

ÜRETKEN YAPAY ZEKÂ DESTEKLİ TÜRKÇE YAZMA EĞİTİMİNDE ÖĞRENCİ SESİ VE ETİK BEYAN: SÜREÇ TEMELLİ BİR MODEL ÖNERİSİ

Tuğçe BARAKLIOĞLU**

ÖZET

Bu çalışma, üretken yapay zekâ destekli Türkçe yazma eğitiminde öğrenci sesi, özgünlük, yazarlık katkısı ve etik beyan sorunlarını süreç temelli bir pedagojik model çerçevesinde ele almıştır. Araştırmanın amacı, yapay zekâ kullanımını izin-yasak ikiliğine indirgemeden öğrencinin yazma sürecindeki düşünsel, dilsel, kişisel, dönüştürücü ve etik katkısını görünür kılan uygulanabilir bir model önermektir. Çalışma, doküman analizi temelli kavramsal inceleme ve pedagojik model geliştirme yaklaşımıyla tasarlanmıştır. Süreç temelli yazma, öğrenci sesi, yazılı kimlik, yapay zekâ destekli yazma, yazarlık sorumluluğu, akademik dürüstlük, etik beyan ve prompt okuryazarlığına ilişkin alanyazın kavramsal karşılaştırma ve sentez yoluyla incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda düşünsel katkı, dilsel katkı, kişisel deneyim katkısı, dönüştürücü düzenleme, etik beyan ve süreç kanıtından oluşan altı boyutlu bir model geliştirilmiştir. Model kapsamında kabul edilebilir ve sorunlu yapay zekâ kullanımları ayrıştırılmış; gözlenebilir göstergeler, süreç kanıtları, etik beyan formu ve sınıf içi kullanım akışı önerilmiştir. Sonuç olarak üretken yapay zekânın düşünme, seçme, gerekçelendirme, kişiselleştirme ve yeniden yazma süreçlerini destekleyen sınırlı, şeffaf ve beyanlı bir yardımcı olarak kullanılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: etik beyan, öğrenci sesi, süreç temelli yazma, Türkçe yazma eğitimi, üretken yapay zekâ

STUDENT VOICE AND ETHICAL DISCLOSURE IN GENERATIVE AI-SUPPORTED TURKISH WRITING EDUCATION: A PROCESS-BASED MODEL PROPOSAL

ABSTRACT

This study examines student voice, originality, authorship contribution, and ethical disclosure in generative artificial intelligence-supported Turkish writing education within the framework of a process-based pedagogical model. The study aims to propose an applicable model that makes students' intellectual, linguistic, personal, transformative, and ethical contributions to the writing process visible without reducing the use of artificial intelligence to a simple permission-prohibition dichotomy. The study was designed as a document analysis-based conceptual review and pedagogical model development study. The literature on process-based writing, student voice, written identity, artificial intelligence-supported writing, authorship responsibility, academic integrity, ethical disclosure, and prompt literacy was examined through conceptual comparison and synthesis. As a result of this review, a six-dimensional model consisting of intellectual contribution, linguistic contribution, personal experience contribution, transformative revision, ethical disclosure, and process evidence was developed. Within the model, acceptable and problematic uses of artificial intelligence were distinguished, and observable indicators, process evidence, an ethical disclosure form, and an in-class implementation flow were proposed. It was concluded that generative artificial intelligence should be used as a limited, transparent, and disclosed assistant that supports thinking, selection, justification, personalization, and revision processes.

Keywords: ethical disclosure, student voice, process-based writing, Turkish writing education, generative artificial intelligence

** Öğr. Tuğçe BARAKLIOĞLU, T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, tugcecanli3559@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0002-9337-7968>.

Giriş

Yazma, bireyin düşüncelerini düzenlediği, anlamlandırdığı ve başkalarıyla paylaştığı temel dil becerilerinden biridir. Türkçe eğitimi bağlamında yazma; düşünme, seçme, yorumlama, gerekçelendirme ve kişisel anlatım biçimi geliştirme sürecidir. Bu nedenle öğrencinin kendi sesini ortaya koyması, özgün düşünceler geliştirmesi ve etik ilkelere uygun metin üretmesi Türkçe yazma öğretiminin temel amaçları arasında yer almaktadır (Benzer ve Masun, 2024; Yıldız ve Asma, 2026).

Üretken yapay zekâ teknolojilerinin yaygınlaşması, yazma eğitiminin bu temel kabullerini yeniden tartışmaya açmıştır. Metin üretme, düzenleme, özetleme, yeniden yazma, geri bildirim sağlama ve fikir geliştirme gibi işlevlere sahip yapay zekâ destekli araçlar öğrencilerin yazma süreçlerinde giderek daha fazla kullanılmaktadır (Bozkurt, 2024; Khalifa ve Albadowy, 2024). Bu araçlar yazma sürecini desteklese de öğrencinin metne sunduğu katkı, yapay zekâ tarafından üretilen içeriğin yazarlıkla ilişkisi, özgünlük, öğrenci sesi ve etik sorumluluk açısından yeni tartışmalar doğurmuştur (Bittle ve Gayar, 2025; Guan ve Han, 2025). Yapay zekâ destekli yazma tartışmalarında temel sorun (Akkaya ve Beygirci, 2026; An, Yu ve James, 2025), öğrencinin yazma sürecindeki rolünün nasıl tanımlanacağıdır. Bir öğrencinin yapay zekâdan fikir alması, kendi paragrafına ilişkin dönüt istemesi veya metnindeki anlatım sorunlarını fark etmeye çalışması ile yapay zekâyı bütün bir metni yazdırması aynı pedagojik ve etik düzeyde değerlendirilememektedir. Bu nedenle sorun, aracın kullanılıp kullanılmamasından ziyade aracın hangi aşamada, hangi amaçla ve hangi düzeyde kullanıldığıyla ilgilidir.

Uluslararası alanyazında (Furze, Perkins, Roe ve Vaughn, 2024; Kim, Yu, Detrick ve Li, 2025; Radtke ve Rummel, 2025) üretken yapay zekânın yazma süreçlerine etkisi; yazarlık, özgünlük, akademik dürüstlük, öğrenci katılımı ve değerlendirme ölçütleri bağlamında tartışılmıştır. Ulusal alanyazındaki çalışmaların büyük bölümü üretken yapay zekânın akademik yazma, etik ve genel eğitim bağlamındaki etkilerini ele almıştır (Atasoy, 2025; Bal ve Arseven, 2025; Eğilmez, 2024). Buna karşılık Türkçe yazma eğitiminde öğrencinin yazarlık katkısını süreç kanıtlarına dayalı olarak değerlendirmeye imkân veren uygulanabilir modellerin sınırlı olduğu görülmektedir (Bozkurt, 2024). Bu nedenle Türkçe yazma eğitimi bağlamında üretken yapay zekâ kullanımını öğrenci sesi, yazarlık katkısı ve süreç kanıtı ekseninde ele alan modellere ihtiyaç duyulmaktadır. Mevcut alanyazın incelendiğinde (Benzer ve Masun, 2024; Kayhan ve Eyüp, 2025; Kim ve diğerleri, 2025) üretken yapay zekâ destekli yazma tartışmalarının üç ana ekseninde yoğunlaştığı görülmektedir. Birinci ekseninde üretken yapay zekânın akademik yazma, verimlilik ve geri bildirim süreçlerine sağlayabileceği destekler ele alınmıştır. Bu çalışmalar (Benzer ve Masun, 2024; Bittle ve Gayar, 2025), yapay zekâ araçlarının fikir geliştirme, metin düzenleme ve yazma sürecini kolaylaştırma potansiyeline dikkat çekmiştir. İkinci ekseninde (Guan ve Han, 2025; Kayhan ve Eyüp, 2025) ise akademik dürüstlük, yazarlık, özgünlük ve intihal tartışmaları öne çıkmıştır. Bu yaklaşım yapay zekâ tarafından üretilen metinlerin öğrencinin yazarlık sorumluluğunu ve özgün katkısını belirsizleştirebileceğini göstermiştir. Üçüncü ekseninde (Kim ve diğerleri, 2025; Yıldız ve Asma, 2026) prompt okuryazarlığı ve yapay zekâ okuryazarlığı tartışmaları yer almış, öğrencilerin ve öğretmenlerin yapay zekâyı bilinçli, amaçlı ve etik sınırlar içinde kullanabilmeleri için yeni becerilere ihtiyaç duyduğu vurgulanmıştır. Ancak bu üç tartışma alanı alanyazında çoğu zaman birbirinden ayrı biçimde ele alınmış ve özellikle Türkçe yazma eğitimi bağlamında öğrenci sesi, yazarlık katkısı, etik beyan ve süreç kanıtını birlikte değerlendiren uygulanabilir modeller sınırlı kalmıştır. Bu çalışma söz konusu boşluktan hareketle üretken yapay zekâ destekli Türkçe yazma görevlerinde öğrencinin düşünsel, dilsel, kişisel ve dönüştürücü katkısını görünür kılan süreç temelli bir model önererek alanyazına katkı sunmayı amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Üretken yapay zekâ destekli Türkçe yazmada öğrenci katkısı hangi boyutlarla görünür kılınabilir?
2. Kabul edilebilir yapay zekâ desteği ile sorunlu kullanım arasındaki etik sınır nasıl tanımlanabilir?
3. Türkçe yazma görevleri için süreç temelli bir değerlendirme çerçevesi nasıl yapılandırılabilir?

Araştırmanın Yöntemi ve Deseni

Bu çalışma, üretken yapay zekâ destekli Türkçe yazma eğitiminde öğrenci sesi, özgünlük, yazarlık katkısı ve etik beyan kavramlarını birlikte ele alan doküman analizi temelli kavramsal bir inceleme ve pedagojik model önerisi olarak tasarlanmıştır. Çalışmada insan katılımcılardan veri toplanmadığı için anket, görüşme, gözlem, deneysel uygulama ya da istatistiksel analiz süreci yürütülmemiştir. Araştırmanın amacı, alanyazındaki kuramsal tartışmaları Türkçe yazma eğitimi bağlamında bütünleştirerek öğrencinin yapay zekâ destekli yazma sürecindeki katkısını görünür kılan uygulanabilir bir pedagojik model ortaya koymaktır.

Alanyazın Seçimi, İnceleme Sınırı ve Kavramsal Kapsam

Çalışma sistematik derleme ya da meta-analiz olarak tasarlanmadığından alanyazın taraması nicel sentez prosedürlerine dayandırılmamıştır. Bununla birlikte inceleme sürecinin izlenebilirliğini artırmak amacıyla kaynaklar belirli arama ortamları, anahtar kavramlar ve kavramsal uygunluk ölçütleri doğrultusunda değerlendirilmiştir. Bu kapsamda Google Scholar, DergiPark, TR Dizin, ERIC ve uluslararası yayınevleri ile dergi platformlarının tarama sayfalarından yararlanılmıştır. Türkçe kaynaklarda “Türkçe yazma eğitimi”, “süreç temelli yazma”, “yazma becerisi”, “yapay zekâ destekli yazma”, “etik beyan”, “akademik dürüstlük” ve “öğrenci sesi”; İngilizce kaynaklarda ise “generative AI-supported writing”, “student voice”, “authorship”, “AI literacy”, “prompt literacy”, “process writing”, “ethical disclosure” ve “academic integrity” anahtar sözcükleri birlikte ya da çapraz biçimde kullanılmıştır. İncelemede 2024-2026 yılları arasındaki çalışmalar ağırlık kazanmış, modelin yazma eğitimiyle kuramsal bağını güçlendirmek amacıyla süreç temelli yazma, yazılı kimlik ve öğrenci sesi gibi yerleşik tartışmalardan da yararlanılmıştır.

Kaynakların seçiminde üç temel uygunluk ölçütü gözetilmiştir. Bunlar; kaynağın çalışmanın ana problemiyle doğrudan ilişkili olması, Türkçe yazma eğitimi bağlamında modelin temellendirilmesine katkı sağlaması ve kavramsal açıklama gücüne sahip olmasıdır. Üretken yapay zekâyı yalnızca teknik performans, yazılım mimarisi ya da algoritmik işleyiş açısından ele alan ve yazma eğitimi, pedagojik değerlendirme, etik beyan veya öğrenci katkısıyla doğrudan ilişki kurmayan çalışmalar model geliştirme sürecine dâhil edilmemiştir.

Araştırma, üretken yapay zekâ destekli Türkçe yazma eğitimiyle sınırlandırılmıştır. Okuma, dinleme, konuşma, dil bilgisi öğretimi, yabancı veya ikinci dil olarak Türkçe öğretimi ve yapay zekâ araçlarının teknik performans değerlendirmesi çalışmanın doğrudan kapsamı dışında bırakılmıştır.

Alanyazın incelemesinde kaynaklar dört (süreç temelli yazma ve yazma pedagojisi, üretken yapay zekâ destekli yazma ve geri bildirim, yazarlık, özgünlük ve öğrenci sesi ile etik beyan, akademik dürüstlük ve prompt okuryazarlığı) kavramsal kümede değerlendirilmiştir. Bu kümeler, modelin kuramsal temelini oluşturmuş ve öğrenci katkısını görünür kılacak boyutların belirlenmesinde yol gösterici bir çerçeve olarak kullanılmıştır.

Kuramsal ve Pedagojik Dayanaklar

Önerilen modelin temel pedagojik dayanağını süreç temelli yazma yaklaşımı oluşturmaktadır. Bu yaklaşımda yazma; düşünce üretme, planlama, taslak oluşturma, geri bildirim alma, gözden geçirme, düzeltme ve yeniden yazma aşamalarından oluşan bir süreç olarak ele alınmaktadır (Eğilmez, 2024; Ellialtı ve Batur, 2025). Bu anlayış öğrencinin metni

oluştururken aldığı kararları ve gerçekleştirdiği değişiklikleri de değerlendirmenin konusu hâline getirmektedir. Modeldeki düşünsel katkı, dönüştürücü düzenleme ve süreç kanıtı boyutları bu süreç anlayışına dayanmaktadır.

Modelin ikinci dayanağı, öğrenci sesi ve yazılı kimlik tartışmalarıdır. Yazılı metinde öğrenci sesi; öğrencinin konuya ilişkin konumunu, örnek seçimini, kişisel deneyimlerini, sözcük tercihlerini, anlatım tonunu ve okurla kurduğu ilişkiyi yansıtmaktadır. Bu bakımdan öğrencinin kendi dilsel tercihlerini koruması ve yaşantısına dayalı unsurları metne taşıması, yazarlık katkısının görünür göstergeleri olarak kabul edilmiştir. Modeldeki dilsel katkı ve kişisel deneyim katkısı boyutları, öğrencinin metinde düşünsel ve söylemsel olarak da yer almasını esas alan bu yaklaşımla ilişkilendirilmiştir (Çağlayan, 2025; Slimi, 2026; Velez, Garcia ve Fierro, 2026).

Üçüncü dayanak, yazarlık sorumluluğu ve akademik dürüstlük yaklaşımıdır. Üretken yapay zekâ destekli yazmada öğrencinin yazar konumunu koruyabilmesi, hangi aşamada destek aldığını, hangi önerileri kullandığını, değiştirdiğini veya reddettiğini ve nihai metindeki sorumluluğunu açıklayabilmesine bağlıdır. Bu nedenle etik beyan, modelde öğrencinin yazma sürecindeki kararlarını ve kullandığı yapay zekâ desteğinin sınırlarını görünür kılan pedagojik bir unsur olarak ele alınmıştır (Bozkurt, 2024; Guan ve Han, 2025).

Modelin dördüncü dayanağını süreç odaklı ve biçimlendirici değerlendirme anlayışı oluşturmaktadır. Bu anlayışta değerlendirme nihai metnin dil bilgisi, tutarlılık ve metin yapısı bakımından incelenmesine indirgenmemekte; fikir notları, taslaklar, promptlar, yapay zekâ yanıtları, revizyon kararları ve etik beyanlar da değerlendirme sürecine dâhil edilmektedir. Modeldeki süreç kanıtı boyutu, öğrencinin yazma sürecindeki katkısının somut belgeler aracılığıyla izlenmesini, diğer boyutlar ise bu belgelerde hangi öğrenci davranışlarının aranacağını göstermektedir.

Prompt okuryazarlığı ise bu kuramsal yapının tamamlayıcı bileşenidir. Öğrencinin yapay zekâ aracına verdiği yönergede yazma amacını, metin türünü, hedef kitleyi ve destek sınırını belirleyebilmesi, yapay zekâyı düşünme ve geri bildirim desteği sağlayan sınırlı bir araç olarak kullanabilmesini gerektirir. Bu yönüyle prompt okuryazarlığı, özellikle düşünsel katkı, dönüştürücü düzenleme, etik beyan ve süreç kanıtı boyutlarını desteklemektedir (Knoth, Tolzin, Janson ve Leimeister, 2024; Qian, 2025). Prompt okuryazarlığı, öğrencinin yapay zekâ desteğini amaçlı, sınırlı ve açıklanabilir biçimde kullanma yeterliğini ifade ettiğinden modelde ayrı bir boyut olarak değil, söz konusu boyutları destekleyen tamamlayıcı bir yeterlik olarak konumlandırılmıştır.

Kavramsal Çözümleme ve Model Boyutlarının Oluşturulması

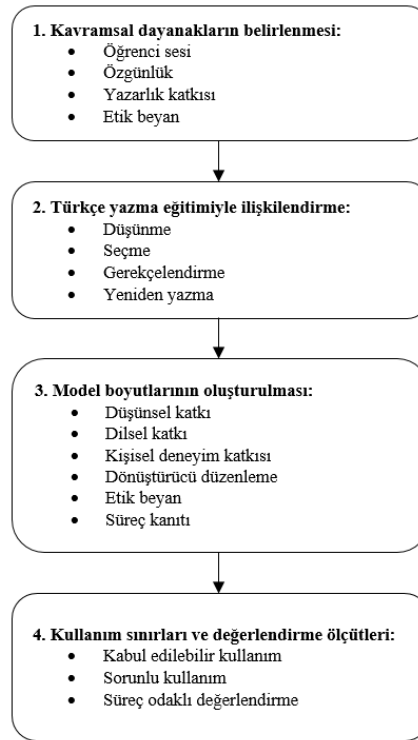
Kaynakların çözümlenmesinde kavramsal karşılaştırma ve sentez yoluna başvurulmuştur. İncelemeye alınan çalışmalar betimsel olarak özetlenmemiş; araştırma soruları doğrultusunda tekrar eden kavramlar, öğrenci katkısını açıklayan ortak unsurlar, önerilen pedagojik işlevler, yazarlık ve etik sorun alanları ile Türkçe yazma sürecinde gözlenebilir öğrenci davranışları bakımından karşılaştırılmıştır. Birbiriyle ilişkili kavramlar aynı kavramsal kümeler altında bir araya getirilmiş; örtüşen, birbirini tamamlayan veya farklılaşan açıklamalar Türkçe yazma eğitiminin amaçları bakımından yorumlanmıştır.

Kavramsal kümeler ile model boyutları arasında doğrudan bir eşleştirme yapılmamış; her kümede yer alan kavramların öğrencinin yazma sürecindeki hangi katkıyı açıkladığı değerlendirilmiştir. Süreç temelli yazma ve yazma pedagojisi kümesi, öğrencinin fikir oluşturma, gerekçelendirme, taslak geliştirme ve revizyon yapma davranışlarını; öğrenci sesi ve yazılı kimlik kümesi, öğrencinin dilsel tercihlerini, kişisel deneyimlerini ve metindeki konumunu; akademik dürüstlük ve etik beyan kümesi, yapay zekâ kullanımının açıklanmasını ve yazarlık sorumluluğunun üstlenilmesini; yapay zekâ destekli yazma ve geri bildirim kümesi ise öğrencinin yapay zekâ önerilerini seçme, değiştirme veya reddetme biçimlerini açıklamıştır.

Bu çözümleme sonucunda öğrencinin metnin düşünsel içeriğine, dilsel biçimine, kişisel bağlamına, revizyon sürecine ve etik şeffaflığına ilişkin katkıları belirlenmiştir. Bu katkı alanlarının kavramsal düzeyde tanımlanması yeterli görülmemiş; öğrencinin yazma sürecindeki katkısının somut belgeler üzerinden izlenebilmesini sağlayan süreç kanıtı da modelin ayrı bir boyutu olarak yapılandırılmıştır. Bu yönüyle süreç kanıtı, söz konusu katkının görünürlük ve izlenebilirlik koşullarını açıklamaktadır. Model boyutları oluşturulurken boyutun alanyazında kuramsal bir karşılığının bulunması, Türkçe yazma görevlerinde gözlenebilir öğrenci davranışlarıyla ilişkilendirilebilmesi ve süreç belgeleri aracılığıyla izlenebilmesi olmak üzere üç ölçüt esas alınmıştır.

Model Geliştirme Süreci

Pedagojik model geliştirme süreci dört aşamada yapılandırılmıştır. Sürecin genel akışı Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1. Pedagojik model geliştirme süreci

Şekil 1’de gösterildiği üzere ilk aşamada üretken yapay zekâ destekli yazma eğitime ilişkin kavramsal dayanaklar belirlenmiş ve öğrenci sesi, özgünlük, yazarlık katkısı, prompt okuryazarlığı ile etik beyan temel kavramlar olarak ele alınmıştır (Eğilmez, 2024; Yıldız ve Asma, 2026).

İkinci aşamada bu kavramlar Türkçe yazma eğitiminin düşünme, seçme, gerekçelendirme, kişisel deneyimden yararlanma, dilsel tercih geliştirme ve yeniden yazma süreçleriyle ilişkilendirilmiştir (Benzer ve Masun, 2024).

Üçüncü aşamada öğrencinin yazma sürecindeki katkısını görünür kılacak göstergelerden hareketle altı model boyutu oluşturulmuştur. Düşünsel katkı fikir üretme ve gerekçelendirmeye, dilsel katkı sözcük seçimi ve anlatım tonuyla, kişisel deneyim katkısı öğrenci sesiyle, dönüştürücü düzenleme revizyon anlayışıyla, etik beyan akademik dürüstlikle, süreç kanıtı ise portfolyo, taslak, prompt ve revizyon izlerinin değerlendirmeye dâhil edilmesiyle ilişkilendirilmiştir (Bozkurt, 2024; Qian, 2025; Slimi, 2026; Velez ve diğerleri, 2026).

Dördüncü aşamada kabul edilebilir ve sorunlu yapay zekâ kullanımları ayrıştırılmış ve bu ayırım süreç odaklı değerlendirme ölçütleriyle bağlantılandırılmıştır. Bu aşamalar, kuramsal kavramlarla pedagojik göstergelerin birlikte değerlendirildiği bir geliştirme süreci içinde yürütülmüştür. Oluşturulan boyutlar, alanyazındaki kavramsal karşılıkları, Türkçe yazma dersinde gözlenebilir öğrenci davranışları ve süreç belgeleriyle izlenebilirlikleri bakımından yeniden değerlendirilerek nihai biçimine kavuşturulmuştur.

Modelin Sınıf İçi Değerlendirme Yapısının Oluşturulması

Önerilen modelin sınıf içi Türkçe yazma görevlerinde nasıl izlenebileceğini göstermek amacıyla süreç temelli bir değerlendirme yapısı oluşturulmuştur. Bu yapı bağımsız bir ölçme aracı geliştirme çalışması olarak tasarlanmamıştır. Değerlendirme yapısının oluşturulmasında süreç temelli yazma, öğrenci sesi, yapay zekâ destekli yazma, etik beyan ve akademik dürüstlük alanyazını (Eğilmez, 2024; Guan ve Han, 2025; Alakuş ve Yılmaz, 2025) incelenmiş, ardından bu tartışmalar çalışmada önerilen düşünsel katkı, dilsel katkı, kişisel deneyim katkısı, dönüştürücü düzenleme, etik beyan ve süreç kanıtı boyutlarıyla ilişkilendirilmiştir.

Her boyut için Türkçe yazma sürecinde gözlenebilecek öğrenci davranışları ve bu davranışların izlenebileceği süreç belgeleri belirlenmiştir. Düşünsel katkı fikir notları, ana düşünce ve gerekçe seçimleriyle; dilsel katkı sözcük ve cümle tercihleriyle; kişisel deneyim katkısı öğrenciye özgü örnek ve gözlemlerle; dönüştürücü düzenleme yapay zekâ önerilerinin kabul, değişiklik veya ret gerekçeleriyle; etik beyan kullanılan araç, prompt, amaç ve etki açıklamalarıyla; süreç kanıtı ise taslak, yapay zekâ yanıtı, revizyon izi ve nihai metin arasındaki ilişkiyle somutlaştırılmıştır. Bu nedenle çalışmada uzman görüşüne dayalı kapsam geçerliği, pilot uygulama, puanlayıcı güvenilirliği ya da uygulama verisine dayalı geçerlik analizi yürütülmemiştir. Değerlendirme yapısı, önerilen modelin pedagojik uygulamaya aktarılmasını kolaylaştıran açıklayıcı bir unsur olarak sunulmuştur. Öğrenci ürünleri, öğretmen görüşleri veya sınıf içi uygulama verileriyle sınanması gereken ölçme aracı geliştirme çalışmaları bu araştırmanın kapsamı dışında bırakılmıştır.

Etik Kurallara Uygunluk

Bu çalışmanın tüm aşamalarında araştırma ve yayın etiği ilkelerine uyulmuştur. Çalışma kapsamında kullanılan kaynaklara metin içinde ve kaynakça bölümünde yer verilmiştir. Araştırmada insan katılımcılardan veri toplanmadığı, öğrenci ürünü incelenmediği, görüşme, anket, gözlem veya deneysel uygulama yapılmadığı için çalışma etik kurul onayına tabi değildir.

Yapay Zekâ Destekli Yazmada Yazarlık Sorumluluğunun Yeniden Tanımlanması

Yazma süreci konu belirleme, düşünce üretme, planlama, taslak oluşturma, gözden geçirme, düzeltme ve paylaşma gibi birbirini tamamlayan aşamalardan oluşur (Ellialtı ve Batur, 2025; Yıldız ve Asma, 2026). Üretken yapay zekâ araçları bu aşamaların her birinde farklı düzeylerde destek sunabilir. Öğrenci yazmaya başlamadan önce konu hakkında fikir geliştirmek, ana düşünceyi belirginleştirmek, metin planı oluşturmak ya da farklı bakış açılarını görmek amacıyla bu araçlardan yararlanabilir. Bu kullanım özellikle yazmaya başlamakta zorlanan öğrenciler için düşünmeyi harekete geçiren bir destek işlevi görebilir (Knoth ve diğerleri, 2024; Park ve Choo, 2025). Buna karşılık yapay zekânın öğrencinin yerine metin üretmesi, yazma sürecindeki düşünsel ve dilsel kararların önemli bölümünün öğrenci dışındaki bir araca devredilmesi anlamına gelir. Böyle bir kullanımda öğrenci konu seçme, örnek belirleme, anlatım tonu oluşturma ve metni yeniden düzenleme deneyimlerini yeterince yaşamayabilir (Akkaya ve Beygirci, 2026; Bal ve Arseven, 2025; Kayhan ve Eyüp, 2025). Bu nedenle Türkçe yazma eğitiminde yapay zekâ desteğinin değeri, öğrencinin yazma sürecine ne ölçüde katıldığı ve metnin hangi kararlarını üstlendiğiyle değerlendirilmelidir.

Yazarlık sorumluluğu bu çalışmada; üretken yapay zekâ destekli yazma, öğrenci sesi, özgünlük, süreç temelli yazma, akademik dürüstlük ve etik beyan tartışmalarından hareketle dört tamamlayıcı düzeyde sentezlenmiştir (Bozkurt, 2024; Guan ve Han, 2025; Radtke ve Rummel, 2025; Slimi, 2026; Velez ve diğerleri, 2026). İlk düzey içerik yazarlığıdır. Öğrenci ana düşünceyi, savı, örnekleri, gerekçeleri ve metnin bilgi sınırlarını belirlediği ölçüde içerik üzerinde yazar konumunu korur (Bozkurt, 2024; Slimi, 2026). İkinci düzey dilsel yazarlıktır. Sözcük seçimi, cümle kurulumu, anlatım tonu ve metin türüne uygun ifade biçimi öğrencinin dilsel kararlarını gösterir (Velez ve diğerleri, 2026; Radtke ve Rummel, 2025). Üçüncü düzey süreç yazarlığıdır. Öğrenci taslak oluşturma, geri bildirimini değerlendirme, önerileri seçme ya da reddetme, revizyon kararlarını gerekçelendirme ve metni yeniden kurma süreçlerinde aktif olduğunda yazma eyleminin öznesi olmaya devam eder (Guan ve Han, 2025; Slimi, 2026). Dördüncü düzey etik yazarlıktır. Öğrenci kullandığı yapay zekâ desteğini, promptlarını, destek aldığı aşamaları ve bu desteğin metindeki etkisini açıkladığında hem metnin sorumluluğunu üstlenir hem de yazma sürecini şeffaflaştırır (Bozkurt, 2024; Guan ve Han, 2025; Velez ve diğerleri, 2026). Bu dört yazarlık düzeyi, modelin bileşenleriyle ilişkili bir yapı oluşturmaktadır. İçerik yazarlığı düşünsel katkı ve kişisel deneyim katkısıyla; dilsel yazarlık dilsel katkıyla; süreç yazarlığı dönüştürücü düzenlemeyle; etik yazarlık ise etik beyanla karşılık bulmaktadır. Süreç kanıtı, bu dört yazarlık düzeyinde öğrencinin gerçekleştirdiği karar ve düzenlemelerin taslaklar, promptlar, yapay zekâ yanıtları ve revizyon izleri aracılığıyla görünür kılınmasını sağlayan tamamlayıcı bileşendir.

Prompt okuryazarlığı bu noktada önemli bir kavramdır. Prompt, yapay zekâ aracına verilen yönerge, soru veya açıklama olarak tanımlanabilir. Yazma eğitimi açısından prompt, öğrencinin yazma amacını, metin türünü, hedef kitlesini, içerik sınırlarını ve beklenen geri bildirim türünü belirleyen yönlendirici bir bileşendir (Qian, 2025). Türkçe derslerinde etik promptlar, metin üzerine düşünmeyi sağlayan bir yardımcı olarak konumlandırılan yönergeler olmalıdır (Akkaya ve Beygirci, 2026; Kayhan ve Eyüp, 2025). Bu çalışmada prompt okuryazarlığı modelde, özellikle etik beyan ve süreç kanıtı boyutlarını destekleyen tamamlayıcı bir yeterlik olarak ele alınmıştır çünkü öğrencinin yapay zekâ aracına hangi amaçla, hangi sınırlamalarla ve hangi geri bildirim beklentisiyle yönerge verdiğini açıklayabilmesi hem etik şeffaflık hem de yazma sürecinin izlenebilirliği açısından önemlidir. Bu nedenle promptlar; öğrencinin yazma amacı, metin türü, hedef kitlesi ve destek sınırları hakkındaki farkındalığını gösteren süreç kanıtları olarak değerlendirilmelidir (Akkaya ve Beygirci, 2026; Alakuş ve Yılmaz, 2025).

Bu çerçevenin Türkçe yazma dersleri açısından en önemli yönü, yapay zekâ desteğinin metin türüne göre sınırlandırılmasıdır. Örneğin hikâye edici metinlerde yapay zekâdan tamamlanmış hikâye istenmesi yerine karakter, mekân veya çatışma seçenekleri üzerine düşünme desteği alınabilir. Tartışmacı metinlerde farklı sav ve karşı savların görülmesi yararlı olabilir; ancak savın seçimi, gerekçelendirilmesi ve sonuçlandırılması öğrencinin sorumluluğunda kalmalıdır (Bozkurt, 2024). Bilgilendirici metinlerde kavram haritası, alt başlık önerisi ve paragraf düzeni desteği alınabilir; buna karşılık açıklama cümlelerinin doğrudan yapay zekâya yazdırılması öğrenci katkısını zayıflatabilir. Bu ayrım Türkçe yazma eğitiminde yapay zekânın, metin üzerine düşünmeyi destekleyen sınırlı bir araç olarak konumlandırılmasını sağlar (Çağlayan, 2025; Eğilmez, 2024).

Özgünlük, Öğrenci Sesi ve Yazarlık Katkısı

Özgünlük, öğrencinin metne kendi düşünsel, dilsel ve deneyimsel katkısını taşımasıyla ilişkilidir. Yapay zekâ öncesi dönemde özgünlük çoğu zaman intihal, kopyalama ve benzerlik oranı gibi göstergelerle tartışılırken üretken yapay zekâ çağında bu göstergeler tek başına yeterli değildir. Bir metin düşük benzerlik oranına sahip olabilir; buna rağmen öğrencinin düşünsel emeğini, kişisel örneklerini, dilsel tercihlerini ve yazarlık kararlarını

yeterince yansıtmayabilir (Guan ve Han, 2025; Radtke ve Rummel, 2025). Bu nedenle özgünlük; öğrencinin metni nasıl kurduğu, hangi kararları aldığı ve yapay zekâ desteğini ne ölçüde dönüştürdüğü üzerinden değerlendirilmelidir.

Öğrenci sesi kavramı, yazmanın; kimlik, duruş ve anlam kurma eylemi olduğu düşüncesine dayanır. Yazılı metinde ses; yazarın konuya karşı konumunu, seçtiği örnekleri, kullandığı sözcükleri, kurduğu cümle ritmini, anlatım tonunu ve okurla kurduğu ilişkiyi içeren çok katmanlı bir yapıdır. Çağlayan'a (2025) göre yazma, yazarın söylemsel kimliğini kurduğu bir eylemdir. Slimi (2026) ise sesin, yazarın söylemsel ve dilsel tercihleriyle oluşan bir etki olduğunu vurgulamıştır. Velez, Garcia ve Fierro'nin (2026) akademik yazmada etkileşim ve duruşa ilişkin yaklaşımı da yazar sesinin metindeki seçimler, vurgu biçimleri ve okurla kurulan ilişki aracılığıyla görünür hâle geldiğini göstermektedir. Bu kuramsal zemin, Türkçe yazma eğitiminde öğrenci sesinin öğrencinin yazan özne olarak metne taşıdığı düşünsel ve dilsel kararlar bütünü olarak ele alınmasını gerektirir.

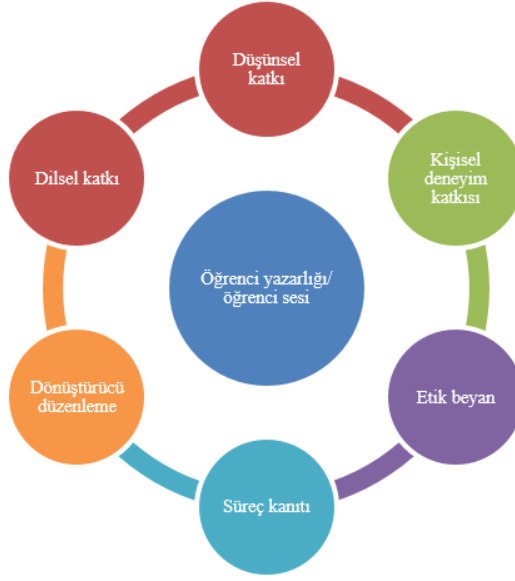
Üretken yapay zekâ destekli yazmada öğrenci sesi, standartlaşmış ve genel geçer yapay zekâ çıktıları ile öğrencinin kendi yaşantısından, gözleminden, değerlerinden ve dilsel tercihlerinden beslenen metinler arasındaki farkı görünür kılar (Guan ve Han, 2025; Radtke ve Rummel, 2025). Yapay zekâ araçları biçimsel olarak akıcı ve tutarlı metinler üretebilse de bu metinler çoğu zaman öğrencinin yaşantı dünyasını, yerel gözlemlerini, kişisel örneklerini ve yaş düzeyine özgü ifade biçimlerini kendiliğinden yansıtmamaktadır (Bozkurt, 2024; Guan ve Han, 2025). Bu nedenle öğrenci sesi, özellikle hikâye, anı, deneme, yaratıcı yazma ve tartışmacı metinlerde özgünlük ve yazarlık katkısını değerlendirmek için temel bir ölçüt işlevi görür.

Öğrenci sesi aynı zamanda yazarlık sorumluluğunun göstergesidir. Öğrencinin hangi yapay zekâ önerisini kabul edeceğine, hangisini reddedeceğine, hangi örneği kullanacağına, metnin tonunu nasıl kuracağına ve önerileri kendi amacı doğrultusunda nasıl dönüştüreceğine karar vermesi onun yazma sürecinde etkin özne konumunu sürdürdüğünü gösterir (Slimi, 2026; Velez ve diğerleri, 2026). Buna karşılık yapay zekâ tarafından üretilen metnin büyük ölçüde değiştirilmeden sunulması öğrencinin içerik, dil, süreç ve etik düzeylerdeki yazarlık sorumluluğunu zayıflatır. Bu nedenle yapay zekâ destekli Türkçe yazma eğitiminde öğrenci sesi, öğrencinin süreç boyunca yaptığı seçimlerin kanıtlanabilir sonucudur. Öğrenci yapay zekâdan aldığı önerileri kendi sözcükleri, örnekleri, gerekçeleri, deneyimleri ve hedef kitlesi doğrultusunda yeniden kurduğunda metin üzerindeki yazar konumunu korur. Böylece öğrenci sesi, özgünlük ile etik beyan arasında bağlantı kuran temel pedagojik göstergeye dönüşür.

Yazarlık katkısı ise öğrencinin metnin oluşum sürecindeki karar alma, seçme, düzenleme ve sorumluluk üstlenme düzeyini ifade eder (Mekheimer, 2025). Öğrenci neyi neden yazacağına, hangi örnekleri kullanacağına, hangi sözcükleri seçeceğine ve yapay zekâdan aldığı önerileri nasıl dönüştüreceğine karar verdiği ölçüde yazar konumunu korur. Bu nedenle yapay zekâ destekli yazmada etik sorun, öğrencinin yazarlık kararlarını ne ölçüde devrettiğidir.

Önerilen Süreç Temelli Pedagojik Model

Bu bölümde sunulan model, üretken yapay zekâ destekli Türkçe yazma eğitiminde öğrencinin yazarlık katkısını, etik sorumluluğunu ve süreç içindeki görünürliğini değerlendirmeye yönelik bütünsel bir çerçeve olarak geliştirilmiştir. Model, yapay zekâ kullanımını; öğrencinin ana düşüncüyü, örnekleri, dilsel tercihleri, kişisel katkıyı, revizyon kararlarını ve etik sorumluluğu ne ölçüde üstlendiğini görünür kılma meselesi olarak ele almaktadır. Bu nedenle modelin merkezinde öğrenci yazarlığı/öğrenci sesi yer almakta; fikir notları, taslaklar, promptlar, yapay zekâ yanıtları, revizyon kararları ve etik beyan birlikte değerlendirilmesi gereken süreç kanıtları olarak konumlandırılmıştır. Şekil 2'de yapay zekâ destekli Türkçe yazmada öğrenci katkısı modeli sunulmuştur.



Şekil 2. Yapay zekâ destekli Türkçe yazmada öğrenci katkısı modeli

Şekil 2 öğrenci yazarlığı/öğrenci sesini modelin merkezi olarak, altı boyutu ise bu merkezi görünür ve değerlendirilebilir kılan göstergeler olarak sunmaktadır. Modelin işleyiş mantığı beş bileşen (öğrenci yazarlığı/öğrenci sesi, öğrencinin yazma sürecine taşıdığı girdiler, sınırlı yapay zekâ desteğiyle yürütülen yazma süreci, nihai metin ve süreç belgelerinden oluşan çıktılar ile bütüncül değerlendirme) üzerinden açıklanabilir. Bu işleyiş modeli kavramsal bir sınıflama olmaktan çıkarak Türkçe yazma görevlerinde uygulanabilir bir değerlendirme çerçevesine dönüştürmektedir. Bu doğrultuda Tablo 1’de modelin altı boyutu, her boyutun açıklaması ve Türkçe yazma dersinde gözlenebilecek göstergeleri sunulmuştur.

Tablo 1. Yapay Zekâ Destekli Türkçe Yazmada Öğrenci Katkısı Modeli

Boyut	Temel odak	Gözlenebilir kanıt
Düşünsel katkı	Ana düşünce, sav, gerekçe, örnek seçimi	Ana düşüncesini kendi cümleleriyle açıklar; örnek seçimini gerekçelendirir; yapay zekâ önerileri arasında bilinçli seçim yapar.
Dilsel katkı	Sözcük seçimi, cümle kurulumu, anlatım tonu	Metin türüne uygun ton kullanır; yapay zekâ çıktısındaki düzey dışı ifadeleri değiştirir; kendi sözcük tercihlerini korur.
Kişisel deneyim katkısı	Yaşantı, gözlem, değer, bakış açısı	Kendi yaşantısından, gözleminden veya yerel bağlamından ayrıntılar ekler; genel yapay zekâ ifadelerini kişiselleştirir.
Dönüştürücü düzenleme	Yapay zekâ önerisini seçme, değiştirme, reddetme	Hangi öneriyi neden kullandığını açıklar; uygun bulmadığı önerileri gerekçeli

		biçimde reddeder; önerileri kendi amacı doğrultusunda yeniden yazar.
Etik beyan	Kullanımın araç, amaç, aşama ve etki bakımından açıklanması	Araç adını belirtir; promptları sunar; hangi önerileri kullandığını, değiştirdiğini veya kullanmadığını açıklar.
Süreç kanıtı	Fikir notu, taslak, prompt, yapay zekâ yanıtı, revizyon izi	Portfolyoda en az fikir notu, taslak, prompt/yanıt örneği ve revizyon gerekçesi bulunur; süreç belgeleri nihai metinle ilişkilendirilir.

Tablo 1’de yer alan boyutlar, öğrencinin yapay zekâ destekli yazma sürecindeki katkısını ilişkisel bir yapı içinde değerlendirmeyi mümkün kılmaktadır. Düşünsel ve dilsel katkı temel yazarlık kararlarını; kişisel deneyim katkısı öğrencinin yaşantı ve bakış açısını; dönüştürücü düzenleme yapay zekâ önerilerinin eleştirel biçimde yeniden kurulmasını; etik beyan ve süreç kanıtı ise şeffaflık ve denetlenebilirliği görünür kılar. Bu nedenle altı boyut, öğrencinin yazarlık sorumluluğunu farklı açılardan gösteren bütünleşik bir değerlendirme çerçevesi olarak düşünülmelidir.

Modelin ikinci kuramsal çıktısı, kabul edilebilir yapay zekâ kullanımının (Alakuş ve Yılmaz, 2025; Furze ve diğerleri, 2024) metni öğrencinin yerine üretmeyen, öğrencinin düşünmesini ve düzenleme becerisini destekleyen kullanımlar olarak tanımlanmasıdır. Hazır metin üretme, yapay zekâ kullanımını gizleme veya metni yapay zekâyâ tamamen yeniden yazdırma ise yazarlık sorumluluğunu zayıflatan sorunlu kullanımlar arasında yer almaktadır. Tablo 2’de Türkçe yazma görevlerinde yapay zekâ kullanım sınırları sunulmuştur.

Tablo 2. Türkçe Yazma Görevlerinde Yapay Zekâ Kullanım Sınırları

Kullanım	Örnek prompt	Durum	Öğrenci sorumluluğu
Fikir geliştirme	“Bu konuda tartışılacak üç farklı bakış açısı öner.”	Kabul edilebilir	Savı, örneği ve gerekçeyi seçme
Planlama desteği	“Tartışmacı metnim için giriş-gelişme-sonuç planı öner; metni yazma.”	Kabul edilebilir	Planı yazma amacı ve metin türüne göre düzenleme
Geri bildirim alma	“Paragrafımda ana düşünce açık mı? Yalnızca geliştirme önerileri ver.”	Kabul edilebilir	Geri bildirimini değerlendirme ve revizyonu kendisi yapma
Dilsel düzenleme	“Metnimdeki anlatım bozukluklarını göster; düzeltme gerekçesini açıkla, cümleleri benim yerime tamamen yeniden yazma.”	Sınırlı ve beyanlı kullanımda kabul edilebilir	Son sözcük, cümle, ton ve anlatım tercihlerini öğrencinin belirlemesi; önerilen düzeltmeleri kendi düzeyine uygun biçimde yeniden yazması
Kaynak / bilgi araştırma desteği	“Bu konuda hangi kavramları araştırmam gerektiğini listele; doğrudan metin yazma.”	Kabul edilebilir	Bilgiyi güvenilir kaynaklarla doğrulama; kavramları kendi metin amacına göre seçme ve kendi cümleleriyle dönüştürme

Hazır metin üretme	“Bu konuda 500 kelimelik kompozisyon yaz.”	Sorunlu	Ana düşünceyi kurma, içeriği geliştirme ve metni yazma
Kullanımı gizleme	“Yapay zekâ ile yazıldığı anlaşılmayacak şekilde düzenle.”	Etik açıdan sorunlu	Kullanımı açıkça beyan etme ve kişisel katkıyı gösterme

Tablo 2’deki ayrım, üretken yapay zekâ kullanımını dar bir izin/yasak sınıflamasına indirgmeden öğrencinin yazma sürecindeki sorumluluğu üzerinden değerlendirmektedir. Belirleyici ölçüt, öğrencinin yapay zekâdan destek alıp almaması değil; ana düşünceyi kurma, örnekleri seçme, gerekçelendirme, metni dönüştürme ve nihai anlatım biçimini belirleme süreçlerinde etkin özne olarak kalıp kalmadığıdır. Bu nedenle fikir geliştirme, planlama, geri bildirim alma ve sınırlı dilsel düzenleme gibi kullanımlar destekleyici kabul edilebilirken hazır metin üretme ve kullanımı gizleme yazarlık sorumluluğunu zayıflatan sorunlu kullanım alanlarıdır.

Modelin üçüncü kuramsal çıktısı, yapay zekâ destekli yazma görevlerinde değerlendirmenin yalnızca nihai metnin dil bilgisi, tutarlılık ve metin yapısı üzerinden yapılmaması gerektiğidir (Furze ve diğerleri, 2024; Radtke ve Rummel, 2025). Bu çalışmada değerlendirme, öğrencinin yazma sürecindeki katkısını görünür kılan süreç kanıtlarının izlenmesi olarak ele alınmıştır. Modelin düşünsel katkı, dilsel katkı, kişisel deneyim katkısı, dönüştürücü düzenleme, etik beyan ve süreç kanıtı boyutları değerlendirmeye dâhil edildiğinde yapay zekâ destekli yazma daha adil, izlenebilir ve öğretici bir yapıya kavuşmaktadır. Bu doğrultuda Tablo 3’te modelin değerlendirme boyutları ve bu boyutlara karşılık gelen süreç kanıtları sunulmuştur.

Tablo 3. Modelin Değerlendirme Boyutları ve Süreç Kanıtları

Model boyutu	Süreçte izlenecek kanıt	Öğretmenin değerlendirme odağı
Düşünsel katkı	Fikir notları, ana düşünce taslağı, gerekçe ve örnek seçimleri	Öğrencinin metnin ana düşüncesini, savını ve örneklerini ne ölçüde kendisinin kurduğu
Dilsel katkı	Sözcük seçimleri, cümle düzenlemeleri, anlatım tonu değişiklikleri	Öğrencinin yapay zekâ önerilerini kendi dil düzeyi ve anlatım amacı doğrultusunda dönüştürmesi
Kişisel deneyim katkısı	Öğrencinin yaşantısından, gözlemlerinden, değerlerinden, yerel çevresinden veya kişisel bakış açısından hareketle metne eklediği örnek ve ayrıntılar	Öğrencinin genel nitelikteki yapay zekâ önerilerini kendi yaşantısı ve bakış açısı doğrultusunda ne ölçüde kişiselleştirdiği
Dönüştürücü düzenleme	Yapay zekâ önerilerinin kabul, ret veya değiştirme gerekçeleri	Öğrencinin yapay zekâ çıktısını doğrudan aktarmayıp eleştirel biçimde yeniden düzenlemesi
Etik beyan	Kullanılan araç, prompt, destek alınan aşama ve	Yapay zekâ kullanımının şeffaf biçimde belirtilmesi ve öğrenci sorumluluğunun korunması

metne etkisine ilişkin açıklama		
Süreç kanıtı	Taslak, prompt/yanıt örneği, revizyon izi ve nihai metin karşılaştırması	Nihai metnin süreç belgeleriyle ilişkilendirilmesi ve öğrencinin yazma sürecindeki katkısının izlenmesi

Tablo 3’te yer alan boyutlar, öğrencinin yapay zekâ destekli yazma sürecindeki katkısının süreçte aldığı kararlar ve gerçekleştirdiği düzenlemeler üzerinden değerlendirilmesini sağlamaktadır. Düşünsel katkı, dilsel katkı, kişisel deneyim katkısı, dönüştürücü düzenleme, etik beyan ve süreç kanıtı boyutları öğrencinin yazma sürecindeki yazarlık sorumluluğunu farklı açılardan görünür kılmaktadır. Bu yapı, öğretmene öğrencinin metne sunduğu düşünsel, dilsel, kişisel deneyime dayalı, dönüştürücü ve etik katkıları izleme konusunda yol göstermektedir. Böylece değerlendirme, önerilen modelin sınıf içi uygulanabilirliğini destekleyen süreç temelli bir izleme çerçevesi olarak konumlandırılmaktadır.

Etik beyan, “yapay zekâ kullandım/kullanmadım” biçiminde genel bir açıklama olarak kalmamalı (Alakuş ve Yılmaz, 2025; Bittle ve Gayar, 2025); öğrencinin yazma sürecindeki kararlarını görünür kılan yapılandırılmış bir süreç kanıtına dönüştürülmelidir. Bu nedenle yapay zekâ destekli Türkçe yazma görevlerinde etik beyan; kullanılan aracı, kullanım aşamasını, kullanım amacını, verilen promptu, alınan yanıtın nasıl değerlendirildiğini ve nihai metindeki öğrenci katkısını içermelidir. Tablo 4’te bu amaçla kullanılabilecek yapılandırılmış etik beyan formu sunulmuştur.

Tablo 4. Yapay Zekâ Destekli Türkçe Yazma Görevleri İçin Etik Beyan Formu

Beyan alanı	Açıklanması beklenen bilgi
Kullanılan araç	Öğrenci hangi üretken yapay zekâ aracını kullandığını belirtir.
Kullanım aşaması ve amacı	Yapay zekânın yazma sürecinin hangi aşamasında ve hangi amaçla kullanıldığını açıklar.
Kullanılan prompt	Öğrenci yapay zekâya verdiği yönergeyi veya temsili prompt örneklerini sunar.
Yanıtın değerlendirilmesi	Öğrenci yapay zekâ yanıtındaki hangi önerileri kullandığını, değiştirdiğini veya reddettiğini belirtir.
Nihai metne etkisi	Yapay zekâ desteğinin nihai metindeki hangi bölüm, fikir, düzenleme veya anlatım tercihi üzerinde etkili olduğunu açıklar.
Öğrenci katkısı ve sorumluluk beyanı	Öğrenci kendi ana düşüncesini, örneklerini, dilsel tercihlerini, revizyon kararlarını ve nihai metnin sorumluluğunu üstlendiğini belirtir.

Tablo 4’te yer alan alanlar doğrultusunda öğrenci şu tür bir etik beyan sunabilir; “Bu yazma görevinde üretken yapay zekâyı yalnızca fikir geliştirme ve taslak paragrafım hakkında geri bildirim alma aşamalarında kullandım. Nihai metindeki örnekler, anlatım tercihleri ve sonuç bölümü tarafımdan oluşturulmuştur. Yapay zekâdan aldığım önerilerin bir bölümünü değiştirdim, bir bölümünü ise metnime uygun bulmadığım için kullanmadım”. Bu tür bir beyan, yazım-noktalama desteği ile hazır metin üretimi arasındaki farkı görünür hâle getirir. Ayrıca öğretmen, öğrencinin hangi aşamada destek aldığını, destek sonucunda neyi değiştirdiğini ve nihai metindeki kişisel katkısının nerelerde ortaya çıktığını daha açık biçimde değerlendirebilir.

Modelin dördüncü kuramsal çıktısı, önerilen çerçevenin Türkçe yazma görevlerini yapılandırmaya yönelik bir süreç akışı olarak kullanılabilesidir. Bu akış, öğretmene yapay

zekâ kullanımını yasaklama veya serbest bırakma ikilemi dışında üçüncü bir yol sunar; kullanım sınırlarını önceden açıklama, öğrencinin süreç kanıtlarını toplama ve nihai metni bu kanıtlarla birlikte değerlendirme.

Tablo 5. Türkçe Yazma Görevlerinde Modelin Kullanım Akışı

Aşama	İşlem	Modeldeki işlev
Görevin tanıtılması	Metin türü, amaç, hedef kitle ve yapay zekâ sınırları açıklanır.	Etik sınırı baştan belirler.
İlk fikir ve plan	Öğrenci kendi fikir notu ve taslak planını oluşturur.	Düşünsel katkıyı görünür kılar.
Sınırlı yapay zekâ desteği	Fikir çeşitlendirme, planı sorgulama veya geri bildirim alınır.	Yardım alma/metin üretirme sınırını korur.
Eleştirel seçim	Öğrenci önerileri seçer, değiştirir veya reddeder.	Yazarlık kararlarını görünür kılar.
Revizyon ve kişiselleştirme	Metin öğrenci örnekleri, dili ve deneyimiyle yeniden kurulur.	Öğrenci sesini güçlendirir.
Etik beyan	Araç, prompt, destek aşaması ve değişiklikler açıklanır.	Şeffaflık sağlar.
Portfolyo değerlendirmesi	Nihai metin süreç kanıtlarıyla birlikte değerlendirilir.	Değerlendirmeyi süreç temelli yapar.

Tablo 5'te sunulan akış, önerilen modelin sınıf içi Türkçe yazma görevlerine nasıl uyarlanabileceğini göstermektedir. Bu akışta yapay zekâ kullanımı, sınırları öğretmen tarafından önceden belirlenen, öğrenci tarafından belgelenen ve süreç sonunda değerlendirilen sınırlı bir destek biçimi olarak konumlandırılmaktadır. İlk fikir ve plan aşaması öğrencinin düşünsel katkısını; sınırlı yapay zekâ desteği ve eleştirel seçim aşamaları yardım alma ile metin üretirme arasındaki sınırı; revizyon, kişiselleştirme ve etik beyan aşamaları ise öğrenci sesini ve yazarlık sorumluluğunu görünür kılar. Modelin bu akışı, yazma güçlüğü yaşayan, özel gereksinimli olan veya yazmaya başlama sürecinde daha fazla yönlendirmeye ihtiyaç duyan öğrenciler için öğretmen rehberliğinde esnek biçimde uyarlanabilir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışma, üretken yapay zekâ destekli Türkçe yazma eğitiminde öğrenci sesi, özgünlük, yazarlık sorumluluğu ve etik beyan kavramlarını süreç temelli bir pedagojik model içinde ilişkilendirmiştir. Önerilen model, üretken yapay zekânın yazma eğitimindeki rolünü, öğrencinin yazan özne olarak sürece katılımını görünür kılma meselesi olarak ele almıştır. Bu yönüyle çalışma, üretken yapay zekâ destekli yazma tartışmalarında giderek belirginleşen yazarlık, özgünlük ve değerlendirme sorunlarını Türkçe yazma eğitiminin süreç odaklı pedagojisiyle ilişkilendirmiştir.

Alan yazında (Bal ve Arseven, 2025; Guan ve Han, 2025; Kayhan ve Eyüp, 2025) üretken yapay zekâ araçlarının planlama, taslak oluşturma, metin düzenleme ve geri bildirim alma aşamalarında destekleyici işlevler üstlenebileceği vurgulanmıştır. Ancak öğrencinin metne ilişkin temel kararları yapay zekâyı devretmesi, yazma becerisinin gelişimini zayıflatma riski taşımaktadır. Bu nedenle model, yapay zekâyı öğrencinin yerine metin üreten bir araç olarak değil; düşünme, seçme, gerekçelendirme, dönüştürme ve yeniden yazma süreçlerini destekleyen sınırlı, şeffaf ve beyanlı bir yardımcı olarak konumlandırmaktadır.

Modelin alan yazına sunduğu temel katkılardan biri, özgünlük tartışmasını intihal, benzerlik oranı ya da yapay zekâ tespit araçları üzerinden yürütmenin yetersizliğini vurgulamasıdır. Bu çerçevede özgünlük, öğrencinin ana düşünceyi kurma, örnekleri seçme,

dili biçimlendirme, yapay zekâ önerilerini dönüştürme ve metnin sorumluluğunu üstlenme süreçleriyle ilişkilendirilmiştir. Bu yaklaşım öğrenci sesini, süreç boyunca alınan yazarlık kararlarının kanıtlanabilir sonucu olarak ele almayı gerektirir. Öğrencinin hangi fikri neden seçtiği, hangi yapay zekâ önerisini neden reddettiği, hangi ifadeyi kendi düzeyine ve amacına göre dönüştürdüğü ve metne hangi kişisel gözlemleri eklediği öğrenci sesinin temel göstergeleridir.

Süreç temelli yazma yaklaşımı (Eğilmez, 2024), önerilen modelin pedagojik zeminini oluşturmaktadır. Fikir notları, taslaklar, promptlar, yapay zekâ yanıtları, revizyon gerekçeleri ve etik beyanlar birlikte değerlendirildiğinde öğrencinin yazma sürecindeki rolü daha açık biçimde izlenebilir; öğretmen de yalnızca nihai metne bakarak öğrencinin katkısı hakkında tahminde bulunmak zorunda kalmamaktadır.

Akademik dürüstlük ve etik beyan açısından (Alakuş ve Yılmaz, 2025) model, cezalandırıcı bir denetim anlayışından çok öğretici ve şeffaflaştırıcı bir yaklaşım önermektedir. Etik beyanın yazma öğretiminin bir parçası hâline getirilmesi, öğrencinin kullandığı aracı, promptlarını, destek aldığı aşamaları ve bu desteğin metindeki etkisini açıklamasını sağlar. Böylece beyan, öğrencinin yazarlık sorumluluğunu fark etmesini sağlayan pedagojik bir araca dönüşür.

Prompt okuryazarlığı (Qian, 2025) bu süreçte tamamlayıcı bir işleve sahiptir. Öğrencinin yapay zekâyı verdiği yönerge; yazma amacını, metin türü bilgisini, hedef kitle farkındalığını ve destek sınırlarını nasıl kurduğunu gösterir. Bu nedenle modelde prompt okuryazarlığı, düşünsel katkı, dönüştürücü düzenleme, etik beyan ve süreç kanıtı boyutlarını destekleyen tamamlayıcı bir yeterlik olarak ele alınmıştır.

Çalışmanın Türkçe yazma eğitimi açısından önemli yönü, üretken yapay zekâ tartışmasını akademik yazma ya da yükseköğretim bağlamıyla sınırlamamasıdır. Türkçe derslerinde ölçüt; öğrencinin düşünsel, dilsel ve deneyimsel kararları ne ölçüde üstlendiğidir. Önerilen model, bu amaçları üretken yapay zekâ çağında süreç odaklı bir değerlendirme çerçevesiyle ilişkilendirmiştir.

Önerilen modelin özel gereksinimli çocuklar açısından da pedagojik avantajlar sağlayabileceği düşünülmektedir. Yazmaya başlama, fikirleri düzenleme, metin planı oluşturma, sözcük seçimi yapma veya metni gözden geçirme süreçlerinde güçlük yaşayan öğrenciler için üretken yapay zekâ, öğretmen rehberliğinde destekleyici bir araç olarak kullanılabilir. Modelde yer alan fikir notu, taslak, prompt, revizyon izi ve etik beyan gibi süreç kanıtları, bu öğrencilerin yazma sürecindeki katkılarıyla da değerlendirilmesine imkân tanır. Böylece model, farklı öğrenme gereksinimlerine sahip öğrenciler için yazma görevlerinin kademelendirilmesini, geri bildirimin bireyselleştirilmesini ve öğrenci katkısının görünür kılınmasını destekleyebilir. Ancak bu kullanım yapay zekânın öğrencinin yerine metin üretmesine dönüşmemeli; öğretmen denetimi, etik beyan ve süreç temelli değerlendirme ilkeleriyle sınırlandırılmalıdır.

Bununla birlikte modelin uygulama sürecinde bazı güçlükler ortaya çıkabilir. Süreç belgelerinin toplanması öğretmen açısından ek değerlendirme yükü oluşturabilir. Ayrıca öğrenci sesi, kişisel katkı ve dönüştürücü düzenleme gibi boyutların değerlendirilmesi öğretmenler arasında farklı yorumlara açık olabilir. Bu nedenle modelin sınıf içinde etkili biçimde uygulanabilmesi için değerlendirme boyutlarının açık ve gözlenebilir göstergelerle somutlaştırılması, öğrencilerin etik beyan hazırlama konusunda örneklerle yönlendirilmesi ve öğretmenlerin yapay zekâ destekli yazma görevlerini süreç odaklı değerlendirme konusunda desteklenmesi gerekmektedir. Bu yükün azaltılması amacıyla akran değerlendirmesi, öz değerlendirme ve kontrol listeleri gibi destekleyici uygulamalardan yararlanılabilir. Öğrencilerin taslak, prompt, revizyon izi ve etik beyanlarını belirlenen göstergeler doğrultusunda önce kendilerinin ya da akranlarının incelemesi öğretmenin değerlendirme sürecini kolaylaştırabilir. Böylece öğretmen, tüm süreç belgelerini ayrıntılı

biçimde tek başına incelemek yerine öğrencilerin ön değerlendirmeleriyle desteklenen daha yönetilebilir bir değerlendirme süreci yürütebilir.

Gelecek araştırmalarda bu modelin farklı sınıf düzeylerinde, farklı metin türlerinde ve farklı öğrenci gruplarında uygulanabilirliği ampirik olarak incelenebilir. Etik kurul izni alınarak öğrencilerin fikir notları, prompt kayıtları, yapay zekâ yanıtları, taslakları, revizyon kararları, nihai metinleri ve etik beyanları birlikte analiz edilebilir. Ayrıca Türkçe öğretmenlerinin yapay zekâ destekli yazma görevlerini nasıl yapılandırdıkları, etik beyanı hangi ölçütlerle değerlendirdikleri ve öğrenci sesini nasıl izledikleri nitel ya da karma yöntemli araştırmalarla ele alınabilir.

Sınırlılıklar

Bu çalışmanın sınırlılıkları şu şekilde özetlenebilir:

- Çalışma, insan katılımcılardan veri toplamaya dayalı ampirik bir araştırma değildir. Bu nedenle önerilen model; öğrenci ürünleri, öğretmen görüşleri, gözlem notları veya deneysel sonuçlarla test edilmemiştir. Modelin gücü kuramsal tartışmaları Türkçe yazma eğitimi bağlamında bütünleştirmesinden, sınırlılığı ise uygulama verisiyle henüz doğrulanmamış olmasından kaynaklanmaktadır.
- Metin üretme, geri bildirim verme, kaynak gösterme ve yazarlık katkısını izleme işlevleri zamanla değişebileceğinden önerilen modelin yeni araçlar ve etik ilkeler doğrultusunda güncellenmesi gerekebilir.
- Model, Türkçe yazma eğitimi odağıyla geliştirilmiştir. Okuma, dinleme, konuşma, dil bilgisi öğretimi veya yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimi bağlamları çalışmanın doğrudan kapsamına alınmamıştır. Bu nedenle modelin farklı dil becerilerine ve öğrenen gruplarına uyarlanması ayrı çalışmalarla ele alınmalıdır.
- Çalışma sistematik derleme olarak tasarlanmadığından, kaynak seçimi ve kavramsal sınıflandırma araştırmacının belirlediği uygunluk ölçütleriyle sınırlıdır. Bu nedenle farklı veri tabanları, anahtar sözcükler veya kuramsal çerçeveler kullanılarak farklı model bileşenlerine ulaşılması mümkündür.
- Modelde yer alan boyutların sınıf içi uygulamada birbirinden ne ölçüde ayrıştığı ve farklı değerlendiriciler tarafından tutarlı biçimde yorumlanıp yorumlanmadığı henüz test edilmemiştir.

Kaynakça

- Akkaya, A. & Beygirci, B. (2026). Makalelerde yapay zekâ varlığının değerlendirilmesi: yayınlanmış çalışmalardan elde edilen bulgular. *Uluslararası Batı Karadeniz Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 10(1), 1–31. <https://doi.org/10.46452/baksoder.1899625>
- Alakuş, H. & Yılmaz, K. (2025). Bilimsel araştırmalarda yapay zekâ kullanımı etik ilkeleri. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 14, 193–217. <https://doi.org/10.33206/mjss.1663647>
- An, Y., Yu, J. H. & James, S. (2025). Investigating the higher education institutions' guidelines and policies regarding the use of generative AI in teaching, learning, research, and administration. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 22(1), 1–23. <https://doi.org/10.1186/s41239-025-00507-3>
- Atasoy, A. (2025). Yazma becerisini yapay zekâ odağında yeniden düşünmek: imkân ve ihtimaller. *Alanyazın*, 6(2), 143–157. <https://doi.org/10.59320/alanyazin.1781293>

- Bal, M. & Arseven, T. (2025). Students' writing skills and creativity in the age of artificial intelligence: a systematic review of creativity across diverse AI-supported writing contexts. *Thinking Skills and Creativity*, 60, 1–24. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2025.102118>
- Benzer, A. & Masun, A. F. (2024). Türkçe öğretiminde 2021–2023 yılları arasında yazma becerisi üzerine yapılan çalışmalardaki eğilimler. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 12(1), 1–24.
- Bittle, K. & Gayar, O. (2025). Generative AI and academic integrity in higher education: a systematic review and research agenda. *Information*, 16(4), 1–15. <https://doi.org/10.3390/info16040296>
- Bozkurt, A. (2024). GenAI et al. cocreation, authorship, ownership, academic ethics and integrity in a time of generative AI. *Open Praxis*, 16(1), 1–10. <https://doi.org/10.55982/openpraxis.16.1.654>
- Çağlayan, E. A. (2025). *Yapay zekâ uygulamaları tarafından üretilen metinlerin okunabilirlik ve ana fikir açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Ordu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ordu.
- Eğilmez, N. (2024). Türkçe öğretmenlerinin süreç temelli yazmaya yönelik görüş ve deneyimleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 12(2), 437–460. <https://doi.org/10.16916/aded.1443923>
- Ellialtı, N. & Batur, Z. (2025). Yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik yapay zekâ destekli süreç-tür odaklı etkinlik önerileri. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 10(2), 219–251.
- Furze, L., Perkins, M., Roe, J. & Vaugh, J. (2024). The AI assessment scale (AIAS) in action: a pilot implementation of GenAI-supported assessment. *Australasian Journal of Educational Technology*, 40(4), 38–55. <https://doi.org/10.14742/ajet.9434>
- Guan, Q. & Han, Y. (2025). From AI to authorship: exploring the use of LLM detection tools for calling on “originality” of students in academic environments. *Innovations in Education and Teaching International*, 62(5), 1514–1528. <https://doi.org/10.1080/14703297.2025.2511062>
- Kayhan, S. & Eyüp, B. (2025). Üretken yapay zekânın akademik yazma becerisi üzerindeki etkisi: bir SWOT analizi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 1586–1608. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2025.-1563495>
- Khalifa, M. & Albadawy, M. (2024). Using artificial intelligence in academic writing and research: an essential productivity tool. *Computer Methods and Programs in Biomedicine Update*, 5, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.cmpbup.2024.100145>
- Kim, J., Yu, S., Detrick, R. & Li, N. (2025). Exploring students' perspectives on generative AI-assisted academic writing. *Education and Information Technologies*, 30(1), 1265–1300. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-12878-7>
- Knoth, N., Tolzin, A., Janson, A. & Leimeister, J. M. (2024). AI literacy and its implications for prompt engineering strategies. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 6, 1–14. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100225>
- Mekheimer, M. (2025). Generative AI-assisted feedback and EFL writing: a study on proficiency, revision frequency and writing quality. *Discover Education*, 4(1), 1–20. <https://doi.org/10.1007/s44217-025-00602-7>
- Park, J. & Choo, S. (2025). Generative AI prompt engineering for educators: practical strategies. *Journal of Special Education Technology*, 40(3), 411–417. <https://doi.org/10.1177/01626434241298954>
- Qian, Y. (2025). Prompt engineering in education: a systematic review of approaches and educational applications. *Journal of Educational Computing Research*, 63(8), 1782–1818. <https://doi.org/10.1177/07356331251365189>

- Radtke, A. & Rummel, N. (2025). Generative AI in academic writing: does information on authorship impact learners' revision behavior? *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 8, 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100350>
- Slimi, Z. (2026). A systematic critical review of generative AI's impact on authorship, pedagogy, and integrity (2023–2025). *Frontiers in Education*, 11, 1–13. <https://doi.org/10.3389/feduc.2026.1769680>
- Velez, J. P., Garcia, R. V. & Fierro, L. F. (2026). Generative AI and the assurance of academic integrity in the context of South American higher education. *Frontiers in Education*, 11, 1–12. <https://doi.org/10.3389/feduc.2026.1796556>
- Yıldız, Ü. & Asma, B. (2026). Yazma becerilerinin değerlendirilmesinde yapay zekâ ve öğretim görevlisi puanlamalarının karşılaştırılması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 66, 94–108. <https://doi.org/10.9779/pauefd.1574813>