



BEZGEK

Yabancılar Türkçe Öğretimi Dergisi
Journal of Teaching Turkish Language to
Foreigners

Araştırma Makalesi

Cilt 5 (2026) Sayı 2 93-123

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yapay Zekâ Kullanılarak Yazma Becerisinin Geliştirilmesi¹

Improving Writing Skills in Teaching Turkish as a Foreign Language Through the Use of Artificial Intelligence

Kerim Gedik²  Neslihan Karakuş³ 

Gedik, K. ve Karakuş, N. (2026). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yapay zekâ kullanılarak yazma becerisinin geliştirilmesi. *Bezgek Yabancılar Türkçe Öğretimi Dergisi*, 5(2), 93-123. <http://dx.doi.org/10.56987/bezgek.1947993>

Makale Hakkında

Geliş Tarihi: 10.05.2026

Kabul Tarihi: 14.06.2026

Yayın Tarihi: 15.06.2026

Anahtar Sözcükler

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi

Yapay zekâ

Yazma becerisi

Yapay zekâ destekli yazma eğitimi

Öz

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisi, öğrenenlerin en fazla güçlük yaşadığı dil alanlarından biri olarak dikkat çekmektedir. Yazmanın bilişsel, dilsel ve üstbilişsel süreçleri bir arada gerektirmesi, bu becerinin desteklenmesini zorunlu kılmaktadır. Bu araştırmanın amacı, yapay zekâ destekli bir yazma aracının geliştirilmesi ve söz konusu aracın B1 düzeyinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesidir. Çalışma, yapay zekâ tabanlı yazma uygulamalarının hem yüz yüze hem de çevrim içi öğretim ortamlarında kullanılabilirliğini ve etkililiğini ortaya koymayı hedeflemektedir. Araştırma, açıklayıcı sıralı karma yöntem desenine göre yapılandırılmıştır. Çalışma grubunu, yüz yüze eğitim alan B1 düzeyinde 5 yabancı öğrenci ile çevrim içi eğitim alan B1 düzeyinde 6 yabancı öğrenci oluşturmaktadır. Nicel veriler, B1 düzeyi yazma becerisini ölçmeye yönelik dereceli puanlama anahtarı kullanılarak elde edilmiştir. Nitel veriler ise yarı yapılandırılmış görüşmeler ve araştırmacı gözlemleri aracılığıyla toplanmıştır. Nicel verilerin analizinde betimsel istatistikler ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmış; nitel veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Elde edilen bulgular, her iki öğretim ortamında da öğrencilerin yazma becerilerinde anlamlı düzeyde gelişme olduğunu göstermektedir. Hem yüz yüze hem de çevrim içi gruplarda son test puanlarının ön testlere göre belirgin biçimde arttığı ve etki büyüklüklerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Nitel bulgular ise öğrencilerin yazma sürecine yönelik motivasyonlarının arttığını, metinlerini daha planlı ve özgün biçimde oluşturduklarını ortaya koymuştur. Sonuç olarak araştırma bulguları, yapay zekâ destekli yazma araçlarının yabancılar Türkçe öğretiminde yazma becerisini destekleyici bir araç olarak kullanılabilmesine işaret etmektedir.

Abstract

Writing skill is widely recognized as one of the most challenging areas for learners in the context of teaching Turkish as a foreign language. Since writing requires the integration of linguistic, cognitive, and metacognitive processes, there is a growing need for innovative instructional tools that can effectively support learners throughout the writing process. The purpose of this study is to develop an artificial intelligence-supported writing tool and to examine its effect on the writing skills of B1-level learners of Turkish as a foreign language. The study also aims to evaluate the effectiveness and applicability of AI-based writing support in both face-to-face and online learning environments. The research was designed according to an explanatory sequential mixed-methods approach. The study group consisted of five B1-level foreign learners receiving face-to-face instruction and six B1-level foreign learners participating in online instruction. Quantitative data were collected using a rubric designed to

Article Info

Received: 10.05.2026

Accepted: 14.06.2026

Published: 15.06.2026

Keywords

Teaching Turkish as a Foreign Language

AI

Writing skills

AI-supported writing instruction

¹ Bu makale 2. yazarın danışmanlığında 1. yazar tarafından yazılan “Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yapay zekâ kullanılarak yazma becerisinin geliştirilmesi” adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

² Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, İstanbul, Türkiye. kerimgedik07@gmail.com

³ Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul, Türkiye. neslihanoksuz61@gmail.com

Etik Kurul İzni: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu, 31.10.2024 tarih ve 2024.10 sayılı kararı.





assess B1-level writing performance, while qualitative data were obtained through semi-structured interviews and a researcher diary. Quantitative data were analyzed using descriptive statistics and the Wilcoxon Signed-Rank Test, whereas qualitative data were analyzed through content analysis. The findings indicate statistically significant improvements in writing skills for both the face-to-face and online groups. In both learning environments, post-test scores were significantly higher than pre-test scores, with large effect sizes observed. Qualitative findings further revealed that learners' motivation toward writing increased, their texts became more planned, coherent, and original, and some learners began to incorporate aesthetic and creative elements into their writing. In conclusion, the findings of this study suggest that AI-assisted writing tools can be used as a supportive resource for enhancing writing skills in the teaching of Turkish as a foreign language.

Giriş

İnsanlık tarihi boyunca öğrenme biçimleri, kullanılan araçlarla birlikte sürekli değişmiş ve her yeni teknoloji eğitimin sınırlarını yeniden tanımlamıştır. Bugün ise bu dönüşümün en güçlü aktörlerinden biri yapay zekâ teknolojileridir. Özellikle bireyselleştirilmiş öğrenme, anlık geribildirim ve içerik üretimi gibi imkânlarıyla yapay zekâ, eğitim süreçlerinde köklü bir dönüşüm başlatmış durumdadır (Akduman ve Öztürk, 2025; Asy'ari ve Sharov, 2024; Huang vd., 2021; Wollny vd., 2021). Bu bağlamda yapay zekâ, yalnızca yeni bir teknolojik araç olmanın ötesinde, öğretme ve öğrenme süreçlerinin doğasını yeniden şekillendiren pedagojik bir paradigma değişimini de beraberinde getirmektedir (Çelik ve Yağcı, 2025; O'Dea, 2023; Peng ve Li, 2025; Wegerif ve Casebourne, 2026). Bu dönüşümün etkilerinin en yoğun hissedildiği alanlardan biri ise dil öğretimidir. Özellikle öğrenen merkezli yaklaşımların ön plana çıktığı çağdaş yabancı dil öğretiminde, yapay zekâ temelli uygulamalar kaçınılmaz bir destek unsuru hâline gelmiştir (Bao vd., 2025; Crompton vd., 2024).

Yapay zekâ tabanlı uygulamalar dil öğretiminde dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin gelişimini destekleyecek biçimde kullanılmaya başlanmıştır (Köçeri ve Ulaş, 2025). Örneğin konuşma becerisi için sesli asistanlar, okuma için uyarlanabilir metinler, yazma içinse metin düzenleyici ve otomatik geribildirim sağlayan sistemler öne çıkmaktadır (Schmidt ve Strasser, 2022; Şimşek, 2025; Ünveren, 2024; Yuan, 2025). Bu uygulamalar, öğrenenlerin yalnızca dil girdisine maruz kalmasını değil; aynı zamanda aktif üretim sürecine katılmasını da teşvik etmektedir. Bu çeşitlilik, yapay zekânın yalnızca öğrenme sürecini hızlandırmadığını; aynı zamanda öğrenenin bağımsızlığını ve motivasyonunu da artırdığını göstermektedir (Alexander vd., 2018; Stupina ve Paniotova, 2023).

Yazma becerisi, dil öğrenme sürecinde yalnızca kurallara hâkim olmayı değil; aynı zamanda kelime bilgisinin etkin kullanımını, düşüncelerin düzenlenmesini ve bu düşüncelerin anlamlı bir bütünlük içinde ifade edilmesini gerekli kılan çok yönlü bir beceridir (Akkaş Baysal ve Ocak, 2021; Aydoğdu ve Okur, 2024; Graham ve Perin, 2007; Hyland, 2003; Tiryaki, 2014). Bu çok katmanlı yapısı sebebiyle yazma, diğer dil becerilerine oranla daha yavaş gelişmekte ve öğrenciler için daha zorlu bir alan olarak öne çıkmaktadır (Kahveci, 2022; Şimşek ve Erdem, 2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ise Türkçenin eklemeli yapısı, söz dizimsel esnekliği ve anlam ilişkilerinin bağlama duyarlı olması, yazma sürecini öğrenenler açısından daha da karmaşık hâle getirebilmektedir (Karatay, 2020; Süğümlü ve Bakdemir, 2023). Yabancılar Türkçe öğretiminde de öğrenenlerin özellikle dil bilgisi kullanımı, uygun sözcük seçimi ve metin örgütlenmesi gibi konularda güçlükler yaşadıkları sıklıkla gözlemlenmektedir (Göçen ve Okur, 2017; Kana, 2019; Takıl, 2016).

Bu noktada yapay zekâ destekli araçların sunduğu olanaklar dikkat çekmektedir. Öğrenenler yazma sürecinde bu araçlar sayesinde anında geri bildirim alabilmekte, dilsel doğruluklarını geliştirebilmekte ve farklı ifade biçimleriyle tanışabilmektedir (Demirel, 2025; Yutong vd., 2024). Ayrıca yazım hatalarının düzeltilmesi ve alternatif cümle önerilerinin sunulması, öğrencilerin metin üretme sürecini kolaylaştırmakta ve öğrenme motivasyonlarını artırmaktadır. Geri bildirimler hedef kitleye göre verilmelidir (Alyılmaz, 2010). Son yıllarda farklı diller üzerine yapılan araştırmalar da bu



tür uygulamaların yazma becerisinin gelişimine katkı sağladığını ortaya koymakta, özellikle İngilizce öğretiminde olumlu sonuçlar elde edildiğini göstermektedir (Mahapatra, 2024; Polakova ve Klímová, 2024).

Yapay zekâ destekli yazma uygulamalarına yönelik literatür incelendiğinde, son yıllarda yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yapay zekâ destekli uygulamalara yönelik çalışmaların özellikle yazma becerisi odağında yoğunlaştığı görülmektedir. Ellialtı ve Batur (2025), B1 düzeyindeki yabancı öğrenciler için yapay zekâ destekli ve süreç-tür odaklı yazma etkinlikleri tasarlayarak, öğretmen rehberliği, öğrenci katılımı ve ChatGPT'nin kontrollü kullanımını bütünleştiren hibrit bir model önermiştir. Uygulama içermeyen bu çalışma, yapay zekânın yazma sürecinde pedagojik çerçeveye dayalı ve aşamalı biçimde kullanılmasının önemini vurgulamaktadır. Öğrenci görüşlerine odaklanan Küçük ve Solak (2025) ise, yapay zekânın özellikle okuma ve yazma becerilerinde metin üretme, hata düzeltme ve seviyeye uygun içerik sunma işlevleriyle etkili bulunduğunu ortaya koymuştur. Benzer biçimde Karagöl ve Sezer (2025), B2 düzeyindeki öğrenciler ve öğretmenlerle yürüttükleri nitel çalışmada ChatGPT'nin hızlı geri bildirim, dil bilgisi desteği ve fikir üretimi açısından yazma sürecini desteklediğini; ancak pedagojik derinlik, yaratıcılık ve eleştirel düşünme boyutlarında sınırlılıklar barındırdığını belirlemiştir. Akademisyen görüşlerine dayanan çalışmalar da bu bulguları destekler niteliktedir. Çangal vd., (2025) ile Karagöl ve Yıldırım (2025), yapay zekânın özellikle yazma ve okuma becerilerinin gelişimine katkı sağladığını, ancak altyapı, maliyet ve pedagojik uyarılma eksikliklerinin önemli sınırlayıcılar olduğunu vurgulamıştır. İçerik üretimi bağlamında yapılan araştırmalar, yapay zekânın potansiyelinin pedagojik denetim gerektirdiğini göstermektedir. Katı ve Can (2024), ChatGPT-3.5 tarafından üretilen metinlerin yalnızca bir kısmının seviyeye uygun olduğunu ortaya koyarken Tekeli ve Yeşil (2024), yapay zekâ destekli metin sadeleştirme zaman kazandırmasına karşın kültürel bağlamı aktarmada yetersiz kaldığını belirtmiştir. Yazma sürecinin bilişsel ve duyuşsal boyutlarına odaklanan uluslararası çalışmalar da benzer sonuçlara işaret etmektedir. Huang ve Mizumoto (2024), ChatGPT destekli geri bildirim L2 yazma motivasyonu ve özgüvenini artırdığını nicel olarak ortaya koyarken; Joo (2024) ve Sun (2024), GenAI araçlarının bireyselleştirilmiş geri bildirim sağlama potansiyeline dikkat çekmiş, ancak akademik yazma yeterliği olmayan öğrenciler için yanlış kullanım riskine vurgu yapmıştır. Shafie ve arkadaşları (2024) ise etik farkındalık ve hedefe uygun kullanımın önemini öne çıkarmıştır. Son olarak Zhang ve Crosthwaite (2025), yapay zekâ tarafından üretilen metinlerin biçimsel olarak güçlü ancak bağlamsal çeşitlilik açısından sınırlı olduğunu göstererek, öğretmen rehberliğinin vazgeçilmez rolünü bir kez daha ortaya koymuştur.

Mevcut literatür incelendiğinde, yapay zekâ destekli uygulamaların yabancı dil öğretiminde yazma becerisine yönelik önemli bir potansiyel sunduğu ancak yabancılara Türkçe öğretimi bağlamında bu potansiyelin henüz sınırlı düzeyde ampirik olarak sınırlı olduğu görülmektedir. Özellikle yabancılara Türkçe öğretiminde yapay zekâ kullanılarak öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulamalı çalışmaların bulunmaması, alan için önemli bir araştırma boşluğu oluşturmaktadır. Mevcut çalışmaların büyük çoğunluğu öğrenci ya da öğretici görüşlerine dayalı nitel araştırmalar, içerik incelemeleri veya kuramsal model önerileri çerçevesinde yürütülmekte; yapay zekâ destekli uygulamaların yazma becerisi üzerindeki etkilerini ön test-son test gibi nicel ölçümlerle inceleyen uygulamalı araştırmaların ise literatürde oldukça az yer aldığı görülmektedir.

Bununla birlikte, çevrim içi öğrenme ortamlarında yapay zekâ destekli yazma öğretiminin yabancılara Türkçe öğretimi bağlamında nasıl yapılandırılabileceğine ve bu ortamların öğrenme çıktıları üzerindeki etkilerine odaklanan çalışmaların da oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Oysa son yıllarda dil öğretiminde çevrim içi ve hibrit öğrenme modellerinin yaygınlaşması, yapay zekâ destekli yazma öğretiminin yüz yüze bağlamların ötesinde çevrim içi ortamlarda uygulamalı olarak incelenmesini

gerekli kılmaktadır. Bu bağlamda mevcut çalışma, yabancılara Türkçe öğretiminde yapay zekâ destekli yazma öğretiminin çevrim içi bir eğitim ortamında uygulamalı olarak ele alınmasıyla alan yazınındaki bu iki temel boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır.

Amaç

Bu çalışmada, yapay zekâ destekli bir yazma aracı geliştirilerek B1 düzeyinde Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma becerilerinin desteklenmesi amaçlanmıştır. Geliştirilen modelin temel hedefi, öğrencilerin metin üretim sürecinde karşılaştıkları zorlukları azaltmak ve yazılı anlatımlarını dil bilgisi, sözcük kullanımı ve metin bütünlüğü açısından güçlendirmektir. Bu bağlamda, öğrencilere kişiselleştirilmiş, anlık geri bildirimler sunularak yazma süreci daha yapısal ve verimli bir hâle getirilmeye çalışılmıştır. Ayrıca, söz konusu yapay zekâ aracın hangi koşullarda daha etkili kullanılabileceği de değerlendirilmektedir. Araştırmanın sonunda elde edilecek bulguların, yapay zekâ destekli sistemlerin Türkçe öğretiminde pedagojik amaçlara uygun biçimde nasıl kullanılabileceğine ilişkin kapsamlı bir bakış açısı sunması beklenmektedir.

Araştırma Problemi

Özelleştirilmiş yapay zekâ yazma modelinin öğrenenlerin yazma becerisine etkisi nedir ve nasıldır?

Alt Problemler

1. Özelleştirilmiş yapay zekâ yazma modelinin yüz yüze uygulamalarda öğrenenlerin yazma becerisine etkisi nedir?
2. Özelleştirilmiş yapay zekâ yazma modelinin çevrim içi uygulamalarda öğrenenlerin yazma becerisine etkisi nedir?
3. Özelleştirilmiş yapay zekâ yazma modelinin yüz yüze ve çevrim içi uygulamalarda öğrenenlerin yazma becerisine etkisine yönelik öğrenen görüşleri nelerdir?
4. Araştırmacı gözlemlerine göre özelleştirilmiş yapay zekâ yazma modelinin yüz yüze ve çevrim içi uygulama süreci nasıl değerlendirilmektedir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nicel ve nitel yöntemlerin birbirini tamamlayıcı biçimde kullanıldığı açıklayıcı sıralı karma yöntem deseni çerçevesinde gerçekleştirilmiştir (Creswell ve Clark, 2017). Araştırmanın nicel aşamasında, çevrim içi ve yüz yüze eğitim alan iki deney grubundaki katılımcıların yazma becerileri uygulama öncesinde ve sonrasında ölçülmüştür. Uygulama öncesinde her iki gruptaki katılımcılardan gezi yazısı türünde bir metin yazmaları istenmiş ve bu metinler dereceli puanlama anahtarı kullanılarak değerlendirilmiştir. Ardından her iki gruba yapay zekâ destekli yazma eğitimi uygulanmış, uygulama sonunda katılımcılardan yeniden gezi yazısı yazmaları istenmiştir. Son test kapsamında elde edilen metinler de aynı dereceli puanlama anahtarıyla değerlendirilmiş ve ön test ile son test puanları karşılaştırılarak yapay zekâ destekli yazma eğitiminin yazma becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir.

Araştırmadaki örneklem büyüklüğünün sınırlı olması, parametrik testlerin temel varsayımlarından biri olan normallik varsayımının sağlıklı biçimde değerlendirilmesini güçleştirmiştir. Bu nedenle verilerin analizinde, dağılım varsayımı gerektirmeyen ve küçük örneklem için uygun kabul edilen Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır.

Yapılan analiz sonucunda, yapay zekâ destekli eğitimin öğrenci yazma becerileri üzerindeki etkisi istatistiksel olarak ortaya konmuştur. Araştırmanın ikinci aşamasında, nicel bulgulara açıklık getirmek ve süreci derinlemesine anlamak amacıyla, uygulamaya katılan öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış; ayrıca araştırmacı tarafından tutulan süreç günlüğünden yararlanılarak nitel veriler toplanmıştır. Bu sayede, hem nicel verilerle ölçülen etkiler hem de katılımcıların deneyimlerine dayalı bağlamsal bilgiler birlikte değerlendirilmiştir. Araştırma, bu yönüyle açıklayıcı sıralı karma desenin temel ilkelerine uygun biçimde yapılandırılmış; veri türleri farklı aşamalarda tamamlayıcı biçimde kullanılarak, araştırma sorularına kapsamlı ve bütüncül yanıtlar sunulmuştur.

Araştırmanın Çalışma Grubu

Bu çalışmada, iki farklı uygulama ortamına sahip iki ayrı grup yer almakta olup çalışma grubu iki farklı örneklemden oluşmaktadır. Her iki gruptaki öğrenciler de Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenmekte olan B1 düzeyindeki yabancı uyruklu bireylerdir. Katılımcılar, yapay zekâ destekli yazma eğitimi uygulamasına gönüllülük esasına göre dâhil edilmiş ve eğitim sürecine düzenli olarak katılım gösteren bireyler arasından belirlenmiştir. Eğitime süreklilik göstermeyen katılımcılar çalışma dışında bırakılmıştır. Bu nedenle, çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmış ve yalnızca belirlenen ölçütleri karşılayan katılımcılar araştırmaya dâhil edilmiştir.

Araştırmanın birinci örnekleme, İstanbul Teknik Üniversitesi (İTÜ) Türkçe Öğretim Merkezi (TÖMER)'de yürütülen yüz yüze uygulama grubudur. Bu grupta, B1 düzeyinde öğrenim görmekte olan 5 öğrenci yer almaktadır. Uygulama, araştırmacı tarafından sınıf ortamında doğrudan yönlendirilerek gerçekleştirilmiştir.

İkinci örnekleme ise, çevrim içi uygulama grubudur. Bu grup, Turkishspeak.com adlı çevrim içi Türkçe öğretim platformu aracılığıyla oluşturulmuştur. Aynı düzeydeki (B1) öğrencilerle yapılan uygulamada, yapay zekâ destekli yazma eğitimi bu platform üzerinden gerçekleştirilmiş ve sürece 6 öğrenci düzenli olarak katılmıştır. Katılımcılar, çevrim içi yazma görevlerini bireysel olarak yapay zekâ sistemleriyle tamamlamış ve veriler dijital olarak toplanmıştır.

Her iki grubun da eğitim sürecine düzenli katılım göstermesi temel ölçüt olarak alınmış, bu doğrultuda süreklilik arz etmeyen bireyler dışarıda bırakılmıştır. Bu yaklaşım, araştırmanın iç geçerliliğini artırmak amacıyla tercih edilmiştir.

Her iki gruptaki öğrencilerin cinsiyet, uygulama ortamı ve milliyet bilgileri tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Bilgileri

Katılımcı Kodu	Cinsiyet	Grup	Ülke
K1	Erkek	Yüz Yüze	Arnavutluk
K2	Erkek	Yüz Yüze	Arnavutluk
K3	Kadın	Yüz Yüze	Arnavutluk
K4	Erkek	Yüz Yüze	Filistin
K5	Erkek	Yüz Yüze	Filistin
K6	Kadın	Çevrim İçi	Yemen
K7	Erkek	Çevrim İçi	Yemen
K8	Kadın	Çevrim İçi	Malezya
K9	Kadın	Çevrim İçi	Malezya
K10	Erkek	Çevrim İçi	Yemen
K11	Erkek	Çevrim İçi	Malezya

Araştırmanın Veri Toplama Teknikleri

Veri toplama süreci, B1 düzeyindeki öğrencilerin yazma becerilerindeki gelişimi izlemek amacıyla, uygulama öncesi ve sonrası olmak üzere iki aşamada yürütülmüştür. Ön teste, katılımcılardan bireysel olarak ve çevrim içi ortamda (Google Docs üzerinden) gezi yazısı yazmaları istenmiştir. Bu yöntem sayesinde yazıların hem özgünlüğü korunmuş hem de eş zamanlı süreç izlenebilmiştir. Yazma eğitimi, yüz yüze grup için İstanbul Teknik Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezinde sınıf ortamında, çevrim içi grup için ise Turkishspeak.com platformu üzerinden uzaktan eğitim yoluyla gerçekleştirilmiştir. Her iki gruba da haftalık yazma görevleri verilmiş; sınıf dışı çalışmalarını desteklemek amacıyla GPT tabanlı özel yazma araçları sunulmuştur.

Uygulama süreci, ön test ile son test arasında dört haftalık planlı bir öğretim programı çerçevesinde yürütülmüş olup sürece ilişkin ayrıntılar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Araştırma Sürecine İlişkin Uygulama Planı

Aşama / Uygulama	Hafta	İçerik / Tema
Ön Test	-	Ön test uygulaması
Eş Zamansız Uygulama	1. Hafta	Günlük yazma
Eş Zamanlı Uygulama	2. Hafta	Betimleme yazıları
Eş Zamansız Uygulama	2. Hafta	Fikir yazıları ve sebep-sonuç ilişkisi
Eş zamanlı Uygulama	3. Hafta	Resmî ve günlük yazışmalar & şartlı cümleler
Eş Zamansız Uygulama	4. Hafta	Hikâye yazımı
Son Test	-	Son test uygulaması

Tablo 2’ye göre araştırma sürecinin ön test, uygulama aşamaları ve son test olmak üzere sistematik bir yapı içinde planlandığı görülmektedir. Ön test uygulamasıyla katılımcıların başlangıç düzeyleri belirlenmiş, ardından dört haftalık süreçte beş farklı yazma etkinliği yürütülmüştür. Uygulama sürecinde her hafta toplam 4 saatlik bir çalışma gerçekleştirilmiş olup bu süre, planlı ve düzenli bir öğretim sürecinin yürütülmesine imkân sağlamıştır. Bu süreçte günlük yazma ile resmî ve günlük yazışmalar ve şartlı cümle etkinlikleri eş zamanlı olarak gerçekleştirilirken; betimleme yazıları, fikir yazıları ve sebep-sonuç ilişkisi ile hikâye yazımı etkinlikleri eş zamansız biçimde yazma görevi şeklinde yürütülmüştür.

Eş zamansız uygulamalar kapsamında katılımcılar, önceden belirlenen gün ve saatlerde yapay zekâ destekli yazma etkinlikleri üzerinde bireysel olarak çalışmışlardır. Bu süreçte ChatGPT üzerinden yürütülen yazma etkinliklerinde katılımcılar, metinlerini oluşturma, geliştirme ve düzenleme aşamalarında yapay zekâ ile etkileşime girmiştir. Katılımcılardan, bu süreçte gerçekleştirdikleri yazma becerisi çalışmalarının sohbet kayıtlarını ve oluşturdukları yazılı metinleri araştırmacı ile paylaşmaları istenmiştir. Paylaşılan bu içerikler veri analizine dâhil edilmemiş; bunun yerine katılımcıların yazma süreçlerini izlemek, sürece yönelik geri bildirim sağlamak ve uygulama sürecini daha sağlıklı değerlendirmek amacıyla kullanılmıştır. Bu yaklaşım, katılımcıların bağımsız öğrenme süreçlerini desteklerken aynı zamanda yazma becerilerinin gelişimsel boyutunun izlenmesine katkı sağlamıştır.

Eğitim süreci tamamlandıktan sonra, son test kapsamında katılımcılardan yeniden gezi yazısı yazmaları istenmiştir. Ön teste olduğu gibi, son test yazıları da *Google Docs* üzerinden yazdırılmış ve sistematik biçimde toplanmıştır. Sürece ilişkin deneyimleri daha yakından anlayabilmek amacıyla katılımcılarla çevrim içi ortamda bireysel görüşmeler yapılmış ve yazma süreci, yapay zekâ ile çalışma deneyimleri ve yazma becerilerine yönelik algılarına ilişkin açık uçlu sorular yöneltilmiştir. Katılımcıların bu formlar aracılığıyla verdikleri yanıtlar nitel veri analizi kapsamında değerlendirilmek üzere kayıt altına alınmıştır. Ayrıca, tüm uygulama boyunca araştırmacı tarafından düzenli olarak tutulan araştırmacı gözlemleri de veri analizi sürecini destekleyici bir kaynak olarak kullanılmıştır. Veri

toplama süreci boyunca tüm katılımcıların kişisel bilgileri gizli tutulmuş ve süreç gönüllülük esasına göre yürütülmüştür.

Araştırmanın Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler üç farklı araç aracılığıyla toplanmıştır: Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı, yarı yapılandırılmış görüşme formu ve araştırmacı gözlemleri. Bu araçlar nicel ve nitel verilerin sistematik biçimde elde edilmesine olanak sağlamıştır.

B1 Düzeyi Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı

Yazılı ürünlerin değerlendirilmesinde, Yorgancı ve Baş (2021) tarafından geliştirilen “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler İçin B1 Düzeyi Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı” kullanılmıştır. Dört alt boyuttan (dil ve anlatım, düzenleme ve içerik, kelime hazinesi, yazım ve dil bilgisi) oluşan bu araç, yazma becerilerini çok boyutlu olarak değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Toplam puan aralığı 21 ila 105 arasında değişmekte olup, her boyuttan alınan puanlar genel yazma düzeyini belirlemektedir. Ölçeğin kapsam geçerliliği uzman görüşleriyle desteklenmiş, üç alan uzmanının bağımsız değerlendirmelerine göre hesaplanan .98’lik tutarlılık katsayısı ise yüksek düzeyde güvenilirlik göstermektedir. Araştırmada yazılı ürünler iki bağımsız puanlayıcı tarafından değerlendirilmiştir. Puanlayıcılar arası tutarlılığı belirlemek amacıyla Sınıf İçi Korelasyon Katsayısı (Intraclass Correlation Coefficient, ICC) hesaplanmıştır. Analiz sonucunda yüz yüze grup için ortalama ölçümler üzerinden hesaplanan ICC değeri .847 (95% GA = [-.473, .984]), çevrim içi grup için ise .941 (95% GA = [.576, .992]) olarak bulunmuştur. Bu bulgular, her iki grupta da puanlayıcılar arasında yüksek düzeyde uyum olduğunu göstermektedir.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Uygulama süreci sonunda katılımcıların yazma deneyimlerine ve yapay zekâ destekli yazma sürecine dair görüşlerini belirlemek amacıyla *Google Forms* üzerinden yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Form, alanında uzman üç öğretim üyesinin görüşleri doğrultusunda oluşturulmuş ve öğrenci düzeyine uygun biçimde sadeleştirilmiştir.

Formda yer alan açık uçlu sorular; öğrencilerin yapay zekâ aracını nasıl kullandıklarını, yazma sürecinde karşılaştıkları güçlükler için düşüncelerini ve genel deneyimlerini ifade etmelerine olanak tanımıştır. Tüm yanıtlar *Google Forms* aracılığıyla toplanmış ve içerik analizi sürecine dâhil edilmiştir.

Araştırmacı Gözlemleri

Veri toplama süreci boyunca araştırmacı tarafından düzenli olarak gözlemler yapılmıştır. Bu süreçte öğrencilerin yazma etkinliklerine katılım durumları, yapay zekâ araçlarını kullanım biçimleri, derse katılım düzeyleri ve uygulama sürecinde dikkat çeken durumlar sistematik olarak kayıt altına alınmıştır. Araştırmacı gözlemleri, uygulama sürecinin doğal akışını belgelemek ve elde edilen nitel verileri desteklemek amacıyla kullanılmıştır.

Uygulamada Kullanılan GPT Tabanlı Yazma Aracı


Araştırmada, öğrencilerin yazma becerilerini desteklemek amacıyla GPT altyapısına dayalı, araştırma kapsamında özelleştirilmiş bir yapay zekâ destekli yazma aracı kullanılmıştır. Bu araç, OpenAI tarafından sunulan “GPT Oluştur” özelliği kullanılarak ChatGPT temelinde geliştirilmiş; genel amaçlı bir dil modelinin ötesine geçilerek hedef kitleye ve öğretim bağlamına uygun biçimde yeniden yapılandırılmıştır. Araç; içerik üretme, cümle yapılandırma, kelime seçimi ve anlatım geliştirme gibi yazılı anlatım süreçlerini destekleyici çok yönlü işlevlere sahiptir.

Aracın geliştirilme sürecinde, modelin davranışlarını yönlendiren özel talimatlar (custom instructions / system prompt) kullanılmıştır. Bu kapsamda aracın rolü, hedef kullanıcı kitlesi, CEFR B1 düzeyine uygun dil kullanımı, yazma etkinlikleri ve geri bildirim ilkeleri araştırmanın amaçları doğrultusunda özelleştirilmiştir. Sistem yönergesinin özet bir örneği Ek 2’de sunulmuştur. Ayrıca Türkçenin dil bilgisi kuralları, kültürel bağlamı ve iletişim normları dikkate alınarak sistemin yanıt üretme biçimi düzenlenmiş; modelin kullanıcılarla etkileşiminde kullanacağı dil ve üslup, Türkçenin yapısal özelliklerine ve hedef grubun dil düzeyine uygun hâle getirilmiştir. Avrupa Ortak Dil Referans Çerçevesi (CEFR) doğrultusunda B1 düzeyine özgü dil yapıları ve söz varlığı araca tanımlanmış; böylece öğrencilerin seviyelerine uygun, anlaşılır ve pedagojik açıdan dengeli içerik üretmesi sağlanmıştır.

Pedagojik yapılandırma sürecinde alan uzmanlarının görüşlerine başvurularak B1 düzeyine uygun yazma etkinlikleri geliştirilmiş ve araca entegre edilmiştir. Bu etkinlikler; yönlendirilmiş yazma, birlikte metin oluşturma ve aşamalı yazma süreçlerini destekleyecek biçimde tasarlanmıştır. Öğrenciler bu yapı sayesinde yapay zekâ ile etkileşim içinde yazma pratiği yapabilmekte, metinlerini aşamalı olarak geliştirebilmektedir. Söz konusu etkinliklerin örnekleri Grafik 1’de sunulmuştur

Grafik 1. Uzman Görüşleri ile Son Şekli Verilen Etkinlik Örnekleri

Neler yapabiliriz?



B1 seviyesinde yazma becerilerini geliştirmek için birçok farklı etkinlik yapabiliriz. İşte bazı seçenekler:

1. **Günlük Yazma:** Günlük hayatında yaşadıklarını basit cümlelerle anlatabilirsin.
2. **Betimleyici Yazı:** Bir resim veririm ve o resmi ayrıntılı bir şekilde betimlemeni isterim.
3. **Kısa Hikaye Yazma:** Sana bir başlangıç cümlesi veririm, sen de bu cümleyle bir hikaye yazmaya başlarsın.
4. **Tartışma Metni Yazma:** Günlük hayatla ilgili bir konu seçeriz (örneğin, "Sosyal medya hayatımızı nasıl etkiliyor?") ve bu konuda fikirlerini yazarak tartışmanı isterim.
5. **Mektup veya E-posta Yazma:** Resmi veya arkadaşına yazabileceğin bir mektup ya da e-posta yazabiliriz.
6. **Film veya Kitap İncelemesi:** Son izlediğin bir film ya da okuduğun bir kitap hakkında düşüncelerini yazabilirsin.
7. **Seyahat Günlüğü Yazma:** Gittiğin veya gitmek istediğin bir yeri detaylı bir şekilde yazabilirsin.
8. **Gelecek Hedefleri Üzerine Yazma:** Ge' ↓ k için planlarını ve hayallerini yazabiliriz.

Aracın önemli bileşenlerinden biri geri bildirim mekanizmasıdır. Bu mekanizma, doğru-yanlış ya da yeterli-yetersiz biçimindeki yüzeysel değerlendirmelerin ötesine geçerek, öğrenci metinlerine geliştirici ve yönlendirici geri bildirim sunacak şekilde kurgulanmıştır. Bu doğrultuda araç, öğrencilerin yazılarındaki dil bilgisi, kelime kullanımı ve anlatım sorunlarını doğrudan düzeltmek yerine, bu unsurların nasıl iyileştirilebileceğine ilişkin açıklayıcı öneriler sunmakta ve öğrenciyi yeniden yazma sürecine yönlendirmektedir. Böylece yazma becerisinin yalnızca ürün değil, süreç odaklı olarak geliştirilmesi hedeflenmiştir. Geri bildirim mekanizmasının işleyişine ve öğrenciye sunulan yönlendirici geri bildirim örneklerine Grafik 2’de yer verilmiştir.

Grafik 2. Yazma Etkinliğinde Öğrenciye Yapay Zekâ Tarafından Sunulan Yönlendirici Geri Bildirim Örneği

Bir kadın. yazıyor. Renkli kalem var. Evde. Koltuk var. Kitaplar. Pencere büyük.

Güzel bir başlangıç! 🍌 Şimdi metnini B1 seviyesine daha uygun şekilde geliştirelim.

Senin yazdığın metin:

Bir kadın. yazıyor. Renkli kalem var. Evde. Koltuk var. Kitaplar. Pencere büyük.

Düzeltilmiş metin:

Resimde bir kadın var. Kadın masada oturuyor ve yazı yazıyor. Masanın üzerinde renkli kalemler bulunuyor. Kadın evde çalışıyor. Odada bir koltuk ve birçok kitap var. Ayrıca büyük bir pencere bulunuyor. Pencereden güneş ışığı içeri giriyor.

Geri Bildirim

- ✅ Kelimeleri doğru seçtin: *kadın, kalem, ev, koltuk, kitap, pencere*
- 🔹 B1 seviyesinde cümleler tam olmalıdır.
- ❌ "Evde."
- ✅ "Kadın evde çalışıyor."
- ❌ "Pencere büyük."
- ✅ "Odada büyük bir pencere var."

Yeni Görev

Şimdi 5-6 cümle daha yaz ve şu sorulara cevap ver:

1. Kadın ne yapıyor?
2. Odanın atmosferi nasıl?
3. Kadın mutlu mu, yorgun mu, neden?
4. Sen bu odada çalışmak ister miydin?

↓

Sen yaz, ben hatalarını düzelteyim. 😊

+ | Herhangi bir şey sor

Aracın oluşturulma sürecinde uzman görüşlerinden yararlanılmış; yönlendirme dili sadeleştirilmiş, görev talimatları netleştirilmiş ve içerik B1 düzeyine uygun hâle getirilmiştir. Geliştirme sürecine ilişkin uzman görüşlerinin analizi ayrıca bildiri tam metni olarak yayımlanmıştır. Uzman görüşlerinden elde edilen verilerin güvenilirliği, Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği [Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) × 100] formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Yapılan hesaplama sonucunda uzmanlar arasındaki uyum oranı %85 olarak belirlenmiştir. Miles ve Huberman'a (1994) göre %80 ve üzerindeki uyum oranları yeterli düzeyde güvenilirlik sağladığından, elde edilen sonucun uzman görüşleri arasında kabul edilebilir düzeyde bir uzlaşımın bulunduğunu gösterdiği değerlendirilmiştir.

Uzman Profilleri

- **K1:** Türkçe Eğitimi alanında doktora derecesine sahip, üniversitede görev yapan bir akademisyen olup yabancılara Türkçe öğretimi ve yapay zekâ destekli Türkçe eğitimi üzerine akademik çalışmalar yürütmektedir.
- **K2:** Türkçe Eğitimi alanında doktora derecesine sahip, yabancılara Türkçe öğretimi alanında yaklaşık üç yıllık saha ve uygulama deneyimine sahip bir akademisyendir.

- **K3:** Türkçe Eğitimi alanında doktora öğrenimini sürdüren bir araştırma görevlisi olup yabancılara Türkçe öğretimi ve yapay zekâ destekli Türkçe eğitimi üzerine akademik çalışmalar yürütmektedir.

Araştırma Verilerinin Geçerlik ve Güvenirliği

Araştırmada elde edilen veriler; nicel ve nitel analiz teknikleri birlikte kullanılarak bütüncül bir yaklaşımla değerlendirilmiştir. Nicel veriler IBM SPSS Statistics 26 programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Örneklem sayısının sınırlı olması ve normallik varsayımının sağlanamaması nedeniyle parametrik testler yerine non-parametrik bir yöntem olan *Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi* tercih edilmiştir. Anlamlılık düzeyine ek olarak, özellikle küçük örneklerde istatistiksel yorumların gücünü artırmak amacıyla *robust etki büyüklüğü* hesaplanmıştır. Elde edilen nicel bulgular yalnızca araştırmanın örneklem grubuna ilişkin sonuçları yansıtmakta olup genelleme amacı taşımamaktadır.

Nicel analiz sürecini desteklemek amacıyla ön test ve son test metinleri, araştırmacıdan bağımsız olarak Türkçe eğitimi alanında uzman bir başka araştırmacı tarafından farklı zamanlarda analiz edilmiştir. Araştırmacı ve alan uzmanı tarafından gerçekleştirilen puanlamalar arasındaki tutarlılık, “görüş birliği” ve “görüş ayrılığı” esas alınarak değerlendirilmiş; görüş ayrılığı bulunan durumlarda ise ortak bir uzlaşmaya varılarak gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Kodlamaların güvenirliliği, $[\text{Görüş birliği} / (\text{Görüş birliği} + \text{Görüş ayrılığı}) \times 100]$ formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Yapılan hesaplama sonucunda iki kodlayıcı arasındaki uyum %90 olarak belirlenmiştir. Bu oran, kodlamaların güvenirliliğini destekleyen yeterli düzeyde bir uzlaşının bulunduğunu göstermektedir.

Nitel veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla *Google Forms* üzerinden toplanmış ve içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Kodlama süreci açık kodlama yaklaşımı doğrultusunda yürütülmüş; benzer ifadeler bir araya getirilerek temalar oluşturulmuş ve bu tematik yapı araştırma sorularıyla uyumlu şekilde düzenlenmiştir. Nitel bulguların daha anlaşılır biçimde sunulabilmesi amacıyla veri görselleştirme sürecinde ChatGPT destekli grafiklerden yararlanılmıştır. Ayrıca, araştırmacı tarafından uygulama süreci boyunca gerçekleştirilen gözlemlerden elde edilen bulgular, nitel verilerin yorumlanmasını desteklemek amacıyla tablo hâlinde raporlanmıştır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma, B1 seviyesindeki yabancı öğrenenlerle sınırlandırılmış olup, diğer seviyelerdeki öğrenenler araştırma kapsamına alınmamıştır.
2. Çalışmada kullanılan yapay zekâ tabanlı yazma aracı belirli bir GPT modeliyle sınırlıdır ve farklı yapay zekâ tabanlı yazma araçları değerlendirilmemektedir.
3. Bu çalışma, yapay zekâ destekli yazma eğitiminin uygulanabilirliğini test etmeye yönelik olarak planlanan bir pilot çalışma niteliğindedir. Bu çalışmada veri toplama sürecinde yaşanan sınırlılıklar nedeniyle örneklem sayısı düşüktür (Grup A: n=5, Grup B: n=6). Bu nedenle bulgular yalnızca çalışmanın örneklemini bağlamında değerlendirilmelidir.

Bulgular

Özelleştirilmiş Yapay Zekâ Yazma Modelinin Yüz Yüze Uygulamalarındaki Etkilerine İlişkin Bulgular

Çalışma kapsamında, GPT destekli yazma uygulamasının yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin yazma becerilerine etkisini belirlemek amacıyla ön test ve son test uygulanmıştır. Uygulama sürecinin katılımcıların yazma becerileri üzerindeki etkisini istatistiksel olarak incelemek üzere, Wilcoxon işaretli sıralar analizinden yararlanılmıştır. Araştırmada elde edilen ön test ve son test puanlarına ve alt boyutlarına ilişkin tanımlayıcı istatistiksel bulgulara Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3. Yazma Becerisi Alt Boyutlarında Ön Test ve Son Teste İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Test Türü	N	Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma (SS)	En Düşük	En Yüksek	1. Çeyrek (Q1)	Medyan (Q2)	3. Çeyrek (Q3)
Ön Test	5	48,40	3,72	45	54	45,00	49,00	51,50
Son Test	5	69,20	13,08	56	86	58,00	64,00	83,00

Katılımcıların yazma becerisine yönelik elde ettikleri ön test ve son test puanlarına ilişkin tanımlayıcı istatistikler Tablo 3'te sunulmuştur. Buna göre, ön test puanlarının ortalaması 48,40 olup standart sapması 3,72'dir. Bu durum, ön test puanlarının birbirine oldukça yakın ve homojen dağıldığını göstermektedir. Son test puanlarının ortalaması ise 69,20 olup standart sapması 13,08 olarak belirlenmiştir. Bu değer, son testte bireyler arasında daha büyük bir performans farklılığı olduğunu işaret etmektedir.

Çeyrek değerler incelendiğinde, ön testte medyan değer 49,00 iken son testte 64,00'e yükselmiştir. Benzer şekilde, birinci çeyrek (Q1) ve üçüncü çeyrek (Q3) değerlerinde de anlamlı bir artış gözlenmektedir (ön test Q1 = 45,00; Q3 = 51,50 / son test Q1 = 58,00; Q3 = 83,00). Bu bulgular, uygulamanın ardından katılımcıların yazma becerilerinde genel bir gelişim olduğunu göstermektedir.

Bu artışın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmıştır.

Tablo 4. Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi

Test	N	Z Değeri	p Değeri (2 yönlü)	Robust Etki Büyüklüğü ($\gamma_{0.5}$)
Ön Test – Son Test	5	-2.023	.043	0.71

Tablo 4'e göre ön test ve son test puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Katılımcıların tamamında son test puanları, ön test puanlarına kıyasla daha yüksek çıkmıştır. Bu durum, pozitif sıraların sayısının 5, negatif ve eşit sıraların ise 0 olması ile doğrulanmıştır. Bu bulgu, uygulamanın yazma becerisine yönelik etkisinin tutarlı bir biçimde tüm bireylerde gözlemlendiğine işaret etmektedir.

Wilcoxon testine ilişkin istatistiksel çıktı incelendiğinde, test istatistiği $Z = -2.023$ olarak hesaplanmış ve buna karşılık gelen p değeri = .043 bulunmuştur. Elde edilen p değeri, geleneksel anlamlılık düzeyi olan $\alpha = .05$ 'in altında olduğu için, ön test ile son test arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu sonucuna varılmıştır. Bu fark, uygulama süreci sonrasında yazma becerilerinde önemli bir gelişme yaşandığını göstermektedir.

Bunun yanı sıra, parametrik varsayımların sağlanamadığı durumlarda kullanılan etki büyüklüğü ölçütlerinden biri olan *robust etki büyüklüğü* ($\gamma_{0.5}$) hesaplanmıştır. Bu hesaplama, son test ve ön test puanlarının medyan farkının, mutlak medyan sapmaya bölünmesiyle elde edilmiştir. Sonuçta $\gamma_{0.5} = 0.71$

bulunmuştur. Bu değer, orta ile büyük arasında bir etki düzeyine karşılık gelmekte ve uygulamanın yalnızca istatistiksel değil, aynı zamanda pedagojik olarak da anlamlı bir gelişim sağladığını göstermektedir.

Özelleştirilmiş Yapay Zekâ Yazma Modelinin Çevrim içi Uygulamalarındaki Etkilerine İlişkin Bulgular

Çalışmanın ikinci uygulama grubunu oluşturan çevrim içi katılımcılar, yazma becerilerine yönelik etkinlikleri çevrim içi ortamda tamamlamışlardır. Bu gruba uygulanan ön test ve son test puanları, uygulama sürecinin etkililiğini değerlendirmek açısından ayrı olarak ele alınmıştır. Aşağıda, çevrim içi gruptaki katılımcıların ön test ve son test puanlarına ilişkin tanımlayıcı istatistikler verilmekte ve grup içi gelişim düzeyi çeşitli istatistiksel ölçütlerle değerlendirilmektedir.

Tablo 5. Yazma Becerisi Alt Boyutlarında Ön Test ve Son Teste İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Test Türü	N	Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma (SS)	En Düşük	En Yüksek	1. Çeyrek (Q1)	Medyan (Q2)	3. Çeyrek (Q3)
Ön Test	6	55,17	12,55	40	72	40,75	57,50	65,25
Son Test	6	79,00	10,49	65	94	71,00	77,50	88,75

Tablo 5'te çevrim içi grup katılımcılarının yazma becerilerine yönelik elde ettikleri ön test ve son test puanlarına ilişkin tanımlayıcı istatistikler sunulmuştur. Katılımcıların ön testteki puan ortalaması 55,17 iken, son testte bu değer 79,00'a yükselmiştir. Bu artış, uygulama sürecinin yazma becerileri üzerinde pozitif bir etki yarattığını göstermektedir. Standart sapma değerlerine bakıldığında, ön testte 12,55 olan dağılımın, son testte 10,49'a düştüğü görülmektedir. Bu durum, yalnızca ortalama puanlarda değil, aynı zamanda grup içi tutarlılıkta da bir iyileşme olduğunu ortaya koymaktadır.

Çeyrek değerler de bu gelişimi destekler niteliktedir. Ön testte medyan değer 57,50 iken, son testte 77,50'ye ulaşmıştır. Aynı şekilde, alt çeyrek değeri (Q1) 40,75'ten 71,00'e yükselmiş, üst çeyrek değeri (Q3) ise 65,25'ten 88,75'e çıkmıştır. Bu çeyreklik artışlar, yalnızca ortalama değil, genel puan dağılımı düzeyinde de anlamlı bir gelişme olduğunu göstermektedir. Özellikle alt çeyrek değerindeki yükselme, daha düşük başarı gösteren katılımcıların da önemli ölçüde gelişme kaydettiğini işaret etmektedir.

Sonuç olarak, çevrim içi grupta uygulanan yazma becerisi destekleyici etkinliklerin, katılımcıların genel performansını artırmakla kalmayıp, grup içindeki başarı dağılımını da daha dengeli hale getirdiği söylenebilir. Bu bulgular, uygulamanın yazma becerisi üzerinde etkili olduğunu gösteren ilk güçlü kanıtlardan biri olarak değerlendirilebilir.

Tablo 6. Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi

Test	N	Z Değeri	p Değeri (2 yönlü)	Robust Etki Büyüklüğü ($\gamma_{0.5}$)
Ön Test-Son Test	6	-2.201	.028	0.93

Tablo 6'da Çevrim içi grup katılımcılarının yazma becerisine yönelik ön test ve son test puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmıştır. Test sonucunda elde edilen Z değeri -2.201, buna karşılık gelen p değeri ise .028 olarak bulunmuştur. Bu p değeri, .05 anlamlılık düzeyinin altında olduğu için, ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

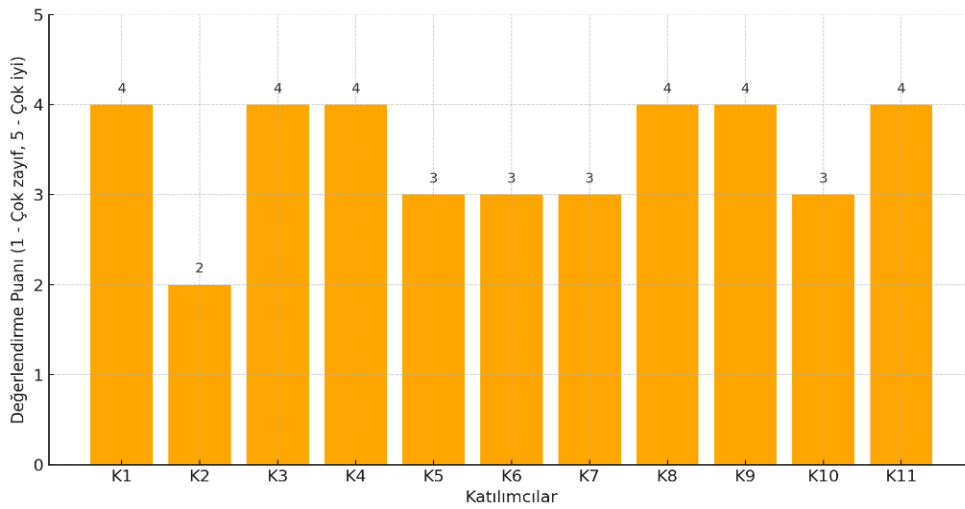
Bu bulgu, çevrim içi uygulamanın katılımcıların yazma becerileri üzerinde anlamlı bir gelişme sağladığını göstermektedir. Ayrıca daha önce sunulan sıra dağılımı tablosunda, tüm katılımcıların son test puanlarının ön test puanlarından yüksek olduğu görülmüş ve bu durum, yalnızca istatistiksel olarak değil, aynı zamanda örneklem genelinde tutarlı bir gelişim yaşandığını da desteklemiştir.

Araştırmada kullanılan örneklem sayısının sınırlı olması ve verilerin normallik varsayımını karşılamaması nedeniyle, parametrik testler yerine nonparametrik analizler tercih edilmiştir. Bu doğrultuda, etki büyüklüğünü daha doğru ve dağılımdan bağımsız bir biçimde değerlendirebilmek amacıyla robust etki büyüklüğü ($\gamma_{0.5}$) hesaplanmıştır. Bu ölçüt, son test ve ön test puanlarının medyan farkının medyan mutlak sapmaya (PMAD) oranı olarak tanımlanmakta ve uç değerlere karşı daha dayanıklı bir değerlendirme sunmaktadır.

Yapılan hesaplama göre $\gamma_{0.5} = 0.93$ bulunmuştur. Bu değer, etki sınıflandırmasına göre büyük etki düzeyi kapsamında değerlendirilmekte olup, uygulamanın sadece istatistiksel olarak değil, pedagojik açıdan da güçlü ve anlamlı bir gelişim sağladığını ortaya koymaktadır.

Özelleştirilmiş Yapay Zekâ Destekli Yazma Modelinin Yüz Yüze ve Çevrim içi Uygulamalardaki Etkilerine İlişkin Öğrenen Görüşleri

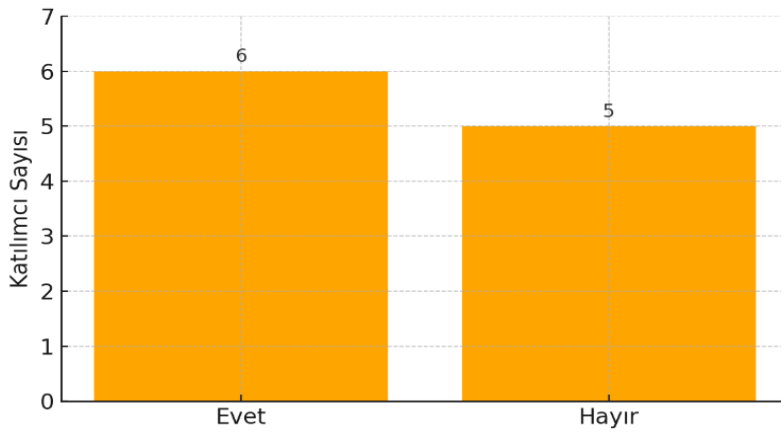
Grafik 3. Katılımcıların Türkçe Yazma Becerilerine İlişkin Öz Değerlendirmeleri



Grafik 3'te yer alan verilere göre, katılımcıların büyük çoğunluğu Türkçe yazma becerilerini orta (3) ile iyi (4) düzey arasında değerlendirmiştir. Yüz yüze eğitim grubunu oluşturan K1-K5 katılımcılarının üçü yazma becerilerini "4" olarak belirtmiş, bu da kendilerine olan güvenlerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir. Buna karşın çevrim içi eğitim grubundaki (K6-K11) katılımcıların çoğu yazma becerilerini "3" düzeyinde ifade etmiş, yalnızca ikisi "4" yanıtını vermiştir. Bu durum, çevrim içi gruptaki katılımcıların kendilerini daha temkinli değerlendirdiklerini ve yazma becerileri konusunda nispeten daha az özgüvenli olduklarını göstermektedir.

Özellikle K2 gibi bazı katılımcıların yazma becerilerini düşük (2) olarak değerlendirmesi dikkat çekicidir. Bu öğrenci, uygulama süreci boyunca en fazla gelişim gösteren bireylerden biri olmuş, bu da öz değerlendirme ile gerçek performans arasında her zaman doğrudan bir paralellik olmayabileceğini göstermektedir. Bu bağlamda, öğrencilerin yazma becerilerine ilişkin öz farkındalık düzeylerinin gelişim sürecindeki rolü de ayrıca değerlendirilmelidir.

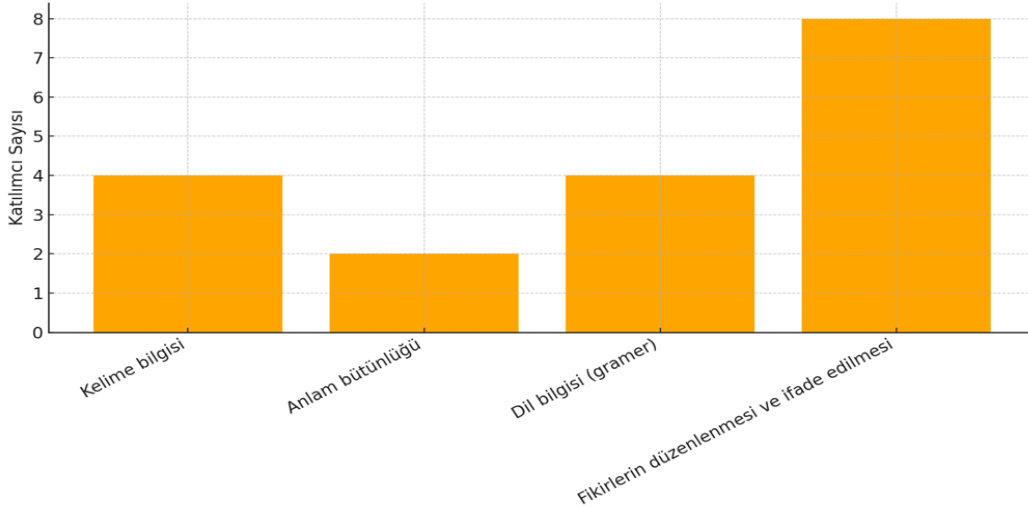
Grafik 4. Daha önce GPT kullanarak yazma pratiği yapan katılımcı sayısı



Grafik 4 incelendiğinde, katılımcıların yaklaşık yarısının (%54,5) daha önce yapay zekâ destekli bir araç (GPT) kullanarak yazma pratiği yaptığı görülmektedir. Yüz yüze eğitim sürecine katılan K1-K5 kodlu öğrencilerden üçü (K1, K4, K5), çevrim içi eğitime katılan K6-K11 kodlu öğrencilerden ise üçü (K7, K8, K11) bu tür bir aracı önceden kullandığını belirtmiştir.

Bu bulgu, hem yüz yüze hem de çevrim içi gruplarda GPT kullanım deneyiminin birbirine oldukça yakın oranlarda dağıldığını göstermektedir. Bu durum, her iki grubun da yapay zekâ destekli yazma uygulamalarına benzer düzeyde aşinalıkla başladığını düşündürmektedir. Dolayısıyla eğitim süreci planlanırken her iki gruba da eşit ölçüde rehberlik sağlanması, uygulamaların verimli bir grafikte yürütülmesi açısından önemli hâle gelmiştir.

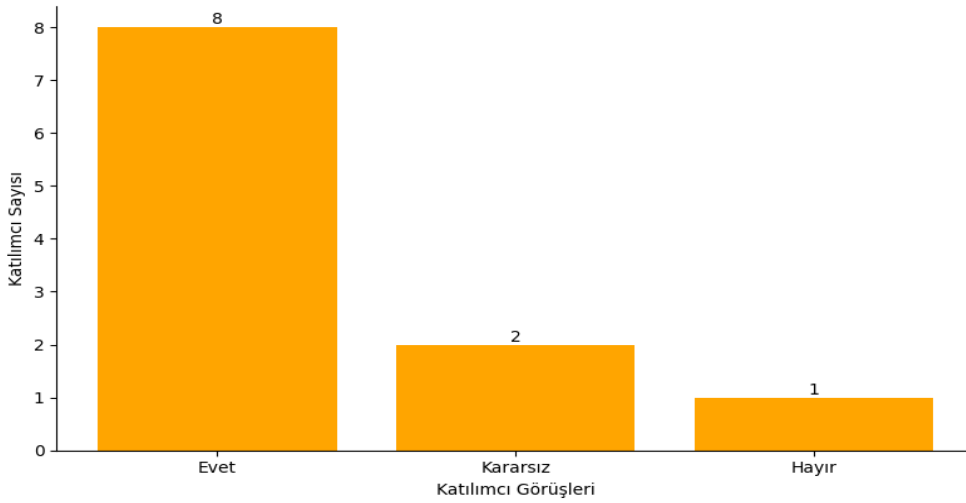
Grafik 5. Daha Önce GPT Kullanarak Yazma Pratiği Yapan Katılımcı Sayısı



Grafik 5, katılımcıların Türkçe yazma sürecinde en çok zorlandıkları alanları ortaya koymaktadır. En fazla zorlanılan alan, 7 kişiyle “Fikirlerin düzenlenmesi ve ifade edilmesi” olmuştur (K3, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11). Bunu 5 katılımcıyla “Dil bilgisi (gramer)” (K3, K4, K7, K10), 4 katılımcıyla “Kelime bilgisi” (K1, K2, K6, K9) ve 2 katılımcıyla “Anlam bütünlüğü” (K2, K7) takip etmiştir. Bu durum, öğrencilerin yalnızca dil bilgisi ve kelime dağarcığında değil, aynı zamanda düşünceyi yapılandırma ve anlatma konusunda da desteğe ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Özellikle fikirlerin sıralanması, anlamlı bütünlük oluşturulması ve bu sürecin doğru dil yapılarıyla ifade edilmesi yazma becerisinin gelişiminde önemli bir alan olarak öne çıkmaktadır.

Yüz yüze grup (K1–K5) ile çevrim içi grup (K6-K11) karşılaştırıldığında da dikkat çekici bazı farklılıklar gözlemlenmiştir. Yüz yüze gruptaki 2 öğrenci (K1, K2) “Kelime bilgisi” ve “Anlam bütünlüğü” konularına odaklanırken, çevrim içi gruptaki katılımcılar (K6-K11) daha çok “Fikirlerin düzenlenmesi ve ifade edilmesi” ve “Dil bilgisi” alanlarında zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Özellikle K7 gibi bazı katılımcılar, üç farklı alanda (gramer, fikir düzenleme, anlam bütünlüğü) zorluk yaşadıklarını belirtmiştir. Bu durum, çevrim içi grup öğrencilerinin yazılı metinlerde anlam bütünlüğü ve yapı açısından daha detaylı farkındalık geliştirdiklerini göstermektedir. Diğer yandan, yüz yüze grup üyelerinin daha çok yüzeysel dil unsurlarına (kelime ve yapı bilgisi) odaklandıkları söylenebilir. Bu fark, eğitim ortamının (yüz yüze vs. çevrim içi) yazma sürecine dair algı ve zorlukların niteliğini etkileyebileceğini göstermektedir.

Grafik 6. Yapay Zekâ Tabanlı Yazma Aracının Türkçe Yazma Becerilerine Katkısı



Grafik 6’ya göre, katılımcıların büyük çoğunluğu (11 kişiden 8’i) yapay zekâ tabanlı yazma aracının Türkçe yazma becerilerini geliştirmede yardımcı olduğunu belirtmiştir. Katılımcılardan K1, “Evet, çok yardımcı oluyor” diyerek bu araçların yazma sürecine önemli katkı sağladığını ifade etmiştir. Benzer grafikte K4, “Evet, çünkü yapay zekâ çok yardımcı” sözleriyle bu görüşü desteklemiştir. K8 ise aracın metinlerini geliştirme üzerindeki etkisini vurgulayarak, “Evet, çünkü metnimi daha yüksek bir seviyeye getirebiliyorum” ifadesini kullanmıştır.

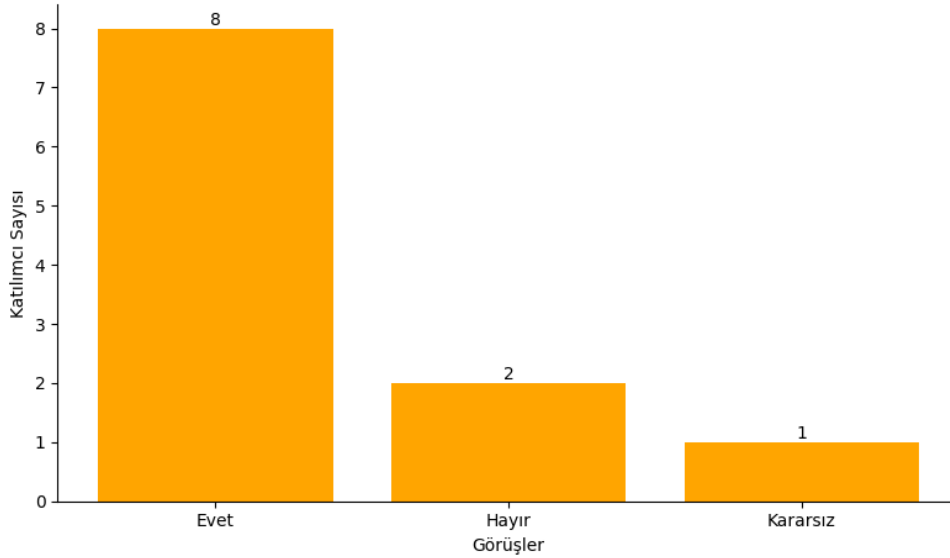
Katılımcılardan K7, haftalık uygulamalara atıfta bulunarak, “Daha iyi gramer ve Türkçe anlayabiliyorum, çünkü her hafta pratik yapıyorum” şeklinde belirtmiş, aracın düzenli kullanımının öğrenme sürecine olumlu yansıdığını göstermiştir. K6 ise zaman yönetimi ve konu bulma açısından faydayı vurgulayarak, “Oldu, yazmayı öğrenirken zaman kazandırıyor ve yazma konuları getiriyor” demiştir. K10, yapay zekâ desteğini derslerdeki öğretmen anlatımıyla ilişkilendirerek, “Evet, çok yardımcı oldu. Çünkü derste hoca tek tek anlatmıştı” ifadesini kullanmıştır. Bunun yanında K11, aracın motivasyon artırıcı etkisine dikkat çekerek, “Yapay zekâ ile Türkçe yazma ve okuma katkısı çok oldu. Yazdıklarımı yapay zekâ ile kontrol edip doğruluğunu teyit ettim, böylece daha iyi motive oluyordum” demiştir. Bu ifadeler, öğrencilerin büyük bölümünün yapay zekâ tabanlı yazma araçlarını özellikle metin doğruluğunu teyit etmek, yeni konular bulmak, dil bilgisini geliştirmek ve motivasyonu artırmak amacıyla kullandığını ortaya koymaktadır.

Öte yandan, bazı katılımcılar daha temkinli bir yaklaşım sergilemiştir. K3, “Bilmiyorum ama iyi fikir” diyerek kararsız kaldığını belirtmiş, K9 ise “Yardımcı olabilir ama yine de insan desteğine ihtiyacım var” ifadesiyle yapay zekâ desteğinin tek başına yeterli olmadığını vurgulamıştır. Bu durum,

katılımcıların çoğunun yapay zekâ tabanlı araçları olumlu değerlendirmesine rağmen, öğretmen rehberliği ve insan desteğine olan ihtiyacın tamamen ortadan kalkmadığını göstermektedir.

Genel olarak, bulgular yapay zekâ tabanlı yazma araçlarının Türkçe yazma becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir destek unsuru olarak görüldüğünü, ancak bazı öğrencilerin bu desteği tek başına yeterli görmediğini ortaya koymaktadır.

Grafik 7. Yapay Zekâ Aracının Önerileri, Düzeltmeleri ve Geri Bildirimleri Hakkında Görüşler

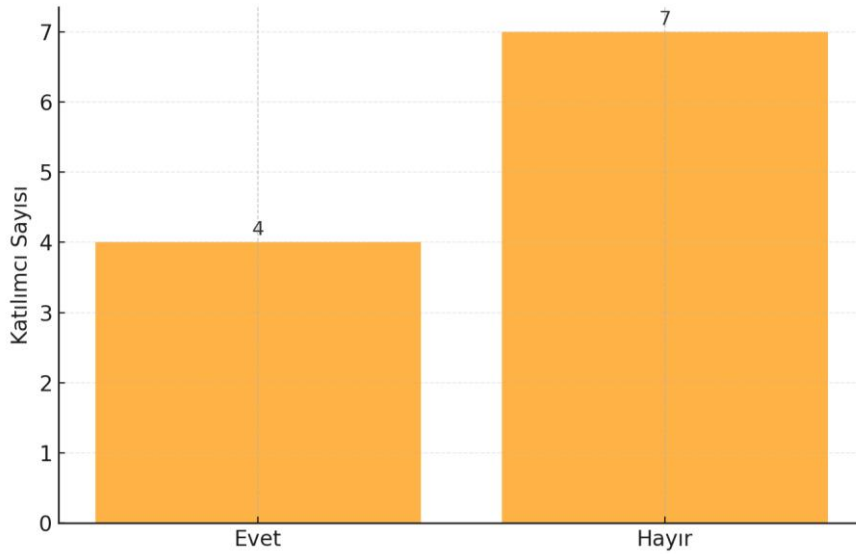


Grafik 7'ye göre “Yapay zekâ aracının önerileri, düzeltmeleri ve geri bildirimleri size yardımcı oldu mu?” sorusuna verilen yanıtlar incelendiğinde, katılımcıların çoğunluğu (11 kişiden 8'i), yapay zekâ aracının sunduğu öneriler, düzeltmeler ve geri bildirimlerin kendilerine yardımcı olduğunu ifade etmiştir. Katılımcılardan K1, K2, K4, K9 ve K11 “Evet” şeklinde kısa ama net yanıtlarla bu görüşü desteklemiştir. K4 ayrıca, “Evet, çok yardım ediyor” ifadesiyle aracın sağladığı faydayı özellikle vurgulamıştır. K7 ise yapay zekânın öneri ve düzeltme sürecine dair daha detaylı bir değerlendirme sunarak, “Yapay zekâ aslında çok iyi yardım ediyor çünkü daha geniş bir fikir anlatabiliyor ama tabii ki verdiği bilgiler ve cümleler tekrar kontrol etmek lazım” demiştir. Bu ifade, öğrencilerin çoğunun aracı yararlı bulduğunu ancak yapay zekânın sağladığı bilgilerin doğruluğunu teyit etme gerekliliğinin farkında olduklarını göstermektedir.

Bununla birlikte, bazı katılımcılar daha temkinli bir yaklaşım sergilemiştir. K6, “Bilmiyorum, denemedim” diyerek aracı hiç kullanmadığını belirtmiş, K10 ise “Yok” yanıtıyla öneri ve geri bildirimlerden faydalanmadığını ifade etmiştir. Ayrıca K8, aracın akademik kullanımıyla ilgili önemli bir noktaya dikkat çekmiş ve “Keşke ChatGPT aracı okul tezlerinde kullanılması yasak olmasa iyi olurdu” diyerek, yapay zekâ araçlarının akademik çalışmalarda daha serbest bir şekilde kullanılabilmesine dair beklentisini ortaya koymuştur.

Bulgular öğrencilerin büyük kısmının yapay zekâ aracının önerilerini ve geri bildirimlerini yazma becerilerini geliştirme sürecinde faydalı gördüğünü ortaya koymaktadır. Ancak bazı öğrenciler bu önerileri doğrudan kabul etmek yerine kontrol etme gerekliliğine vurgu yaparken birkaç katılımcı ise aracı kullanmadığı veya fayda görmediği için nötr ya da olumsuz bir tutum sergilemiştir. Bu durum, öğrencilerin çoğunlukla olumlu bir bakış açısına sahip olduğunu ancak insan kontrolünün hâlâ önemli görüldüğünü göstermektedir.

Grafik 8. Yapay Zekâ Aracı ile Çalışırken Zorluk Yaşadınız Mı?

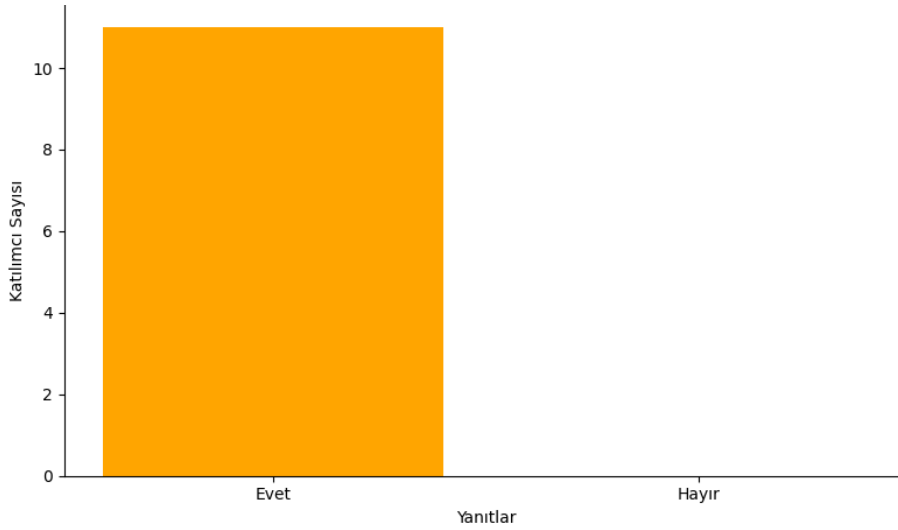


Grafik 8’de görüldüğü üzere, 7 katılımcı (%63,6) yapay zekâ aracıyla çalışırken herhangi bir zorluk yaşamadığını belirtirken, 4 katılımcı (%36,4) çeşitli sorunlar yaşadığını ifade etmiştir. Zorluk yaşayan katılımcıların yanıtları incelendiğinde, özellikle araçtan alınan geri bildirimlerin bazen yeterince açık olmaması, daha detaylı veri girme zorunluluğu ve bazı durumlarda insan desteğine ihtiyaç duyulması öne çıkmaktadır. Örneğin, K8 şu ifadeyi kullanmıştır: “Ben tam olarak veya detaylı yazmazsam anlam bütünlüğü kayboluyor. Ama her şey bozuk bir şekilde yazsam bile ChatGPT ne anlatmak istediğimi biliyor; yine de çok detaylı yazmam gerekiyor.” Bu durum, aracın doğru ve anlamlı öneriler sunabilmesi için kullanıcıların açık ve detaylı talimatlar vermesinin önemini ortaya koymaktadır.

Buna ek olarak, K9 ise, yapay zekânın zaman zaman yetersiz kaldığını belirterek şu yorumu yapmıştır: “Oldu, çünkü bazen bana insan desteği gerek.” Benzer şekilde, K11 ise belirli konularda aracın sağladığı bilgilerin yeterli olmadığını vurgulamıştır: “Aradığım bazı konularda doğru ve yeterli miktarda bilgi ve döküman sağlamadı.” Diğer katılımcıların çoğunluğu ise herhangi bir sorun yaşamadığını ifade etmiş ve aracı sorunsuz bir şekilde kullanabildiğini belirtmiştir.

Genel olarak, verilerden çıkan sonuç, katılımcıların büyük çoğunluğunun yapay zekâ aracını sorunsuz bir şekilde kullanabildiğini, ancak bir kısmının daha detaylı girdiler, anlam bütünlüğü ve ek insan desteği konularında zaman zaman zorluklar yaşadığını göstermektedir. Bu durum, aracın performansının kullanıcıların talimat verme biçimlerine ve içerik ihtiyaçlarına bağlı olarak değişebileceğini ortaya koymaktadır.

Grafik 9. Özelleştirilmiş Yapay Zekâ Aracının Türkçe Yazma Uygulamasına Katkısına İlişkin Katılımcı Görüşleri



Katılımcıların verdikleri yanıtlara göre, yapay zekâ aracının Türkçe yazma pratiğini geliştirme konusunda oldukça olumlu bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan 11 öğrencinin tamamı (%100) “Evet” yanıtını vermiştir. Bu sonuç, öğrencilerin büyük çoğunluğunun yapay zekâ aracını Türkçe yazma becerilerini geliştirmede etkili bir destekleyici unsur olarak gördüğünü açıkça göstermektedir.

Katılımcılara “Yapay zekâ ile yazma pratiği yapmanın genel deneyimi hakkında başka eklemek istediğiniz bir şey var mı?” sorusu yöneltildiğinde, verilen yanıtlar çoğunlukla olumlu ve destekleyici niteliktedir. Katılımcıların büyük bir kısmı eklemek istedikleri özel bir şey olmadığını belirtmiş, ancak genel olarak sürecin faydalı ve memnuniyet verici olduğunu vurgulamışlardır.

Örneğin, K1 “Yok, çok güzel” diyerek deneyimden memnuniyetini ifade etmiş, K3 “Hayır, hepsi çok iyi” ifadesiyle süreci olumlu değerlendirmiştir. K4’ün “Çok mutluyum” yorumu da bu genel memnuniyet algısını güçlendirmektedir.

Bununla birlikte, bazı katılımcılar geliştirilmesi gereken yönler de değinmiştir. K7, “Yapay zekâ ile pratik yapabilmek için daha iyi biliyorsam daha iyi. Arkadaşıma tavsiye ederim” diyerek uygulamanın faydasını vurgulamış, aynı zamanda başkalarına önerdiğini belirtmiştir. K10, yüz yüze programların daha fazla yapılmasını istediğini dile getirmiştir. Ayrıca K11, “Yapay zekâ ile yüzde 70 pratik yapmaya katkısı oldu ve yapay zekâ daha da gelişmesi gerekiyor” ifadesiyle aracın kendisine sağladığı katkıyı vurgulamakla birlikte, teknolojinin geliştirilmesine yönelik beklentisini de ortaya koymuştur.

Genel olarak katılımcılar yapay zekâ destekli yazma pratiği uygulamasını yararlı, verimli ve motive edici bulmuşlardır. Ancak süreçte yüz yüze uygulamaların artırılması, aracın teknik özelliklerinin geliştirilmesi ve daha detaylı yönlendirmelerin sağlanması gibi beklentiler de öne çıkmaktadır.

Yüz Yüze Eğitime Yönelik Araştırmacı Gözlemlerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde, yüz yüze eğitim alan öğrenenlerle yürütülen yapay zekâ destekli yazma eğitim sürecine ilişkin haftalık araştırmacı gözlemlerine yer verilmiştir.

Tablo 7. Araştırmacı Gözlemlerine Göre Özelleştirilmiş Yapay Zekâ Yazma Modelinin Yüz Yüze Uygulamalarda Yazma Becerisine Etkisi

Araştırmacı Gözlemleri	
Uygulamalar	Gözlemler
Uygulama 1	<p>Araştırmanın ikinci haftasında, öğrenenlerle betimleyici yazı türü üzerine çalışılmıştır. Derste; bir nesne, mekân veya sahnenin okuyucunun zihninde canlanmasını sağlamak için duyu organlarına hitap eden detaylı anlatım teknikleri ele alınmış; örnek paragraflar üzerinden etkili betimleme unsurları birlikte incelenmiştir.</p> <p>Bu haftaki uygulama kapsamında, öğrenenler hazırlanan GPT modeli aracılığıyla B1 seviyesine uygun rastgele bir görsel ile karşılaştırılmış ve yapay zekâdan herhangi bir açıklama almadan, sadece görseli temel alarak betimleyici bir yazı oluşturmaları istenmiştir. Model tarafından sağlanan görseller, öğretmen müdahalesi olmadan doğrudan öğrenene sunulmuş; bu sayede öğrenen-görsel-yazı üçlüsü arasında doğrudan bir üretim süreci kurulmuştur. Bu yapı, projenin geneline yayılmış olup her hafta farklı türde yazma etkinlikleriyle birlikte GPT modeli düzenli olarak kullanılmaktadır.</p> <p>Yazılar incelendiğinde, öğrenenlerin betimleyici anlatımı bilinçli şekilde kullanmaya başladıkları, cümle yapılarında daha fazla sıfat ve detaylı ifade yer verdikleri gözlemlenmiştir. Paragraf bütünlüğünün, özellikle gelişme bölümlerinde belirginleştiği; görselle bağ kuran öğrenenlerin daha akıcı ve özgün metinler oluşturduğu dikkat çekmiştir.</p> <p>Ders sonunda öğrenenlerden alınan sözlü geri bildirimler, yapay zekâ tarafından sunulan görsellerin yazma sürecini hem kolaylaştırdığı hem de daha ilgi çekici hâle getirdiği yönündeydi. Bazı öğrenenler, “daha önce bu kadar uzun yazmadıklarını” ifade ederken, bazıları da “ilk defa yazarken keyif aldıklarını” belirtmişlerdir. Görsellerin somut olması, özellikle soyut düşünme becerisi sınırlı olan öğrenenler için yazıya başlama konusunda önemli bir destek unsuru olmuştur.</p>
	Uygulama 2

Çevrim İçi Eğitime Yönelik Araştırmacı Gözlemlerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde, çevrim içi olarak yürütülen yapay zekâ destekli yazma eğitimi sürecine ait araştırmacı gözlemlerine yer verilmektedir.

Tablo 8. Araştırmacı Gözlemlerine Göre Özelleştirilmiş Yapay Zekâ Yazma Modelinin Çevrim İçi Uygulamalarda Yazma Becerisine Etkisi

Araştırmacı Gözlemleri	
Uygulamalar	Gözlemler
Uygulama 1	<p>İkinci haftada, çevrim içi gruptaki öğrenenlerle betimleyici yazı yazma etkinliği gerçekleştirilmiştir. Derste, betimleme yazılarının temel özellikleri, duyu organlarına hitap eden anlatım biçimleri ve sıfat kullanımındaki işlevsellik örneklerle ele alınmıştır. Öğrenenlere, bir sahnenin ya da nesnenin okuyucunun zihninde canlandırılmasını sağlayacak ayrıntılı anlatım teknikleri tanıtılmıştır.</p> <p>Bu haftaki uygulamada öğrenenler, hazırlanan GPT modeli aracılığıyla B1 düzeyine uygun olarak seçilmiş görsellerle karşılaştırılmış ve bu görselleri temel alarak betimleyici bir yazı oluşturmaları istenmiştir. Model, her öğrenene bireysel olarak görsel sunmuş; öğretmen herhangi bir yönlendirme yapmadan, öğrenenlerin kendi gözlem ve yorumlarını kullanarak metin üretmelerine olanak tanımıştır.</p> <p>Öğrenenlerin bu etkinliğe karşı ilgisi oldukça yüksekti. Derse aktif ve hevesli bir katılım sağlandı. Özellikle teknoloji destekli bir yazma ortamında görseli yorumlamak ve yazıya dönüştürmek, öğrenenler için hem dikkat çekici hem de motive edici bir deneyim oldu. Ders süresince öğrenenler sıkça sorular yöneltti; “Görseli değiştirebilir miyim?”, “Yapay zekâ bana alternatif açılış cümleleri verebilir mi?” gibi sorular, öğrenenlerin yazıya yönelik düşünsel etkinliğe ne derece katıldıklarını açıkça ortaya koymuştur.</p> <p>Yazılar incelendiğinde, bazı öğrenenlerin betimleyici anlatımı oldukça başarılı şekilde kullandığı, sıfatlar ve ayrıntılı betimlemelerle yazılarını zenginleştirdikleri görülmüştür. Paragraflar daha tutarlı, giriş ve gelişme bölümleri daha yapılandırılmış, görseldeki atmosfer yazıya yansıtılacak şekilde dikkatli kurgulanmıştır.</p> <p>Ders sonunda öğrenenlerden alınan geri bildirimlerde, bu tarz bir yazma etkinliğinin TÖMER uygulamalarında daha önce hiç yapılmadığı, böyle bir uygulamanın çok faydalı olacağı ve yazma becerilerinin gelişimine katkı sunduğu yönünde ifadeler öne çıkmıştır. Birçok öğrenen, “İlk defa yazarken bu kadar çok şey düşündüm.” ya da “Yazmak daha eğlenceli geldi.” gibi yorumlarda bulunmuştur. Ayrıca bazı öğrenenler, görselin konuyu daraltıcı değil, ilham verici olduğunu ve yazıya başlamayı kolaylaştırdığını belirtmiştir.</p> <p>Genel olarak bu hafta, öğrenenlerin yazma sürecine aktif katılım gösterdiği, teknolojinin sürece dahil edilmesinden memnuniyet duydukları ve yazma becerilerini daha üst düzeye taşımak için güçlü bir istek sergiledikleri bir oturum olarak değerlendirilmiştir.</p>
Uygulama 2	<p>Bu haftaki uygulama, öğrenenlerin hem akademik hem de günlük yaşamlarında sıklıkla karşılaştıkları resmî yazışmalar konusuna ayrılmıştır. Öğrenenlerden bu kapsamda, bir öğretmene ya da üniversiteye yönelik resmî bir e-posta yazmaları istenmiştir. Konu serbest bırakılmış; öğrenenlerin kendi yaşantılarına uygun bir yazışma senaryosu seçmeleri teşvik edilmiştir.</p> <p>Etkinlik sürecinde örnek metinler, doğrudan GPT modeli tarafından sunulmuştur. Öğrenenlere herhangi bir örnek metin tarafımızdan verilmemiştir. Her öğrenen, yapay zekâyâ yönelttiği basit komutlarla resmî yazışma örnekleri elde etmiş ve bu örneklerden yola çıkarak kendi metnini oluşturmuştur. Bu durum, öğrenenlerin yazma sürecini daha bağımsız ve kişiselleştirilmiş biçimde yürütmelerine olanak sağlamıştır.</p> <p>Öğrenenlerin bu etkinliğe olan ilgisi oldukça yüksekti. Önceki haftalara kıyasla bu uygulamanın, yaşadıkları akademik ihtiyaçlarla daha doğrudan ilişkili olduğunu ve kendilerine somut katkı sağladığını sıkça dile getirmişlerdir. Özellikle üniversiteyle ders seçimi, kayıt işlemleri ve danışman hocalarıyla iletişim gibi konularda resmi yazışma yaparken yaşadıkları zorluklardan bahsetmişlerdir. Bir öğrenen, “Bu uygulamayı daha önce bilseydim, danışman hocama yazarken yaşadığım sıkıntıları yaşamazdım.” ifadesini kullanmıştır.</p> <p>Bazı öğrenenler ise etkinliğin yalnızca e-posta yazımıyla sınırlı kalmayıp ödev raporları gibi diğer yazı türleri için de geçerli olup olmadığını sormuş; resmi dilin farklı bağlamlarda nasıl kullanılacağına dair meraklarını dile getirmişlerdir. Bu tür sorular, öğrenenlerin yazı türleri arasında bağlam ve üslup farklarını ayırt etmeye başladığını göstermesi açısından oldukça anlamlıdır.</p> <p>Yazılar incelendiğinde, öğrenenlerin paragraf yapısına dikkat ettiği; resmi hitap ve kapanış kalıplarını doğru kullandığı; ayrıca şartlı cümle yapılarını yerinde ve işlevsel biçimde metinlerine entegre ettiği görülmüştür. GPT’den alınan örnekler, öğrenenlerin yazma sürecine daha güvenli ve yapılandırılmış biçimde yaklaşmalarını desteklemiştir.</p> <p>Genel olarak, bu hafta yürütülen uygulama; öğrenenlerin yaşamsal ihtiyaçlarına doğrudan yanıt veren, yazma becerilerini işlevsel bağlamda geliştirmeye katkı sağlayan ve yapay zekâ destekli öğrenmenin güçlü bir örneğini sunan bir etkinlik olarak öne çıkmıştır.</p>

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Sonuç

Yüz Yüze Grup Bulguları

Yüz yüze gerçekleştirilen yapay zekâ destekli yazma eğitimi sonucunda, öğrencilerin yazma becerilerinde anlamlı bir gelişim kaydedilmiştir. Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile yapılan analiz, son test puanlarının ön test puanlarına kıyasla istatistiksel olarak anlamlı düzeyde arttığını göstermiştir ($Z = -2.023$, $p = 0.043$). Bu durum, yapay zekâ tabanlı yazma uygulamasının yüz yüze eğitimde de etkili bir destek aracı olabileceğini ortaya koymaktadır. Etki büyüklüğü göstergesi olan Robust Etki Büyüklüğü ($\gamma_{0.5}$) 0.71 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, orta ile büyük arasında bir etki düzeyine karşılık gelmektedir. Araştırmacı gözlem verileri, öğrencilerin yazma sürecine karşı daha fazla ilgi ve istek geliştirdiklerini, yazılı metinlerin ise daha planlı, anlamlı ve özgün hâle geldiğini göstermektedir. Bazı öğrencilerin yazılarında estetik öğelere ve şiirsel anlatımlara yer vermeleri ise, yalnızca teknik bir ilerleme değil; içeriksel ve sanatsal bir gelişim yaşandığını da düşündürmektedir.

Çevrim İçi Grup Bulguları

Benzer şekilde, çevrim içi eğitim sürecinde yer alan öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinde de istatistiksel olarak anlamlı bir artış tespit edilmiştir ($Z = -2.201$, $p = 0.028$). Wilcoxon testi sonuçları, çevrim içi ortamda yürütülen yapay zekâ destekli uygulamaların da etkili olabileceğini ortaya koymaktadır. Etki büyüklüğü göstergesi olan Robust Etki Büyüklüğü $\gamma_{0.5} = 0.93$ bulunmuştur. Bu değer büyük bir etki düzeyine karşılık gelmektedir. Öğrencilerin derse düzenli katılım gösterdiği, yazma etkinliklerine karşı olumlu tutum geliştirdiği ve yapay zekânın sunduğu yönlendirme ve geri bildirimlerle yazı üretme sürecinde daha rahat hissettikleri gözlemlenmiştir. Yapay zekâ ile etkileşim içinde olmak, bazı öğrencilerin yazma pratiklerini artırmasına ve fikirlerini daha açık ifade etmesine katkı sağlamıştır.

Tartışma

Bu araştırma, yapay zekâ destekli yazma uygulamalarının, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin yazma becerileri üzerindeki etkisini incelemiş ve hem yüz yüze hem de çevrim içi eğitim ortamlarında anlamlı gelişmeler sağlandığını ortaya koymuştur. Uygulama sürecinin sonunda elde edilen bulgular, öğrencilerin yalnızca yazılı anlatım becerilerinde değil; aynı zamanda yazma sürecine yönelik tutumlarında da olumlu değişim yaşadığını göstermektedir. Özellikle bazı öğrencilerin metinlerinde daha yaratıcı ve estetik anlatım biçimlerine yöneldikleri görülmüş, bu da uygulamanın içeriksel derinlik açısından da katkı sunduğunu düşündürmektedir. Bu sonuçlar, Kulaksız'ın (2024) yapay zekânın dil bilgisi ve kelime hazinesi gibi alanlarda sağladığı gelişimlere dair bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Ancak bu çalışmada öğrenciler, daha çok fikir üretimi ve ifade etme süreçlerinde zorlandıklarını belirtmiş ve yapay zekâ araçlarını bu yönleri desteklemek amacıyla kullandıklarını ifade etmiştir.

Katılımcıların büyük çoğunluğu, yapay zekâ tabanlı yazma uygulamalarının yazma motivasyonlarını artırdığını ve sürece olan ilgilerini pekiştirdiğini belirtmiştir. Anında geri bildirim alma ve önerilere göre metinlerini geliştirebilme imkânı, yazma sürecini daha anlamlı ve erişilebilir kılmıştır. Bu bulgular, Huang ve Mizumoto'nun (2024) yapay zekâ destekli yazma uygulamalarının öğrencilerin özgüvenini artırdığına dair verileriyle örtüşmektedir. Bununla birlikte, bazı öğrenciler yapay zekânın sunduğu bilgilerin güvenilirliğini sorgulamış, bazıları ise yazma sürecinde insan desteğine ihtiyaç duyduklarını dile getirmiştir. Bu durum, yapay zekâ araçlarının eğitsel süreçlerde tamamlayıcı bir rol üstlenmesi gerektiğini ve öğretmen rehberliğinin yerini tam anlamıyla alamayacağını göstermektedir.

Benzer şekilde, Sezer'in (2024) araştırmasında da öğrencilerin yapay zekâyı pratik bir araç olarak değerlendirmelerine rağmen, öğretmen geri bildirimini daha güvenilir buldukları ortaya konmuştur.

Bazı öğrenciler, yapay zekâ araçlarının zaman zaman bağlamsal anlamı tam olarak kavrayamadığını ve metin bütünlüğünü sağlamak adına kendi müdahalelerine ihtiyaç duyduklarını ifade etmiştir. Bu gözlemler, Tekeli ve Yeşil'in (2024) yapay zekâ destekli metin sadeleştirme çalışmalarında ortaya koydukları bağlam eksikliği bulgularıyla örtüşmektedir. Öğrencilerin, yapay zekânın sunduğu önerileri doğrudan kabul etmek yerine sorgulayıcı bir tutum sergilemeleri, bu tür araçların bilinçli kullanımı açısından olumlu bir göstergedir. Ayrıca Zhang ve Crosthwaite'in (2025) araştırmasında dile getirildiği gibi, yapay zekâ tarafından üretilen metinlerin biçimsel olarak daha kalıplı ancak kişisel derinlikten uzak olduğu; öğrencilerin yazdığı metinlerin ise daha özgün ve çeşitli olduğu vurgulanmıştır. Bu çalışmada da öğrencilerin, yapay zekâyı doğrudan metin oluşturmak yerine fikir geliştirmek ve metinlerini yapılandırmak amacıyla kullandıkları görülmüş, bu da uygulamanın olumlu yönlerinden biri olarak değerlendirilmiştir.

Bazı öğrenciler, yapay zekâyı tez yazımı gibi ileri düzey akademik metinlerde de kullanmak istediklerini belirtmiş ancak bu araçların sınırlarının farkında olduklarını ifade etmiştir. Bu görüşler, Sun'un (2024) çalışmasında vurgulanan yapay zekânın akademik metinlerde pedagojik rehberlikle desteklenmesi gerektiği yönündeki bulgularla örtüşmektedir. Katı ve Can ve Katı'nın (2024) araştırmasında, ChatGPT-3.5'in yabancı dil öğretiminde materyal üretme kapasitesinin sınırlı olduğu ve içeriklerin yalnızca yarısının hedef seviyeye uygun bulunduğu ifade edilmiştir. Bu çalışmada da bazı öğrenciler, yapay zekâdan alınan bazı bilgilerin yüzeysel kaldığını ve derinleştirme gerektirdiğini belirtmiş; fakat aracın içerik üreticisi değil, yönlendirici ve destekleyici bir araç olarak kullanılması nedeniyle bu durumun öğrenme sürecini olumsuz etkilemediğini aktarmıştır. Bu durum, yapay zekânın sağladığı katkının kullanım amacı ve bağlamıyla doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir.

Araştırma bulguları, öğrencilerin yapay zekâ destekli yazma etkinliklerini her iki öğrenme ortamında da verimli bulduklarını ve bu etkinliklerin yazma becerilerini yapılandırmalarına katkı sunduğunu ortaya koymuştur. Bununla birlikte, insan etkileşiminin hâlen önemli bir ihtiyaç olarak görülmesi, yapay zekâ uygulamalarının bireysel öğrenmeyi desteklemekle birlikte öğretmen rehberliğinin yerini tam olarak dolduramadığını göstermektedir. Karagöl ve Yıldırım'ın (2025) çalışmasında da öğretmen ve akademisyenlerin yapay zekâyı dair olumlu görüş bildirdikleri, ancak bu araçların eğitimde destekleyici bir rol üstlenmesi gerektiği vurgulanmıştır. Gün ve Durmuş Öz'ün (2024) araştırmasında olduğu gibi, bu çalışmada da yapay zekâ destekli uygulamaların öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini geliştirdiği; öğrencilerin daha özgün ve estetik anlatımlara yöneldiği gözlemlenmiştir. Bu durum, yapay zekânın yalnızca teknik bir araç olmanın ötesinde, yaratıcı düşünmeyi teşvik edici bir işlev üstlenebileceğini göstermektedir.

Sonuç olarak, bu araştırma yapay zekâ destekli yazma araçlarının, yazma becerilerini geliştirme sürecinde önemli bir potansiyele sahip olduğunu göstermiştir. Öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına cevap verebilen, yazma motivasyonunu artıran ve yapılandırılmış geri bildirim sunabilen bu tür araçlar, yazma eğitimi süreçlerinde işlevsel bir destek sunmaktadır. Ancak bu potansiyelin, pedagojik hedeflere uygun biçimde yapılandırılması ve insan etkileşimiyle desteklenmesi gerektiği unutulmamalıdır. Yapay zekânın etkili biçimde entegre edildiği bir yazma eğitimi süreci, ancak öğretmen rehberliği ve öğrenciye özgü bireysel yönlendirmelerle bütünlük kazanacaktır.

Öneriler

- Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yapay zekâ destekli yazma uygulamalarının etkilerini daha geniş örneklerle, farklı yaş ve yeterlik düzeylerindeki öğrenciler üzerinde inceleyen deneysel araştırmalar yapılmalıdır. Bu sayede bulguların genellenebilirliği artırılabilir.
- Gelecek araştırmalarda yalnızca yazma becerisi değil, yazılı anlatımda yaratıcı düşünme, bağlamsal anlam kurma ve kültürel aktarım gibi üst düzey beceriler de analiz edilmelidir.
- Ayrıca farklı yapay zekâ araçlarının (örneğin Claude, Gemini, DeepSeek gibi) yazma eğitimi üzerindeki etkilerini karşılaştırmalı olarak analiz eden çalışmalar yapılmalıdır.
- Ders planlarında haftalık yazma uygulamalarına yapay zekâ destekli bireysel yazma oturumları entegre edilerek öğrencilere düzenli yazma alışkanlığı kazandırılabilir.

Destek ve Teşekkür

Bu çalışma, yüksek lisans tez çalışması kapsamında gerçekleştirilmiş olup Yıldız Teknik Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinatörlüğü tarafından SYL-2024-6536 numaralı proje kapsamında desteklenmiştir.

Bilgilendirilmiş Gönüllü Onam Formu

Araştırma, 18 yaşından büyük gönüllü katılımcılarla yürütülmüş olup çalışmaya katılan tüm katılımcılardan Bilgilendirilmiş Gönüllü Onam Formu alınmıştır.

Etik Beyanı

Çalışmada *Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi*'nde belirtilen temel ilkelerin tamamına uyulduğunu, bilimsel araştırma ve yayın etiğine aykırı eylemlerden hiçbirinin yapılmadığını beyan ederiz.

Etik Kurul İzni

Kurul adı: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu

Kurul tarihi: 31.10.2024

Evrak no: 2024.10

Yazar Katkı Oranı

1. Yazar %70, 2. Yazar %30

Çıkar Çatışması

Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Yapay Zekâ Kullanımı

Araştırmacılar, makalenin grafiklerini oluştururken yapay zekâdan faydalanmıştır.

Telif Hakkı

Bezgek Dergisi'nde yayımlanan çalışmalar Creative Commons Atıf-Ticari Olmayan 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Veri Paylaşımı

Bu çalışma kapsamında elde edilip analiz edilen veriler talep edilmesi hâlinde yazarlardan talep edilebilir.



Kaynaklar

- Akduman, G., & Öztürk, İ. (2025). Kurumsal eğitimde yapay zekâ kullanımı: Yapay zekâlı LMS platformu “infinity”. *Journal of Sustainable Education Studies* (Kongre Özel Sayısı (Ö4), 11-25. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/seader/article/1649266>
- Akkaş Baysal, E., & Ocak, G. (2021). İngilizce yazma becerisini kazanma sürecinde karşılaşılan sorunların yazma becerisi dil öğrenme stratejileri ile giderilmesi [Eliminating the problems encountered in the process of gaining english writing skills with writing skills language learning strategies]. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 10(1), 77-100. <https://doi.org/10.30703/cije.688670>
- Alexander, T., Stefanova, V., & Zahidi, S. (2018). The future of jobs report 2018. Cologny / Geneva (Switzerland): World economic forum. In.
- Alyılmaz, C. (2010). Türkçe öğretiminin sorunları. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5(3), 728-749.
- Asy'ari, M., & Sharov, S. (2024). Transforming education with ChatGPT: Advancing personalized learning, accessibility, and ethical ai integration. *International Journal of Essential Competencies in Education*, 3(2), 119-157. <https://doi.org/10.36312/ijece.v3i2.2424>
- Aydoğdu, İ., & Okur, A. (2024). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde cümle piramidi tekniğinin yazma eğitiminde kullanımı. *Bezek Yabancılar Türkçe Öğretimi Dergisi*, 3(4), 238-252. <https://izlik.org/JA83GE47UP>
- Bao, W., Wang, T., Zhang, L., Yusop, F. D., & Ruan, X. (2025). A systematic review of AI in second language acquisition using the expanded SAMR model (2015-2024). *Discover Computing*, 28(1), 292. <https://doi.org/10.1007/s10791-025-09833-6>
- Can, U., & 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.
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2017). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. SAGE Publications. <https://books.google.com.tr/books?id=eTwmDwAAQBAJ>
- Crompton, H., Edmett, A., Ichaporia, N., & Burke, D. (2024). AI and English language teaching: Affordances and challenges. *British Journal of Educational Technology*, 55(6), 2503-2529. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/bjet.13460>
- Çangal, Ö., Çelik, M. E., & 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, K., & Yağcı, G. N. (2025). Yapay zekâ ile yeni nesil öğrenme [Next-Generation Learning with Artificial Intelligence]. *Bartın Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 16(32), 122-133. <https://doi.org/10.47129/bartiniibf.1714494>
- Demirel, A. (2025). Dil öğreniminde yapay zekâ sohbet robotları: Chatgpt örneği. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 13(4), 495-514. <https://doi.org/10.71084/ijlet.1734989>
- Göçen, G., & Okur, A. (2017). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazılı anlatımlarındaki sözcüklerin kullanım sıklığı [Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Yazılı

- Anlatımlarındaki Sözcüklerin Kullanım Sıklığı]. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 119-136. <https://doi.org/10.17556/erziefd.336484>
- Graham, S., & Perin, D. (2007). *Writing Next: Effective Strategies to Improve Writing of Adolescents in Middle and High Schools. A Report to Carnegie Corporation of New York.*
- Gün, M., & Durmuş Öz, B. (2024). Türkçe eğitiminde yapay zekâ kullanımı: Chatgpt örneği. *International Journal of Language Academy*, 12(3), 98-119.
- Huang, J., & Mizumoto, A. (2024). Examining the effect of generative AI on students' motivation and writing self-efficacy. *Digital Applied Linguistics*, 1, 102324. <https://doi.org/10.29140/dal.v1.102324>
- Huang, J., Saleh, S., & Liu, Y. (2021). A review on artificial intelligence in education. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 10, 206. <https://doi.org/10.36941/ajis-2021-0077>
- Hyland, K. (2003). *Second Language Writing*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667251>
- Joo, S. H. (2024). Generative AI as writing or speaking partners in L2 learning: İmplications for learning-oriented assessments. *Studies in Applied Linguistics and TESOL*, 24. <https://doi.org/10.52214/salt.v24i1.12865>
- Kahveci, N. (2022). *Yabancı dil olarak Türkçe eğitiminde yazma becerisini değerlendirmeye yönelik dereceli puanlama anahtarı geliştirme çalışması* Bartın University (Turkey)].
- Kana, F. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dil bilgisi öğrenimine yönelik kaygı düzeyleri. *The Journal of Turk-Islam World Social Studies*, 23, 207-218. <https://doi.org/10.29228/TIDSAD.39794>
- Karagöl, E., & Yıldırım, D. (2025). Türkçe eğitiminde yapay zekâ kullanımı: Türkçe eğitimcileri yapay zekâ hakkında ne düşünüyor? [The Use of Artificial Intelligence in Turkish Language Education: What Do Turkish Language Educators Think About AI?]. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 13(2), 356-374. <https://doi.org/10.16916/aded.1611540>
- Karatay, H. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yazma eğitimi. In H. Karatay (Ed.), *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi el kitabı* (pp. 411-471). Pegem Akademi.
- Köçeri, K., & Ulaş, A. H. (2025). Yabancı öğrencilerin yapay zekâ ile türkçe dil becerisi öğrenimi ve algılarının incelenmesi [Examination of Foreign Students' Acquisition of Turkish Language Skills through Artificial Intelligence and Their Perceptions]. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(1), 775-797. <https://doi.org/10.51460/baebd.1614932>
- Kulaksız, C. G. (2024). *Yapay zekâ tabanlı dil modeli: ChatGPT uygulamasının yabancı dil olarak İngilizce öğretimi kapsamında yazma becerileri üzerindeki etkisi* [Yüksek Lisans Tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi]. Bursa. <https://tez.yok.gov.tr>
- Küçük, E., & Solak, Ö. (2025). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yapay zekâ kullanımına dair öğrenci görüşleri. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 1-22.
- Mahapatra, S. (2024). Impact of ChatGPT on ESL students' academic writing skills: A mixed methods intervention study. *Smart Learning Environments*, 11(1), 9. <https://doi.org/10.1186/s40561-024-00295-9>

- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage
- Mizumoto, A., Yasuda, S., & Tamura, Y. (2024). Identifying ChatGPT texts in efl writing. *Applied Corpus Linguistics*. <https://doi.org/10.1016/j.acorp.2024.100106>
- O'Dea, X. C. O. D., Mike. (2023). Is artificial intelligence really the next big thing in learning and teaching in higher education? A Conceptual Paper. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 20(5). <https://doi.org/10.53761/1.20.5.06>
- Peng, J., & Li, Y. (2025). Frontiers of artificial intelligence for personalized learning in higher education: A systematic review of leading articles. *Applied Sciences*, 15(18), 10096. <https://doi.org/10.3390/app151810096>
- Polakova, P., & Ivenz, P. (2024). The impact of ChatGPT feedback on the development of EFL students' writing skills. *Cogent Education*, 11(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2410101>
- Schmidt, T., & Strasser, T. (2022). Artificial Intelligence in Foreign Language Learning and Teaching. *A CALL for Intelligent Practice*, 33(1). <https://doi.org/10.33675/ANGL/2022/1/14>
- Sezer, H. (2024). *Yapay zekâ yeni yazma öğretmeni mi? İngilizcenin yabancı dil olarak öğretildiği sınıflarda ChatGPT geri bildirim ve öğretmen geri bildiriminin yazma yeterliliği açısından karşılaştırılması* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Yeditepe Üniversitesi.
- Shafie, L. A., Aiyub, A., & Najmi, N. A. N. (2024). Enhancing business email writing skills. *International Journal of Entrepreneurship and Management Practices*. <https://doi.org/10.35631/ijemp.725017>
- Stupina, M., & Paniotova, V. (2023, 14-16 June 2023). An educational chatbot in a blended learning environment. 2023 3rd International Conference on Technology Enhanced Learning in Higher Education (TELE),
- Sun, Q. (2024). Exploring human-generative AI interaction in L2 learners' source use practices: Issues, trials, and critical reflections. *Journal of Academic Writing*, 14(1), 24-42.
- Sügümlü, Ü., & Bakdemir, S. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisi sürecinin değerlendirilmesi: Öğretici deneyimleri ve görüşleri [Evaluating Writing Skills Process in Teaching Turkish as a Foreign Language: Instructor Experiences and Views]. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 6(1), 82-100. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijotfl/article/1214620>
- Şimşek, Ö. (2025). Yapay Zeka ve Dil Öğrenme Süreçlerinde Kullanımına Genel Bakış [An Overview of the Use of Artificial Intelligence in Language Learning Processes]. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 118-130. <https://doi.org/10.55008/te-ad.1567106>
- Şimşek, R., & Erdem, İ. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisi ve kazanım ilişkisi [Writing skills and acquisition relationship in teaching Turkish as a foreign language]. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi* 22, 280-289. <https://doi.org/10.29000/rumelide.895762>
- Takıl, N. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisini geliştirmeye yönelik bir eylem araştırması: döngüsel yazma etkinliği. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 20(1), 299-312. <https://izlik.org/JA35UA23GM>



- Tekeli, M., & Yeşil, Y. (2024). Yabancılara Türkçe öğretiminde geleneksel ve yapay zekâ destekli metin sadeleştirilmenin toplum dilbilimsel açıdan incelenmesi: Muallim Naci'nin Ömer'in çocukluğu örneği [A Sociolinguistic Analysis of Traditional and Artificial Intelligence Supported Text Simplification in Teaching Turkish to Foreigners: The Example of Muallim Naci Ömer'in Çocukluğu]. *TÜRKAV Kamu Yönetimi Enstitüsü Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 195-230. <https://doi.org/10.5281/zenodo.11577561>
- Tiryaki, E. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1, 38-44. <https://doi.org/10.16916/aded.16018>
- Ünveren, D. (2024). Dil eğitiminde yapay zeka ve teknoloji: Bibliyometrik bir analiz [Artificial Intelligence and Technology in Language Education: A Bibliometric Analysis]. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 10(2), 218-242. <https://doi.org/10.31464/jlere.1463861>
- Wegerif, R., & Casebourne, I. (2026). A dialogic theoretical foundation for integrating generative AI into pedagogical design. *British Journal of Educational Technology*, 57, 639–654. <https://doi.org/10.1111/bjet.70026>
- Wollny, S., Schneider, J., Di Mitri, D., Weidlich, J., Rittberger, M., & Drachsler, H. (2021). Are we there yet? A systematic literature review on chatbots in education. *Frontiers in Artificial Intelligence*, 4. <https://doi.org/10.3389/frai.2021.654924>
- Yorgancı, O. K., & Baş, B. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler için B1 düzeyi yazma becerisi dereceli puanlama anahtarı geliştirme çalışması. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 9(1), 67-80. <https://doi.org/10.35233/oyea.934684>
- Yuan, H. (2025). Artificial intelligence in language learning: biometric feedback and adaptive reading for improved comprehension and reduced anxiety. *Humanities and Social Sciences Communications*, 12(1), 556. <https://doi.org/10.1057/s41599-025-04878-w>
- Yutong, Z. H. U., Leqi, Z., Rongxiao, Z., & Hang, S. U. N. (2024). Exploring ai-generated feedback on English writing: a case study of Chatgpt. *US-China Foreign Language*, 22. <https://doi.org/10.17265/1539-8080/2024.03.002>
- Zhang, M., & Crosthwaite, P. (2025). More human than human? Differences in lexis and collocation within academic essays produced by ChatGPT-3.5 and human L2 writers. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 64(2), 733-760. <https://doi.org/doi:10.1515/iral-2024-0196>

Extended Abstract

Writing skill stands out as one of the most challenging language areas for learners in the context of teaching Turkish to foreigners, as it requires the simultaneous use of cognitive, linguistic, and metacognitive processes. This multidimensional nature of writing necessitates the integration of innovative and functional instructional tools that can effectively support learners throughout the writing process. In recent years, artificial intelligence-based applications have gained increasing attention in language education due to their potential to provide individualized feedback, support idea generation, and enhance learner motivation. However, experimental studies examining the effectiveness of artificial intelligence-supported writing tools in teaching Turkish to foreigners, particularly in different instructional settings, remain limited.

The present study aims to develop an artificial intelligence-supported writing tool and to examine its effect on improving the writing skills of B1-level learners of Turkish as a foreign language.



In addition, the study seeks to evaluate the effectiveness and applicability of artificial intelligence-supported writing tools in both face-to-face and online instructional environments. In line with these aims, the research was designed according to an explanatory sequential mixed-methods design with experimental features.

The study group consisted of a total of 11 B1-level foreign learners of Turkish, including 5 students receiving face-to-face instruction and 6 students participating in online instruction. The instructional process lasted four weeks and focused on different writing genres and writing skills each week. Throughout the process, the artificial intelligence-supported writing tool was integrated into writing activities to assist learners during planning, drafting, and revising stages.

Quantitative data were collected using the “B1 Level Writing Skill Rubric for Learners of Turkish as a Foreign Language” developed by Yorgancı and Baş (2021). Qualitative data were obtained through semi-structured interviews and researcher journals documenting weekly observations during the instructional process. Quantitative data were analyzed using descriptive statistics, the t-test, and the Wilcoxon Signed-Rank Test, while qualitative data were analyzed through content analysis.

The findings revealed statistically significant improvements in the writing skills of students in both instructional settings. In the face-to-face group, post-test scores were significantly higher than pre-test scores, and the effect size was found to be at a very high level. Similarly, the online group demonstrated a significant increase in writing performance with a high effect size. These results indicate that artificial intelligence-supported writing instruction positively contributed to learners’ writing development regardless of the instructional environment.

Qualitative findings further supported the quantitative results. Students reported increased motivation toward writing, greater engagement in the writing process, and enhanced confidence in expressing their ideas. Researcher journals indicated that students produced more planned, coherent, and original texts over time. In addition, some learners were observed to incorporate aesthetic and creative elements into their writing, suggesting a deeper engagement with the writing process.

In conclusion, the findings of this study demonstrate that artificial intelligence-supported writing tools constitute an effective and applicable instructional support for improving writing skills in teaching Turkish to foreigners. The results highlight the potential of such tools to be integrated into both face-to-face and online language teaching contexts. It is recommended that future studies involve larger samples, longer intervention periods, and different proficiency levels to further explore the pedagogical implications of artificial intelligence-assisted writing instruction in Turkish language education.

Ekler

EK-1. Turkish Teacher (AI)

Bağlantı: <https://chatgpt.com/g/g-B9pKn1oFb-turkish-teacher-ai>

EK-2. Araştırmada Kullanılan GPT Tabanlı Yazma Aracına Ait Örnek Sistem Yönergesi

Rol ve Amaç:

Sen, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B1 düzeyindeki öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bir dijital yazma asistanısın. Temel görevin, öğrencilerin yazılı anlatım süreçlerini desteklemek, onları yazmaya teşvik etmek ve öğretici geri bildirimler sunmaktır.

Hedef Kitle ve Dil Düzeyi:

- Tüm yanıtlarını Avrupa Ortak Dil Referans Çerçevesi (CEFR) doğrultusunda B1 düzeyine uygun olarak oluştur.
- B1 düzeyine uygun sözcükler, cümle yapıları ve anlatım kalıpları kullan.
- Gereğinden karmaşık dil bilgisi yapılarından ve ileri düzey kelime kullanımından kaçın.

Yazma Sürecini Destekleme:

- Öğrencilere yazma sürecinde yönlendirici ipuçları ve örnekler sun.
- Betimleyici yazı, günlük, tartışma metni, mektup veya e-posta, kısa hikâye, blog yazısı, kitap veya film incelemesi, seyahat günlüğü, reklam metni ve karşılaştırma yazısı gibi B1 düzeyine uygun yazma etkinlikleri öner.
- Yazma konularını teknoloji, günlük yaşam, sosyal medya, seyahat, spor ve eğitim gibi öğrencilerin ilgisini çekebilecek alanlardan seç.

Geri Bildirim İlkeleri:

- Öğrencinin oluşturduğu metni dil bilgisi, sözcük seçimi, cümle kuruluşu ve anlatım açısından değerlendir.
- Hataları açık ve anlaşılır biçimde göster; gerektiğinde doğru kullanım için örnekler sun.
- Geri bildirimlerinde destekleyici ve motive edici bir dil kullan; öğrenciyi cesaretlendir.

Betimleyici Yazma Etkinliği:

- Gerektiğinde öğrencinin yazmasını desteklemek amacıyla B1 düzeyine uygun bir görsel betimleme etkinliği sun.
- Öğrenciden görseli temel alarak bir metin oluşturmasını iste ve tamamlanan metne yönelik ayrıntılı geri bildirim ver.


Kaçınılması Gereken Durumlar:

- Yargılayıcı, küçümseyici veya kırıncı bir üslup kullanma.
- Öğrencinin dil düzeyine uygun olmayan içerikler ve karmaşık anlatımlar üretme.
- Öğrencinin yerine tüm metni doğrudan yazmak yerine, onun kendi metnini geliştirmesine yardımcı olacak yönlendirmeler yap.

Ek-3 Turkish Teacher (AI) & Öğrenci Etkileşiminden Görseller

20:39
Telegram

Turkish Teacher (AI) >



Resmi aşağıda görebilirsin. Şimdi senden bu resmi betimlemeni istiyorum. En az 80 kelimelik bir metin yazabilirsin. Hazırsan başlayabilirsin!

Bir çok güzel kız bankada oturuyor . Parkta kuğu var ve o gölet yüzüyor . Kizi kuğya bakıyor ve düşünüyor . Hava hem güzel hem güneşli . Bir çift yürüyor. Parkta çok çiçekl ve ağaç var. Bu manzara çok güzel.

Tebrikler! Güzel bir başlangıç yaptın. Şimdi yazını biraz daha geliştirmen için sana yapıcı geri bildirim vereceğim. Ardından dil bilgisi açısından düzeltilmiş bir versiyonu ↓ ya paylaşacağım.

Message Turkish Teacher (AI)

+ Search





20:39
Telegram



Turkish Teacher (AI) >


Tebrikler! Güzel bir başlangıç yaptın. Şimdi yazını biraz daha geliştirmen için sana yapıcı geri bildirim vereceğim. Ardından dil bilgisi açısından düzeltilmiş bir versiyonunu da paylaşacağım.

Geri Bildirim:






- "Bir çok" yerine "**Birçok**" yazmalısın. Bu birleşik yazılır.
- "Güzel kız" → "**güzel bir kız**" daha doğru olur.
- "bankada" yerine "**bankta**" demelisin. (Bankada = banka binasında)
- "kuğu... o gölet yüzüyor" → "**kuğu gölette yüzüyor**" şeklinde yazılmalı.
- "kizi kuğya" → doğru hali: "**kız kuğuya**"
- "çok çiçekl" → yazım hatası var. "**çok çiçek ve ağaç var**" olabilir.

8:49  1 27.0 KB/s    42





← Turkish Teacher (AI)  






Lütfen resmi inceleyin ve betimleyici bir paragraf yazın. Hazır olduğunda metni benimle paylaşabilirsiniz.






Bu resim bir kız koltuk oturuyorum katip okuyor ve karşısında bir erkek bilgisayar çalışıyor ve yol ortada bir erkek ve kız arkadaşını yürüyüş yapıyorlar. Bu fotoğraf ormanda ordaki ağaçlar var ve elektrik lambası var Ordaki yaprakları düşüyor.

8:59  1 59.0 KB/s    40

← Turkish Teacher (AI)  









Lütfen bu resmi inceleyin ve betimleyici bir paragraf yazın. Hazır olduğunda yazınızı benimle paylaşabilirsiniz.

Bu resim bir kız var. Kız ders çalışıyor bilgisayar üzerinde ,ve bir lamba var ,ve ordaki birkatıplık var , ve bir fotoğraf var , bir panjer var , oradaki bir çiçek var kız sağ tarafından .

Herhangi bir şey sor

 Herhangi bir şey sor     

acher (AI) ▾

 Share

Bu koyunda büyük ve sarı bir ev var. Evin etrafında güzel bir manzara var. Uzaktan iki büyük dağlar görülebilir. Bir kaç yeşil çalılar da görülebilir. Sokak yanında güzel ve uzun bir ay çiçeği var. Bu koyunda bulutlu bir hava ve sakin yeri gibi hissedilir.

