

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Üretken Yapay Zekâ Destekli Aracılık Görevlerinde Anlamanın Korunması

Preserving Meaning in Generative AI-Assisted Mediation Tasks in Teaching Turkish as a Foreign Language

Elif Alkan¹ ORCID: 0009-0002-1209-0501 | ealkaann@gmail.com

¹ Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı

Öz

Bu araştırma, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde üretken yapay zekâ destekli metinsel aracılık görevlerinin değerlendirilmesine yönelik kanıtları belirlemeyi ve B1–B2 düzeyleri için süreç odaklı bir değerlendirme önerisi geliştirmeyi amaçlamaktadır. Nitel doküman incelemesine dayanan çalışmada, amaçlı ve ölçüt temelli olarak seçilen Avrupa Ortak Başvuru Metni Tamamlayıcı Cildi, UNESCO Öğretmenler İçin Yapay Zekâ Yeterlik Çerçevesi ve Yapay Zekâ Değerlendirme Ölçeği'nin ilgili bölümleri betimsel analizle incelenmiştir. Belgeler, özne ve sorumluluk, anlamanın korunması, süreç kanıtı ve etik koşullar bakımından karşılaştırılmıştır. Bulgulardan hareketle, kaynak metin, araç çıktısı, öğrenci düzeltmesi ve düzeltme gerekçesini ilişkilendiren bir kanıt zinciri önerilmiştir. Değerlendirmede özellikle koşul, olumsuzluk ve belirsizlik anlamlarının korunmasına odaklanılmıştır. Öneri, genel etik ilkeleri gözlenebilir öğrenci kararlarına dönüştürmektedir. Bununla birlikte, önerilen araç doğrulanmış bir ölçek değildir; bağımsız ikinci kodlayıcı kullanılmamış ve bulgular incelenen belge kesitleriyle sınırlı kalmıştır. Bu nedenle tasarımın uygulamada sınanması gerekmektedir.

Anahtar sözcükler

aracılık, doküman analizi, süreç değerlendirmesi, üretken yapay zekâ, yabancı dil olarak Türkçe

Abstract

This study aims to identify evidence for assessing generative AI-assisted textual mediation tasks in teaching Turkish as a foreign language and to develop a process-oriented assessment proposal for B1-B2 levels. Using qualitative document analysis, the study descriptively examined relevant sections of three purposively and criterion-based selected documents: the Common European Framework of Reference for Languages Companion Volume, UNESCO's AI Competency Framework for Teachers, and the Artificial Intelligence Assessment Scale. The documents were compared in terms of agency and responsibility, meaning preservation, process evidence, and ethical conditions. Based on the findings, an evidence chain linking the source text, AI-generated output, student revision, and revision rationale was proposed. Particular attention was given to preserving conditionality, negation, and uncertainty. The proposal translates general ethical principles into observable student decisions. However, it is not a validated scale; no independent second coder was employed, and the findings are limited to the selected document sections. Therefore, the proposed design requires empirical testing.

Keywords

mediation, document analysis, process evaluation, generative AI, Turkish as a foreign language

Giriş

Üretken yapay zekâ destekli dil öğretiminde değerlendirme sorunu, öğrencinin ortaya koyduğu metnin niteliği kadar bu metindeki kararların kime ait olduğuyula ilgilidir. Bir öğrenci karmaşık bir duyuruyu kısa ve akıcı biçimde yeniden yazabilir; ancak son metindeki anlam seçimlerinin öğrenci tarafından mı yoksa kullanılan araç tarafından mı yapıldığı yalnızca ürüne bakılarak belirlenemez. Bu durum, özellikle başkasının ihtiyaçları için bilgi aktarmayı gerektiren aracılık görevlerinde belirginleşir. Değerlendirmenin yalnızca doğruluk, akıcılık ve sözcük çeşitliliğine yönelmesi, öğrencinin kaynakla kurduğu ilişkiyi görünmez bırakabilir. Çalışmanın çıkış noktası, bu görünmezliğin küçük ve izlenebilir süreç kayıtlarıyla azaltılıp azaltılamayacağıdır.

Kohnke ve diğerleri (2023), dil öğreniminde sohbet sistemlerinin sunduğu olanakları, sınırlılıkları ve gerekli dijital yeterlikleri birlikte tartışmaktadır. Bu yaklaşım, aracın varlığını tek başına öğretimsel yarar göstergesi saymamak gerektiğini düşündürür. Türkçe öğretiminde de temel soru, aracın ne kadar hızlı metin ürettiği değil, öğrencinin bu metin üzerinde hangi iletişimsel ve eleştirel işlemleri gerçekleştirdiğidir. Öğrenci bir açıklamayı kabul ederken, değiştirirken veya reddederken neye dayanmaktadır? Bu soruya verilecek cevap, teknoloji kullanımını dil öğreniminin amaçlarıyla ilişkilendirecek değerlendirme birimini belirleyebilir.

Aracılık ve Anlamın Yeniden Kurulması

Avrupa Ortak Başvuru Metni Tamamlayıcı Cildi, aracılığı metin, kavram ve iletişim bağlamlarında ele alır; aynı dil içinde yapılan anlam aktarımını da kapsar (Council of Europe, 2020, ss. 90-93). Çerçeve metne göre aracılık süreç içerisinde öğrenciyle bir arada olan çeşitli köprüler kurarak sosyal bir alan inşa etmektir (Deniz, vd. 2021). Bu çalışmada aracılık, Türkçe bir kaynaktaki gerekli bilgiyi başka bir kişinin anlayabileceği Türkçeyle yeniden düzenleme göreviyle sınırlandırılmıştır. Dolayısıyla öğrenciden profesyonel çeviri yapması veya bütün metni yeniden üretmesi beklenmez. Görevin ölçütü, belirli bir alıcı için gerekli bilginin anlaşılır hâle gelmesi ve bu dönüşüm sırasında temel anlam ilişkilerinin korunmasıdır.

Örneğin üniversiteye yeni başlayan bir kişinin bir etkinlik duyurusunu anlaması, yalnızca sözcüklerin anlamlarını bilmesine bağlı olmayabilir. Başvurunun hangi tarihte yapılacağı, kimlerin katılabileceği ve hangi koşullarda yer ayrılacağı birlikte anlaşılmalıdır. Öğrenci, duyuruyu daha kısa cümlelerle aktarırken bu ilişkilerden birini çıkarırsa metin yüzeyde kolaylaşır; buna karşılık alıcının doğru karar vermesine yardım etme işlevi zayıflar. Böyle bir görevde sadeleştirme başarısı, kısaltmanın miktarıyla aynı anlama gelmez. Korunan ve değiştirilen anlamların gerekçesi değerlendirme konusu olur.

Türkçe için bu sorun, koşul, olumsuzluk ve belirsizlik ifadeleri üzerinden somutlaştırılabilir. “Kontenjan dolmazsa ek başvuru alınabilir” cümlesinin “Ek başvuru alınacak” biçiminde dönüştürülmesi, hem koşulu hem olasılığı kaldırır. “Kayıt yaptırmayanlar katılamaz” ifadesini “Herkes katılabilir” biçiminde yeniden yazmak ise katılım sınırını tersine çevirir. Bu örnekler, çalışma kapsamında oluşturulmuş açıklayıcı örneklerdir; herhangi bir yapay zekâ aracından toplanmış hata verileri değildir. Örneklerin amacı, anlamın korunmasını öğretmen tarafından gözlenebilir bir ölçüte dönüştürmektir.

B1–B2 düzeylerine odaklanılması, öğrenciden beklenen kararların sınırlandırılmasına hizmet eder. Burada B1 ya da B2 etiketi, belirli bir yapıyı bütün öğrencilerin mutlaka doğru kullanacağı varsayımını içermez. Düzey, görev karmaşıklığını planlamak için kullanılan başlangıç referansıdır. Kaynak metnin uzunluğu, konuya aşinalık, alıcının bilgi ihtiyacı ve gerekli açıklamanın kapsamı ayrıca dikkate alınmalıdır. Bir etkinlik duyurusunu aktarmak ile karşıt görüşler içeren bir metni açıklamak aynı bilişsel yükü taşımaz. Bu nedenle önerilen değerlendirme, düzey adını doğrudan puana dönüştürmez.

Üretken Yapay Zekâ ve Öğrenci Kararının Görünürlüğü

Yapay zekâ kullanımı metin üretme işlemlerinin bir bölümünü öğrenci dışındaki bir sisteme taşımaktadır. Bununla birlikte araç çıktısının kullanılması, öğrenmenin zorunlu olarak ortadan kalktığını göstermediği belirtilebilir. Öğrenci çıktıyı kaynakla karşılaştırabilir, sakıncalı bir genellemeyi fark edebilir ve alıcıya uygun yeni bir açıklama oluşturabilir. Böyle bir durumda öğrenmeye ilişkin bilgi, yalnızca son metinde değil, iki sürüm arasındaki gerekçeli değişiklikte bulunur. Değerlendirme tasarımının bu değişikliği kaydetmesi, aracın sağladığı destekle öğrencinin verdiği kararı birbirinden ayırmaya yardımcı olabilir.

Carless ve Boud (2018), geri bildirim okuryazarlığını öğrencinin aldığı bilgiyi anlamlandırması ve çalışmalarını geliştirmekte kullanmasıyla ilişkilendirir. Bu görüşten hareketle, yapay zekânın ürettiği öneriyi görmek ile bu öneriden öğrenmek farklı işlemler olarak değerlendirilmelidir. Öğrenciye yalnızca “metnini araçla geliştir” yönergesi verildiğinde, hangi önerinin neden kabul edildiği belirsiz kalmaktadır. Buna karşılık bir değişikliği kaynak cümleyle ilişkilendirme ve kısa gerekçe yazma beklentisi, geri bildirim verilen tepkiyi görünür kılmaktadır. Bu çalışmada önerilen karar kaydı, söz konusu ayrımı aracılık görevlerine uyarlayan bir tasarım ögesidir.

Etik kullanım da yalnızca sonuna araç adı eklenen bir metin üretmekten ibaret değildir. Miao ve Holmes (2023), eğitimde üretken yapay zekânın insan merkezli biçimde ele alınmasını ve pedagojik uygunluğunun değerlendirilmesini vurgulamaktadır. Bu çalışmanın yorumuna göre, etik bir aracılık görevi öğrencinin hem kaynağa hem alıcıya karşı sorumluluğunu açıklaştırmalıdır. Kaynakta bulunmayan bir bilginin eklenmesi, alıcının kararını etkileyebilir. Öğrencinin araç kullanımını belirtmesi bu anlam bozulmasını tek başına gidermez; şeffaflık ile içerik doğruluğu ayrı ölçütler olarak ele alınmalıdır.

Alanyazındaki Konum ve Özgün Katkı

Aracılık ile yapay zekâ arasındaki ilişki yeni olmakla birlikte bütünüyle çalışılmamış değildir. Topal (2026) genel dil yeterliliğinin üretken yapay zekâ bağlamında yeniden yorumlanmasını ve destekli yeterliliğin değerlendirilmesini tartışmaktadır. Karjagdi Çolak ve Çelik (2026) ise Türkiye’de İngilizce öğrenen ortaöğretim öğrencileriyle yürüttükleri çalışmada aracılık pedagojisini etik dijital kaynak kullanımıyla ilişkilendirmiştir. Bu araştırmalar, burada ele alınan sorunun daha geniş bir tartışmanın parçası olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla mevcut çalışma, aracılık ve yapay zekâyı ilk kez bir araya getirdiği iddiasına dayanmamaktadır.

Önerilen katkı daha dar bir düzlemde konumlandırılmıştır: Türkçe metinsel aracılık görevlerinde anlamı değiştiren küçük dilsel kararların, kaynak-çıktı-düzeltilme-gerekçe ilişkisi içinde değerlendirilmesidir. Genel dil yeterliği tartışmasından farklı olarak, bu yaklaşım görev sırasında korunması gereken anlam birimini başlangıç noktası yapmaktadır. Etik dijital okuryazarlık çalışmalarından farklı olarak ise kaynak kullanımını yalnızca atıf davranışı üzerinden değil, koşulun korunması, olumsuzluğun aktarılması ve belirsizliğin giderilmeden açıklanması üzerinden somutlaştırmaktadır. Bu özgünlük, bir araştırma gündemi ve araç tasarımı önerisi olup kapsamlı bir bibliyometrik taramayla kanıtlanmış öncelik iddiasını içermemektedir.

Araştırma, üç farklı çerçevenin aynı soruna verdiği cevapları karşılaştırmaktadır. Dil çerçevesi iletişimsel hedefi, öğretmen yeterlik çerçevesi pedagojik sorumluluğu, yapay zekâ kullanım ölçeği ise görevde izin verilen desteği açıklamak için seçilmiştir. İncelenen bu kaynaklarda ortak bir çıktı beklenmemekle birlikte, aksine, belge türleri arasındaki ayrımın hangi değerlendirme boşluklarını görünür kıldığı araştırılmaktadır. Çalışmanın amacı, bu boşlukları tek bir genel puanla kapatmak değil, öğrencinin anlamı koruma kararlarına ilişkin daha açık kanıtların nasıl toplanabileceğini göstermektir.

Yöntem

Araştırma Yöntem ve Deseni

Araştırma, nitel yaklaşım içinde doküman incelemesine dayalı karşılaştırmalı bir belge araştırması olarak tasarlanmıştır. Veri kaynağı olarak yayımlanmış belgeler kullanılmış; verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz benimsenmiştir. Doküman analizi burada belgeye ulaşma, belgeyi bağlamı içinde değerlendirme ve araştırma sorularına ilişkin bölümleri inceleme sürecini; betimsel analiz ise bu bölümleri önceden belirlenmiş kategoriler altında düzenleme işlemi ifade etmektedir. Bowen’ın (2009) belge incelemesine ilişkin yaklaşımı, belgelerin araştırma amacı dışında üretilmiş olabileceğini ve üretim bağlamının dikkate alınması gerektiğini hatırlatması bakımından temel alınmıştır.

Bu tercih, araştırma probleminin niteliğiyle bağlantılıdır. Çalışma öğrencilerin ne kadar başarılı olduğunu, öğretmenlerin hangi görüşü benimsediğini veya belirli bir aracın ne sıklıkla hata yaptığını belirlememektedir. İncelenen olgu, farklı çerçevelerin değerlendirmeye ilişkin hangi kavramsal dayanakları sağladığıdır. Bu nedenle deneysel desen, görüşme ya da anket yerine belge araştırması uygun görülmüştür. Bununla birlikte dokümanlardan türetilen tasarımın öğrenme üzerindeki etkisi aynı yöntemle kanıtlanamaz. Etki, uygulanabilirlik ve öğrenci deneyimi bu araştırmanın sonraki ampirik sına alanlarıdır.

Araştırma Problemi ve Alt Problemler

Araştırmanın temel problemi şudur: Uluslararası dil ve yapay zekâ çerçevelerinin ilgili bölümleri, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde B1–B2 düzeylerine yönelik üretken yapay zekâ destekli metinsel aracılık görevlerinin değerlendirilmesine hangi dayanakları sunmaktadır? Temel problem dört alt problemle sınırlandırılmıştır.

AP1. İncelenen belgelerde iletişimsel eylemi gerçekleştiren öznenin ve değerlendirme sorumluluğunu taşıyan kişinin konumu nasıl tanımlanmaktadır?

AP2. Kaynak anlamının korunması ve hedef alıcıya uygun biçimde aktarılması bakımından hangi dayanaklar ve ayrıntı eksiklikleri belirlenmektedir?

AP3. İzin verilen yapay zekâ desteği ile öğrencinin katkısını ayırt etmeye yarayan süreç kanıtları nasıl ele alınmaktadır?

AP4. Şeffaflık, erişim, mahremiyet ve öğretmen denetimi açısından hangi değerlendirme koşulları ortaya çıkmaktadır?

Bulgular bölümündeki dört alt başlık bu sırayı izlemektedir. Değerlendirme modeli ise belgelere ait bir bulgu gibi sunulmamış, tartışma ve öneriler bölümünde araştırmacı sentezi olarak geliştirilmiştir. Böylece bir belgenin doğrudan söylediği, belgeler arasında kurulan ilişki ve uygulama için önerilen yeni işlem birbirinden ayrılmıştır.

Dokümanların Seçimi ve İnceleme Kapsamı

Belge seçimi amaçlı örnekleme mantığıyla ve önceden belirlenmiş ölçütlerle gerçekleştirilmiştir. Bir belgenin inceleme kümesine alınması için açık erişimli olması, kurumsal veya hakemli akademik yayın niteliği taşıması, dilsel aracılığa ya da eğitimde yapay zekâ değerlendirmesine ilişkin açık bir çerçeve sunması ve araştırma kategorilerinden en az birine doğrudan karşılık vermesi aranmıştır. Belge kümesi, bütün alanyazını temsil eden sistematik derleme örnekleme olarak değil, birbirini tamamlayan üç çerçeveden oluşan sınırlı bir karşılaştırma kümesi olarak tanımlanmıştır.

İncelemede kullanılan sürümler 2020 ve 2024 tarihlidir. Kaynak ve bağlantı kontrolü 5 Eylül 2026 tarihinde yapılmıştır. Yapay Zekâ Değerlendirme Ölçeği için 2024 tarihli özgün makaledeki sürüm esas alınmıştır; sonraki güncellemeler, aynı belgeymiş gibi analize dahil edilmemiştir. Böylece sürümler arasında değişebilen kullanım düzeylerinin birbirine karışması önlenmiştir. Öğrencilere yönelik UNESCO çerçevesi ve üretken yapay zekâ rehberi ise kuramsal arka planda kullanılmış, üç belgeyi analiz kümesine dâhil edilmemiştir.

Tablo 1

İncelenen dokümanlar ve seçilmiş bölümler

Kod ve yayın	Belge işlevi	İnceleme kesiti
D1 Council of Europe (2020) CEFR Companion volume	Dilsel aracılık çerçevesi	Bölüm 3.4.1.1, ss. 92–95; bölüm 3.4.2, ss. 117–122
D2 Miao ve Cukurova (2024) AI competency framework for teachers	Öğretmen yeterlik çerçevesi	Bölüm 2.3–2.5; bölüm 4.1, yeterlik 1.1 ve 2.1; bölüm 5.5
D3 Perkins ve diğerleri (2024) Artificial Intelligence Assessment Scale	Görevde yapay zekâ kullanım çerçevesi	Tablo 1; Level 3–5; Supporting Guidelines; Balancing Skill Development, Engagement, and Ethics

Not. D3 için 2024 tarihli makaledeki sürüm incelenmiştir. Belgelerin tam künyeleri Kaynakça bölümündedir.

Tablo 1’de gösterilen bölümler incelemenin sınırlarını oluşturmaktadır. D1 için dil çerçevesinin tüm ölçekleri, D2 için öğretmen yeterliklerinin tüm ayrıntıları veya D3 için makalenin tüm alanyazın tartışması kodlama kapsamına alınmamıştır. İlgili bölümlerin seçilmesi, araştırma sorularına doğrudan karşılık veren metinlere odaklanmayı sağlamıştır. Belge dışında bırakılan konuların yokluğu hakkında hüküm verilmemiştir. Bu sınır, özellikle “belgede bulunmama” ile “incelenen bölümde açıklanılmama” arasındaki ayrımın korunması açısından önemlidir.

Veri Toplama ve Kayıt Süreci

Belge incelemesi, yayın kimliğinin kontrolü, ilgili başlıkların belirlenmesi, anlam birimlerinin seçilmesi ve karşılaştırma çizelgesinin oluşturulması sırasıyla yürütülmüştür. Yayın yılı, yazar veya kurum, başlık ve kalıcı bağlantı bilgileri bibliyografik kayıt altında tutulmuştur. PDF sayfası ile belge üzerinde basılı sayfa numarasının farklı olabildiği durumlarda bulguların izlenebilirliği için bölüm adı öncelikli konum bilgisi olarak kullanılmıştır. D1’de basılı sayfalar, D2’de yeterlik ve bölüm kodları, D3’te tablo ve düzey başlıkları okuyucunun aynı kesite ulaşmasını sağlayan dayanaklardır.

Kayıt birimi, bir değerlendirme kararı veya yeterlik ilişkisi içeren anlamlı belgenin kesitidir. Yalnızca anahtar sözcük aramasıyla bulunan cümleler bağımsız kanıt sayılmamıştır. Bir ifadenin hangi özneye yöneldiği, öneri mi tanımlayıcı mı olduğu ve hangi eğitim bağlamında kullanıldığı çevresindeki açıklamalarla birlikte değerlendirilmiştir. Örneğin, öğretmen yeterliği olarak sunulan bir ifade, öğrencinin kazanımı gibi kodlanmamıştır. Bu yaklaşım, aynı kavramın farklı belgelerde farklı işlevler üstlenmesinden kaynaklanabilecek karşılaştırma hatalarını azaltmayı amaçlamaktadır.

Veri kaydı üç katmandan oluşmuştur: belge konumu, kısa anlam özeti ve analitik not. Kısa anlam özeti belgenin içeriğine bağlı tutulmuş; analitik notta bu içeriğin araştırma sorusuyla ilişkisi açıklanmıştır. Türkçe görev önerileri bu kayıtlara veri olarak eklenmemiştir. Böylece araştırmada üretilen bir örneğin daha sonra araştırma bulgusu olarak yeniden kullanılmasının önüne geçilmiştir. Temel dayanaklar Bulgular bölümündeki karşılaştırma tablolarında gösterilmiştir.

Veri Analizi

Betimsel analiz, araştırma problemlerinden hareketle oluşturulan dört kategori üzerinden yürütülmüştür: özne ve sorumluluk, anlamın korunması, süreç kanıtı ve etik koşullar. Yıldırım ve Şimşek’in (2021) nitel araştırma çerçevesi doğrultusunda, verilerin belirli bir kavramsal yapı içinde düzenlenmesi ve bu yapının açık biçimde raporlanması esas alınmıştır. Çalışmada kullanılan kategoriler belgelere ait hazır ölçekler değildir. Araştırma soruları ile belge kesitleri arasında karşılaştırma yapabilmek için oluşturulmuş analitik araçlardır.

İlk aşamada her belge kendi amacı içinde okunmuştur. İkinci aşamada ilgili kesitler kategori çizelgesine yerleştirilmiştir. Üçüncü aşamada belgeler arasında doğrudan destek, tamamlayıcı ilişki ve işlemsel ayrıntı eksikliği aranmıştır. Dördüncü aşamada bu ilişkiler dört alt probleme karşılık gelecek biçimde betimlenmiştir. Bu aşamaların sonunda önerilen sınıf içi uygulama, ayrı bir sentez düzeyinde yazılmıştır. Dolayısıyla bulguların düzenlenmesiyle öneri geliştirme aynı işlem olarak kabul edilmemiştir.

Tablo 2

Betimsel analiz kategorileri ve karar kuralları

Kategori	Dâhil etme ölçütü	Dışlama veya sınır
K1 Özne ve sorumluluk	Görevi yapan, kararı veren veya değerlendiren öznenin açık olması	Yalnızca araç adı geçmesi yeterli değildir.
K2 Anlamın korunması	Bilginin aktarılması, yeniden açıklanması veya alıcıya uyarlanması	Genel teknoloji yararı dilsel ölçüt sayılmaz.
K3 Süreç kanıtı	İlk sürüm, çıktı, açıklama veya katkı kaydına ilişkin beklenti	Kullanım izni tek başına öğrenme kanıtı değildir.
K4 Etik koşullar	Şeffaflık, mahremiyet, erişim ya da insan denetimi	Kurum ilkesi gerçekleşmiş uygulama gibi okunmaz.

Not. Kategoriler bu araştırma için oluşturulmuştur; belgelerin resmî sınıflandırması değildir.

Tablo 2'deki dışlama kuralları analiz için belirleyicidir. Bir bölümde yalnızca teknolojiye erişimden söz edilmesi, öğrencinin dilsel katkısının ölçüldüğü anlamına gelmez. Benzer biçimde, açık bir kullanım izni öğrencinin kaynak anlamını doğru aktardığının kanıtı değildir. Bir belge birden fazla kategoriyle ilişkili olabilir; ancak bu ilişki, aynı ifadenin ayrı ve bağımsız bulgularmış gibi sayılmasına yol açmamıştır. Çalışmada tema frekansı ya da belge yüzdesi hesaplanmamıştır. Üç belgenin amaç ve uzunlukları farklı olduğundan sözcük sıklıkları üzerinden önem sıralaması yapmak uygun görülmemiştir.

Analitik yorumların kapsamı, önerme düzeyinde tutulmuştur. “Bu kesit öğrencinin kaynakla karşılaştırma yapmasına dayanak sağlar” biçimindeki bir yorum, belgenin belirli bir Türkçe rubriği doğrudan önerdiği anlamına gelmez. Yorumun dayandığı kavramsal ilişki ayrıca açıklanmıştır. Bu nedenle koşul, olumsuzluk ve belirsizlik kategorileri belgelere atfedilen resmî alt ölçekler değildir; Türkçe aracılık görevleri için bu çalışmada geliştirilen işlemselleştirmelerdir.

Geçerlilik ve Güvenilirlik

Nitel araştırmada geçerlilik ve güvenilirlik, yalnızca bir sayısal uyum değerine indirgenmemelidir. Bu çalışmada inandırıcılık için kaynakların yayın kimlikleri kontrol edilmiş, belge amacı ile yorum arasındaki bağ görünür tutulmuş ve karşı örnek olabilecek durumlar tartışılmıştır. Aktarılabilirlik için hedef bağlam B1–B2 düzeyindeki Türkçe metinsel aracılık görevleriyle sınırlandırılmıştır. Teyit edilebilirlik açısından belge konumları, kod tanımları ve yorum sınırları raporlanmıştır. Bu önlemler, bulguların bağımsız olarak yeniden incelenmesine olanak vermeyi amaçlamaktadır; bir geçerlik testi yerine geçmemektedir.

Miles ve Huberman'ın (1994) kodlayıcılar arası görüş birliğine dayalı yaklaşımı, bağımsız kodlama tamamlandığında uygulanacak güvenilirlik işlemi olarak benimsenmiştir. Formül şöyledir: Güvenirlik yüzdesi = Görüş birliği / (Görüş birliği + Görüş ayrılığı) × 100. Görüş birliği, önceden sınırlandırılmış aynı anlam birimine iki kodlayıcının aynı kategori kararını vermesidir. Görüş ayrılığı, aynı birime farklı kararların verilmesidir. Birim sınırları ortaklaştırılmadan yalnızca benzer sözcüklerin işaretlenmesi bu hesaplama için yeterli değildir.

Bu çalışmada bağımsız ikinci insan kodlayıcının yaptığı bir inceleme bulunmamaktadır. Belge okuması ve ilk karşılaştırma yapay zekâ desteğiyle hazırlanmıştır. Bu nedenle görüş birliği sayısı, görüş ayrılığı sayısı ve bir güvenilirlik yüzdesi raporlanmamıştır. Aynı araca metni yeniden değerlendirmek de bağımsız kodlayıcı güvenilirliği olarak kabul edilmemiştir. Mevcut sonuçlar, bağımsız araştırmacı incelemesi gerektiren başlangıç çözümlemeleridir. Bu sınırlama, formülü kullanırken yapılmamış bir uygulamanın yapılmış gibi gösterilmesini önler.

İzleyen doğrulama aşamasında, küçük ve amaçlı seçilmiş bu belge kümesindeki bütün kayıt birimlerinin ikinci kodlayıcı tarafından incelenmesi önerilmektedir. Kodlayıcıya önce kategori tanımları ve dışlama kuralları verilmelidir. Bağımsız kodlama sonuçları görüşmeden önce saklanmalı; yüzde bu ilk kararlar üzerinden hesaplanmalıdır. Görüş ayrılıkları daha sonra gerekçeleriyle ele alınmalı ve uzlaş sonrasına son kodlama ayrıca kaydedilmelidir. Uzlaşıyla düzeltilmiş bütün kararların aynı olması, başlangıç güvenirliliğinin yüzde yüz olduğu biçiminde raporlanmamalıdır.

Yüzde uyum, şansa bağlı benzerliği düzeltmez, ayrıca aynı yanlış yorumda birleşen kodlayıcılar yüksek uyum gösterebilir. Bu nedenle sayısal sonucun yanında hangi birimlerde ve neden ayrılık oluştuğunun açıklanması gerekir. Kodlama kategorileri gözden geçirilecekse önceki kayıtların hangi sürümle üretildiği de belirtilmelidir. Bu araştırma için önceden seçilmiş bir başarı eşiği yoktur; çalışma yapılmadan kabul edilebilirlik sonucu ilan edilmemiştir. Güvenirlik değerlendirmesi, kaynakla tutarlılık ve kavramsal açıklıkla birlikte yapılmalıdır.

Sınırlılıklar

Araştırmanın birinci sınırlılığı, üç çerçevenin seçilmiş bölümleriyle çalışmasıdır. Belge kümesi, Türkçe öğretim programlarının, ders kitaplarının veya kurum politikalarının temsili örnekleme değildir. İkinci sınırlılık, metinlerin normatif ve çerçeveyici niteliğidir. Bu belgelerden sınıfta gerçekleşen davranışlar, öğrenci başarısı veya öğretmen tutumu hakkında sonuç

çıkarılamaz. Üçüncü sınırlılık, belgeler arasında amaç, hedef kitle ve ayrıntı düzeyi bakımından eşitsizlik bulunmasıdır. Karşılaştırma, üstünlük sıralaması yapmak için kullanılmamıştır.

Dördüncü sınırlılık, Türkçe örneklerin açıklayıcı tasarım örnekleri olmasıdır. Bu örnekler, belirli bir modelin hata oranını veya öğrencilerin tipik güçlüğünü göstermemektedir. Beşinci sınırlılık, önerilen B1–B2 görevlerinin düzey uygunluğunun uzman ve öğrenci verileriyle doğrulanmamış olmasıdır. Altıncı sınırlılık, bağımsız kodlayıcı çalışmasının tamamlanmamış olmasıdır. Son olarak araçların sürümleri değişebileceğinden, herhangi bir üretken yapay zekâ sisteminin gelecekteki davranışı bu incelemenin sonuçlarından öngörülemez. Bulgular bir ürün değerlendirmesi olarak okunmamalıdır.

Bulgular

Bu bölüm, incelenen belge kesitlerinden çıkarılan karşılaştırmalı sonuçları sunmaktadır. Tablolardaki ifadeler kısa anlam özetleridir; doğrudan alıntı veya ölçek çevirisi değildir. Bulguların dayanakları D1, D2 ve D3 kodlarıyla verilmiştir. “Ayrıntılandırılmıyor” ifadesi yalnızca inceleme kapsamındaki bölümler için kullanılmıştır. Öğrenci performansına ilişkin sayısal sonuç bulunmamaktadır.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Özne ve sorumluluk bakımından üç belge farklı düzeylerde konumlanmaktadır. D1’in inceleme birimi, başkalarının anlamasına katkıda bulunan dil kullanıcısıdır. D2’de pedagojik seçimleri değerlendiren öğretmen ve insan sorumluluğu öne çıkmaktadır. D3’ün odak noktası ise görevin amaçlarına göre izin verilen yapay zekâ kullanımının belirlenmesidir. Tablo 3 bu ayrımı göstermektedir (Council of Europe, 2020; Miao & Cukurova, 2024; Perkins et al., 2024).

Tablo 3

Özne ve sorumluluk bakımından belge karşılaştırması

Dayanak	Kısa belge özeti	Karşılaştırma sonucu
D1, bölüm 3.4.1.1	Dil kullanıcısı, gerekli bilgiyi başkasına aktarır.	İletişimsel eylemin öznesi belirgindir.
D2, yeterlik 1.1; bölüm 2.3	İnsan eyleyciliği ve öğretmen sorumluluğu korunur.	Pedagojik sorumluluk ayrıca tanımlanır.
D3, Tablo 1; Level 4	Öğrenci araç üretimini değerlendirir.	Üretim ve değerlendirme farklı eylemlerdir.

Not. Son sütun araştırmanın yorumudur. Kaynaklar: Council of Europe (2020), Miao ve Cukurova (2024), Perkins ve diğerleri (2024).

Karşılaştırmanın ilk sonucu, aynı görevde birden fazla sorumluluk düzeyinin bulunabileceğidir. Görevi tasarlamak, aracı kullanmak, çıktıyı düzeltmek ve değerlendirme kararı vermek birbirinden farklı eylemlerdir. Bu eylemler aynı kişide toplanabileceği gibi farklı kişiler ve bir araç arasında da paylaşılabılır. Belgeler birlikte okunduğunda, yalnızca son ürünün sahibi olarak öğrenciyi adlandırmanın bu dağılımı açıklamadığı görülmektedir. Bu sonuç bir sınıf gözlemi değil, belge amaçlarının karşılaştırılmasından elde edilen analitik ayrımdır.

İkinci sonuç, aracın gerçekleştirdiği üretimin öğrencinin dilsel kararıyla otomatik olarak özdeşleştirilemeyeceğidir. D1’in iletişimsel öznesi ile D3’ün izin verilen yardım düzeyi aynı kavram değildir. Bir görevde yardımın geniş tutulması, öğrencinin hangi işlemi yapmasının beklendiğini ortadan kaldırmaz. Benzer biçimde öğretmenin bir aracı uygun bulması, bu araçla üretilen her metnin amaca uygun olduğu sonucunu doğurmaz. İncelenen kesitler, bu üç düzeyi birleştiren tek bir hazır değerlendirme işlemi sunmamaktadır.

Üçüncü sonuç, sorumluluğun açıklanması için görev yönergesinin belirleyici bir ara yüz olmasıdır. Bu bulgu, belgelerdeki farklı özne tanımlarının birlikte değerlendirilmesinden çıkarılmıştır. Öğrencinin kaynağı seçmesi mi, önerileri karşılaştırması mı, son açıklamayı yazması mı beklendiği açık olmadığında, değerlendirilecek katkı da belirsizleşir. Burada saptanan boşluk, insan öznesinin önemszenmemesi değildir; öznenin hangi somut karar üzerinden görünür kılınacağına ayrıca belirlenmesi gereğidir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Anlamın korunması ve alıcıya uyarılama bakımından en doğrudan dayanak D1’in belirli bilgiyi aktarma ve aracılık stratejileri bölümleridir. Bu kesitler gerekli bilginin seçilmesini ve açıklamanın alıcının ihtiyacına göre düzenlenmesini ilişkilendirir. D2 ve D3 ise aynı dilsel ayrıntı düzeyinde tanımlayıcılar sunmaz; değerlendirme ve kullanım koşullarını açıklayan tamamlayıcı belgeler olarak işlev görür. Bu ayrım, belgelerin amaçlarıyla tutarlıdır ve bir eksiklik sıralaması anlamına gelmez.

Tablo 4

Anlamın korunması bakımından dayanaklar ve sınırlar

İncelenen kesit	Belgesel dayanak	İşlemsel sınır
D1, ss. 93–95 ve 117–122	Gerekli bilginin aktarılması ve anlaşılır hâle getirilmesi	Türkçedeki anlam ilişkileri ayrıca tanımlanmalıdır.
D2, bölüm 5.5	Bağlama uygun performans değerlendirilmesi	Türkçe aracılık rubriği sunulmaz.
D3, Level 3 ve Level 4	Düzenleme ve çıktı değerlendirme işlemleri	B1–B2 anlam göstergeleri belirlenmez.

Not. Sınırlar yalnızca seçilmiş kesitlere ilişkindir. Kaynaklar: Council of Europe (2020), Miao ve Cukurova (2024), Perkins ve diğerleri (2024).

Tablo 4’te görülen temel ayrım, dilsel ürünün işlevi ile üretim sürecinin yönetimi arasındadır. Bir metni daha anlaşılır kılmak, gerekli bilgiyi koruma sorununu kendiliğinden çözmez. Belgelerin karşılaştırılması, görev başarısının farklı belgelerden gelen ayrı sorularla incelenmesini gerektirmektedir: Alıcının ihtiyacı karşılanmış mıdır, araç kullanımı görev amacına uygun mudur ve öğrenen hangi kararı vermiştir? Bu soruların herhangi birine olumlu cevap verilmesi diğerlerine de olumlu cevap verildiğini göstermez.

İncelenen kesitlerde Türkçede koşul, olumsuzluk ve belirsizlik anlamlarının korunmasına özgü bir değerlendirme listesi belirlenmemiştir. Bu bulgu, belgelerin Türkçe öğretimini kapsamadığı veya bu anlamların önemsiz olduğu biçiminde yorumlanamaz. Bulgudan çıkarılabilecek sınırlı sonuç, genel çerçevelerin görev düzeyindeki dilsel kanıtı ayrıca işlemselleştirmeyi gerektirdiğidir. Dolayısıyla burada geliştirilecek kontrol maddeleri belgeden aktarılmış resmî yeterlikler olarak değil, yerel uyarılama önerileri olarak ele alınmalıdır.

B1 ve B2 için farklılaşmanın da tek başına araç kullanım miktarıyla kurulamayacağı görülmektedir. İletişimsel görevdeki bilgi yüküyle izin verilen yardım farklı boyutlardır. Kısa ve tanıdık bir metni araçsız işlemek, uzun ve uzmanlık gerektiren bir metni araçla işlemekten her koşulda daha güç veya daha kolay sayılamaz. Belge karşılaştırması, düzey, görev ve destek koşulunun ayrı kaydedilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Bu sonuç, öğrencilerin düzeyler arası performans farkının ölçüldüğü anlamına gelmemektedir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Süreç kanıtı bakımından D3, bazı kullanım düzeylerinde ilk çalışmanın ve yapay zekâ katkısının görünürlüğüne yönelik beklentiler içermektedir. D1 iletişimsel eylemi tanımlarken bütün araç kullanım geçmişini belgeleyen bir teslim protokolü vermez. D2’de değerlendirme bağlama bağlı öğretmen sorumluluğu içinde yer alır. Tablo 5’teki karşılaştırma, kullanım izni ile öğrenme kanıtının farklı kayıtlar gerektirebileceğini göstermektedir.

Tablo 5

Süreç kanıtına ilişkin belge karşılaştırması

Dayanak	Kayıtlı ilişkili içerik	Analitik ayrım
D1, bölüm 3.4	İletişimsel eylem tanımlanır.	Eylem tanımı teslim protokolü değildir.
D2, bölüm 5.5	Değerlendirme bağlama uyarlanır.	Hangi kararın kaydedileceği ayrıca belirlenmelidir.
D3, Tablo 1, düzey 3	Özgün çalışmanın sunulması beklenir.	Sürüm farkı ile değişiklik gerekçesi ayrıdır.
D3, Tablo 1, düzey 4 ve 5	Katkıyı belirtme beklentisi düzeye göre değişir.	Tek bir kayıt kuralı bütün düzeylere genellenemez.

Not. D3’ün beşinci düzeyi üretilen her parçanın ayrıca belirtilmesini zorunlu tutmaz. Kaynaklar: Council of Europe (2020), Miao ve Cukurova (2024), Perkins ve diğerleri (2024).

Karşılaştırmadan çıkarılan ilk sonuç, “araç kullanılmıştır” bilgisinin tek başına süreç kanıtı olmadığıdır. Bu ifade kullanımın varlığını bildirir; fakat araç çıktısının hangi bölümünün kabul edildiğini göstermez. İkinci sonuç, ilk taslağın saklanması yararlı olmakla birlikte bütün kararları açıklamadığıdır. İki metin arasında farklılık bulunması, değişikliğin neden yapıldığını veya öğrencinin değişikliği anladığını kanıtlamaz. Dolayısıyla sürüm farkıyla karar gerekçesi analitik olarak ayrı veri türleridir.

Üçüncü sonuç, kayıt ayrıntısının görev amacıyla ilişkilendirilmesi gereğidir. İncelenen belgeler her aracılık görevi için aynı kapsamda günlük tutulmasını öngören ortak bir protokol oluşturmamaktadır. Bu nedenle karşılaştırmadan “bütün konuşma geçmişi mutlaka teslim edilmelidir” sonucu çıkarılmamıştır. Böyle bir zorunluluk, mahremiyet ve uygulanabilirlik sorunları yaratabilir. Bulguların desteklediği daha sınırlı önerme, değerlendirme açısından önemli kararların belirlenerek bunlara ilişkin kanıtların açıkça istenmesidir.

Son olarak, kaynak metne dönmeyi gerektiren doğrulama ile araç çıktısının akıcılığını değerlendirme farklı işlemlerdir. Öğrencinin “bu cümle daha güzel” açıklaması bir tercih bildirir; “kaynakta yalnızca belirli koşulda geçerli olan bilgi genellenmişti” açıklaması ise kaynak ilişkisini gösterir. Bu ayrım çalışmanın analitik yorumudur. İncelenen belgelerin hiçbirinden, söz konusu gerekçe biçiminin öğrenci başarısını artırdığı sonucu çıkarılmamıştır.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Etik koşullar bakımından belgeler farklı katkılar sağlamaktadır. D2’nin insan sorumluluğu, kapsayıcı erişim ve bağlama uygun değerlendirme odağı ile D3’ün kullanım sınırlarını açıklama yaklaşımı birbiriyle ilişkilendirilebilir. D1’in alıcı ve iletişim bağlamını dikkate alan yapısı da etik sorumluluğun yalnızca araç kullanım beyanından ibaret olmadığını düşünmeye olanak verir. Ancak bu ilişki ortaklaşa hazırlanmış bir politika veya doğrudan aktarılabilecek birleşik standart değildir.

Tablo 6

Etik koşullar ve değerlendirme tasarımı arasındaki ilişki

Boyut	Belge konumu	Araştırmanın çıkardığı koşul
Şeffaflık	D3, Supporting Guidelines	İzin verilen işlemler görevden önce açıklanmalıdır.
Erişim	D2, bölüm 2.5; D3, Balancing Skill Development	Destek koşulları dil başarısından ayrı kaydedilmelidir.
Mahremiyet	D2, bölüm 2.4; D3, Supporting Guidelines	Karar için gerekli sınırlı kayıt tercih edilmelidir.
Öğretmen denetimi	D2, bölüm 2.3 ve 5.5	Değerlendirme kararı gerekçelendirilmelidir.

Not. Son sütun uygulama için yorumlanmış koşullardır; belgelerin bire bir aktarımı değildir. Kaynaklar: Miao ve Cukurova (2024), Perkins ve diğerleri (2024).

Karşılaştırmamızın ilk sonucu, şeffaflığın görevden önce ve görevden sonra iki ayrı işlevinin bulunmasıdır. Görevden önce şeffaflık, neye izin verildiğinin açıklanmasıyla; görevden sonra ise hangi desteğin kullanıldığının görünür kılınmasıyla ilişkilidir. Yalnızca öğrenciden beyan istemek, önceden belirsiz bırakılmış kullanım sınırlarını geriye dönük olarak açık hâle getirmez. Bu ayrım, belgelere dayalı yorumun uygulama tasarımına taşıdığı bir değerlendirme koşuludur.

İkinci sonuç, erişim eşitliği ile değerlendirme adaletinin bağlantılı fakat aynı olmadığıdır. Öğrencilerin aynı araca erişmesi, aynı dijital deneyime sahip olmalarını sağlamaz. Benzer biçimde daha sınırlı araç erişimiyle çalışan bir öğrencinin dilsel katkısı, yalnızca ürünün görsel veya üslupsal parlaklığına bakılarak değerlendirilemez. İncelenen kesitler, bu farkların Türkçe aracılık görevlerinde nasıl puanlanacağını ayrıntılandırmamaktadır. Bu nedenle değerlendirme önerisinin erişim koşulunu başarıdan ayrı kaydetmesi gerekmektedir.

Üçüncü sonuç, öğretmen denetiminin yalnızca son puanı onaylama işlemine indirgenemeyeceğidir. Göreve uygun kaynağı seçmek, izin verilen yardımın kapsamını belirlemek, açıklama gerektiren anlam noktalarını önceden saptamak ve öğrenciye itiraz olanağı sağlamak değerlendirme tasarımının parçalarıdır. Bu sonuçların tamamı belge karşılaştırmasından türetilen yorumlardır. Herhangi bir kurumda bu koşulların gerçekleştiği, öğretmenlerin bunları benimsediği veya öğrencilerin adil bulduğu hakkında veri toplanmamıştır.

Tartışma

Belge Bulgularının Anlamı ve Alanyazınla İlişkisi

Araştırmanın temel yorumu, yapay zekâ destekli aracılık görevlerinin üç farklı soruyu aynı anda açıklığa kavuşturması gerektiğidir: Hangi iletişimsel iş başarılacaktır, hangi yardım kullanılabilecektir ve öğrenci hangi anlam kararını üstlenecektir? Bu soruların aynılaştırılması, değerlendirmede iki uç sorun yaratabilir. Yalnızca araca izin verilip verilmediğiyle ilgilenmek dilsel görevi gölgede bırakabilir. Yalnızca son metnin kalitesine bakmak ise öğrenene ilişkin çıkarımın dayanağını zayıflatabilir. Önerilen model, bu iki soruyu karar kaydı üzerinden birlikte ele almaktadır.

Topal’ın (2026) destekli ve desteksiz yeterlikleri ayırt etmeye yönelik tartışmasıyla bu çalışmanın yaklaşımı arasında yakınlık vardır. Bununla birlikte burada önerilen model genel yeterlik alanlarının tamamını yeniden tanımlamayı amaçlamaz. İnceleme, tek bir metinsel aracılık görevi içinde anlamın nasıl korunduğunu izlemeye yönelmiştir. Bu sınırlama modelin açıklama gücünü daraltır; buna karşılık öğretmenin belirli bir görev için hangi kanıtı isteyeceğini daha açık biçimde belirlemesini sağlayabilir. Böylece kavramsal tartışmayla sınıf içi değerlendirme arasında küçük bir uygulama birimi oluşturulmaktadır.

Karjagdi Çolak ve Çelik’in (2026) çalışması, etik kaynak kullanımının gerçek bir alıcıya yönelik aracılık etkinliğiyle ilişkilendirilebileceğine ilişkin ampirik bir örnek sunmaktadır. Mevcut çalışmada ise öğrenci grubundan veri toplanmamıştır. Bu nedenle söz konusu araştırmadaki sonuçlar Türkçe öğrenen B1–B2 grubuna aktarılmış gibi sunulamaz. İki çalışmanın ilişkisi, alıcının ihtiyaçlarının değerlendirme tasarımını yönlendirebilmesi düzeyindedir. Burada eklenen öneri, bu ihtiyacın koşul, olumsuzluk ve belirsizlik gibi belirli anlam ilişkileri üzerinden izlenmesidir.

Carless ve Boud'un (2018) geri bildirimin kullanılmasıyla ilgili yaklaşımı, düzeltmenin gerekçesini istemenin kuramsal dayanaklarından biridir. Ancak her öğrencinin gerekçesini uzun ve akademik biçimde yazabilmesi beklenmemelidir. Aksi durumda aracılık görevi, üst dil kullanımını ölçen başka bir göreve dönüşebilir. Öğrenci kararını kısa Türkçe cümleyle, işaretleme yoluyla veya uygun bir açıklama desteğiyle gösterebilmelidir. Burada değerlendirilen şey uzun bir savunma yazısı değil, kaynakla yapılan değişiklik arasındaki anlam ilişkisidir.

Kaynak ile Öğrenci Kararı Arasında Kanıt Zinciri

Çalışmanın değerlendirme önerisi dört bağlantıdan oluşmaktadır: kaynak metindeki ilgili bilgi, araç tarafından önerilen ifade, öğrencinin son ifadesi ve bu seçimin gerekçesi. “Kanıt zinciri” kavramı, bu dört parçanın tek bir karar etrafında ilişkilendirilmesini ifade eder. Her sözcüğün değişimini kaydetmek amaçlanmamaktadır. Öğretmen görevden önce karar açısından önemli iki veya üç anlam noktasını belirleyebilir. Böylece süreç kaydı, metin üretiminin tamamını arşivleyen bir gözetim uygulaması yerine sınırlı bir öğrenme kanıtı hâline gelir.

Örneğin kaynak metindeki “Yer kalırsa geç başvuru kabul edilebilir” ifadesi için bir öğrenci, “Geç başvuru yapabilirsiniz” önerisini uygun bulabilir. Bir başka öğrenci ise “Yer kalırsa daha sonra da başvurabilirsiniz; kabul edilmesi kesin değildir” biçimini seçebilir. İkinci açıklama koşulu ve belirsizliği görünür tutar. Bununla birlikte bu karşılaştırma gerçek öğrenci verisi değildir ve iki performans arasında ölçülmüş başarı farkı göstermez. Tasarım açısından gösterdiği nokta, son cümlelerin hangi kaynak ilişkisini koruduğunun kaydedilebilir olmasıdır.

Kanıt zincirinin önemli bir özelliği, değişiklik yapmama kararını da görünür kılmasıdır. Araç çıktısı görev açısından uygun olabilir. Böyle bir durumda öğrencinin mutlaka değişiklik yapmasını istemek yapay bir faaliyet üretir. Öğrenci ilgili cümleyi koruyabilir; gerekçe olarak kaynaktaki bilgiyi kontrol ettiğini ve neden değişiklik gerekmemiş olduğunu açıklayabilir. Böylece değerlendirme “kaç düzeltme yapıldı” sorusuna bağlı kalmaz. Asıl ölçüt, kabul ya da reddetme kararının kaynak ve alıcıyla ilişkisidir.

Aynı yaklaşım, araçsız görevlerde de kullanılabilir. Öğrenci kendi ilk taslağını kaynakla karşılaştırarak hangi kararları değiştirdiğini gösterebilir. Bu durum modelin yalnızca yapay zekâ kullanımına özgü bir denetim aracı olmadığını ortaya koyar. Yapay zekâ, kararın üreticisinin belirsizleştiği bir bağlam yarattığı için süreç kaydı daha görünür bir ihtiyaç hâline gelmektedir. Ancak kararın gerekçelendirilmesi, daha genel bir dilsel değerlendirme ilkesidir. Modelin araçtan bağımsız bu yanı, farklı teknolojik ortamlara uyarlanabilirliğini artırabilecek bir tasarım özelliğidir.

Türkçede Anlamın Korunmasına Yönelik Değerlendirme Göstergeleri

İlk gösterge koşul ilişkisidir. Öğrenciden, bir sonucun hangi durumda geçerli olduğunu koruması beklenir. Koşullu bir cümlelerin birden fazla kısa cümleyle ayrılması mümkündür; ancak ilişkinin kaldırılması uygun değildir. Örneğin “Ön kayıt yapılırsa malzeme ayrılacak” bilgisi “Önce kayıt yaptırın. Kayıt yaptırdığınızda sizin için malzeme ayrılacak” biçiminde açıklanabilir. Öğretmen, yalnızca koşul ekinin bulunup bulunmadığına değil, iki önerme arasındaki ilişkinin doğru kurulup kurulmadığına bakmalıdır. Gösterge, belirli bir dil bilgisi biçiminin aynen korunmasına indirgenmemelidir.

İkinci gösterge olumsuzluk ve sınır bilgisidir. Aracılık sırasında alıcının yapamayacağı, katılamayacağı veya kullanamayacağı durumlar kaybolabilir. Ancak her olumsuz biçimin aynı yapıyla korunması zorunlu değildir. “Kayıtsız katılım kabul edilmez” ifadesi “Katılmak için kayıt gerekir” biçiminde anlamı koruyarak dönüştürülebilir. Bu nedenle değerlendirme bir ek veya sözcük eşleştirmesi olarak tasarlanmamalıdır. Önemli olan alıcının davranışını belirleyen sınırın aktarılmasıdır. Yapısal farklılık, tek başına anlam kaybı sayılmamalıdır.

Üçüncü gösterge belirsizlik ve kesinlik derecesidir. Kaynaktaki “olabilir”, “planlanmaktadır” veya “henüz açıklanmamıştır” gibi bilgiler alıcının ne kadar kesin bir beklenti kuracağını etkiler. Öğrenci belirsizliği kolay anlaşılır hâle getirirken bu belirsizliği ortadan kaldırmamalıdır. “Etkinlik ertelenebilir” ifadesini “Etkinlik ertelendi” biçiminde değiştirmek zaman ve kesinlik ilişkisini dönüştürür. Değerlendirme açısından öğrenciden, hangi bilginin kesin olmadığını göstermesi istenebilir. Bu gösterge özellikle duyuru, kısa bilgilendirme ve kurumsal açıklama türlerinde kullanılabilir.

Dördüncü gösterge alıcının bilgi ihtiyacıdır. Kaynaktaki bütün bilgileri korumak aracılık başarısıyla eşdeğer değildir. Alıcı yalnızca etkinliğe nasıl katılacağını öğrenmek istiyorsa kurumsal tarihçenin aktarılması gereksiz olabilir. Öğrenci, gerekli bilgiyi ayırdığını ve çıkardığı bölümün neden karar açısından belirleyici olmadığını açıklayabilmelidir. Bu boyut, aşırı ayrıntı ile anlam kaybı arasında denge kurmayı amaçlar. Dolayısıyla bir metnin kaynağa sadık olması, kaynağın cümle sırasını aynen izlemesi anlamına gelmez.

Beşinci gösterge kültürel ve bağlamsal açıklamadır. Bir terim alıcıya yabancı olabilir; kısa bir açıklama gerekebilir. Bununla birlikte açıklama yaparken bir kurumun kuralını bütün toplumun özelliği gibi sunmak uygun değildir. “Bu etkinlikte ön kayıt isteniyor” cümlesinden “Türkiye’de bütün etkinlikler ön kayıtla yapılır” sonucuna geçilemez. Bu örnek de araştırma kapsamında oluşturulmuş bir tasarım örneğidir. Amaç, öğrencinin açıklama üretirken kaynağın kapsamını genişletip genişletmediğini kontrol etmektir.

B1 ve B2 Görevlerinin Farklaştırılması

B1 için önerilen görev, tanıdık bir bağlamdaki kısa ve açık bir duyurudan gerekli bilgileri seçip yeni bir öğrenciye aktarmaktır. Kaynakta bir koşul ve bir sınır bilgisi bulunması başlangıç için yeterli olabilir. Öğrenciden iki kritik kararı kısa gerekçeyle göstermesi istenebilir. B2 içinse birden fazla bölüm içeren, açıklama ve istisnayı birlikte sunan bir kaynak kullanılabilir. Öğrenci bu bilgileri yeniden sıralayabilir, olası yanlış anlamayı açıklayabilir ve iki alternatif ifade arasında gerekçeli seçim yapabilir.

Bu farklılaştırma, resmî düzey tanımlayıcılarının bire bir çevirisi değildir. Öğretmenin hedef grubun önceki öğrenmesini ve okuma yükünü dikkate alarak sınaması gereken görev önerisidir. B1 öğrencisinin kısa kaynakta iyi performans göstermesi, B2 yeterliğine ulaştığı sonucunu vermez. B2 öğrencisinin bir duyurudaki koşulu atlaması da genel düzeyinin düşük olduğunu kanıtlamaz. Tek bir görevden geniş yeterlik çıkarımı yapılmamalı; model ders içi biçimlendirici değerlendirme aracı olarak kullanılmalıdır.

Yardım düzeyi görev düzeyinden ayrı planlanmalıdır. Aynı kaynak üzerinde bir öğrenci araç önerisini inceleyebilir, başka bir öğrenci öğretmenin hazırladığı alternatif cümleleri karşılaştırabilir. Her iki durumda da ortak öğrenme hedefi anlamı koruma kararını açıklamak olabilir. Bununla birlikte bu iki uygulamanın ölçme açısından eşdeğer olduğu peşinen kabul edilmemelidir. Kullanılan destek kaydedilmeli ve sonuçlar kendi koşulları içinde yorumlanmalıdır. Özellikle not verme amacı varsa görevler arasındaki karşılaştırılabilirlik ayrıca araştırılmalıdır.

Rubrik Önerisinin Kapsamı ve Sınırları

Önerilen rubrik beş boyutta kullanılabilir: gerekli bilginin seçimi, anlam ilişkilerinin korunması, alıcıya uygun açıklama, kararın kanıtlandırılması ve araç kullanımının açıklanması. Her boyut “gözlenemedi”, “kısmen gösterildi” ve “açık biçimde gösterildi” düzeyleriyle betimlenebilir. Bunlar B1, B2 veya başka bir dil yeterlik düzeyinin karşılığı değildir. Betimleyici kategoriler, öğretmenin geri bildirimini düzenlemek için önerilmiştir. Ağırlık, kesme puanı ve toplam başarı puanı belirlenmemiştir; çünkü bunları gerekçelendirecek uygulama verisi bulunmamaktadır.

Tablo 7

Süreç odaklı değerlendirme için önerilen rubrik

Boyut	Gözlenemedi	Kısmen gösterildi	Açık biçimde gösterildi
Bilgi seçimi	Gerekli bilgi belirlenmiyor.	Bazı gerekli bilgiler seçiliyor.	Alıcının kararına gerekli bilgi seçiliyor.
Anlam ilişkileri	Koşul veya sınır ilişkisi gösterilemiyor.	İlişkilerin bir bölümü korunuyor.	Kritik koşul, olumsuzluk ve belirsizlik korunuyor.
Alıcıya uygunluk	Alıcının ihtiyacı gözetilmiyor.	Açıklama bazı noktalarda uygun.	Anlaşılır açıklama kaynak kapsamını koruyor.
Karar kanıtı	Kararın dayanağı gösterilmiyor.	Gerekçe var, kaynak bağı sınırlı.	Karar ilgili kaynak noktasıyla açıklanıyor.
Kullanım açıklaması	Görevdeki destek belirtilmiyor.	Araç belirtiliyor, katkı belirsiz.	İzin verilen destek ve kullanılan katkı açıklanıyor.

Not. Bu tablo çalışmanın özgün tasarım önerisidir; doğrulanmış ölçek değildir. Kategoriler dil yeterlik düzeylerini göstermez ve toplam puana çevrilmemiştir.

Tablo 7’deki göstergeler birbirinden bütünüyle bağımsız değildir. Örneğin koşul bilgisinin kaybolması hem anlamın korunmasını hem alıcının doğru karar vermesini etkileyebilir. Bu nedenle aynı sorun birden fazla boyutta otomatik olarak cezalandırılmamalıdır. Öğretmen önce sorunun ana etkisini tanımlamalı, ardından öğrenciye tek ve açık bir geri bildirim vermelidir. Rubrik bu aşamada bir toplam puan makinesi değil, konuşmayı ve düzeltmeyi yapılandıran araçtır. İleride puanlama amacıyla kullanılacaksa boyut örtüşmeleri ayrıca incelenmelidir.

“Gözlenemedi” kategorisi de dikkatle yorumlanmalıdır. Öğrencinin gerekçe yazmamış olması, anlam ilişkisini kavramadığı anlamına gelmeyebilir. Görev süresi, yönergenin anlaşılması veya ifade güçlüğü kayıt üretimini etkilemiş olabilir. Böyle durumlarda kısa bir ek açıklama istenebilir. Bununla birlikte sonradan alınan açıklama ilk teslimle karıştırılmamalı; hangi aşamada alındığı belirtilmelidir. Bu ayırım, değerlendirme kararının izlenebilirliğini güçlendirir ve tek bir eksik kayıttan aşırı sonuç çıkarılmasını önler.

Etik Koşullar ve Değerlendirme Adaleti

Miao ve diğerlerinin (2024) öğrencilere yönelik yapay zekâ çerçevesi, eleştirel yargı ve sorumlu katılıma vurgu yapmaktadır. Bu çalışma açısından söz konusu yönelim, öğrencinin teknolojiyi kullanabilmesi kadar kullanım kararını açıklayabilmesini önemsemeye dayanak sağlar. Bununla birlikte temel dijital becerisi sınırlı bir öğrencinin zorlanması doğrudan

dil yetersizliği sayılmamalıdır. Görev öncesinde araç arayüzü, kayıt biçimi ve teslim beklentisi açıklanmalıdır. Öğretimin hedefi olmayan teknik işlemler, değerlendirmede gereksiz engel oluşturmamalıdır.

Mahremiyet açısından en az veriyle çalışma ilkesi benimsenebilir. Öğrencinin bütün hesabını veya kişisel sohbet geçmişini paylaşması gerekmez. Yalnızca görevle ilgili seçilmiş çıktı kesiti ve karar kaydı yeterli olabilir. Gerçek kişi bilgileri içeren kaynaklar yerine kişisel veri içermeyen kısa metinler kullanılabilir. Görev yönergesinde saklanacak dosyalar ve bunlara kimlerin erişeceği açıklanmalıdır. Bunlar burada önerilen uygulama koşullarıdır; belirli bir platformun mahremiyet güvencesi verdiği veya bir kurumun bu koşulları sağladığı iddia edilmemektedir.

Liang ve diğerlerinin (2023) İngilizce yazma bağlamında gösterdiği algılayıcı yanlılığı, yapay zekâ kullanımını yalnızca otomatik tespit puanıyla değerlendirmemenin önemini ortaya koymaktadır. Bu sonuç Türkçe için aynı hata oranının geçerli olduğunu göstermez. Bununla birlikte öğrenci katkısına ilişkin kararın doğrudan görev kanıtlarıyla desteklenmesini gerekçelendirir. Önerilen kanıt zinciri, bir metni “insan” ya da “makine” olarak sınıflandırmak yerine öğrencinin somut bir değişikliği nasıl açıkladığını göstermeye yöneliktir.

Öğrencinin araç önerisini reddetmesi de olumlu bir performans göstergesi olabilir. Görevde her öneriyi benimsemek beklenirse teknoloji kullanımına uyum, eleştirel karar vermenin önüne geçer. Buna karşılık bütün önerileri reddetmek de otomatik olarak başarı sayılmamalıdır. Öğrencinin kabul veya ret kararının kaynağa ve alıcıya dayanması gerekir. Bu yaklaşım, araç yanlısı veya araç karşıtı tutumun başarı ölçütüne dönüşmesini engellemeyi amaçlar. Ölçüt, teknolojik tercih değil, görev içindeki gerekçeli dilsel eylemdir.

Sonuç ve Öneriler

Sonuç

Doküman ve betimsel analiz, incelenen üç çerçevenin değerlendirme sorununun farklı bileşenlerine odaklandığını göstermiştir. İletişimsel hedef, pedagojik sorumluluk ve izin verilen yapay zekâ desteği aynı kavram olmadığı belirtilebilir. Bu bileşenler birlikte ele alındığında öğrenci katkısını açıklamak için son metinden daha ayrıntılı, ancak sınırlı bir süreç kaydına ihtiyaç olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma belge düzeyinde bir sentez olup sınıf içi etkililik bulgusu olmadığı vurgulanmalıdır.

Birinci alt problem açısından öznenin katkısını görevde üstlendiği kararlar ilişkilendirmek gerekmektedir. İkinci alt problem açısından genel anlam aktarımı ilkeleri, Türkçe görevlerde korunacak anlam noktalarının ayrıca belirlenmesini gerektirir. Üçüncü alt problem açısından kullanım beyanı, sürüm kaydı ve karar gerekçesi ayrı kanıt türleridir. Dördüncü alt problem açısından açık yönerge, erişim koşullarının kaydı, sınırlı veri toplama ve öğretmenin gerekçeli değerlendirmesi uygulama için temel koşullar olarak ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın özgün önerisi, koşul, olumsuzluk ve belirsizlik ilişkilerini kaynak–çıktı–düzeltme–gerekçe zincirinde değerlendirmektir. Bu öneri Türkçe öğretiminde yapay zekâ kullanımını yalnızca akıcı ürün elde etmekten öteye taşıyabilecek bir tasarım sunmaktadır. Ancak modelin uygulanabilir, güvenilir veya etkili olduğu henüz gösterilmemiştir. Bağımsız kodlayıcı doğrulaması, uzman incelemesi ve sınıf içi deneme bu iddiaları sınamak için gereklidir. Sonuçlar bu araştırmanın belge ve yöntem sınırları içinde değerlendirilmelidir.

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

Öğretmenlerin görev hazırlığına araç seçimiyle değil, alıcının bilgi ihtiyacını belirleyerek başlaması önerilmektedir. Kaynak metin seçildikten sonra hangi bilgilerin mutlaka korunacağı işaretlenmelidir. Başlangıç uygulamasında iki kritik anlam noktası yeterli olabilir. Öğrenciden uzun bir günlük yerine bu noktalardaki kabul, düzeltme veya ret kararını göstermesi istenebilir. Böylece uygulamanın zaman maliyeti sınırlanırken geri bildirimin konusu belirginleşir. Ek 1’de bu amaçla geliştirilmiş örnek bir görev verilmiştir.

Görev yönergesinde araca izin verilen işlemler açıkça belirtilmelidir. “Yapay zekâ kullanılabilir” ifadesi yerine öğrencinin fikir alma, cümle alternatifi üretme, kendi taslağına geri bildirim isteme veya metni bütünüyle dönüştürme işlemlerinden hangilerini yapabileceği açıklanmalıdır. İzin verilen işlem, değerlendirilen öğrenme hedefiyle uyumlu olmalıdır. Kaynak anlamını öğrencinin kendisinin çözümlemesi hedefleniyorsa bu aşama araç desteğinden önce gerçekleştirilebilir. Bunun bir öneri olduğu ve bağlama göre uyarlanması gerektiği unutulmamalıdır.

Geri bildirimde son metindeki sorunla öğrencinin karar kaydı birlikte ele alınmalıdır. Öğretmen yalnızca “anlam yanlış” demek yerine hangi kaynak ilişkisinin kaybolduğunu göstermelidir. Öğrenciye düzeltme fırsatı verilmeli ve ikinci sürüm ilk sürümden ayrı saklanmalıdır. Rubrik düzeylerinin not karşılığı olarak kullanılmasından önce örnek öğrenci çalışmaları üzerinde öğretmenler arası ortak yorum geliştirilmesi önerilmektedir. Kaynak seçimi, yönerge ve geri bildirim bu süreçte birlikte gözden geçirilmelidir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

İlk araştırma adımı, belge çözümlemesinin bağımsız ikinci kodlayıcı tarafından doğrulanması olmalıdır. Miles ve Huberman formülü bu aşamada gerçek görüş birliği ve ayrılığı kayıtları üzerinden hesaplanabilir. Sonuçlar kategori bazında da incelenmeli; özellikle sorumluluk ile süreç kanıtı arasındaki sınırın belirsizleştiği örnekler raporlanmalıdır. Bu doğrulama tamamlandıktan sonra önerilen rubriğin kapsamını değerlendirmek üzere Türkçe öğretimi ve dil değerlendirmesi uzmanlarının görüşlerine başvurulabilir.

İkinci adımda küçük ölçekli bir sınıf uygulamasıyla yönergenin anlaşılabilirliği ve kayıt yükü incelenebilir. Öğrencilerin hangi gerekçeleri ürettiği, öğretmenin değerlendirme için ne kadar zamana ihtiyaç duyduğu ve rubrikte hangi boyutların örtüştüğü belirlenmelidir. Öğrenci görüşmeleri yapılacaksa bu süreç için gereken kurumsal izinler ayrıca planlanmalıdır. Bir sonraki aşamada farklı ana dili geçmişlerine sahip öğrenenlerin görev deneyimleri karşılaştırılabilir; böylece modelin tek bir öğrenen profiline aşırı uyarlanması riski değerlendirilebilir.

Üçüncü adımda etkililik araştırması tasarlanabilir. Ancak böyle bir çalışmada yalnızca son metin puanına bakılması yeterli olmayacaktır. Kaynak anlamını koruma, yeni bir metne aktarım yapma ve araçsız benzer görevde karar verebilme gibi farklı sonuçlar birlikte ele alınmalıdır. Kullanılan araç, sürüm, erişim biçimi ve izin verilen destek ayrıntılı kaydedilmelidir. Böylece gözlenen değişimin dilsel öğrenmeyle mi, araç olanaklarıyla mı, yoksa görev deneyimiyle mi ilişkili olduğu daha dikkatli tartışılabilir.

Kurumlara Yönelik Öneriler

Türkçe öğretim merkezleri, yapay zekâ kullanımını yalnızca genel yasak veya genel izin üzerinden düzenlemek yerine görev türüne bağlı açıklamalar geliştirebilir. Öğrencilere erişilebilir bir kullanım beyanı örneği sunulması, öğretmenlere ortak örnekler üzerinden değerlendirme zamanı ayrılması ve kişisel veri içermeyen kaynak havuzları hazırlanması başlangıç adımları olabilir. Bu düzenlemeler öğretmenin kararını tamamen standartlaştırmak için değil, benzer durumlarda gerekçelerin daha açık olmasını sağlamak için kullanılmalıdır.

Kurum düzeyinde modelin uygulaması izlenirken yalnızca başarı puanları değil, öğrenciye ve öğretmene getirdiği yük de değerlendirilmelidir. Çok ayrıntılı kayıt isteyen bir sistem sürdürülebilir olmayabilir. Daha az kayıtlı aynı değerlendirme sorusuna cevap verilip verilemeyeceği düzenli olarak incelenmelidir. Modelin değeri, topladığı verinin çokluğunda değil, öğrencinin hangi anlam kararını nasıl verdiğini açıklayabilmesindedir.

Kaynakça

- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Carless, D., & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: Enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315–1325. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>
- Council of Europe. (2020). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>
- Deniz, K., Öztürk, İ. Y., & Çekici, Y. E. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kapsamında Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'nde aracılık. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (25), 347–357. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1340815>
- Karjagdi Çolak, M., & Çelik, Ö. (2026). Fostering ethical AI literacy and academic integrity through CEFR-based mediation pedagogy in secondary EFL classrooms. *System*, 141, Article 104100. <https://doi.org/10.1016/j.system.2026.104100>
- Kohnke, L., Moorhouse, B. L., & Zou, D. (2023). ChatGPT for language teaching and learning. *RELJ Journal*, 54(2), 537–550. <https://doi.org/10.1177/00336882231162868>
- Liang, W., Yuksekonul, M., Mao, Y., Wu, E., & Zou, J. (2023). GPT detectors are biased against non-native English writers. *Patterns*, 4(7), Article 100779. <https://doi.org/10.1016/j.patter.2023.100779>
- Miao, F., & Cukurova, M. (2024). *AI competency framework for teachers*. UNESCO. <https://doi.org/10.54675/ZJTE2084>
- Miao, F., & Holmes, W. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386693>
- Miao, F., Shiohira, K., & Lao, N. (2024). *AI competency framework for students*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391105>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage Publications.
- Perkins, M., Furze, L., Roe, J., & MacVaugh, J. (2024). The Artificial Intelligence Assessment Scale (AIAS): A framework for ethical integration of generative AI in educational assessment. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 21(6). <https://doi.org/10.53761/q3azde36>

Topal, İ. H. (2026). A hermeneutic approach to reconsidering the CEFR's overall language proficiency within the context of generative artificial intelligence. *The Literacy Trek*, 12(1), 49–75. <https://doi.org/10.47216/literacytrek.1884648>

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Seçkin Yayıncılık.

Etik ve Yazar Beyanları | Ethical and Author Declarations

Lisansüstü Tez / Proje Bilgisi	Çalışma özgün bir çalışmadır. Herhangi bir tez veya projeden üretilmemiştir.
Yazarların Katkı Düzeyleri	Çalışma tek yazarlıdır.
Çıkar Çatışması Beyanı	Yazar çıkar çatışması olmadığını beyan eder.
Etik Onay	Çalışma kamuya açık yayınların seçilmiş bölümlerine dayanmaktadır ve insan katılımcılardan veri toplanmamıştır. Etik kurul gerekliliği ilgili kurum ve dergi koşullarına göre doğrulanmalıdır.
Finansman / Destek	Yazar finansman/destek olmadığını belirtir.
Yapay Zekâ Kullanımı	Kaynak araştırması, belge karşılaştırması, ilk kodlama önerileri, metin oluşturma ve dil düzenlemesinde OpenAI Codex kullanılmıştır. Yapay zekâ, yazar veya bağımsız bir ikinci kodlayıcı olarak kabul edilmemiştir; bilimsel sorumluluk yazara aittir.
Teşekkür	-

Ek | Appendix

Ek 1. Örnek aracılık görevi ve karar kaydı

Görevin bağlamı

Aşağıdaki kaynak metin, değerlendirme önerisini göstermek amacıyla bu çalışma için oluşturulmuştur. Gerçek bir kurumun duyurusu değildir. Görevin hedef alıcısı, Türkçe öğrenen ve bir kampüs etkinliğine katılmak isteyen yeni bir öğrencidir. Öğrenenden, alıcının kayıt zamanı, katılım koşulu ve belirsiz kalan durum hakkında karar verebilmesini sağlayan kısa bir Türkçe açıklama hazırlaması beklenmektedir. Görev B1–B2 bağlamına yönelik bir öneridir; düzey uygunluğu uygulamayla doğrulanmamıştır.

Kaynak metin

Kampüs fotoğraf atölyesi için ön kayıtlar pazartesi günü açılacaktır. İlk oturuma yalnızca kayıt formunu tamamlayan öğrenciler katılabilir. Kontenjan dolmazsa çarşamba günü ek başvuru alınabilir; ek başvurunun açılması kesin değildir. Atölyeye katılmak için kişisel fotoğraf makinesi getirmek zorunlu değildir. Ortak kullanılacak araçlar etkinlik sırasında sağlanacaktır. Açık hava uygulamasının yeri, hava durumuna göre etkinlikten bir gün önce duyurulacaktır.

Öğrenci yönergesi

Yeni öğrenciye en fazla 100 sözcükle Türkçe bir açıklama yazınız. Önce kaynakta mutlaka korunması gerektiğini düşündüğünüz iki anlam noktasını işaretleyiniz. Öğretmen izin veriyorsa, bir üretken yapay zekâ aracından cümle alternatifleri isteyebilirsiniz. Araç önerisini kaynağa göre kontrol ediniz. İki kararınızı aşağıdaki kayıt yapısıyla açıklayınız. Uygun bulduğunuz bir öneriyi değiştirmeden kullanabilirsiniz; bu durumda neden uygun bulduğunuzu belirtiniz. Kaynakta olmayan tarih, yer veya kesinlik bilgisi eklemeyiniz.

Karar kaydı örneği

Kayıt A. Kaynak noktası: Ek başvuru, kontenjanın dolmamasına bağlıdır ve kesin değildir. İncelenen alternatif: “Çarşamba günü de başvurabilirsiniz.” Son karar: “Yer kalırsa çarşamba günü ek başvuru açılabilir; bunun açılacağı kesin değildir.” Gerekçe: İlk alternatif koşulu ve belirsizliği göstermiyordu. Bu kayıt bir tasarım örneğidir; araçtan alınmış gerçek çıktı değildir.

Kayıt B. Kaynak noktası: Kişisel fotoğraf makinesi getirmek zorunlu değildir. İncelenen alternatif: “Kendi fotoğraf makinenizi getirmenize gerek yok.” Son karar: Cümleyi koruma. Gerekçe: Zorunluluk bulunmadığını açıklıyor ve kaynakta olmayan bir yasak eklemiyor. Öğrencinin cümleyi değiştirmemesi, kaynakla ilişkili gerekçesi bulunduğu değerlendirilebilir bir karardır.

Öğretmen için değerlendirme notu

Öğretmen son metinle karar kayıtlarını birlikte incelemelidir. Kaynakta “zorunlu değil” ifadesinin “getirmek yasak” biçimine dönüşmesi anlam kaybıdır. “Kayıt yaptırın” ifadesi tek başına ek başvurunun belirsizliğini açıklamaz. Öğrenci gerekçesinde yalnızca “daha kısa oldu” diyorsa anlamın korunduğuna ilişkin kanıt henüz açık değildir. Ek açıklama istenebilir. Değerlendirme, bu örnek ifadelerin aynen kullanılmasına değil, aynı anlam ilişkilerinin doğru aktarılmasına dayanmalıdır.