraflar hâlinde üretildiğini ortaya koymaktadır. Cümleler çoğunlukla emir kipindedir. İkinci şahıs zamiri “sen” ve ikinci şahıs iyelik belirteci “senin” kullanımı yaygındır. Anahtar kelime ve sözcük yoğunluğu nispeten düşük, sözcük çeşitliliği ortalama ve okuma kolaylığı nispeten yüksektir. Yapay zekâ tabanlı araçların ürettikleri Türkçe metinlerde de dil özelliklerinin belirlenmesine ihtiyaç olduğu ifade edilebilir. Fakat çok yakın bir gelecekte, metni kimin yazdığına odaklanmaktan ziyade, sürece ve süreç sonunda ortaya konan ürüne odaklanılması muhtemeldir. Öyle ki yazma dediğimiz şeyin, insan-makine iş birliği içinde gerçekleştirilecek bir beceri olarak kabul görmesi olasıdır. Geline bu noktada öğretmenlerin yapmaları gereken önemli uygulamalardan biri de belki yapay zekâ dirençli ve yapay zekâ destekli görevler oluşturmaktır. Zira insan-makine entegrasyonu ile hibrit bir anlayışa doğru yol alınmaktadır. Yapay zekâ dirençli yazma görevlerinin sürece yönelik, birden çok kez geri bildirim içeren aşamalardan oluşması, öz değerlendirmeyi içermesi; yapay zekâ destekli görevlerin ise, doğrudan yapay zekâ tarafından yapılabilecek özellikler taşıması gerekir. Dirençli görevlerin, öğrencinin müdahalesi olmadan sadece yapay zekâ tarafından yerine getirilebilecek yönergeler içermemesi amaçlanmalıdır. Roose’ye (2023) göre de okullar, ChatGPT’yi hesap makinelerine davrandıkları gibi ele almalı; bazı ödevler için izin verirken bazıları için izin vermemelidir.

Yapay zekâ ve etik konusunda öne çıkan bir diğer husus, üretken yapay zekâ ile üretilen bilginin yanlış veya tarafı olabileceğidir. Üretken yapay zekâ ancak erişimi olan veri kadar tarafsız olabilir. Başka bir deyişle, üretken yapay zekânın temel aldığı veri tarafı ise, çıktıların da tarafı olması kaçınılmazdır (YÖK, 2024). Bu noktada tartışılan hususlardan biri de yapay zekânın toplumsal eşitsizlik ve adaletsizlikleri, kurguladığı dil üzerinden yeniden üretebilecek olmasıdır. Özellikle cinsiyet, din, dil, ırk gibi özellikler üzerinden dilsel olarak oluşturulacak ayrımcılık, var olan eşitsizlikleri bir de yapay zekâ eliyle pekiştirmekten başka bir işe yaramayacaktır. AlAfnan ve MohdZuki (2023), ChatGPT-4’ün kasıtlı olarak üçüncü çoğul şahıs zamiri “they”i tekil şahıslara atıfta bulunmak için kullanarak transgender hareketini desteklediğini öne sürmektedirler. Fakat yapay zekâ tabanlı araçların ürettikleri metinlerin dilsel özelliklerini belirlenmeye yönelik araştırmalara ek olarak, yapay zekâ tabanlı araçların ürettikleri içerikleri etik ilkeler çerçevesinde inceleyen ve eğer varsa eşitsizliklerin yönünü belirlemeye dönük gerçekleştirilecek daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğu açıktır. Son olarak etik ilkelerin daha kapsayıcı olacak biçimde, yapay zekânın eğitim süreçlerindeki kullanımına ilişkin olarak, öğrenci ve öğretmen rollerini de tanımlayan bir anlayışla ivedi bir biçimde hazırlanmasına ihtiyaç olduğu ifade edilebilir.

Etik Onay

Bu araştırma, yalnızca alan yazınında yer alan bilimsel kaynakların incelenmesiyle gerçekleştirilmiş olup herhangi bir deneysel uygulama veya insan katılımcılardan veri toplama süreci içermemektedir. Dolayısıyla araştırma, etik kurul izni gerektiren çalışmalar kapsamında değerlendirilmemektedir. Bununla birlikte araştırmanın hazırlanmasındaki tüm süreçlerde etik ilkelere uyulmuştur.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Araştırmanın son okumasını yaparak kıymetli geri bildirimleriyle çalışmaya katkı sunan Sayın Prof. Dr. Mehmet TEMİZKAN’a teşekkür ederim.

Çatışma Beyanı

Araştırmacı, bu makalenin hazırlanması, yorumlanması ve yayımlanması süreçlerinde herhangi bir çıkar çatışması veya finansal destek ilişkisi bulunmadığını beyan etmektedir.

Yapay Zekâ Kullanım Beyanı

Araştırmanın İngilizce genişletilmiş özetinin hazırlanmasında üretken yapay zekâ (ChatGPT) kullanılmıştır.

Kaynakça

- AlAfnan, M. A., Dishari, S., Jovic, M., & Lomidze, K. (2023). ChatGPT as an educational tool: Opportunities, challenges, and recommendations for communication, business writing, and composition courses. *Journal of Artificial Intelligence and Technology*, 3(2), 60-68. <https://doi.org/10.37965/jait.2023.0184>.
- AlAfnan, M. A., & MohdZuki, S. F. (2023). Do artificial intelligence chatbots have a writing style? An investigation into the stylistic features of ChatGPT-4. *Journal of Artificial Intelligence and Technology*, 3(3), 85-94. <https://doi.org/10.37965/jait.2023.0267>.

- Aldriye, H., Asma A., & Muath A. (2019). Automated grading systems for programming assignments: A literature review. *International Journal of Advanced Computer Science and Applications*, 10, 215–22. <http://dx.doi.org/10.14569/IJACSA.2019.0100328>.
- Alharbi, W. (2023). AI in the foreign language classroom: A pedagogical overview of automated writing assistance tools. *Education Research International*, 1, 4253331. <https://doi.org/10.1155/2023/4253331>.
- Arif, T. B., Munaf, U., & Ul-Haque, I. (2023). The future of medical education and research: Is ChatGPT a blessing or blight in disguise?. *Medical Education Online*, 28(1), 2181052. <https://doi.org/10.1080/10872981.2023.2181052>.
- Atasoy, A. (2023).
- Atasoy, A., & Moslemi Nezhad Arani, S. (2025). ChatGPT: A reliable assistant for the evaluation of students' written texts?. *Education and Information Technologies*, 1-31. <https://doi.org/10.1007/s10639-025-13553-1>.
- Atchley, P., Pannell, H., Wofford, K., Hopkins, M., & Atchley, R. A. (2024). Human and AI collaboration in the higher education environment: Opportunities and concerns. *Cognitive Research: Principles and Implications*, 9(1), 20. <https://doi.org/10.1186/s41235-024-00547-9>.
- Au, W. (2007). High-stakes testing and curricular control: A qualitative metasynthesis. *Educational Researcher*, 36(5), 258-267. <https://doi.org/10.3102/0013189X07306523>.
- Baidoo-Anu, D., & Owusu Ansah, L. (2023). Education in the era of generative artificial intelligence (AI): Understanding the potential benefits of ChatGPT in promoting teaching and learning. *SSRN Electron. J.* <https://doi.org/10.2139/ssrn.4337484>.
- Bazerman, C. (2016). What do sociocultural studies of writing tell us about learning to write?. In C. A. MacArthur, S. Graham ve J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (s. 11-23). The Guilford Press.
- Bazerman, C. (2008). *Handbook of research on writing: History, society, school, individual*. Nueva York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bergin, B. (2025). *ChatGPT'nin ürettiği metinlerin söz varlığı unsurları açısından öğrenci metinleriyle karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi.
- Bilican Demir, S., & Yıldırım, Ö. (2019). Yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi için dereceli puanlama anahtarı geliştirme çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 457-473. 10.9779/pauefd.588565.
- Bostancı, E. B. (2023). *Ayamalandırılmış yazma eğitiminin öğrencilerin yazma becerisine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi.
- Bui, N. M., & Barrot, J. S. (2025). ChatGPT as an automated essay scoring tool in the writing classrooms: How it compares with human scoring. *Educ Inf Technol*, 30, 2041–2058. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-12891-w>.
- Cao, S., & Zhou, T. (2025). Exploring the efficacy of ChatGPT-based feedback compared with teacher feedback and self-feedback: Evidence from Chinese-English translation. *Sage Open*, 15(3). <https://doi.org/10.1177/21582440251369204>.
- Chan, C. K. Y., & Tsi, L. H. (2023). The AI revolution in education: Will AI replace or assist teachers in higher education?. arXiv preprint arXiv:2305.01185.
- Chen, H., & Hu, G. (2025). Investigating relationships among students' affective, behavioral and cognitive engagement with peer feedback on EFL writing. *Studies in Educational Evaluation*, 84, 101430. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2024.101430>.
- Choi, H. J. (2023), "ChatGPT goes to law school [white paper]", *Minnesota Legal Studies Research Paper*, 23(3), available at: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=54335905.
- Cukurova, M. (2024). The interplay of learning, analytics and artificial intelligence in education: A vision for hybrid intelligence. *British Journal of Educational Technology*, 56(2), 469-488. <https://doi.org/10.1111/bjet.13514>.
- Dai, W., Lin, J., Jin, H., Li, T., Tsai, Y. S., Gašević, D., & Chen, G. (2023). Can large language models provide feedback to students? A case study on ChatGPT. In *2023 IEEE international conference on advanced learning technologies (ICALT)* (s. 323-325). IEEE.
- Dönmez, A. (2024). *Geri bildirim türlerinin ortaokul öğrencilerinin yazma becerisi, yazma motivasyonu ve yazma öz yeterliğine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Eaton, S. E., Mindzak, M., & Morrison, R. (2021). Artificial intelligence, algorithmic writing & educational ethics (*Sözlü bildiri*). Canadian Society for the Study of Education [Société canadienne pour l'étude de l'éducation] (CSSE) 2021, Edmonton, AB, Canada. <http://hdl.handle.net/1880/113569>.
- Elbanna, S., & Armstrong, L. (2024). Exploring the integration of ChatGPT in education: Adapting for the future. *Management & Sustainability: An Arab Review*, 3(1), 16-29. <https://doi.org/10.1108/MSAR-03-2023-0016>.
- Felix, C. V. (2020). The role of the teacher and AI in education. In E. Sengupta, P. Blessinger, & M. Makhanya (Eds.) *International perspectives on the role of technology in humanizing higher education* (s. 33-48). Emerald Publishing Limited.

- Fütterer, T., Fischer, C., Alekseeva, A., Chen, X., Tate, T., Warschauer, M., & Gerjets, P. (2023). ChatGPT in education: Global reactions to AI innovations. *Scientific reports*, 13(1), 15310. <https://doi.org/10.1038/s41598-023-42227-6>.
- Gilbert, J., & Graham, S. (2010). Teaching writing to elementary students in grades 4–6: A national survey. *The Elementary School Journal*, 110(4), 494–518. <https://doi.org/10.1086/651193>.
- Gilmore, J. N., Whims, T., Blair, B. W., Katarzynski, B., & Steffen, L. (2025). Technology acceptance, moral panic, and perceived ease of use: Negotiating ChatGPT at research one universities. *Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies*, 31(4), 1251–1266. <https://doi.org/10.1177/13548565251337576>.
- Graham, S. (2023). Writer(s)-within-community model of writing as a lens for studying the teaching of writing. In R. Horowitz, (Eds.), *The routledge international handbook of research on writing*. Taylor & Francis.
- Graham, S., Skar, G. B., & Falk, D. Y. (2021). Teaching writing in the primary grades in Norway: A national survey. *Reading and Writing*, 34(2), 529–563. <https://doi.org/10.1007/s11145-020-10080-y>.
- Graham, S. (2018) A revised writer(s)-within-community model of writing. *Educational Psychologist*, 53(4), 258–279. <https://doi.org/10.1080/00461520.2018.1481406>.
- Greteman, B. (2022, December 12). ChatGPT can write better essays than my college students. That's a good thing. *Newsweek*. <https://www.newsweek.com/chatgpt-can-write-better-essays-my-college-students-thats-good-thing-opinion-1769136>.
- Guo, K., & Wang, D. (2024). To resist it or to embrace it? Examining ChatGPT's potential to support teacher feedback in EFL writing. *Education and Information Technologies*, 29(7), 8435–8463. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-12146-0>.
- Hartwell, K., & Aull, L. (2023). Editorial Introduction—AI, corpora, and future directions for writing assessment. *Assessing Writing*, 57, 100769. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2023.100769>.
- Heaven, W. D. (2023). ChatGPT is everywhere. Here's where it came from. *MIT Technology Review*, 10.
- Holstein, K., & Aleven, V. (2022). Designing for human–AI complementarity in K-12 education. *AI Magazine*, 43(2), 239–248. <https://doi.org/10.1002/aaai.12058>.
- Hsiang, T. P., & Graham, S. (2016). Teaching writing in grades 4–6 in urban schools in the greater China region. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 29, 869–902. <https://doi.org/10.1007/s11145-015-9597-5>.
- Hung, J., & Chen, J. (2023). The benefits, risks and regulation of using ChatGPT in Chinese academia: A content analysis. *Social Sciences*, 12(7), 380. <https://doi.org/10.3390/socsci12070380>.
- INSEAD (2023), “ChatGPT and the future of business education”, available at: <https://knowledge.insead.edu/leadership-organisations/chatgpt-and-future-business-education>.
- Jackaria, P. M., Hajan, B. H., & Mastul, A. R. H. (2024). A comparative analysis of the rating of college students' essays by ChatGPT versus human raters. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 23(2). <https://doi.org/10.26803/ijlter.23.2.23>.
- Kim, J. (2024). Leading teachers' perspective on teacher-AI collaboration in education. *Education and Information Technologies*, 29(7), 8693–8724. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-12109-5>.
- Kirby, A. (2023). Chat-GPT–Is This an alert for changes in the way we deliver education?. *Fē News*. <https://www.fenews.co.uk/exclusive/chat-gpt-is-this-an-alert-for-changes-in-the-way-we-deliver-education/>.
- Kirk, T. (2023). ChatGPT (We need to talk). University of Cambridge, Stories. <https://www.cam.ac.uk/stories/ChatGPT-and-education>.
- Levent, M. (2025). *Türkçe öğretmenlerinin yazma öğretimine yönelik uygulamaları, inançları ve öz yeterlikleri üzerine bir inceleme*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi.
- Memarian, B., & Doleck, T. (2024). Human-in-the-loop in artificial intelligence in education: A review and entity-relationship (ER) analysis. *Computers in Human Behavior: Artificial Humans*, 2(1), 100053. <https://doi.org/10.1016/j.chbah.2024.100053>.
- Memon, T. D., & Kwan, P. (2025). A collaborative model for integrating teacher and GenAI into future education. *TechTrends*, 1–15. <https://doi.org/10.1007/s11528-025-01105-w>.
- Montero, J. M., San-Segunda, R., Macías-Guarasa, J., De Cordoba, R., & Ferreiros, J. (2006). Methodology for the analysis of instructors' grading discrepancies in a laboratory course. *International Journal of Engineering Education*, 22(5), 1053.
- Naughton, J. (2023). The ChatGPT bot is causing panic now—but it'll soon be as mundane a tool as Excel. *The Guardian*, 7. <https://www.theguardian.com/commentisfree/2023/jan/07/chatgpt-bot-excel-ai-chatbot-tech>.
- Ogurlu, U., & Mossholder, J. (2023). The Perception of ChatGPT among Educators: Preliminary Findings. *Research in Social Sciences and Technology*, 8(4), 196–215. <https://doi.org/10.46303/ressat.2023.39>.

- Orme, G. (2023), "7 ways to guard your job against AI ChatGPT", February 10, available at: <https://www.forbes.com/sites/gregorme/2023/02/10/7-ways-to-guard-your-job-against-ai-chatgpt/?sh565cf707572a0>.
- Pearson, W. S. (2024). Affective, behavioural, and cognitive engagement with written feedback on second language writing: a systematic methodological review. *Frontiers in Education*, 9, 1285954. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1285954>.
- Qadir, J. (2023). Engineering education in the era of ChatGPT: Promise and pitfalls of generative AI for education. In 2023 IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON) (pp. 1-9). IEEE.
- Radford, A., Wu, J., Child, R., Luan, D., Amodei, D., & Sutskever, I. (2019). Language models are unsupervised multitask learners. *OpenAI blog*, 1(8), 9.
- Revell, T., Yeadon, W., Cahilly-Bretzin, G., Clarke, I., Manning, G., Jones, J., Mulley, C., Pascual, R. J., Bradley, N., Thomas, D., & Leneghan, F. (2024). ChatGPT versus human essayists: an exploration of the impact of artificial intelligence for authorship and academic integrity in the humanities. *International Journal for Educational Integrity*, 20(1), 18. <https://doi.org/10.1007/s40979-024-00161-8>.
- Roose, K. (2023). Don't Ban ChatGPT in Schools. Teach With It. *International New York Times*, N4-N4. <https://www.nytimes.com/2023/01/12/technology/chatgpt-schools-teachers.html>.
- Shabara, R., ElEbyary, K., & Boraie, D. (2024). Teachers or ChatGPT: The issue of accuracy and consistency in L2 assessment. *Teaching English with Technology*, 24(2), 71-92. <https://doi.org/10.56297/vaca6841/LRDX3699/XSEZ5215>.
- Shaffer, D. W. (2023). If ChatGPT can replace what we teach, we should teach something else. *Newsweek*. <https://www.newsweek.com/if-chatgpt-can-replace-what-we-teach-we-should-teach-something-else-opinion-1781216>.
- Steiss, J., Tate, T., Graham, S., Cruz, J., Hebert, M., Wang, J., ... & Olson, C. B. (2024). Comparing the quality of human and ChatGPT feedback of students' writing. *Learning and Instruction*, 91, 101894. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2024.101894>.
- Sundar, S. S., & Liao, M. (2023). Calling BS on ChatGPT: Reflections on AI as a communication source. *Journalism & Communication Monographs*, 25(2), 165-180. <https://doi.org/10.1177/15226379231167135>.
- Terviesch, C. (2023). Would ChatGPT3 get a Wharton MBA? A prediction based on its performance in the operations management course. Mack Institute for Innovation Management at the Wharton School, University of Pennsylvania, 45.
- Tseng, W., & Warschauer, M. (2023). AI-writing tools in education: If you can't beat them, join them. *Journal of China Computer-Assisted Language Learning*, 3(2), 258-262. <https://doi.org/10.1515/jccall-2023-0008>.
- Veiga Simao, A. M., Malpique, A. A., Frison, L. M. B. & Marques, A. (2016). Teaching writing to middle school students in Portugal and in Brazil: An exploratory study. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 29, 955-979. <https://doi.org/10.1007/s11145-015-9606-8>.
- Voss, E., Cushing, S. T., Ockey, G. J., & Yan, X. (2023). The use of assistive technologies including GenerativeAI by test takers in language assessment: A debate of theory and practice. *Language Assessment Quarterly*, 20(4-5), 520-532. <https://doi.org/10.1080/15434303.2023.2288256>.
- Wang, J., Liang, Y., Meng, F., Shi, H., Li, Z., Xu, J., Qu, J., & Zhou, J. (2023). Is ChatGPT a good NLG evaluator? A preliminary study. *ArXiv*, abs/2303.04048. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2303.04048>.
- Wang, Z. (2022). Computer-assisted EFL writing and evaluations based on artificial intelligence: A case from a college reading and writing course. *Library Hi Tech*, 40(1), 80-97. <https://doi.org/10.1108/LHT-05-2020-0113>.
- Yükseköğretim kurumları bilimsel araştırma ve yayın faaliyetlerinde üretken yapay zekâ kullanımına dair etikrehber. <https://proje.yok.gov.tr/documentFiles/17539645334.Y%C3%BCksek%C3%B6%C4%9Fretimde%20%C3%BCretken%20yapay%20zek%C3%A2%20kullan%C4%B1m%C4%B1-tr.pdf>.
- Zhang, H., Jethani, N., Jones, S., Genes, N., Major, V. J., Jaffe, I. S., ... & Razavian, N. (2024). Evaluating large language models in extracting cognitive exam dates and scores. *PLOS Digital Health*, 3(12), e0000685. <https://doi.org/10.1371/journal.pdig.0000685>.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The increasing integration of artificial intelligence (AI) into education has raised profound questions about the nature of learning, teaching, and assessment. Initially met with skepticism and even fear, AI-driven tools such as ChatGPT, Gemini, and Copilot are now prompting educators to reconsider their pedagogical roles rather than replace them. This study explores the relationship between AI and writing competence through eight thematic lenses: (1) a two-dimensional dilemma—replacing or complementing the human, (2) change as a defining concept, (3) the challenge of distinguishing between helper and hallucinator, (4) the possibility of teacher–AI collaboration in writing assessment, (5) feedback as a mirror, (6) redefining evaluation criteria, (7) equality and justice, and (8) ethics as a renewed necessity.

Findings

The first dimension focuses on teachers’ anxiety that AI might replace their role. Early reactions of panic gradually evolved toward curiosity and adaptation as educators began recognizing the potential for human–AI hybrid models. Current research (Cukurova, 2024; Memon & Kwan, 2025) suggests that AI cannot yet replicate human intuition or socio-emotional understanding. Teachers remain central in facilitating emotional and social connections essential to writing motivation, peer feedback, and holistic student growth. Consequently, the future of teaching lies not in resistance but in *constructive collaboration* with AI.

The second theme, “change,” revisits the fundamental educational question: *What should we teach?* AI’s ability to generate grammatically flawless and logically structured texts challenges traditional goals of writing instruction. Studies (Radford et al., 2019; Revell et al., 2024) confirm that AI can produce high-quality texts indistinguishable from human writing, yet lacks *depth, originality, and voice*. The key challenge for educators, therefore, is to emphasize creativity, critical thinking, and authorial individuality—elements that remain uniquely human. As Shaffer (2023) aptly stated, if AI can replace what we teach, we must teach something else. Writing education must now cultivate *AI-resistant* dimensions such as style, reasoning, and self-expression.

The third dimension examines AI’s dual role as *assistant or hallucinator*. Although AI can provide immediate feedback, correct grammar, and personalize learning, it may also generate fabricated or inaccurate information and even promote academic dishonesty. Research (AlAfnan et al., 2023; Choi, 2023) reveals that AI tools sometimes produce non-existent sources or misleading data. Hence, students must be guided to use AI critically—leveraging its affordances while maintaining intellectual integrity and self-regulation.

The fourth dimension addresses the potential of AI as a *teacher’s assistant in writing assessment*. Empirical findings (Atasoy & Moslemi Nezhad Arani, 2025) show that while teachers and pre-service teachers outperform AI in categorizing student texts, ChatGPT achieved an impressive 81% accuracy rate. This suggests that AI may support but not replace human judgment. The study proposes a Hybrid AI–Human Writing Assessment Model (HAHWAM) comprising four stages: AI pre-evaluation, human pre-evaluation, integration and feedback, and holistic assessment. This model emphasizes synergy between human intuition and computational precision, suggesting a future in which AI enhances rather than undermines teachers’ evaluative roles.

The fifth dimension focuses on *feedback*. While AI offers instant, detailed responses, research (Dai et al., 2023; Guo & Wang, 2024) shows mixed results when comparing human and AI feedback. Teachers’ comments still provide greater personalization and socio-emotional sensitivity—qualities essential to sustained writing development. Moreover, writing feedback contributes not only to cognitive but also to affective growth. Thus, AI feedback should complement, not replace, the teacher’s relational and formative role.

The sixth theme, “redefining assessment criteria,” highlights the need to reconsider conventional rubrics emphasizing grammar and mechanics. Since AI can handle surface-level accuracy, evaluative focus should shift toward higher-order skills such as idea generation, coherence, and rhetorical effectiveness. Researchers (Voss et al., 2023) argue that future assessment must move beyond linguistic correctness toward authenticity and creativity.

The seventh dimension—*equality and justice*—addresses whether AI democratizes or deepens inequalities. Although AI tools can enhance accessibility and reduce costs, premium versions remain unaffordable for many, reproducing socioeconomic disparities. Moreover, reliance on AI in writing tests may

disadvantage learners unfamiliar with such tools. Conversely, AI may also promote equity by offering individualized support to students with learning differences, provided that ethical and inclusive frameworks guide its use.

Finally, the eighth dimension explores *ethics*. As AI-generated content becomes indistinguishable from human writing, transparency about its use is crucial. Despite the emergence of AI detection tools (e.g., Turnitin's AI detector), studies (AlAfnan & MohdZuki, 2023) reveal their unreliability. In Türkiye, the Council of Higher Education (YÖK, 2024) issued ethical guidelines emphasizing transparency, honesty, fairness, and accountability in the use of generative AI in research and education. Ethical use requires that AI support, rather than substitute, human creativity. Writing pedagogy should therefore focus on AI-assisted and AI-resistant tasks, integrating ethical awareness and digital literacy into curriculum design.

Conclusion

In conclusion, this article asserts that AI's emergence in writing instruction necessitates a paradigm shift from *replacement* to *collaboration*. Human judgment, creativity, and emotion remain irreplaceable, yet AI offers valuable analytical and formative support. The challenge for educators is to design environments where human and artificial intelligences coexist harmoniously—each amplifying the other's strengths to foster more equitable, ethical, and meaningful writing development.