

**T.C.
ARTVİN ÇORUH ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER ANABİLİM DALI**

**6. SINIF TÜRKÇE DERSLERİNDE ÇAĞDAŞ EĞİTİM
YÖNTEMLERİ İLE YAPAY ZEKÂ UYGULAMALARININ
KARŞILAŞTIRILMASI: ARTVIN İLİ ÖRNEĞİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Nurşah ÖZER

Danışman

Prof. Dr. Vafa SAVAŞKAN

ARTVIN- 2025

TEZ BEYANNAMESİ

Artvin oruh Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-ğretim ve Sınav Yönetmeliğine göre hazırlamış olduğum “6. Sınıf Türkçe Derslerinde ağdaş Eğitim Yöntemleri ile Yapay Zekâ Uygulamalarının Karşılaştırılması: Artvin İli rneği” adlı tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu, her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve çalışma sürecinde bilimsel araştırma ve etik kurallara uygun olarak davrandığımı taahhüt ederim. Aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul ettiğimi de beyan ederim. Tezimin kğıt ve elektronik kopyalarının Artvin oruh Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım.

Lisansüstü Eğitim-ğretim yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca gereğinin yapılmasını arz ederim.

- ☐ Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- ☐ Tezim sadece Artvin oruh niversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- ☐ Tezimin 12 ay süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu srenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

..../..../20....

İmza

Nurşah ÖZER

ARTVİN ÇORUH ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

TEZ KABUL TUTANAĞI

Prof. Dr. Vafa SAVAŞKAN danışmanlığında, **Nurşah ÖZER** tarafından hazırlanan bu çalışma 02/09/2025 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Türkçe ve Sosyal Bilimler Anabilim Dalı'nda oybirliği/oyçokluğu ile Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Doç. Dr. İsmail ÇOBAN

İmza:

Jüri Üyesi: Doç. Dr. Faruk POLATCAN

İmza:

Jüri Üyesi: Prof. Dr. Vafa SAVAŞKAN

İmza:

Yukarıdaki imzalar adı geçen öğretim üyelerine aittir.

.../.../...

Prof. Dr. Kerem COŞKUN
Enstitü Müdürü

İÇİNDEKİLER

TEZ BEYANNAMESİ	I
TEZ KABUL TUTANAĞI	II
İÇİNDEKİLER.....	III
TABLO LİSTESİ.....	V
ŞEKİL LİSTESİ	VI
KISALTMALAR.....	VII
ÖZET	VIII
SUMMARY	X
ÖN SÖZ	XII

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ.....	1
1.2. Araştırma Soruları	3
1.3. Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi	3
1.4. Varsayımlar	4
1.5. Sınırlılıklar.....	4

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	5
2.1. Türkçe Eğitiminin Tarihçesi.....	5
2.1.1. İslamiyet Öncesi Türkçe Eğitimi.....	5
2.1.2. İslamiyet'in Kabulünden Sonra Türkçe Eğitimi.....	6
2.1.3. Tanzimat Dönemi Türkçe Eğitimi.....	7
2.1.4. Cumhuriyet Dönemi ve Sonrası Türkçe Eğitimi	8
2.2. TEMEL DİL BECERİLERİNİN TÜRKÇE EĞİTİMİNDEKİ ÖNEMİ	10
2.2.1. Dinleme Becerisi	12
2.2.2. Konuşma Becerisi.....	15
2.2.3. Okuma Becerisi	17
2.2.4. Yazma Becerisi.....	19
2.3. TEKNOLOJİ VE EĞİTİM	20
2.3.1.Eğitimde Kullanılan Temel Teknolojik Araçlar	22
2.4. YAPAY ZEKÂNIN TARİHÇESİ.....	23

2.4.1. Antik Yunan Döneminde Yapay Zekâ	23
2.4.2. Modern Dönem Yapay Zekâ (1950-1970)	24
2.4.3. Yapay Zekâ Kışı ve Yeniden Canlanma (1970-199).....	25
2.4.3.1. Birinci Yapay Zekâ Kışı (1970)	25
2.5.3.2. İkinci Yapay Zekâ Kışı / Yeniden Canlanma (1980)	26
2.4.3.3. Makine Öğrenimi ve Derin Öğrenme Çağı (1990- Günümüz).....	27
2.4.3.3.1. Derin Öğrenmenin Yaygınlaşması ve Uygulamalar.....	28
2.5. YAPAY ZEKÂNIN TÜRKÇE EĞİTİMİNDE KULLANIMI	29
2.6. YAPAY ZEKÂNIN EĞİTİMDE KULLANIMI.....	31
2.6.1. Yapay Zekâ Araçlarının Türkçe Eğitiminde Kullanımı	32
2.7. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	35

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM	37
3.1. Araştırmanın Deseni	37
3.2. Çalışma Grubu.....	37
3.3. Veri Toplama Araçları.....	38
3.4. Veri Toplama Süreci.....	40
3.5. Verilerin Analizi	44

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR	46
----------------	----

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	69
5.1. Sonuç ve Tartışma	69
5.2. Öneriler.....	77
KAYNAKLAR.....	79
EKLER	89
ÖZ GEÇMİŞ.....	97

TABLO LİSTESİ

Tablo 1: Katılımcıların demografik özellikleri.....	45
Tablo 2: Katılımcıların Türkçe dersine yönelik görüşleri.	53
Tablo 3: Katılımcıların Türkçe dersinde zorlandıkları bölümler.....	54
Tablo 4: Katılımcıların yapay zekâ kavramı hakkında bilgi sahibi olma durumları.	55
Tablo 5: Türkçe eğitiminde yapay zekânın fayda durumuna yönelik katılımcı görüşleri...	56
Tablo 6: Katılımcıların yapay zekâ kullanarak öğrenmek istedikleri Türkçe konuları.	57
Tablo 7: Yapay zekânın Türkçe dersini eğlenceli ve ilgi çekici duruma getirmedeki etkisi.	59
Tablo 8: Katılımcıların yapay zekâ kullanarak Türkçe dersinde yapmayı hayal ettiği etkinlikler.....	60
Tablo 9: Katılımcıların yapay zekâyı diğer derslerde görmek istemeye yönelik görüşleri.	62
Tablo 10: Yapay zekâ destekli dil bilgisi öğretiminin çağdaş yöntemlerle karşılaştırılması.	63
Tablo 11: Yapay zekâ destekli dinleme becerisi etkinliklerinin çağdaş yöntemlerle karşılaştırılması.....	66
Tablo 12: Deney grubu kadın öğrencilerinin yapay zekâ destekli yazma becerisi etkinliklerinin çağdaş yöntemlerle karşılaştırılması.	68
Tablo 13: Deney grubu erkek öğrencilerinin yapay zekâ destekli yazma becerisi etkinliklerinin çağdaş yöntemlerle karşılaştırılması.	69
Tablo 14: Kontrol grubu kadın öğrencilerinin yapay zekâ destekli yazma becerisi etkinliklerinin çağdaş yöntemlerle karşılaştırılması.	70
Tablo 15: Kontrol grubu erkek öğrencilerinin yapay zekâ destekli yazma becerisi etkinliklerinin çağdaş yöntemlerle karşılaştırılması.	71

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 1: Yapay zekânın tarihçesi.	37
--	----



KISALTMALAR

- DEÖ : Deney grubu erkek öğrenci
DKÖ : Deney grubu kadın öğrenci
KEÖ : Kontrol grubu erkek öğrenci
KKÖ : Kontrol grubu kadın öğrenci
MEB : Millî Eğitim Bakanlığı
TÖP : Türkçe Dersi Öğretim Programı
YZ : Yapay Zekâ

ÖZET

6.SINIF TÜRKÇE DERSLERİNDE ÇAĞDAŞ ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ İLE YAPAY ZEKÂ UYGULAMALARININ KARŞILAŞTIRILMASI: ARTVİN İLİ ÖRNEĞİ

Teknolojinin hızlı gelişimiyle yapay zekâ(YZ)¹ kavramı, günlük yaşamın ayrılmaz bir parçası hâline gelmiş ve sağlık, iletişim, endüstri gibi birçok alanda etkin bir şekilde kullanılmaya başlanmıştır. Son yıllarda bu dönüşümün en önemli yansımalarından biri de eğitim teknolojilerinde görülmektedir. Anında dönüt verme, hata düzeltme, uyarlanabilir içerikler sunma gibi özellikleri sayesinde YZ; öğretim süreçlerinin verimliliğini artırma, öğrenci merkezli öğrenme ortamları oluşturma ve öğrenme sürecini bireyselleştirme gibi önemli avantajlar sağlamaktadır. Eğitimde YZ uygulamaları, dil öğretimi gibi çok yönlü beceri gelişimi gerektiren alanlarda daha da önemli hâle gelmektedir.

Türkçe eğitimi; okuma, yazma, konuşma ve dinleme gibi temel dil becerilerinin yanı sıra dil bilgisi öğretimi de içermesi nedeniyle bu teknolojilerin uygulanabileceği önemli bir ders alanıdır. Bu bağlamda Türkçe öğretiminde çağdaş öğretim yöntemleri ile YZ uygulamalarının karşılaştırıldığı bu çalışma, alan yazında Türkçe eğitiminde YZ kullanımının etkilerini kanıtlaması açısından önemlidir.

Araştırmada Türkçe derslerinde çağdaş öğretim yöntemleri ile YZ araçlarının ders başarısına etkisini belirlemek amacıyla ön test- son test deney ve kontrol gruplu yarı deneysel desen yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Artvin ili Merkez ilçesinde 6. sınıf düzeyinde eğitim alan 44 öğrenci oluşturmaktadır. Deney grubunda Türkçe dersleri YZ destekli uygulamalarıyla işlenmiştir. Kontrol grubuna herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Altı hafta süren çalışma sürecinde verilerin toplanması için araştırmacı tarafından geliştirilen görüşme formu ve kontrol testi kullanılmıştır. Veriler toplanırken Türkçe dersinin temel bileşenleri olan dinleme, yazma ve dil bilgisi becerilerine öncelik verilmiştir. Elde edilen verilerin analizi aşamasında doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda derslerinde YZ uygulamaları kullanılan deney grubunun tamamının Türkçe dersine olumlu tutum geliştirdikleri tespit edilirken kontrol grubunda herhangi bir değişiklik gözlemlenmemiştir. Elde edilen bu veriler YZ'nin Türkçe derslerine olumlu katkılar sağladığını göstermektedir.

¹ Araştırmanın devamında YZ olarak yazılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Çağdaş Öğretim Yaklaşımları, Türkçe Eğitimi, Yapay Zekâ, Yapay Zekâ Uygulamaları, 6. sınıf



SUMMARY

COMPARISON OF CONTEMPORARY TEACHING METHODS AND ARTIFICIAL INTELLIGENCE APPLICATIONS IN 6TH GRADE TURKISH LESSONS: THE CASE OF ARTVIN PROVINCE

With the rapid advancement of technology, the concept of artificial intelligence (AI)² has become an integral part of daily life and has begun to be used effectively in numerous fields such as health, communication, and industry. In recent years, one of the most significant reflections of this transformation has been observed in educational technologies. Owing to its features such as providing instant feedback, correcting errors, and offering adaptive content, AI offers crucial advantages including enhancing the efficiency of instructional processes, creating student-centered learning environments, and individualizing the learning process. The applications of AI in education are particularly valuable in areas requiring multidimensional skill development, such as language teaching.

Turkish language education, which encompasses not only the core language skills of reading, writing, speaking, and listening but also grammar instruction, constitutes an important subject field for the implementation of these technologies. In this context, the present study, which compares contemporary instructional methods with AI applications in Turkish teaching, is significant in demonstrating the effects of AI use in Turkish education within the literature. In order to determine the effect of contemporary instructional methods and AI tools on achievement in Turkish courses, a quasi-experimental design with pre-test and post-test control groups was employed. The study group consisted of 44 sixth-grade students enrolled in schools in the central district of Artvin. In the experimental group, Turkish lessons were conducted through AI-supported applications, whereas no intervention was applied to the control group. During the six-week study process, a researcher-developed interview form and achievement test were used to collect data. While collecting data, emphasis was placed on the fundamental components of Turkish lessons, namely listening, writing, and grammar skills. The data obtained were analyzed using the document analysis method.

² Hereafter referred to as AI

The findings revealed that all students in the experimental group, who were instructed with AI applications, developed a positive attitude toward Turkish lessons, whereas no change was observed in the control group. These results indicate that AI provides positive contributions to Turkish language education

Keywords: Contemporary Teaching Approaches, Turkish Language Education, Artificial Intelligence, Artificial Intelligence Applications, 6th Grade



ÖN SÖZ

Teknolojinin efendisi, geleceğin mimarı olan bireylere...

Türkçe dersi; öğrencilerin dil becerilerini geliştiren, düşünme, anlama ve kendini ifade etme yeteneklerini şekillendiren en temel derstir. Okuma, yazma, konuşma ve dinleme gibi temel dil becerilerinin yanı sıra dil bilgisi öğretimiyle de bireyin iletişim ve anlamlandırma sürecine katkı sağlar. Bu nedenle Türkçe eğitimi, öğrencilerin akademik başarılarının temelini oluşturmakta ve yaşam boyu öğrenme sürecine yön veren kilit derslerden biri olarak öne çıkmaktadır. Ana diline sahip çıkan, dil bilinci gelişmiş ve aynı zamanda teknolojik yeniliklere doğru bir şekilde uyum sağlayabilen bireyler yetiştirmek, çağdaş eğitimin temel amaçlarından biridir. Bu bağlamda çalışmada öğrencilerin akademik başarılarını desteklemek amacıyla yapay zekâ teknolojileri Türkçe dersleriyle bütünleştirilerek, derslerin daha etkileşimli, eğlenceli ve verimli hâle getirilmesi hedeflenmiştir. Geleceğin aydınlık yarınlarına hem kültürel köklerine bağlı hem de gelişen teknolojiye ayak uydurabilen nesillerle ulaşılabileceği düşüncesi ise bu çalışmanın temel çıkış noktası olmuştur.

Tezin hazırlanma süreci boyunca hem hayata dair rehberliği hem de akademik birikimiyle yolumu aydınlatan, engin bilgi ve deneyimiyle çalışmanın her aşamasına katkı sağlayan, yalnızca akademik yönlendirmeleriyle değil sabrı ve teşvikiyle de bu süreci verimli ve anlamlı hâle getiren, güven ve desteğini hiçbir zaman esirgemeyen değerli danışmanım Prof. Dr. Vafa SAVAŞKAN'a en içten teşekkürlerimi sunarım.

Hayatımın her aşamasında bana desteklerini ve dualarını esirgemeyen, bu tezi yazabilecek konuma geleceğime dair inancını kaybetmeyen merhum annem Nazife ÖZER'e, merhum babam İsmet ÖZER'e ve beni bir an olsun bile yalnız bırakmayan ablam Gülşah MUTLU'ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Yoğun tez süreci içerisinde her türlü manevi desteğini esirgemeyen, süreçte beni her daim motive eden nişanlım Kağan ÖNTÜRK'e sonsuz sevgimi ve teşekkürlerimi sunuyorum.

Nurşah ÖZER

Artvin, Eylül, 2025

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Eğitim; bireylerin potansiyellerini gerçekleştirmelerine ve topluma faydalı bireyler olarak yetişmelerine olanak tanıyan, kuşaklar arası bilgi transferinin temel aracıdır. Ancak eğitim sistemi sürekli olarak değişen dünya koşullarına uyum sağlamak zorundadır. Özellikle bilgiye erişimin demokratikleştiği, teknolojinin hayatın her alanına nüfuz ettiği ve küreselleşmenin hızla ilerlediği günümüzde eğitim sistemlerinin de bu değişime ayak uydurması kaçınılmaz hâle gelmiştir. Bilgiye erişimin kolaylaşmasıyla birlikte öğrenme ortamları da dönüşüm geçirmektedir. Geleneksel sınıf odaları yerini öğrenci merkezli, etkileşimli ve teknolojik araçlarla donatılmış öğrenme ortamlarına bırakmaktadır. Öğrenciler bilgiyi pasif bir şekilde alıcı olmaktan çıkarak bilgiye aktif olarak ulaşan, analiz eden ve sentezleyen bireylere dönüşmektedir. Bu durum eğitim sistemlerinin öğrenme-öğretme süreçlerini yeniden gözden geçirmesini ve öğrencilerin farklı öğrenme stillerine ve ihtiyaçlarına uygun pedagojik yaklaşımlar geliştirmesini gerektirmektedir. Ayrıca küreselleşen dünyada rekabetin artması eğitim sistemlerinin mezunlarına kazandırması gereken becerileri de değiştirmektedir. Kritik düşünme, problem çözme, yaratıcılık, iletişim ve işbirliği gibi 21. yüzyıl becerileri günümüz eğitim sistemlerinin öncelikli hedefleri arasında yer almaktadır. Zihinsel becerilerin geliştirilmesi bireyde başarı duygusunu da beraberinde getirmektedir. Başarma duygusunu hisseden bireyler özellikle öğrenirken bir şeyleri başarmak, bir işi tamamlamak, bir problem sonuca ulaştırmak noktasında motivasyonlarını artırarak öğrenmeyi daha kolay hâle getirmektedir (Çoban & Polatcan, 2020). 21. yüzyılda eğitim bilgi toplumunun ihtiyaçlarına cevap verebilmek ve bireylerdeki başarı duygusunu güdüleyebilmek için sürekli olarak yenilenmekte ve öğretim yaklaşımları teknolojiyle entegre hâle gelmektedir. Özellikle yapılandırmacı, öğrenci merkezli ve beceri temelli öğretim yaklaşımları bireysel farklılıkları gözetken, aktif katılımı teşvik eden ve öğrenciyi öğrenme sürecinin merkezine alan yöntemler olarak öne çıkmaktadır (Jonassen, 2014). Bu becerilerin kazandırılması için eğitim müfredatları ve değerlendirme yöntemleri de yeniden yapılandırılmalıdır. Sonuç olarak eğitim sistemi sürekli değişen ve gelişen bir dünyada bireylerin ihtiyaçlarına cevap verebilmek için sürekli olarak kendini yenilemek zorundadır. Bu süreçte eğitim politikaları, öğretmenlerin rolü, öğrenci merkezli yaklaşımlar ve teknolojik araçların kullanımı gibi birçok faktör önemli bir rol oynamaktadır.

Türkçe eğitimi de bu değişimden etkilenmiş, iletişimsel yaklaşım, süreç temelli yazma, işbirlikli öğrenme ve çoklu ortam destekli öğretim gibi çağdaş yöntemlerle yeniden yapılandırılmıştır (Demirel, 2021). Ancak bu yaklaşımların önemli bir kısmı bireysel geri bildirim ve kişiselleştirilmiş öğretim sağlama konusunda hâlen sınırlılıklar taşımaktadır.

Son yıllarda eğitimde giderek daha fazla önem kazanan yapay zekâ(YZ) teknolojileri bu sınırlılıkları aşma potansiyeline sahip yeni bir öğretim boyutu sunmaktadır. YZ destekli uygulamalar öğrenme süreçlerini öğrencilerin hızına ve ihtiyaçlarına göre uyarlayarak bireyselleştirilmiş öğrenme imkânı sağlamakta, yazılı ve sözlü üretim süreçlerinde anında dönüt verme, hataları otomatik düzeltme ve gelişim takibi yapabilme gibi avantajlar sunmaktadır (Holmes, Bialik & Fadel, 2019). Böylelikle YZ yapılandırmacı ve öğrenci merkezli yaklaşımların temel ilkeleriyle uyumlu hatta bu yaklaşımları destekleyen yenilikçi bir araç olarak görülmektedir (Zawacki-Richter, Marín, Bond & Gouverneur, 2019).

Türkçe dersleri öğrencilerin iletişim becerileri, dilsel farkındalıkları ve bilişsel gelişimleri için kritik bir alan olduğundan bu teknolojilerin uygulanması açısından öncelikli derslerden biridir. Yazma, konuşma, dinleme ve okuma gibi temel dil becerilerinde öğrencilerin aktif katılımını gerektiren süreçlerde YZ tabanlı uygulamalar sayesinde hem bireysel öğrenme yolları desteklenmekte hem de anında geri bildirimle öğrenme süreci hızlanmaktadır (Li & Ni, 2022). Örneğin yazma becerilerinde YZ destekli araçların öğrencilere metin planlama, yazım ve noktalama düzeltmeleri gibi alanlarda anlık öneriler sunması süreç temelli yazma yaklaşımının hedefleriyle doğrudan örtüşmektedir. Benzer şekilde dinleme ve konuşma becerilerinde YZ tabanlı etkileşimli içerikler iletişimsel yaklaşımın öğrenci merkezli doğasına katkı sağlamaktadır.

Bu araştırmada Türkçe eğitiminin YZ araçlarıyla desteklenmesinin öğretim sürecine etkisini incelemek amacıyla çağdaş öğretim yöntemleri ile YZ destekli öğretim uygulamaları karşılaştırmalı olarak ele alınmıştır. Günümüzde YZ teknolojileri eğitim alanında hızla yaygınlaşmakta ve öğretim süreçlerinde etkin bir şekilde kullanılmaya başlanmaktadır. Özellikle bireyselleştirilmiş öğrenme ortamlarının oluşturulması, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre içerik sunulması ve anlık geri bildirim sağlanması gibi olanaklar YZ uygulamalarını eğitim açısından önemli bir noktaya taşımaktadır.

Alan yazın incelendiğinde YZ'ye ilişkin hem ulusal hem de uluslararası düzeyde birçok çalışma bulunduğu görülmekle birlikte bu çalışmaların çoğunun bilişim teknolojileri, fen bilimleri veya yabancı dil öğretimi alanlarında yoğunlaştığı dikkat çekmektedir. Türkçe

eğitimi özelinde ise doğrudan sınıf içi uygulamaya dayalı deneysel yöntemlerle desteklenmiş ve YZ temelli ğretim yaklaşımlarının etkililiğini karşılaştırmalı biçimde ele alan çalışmalara sınırlı ölçüde rastlanmaktadır. Bu durum Türkçe ğretimi alanında dijitalleşme ve teknolojik yn bakımından önemli bir alan yazın boşluğuna işaret etmektedir.

Bu bağlamda söz konusu araştırma hem kuramsal hem de uygulamalı açıdan alan yazına katkı sunmayı amaçlamaktadır. Araştırma sonuçlarının Türkçe eğitimi bağlamında YZ uygulamalarının öğrenme süreçlerine etkisini ortaya koyarak öğretmenlere, program geliştiricilere ve eğitim teknolojileri uzmanlarına yol gösterici olması beklenmektedir. Ayrıca bu çalışma sayesinde Türkçe derslerinde yapay zekâ araçlarının daha işlevsel ve verimli biçimde kullanılmasına yönelik öneriler geliştirilmesi ve gelecek çalışmalara öncülük edilmesi hedeflenmektedir. Bu yönüyle araştırma Türkçe eğitiminin dijital dönüşüm sürecine katkı sunan yenilikçi bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir.

1.2. Araştırma Soruları

Bu araştırmanın temel sorusu olan “Yapay zekâ etkinliklerinin Türkçe eğitimine etkisi nedir?” sorusuna yanıt bulabilmek için aşağıda yer alan alt problemlere cevap aranmıştır.

Araştırma Sorusu 1: Türkçe dersinde yapay zekâ araçları kullanarak dil bilgisel becerilere yönelik etkisi nasıldır?

Araştırma Sorusu 2: Türkçe dersinde yapay zekâ araçları kullanılarak dinleme becerisine yönelik etkisi nasıldır?

Araştırma Sorusu 3: Türkçe dersinde yapay zekâ araçları kullanılarak yazma becerisine yönelik etkisi nasıldır?

Araştırma Sorusu 4: Türkçe dersinde yapay zekâ araçları kullanılarak konuşma becerisine yönelik etkisi nasıldır?

1.3. Araştırmanın nemi ve Gerekçesi

Araştırma, ağdaş ğretim yaklaşımlarının teknolojiyle bütünleşmesini destekleyen bir ereve sunarak Türkçe eğitiminde YZ entegrasyonunun pedagojik değerini ortaya koymayı hedeflemektedir. Elde edilen bulgular YZ teknolojilerinin Türkçe ğretiminde yalnızca akademik başarıyı değil aynı zamanda öğrencilerin öğrenme tutumlarını, motivasyonlarını ve derse yönelik ilgilerini de artırabileceğini göstermektedir. Böylelikle alışma Türkçe derslerinde günümüzün öğrenme kuramlarıyla uyumlu, yenilikçi ve teknoloji temelli ğretim modellerinin geliştirilmesine katkı sağlayacağı için önem arz etmektedir.

1.4. Varsayımlar

Araştırma bağlamında yapılan uygulamalara katılan öğrencilerin gönüllü katılım gösterdikleri ve araştırmada kullanılan ölçme araçlarına öğrencilerin içtenlikle cevap verdiği varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Türkçe eğitiminde YZ araçları ile çağdaş öğretim yöntemlerinin karşılaştırıldığı bu araştırmanın sınırlılıkları şu şekilde belirlenmiştir:

1. Araştırmanın katılımcıları Artvin ili Merkez ilçesinde eğitim almakta olan 6. sınıf düzeyinde öğrencilerle sınırlandırılmıştır.
2. Araştırmanın dil bilgisi başlığı öğretmenlerin Türkçe dersi müfredatını uygulaması ve süre kısıtlaması olması sebebiyle tek bir dil bilgisi başlığı ile sınırlandırılmıştır.
1. Araştırmada yapay zekâ araçları kullanılarak doğrudan okuma ve konuşma becerisine yönelik etkinlik oluşturulamaması sebebiyle araştırma temel beceriler yönünden dinleme ve yazma becerisi ile sınırlandırılmıştır.

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Türkçe Eğitiminin Tarihçesi

Dil, toplumların kültürel devamlılığını sağlayan en önemli unsurlardan biridir ve eğitim bu devamlılığın en etkili araçlarından biri olarak öne çıkar. Türkçenin öğretimi tarih boyunca farklı coğrafyalarda farklı metotlarla gerçekleştirilmiş ve siyasi, kültürel, dini etkiler doğrultusunda şekillenmiştir. Göktürklerden günümüze kadar geçen süreçte Türkçe eğitimi medreseler, mektepler ve modern okullar aracılığıyla kurumsal bir kimlik kazanmıştır. Osmanlı Dönemi'nde Arapça ve Farsçanın etkisinde kalan Türkçe eğitimi, Tanzimat ve Cumhuriyet Dönemleri'yle birlikte bağımsız ve bilimsel bir yapıya kavuşmuş, günümüzde ise teknolojik gelişmelerle desteklenen çağdaş öğretim yöntemleriyle sürdürülmektedir.

Türkçe binlerce yıldır varlığını sürdüren ve birçok eserde hayat bulan köklü bir dildir. Bu yüzden Türkçenin tarihsel gelişimini ve kuşaklar boyunca nasıl aktarıldığını anlamak için Türk devletlerindeki konumunu ve öğretimine yönelik yapılan çalışmaları incelemek gerekmektedir.

2.1.1. İslamiyet Öncesi Türkçe Eğitimi

İslamiyet öncesi Türk eğitim tarihi üzerine akademik literatürde iki ana görüş bulunmaktadır. Birinci görüş, Ergin (1977), Ergün (1982) ve Cicioğlu (1985) gibi araştırmacıların savunduğu bu dönemde belirgin bir eğitim-öğretim faaliyetinin olmadığı ve Türk eğitim sisteminin kurumsallaşmasının geç gerçekleştiği yönündedir. Bu görüşün temel dayanağı olarak Türk milletinin göçebe yaşam tarzının yerleşik ve sistematik bir eğitim yapısının oluşumuna engel teşkil ettiği gösterilebilir. Diğer taraftan Kafesoğlu (1983) ve Akyüz (1982) gibi araştırmacılar İslamiyet öncesi dönemde resmî kurumlar tarafından desteklenmeyen ancak halk arasında var olan bir eğitim anlayışının bulunduğunu belirtmektedirler. Bu görüşe göre kurumsal yapıların eksikliği eğitimin varlığını ortadan kaldırmaz aksine eğitim sözlü kültür ve toplumsal normlar aracılığıyla nesilden nesile aktarılmıştır.

İslamiyet öncesi Türklerde eğitim, sözlü kültüre dayalı olup toplumun ihtiyaçlarına göre şekillenmiştir. Bu dönemde eğitim bireylerin topluma uyum sağlamasını, savaş sanatlarında ustalaşmasını ve ahlaki değerleri benimsemesini amaçlamıştır. Yazının sınırlı kullanıldığı bu çağda bilgi aktarımı destanlar, atasözleri ve şiirler aracılığıyla gerçekleştirilmiş, kam (şaman), ozan ve bilge kişiler eğitici rol üstlenmiştir (Akyüz, 2019). Aile eğitimin temel kurumu olup çocuklar küçük yaşlardan itibaren toplumsal geleneklere uygun şekilde yetiştirilmiştir. Göçebe ve savaşçı bir toplum olan Türklerde at binme, okçuluk, kılıç kullanma ve strateji geliştirme gibi askerî eğitimler büyük önem taşımaktaydı (Kaya, 2014). Bunun yanı sıra hükümdar çocukları devlet yönetimi konusunda eğitilirken topluma töre kuralları öğretilerek adalet ve hukukun önemi vurgulanmıştır (Ögel, 1991). Dini ve ahlaki eğitim ise kamlar tarafından verilmiş, insanlara doğayla uyum içinde yaşama, atalar kültürüne bağlılık ve törelere uygun davranış kazandırma gibi değerler aşılanmıştır (Kafesoğlu, 2008). Göktürkler Dönemi 'nde yazılı eğitimin ilk izleri Orhun Yazıtları ile ortaya çıkmış bu yazıtlar devlet adamlarına ve halka yönelik eğitici mesajlar içermiştir. Uygurlar ise yazının kullanımını yaygınlaştırarak eğitim alanında önemli bir ilerleme kaydetmiş, dini ve kültürel metinler üretmişlerdir (Akyüz, 2019). Sonuç olarak İslamiyet öncesi Türklerde eğitim daha çok sözlü gelenek aile içi öğrenme ve pratik becerilere dayalıyken yazının kullanımıyla birlikte belirli bir sistem oluşmaya başlamış ve Uygurlar Dönemi 'nde eğitim kurumsallaşmaya doğru evrilmiştir.

2.1.2. İslamiyet'in Kabulünden Sonra Türkçe Eğitimi

Türk eğitiminin ve Türkçenin ilerlemesi İslamiyet 'in kabulü ile devam etmiştir. Türk toplumunun İslam dinini benimsemesi, Türkçe eğitiminde köklü değişiklikleri de beraberinde getirmiştir. Bu dönemde Arapçanın dini metinlerin dili olarak benimsenmesiyle Türkçenin eğitimdeki yeri ve önemi artmıştır. Medreselerde öğretim sınıf geçme esasına dayanır ve eğitim dili genellikle Arapça olmakla birlikte Türkçe yede yer verilmiştir. Özellikle Karahanlılar Dönemi 'nde Türkçe edebi bir dil hâline gelmiş ve ilk Türk-İslam edebiyatı eserleri ortaya konulmuştur. (Sezer, 2009).

Kaşgarlı Mahmud 'un 1072-1074 yılları arasında Araplara Türkçe öğretmek amacıyla yazdığı "Divanü Lügati 't-Türk" adlı eseri Türk dilinin ilk sözlüğü olarak kabul edilmekte ve Türkçenin öğretimi açısından büyük önem taşımaktadır. Kaşgarlı Mahmud bu eserinde Türkçenin dilbilgisi ve kelime dağarcığını detaylı bir şekilde sunarak dilin zenginliğini ve

bağımsızlığını vurgulamıştır. Ayrıca 13. yüzyılda yazılan eserlerde Arapçanın Türk diline etkisi görülmektedir ki bu da dilsel etkileşimin bir göstergesidir.

Kaşgarlı Mahmud'un yanı sıra Ali Şir Nevai tarafından kaleme alınan "Muhakemet'ül Lugateyn" ve Yusuf Has Hacib'in "Kutadgu Bilig" adlı eseri Türkçenin kullanımı ve eğitimi konusunda İslamî Dönemde dikkat çeken eserlerdir. İslamiyet'in kabulüyle Türk dili, Arapça ve Farsçanın etkisi altına girmiştir. Bu etkileşim Türkçenin kelime dağarcığını zenginleştirmiş ve dil yapısında belirli değişikliklere yol açmıştır. Ancak dönemin bu önemli eserleri, Türk dilinin Arapça ve Farsçaya kıyasla kendi başına üstün ve zengin bir dil olduğunu ortaya koymuştur. Bu eserler aynı zamanda Türkçenin öğretimi açısından da büyük önem taşımaktadır.

Kaşgarlı Mahmud, Ali Şir Nevai ve daha birçok yazar Araplara Türkçeyi öğretmek ve Türkçenin Arapçadan üstün bir dil olduğunu göstermek amacıyla eserler kaleme almıştır (TDK, 2019). Dolayısıyla hem dilin zenginliğini hem de öğretim yöntemlerini içermeleri bakımından bu eserler Türkçenin gelişimi ve korunmasında kritik bir rol oynamıştır.

Bu dönemde yazılı eserlerin artışı Türkçenin eğitim ve kültür alanındaki önemini artırmış; Arapça ve Farsçanın etkisiyle zenginleşen Türk dili hem dinî hem de edebî metinlerde kullanılmıştır. Sonuç olarak İslamiyet'in kabulü, Türkçenin dilbilimsel ve kültürel evriminde belirleyici bir rol oynamış hem dilsel hem de eğitimsel alanda kalıcı izler bırakmıştır.

2.1.3. Tanzimat Dönemi Türkçe Eğitimi

İslamiyet'in kabulüyle birlikte Türkçenin sözcük dağarcığına Arapça ve Farsçadan birçok kelime girmiş ve bu kelimeler hem günlük dilde hem de edebî dilde yaygın olarak kullanılmaya başlanmıştır. Türkçedeki bu yabancılaşmadan rahatsız olan bazı kesimler dili özleştirme yönünde çaba göstermiş ancak mahallileşme hareketi günlük dilde başarıya ulaşmış olsa da edebî dilde kayda değer bir değişim ancak Tanzimat Dönemi ile gerçekleşmiştir.

Tanzimat Dönemi, Osmanlı'da modernleşme hareketlerinin eğitim sistemine yansıdığı ve Türkçenin eğitim dili olarak öne çıkmaya başladığı bir dönemdir. Bu dönemde Osmanlı toplumunda eğitimin yaygınlaştırılması ve daha sistematik hâle getirilmesi amacıyla çeşitli düzenlemeler yapılmıştır. 1869 tarihli Maarif-i Umumiye Nizamnamesi, eğitim alanında yapılan en önemli düzenlemelerden biri olup Türkçeyi temel eğitim dili olarak belirlemiş ve

dil öğretimini zorunlu hâle getirmiştir (Akyüz, 2019). Bu nizamname ile ilk, orta ve yükseköğretim kademeleri belirlenmiş, dil eğitimi de bu aşamalar çerçevesinde yapılandırılmıştır.

Bu dönemde Türkçenin eğitim dili olarak güçlenmesini sağlamak amacıyla çeşitli dilbilgisi eserleri kaleme alınmıştır. Ahmet Cevdet Paşa ve Münif Paşa tarafından yazılan “Kavaid-i Osmaniye” (1870), Osmanlı Türkçesinin gramer kurallarını açıklayan ilk sistematik eserlerden biri olarak kabul edilir (Kaplan, 2011, s. 145). Bu eser Batı tarzı dilbilgisi anlayışını Osmanlı eğitim sistemine kazandırmış ve gramer  ğretiminde belirli bir standart oluşturmuştur. Benzer şekilde Süleyman Paşa tarafından yazılan “Sarf-ı T rk ” (1875), Türkçenin morfolojik yapısını ayrıntılı bir şekilde ele alarak özellikle medrese kökenli olmayan öğrenciler için anlaşılır bir dilbilgisi kitabı sunmuştur (Sakaoğlu, 2003).

Dil eğitiminin modernleşmesi açısından dikkat çeken bir diğer gelişme ise rüştiye (ortaokul) ve idadi (lise) düzeyinde okutulmak üzere hazırlanan ders kitaplarıdır. Bu  er evede Ahmet Mithat Efendi’nin yazdığı “Us l-i Talim” ve Süleyman H sn  Paşa’nın “Mebani’l- nşa” adlı eserleri  ğrencilere Türkçe  ğretimi konusunda rehber niteliği taşımıştır (Turan, 2019). Ayrıca dilde sadeleşme eğilimleri de bu dönemde önem kazanmış ve Namık Kemal gibi yazarlar eserlerinde daha anlaşılır bir dil kullanarak eğitimde Türkçenin etkinliğini artırmayı amaçlamışlardır.

Sonuc olarak Tanzimat Dönemi’nde eğitimde Türkçenin  nemi artmış, modern okulların açılmasıyla birlikte dil  ğretimi daha sistemli hâle getirilmiştir. Bu süreçte hazırlanan dilbilgisi kitapları ve ders materyalleri Türkçenin bir bilim dili olarak gelişmesine katkı sağlamış ve Osmanlı eğitim sisteminde dil öğretimini daha erişilebilir kılmıştır.

2.1.4. Cumhuriyet Dönemi ve Sonrası Türkçe Eğitimi

Türkçenin sistemli ve düzenli bir şekilde öğretilmesine yönelik esas  alışmalar Cumhuriyet Dönemi’nde başlamıştır. Cumhuriyet tarihindeki ilk eğitim programı ise 1924 yılında II. Heyet-i İlmiye tarafından hazırlanmıştır (Uçgun, 2014). 1924 sonrasında Türkçe eğitimi Cumhuriyet’in getirdiği reformlarla birlikte modern bir yapıya kavuşmuş ve eğitim politikalarının merkezine yerleştirilmiştir. Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile eğitimde birlik sağlanarak Türkçenin  ğretimi zorunlu hâle getirilmiş böylece medrese eğitiminin yerini laik ve bilimsel temellere dayalı bir eğitim sistemi almıştır.

1928’de gerçekleştirilen Harf Devrimi Türkçe eğitiminin en büyük dönüm noktalarından biri olmuş, Latin alfabesine geçiş sayesinde okuma-yazma öğretimi kolaylaştırılmış ve halkın eğitime erişimi artırılmıştır. 1932 yılında kurulan Türk Dil Kurumu’nun çalışmalarıyla dilde sadeleşme süreci hızlanmış, ders kitapları daha anlaşılır bir dil kullanılarak hazırlanmış ve Türkçenin bilim ve eğitim dili olarak güçlendirilmesi hedeflenmiştir (Turan, 2019). 1940’lı yıllarda Köy Enstitüleri ile birlikte özellikle kırsal bölgelerde Türkçe eğitimi yaygınlaştırılmış, öğrencilere anlama, anlatma ve yazma becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamalı eğitim yöntemleri sunulmuştur (Sakaoğlu, 2003). 1950’lerden sonra dilbilgisi öğretimi belirli bir sisteme oturtulmuş, 1970’lerden itibaren ise Türkçe derslerinde yalnızca kuralların öğretilmesi değil anlamaya ve anlatmaya dayalı yöntemler ön plana çıkmıştır (Demir, 2020). 1980 sonrası dönemde ise çağdaş dil öğretim yaklaşımlarının benimsenmesiyle birlikte Türkçe eğitimi daha dinamik ve etkileşimli bir hâle gelmiştir. Cumhuriyet Dönemi boyunca yapılan bu reformlar Türkçenin eğitimdeki temel rolünü pekiştirmiş ve dil öğretiminin bilimsel bir çerçeveye oturtulmasını sağlamıştır.

Günümüzde Türkçe eğitimi geçmişten gelen dil öğretim birikiminin çağdaş öğretim yaklaşımları ve teknolojik gelişmelerle desteklendiği dinamik bir yapıdadır. Türkçenin eğitim dili olarak önemi korunmakla birlikte öğretim süreçlerinde öğrencilerin dört temel dil becerisini (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) geliştirmeye yönelik uygulamalar ön plana çıkmaktadır (Demir, 2021). Türkçe öğretimi ilkokuldan üniversiteye kadar tüm eğitim kademelerinde zorunlu ders olarak yer almakta ve bireylerin dil bilincini geliştirerek düşünme, anlama ve ifade etme yetkinliklerini artırmayı hedeflemektedir.

2005 yılında yapılandırmacı eğitim anlayışının benimsenmesiyle birlikte Türkçe öğretiminde öğrenci merkezli yöntemler ön plana çıkmıştır. Bu süreçte öğretmenlerin rehber olduğu, öğrencilerin ise dili aktif olarak keşfederek öğrendiği bir model benimsenmiştir (Güneş, 2013). 2018 yılında güncellenen Türkçe öğretim programı dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik daha kapsamlı bir yaklaşım sunmuş ve özellikle eleştirel düşünme, yaratıcı yazma ve sözlü anlatım becerilerinin artırılmasını hedeflemiştir (MEB, 2018). Yeni müfredat, öğrencilerin sadece dilbilgisi kurallarını öğrenmesini değil aynı zamanda okuma-anlama becerilerini güçlendirmesini, metinler üzerinden eleştirel ve analitik düşünme becerilerini geliştirmesini amaçlamaktadır. Bununla birlikte edebî metinlerin eğitimde daha

etkin kullanımı teşvik edilerek öğrencilerin edebiyatla etkileşim kurmaları sağlanmıştır (Yıldız, 2019).

Dijital çağın gereklilikleri doğrultusunda Türkçe eğitimi teknolojik araçlarla desteklenmekte ve öğretim sürecinde yeni nesil öğrenme materyalleri kullanılmaktadır. Akıllı tahtalar, e-kitaplar, çevrim içi okuma platformları, sesli kitap uygulamaları ve YZ destekli dil öğrenme sistemleri öğrencilerin öğrenme süreçlerini zenginleştiren unsurlar hâline gelmiştir (Kara, 2020). Özellikle çevrim içi eğitim sistemlerinin yaygınlaşmasıyla birlikte Türkçe derslerinde interaktif ve bireyselleştirilmiş öğrenme ortamları oluşturulmakta, öğrencilerin kendi hızlarında öğrenmelerine olanak tanınmaktadır (Çetin, 2022). Bununla birlikte dil öğretiminde YZ destekli yazılımlar, öğrencilerin yazma becerilerini analiz ederek geri bildirim sağlamak ve dilbilgisi hatalarının düzeltilmesine katkıda bulunmaktadır.

Günümüzde Türkçe eğitimi, çağdaş öğretim yaklaşımları ve teknolojik gelişmelerle desteklenerek daha etkileşimli ve öğrenci odaklı bir hâle gelmiştir. Ancak okuma alışkanlığının zayıflaması, yazma becerilerinin gerilemesi ve sosyal medyanın dil üzerindeki olumsuz etkileri gibi sorunlar Türkçe öğretiminin kalitesini tehdit etmektedir. Bu nedenle öğrencilerin dil becerilerini geliştirecek okuma, yazma ve eleştirel düşünme etkinliklerine ağırlık verilmesi, eğitim politikalarının bu doğrultuda şekillendirilmesi ve öğretmenlerin bu süreci destekleyici materyal ve eğitimlerle donatılması gerekmektedir. Türkçenin eğitim dili olarak korunması ve geliştirilmesi, bireylerin anlama ve anlatma yeteneklerini güçlendirmekle birlikte kültürel kimliğin de devamlılığını sağlamaktadır.

2.2. TEMEL DİL BECERİLERİNİN TÜRKÇE EĞİTİMİNDEKİ ÖNEMİ

Dil, insanın düşüncelerini ifade etmesini, başkalarıyla iletişim kurmasını ve kültürel birikimi aktarmasını sağlayan en önemli araçlardan biridir. Bireyin etkili bir şekilde iletişim kurabilmesi ve akademik başarısını sürdürebilmesi için belirli dil becerilerini kazanması gerekmektedir. Temel dil becerileri dinleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört ana başlık altında incelenmektedir (Aksan, 2006). Bu beceriler birbirini tamamlayan süreçlerdir ve bireyin dil ediniminde önemli bir rol oynar. Türkçe dersi temel dil becerileri üzerine kurulmuş temel disiplindir. Türkçe dersi öğretim programında yer alan öğrenme çıktıları dil becerilerini geliştirmek amacıyla belirlenmiştir. Bu bakımdan Türkçe dersi,

öğrencilerin ana dilini öğrenme açısından önemli bir disiplin olarak ele alınmalı ve bireylerin temel becerileri öğrenme çıktıları temel alınarak eğitim-öğretim sürecinde desteklenmelidir.

Temel dil becerilerinin geliştirilmesi geleneksel ve çağdaş eğitim yöntemleri ile farklı biçimlerde ele alınır. Bu iki yöntem, dil öğrenme sürecinde farklı pedagojik yaklaşımlar ve teknikler kullanarak öğrencilere çeşitli beceriler kazandırmayı amaçlar. Her iki yöntem de dil becerilerini geliştirmeye yönelik olsa da öğrencilerin öğrenme süreçleri öğretmen-öğrenci etkileşimi ve dil becerilerinin hangi yönlerinin öne çıkarıldığı konusunda önemli farklılıklar göstermektedir.

Geleneksel eğitim yöntemlerinde öğretmen genellikle sınıfın önünde bir otorite figürü olarak bulunur ve ders içeriklerini merkezi bir biçimde aktarır. Bu yöntem daha çok öğretmen merkezli olup öğrenciler pasif bir öğrenme süreciyle bilgilere ulaşır. Dil becerilerinin geliştirilmesinde öğrenciler öğretmenin verdiği yönergeler doğrultusunda genellikle yazılı materyaller ve ders kitapları üzerinden çalışırlar. Bu öğretim yöntemi öğrencilerin dil bilgisi kurallarını öğrenmelerine, dilin yapısal öğelerini anlamalarına ve metinler üzerinde anlam çıkarmalarına odaklanır. Okuma ve yazma becerileri genellikle sınıf içi alıştırmalar ve ödevlerle geliştirilirken dinleme becerisi çoğunlukla öğretmenin ders anlatımı ve sınıf içi dinleme aktiviteleriyle sınırlıdır.

Geleneksel yöntemlerin önemli bir sınırlaması öğrencilerin dil becerilerinin doğal ve iletişimsel yönlerinin yeterince geliştirilmemiş olmasıdır. Öğrenciler, dil bilgisi ve yapısal öğelere dayalı olarak gramer kurallarını ezberlerken dilin günlük yaşamda nasıl işlediğini veya nasıl etkili bir şekilde kullanılacağını görmekte zorluk yaşayabilirler. Bu yöntem yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesine sınırlı fırsatlar tanır (Çelik, 2015). Ayrıca öğrencilerin kendilerini ifade etmeleri, farklı bakış açılarıyla düşünceleri ve aktif iletişim becerilerini geliştirmeleri genellikle az bir fırsatla sınırlıdır.

Çağdaş eğitim yöntemleri ise öğrenci merkezli bir yaklaşımı benimser. Bu yöntemlerde öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımları teşvik edilir. Öğrenciler dil becerilerini sadece dil bilgisi kuralları etrafında değil aynı zamanda anlamlı bir şekilde günlük hayatta kullanma fırsatına sahip olurlar. Okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerileri daha interaktif ve dinamik bir şekilde geliştirilir. Öğrenciler grup çalışmaları, tartışmalar, projeler, drama etkinlikleri ve teknoloji destekli araçlar kullanarak dil becerilerini geliştirirler. Örneğin öğrenciler güncel metinlerden, makalelerden veya videolardan faydalanarak okuma becerilerini güçlendirir, dinleme becerilerini ise çeşitli sesli materyaller ve interaktif uygulamalar aracılığıyla geliştirirler.

Çağdaş eğitim yöntemlerinde öğretmen genellikle rehberlik yapar ve öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini keşfetmeleri için onları yönlendirir. Bu yöntem öğrencilerin özgün düşüncelerini ifade etmelerine, kendilerini yazılı ve sözlü olarak ifade etmelerine olanak tanır. Öğrenciler, dil becerilerini gerçek yaşam senaryolarında kullanarak dilin hem anlamlı hem de etkili kullanımını öğrenirler (Aydın, 2017). Ayrıca bu yöntemlerde öğretmenler, dil öğrenimini desteklemek için teknolojiye geniş bir şekilde yararlanırlar. Çevrim içi tartışmalar, interaktif dil öğrenme uygulamaları ve çevrimiçi kaynaklar öğrencilerin farklı bağlamlarda dil becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur.

Çağdaş yöntemlerin bir diğer avantajı öğrencilerin yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerini desteklemesidir. Öğrenciler yalnızca bilgi edinmekle kalmaz aynı zamanda öğrendiklerini eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirir ve bu bilgileri farklı durumlarda uygulama fırsatı bulurlar. Dil becerileri öğrencilerin toplumda, iş hayatında ve çeşitli sosyal ortamlarda karşılaştıkları durumlara uyarlanarak geliştirilir. Bu yöntemler, öğrencilerin dil becerilerinin doğal bir şekilde gelişmesini ve bu becerilerin anlamlı bir şekilde günlük yaşamlarına entegre olmasını sağlar.

2.2.1. Dinleme Becerisi

Dinleme becerisi, bireyin işitsel uyarıları algılayarak anlamlandırmasını, yorumlamasını ve gerektiğinde bunlara uygun tepkiler vermesini sağlayan temel dil becerilerinden biridir (Demirel, 2012). Dinleme, pasif bir süreç olarak algılsa da aslında zihinsel ve bilişsel açıdan oldukça karmaşık bir yapıya sahiptir. Çünkü birey sadece kelimeleri işitmekle kalmaz; konuşmacının ses tonunu, vurgularını, beden dilini ve bağlamı da değerlendirerek mesajın bütününe anlamlandırmaya çalışır (Güneş, 2013).

Dinleme becerisi, genellikle dört aşamadan oluşur: işitme, anlama, değerlendirme ve tepki verme (Yalçın, 2017). İşitme aşamasında birey dış dünyadan gelen sesleri algılar ve beyne iletir. Anlama sürecinde bu sesler bilişsel olarak işlenerek anlamlı hale getirilir. Değerlendirme aşamasında birey duyduğu bilgileri önceki bilgi birikimiyle karşılaştırarak analiz eder ve anlamlı olup olmadığını sorgular. Son aşamada ise birey dinlediği mesaja uygun bir tepki geliştirir bu tepki sözlü bir yanıt olabileceği gibi beden diliyle verilen bir geri bildirim de olabilir (Coşkun, 2020).

Etkili bir dinleme sürecinde bireyin dikkatini yoğunlaştırması konuşmacının iletmek istediği mesajı doğru bir şekilde analiz etmesi ve gerektiğinde eleştirel bir bakış açısıyla

değerlendirme yapması önemlidir (Aksan, 2006). Özellikle eğitim ortamlarında dinleme becerisi öğrencilerin derslerde anlatılan bilgileri anlamalarını ve kavramalarını sağlayarak akademik başarılarını doğrudan etkiler (Demirel, 2012). Bunun yanı sıra bireyin sosyal hayatındaki iletişim kalitesi de dinleme becerisinin gelişmiş olmasına bağlıdır. Başkalarını dikkatle dinlemek etkili diyaloglar kurmayı kolaylaştırır ve karşılıklı anlayışı güçlendirir (Güneş, 2013).

Türkçe öğretim programlarında dört temel dil becerisinden biri olarak ele alınan dinleme, öğrencilerin dilsel farkındalık kazanmalarını ve diğer dil becerilerini etkili bir şekilde geliştirmelerini sağlayan kritik bir unsurdur. Dinleme becerisi, özellikle anlama ve kavrama süreçlerinde önemli bir rol oynar ve öğrencilerin konuşma, okuma ve yazma becerilerini de doğrudan destekler (Aksan, 2006). Türkçe derslerinde öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmek için masal, hikâye, şiir ve diyalog gibi metinler kullanılarak anlamlandırma ve değerlendirme süreçleri desteklenir (Yalçın, 2017). Ayrıca derslerde öğretmenlerin anlatımlarını etkili bir şekilde dinleyen öğrenciler verilen bilgileri daha iyi kavrayarak öğrenme sürecinde daha başarılı olabilirler (Coşkun, 2020).

Dinleme becerisi, bireyin dili anlama ve öğrenme sürecinde temel bir rol oynayan bilişsel bir süreçtir. Akademik başarı açısından değerlendirildiğinde öğrencilerin derslerde anlatılan bilgileri kavrayabilmesi ve öğrenme sürecini etkili bir şekilde sürdürebilmesi için dinleme becerilerinin gelişmiş olması gerekmektedir (Temizkan, 2019). Etkili dinleme; yalnızca öğretmenin söylediklerini duymak değil aynı zamanda bu bilgileri analiz etmek, yorumlamak ve gerekli durumlarda eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirebilmek anlamına gelir (Karadağ, 2015). Yapılan araştırmalar iyi bir dinleme becerisine sahip öğrencilerin daha hızlı öğrendiğini, okuma ve yazma gibi diğer dil becerilerinde de daha başarılı olduklarını göstermektedir (Akyol, 2021).

Dinleme becerisinin akademik başarıyla doğrudan ilişkili olduğu birçok noktada görülmektedir. Öncelikle öğrencilerin anlatılan konuları anlamaları ve bilgiyi uzun süreli bellekte saklayabilmeleri için aktif bir dinleyici olmaları gerekmektedir (Sever, 2015). Etkili bir dinleme süreci öğrencilerin dikkatlerini toplamalarına, karmaşık bilgileri daha iyi organize etmelerine ve öğrendiklerini hatırlamalarına yardımcı olmaktadır (Güneş, 2013). Ayrıca gelişmiş bir dinleme becerisi, öğrencilerin sözcük dağarcığını genişleterek okuma ve yazma becerilerine de katkı sağlamaktadır (Demirel, 2012). Dinlediği bilgiyi doğru

yorumlayan ve analiz edebilen öğrenciler eleştirel düşünme becerilerini geliştirerek akademik başarılarını artırmaktadır (Yıldız, 2018).

Dinleme becerisini geliştirmek için çeşitli yöntemler kullanılabilir. Öğrencilerin ders sırasında aktif bir şekilde not tutmaları, dinledikleri metinleri özetlemeleri ve duydukları bilgileri farklı kaynaklarla karşılaştırmaları, dinleme becerilerini güçlendiren yöntemler arasında yer almaktadır (Coşkun, 2020). Ayrıca öğretmenlerin derslerde etkileşimli dinleme tekniklerine yer vermesi öğrencilerin derse olan ilgisini artırarak öğrenme sürecini daha verimli hâle getirebilir (Akyol, 2021).

Dinleme becerisi akademik başarının temel taşlarından biridir ve eğitim sürecinin her aşamasında büyük bir öneme sahiptir. Öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmeleri, bilgiyi daha etkili işlemelerine, anlama süreçlerini hızlandırmalarına ve eleştirel düşünme yetilerini güçlendirmelerine katkı sağlamaktadır. Bu nedenle dinleme eğitiminin erken yaşlardan itibaren desteklenmesi ve derslerde sistemli bir şekilde ele alınması öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerini olumlu yönde etkileyecektir (Temizkan, 2019).

Dinleme becerisinin Türkçe eğitimi ve bireyin dil becerilerine yönelik başarısı açısından önemi araştırmalarla kanıtlanmıştır fakat diğer beceriler arasında göz ardı edilmesinin önüne geçilememiştir. Savaşkan & Özer (2024) Türkçe öğretmenlerinin temel dil becerilerini ölçme ve değerlendirme sistemi üzerine yaptıkları araştırmada Türkçe öğretmenlerinin dinleme becerisine diğer becerilere oranla daha az önem verdiği sonucuna ulaşmıştır. Karakuş (2017), dinleme becerisinin çoğu zaman yazma ve konuşma gibi becerilerin gerisinde kaldığını ve sınıf içi etkinliklerde yeterince yer bulmadığını belirtmiştir. Karakuş (2017), Türkçe öğretiminde dinleme becerisinin daha sistematik bir şekilde öğretilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Benzer şekilde Güneş (2018) dinlemenin dil öğretiminde çoğunlukla göz ardı edilen bir beceri olduğunu, öğretmenlerin daha çok okuma ve yazma becerilerine odaklandıklarını ve bu durumun öğrencilerin iletişimsel becerilerinin gelişimini olumsuz etkilediğini savunmuştur. Dinleme becerisinin özellikle dilin doğru kullanımı, anlama ve dilsel farkındalık için kritik öneme sahip olduğu fakat çoğu zaman bu becerinin öğretilmesine yönelik yeterli metodolojik yaklaşımın geliştirilmediği belirtilmiştir (Özdemir, 2019).

Diğer taraftan Türkçe eğitiminde dinleme becerisinin ihmal edilmesinin öğrencilerin dilsel anlama yeteneklerini zayıflattığı ve bu beceriyi geliştiren etkinliklerin eksik kaldığı vurgulanmaktadır. Bu eksiklik öğrencilerin sosyal ve akademik yaşamda etkili iletişim kurmalarını engelleyebilir (Yıldırım & Güneş, 2020). Dolayısıyla dinleme becerisinin geliştirilmesi için ders programlarının daha dengeli hâle getirilmesi ve dinleme üzerine daha fazla etkinlik yapılması gerektiği vurgulanmaktadır.

2.2.2. Konuşma Becerisi

Dil bireylerin düşündüklerini, duygularını ifade edebilmek için kelimeler ve işaretler yardımıyla yaptıkları anlaşma aracıdır. Ana dili ise bireyin çocukken çevresinden, ailesinden öğrendiği dildir. Aksan(1975) ana dili kavramını öncelikle anne ve yakın çevreden öğrenilen ardından bireyin ilişki içerisinde olduğu çevreden öğrendiği ve insanın bilinçaltına inen, bireyin toplumla oluşturduğu en kuvvetli ağ olarak tanımlamıştır. Birey toplumla bağ kurmasını sağlayan ana dilini öncelikle konuşma becerisini kullanarak gerçekleştirir. Konuşma becerisi bir insanın duygu ve düşüncelerini topluluğa ya da başka bir insana sözlerle anlatmasıdır (Yörük, 1990). Konuşma insanlar arasında iletişimi sağlayan en yaygın ve en önemli dil becerisidir(Özbay, 2003).

Konuşma becerisi Türk edebiyat tarihinde birçok eserde yerini almıştır. Türk tarihinde konuşma becerisine önem veren yazarlar arasında Kaşgarlı Mahmut ve Yusuf Has Hacib’i örnek verebiliriz. Yusuf Has Hacib “Kutadgu Bilig” adlı eserinde konuşma eğitime dair “Sözün doğru söylenirse faydası çoktur” gibi çeşitli kurallar ortaya atmıştır(Arslan, 2021). Bunun yanı sıra Kutadgu Bilig adlı eserde konuşma esnasında takınılacak tavırlar, sözün kuvveti insanı mutluluğa götüreceği düşünülmektedir(Biçer & Alan, 2019). Eser yazıldığı dönemdeki konuşma eğitimi hakkında bilgilendirmesi yönünden önemli bir eser olarak ele alınmalıdır.

Konuşma becerisi, bireylerin düşüncelerini ve duygularını sözlü olarak ifade edebilme yeteneği olup Türkçe öğretiminde önemli bir yer tutmaktadır. Konuşma becerisinin gelişmesi öğrencilerin yalnızca dil bilgisi değil aynı zamanda sosyal ve iletişimsel becerilerini de güçlendirir (Kara, 2016). Konuşma, dilin diğer becerileriyle (okuma, yazma ve dinleme) etkileşim içinde gelişen dinamik bir süreçtir ve bu becerinin güçlü bir şekilde öğrenilmesi öğrencilerin akademik başarısını doğrudan etkiler (Yılmaz, 2018).

Türkçe öğretiminde konuşma becerisinin kazandırılması için yapılan çalışmalar genellikle etkili konuşma tekniklerine odaklanmaktadır. Özellikle öğrencilerin iletişimde kendilerine güven duymalarını sağlamak, sosyal etkileşimde daha etkin olmalarını desteklemek, konuşma pratiği ile mümkün olabilmektedir (Özdemir, 2017). Yine de sadece teknik bilgiyi değil aynı zamanda sosyal bağlamda doğru ve etkili dil kullanımını öğretmek konuşma becerisinin gelişimine katkı sağlar (Çelik, 2020).

Ayrıca Türkçe derslerinde yapılan araştırmalar, konuşma becerisinin öğrencilerin ders içindeki katılımını ve başarıyı artırdığını göstermektedir. Örneğin Yıldırım (2015) tarafından yapılan bir çalışmada öğrencilerin derse aktif katılımı ve ifade yeteneklerinin arttığı bunun sonucunda akademik başarılarının yükseldiği tespit edilmiştir. Benzer şekilde Türkçe öğretiminde konuşma becerisini geliştirmek için yapılan uygulamalı çalışmalar öğrencilerin sosyal bağlamlarda daha etkin ve etkili iletişim kurmalarına olanak tanır (Büyükkarcı, 2019).

Konuşma becerisi, Türkçe eğitiminde öğrencilerin hem akademik hem de sosyal başarılarını etkileyen önemli bir beceridir. Konuşma bireylerin düşüncelerini, duygu ve fikirlerini sözlü olarak ifade etmelerini sağlar, bu da onların dilsel yetkinliklerinin bir göstergesi olur. Konuşma becerisi öğrencilerin özgüven kazanmalarına, topluluk önünde etkin bir şekilde iletişim kurmalarına ve dilsel başarılarını artırmalarına olanak tanır (Kara, 2016). Ayrıca Türkçe derslerinde konuşma becerisinin geliştirilmesi öğrencilerin diğer dil becerileriyle özellikle dinleme ve yazma becerileriyle de doğrudan ilişkilidir. Konuşma becerisinin kazandırılması öğrencilerin dil bilgisi, kelime dağarcığı, ses tonu, vurgulama ve doğru telaffuz gibi dilin temel bileşenlerini etkin bir şekilde kullanmalarını sağlar (Çelik, 2020).

Türkçe eğitiminde konuşma becerisinin uygulanması çeşitli yöntem ve tekniklerle desteklenir. Öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek için sıklıkla kullanılan yöntemlerden biri konuşma pratiği yapmalarını teşvik eden etkinliklerdir. Bu etkinlikler arasında grup tartışmaları, rol yapma, drama çalışmaları, özgün konuşmalar yapma ve seminerler yer alır. Bu tür etkinlikler öğrencilerin daha rahat ve doğal bir şekilde konuşmalarını sağlar aynı zamanda onları düşüncelerini mantıklı bir şekilde sıralamaya ve başkalarını dinlemeye yönlendirir (Özdemir, 2017). Türkçe öğretiminde konuşma becerisinin geliştirilmesinde bir diğer önemli unsur ise öğrencilerin farklı toplumsal

bağlamlarda ve farklı dinleyici grupları önünde konuşmalarını sağlamak, böylece gerçek yaşam koşullarına yakın konuşma deneyimleri sunmaktır (Yılmaz, 2018).

Türkçe eğitiminde konuşma becerisinin uygulanmasında öğretmenlerin de önemli bir rolü vardır. Öğretmenlerin öğrencilere doğru dil kullanımı, etkili konuşma teknikleri ve dinleme becerileri konusunda rehberlik yapması gereklidir. Ayrıca öğretmenlerin öğrencilere geri bildirimde bulunarak hatalarını düzeltmeleri ve kendilerini daha iyi ifade etmeleri konusunda yardımcı olmaları önemlidir (Büyükkarcı, 2019). Etkili bir konuşma eğitimi, öğrencilerin dilsel gelişimlerinin yanı sıra özgüven kazanmalarını da sağlar, bu da onların sosyal ve akademik başarılarını artırır.

Sonuç olarak konuşma becerisi, bireyin kazandığı ilk verici dil becerisidir. Bu nedenle gelişiminin bireyin çevresi ve öğretmenleri tarafından desteklenmesi önemlidir. Konuşma becerisinin göz ardı edilmesi durumunda bireyde konuşma bozuklukları, artikülasyon bozuklukları, sosyal çevreden kendini ifade edememe ve toplumdan soyutlanma gibi olumsuzluklar ortaya çıkabilir. Bu nedenle Türkçe derslerinde öğretmenler tarafından konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik destekleyici çalışmalar yapılmalıdır.

2.2.3. Okuma Becerisi

Okuma becerisine yönelik akademik alanda birçok tanım bulunmaktadır. Göğüş (1978) okuma becerisini bir yazının harflerini, imlerini, sözcüklerini tanımak ve bunları kavramak olarak tanımlamıştır. Saraçoğlu(2000) ise okuma becerisini yazılı bir metni anlamlandırmak için beynin, gözün ve konuşma organlarının ortaklaşa gerçekleştirdiği bir eylem olarak tanımlamıştır. Okumaya yönelik tanımlar incelendiğinde okuma becerisinin temelde iki unsurdan oluştuğu sonucuna varılabilir. Okumayı başlatan organ gözdür. Göz okumanın fiziksel unsurlarındandır. Gözün yazıyı gördükten sonra bunu beyne ulaştırması ve beynin yazıyı ön bilgilerden hareketle anlamlandırması ise okumanın ikinci unsuru olan zihinsel boyutudur (Arıcı, 2018).

Okuma becerisi, bir dildeki yazılı metinleri doğru ve etkin bir şekilde anlamak, yorumlamak ve bu metinle ilgili bilgi edinmek için kullanılan zihinsel ve dilsel bir yetenektir. Bu beceri sadece kelimeleri ve cümleleri doğru bir şekilde tanımaktan çok daha fazlasını içerir. Okuma, bireylerin metni anlamlandırma, metindeki ana fikirleri ve detayları ayırt etme, yazarın vermek istediği mesajı çözümleme ve metnin bağlamına uygun bir

şekilde bilgi edinme sürecidir. Bu nedenle okuma, dil becerilerinin temel taşlarından biridir ve diğer dil becerileriyle (yazma, konuşma ve dinleme) sıkı bir ilişki içindedir.

Okuma becerisinin gelişimi, bireylerin dilsel farkındalıklarını artırır. Okuma sırasında bireyler yeni kelimeler öğrenir, kelime dağarcıklarını genişletir ve metindeki dilsel yapıların nasıl işlediğini keşfeder. Bu süreç okuma anlama ve metni eleştirel bir bakış açısıyla inceleme yeteneğini de geliştirir. Okuma, bir anlam oluşturma süreci olduğundan, okuyan bireylerin sadece yüzeydeki anlamı değil metnin derinliklerini, yazarın niyetini ve metnin arka planını da anlamaları gerekir (Güneş, 2019). Örneğin metnin alt metnini anlamak, yazılı ifade aracılığıyla verilen duyguyu ya da düşünceyi keşfetmek okuma becerisinin önemli bir parçasıdır.

Türkçe eğitiminde okuma becerisinin rolü büyüktür. Okuma, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirir. Okuma sırasında öğrenciler metnin yapısını, içeriğini ve dil özelliklerini analiz eder, metinde verilen bilgiyle ilgili sorular sorar ve bu bilgilerle kendi düşüncelerini şekillendirirler. Bu süreç öğrencilerin sadece metinle ilgili değil aynı zamanda çevreleriyle ilgili daha derin düşünme becerileri kazanmalarına olanak tanır (Yıldırım & Güneş, 2020). Ayrıca okuma öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini de destekler. Okuma sırasında edindikleri bilgi öğrencilerin yazma sırasında daha yaratıcı ve bilinçli olmalarını sağlar.

Okuma becerisi, aynı zamanda çeşitli okuma stratejilerinin kullanılmasını gerektirir. Bu stratejiler arasında metnin türüne göre farklı okuma yaklaşımlarının uygulanması, önemli noktaların vurgulanması, metnin ana fikrinin belirlenmesi ve metni özetleme yer alır. Öğrenciler okuma sırasında edindikleri bilgiyi aktif bir şekilde kullanabilmeli ve metnin farklı katmanları hakkında çıkarımlar yapabilmelidirler. Bu; özellikle akademik başarı açısından önemlidir çünkü okuma becerisi, öğrencilerin derslerde ve sınavlarda daha iyi bir performans sergilemelerini sağlar (Akyol, 2016).

Okuma becerisinin geliştirilmesi eğitim sürecinde öğretmenlerin etkin bir şekilde rol almasını gerektirir. Öğretmenler öğrencilere farklı okuma tekniklerini ve stratejilerini öğretmeli, öğrencileri okuma becerilerini geliştirmeleri için cesaretlendirmeli ve onlara okuma materyalleri sunmalıdırlar. Bu süreçte öğretmenlerin öğrencilere geri bildirimde bulunmaları ve okuma sürecini yönlendirmeleri çok önemlidir (Özdemir, 2018). Çeşitli okuma türlerinin tanıtılması (roman, hikâye, haber, akademik metin vb.) ve bu türlere uygun

okuma stratejilerinin uygulanması öğrencilerin okuma becerilerini daha verimli hâle getirebilir.

Sonuç olarak okuma becerisi, dilsel yetkinliklerin gelişmesinde, eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılmasında ve öğrencilerin akademik başarılarının artırılmasında kritik bir öneme sahiptir. Türkçe öğretiminde okuma becerisinin etkili bir şekilde kazandırılması öğrencilerin hem akademik başarılarını hem de kişisel gelişimlerini önemli ölçüde olumlu yönde etkileyebilir.

2.2.4. Yazma Becerisi

Yazma becerisi bireylerin düşüncelerini, bilgilerini, duygu ve görüşlerini yazılı olarak etkili bir şekilde ifade etme yeteneğidir. Bu beceri yalnızca dil bilgisi kurallarına uygunlukla sınırlı olmayıp yazılı metinlerin anlamlı, mantıklı ve tutarlı bir şekilde oluşturulmasını gerektirir. Yazma, dil becerileri arasında özellikle karmaşık bir süreçtir çünkü dilin hem yapısal hem de anlam boyutlarını etkin bir biçimde kullanmayı gerektirir. Yazma becerisi, bir kişinin dilsel düşünme becerilerini, mantıklı bir şekilde fikirlerini organize etme yeteneğini ve düşüncelerini net bir şekilde ifade etme kapasitesini geliştirir (Kaya, 2016).

Türk akademik literatüründe yazma becerisinin önemi dil öğretimi ve öğrencilerin akademik başarıları açısından sıklıkla vurgulanmaktadır. Yazma becerisi öğrencilerin sadece dil bilgisi kurallarını uygulamakla kalmayıp aynı zamanda eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme becerilerini de geliştirmelerine olanak tanır (Öztürk, 2015). Örneğin Yılmaz ve Doğan (2018), yazma becerisinin öğrencilerin düşünsel süreçlerini organize etmelerine yardımcı olduğunu ve akademik başarıyı doğrudan etkilediğini belirtmişlerdir. Yazılı anlatım becerisi öğrencilerin derslerdeki yazılı sınavlarında başarılı olmalarının yanı sıra çeşitli araştırma yazıları yazabilmelerini, raporlamalarını ve analiz yapmalarını sağlar.

Yazma becerisinin Türkçe eğitimindeki rolü de büyüktür. Türkçe öğretimi sürecinde yazma becerisinin geliştirilmesi öğrencilerin diğer dil becerilerinin (okuma, dinleme, konuşma) de gelişmesini sağlar. Çünkü yazma, bireylerin dilin yapılarını anlamalarına ve dilin fonksiyonlarını aktif bir şekilde kullanmalarına yardımcı olur (Şahin, 2019). Yazılı anlatım, düşüncelerin somut hâle gelmesini sağladığı gibi öğrencilerin sosyal iletişim becerilerini de güçlendirir. Yazma becerisi, bireylerin toplumsal hayatta daha etkili bir şekilde kendilerini ifade etmelerini sağlar ve iletişimdeki başarısını artırır (Sarı, 2017).

Türkçe öğretiminde yazma becerisinin kazandırılması öğretim yöntemleriyle doğrudan ilişkilidir. Etkili yazma stratejilerinin kullanılması öğrencilerin düşüncelerini açık ve anlaşılır bir şekilde yazılı hâle getirmelerini sağlar. Bu bağlamda yazma sürecinde geri bildirimlerin ve çeşitli yazma etkinliklerinin uygulanmasının büyük önemi vardır. Geri bildirim öğrencilerin yazılı anlatımlarını daha etkin hâle getirmelerine olanak tanır ve yazılı metinlerini geliştirmeleri için gerekli yönlendirmeyi sağlar (Demirtaş, 2013). Ayrıca, yazma becerisinin geliştirilebilmesi için sadece öğretmen rehberliğinin yeterli olmadığı, öğrencilerin yazılı metinler üzerinden çalışarak kendi yazma süreçlerini içselleştirmeleri gerektiği de belirtilmektedir (Kaya, 2016).

Türkçe yazma becerisinin geliştirilmesinde öğretim tekniklerinin çeşitlendirilmesi önerilmektedir. Öğrencilerin daha yaratıcı ve etkili yazılar yazabilmesi için çeşitli yazma teknikleri, yazma türleri ve yazılı anlatım stratejileri kullanılmalıdır. Örneğin serbest yazma, yaratıcı yazma etkinlikleri, metin türleri üzerine yazma gibi yöntemler öğrencilerin yazma becerilerini artırabilir (Yıldırım & Doğan, 2018).

Sonuç olarak yazma becerisi, dilin en karmaşık becerilerinden biri olup Türkçe eğitiminde öğrencilerin sadece akademik başarılarını değil aynı zamanda düşünsel gelişimlerini de etkiler. Bu becerinin geliştirilmesi, Türkçe öğretiminin temel hedeflerinden biri olmalı ve öğrencilere etkili yazma stratejileri kazandırılmalıdır.

2.3. TEKNOLOJİ VE EĞİTİM

Teknoloji, insanlık tarihi boyunca gelişen ve toplumların ekonomik, sosyal ve kültürel yapısını dönüştüren önemli bir olgudur. Kavramsal olarak teknoloji en genel tanımıyla insan ihtiyaçlarını karşılamak ve problemlere çözümler üretmek amacıyla geliştirilen bilgi, beceri, yöntem ve araçların bütünüdür (Arthur, 2009). Ancak teknoloji yalnızca fiziksel araç-gereçleri değil aynı zamanda bilgi sistemlerini, üretim süreçlerini ve inovatif düşünce yapısını da içermektedir. Bu bağlamda teknoloji bilimsel bilginin pratik uygulamalar aracılığıyla somut hâle getirilmiş biçimi olarak da değerlendirilebilir (Dusek, 2006).

Teknolojinin tanımına ilişkin farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Örneğin Mitcham (1994), teknolojiyi dört temel boyutta ele alır: nesneler (cihazlar ve makineler), bilgi (bilimsel ve mühendislik bilgisi), etkinlikler (üretim süreçleri) ve sosyoteknik sistemler (teknolojinin toplumsal yapı içindeki konumu). Bu çerçevede teknoloji, yalnızca fiziksel

araçların üretimiyle sınırlı değildir; aynı zamanda bir bilgi sistemidir ve belirli amaçları gerçekleştirmeye yönelik stratejiler içerir.

Heidegger (1977) ise teknolojiyi, insanın doğayı kontrol altına alma çabası olarak değerlendirerek onun yalnızca bir araç olmaktan öteye geçtiğini savunur. Ona göre teknoloji insanın dünyayla kurduğu ilişkiyi şekillendiren temel unsurlardan biridir. Bu görüş modern teknoloji anlayışının toplumsal ve kültürel etkilerini anlamak açısından önemli bir perspektif sunar.

Teknolojinin insan hayatının büyük bir bölümüne girmiş olmasıyla birlikte teknolojinin gelişim süreci de merak konusu olmuştur. Teknoloji, tarihsel süreç içinde sürekli evrim geçiren bir olgu olmuştur. Basit taş aletlerden günümüzün ileri YZ sistemlerine kadar olan gelişim süreci, insanlığın bilgi birikimi ve inovasyon kapasitesinin bir yansımasıdır (Basalla, 1988).

Tarih öncesi dönemde ilk insanlar doğadaki kaynakları kullanarak hayatta kalmaya yönelik basit araçlar geliştirmişlerdir. Bu dönemde teknoloji taş aletler, ateşin kullanımı ve avlanma teknikleri ile sınırlıydı. Tarımsal Devrime gelindiğinde tarımın keşfi insan topluluklarının yerleşik hayata geçmesini sağladı ve yeni teknolojik araçların (örneğin saban ve sulama sistemleri) ortaya çıkmasına yol açtı.

İlerleyen yıllarda gerçekleşen Sanayi Devrimi ile birlikte makineleşme artarak üretim süreçlerinde büyük bir dönüşüm yarattı. Buhar makinesi, elektrik ve demiryolları gibi teknolojiler, modern sanayileşmenin temel taşları oldu (Mokyr, 1990). Günümüze gelindiğinde Bilgi ve Dijital Çağ başlamış ve 20. yüzyılın ortalarından itibaren bilgi teknolojileri hızla gelişmiş, bilgisayarlar, internet ve YZ gibi yenilikler, iletişim ve üretim süreçlerini köklü bir şekilde değiştirmiştir.

Teknoloji, insan hayatının hemen her alanında etkili olan geniş kapsamlı bir olgudur. Günümüzde teknolojinin kullanım alanları giderek çeşitlenmiş ve eğitim, ulaşım, tarım, güvenlik ve savunma gibi hemen her sektörde vazgeçilmez bir unsur hâline gelmiştir. Teknoloji yalnızca fiziksel makineler veya yazılımlar üretmekle kalmayıp aynı zamanda bilgi sistemleri, iletişim yöntemleri ve toplumsal yapıların şekillenmesi gibi pek çok alanda dönüşüm yaratmaktadır.

Eğitimde teknolojinin kullanımı onu daha erişilebilir, verimli ve kişiselleştirilmiş hâle getirme potansiyeline sahiptir. Geleneksel öğretim yöntemlerinden dijital öğrenme platformlarına geçiş eğitim anlayışında köklü değişimlere yol açmıştır. Bu dönüşüm öğretim materyallerinin dijitalleşmesi, uzaktan eğitim olanaklarının genişlemesi, YZ destekli öğrenme sistemlerinin yaygınlaşması ve artırılmış gerçeklik gibi yenilikçi teknolojilerin sınıf ortamına entegrasyonu ile şekillenmektedir (Selwyn, 2011). Teknolojinin kullanımının artmasıyla birlikte öğrenme süreçleri daha etkili hâle gelmiştir. Teknoloji konuya uygun çeşitli öğrenme materyal ve yöntemini kısa süre içerisinde sunmaktadır. Eğitimdeki bu dijitalleşme sayesinde bilgiye yönelik erişim arttırılmıştır. Bu amaçla çevrim içi kütüphaneler, açık erişimli akademik kaynaklar ve dijital ters materyallerine ulaşım kolaylaşmıştır. Bunun yanında teknoloji sayesinde öğrenmeler kişiselleştirilmiş, öğrenme süreçleri akıllı tahtalar, eğitimde arttırılmış gerçeklik (AR) ve sanal gerçeklik (VR) uygulamaları ile desteklenmiştir.

2.3.1.Eğitimde Kullanılan Temel Teknolojik Araçlar

İnternet ve dijital teknolojilerin yaygınlaşması, uzaktan eğitimin önemli ölçüde ivme kazanmasına yol açmıştır. Özellikle COVID-19 pandemisi sonrasında çevrim içi eğitim dünya genelinde zorunlu hâle gelmiş ve birçok eğitim kurumu tarafından benimsenmiştir (Hodges et al., 2020). Bu bağlamda kitlesel açık çevrim içi dersler (Massive Open Online Courses – MOOC), modern eğitimde önemli bir yer edinmiştir. Coursera, edX ve Udemy gibi platformlar, milyonlarca kişiye ücretsiz veya düşük maliyetli eğitim imkânı sunarak eğitimde erişilebilirliği artırmıştır. Uzaktan eğitim sürecinin etkin yürütülmesinde Google Classroom, Moodle ve Blackboard gibi uzaktan eğitim yönetim sistemleri de büyük rol oynamaktadır. Bu sistemler, öğretmenlere ders materyallerini düzenleme, öğrencilerin performansını takip etme ve etkileşim kurma imkânı sağlamaktadır.

Geleneksel kara tahtaların yerini alan akıllı tahtalar, derslerin daha dinamik ve etkileşimli bir şekilde işlenmesini mümkün kılmaktadır. Akıllı tahtalar, dijital içerikleri yansıtma, öğrenci-öğretmen etkileşimini artırma ve görsel-ışitsel materyalleri derslere entegre etme gibi avantajlar sunmaktadır. Bununla birlikte oyun tabanlı öğrenme, öğrencilerin derse ilgisini artıran ve motivasyonunu yükselten bir diğer yenilikçi yaklaşımdır. Ödül sistemleri, etkileşimli görevler ve rekabet unsurlarını içeren eğitim platformları, öğrenme sürecini daha ilgi çekici hâle getirmektedir (Gee, 2007). Kahoot,

Quizizz ve Wordwall gibi eğitsel oyun uygulamaları, öğrencilerin eğlenerek öğrenmelerini sağlayan örnekler arasında yer almaktadır.

YZ destekli eğitim sistemleri ise, kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunarak öğrencilerin eksik oldukları konuları belirleme ve onlara uygun içerikler önerme konusunda etkili bir araç olarak öne çıkmaktadır (Luckin et al., 2016). Bu sistemler, öğrenci performansını sürekli izleyerek bireysel öğrenme yolları oluşturmakta, böylece öğrenme sürecini optimize etmekte ve eğitimde verimliliği artırmaktadır.

2.4. YAPAY ZEKÂNIN TARİHÇESİ

2.4.1. Antik Yunan Döneminde Yapay Zekâ

İnsan beyninin işleyişini taklit etmek ve insan zihni gibi çalışabilen makineler üretmek amacıyla geliştirilen YZ kökenleri, Antik Çağ'a kadar uzanmaktadır. Bu nedenle YZ'nin gelişim sürecini anlamak için öncelikle Antik Çağ'daki düşünsel ve teknolojik temellere bakmak gerekmektedir.

Antik Yunan Dönemi'nde günümüzdeki anlamıyla YZ kavramı bulunmamakla birlikte otomasyon ve mekanik cihazlara ilişkin düşünceler ve uygulamalar bu dönemde ortaya çıkmıştır. Yunan mitolojisinde tanrıların kendi kendine hareket edebilen heykeller ve otomatonlar yarattığına dair anlatılar yer almaktadır (Kaya & Yavuz, 2021). Bu mitolojik unsurlar insansı robotlara ilişkin ilk tasavvurlar olarak değerlendirilebilir. Özellikle efsanelerde geçen bronz dev Talos bir tür yapay varlık olarak yorumlanabilir. Talos, Girit Adası'nı koruyan metalden yapılmış ve belirli emirleri yerine getirebilen bir otomaton olarak tasvir edilmiştir.

Antik Yunan filozofları özellikle Aristoteles, mantık ve akıl yürütme üzerine önemli çalışmalar yapmıştır. Aristoteles'in geliştirdiği mantık sistemi düşüncenin yapısını ve işleyişini sistematik biçimde analiz ederek ilerleyen dönemlerde YZ araştırmalarına teorik bir temel oluşturmuştur.

Bu dönemde otomasyon ve mekanik cihazlara yönelik pratik çalışmalar da gerçekleştirilmiştir. MÖ 3. yüzyılda yaşamış mühendis Ktesibios, pnömatis sistemler ve hidrolik makineler üzerine çalışmalar yaparak Antik Çağ'da otomasyonun teknik bir göstergesini sunmuştur. Onun ardından İskenderiyeli Heron buhar gücüyle çalışan otomatik

cihazlar geliştirmiştir. Bu tür mekanik icatlar, YZ kavramının tarihsel gelişiminde erken dönem teknik adımlar olarak değerlendirilmektedir.

Antik Yunan’da Aristoteles’in mantık çalışmaları ve Heron’un otomasyon sistemleri sonraki yüzyıllarda Leibniz’in 17. yüzyılda ortaya koyduğu “hesaplanabilir düşünce” (calculus ratiocinator) kavramı ve 19. yüzyılda George Boole’un cebirsel mantık üzerine yaptığı çalışmalarla birleşerek YZ’nin teorik temellerini oluşturmuştur. Bununla birlikte, modern anlamda YZ araştırmaları 20. yüzyılın ortalarında başlamıştır.

2.4.2. Modern Dönem Yapay Zekâ (1950-1970)

YZ 1950’li yıllardan itibaren bağımsız bir araştırma alanı olarak gelişmeye başlamış ve özellikle 20. yüzyılın ikinci yarısında önemli ilerlemeler kaydetmiştir. Bu dönem “modern YZ” dönemi olarak adlandırılmakta olup teorik temelini Alan Turing’in 1950 yılında yayımladığı “Computing Machinery and Intelligence” adlı makalesinden almaktadır. Turing, makinelerin insan benzeri zekâya sahip olup olmadığını değerlendirmek amacıyla “Turing Testi”ni önermiştir (Turing, 1950). Bu testte bilgisayar ve insan farklı odalarda bilgisayar aracılığıyla iletişim kurmakta, bilgisayar verdiği yanıtlarla karşısındaki kişiye insan olduğu izlenimini vermek üzere programlanmaktadır. Testin amacı bilgisayarın insan zihnini taklit edip edemeyeceğini ortaya koymaktır. Elde edilen bulgular bilgisayarların insan benzeri düşünme yeteneklerine sahip olabileceğini göstermiş ve bu sonuç YZ alanında devrim niteliğinde bir gelişme olarak kabul edilmiştir.

Modern YZ’nin gelişiminde dönüm noktalarından biri 1956 yılında John McCarthy, Marvin Minsky, Nathaniel Rochester ve Claude Shannon gibi önemli bilim insanlarının katılımıyla gerçekleştirilen Dartmouth Konferansı olmuştur. Bu konferans, “yapay zekâ” teriminin resmi olarak kullanılmaya başlanmasını sağlamış ve YZ çalışmalarının disiplinler arası bir yaklaşımla ilerlemesine zemin hazırlamıştır (McCarthy, vd., 1956).

1950’lerden itibaren hız kazanan YZ araştırmaları insan zekâsını taklit eden sistemler geliştirme hedefiyle yürütölmüştür. 1950-1970 yılları arasında yapılan çalışmaların büyük bir kısmı sembolik YZ modelleri, problem çözme algoritmaları ve mantıksal akıl yürütme sistemleri üzerinde yoğunlaşmıştır. Örneğin Newell ve Simon tarafından geliştirilen Logic Theorist programı matematiksel teoremleri kanıtlamak amacıyla tasarlanmış ve insan akıl yürütmesini taklit eden ilk YZ programlarından biri olarak kabul edilmiştir (Newell & Simon, 1956). Benzer şekilde 1960’lı yıllarda Joseph Weizenbaum tarafından geliştirilen

ELIZA programı doğal dil işleme alanında öncü bir çalışma olmuş ve insanların yazılı metinler aracılığıyla YZ ile iletişim kurmasını mümkün kılmıştır (Weizenbaum, 1966).

Bununla birlikte 1970'lerin başında YZ araştırmalarında beklenen ilerlemelerin sağlanamaması literatürde “Yapay Zekâ Kışı” olarak adlandırılan bir duraklama dönemine yol açmıştır. Büyük vaatlerle başlayan projelerin başarısızlıkla sonuçlanması mevcut teknolojinin sınırlı işlem gücü ve yetersiz donanım kapasitesi nedeniyle YZ araştırmalarına ayrılan fonların azalmasına sebep olmuş, bu durum araştırma faaliyetlerinin uzun bir süre durağanlaşmasına neden olmuştur (Dreyfus, 1972).

2.4.3. Yapay Zekâ Kışı ve Yeniden Canlanma (1970-199)

YZ alanında yaşanan hızlı gelişmeler bilgisayarların düşünme yeteneğine ilişkin beklentileri her geçen gün artırmıştır. Ancak bu beklentilere rağmen YZ insan zekâsının oldukça gerisinde kalmış ve bireylerin taleplerine yeterli düzeyde karşılık verememiştir. 1960'lı yılların sonlarına doğru bu alanda bir gerileme süreci başlamış, 1970'li yılların başında ise literatürde “Yapay Zekâ Kışı” olarak adlandırılan dönem ortaya çıkmıştır. Bu süreçte YZ araştırmalarına olan ilgi ve finansal destek kayda değer ölçüde azalmıştır. Amerika Birleşik Devletleri ve İngiltere gibi ülkeler YZ projelerine önemli yatırımlar yapmış olsalar da bu projeler beklenen başarıyı sağlayamamış, bunun sonucunda hem hükümetler hem de özel sektör yatırımlarını durdurmuştur (Lighthill, 1973).

Yapay zekâ kışı, 1970'lerde ve 1980'lerin sonlarında olmak üzere iki ayrı dönemde yaşanan bilimsel ve ekonomik durgunluk süreçlerini ifade etmektedir. Bu dönemler YZ alanında beklentilerin karşılanamaması ve teknolojik yetersizliklerin, yatırımların ve araştırma faaliyetlerinin ciddi şekilde azalmasına neden olduğu tarihsel kırılma noktaları olarak değerlendirilmektedir.

2.4.3.1. Birinci Yapay Zekâ Kışı (1970)

1970'lerin başlarında yaşanan Birinci Yapay Zekâ Kışı, YZ araştırmalarına yönelik ilgi ve finansal desteğin büyük ölçüde azalmasına yol açan bir duraklama dönemi olarak tanımlanmaktadır. Bu sürecin temel nedeni YZ alanında çalışan bilim insanlarının yüksek beklentiler oluşturmalarına rağmen mevcut teknolojinin bu beklentileri karşılayamaması olmuştur. Örneğin Marvin Minsky 1967 yılında YZ'nin birkaç on yıl içerisinde insan zekâsına ulaşabileceğini öne sürmüştür (Minsky, 1967). Ancak o dönemdeki bilgisayar sistemleri karmaşık YZ algoritmalarını çalıştırmak için yetersiz kalmış, özellikle doğal dil işleme ve bilgisayarla görme alanlarında ciddi teknik sorunlar yaşanmıştır (Crevier, 1993).

1973 yılında İngiliz hükümeti tarafından yayımlanan Lighthill Raporu YZ araştırmalarının pratik ve uygulanabilir sonuçlar üretmede yetersiz olduğunu dolayısıyla devlet fonlarının israf edildiğini ileri sürmüştür (Lighthill, 1973). Bu raporun ardından İngiltere’de YZ araştırmalarına yönelik devlet desteği kesilmiş, benzer şekilde Amerika Birleşik Devletleri’nde Savunma Bakanlığı’na bağlı İleri Araştırma Projeleri Ajansı (ARPA) da YZ çalışmalarına sağladığı fonları geri çekmiştir (McCorduck, 2004). Fon kesintileri birçok üniversite ve araştırma merkezindeki YZ çalışmalarının yavaşlamasına, bazı laboratuvarların ise tamamen kapanmasına neden olmuştur.

Bu dönemde özel sektörün de YZ’ye olan ilgisi azalmış ve pek çok bilim insanı farklı araştırma alanlarına yönelmek zorunda kalmıştır. Ancak 1980’li yılların başında özellikle belirli alanlara yönelik geliştirilen uzman sistemler gibi YZ uygulamalarının ortaya çıkmasıyla birlikte alana yönelik ilgi yeniden artmış ve bu canlanma İkinci Yapay Zekâ Kışı’nın yaşandığı döneme kadar sürmüştür.

2.5.3.2. İkinci Yapay Zekâ Kışı / Yeniden Canlanma (1980)

İkinci Yapay Zekâ Kışı (1987-1990’lar), 1980’lerin sonlarına doğru ortaya çıkan ve YZ araştırmalarına yönelik ilgi ile finansal desteğin yeniden azaldığı bir dönemi ifade etmektedir. 1980’lerin başlarında YZ alanında dikkate değer gelişmeler yaşanmış özellikle “uzman sistemler” olarak adlandırılan uygulamalar öne çıkmıştır. Bu sistemler belirli alanlarda bilgi ve uzmanlığı kullanarak problem çözme kapasitesine sahipti. Ancak yüksek maliyetli olmaları, verimsiz çalışmaları ve bakım gereksinimlerinin fazla olması ticari başarı elde etmelerini zorlaştırmıştır (McCorduck, 2004).

Bu dönemin en dikkat çekici girişimlerinden biri Japonya’nın 1980’lerde başlattığı Beşinci Nesil Bilgisayar Projesi olmuştur. Ancak proje yapılan büyük yatırımlara rağmen hedeflenen başarıya ulaşamamış ve yarattığı hayal kırıklığı küresel çapta YZ araştırmalarına duyulan güveni zedelemiştir (Crevier, 1993). 1980’lerde YZ’ye yönelik beklentilerin mevcut teknolojik kapasitenin çok üzerinde olması bilgisayar donanımındaki sınırlılıklar ve karmaşık algoritmaların uygulamadaki yetersizlikleri ile birleşerek beklenen etkiyi yaratmalarına engel olmuştur.

Sonuç olarak 1987 yılı itibarıyla birçok hükümet ve özel sektör kuruluşu YZ projelerine sağladıkları finansal destekleri geri çekmeye başlamıştır. Bu süreçte YZ

araştırmalarının önemli bir bölümü durma noktasına gelmiş, pek çok uzman farklı araştırma alanlarına yönelmiştir. Ancak 1990'ların sonlarına gelindiğinde bilgisayar donanımındaki ilerlemeler ve veri yönetimi alanındaki gelişmeler YZ'ye olan ilgiyi yeniden canlandırmış ve modern YZ uygulamalarının temellerinin atılmasına zemin hazırlamıştır.

2.4.3.3. Makine Öğrenimi ve Derin Öğrenme Çağı (1990- Günümüz)

1990'ların sonlarından itibaren YZ alanı özellikle makine öğrenmesi ve derin öğrenme gibi alt alanlarda önemli bir dönüşüm sürecine girmiştir. Bu dönemin belirgin özelliği daha güçlü bilgisayar donanımlarının geliştirilmesi ve büyük veri kümelerinin ortaya çıkmasıyla birlikte makine öğrenmesi tekniklerinin hızlı bir şekilde ilerlemesi ve derin öğrenme algoritmalarının gelişim göstermesidir.

Makine öğrenmesi, YZ'nin bir alt dalı olarak makinelerin verilerden öğrenmesini ve insan müdahalesi olmaksızın öngörülerde bulunmasını mümkün kılan teknikleri kapsamaktadır. 1990'lar boyunca, özellikle denetimli öğrenme (supervised learning) ve denetimsiz öğrenme (unsupervised learning) yöntemleri, daha güçlü algoritmalarla geliştirilmiştir. Bu süreçte 1990'ların başlarında Destek Vektör Makineleri ve Karar Ağaçları gibi algoritmalar sınıflandırma ve regresyon gibi temel görevlerde kullanılmaya başlanmıştır (Vapnik, 1995). Makine öğrenmesi tekniklerinin büyük bir kısmı büyük veri kümeleri üzerinde daha etkili hâle gelmiş, daha önce düşük başarı gösteren yapay sinir ağları ise gelişmiş hesaplama gücü ve geniş veri setlerinin sağladığı imkânlar sayesinde yeniden ilgi odağı hâline gelmiştir.

Derin öğrenme, makine öğrenmesinin bir alt dalı olarak yapay sinir ağlarının çok katmanlı yapılara genişletilmesiyle ortaya çıkmıştır. 2000'li yılların başlarında derin öğrenme yalnızca çok sayıda katmandan oluşan yapılarda kullanılan geri yayılım algoritması ile değil aynı zamanda yeni nesil grafik işlem birimlerinin sunduğu paralel işlem kapasitesi ile de desteklenmiştir (Hinton, 2006). Bu gelişmeler derin öğrenmenin büyük veri kümeleri ve karmaşık hesaplamalarla ilgili sorunları çözmesine olanak sağlamıştır. Özellikle konvolüsyonel sinir ağları ve tekrarlayan sinir ağları gibi teknikler görüntü işleme, ses tanıma ve doğal dil işleme alanlarında önemli atılımlara zemin hazırlamıştır.

2006 yılında Geoffrey Hinton ve ekibinin derin inanç ağları üzerine gerçekteştirdiği çalışmalar derin öğrenmenin yeniden doğuşunun simgesi olmuştur. Bu gelişme görüntü tanıma ve doğal dil işleme başta olmak üzere pek çok alanda kayda değer ilerlemelerin önünü açmıştır (Hinton, Osindero & Teh, 2006).

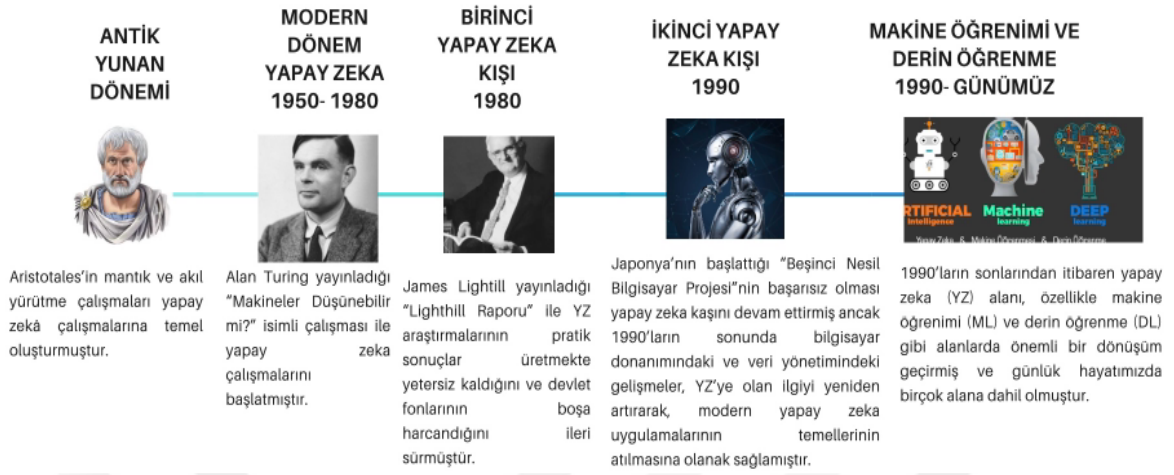
2.4.3.3.1. Derin Öğrenmenin Yaygınlaşması ve Uygulamalar

Günümüzde derin öğrenme YZ en güçlü ve en hızlı gelişen alt alanlarından biri hâline gelmiştir. Derin öğrenme teknikleri, sürücüsüz araçlar, sesli asistanlar (Amazon Alexa, Google Assistant), görüntü tanıma sistemleri ve doğal dil işleme gibi birçok alanda devrim niteliğinde yenilikler ortaya koymuştur. Özellikle GPT-3 gibi gelişmiş dil modelleri metin üretimi, dil çevirisi ve dil anlama konularında dikkat çekici başarılar elde etmiştir (Brown et al., 2020). Bunun yanında AlphaGo ve AlphaZero gibi oyun oynayan yapay zekâ sistemleri derin öğrenme ile geliştirilen en başarılı örnekler arasında yer almakta olup karmaşık stratejik oyunlarda insan oyuncularını yenme başarısını göstermiştir (Silver, vd. 2016).

Günümüzde YZ robotik, makine öğrenmesi ve derin öğrenme gibi alanlardaki yenilikçi uygulamalarıyla yaşamın hemen her alanına nüfuz etmektedir. Tarihsel olarak bakıldığında 1950'ler YZ'nin "altın çağı" olarak kabul edilmekte ve bu dönemde sembolik YZ ile oyun oynama alanlarında önemli ilerlemeler kaydedildiği görülmektedir.

1960'larda sinir ağları ve bağlantıcılık araştırmaları popülerlik kazanırken 1970'lerde bilgi eksikliği ve sembolik YZ'nin sınırlılıkları nedeniyle bir durgunluk dönemi yaşanmıştır. 1980'lerde makine öğrenmesi ve uzman sistemleri gibi yenilikler YZ araştırmalarına yeniden ivme kazandırmış, 1990'larda ise internetin yaygınlaşması ve veri kümelerinin büyümesi bu alandaki çalışmaları hızlandırmıştır. 2000'li yıllar derin öğrenme algoritmalarının geliştirilmesi ile YZ'de büyük bir sıçramaya sahne olmuş, 2010'larda otonom araçlar, sanal asistanlar ve tıbbi teşhis gibi alanlarda gerçek dünya uygulamaları yaygınlaşmıştır. 2020'lerde ise YZ doğal dil işleme, görüntü tanıma ve robotik gibi alanlarda yeni zirvelere ulaşmaya devam etmektedir.

Şekil 1: Yapay zekânın tarihçesi



(Kaynak: Savaşkan, V & Özer, N. (2025). Yapay Zekânın Türkçe Eğitiminde Kullanımı. Ş,Harun&Alkan, Bilal Barış (Ed.), *Eğitim bilimlerinde modern araştırma ve incelemeleri III içinde* (s.35-49). Livre De Lyon.)

2.5. YAPAY ZEKÂNIN TÜRKÇE EĞİTİMİNDE KULLANIMI

Zekâ, insanın düşünebilme, akıl yürütebilme, çıkarım yapabilme gibi tüm zihinsel faaliyetlerinin genel bir ifadesidir. YZise, canlı bir organizmaya bağlı olmaksızın, insan beyni temel alınarak geliştirilen kodlama ve algoritmalar aracılığıyla insan benzeri davranışlar sergileyebilen teknolojilerin genel adıdır. YZ kavramının temelleri, düşünsel olarak Antik Yunan Dönemine kadar uzanmaktadır. Bu alandaki ilk doğrudan girişim, XVII. yüzyılda Blaise Pascal tarafından icat edilen mekanik hesap makinesi ile gerçekleşmiştir. Ardından, makineler ile insanların karşılaştırılmasına dayalı "taklit oyunu" sonucunda "Makineler düşünebilir mi?" sorusu, Alan Turing tarafından ortaya atılmış ve bu tez, dijital bilgisayarların bir insanın yapabileceği herhangi bir işlemi gerçekleştirmek amacıyla geliştirilebileceğini öne sürmüştür (Turing, 1950).

Hesap makinelerinin geliştirilmesinden sonra dijital bilgisayarların ortaya çıkmasıyla birlikte, bu teknolojiye uygun bir isim arayışı başlamış ve "yapay zekâ" kavramı 1956 yılında Dartmouth College'da düzenlenen konferansta John McCarty, Marvin Minsky, Allen Newell ve Herbert Simon tarafından önerilerek kabul edilmiştir. Böylece söz konusu isimler YZ'nin öncüleri olarak kabul edilmiştir. Bu tarihten itibaren YZ alanındaki çalışmalar hız kazanmış, 1980'li yıllarda ise YZ, bağımsız bir bilim dalı olarak tanınmıştır. Böylece pek çok alanda insan benzeri faaliyetlerin uygulanması yaygınlaşmıştır.

YZ'nin gelişim süreci, farklı yaklaşımların ortaya çıkmasına da zemin hazırlamıştır. Başından itibaren iki temel yaklaşım dikkat çekmektedir: İlki, biyolojik temele dayanmayan, sembollerin manipülasyonu ve kuralların uygulanmasına dayalı mantıksal yaklaşımdır. İkincisi ise biyolojik sinir sisteminden ilham alan, beynin çalışma prensiplerini modelleyen yapay sinir ağları yaklaşımıdır (Nabivey & Erümit, 2021). Günümüzde YZ'nin gelişimi büyük ölçüde “sinir ağları yaklaşımı” ile ilişkilendirilmekte olup, büyük veri ve derin öğrenme teknikleri de bu gelişimde kritik rol oynamaktadır. Derin öğrenme, “bilgisayarın daha önce sakladığı veya kullandığı bilgileri yeni deneyimlerde kullanabilme yetisi” olarak tanımlanmaktadır (Arslan, 2020). Son yıllarda hızlı bir gelişim gösteren YZ, pek çok alanda etkisini hissettiren önemli bir teknolojik dönüşüm aracı hâline gelmiştir (Erdoğan & Bozkurt, 2023) ve özellikle eğitim alanında yoğun ilgi görmektedir.

YZ'nin eğitim sistemine girişi ile birlikte, bazı ülkeler ilkokuldan yükseköğretime kadar tüm kademelerde YZ ile ilgili dersleri müfredatlarına eklemişlerdir. Amerika Birleşik Devletleri, İngiltere ve Çin bu uygulamaları başlatan ülkeler arasında yer almaktadır. Türkiye’de ise YZ alanında çeşitli sempozyum ve çalıştaylar düzenlenmektedir. 2017 yılında yayımlanan bir çalıştay raporunda, “Akıllı Sınıf Davranış Yöntemi” önerilmiş; bu sistemde sınıflara yerleştirilen ve 30 saniyede bir görüntü kaydı alan kameralar aracılığıyla öğrencilerin yüz ifadeleri ve ders sırasındaki duygu durumlarının tespit edilebileceği belirtilmiştir. Analiz edilen bu verilerin, öğretmene geri bildirim olarak sunulması öngörülmüştür (İşler & Kılıç, 2021). Ayrıca Türkiye’de, YZ'nin öğretim programlarına dâhil edilmesi yönünde çalışmalar başlatılmış ve hem ortaöğretim hem de yükseköğretim düzeyinde YZ derslerinin müfredata ekleneceği açıklanmıştır.

Çağdaş eğitim anlayışının beraberinde getirdiği kalabalık sınıf ortamları, bireysel farklılıklardan kaynaklanan öğretim sorunları, fırsat eşitsizliği ve okul öğrenmelerinin okul dışında yeterince desteklenememesi gibi sorunların çözümünde “eğitim teknolojisi” kavramı öne çıkmıştır. Eğitim teknolojisi, eğitimle ilgili kuramların en etkili biçimde uygulanabilmesi için personel, tasarım, araç-gereç, süreç ve yöntemlerden oluşan bir sistemler bütünüdür. YZ teknolojisi, eğitim teknolojileriyle bütünleştirilerek çağdaş eğitimden kaynaklanan sorunları ortadan kaldırmayı hedeflemektedir.

YZ'nin eğitim ile entegrasyonu, program tasarımında simülasyonlar, alıştırma ve uygulama etkinlikleri, öğretici oyunlar gibi araçlar sayesinde derslerin somutlaştırılmasını kolaylaştırmaktadır. Bu sayede öğrencilere daha zengin öğrenme deneyimleri sunulmakta,

öğrenme hızları artırılmakta, eğitimde kalite yükseltilmekte ve ekonomik faydalar sağlanmaktadır. YZ'nin eğitimde öne çıkardığı modellerden biri "Programlı Eğitim" modelidir. Bu modelde YZ, öğrencinin eksik olduğu konuları tespit ederek, bu eksiklerin giderilmesi için uygun etkinlikler sunmakta; böylece öğrencilerin üstbilgi ve bağımsız öğrenme becerileri geliştirilmekte, başarı düzeyleri artırılmaktadır. Ayrıca YZ'nin zaman, mekân ve yer kısıtlaması olmaması, eğitimde fırsat eşitliğini güçlendirmektedir.

YZ'nin eğitimde etkili ve verimli biçimde kullanılabilmesi, öğretmenlerin bu teknolojiyi tanınması, kullanabilmesi ve öğrencilere doğru şekilde aktarabilmesi ile mümkündür. YZ araçlarının hangi koşullarda ve nasıl kullanılacağına karar verici konumda öğretmenler bulunmalıdır. Bu araçlardan elde edilen veriler, öğretmenlerin kaynakları en uygun biçimde kullanabilmesi için rehberlik sağlayacaktır (İşler & Kılıç, 2021). YZ'nin yaygınlaşmasıyla öğretmenlerin rollerinde de değişimler yaşanması beklenmektedir. Bilgilere ulaşmak kolaylaşsa da öğretmenlerin bu verileri doğru analiz etmesi, öğrencilere veri değerlendirme becerilerini kazandırması, YZ alanındaki gelişmeleri takip etmesi ve bu gelişmelere uyum sağlaması gerekmektedir. Bu nedenle, öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimlerinde YZ kavramına yönelik farkındalıklarının artırılması ve YZ'ye yönelik meraklarının uyandırılması önem taşımaktadır.

2.6. YAPAY ZEKÂNIN EĞİTİMDE KULLANIMI

Eğitim, belirli bir bilim alanında veya konuda bireylere bilgi ve beceri kazandırma, onları yetiştirme ve geliştirme sürecidir. Bireysel ve toplumsal ihtiyaçlar ile beklentilerin zaman içinde değişmesine bağlı olarak, eğitimin amacı, içeriği, işlevleri, süreci ve süresi de değişen bir toplumsal kurum niteliği taşımaktadır.

YZ teknolojilerinin eğitim alanındaki kullanımı, dünya genelinde olduğu gibi Türkiye'de de son yıllarda hızla artış göstermektedir. Türk eğitim sisteminde YZ'nin eğitime entegrasyonu; öğrencilerin öğrenme süreçlerini kişiselleştirme, öğretim yöntemlerini geliştirme ve öğretmenlere daha etkili geri bildirim sağlama gibi çeşitli avantajlar sunmaktadır.

YZ tabanlı sistemler, öğrenci performansını izlemek ve eğitim materyallerini özelleştirmek açısından önemli araçlar hâline gelmiştir (Demirtaş & Yılmaz, 2020). Örneğin, akıllı öğrenme sistemleri, Türk eğitiminde öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına uygun içerikler sunmakta ve öğrenme hızlarına göre ilerlemelerine olanak tanımaktadır

(Güler & Yıldız, 2018). Bunun yanı sıra, doğal dil işleme (NLP) teknolojileri, Türkçe dilindeki eğitim materyallerinin değerlendirilmesinde ve dil öğrenme süreçlerinde önemli katkılar sağlamaktadır (Özdemir, 2019).

YZ'nin eğitim süreçlerine entegrasyonu, öğretmenler açısından da önemli yararlar sunmaktadır. Öğrencilerin performanslarını takip eden ve öğretmenlere detaylı raporlar sunan öğretmen destek sistemleri, Türk öğretmenlerinin eğitim süreçlerini daha verimli yönetmelerine olanak vermektedir (Yılmaz & Yavuz, 2019). Bu tür sistemler, öğretmenlerin ders içeriklerini daha etkili biçimde uyarlamalarına ve öğrencilere daha kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunmalarına yardımcı olmaktadır. Ayrıca, YZ destekli otomatik değerlendirme sistemleri, Türk eğitiminde zaman yönetimini kolaylaştırarak öğretmenlerin daha hızlı ve etkili geri bildirim vermelerini mümkün kılmaktadır (Aksu & Doğan, 2020). YZ'nin eğitimde sunduğu bu avantajlar, çeşitli uygulamalar aracılığıyla hayata geçirilmektedir. Eğitimde kullanılabilecek bazı YZ uygulamaları arasında Zekai, Copilot, Hello History, Gamma, StaryAI, Eduaide.ai, Gemini ve ChatGPT gibi araçlar yer almakta olup, bu araçlar farklı amaçlarla değerlendirilebilmektedir. Bu uygulamaların kullanımında bireyin aktif rol üstlenmesi gerekmektedir.

Bununla birlikte, YZ'nin Türk eğitim sistemine entegrasyonu, çeşitli etik ve güvenlik sorunlarını da beraberinde getirmektedir. Öğrencilerin kişisel verilerinin korunması, YZ tabanlı sistemlerin kullanımında öne çıkan en önemli endişelerden biridir. Özellikle veri güvenliği ve gizlilik konuları, Türk eğitim literatüründe tartışılmaktadır (Büyüköztürk, 2020). Bununla beraber, YZ'nin eğitimdeki rolü, öğretmenlerin yerini almak yerine onlara destek sağlayacak şekilde konumlanmaktadır. Türk literatüründe, YZ kullanımının öğretmenlerle uyum içinde olması gerektiği önemli bir husus olarak vurgulanmaktadır (Kaya & Yavuz, 2021).

2.6.1. Yapay Zekâ Araçlarının Türkçe Eğitiminde Kullanımı

Türkçe, köklü bir geçmişe sahiptir. Türkçe öğretimi dil bilgisi, okuma, yazma ve konuşma becerilerinin geliştirilmesi bakımından kapsamlı ve çok yönlü bir süreci ifade etmektedir. YZ bu süreci daha kişiselleştirilmiş hâle getirmek, öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun eğitim materyalleri sunmak ve dil öğrenme sürecini desteklemek amacıyla etkili bir biçimde kullanılmaktadır.

Türkçe öğretiminde öğrencilerin öğrenme hızları ve seviyeleri dikkate alınarak içerik sunulması kişiselleştirilmiş bir eğitim ortamının oluşmasına imkân sağlamaktadır. Akıllı öğrenme sistemleri aracılığıyla öğrencilerin dil becerileri analiz edilmekte ve bu doğrultuda uygun Türkçe içerikler sunulmaktadır. Söz konusu sistemler öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini tespit ederek daha verimli bir öğrenme süreci tasarlamaktadır. Örneğin öğrencinin yazma becerileri değerlendirildiğinde YZ dil hatalarını belirleyerek düzeltme önerileri sunmakta ve öğrenciye anlık geri bildirim sağlamaktadır (Güler & Yıldız, 2018). Ayrıca bu sistemler öğrencilerin Türkçe dil bilgisine ilişkin eksikliklerini saptayarak uygun materyallerle destek sunmaktadır.

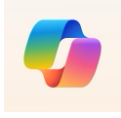
Türkçe eğitiminde önemli bir başka YZ uygulama alanı ise doğal dil işleme (NLP) teknolojileridir. NLP, YZ'nin dilin yapısını kavramasına olanak tanımakta ve öğrencilerin yazılı Türkçe metinlerini analiz etmesini sağlamaktadır. Bu teknolojiler dil bilgisi yanlışlarını, anlam boşluklarını ve dilin doğru kullanımını tespit edebilmektedir. NLP tabanlı Türkçe öğrenme uygulamaları öğrencilere doğru Türkçe kullanımı konusunda geri bildirim sağlayarak dil becerilerinin gelişimine katkıda bulunmaktadır (Özdemir, 2019). Ayrıca Türkçe dilindeki anlam belirsizliklerini ve yapısal karmaşıklıkları gidermek amacıyla geliştirilen YZ uygulamaları öğrencilerin anlam çıkarma ve metin analiz etme becerilerini geliştirmektedir (Çelik & Aydın, 2021).

YZ, Türkçe öğretiminde yazma ve konuşma becerilerinin gelişimini de desteklemektedir. Yazılı metinlerin doğru ve etkili biçimde oluşturulması için YZ tabanlı araçlar, metin önerileri sunmakta ve dil bilgisi hatalarını düzelterek öğrencilere rehberlik etmektedir. Benzer şekilde konuşma, tanıma ve ses sentezleme teknolojileri öğrencilerin Türkçe konuşma becerilerinin gelişmesine imkân tanımaktadır. Bu teknolojiler telaffuz hatalarını belirleyerek doğru telaffuz için anında geri bildirim sağlamaktadır (Günay & Karaca, 2019). YZ destekli uygulamalar öğrencilerin uygun kelimelerle anlamlı ve dil bilgisine uygun cümleler kurmalarına yardımcı olmaktadır. Türkçe eğitiminde öğretmen ve öğrenciler tarafından kullanılacak uygulamalara örnekler şu şekilde verilebilir:



ChatGPT

Öğrencilerin dil bilgisel hatalarını düzeltme konusunda yardımcı olur. Bireylerle iletişim kurarak konuşma becerilerinin gelişimine katkı sağlar.



Copilot

Görsel oluşturmak için öğretmen ve öğrenci tarafından kullanılabilir. Özellikle soyut kalan dinleme metinlerinin öğrenciler tarafından kolaylıkla somutlaştırılmasında önemli rol oynar .



Canva

Öğretmenlerin hızlı ders içeriği ve materyal oluşturmaya yardımcı olur.



Paraphraser

Öğrencilerin yazım ve noktalama hatalarını kontrol ederek dönüt sağlar.



Easelly

Binlerce şablon arasından hızlıca içerik hazırlanabilir.



Renderforest

Ders içeriğine uygun animasyonlar, tanıtıcı videolar tasarlanabilir.



LearningApps

Çengel bulmaca, sıralama, eşleştirme gibi bir çok etkinlik ders içeriğine uygun hazırlanabilir.



TeacherMade

Dokümanlar saniyeler içerisinde etkileşimli etkinliklere dönüştürebilir.



Kling AI

Kısa sürede ders içeriğine uygun hareketli görseller ve videolar oluşturulabilir.



Kahoot

Ders içeriğine uygun çevrimiçi testler, oyunlar, uygulamaları tasarlanabilir.

Aithor AI

Kısa süre içerisinde ders içeriğine uygun metinler oluşturulabilir.



Runway AI

Kısa sürede görsel ve hareketli videolar oluşturulabilir.



ChatPdf

Ders içeriğine uygun birçok dosyayı tarayarak istediğiniz bilgilere kısa sürede erişmenizi sağlar.



Gamma AI

Kısa süre içerisinde ders içeriğine uygun olarak sunum hazırlanabilir.



Hello History

Öğrencilere tarihte adı geçen kişilerle sohbet imkânı verir.

Sonuç olarak YZ Türkçe eğitiminde önemli bir dönüşüm yaratmaktadır. Kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri, dil bilgisi hatalarını tespit etme, yazma ve konuşma becerilerini geliştirme gibi birçok alanda katkı sağlamaktadır. Bununla birlikte bu teknolojilerin eğitimdeki rolünün öğretmenlerle uyumlu bir şekilde yürütülmesi ve öğrencilerin güvenliğinin sağlanması önemlidir. YZ Türkçe eğitiminde daha verimli ve etkili bir öğrenme süreci yaratmak için büyük bir potansiyele sahiptir.

2.7. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

İlköğretim ikinci kademe Türkçe öğretiminde çağdaş öğretim yaklaşımları ile YZ uygulamalarının karşılaştırıldığı bu araştırma ile ilgili olarak alan yazında benzer çalışmaların yapıldığı gözlemlenmiştir.

Rani (2024), yapay zekâ uygulamalarının İngilizce eğitiminde nasıl kullanılabileceğini araştırmış ve ChatGpt, Talk Pal AI gibi YZ uygulamalarının İngilizce eğitimi sırasında dinleme, konuşma, yazma becerilerini geliştirdiği sonucuna varmıştır. Maji(2024) tarafından yapılan araştırmada ise eğitimde YZ'nin rolü araştırılmış ve YZ'nin eğitimde faydalı

olmasının yanı sıra etik ilkelere ve öğrencilerin çevrim içi etkinlikler yapmaya yönelik alışkanlık oluşturduğunu vurgulamıştır.

Nikolovo(2024) tarafından yapılan araştırmada yüksek matematik eğitiminde YZ araçlarının kullanımı, fırsatları, zorlukları ve öğrenci algıları üzerine yaptığı araştırmada ChatGpt, Photomath gibi YZ araçlarının öğrenme amacıyla kullanılabileceğini ve araştırmaya katılan öğrencilerin %53'ünün YZ araçlarının eğitimde etkili olduğunu düşündüğünü ortaya koymuştur.

Gün ve Durmuş Öz (2024), Türkçe eğitiminde yapay zekâ kullanımını örneklendirmek amacı ile ChatGpt aracılığıyla Türkçe eğitimi sırasında kullanılabilecek etkinlikleri örneklendirmiştir. Bu araştırma eğitimde YZ araçlarının kullanımının artmasına yönelik olumlu bir çalışmadır.

Yıldırım ve Karagöl (2025) tarafından yapılan çalışmada ise Türkçe eğitimcilerinin YZ hakkında düşünceleri araştırılmıştır ve elde edilen veriler sonucunda YZ'nin konuşma ve yazma becerileri üzerinde olumlu etkilerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kana ve Köroğlu (2025), Türkçe öğretmeni adaylarının dil öğretiminde yapay zekâ kullanımına yönelik görüşleri üzerine yaptığı araştırma sonucunda Türkçe öğretmen adaylarının dil öğretiminde YZ'yi faydalı buldukları fakat etik yönden endişeleri olduğunu belirtmiştir.

Ulaş ve Köçeri(2025) tarafından yapılan yapılaş araştırmada yabancı öğrencilerin yapay zekâ kullanarak Türkçe öğrenimi ve algıları incelenmiştir. Araştırmaya katılan 12 yabancı uyruklu öğrencinin görüşleri analiz edildiğinde YZ'nin Türkçe eğitimini kolaylaştırdığı ve olumlu yönde algı oluşturduğu sonucuna varılmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada, ön test- son test deney ve kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Yarı deneysel desen yönteminde deney ve kontrol gruplarının belirlenmesinde bazı ölçütler kullanılmaktadır. Bu çalışmada da deney ve kontrol grupları belirlenirken öğrencilerin bir eğitim dönemi öncesi not ortalamalarına bakılarak iki farklı şube belirlenmiştir. Yarı deneysel desenin amacı belirlenen grupların birinde görülen değişimin diğerinden ne kadar farklı olduğunu belirlemektir (Büyüköztürk, 2007). Araştırmada uygulanan yarı deneysel desende bağımlı değişkenler YZ etkinliklerinin Türkçe dersi başarısına etkisi, bu bağımlı değişken üzerinde etkisi incelenen bağımsız değişkenler ise Türkçe derslerinde kullanılan çağdaş eğitim yöntemleridir.

Karasar (2005)'e göre deneysel desenlerde grupların tarafsız atama yoluyla seçilmeleri güç değildir fakat uygun olanı her iki grubun özelliklerinin mümkün olduğunca benzer olmasına ve deney grubunun seçiminin rastgele yapılmasına özen gösterilmelidir. Bu bağlamda deney ve kontrol grupları belirlenirken 2023-2024 eğitim öğretim yılı 2. dönem Türkçe dersi not ortalamaları temel alınmıştır.

Bu çalışmada da öncelikle görüşme formun ve kontrol testlerinden elde edilen veriler toplanmış ve analiz edilmiştir. Daha sonra, deney grubundaki katılımcılarla görüşme formu ve kontrol testleri uygulanarak veriler oluşturulmuştur.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırma teknolojik alt yapı ihtiyacı gerektirdiği için okulların belirlenmesinde akıllı tahta kıstas olarak belirlenmiştir. Çalışma grubu Artvin ili Merkez ilçesinde yer alan 2024-2025 eğitim öğretim yılı 6. sınıf düzeyinde eğitim görmekte olan öğrencilerin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Okullar belirlenirken kolay ulaşılabilir olmasına dikkat edilmiştir. Araştırmaya iki farklı okul dâhil edilmiş ve her okuldan bir deney, bir kontrol grubu olması şartıyla iki grup belirlenmiştir. Araştırmaya katılan 6. sınıf seviyesindeki katılımcıların demografik özellikleri Tablo 1 'de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcıların demografik özellikleri.

Cinsiyet	6. sınıf
Kadın	21
Erkek	23
Toplam	44

Tablo 1 incelendiğinde 6. sınıf düzeyinde araştırmaya toplam 44 öğrencinin katıldığı gözlemlenmiştir. Katılımcıların 21'i kadın ve 23'ü ise erkek katılımcılardan oluşmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmanın verilerini toplamak için Copilot, ChatGPT, Stackblitz, Replit Agent, Renderforest, Invideo AI uygulamaları ders içeriğine yönelik etkinlik oluşturmak amacıyla kullanılmıştır.

Değerlendirme amacıyla dinleme becerisi ve dil bilgisi konularının ölçümüne yönelik kontrol testleri, yazma becerisinin ölçümüne yönelik ve katılımcıların YZ ve Türkçe dersine yönelik görüşlerini belirttiği görüşme formu kullanılmıştır. Katılımcılara görüşme formunda toplam 8 soru sorulmuştur. Sorular şu şekildedir:

- Türkçe dersine karşı yaklaşımınız nedir?
- Türkçe dersinde güçlük çektiğiniz bölüm veya bölümler hangileridir?
- Yapay zekâ hakkında bilginiz var mı? Kısaca açıklayınız.
- Türkçe derslerinde yapay zekânın kullanılmasının faydalı olacağını düşünüyor musunuz?
- Yapay zekâyı kullanarak hangi Türkçe konularını öğrenmek istersiniz?
- Yapay zekâ Türkçe dersini daha eğlenceli veya çekici hâle getirir mi?
- Gelecekte yapay zekâyı kullanarak Türkçe dersinde neler yapmayı hayal edersiniz?
- Yapay zekâyı diğer derslerinizde de görmek ister misiniz?

Öğrencilerin dinleme süreçlerini ve dinleme metinlerinin kalıcılığını ölçmek amacıyla öğrencilere dinleme metni etkinliğinden 1 hafta sonra çoktan seçmeli ve açık uçlu sorudan oluşan kontrol testi uygulanmıştır. Testte toplam 5 soru yer almaktadır. Sorular şu şekildedir:

- Aşağıdakilerden hangisi metnin ana fikrini doğru şekilde ifade etmiştir?
- Metinde verilen örneklerden hareketle zamanı boşa harcamamak için ne yapılmalıdır?

- Dinleme metninde “Zaman durdurulamaz bir nehir gibi akar.” ifadesi vurgulanmıştır. Bu benzetmeyle anlatılmak istenen nedir?
- Dinleme metnine göre zamanı daha iyi değerlendirmek isteyen kişi ne yapmalıdır?
- Zamanın nehir gibi aktığı benzetmesinden hareketle kendi düşüncelerinizi yazınız. Sizce zamanı durdurmak mümkün olsaydı neler yapmak isterdiniz?

Dil bilgisi konularının işlenmesinde YZ’nin etkisini araştırmak amacıyla ders etkinliklerinin yapılmasının ardından öğrencilere kontrol testi yapılmıştır. Testte toplam 10 soru yer almaktadır. Testte bulunan sorular şu şekildedir:

- Aşağıdaki kelimelerden hangisi ya da hangileri basit yapıdadır?
- Aşağıda verilen cümlelerden doğru olanın karşısına “D” yanlış olanın karşısına “Y” yazınız.
- Göküzü kelimesini inceleyiniz. Bu kelimenin yapısı nedir? Nedenini açıklayınız.
- Aşağıda bazı kelimeler verilmiştir. Bu kelimeleri basit, türemiş ve birleşik yapı olarak sınıflayınız.
- Güneş kelimesine hangi ek getirilirse yapı bakımından türemiş olur? Sözcüğü örnek bir cümle içerisinde kullanınız.
- Verilen cümledeki birleşik yapılı kelimeyi belirleyiniz ve kelimenin nasıl oluştuğunu açıklayınız.
- Aşağıdaki kelime çiftlerinden hangisi yapı bakımından birbirinden farklıdır?
- Aşağıdaki verilen cümlelerde türemiş yapılı kelimelerin altını çiziniz.
- Aşağıdaki kelimelerden hangisi ya da hangileri türemiş yapıdadır?
- Aşağıda verilen kelimeleri kullanarak birer cümle oluşturunuz. Kullandığımız kelimelerin yapılarını inceleyiniz.

YZ’nin katılımcıların yazma becerisine etkisini araştırmak amacıyla öncelikle öğrencilerin yapay zekâ ile beraber metin yazmaları sağlanmıştır. Öğrenciler yazma öncesi, yazma sırası ve yazma sonrası süreçlerin tamamını YZ ile yürütmüşlerdir. YZ destekli metin yazmanın yazma becerisine katkısını belirlemek amacıyla öğrencilerin sınav sürecinde yazıkları metinler araştırmacı tarafından geliştirilen görüşme formu ile değerlendirilmiştir. Görüşme formunun maddeleri şu şekildedir:

- Anlamalı ve kurallı cümle yazar.
- Yazım ve noktalama kurallarına uyar.
- Olayları oluş sırasına göre yazar.

- Yazılarında ana düşünceye yer verir.
- Yazısına başlık ekler.
- Geçiş ve bağlantı ifadelerini yazılarında doğru kullanır.
- Sözcükleri cümlelerin anlamına ve bağlamına uygun kullanır.
- Yazılarında atasözü, deyim ve özdeyişlere yer verir.

Görüşme formunda yer alan maddelerindeki ölçütler, MEB'in yazma öğrenme alanı öğrenme çıktılarına ve alan yazındaki benzer değerlendirme araçları dikkate alınarak yapılandırılmıştır. Görüşme formunun geçerliği, içerdiği maddelerin yazma becerilerinin temel öğelerini kapsayıcı ve hedef kazanımlarla uyumlu olmasıyla sağlanmıştır. Alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda görüşme formuna son şekli verilmiş, maddelerde değişiklik yapılmamış ve kapsam geçerliği desteklenmiştir.

Görüşme formunun güvenilirliği iki bağımsız değerlendirici tarafından uygulanan puanlamaların karşılaştırılmasıyla incelenmiştir. Güvenirlilik hesaplaması için Miles & Huberman(1994) tarafından geliştirilen “Güvenirlilik = görüş birliği / görüş birliği + görüş ayrılığı” formülü kullanılmıştır. Araştırmacı ve alan uzmanları görüş birliğine ulaştıklarında güvenirlilik süreci tamamlanmış ve araştırmanın güvenirliliği %93 olarak belirlenmiştir. Elde edilen yüksek uyum katsayısı, görüşme formunun tutarlı ve güvenilir bir biçimde kullanılabileceğini göstermektedir. Saban (2008) nitel araştırmalarda araştırmanın güvenirliliğinin sağlanabilmesi için uzmanlar arasındaki uyumun %90 ve üzeri olması gerektiğini belirtmiştir. Bu bağlamda geliştirilen yazma değerlendirme ölçeği hem nitelikli yazılı anlatımın ölçülmesine hem de öğrenci yazılarının sistematik olarak değerlendirilmesine olanak tanımaktadır.

YZ'nin Türkçe dersinde kullanımına yönelik etkinliklerin tamamında katılımcılar okuma ve konuşma becerilerini etkin biçimde kullanmışlardır. Bu nedenle konuşma ve okuma becerisine yönelik bir etkinlik yapılmamış ve test kullanılmamıştır.

3.4. Veri Toplama Süreci

Bu araştırmanın tüm hazırlık sürecinde etik kurallara uyulmuştur. Araştırmaya ait verileri toplayabilmek için öncelikle Artvin Çoruh Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'na başvurulmuştur. Çalışma Etik Kurul'un 21.11.2024 tarihli E-19227540-302 sayılı karar ile bilim ve araştırma etiği yönünden uygun bulunmuştur. Etik Kurul tarafından

verilen uygunluğun ardından Artvin İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma ve Geliştirme biriminden ilgili okullar için gerekli izinler alınmıştır. Gerekli izinler alındıktan sonra araştırmacı tarafından araştırma süreci başlatılmıştır. Araştırma 5 hafta sürecek şekilde planlanmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın uygulama sürecine ilişkin haftalık plan aşağıda sunulmaktadır.

1. Hafta: Öğretmenlerin Yapay Zekâ ile Tanışması

Araştırmanın birinci haftasında uygulamanın sağlıklı ve verimli bir biçimde yürütülmesini sağlamak amacıyla çalışmaya dâhil olan öğretmenlere ders sürecinde kullanılacak YZ araçları tanıtılmıştır. Bu kapsamda öğretmenlere YZ destekli uygulamaların temel işleyişi, kullanım alanları ve öğrenci etkileşimlerini nasıl yönlendirecekleri hakkında bilgilendirme yapılmıştır.

Ayrıca uygulama süresince karşılaşılabilecek teknik ya da pedagojik sorunların önüne geçebilmek amacıyla öğretmenlerle birlikte uygulama öncesi prova çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte elde edilen gözlemsel veriler, ders sırasında kullanılacak YZ araçlarının etkililiği ve öğretmenlerin teknoloji entegrasyonuna ilişkin hazırbulunuşluk düzeylerini değerlendirmek amacıyla kullanılmıştır.

Bu hazırlık süreci veri toplama sürecinin sağlıklı bir şekilde ilerlemesi ve öğretim uygulamalarının tutarlı biçimde yürütülmesi açısından kritik bir ön aşama olarak değerlendirilmiştir.

2. Hafta: Öğrencilerin Yapay Zekâ İle Tanışması

Araştırmanın başlangıç aşamasında öğrencilerin YZ kavramına ilişkin mevcut bilgi düzeylerini ve bireysel algılarını belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Bu form aracılığıyla öğrencilerin yapay zekâyâ yönelik ön bilgilerinin yanı sıra teknolojiye ve dijital araçlara karşı tutumlarına dair nitel veriler toplanmıştır.

Görüşme formunun uygulanmasının ardından YZ kavramını öğrencilere tanıtmak amacıyla YZ araçları kullanılarak hazırlanmış olan “Yapay Zekâ Nedir?” başlıklı bilgilendirici video izletilmiştir. Video gösterimi sonrasında öğrencilerle sınıf ortamında YZ kavramı hakkında karşılıklı bir tartışma ve açıklama oturumu gerçekleştirilmiş, temel kavramların açıklanması sağlanmıştır.

Bir sonraki ders saatinde öğrencilerin YZ ile birebir etkileşime geçmeleri ve bu teknolojiyi deneyimlemeleri amacıyla tüm öğrencilerin ChatGPT tabanlı sesli asistan Sora ile konuşmaları sağlanmıştır. Bu etkileşim süreci öğrencilerin YZ'yi sadece teorik düzeyde değil uygulamalı olarak da tanımalarına imkân tanımış; öğrencilerin teknolojik araçlara yönelik ilgi ve motivasyonları gözlemlenmiştir.

Bu süreçte toplanan veriler öğrencilerin YZ'ye yönelik ön bilgi düzeylerini, kavramı nasıl algıladıklarını ve uygulama sonrasındaki tutumsal değişimlerini analiz etmek amacıyla kullanılmıştır. Katılımcılara izletilen YZ tanıtım videosuna ait karekod aşağıda verilmiştir.



3. Hafta: Dil Bilgisi çalışmaları

Araştırma kapsamında “Basit, türemiş ve birleşik kelimeleri ayırt eder.” öğrenme çıktısının öğrencilere kazandırılmasına yönelik olarak çeşitli YZ destekli öğretim uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Veri toplama süreci kapsamında öncelikle hedef kazanıma yönelik olarak araştırmacı tarafından bir ders anlatım videosu hazırlanmış ve öğrencilerin bu videoyu izlemeleri sağlanmıştır. Video içeriğinde sözcük türleri açıklanmış; kavramlara ilişkin örnekler sunulmuş ve konuya yönelik görsel-işitsel destek sağlanmıştır.

Ders anlatımının ardından, öğrencilerin kavramları pekiştirmeleri ve öğrenme sürecine aktif katılım sağlamaları amacıyla YZ desteğiyle geliştirilen “Kelimelerin Yapısını Öğreniyorum” adlı dijital oyun uygulanmıştır. Bu oyun aracılığıyla öğrenciler sözcüklerin yapısal özelliklerini tanıma, ayırt etme ve doğru sınıflandırma becerilerini pekiştirme fırsatı bulmuştur.

Uygulamanın son aşamasında ise öğrenciler, ChatGPT tabanlı sesli komut asistanı Sora ile etkileşimli olarak çalışmışlardır. Söz konusu etkileşim, ders konusuna yönelik karşılıklı konuşmalar şeklinde gerçekleştirilmiş; öğrenciler öğrendikleri kavramları sözlü olarak ifade etme, açıklama ve örneklendirme imkânı bulmuştur. Bu aşama, öğrencilerin kavramları sadece tanımakla kalmayıp, aynı zamanda dilsel olarak üretmelerine de olanak tanımıştır.

Tüm bu uygulamalar süresince öğrencilerin öğrenme süreçleri gözlemlenmiş, uygulama sonuçları doğrultusunda elde edilen veriler analiz edilmek üzere kayıt altına alınmıştır.

4. Hafta: Yazma Becerisine Yönelik Etkinlikler

Öğrencilerin temel dil becerilerini geliştirmek amacıyla, araştırmacı tarafından YZ destekli ve özellikle dinleme, konuşma ve yazma becerilerine odaklanan çeşitli öğretim etkinlikleri tasarlanmıştır. Bu bağlamda yazma becerisinin geliştirilmesi amacıyla ChatGPT tabanlı sesli komut asistanı Sora etkin biçimde kullanılmıştır.

Uygulamanın ilk aşamasında öğrencilerin yazma sürecine karşı olumlu tutum geliştirmeleri ve yazacakları metinleri içselleştirmeleri hedeflenmiştir. Bu doğrultuda öğrenciler Sora ile etkileşimli olarak konuşmuş; ilgi duydukları konuları paylaşmış ve yazacakları metnin türünü (öyküleyici, bilgilendirici, betimleyici vb.) ve konusunu bu etkileşim sonucunda belirlemişlerdir. Sora, öğrencilere yönelttiği sorular ve önerileriyle fikir üretme sürecine rehberlik etmiştir.

Yazma süreci boyunca öğrenciler zaman zaman fikir tıkanıklığı yaşamış ya da metin akışında zorluklarla karşılaşmıştır. Bu durumlarda Sora ile gerçekleştirilen diyaloglar yoluyla yazının içeriği yeniden yapılandırılmış, olay örgüsü geliştirilmiş ve anlatım bütünlüğü sağlanmıştır. Öğrenciler ayrıca yazdıkları metinleri Sora aracılığıyla dil bilgisel (yazım, noktalama, yapı) ve anlamsal (tutarlılık, bağdaşıklık, anlam bütünlüğü) açısından gözden geçirmiş ve gerekli düzenlemeleri yine bu etkileşimle gerçekleştirmiştir.

Yazma sürecinin tamamlanmasının ardından öğrenciler metinlerine uygun görsellerin oluşturulması için Sora'dan destek istemiştir. YZ tarafından oluşturulan bu görseller, yazılı metinlerle birlikte sınıf ortamında sergilenmiş ve yazma ürünlerinin çoklu temsil yoluyla sunulması sağlanmıştır.

5. Hafta: Dinleme Becerisine Yönelik Etkinlikler

Bu araştırmada öğrencilerin temel dil becerilerini geliştirmek amacıyla YZ destekli etkinlikler tasarlanmış ve uygulanmıştır. Etkinlikler özellikle dinleme, konuşma ve yazma becerilerini bütüncül biçimde geliştirmeyi hedeflemiştir. Uygulama süreci MEB tarafından yayımlanan 6. sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı doğrultusunda yürütülmüştür.

Dinleme becerisini geliştirmeye yönelik ilk aşamada 6. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan “Akıp Giden Zaman” adlı metin seçilmiştir. Bu metin, öğrencilerin dikkatle dinlemeleri

amacıyla sınıf ortamında uygun ses sistemi kullanılarak dinletilmiştir. Dinleme etkinliğinin ardından öğrencilerin metne ilişkin anlama düzeylerini artırmak ve dinlenen içeriği zihinsel olarak yapılandırmalarını sağlamak amacıyla Copilot ve ChatGPT gibi güncel yapay zekâ araçlarından faydalanılmıştır.

Bu araçlar aracılığıyla öğrencilerden dinledikleri metni kendi algılarına göre zihinsel olarak canlandırmaları ve bu canlandırmayı görsel öğelere dönüştürmeleri istenmiştir. YZ araçları öğrencilerin verdiği sözel girdileri analiz ederek metnin içeriğini temsil eden görseller üretmiştir. Böylece öğrenciler anlam kurma, olay örgüsünü takip etme ve görsel yorumlama gibi çok yönlü bilişsel becerileri bir arada kullanma imkânı bulmuştur.

Bu süreç, yalnızca dinleme-anlama becerilerinin değil aynı zamanda görsel okuma, hayal gücüyle ilişkilendirme ve yazılı anlatım öncesi zihinsel hazırlık gibi alanlarda da gelişim sağlamıştır. Öğrenciler dinledikleri metni önce zihinsel olarak yapılandırmış ardından bu zihinsel temsilleri YZ desteğiyle görselleştirerek konunun daha somut ve kalıcı hâle gelmesini sağlamıştır.

YZ araçlarının bu bağlamda eğitsel amaçlarla işlevsel bir biçimde kullanılabileceği ve özellikle üst düzey bilişsel becerilerin gelişiminde etkili bir araç olabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Bu çalışmanın veri analiz sürecinde nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman analizi kullanılmıştır. Doküman analizi, yazılı materyallerin sistematik bir biçimde incelenmesini ve anlamlandırılmasını sağlayan bir veri toplama yöntemidir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu bağlamda çalışmada, çağdaş öğretim yaklaşımları ve YZ uygulamalarından elde edilen verilere ait içerikler araştırma soruları doğrultusunda seçilerek ayrıntılı bir biçimde incelenmiştir.

Katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilerek bulguların somutlaştırılması sağlanmıştır. Katılımcıların görüşlerine yer verilirken katılımcıların her biri “Deney grubu kadın öğrenciler: DKÖ, kontrol grubu kadın öğrenci: KKÖ, deney grubu erkek öğrenci: DEÖ, kontrol grubu erkek öğrenci: KEÖ” şeklinde kodlanmıştır. Böylece hem katılımcıların görüşleri yansıtılmış hem de araştırmacının yorumlarıyla desteklenerek

bütüncül bir bakış açısı elde edilmiştir. Böylece çalışmada elde edilen verilerin geçerli bir biçimde çözümlenmesi sağlanmıştır.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde katılımcıların Türkçe dersi ve YZ kavramına yönelik düşüncelerini belirlemek amacıyla uygulanan görüşme formunun analizi tablolaraştırılarak sunulmuştur.

Katılımcıların Türkçe dersine yönelik tutumunun belirlenmesi amacı ile YZ uygulamaları yapılmadan önce ve sonra ‘‘Türkçe dersine karşı yaklaşımınız nedir? Nedenini kısaca açıkla mısınız?’’ sorusu yöneltilmiştir. Alınan cevaplara yönelik yapılan analiz Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Katılımcıların Türkçe dersine yönelik yaklaşımlarına ait görüşleri.

	Ön Test		Son Test	
	Deney Grubu	Kontrol Grubu	Deney Grubu	Kontrol Grubu
Severim	19	16	22	16
Sevmem	4	5	1	5
Toplam	23	21	23	21

Tablo 2 incelendiğinde ön test sonucunda deney grubunda araştırmaya katılan öğrencilerin 19’unun Türkçe dersini sevdiği, 4’ü Türkçe dersini sevmediği görülmektedir. Kontrol grubunda ise 16’sı sevdiğini, 5’i sevmediğini belirtmiştir. Araştırma kapsamında yapılan YZ uygulamaları sonucunda son test yapılmış ve kontrol grubundan elde edilen veriler aynı kalırken deney grubundaki katılımcıların 22’si Türkçe dersini sevdiğini, 1’i ise sevmediğini belirtmiştir. Tablodan hareketle YZ uygulamalarının öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını olumlu etkilediği sonucuna varılabilir.

Ön test sonucunda Türkçe dersini seven öğrencilerin yanıtları şu şekildedir:

Türkçe dersini severim çünkü derste soru çözmek eğlencelidir. Türkçe dersi hocamız dersi çok eğlenceli işliyor. Bol etkinlikli dersler işliyoruz. (DKÖ6)

Türkçe dersini severim çünkü ana dersimiz. (DEÖ7)

Türkçe dersini severim çünkü bana eğlenceli ve güzel geliyor. (DKÖ2)

Türkçe dersini seviyorum çünkü Türk damarlarımın içinde akan kanı hissediyorum, yeteneklerimi keşfediyorum. (DEÖ11)

Türkçe dersini severim çünkü en çok katıldığım ve en önem verdiğim ders. (KEÖ7)

Türkçe dersini seviyorum çünkü konuları çok eğlenceli. (KEÖ11)

Türkçe dersini seviyorum çünkü eğlenceli bir ders. (KKÖ1)

Ön test sonucunda Türkçe dersini sevmeyen öğrencilerin yanıtları şu şekildedir:

Türkçe dersini sevmiyorum çünkü zaten Türkçeyi biliyorum. (DEÖ1)

Türkçe dersini sevmiyorum çünkü derslerde çok sıkıcı geçiyor. Özellikle sınavlarda çok zorlanıyorum. (DEÖ8)

Türkçe dersin sevmiyorum çünkü zor bir ders. (KEÖ9)

Türkçe dersini sevmiyorum çünkü derslerde genellikle çok sıkılıyorum. Sürekli kitaptaki etkinlikleri yapmak bana sıkıcı geliyor. (KKÖ4)

Son test sonucunda deney grubunda Türkçe dersini seven öğrencilerin görüşme formuna verdiği yanıtlar şu şekildedir:

Türkçe dersini seviyorum çünkü derslerde nerede yazım yanlış yapıp yapmadığımızı yapay zekâyı kullanarak öğreniyoruz. O bize nerede yanlış yaptığımızı söylüyor. (DEÖ5)

Türkçe dersini seviyorum çünkü yapay zekâ ile kolay bir ders oldu. Derslerimiz yapay zekâ ile daha eğlenceli geçiyor. (DEÖ10)

Türkçe dersini seviyorum çünkü yapay zekâ ile derslerimizde hikâyeler yazdık hikâyeleri yazarken yapay zekâ ile konuşuyoruz ve bunlar çok eğlenceli. (DKÖ12)

Katılımcıların Türkçe dersinde güçlük çektikleri bölümün hangisi olduğunu belirlenmek amacı ile YZ uygulamaları yapılmadan önce ve sonra “Türkçe dersinde güçlük çektiğiniz bölüm hangisidir?” sorusu yöneltilmiştir. Alınan cevaplara yönelik yapılan analiz Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. Katılımcıların Türkçe dersinde zorlandıkları bölümler.

	Ön Test		Son Test	
	Deney Grubu	Kontrol Grubu	Deney Grubu	Kontrol Grubu
Dinleme	5	4	2	4
Konuşma	11	7	3	7

Tablo 3. Katılımcıların Türkçe dersinde zorlandıkları bölümler(devamı).

Okuma	2	1	2	1
Yazma	10	9	2	9
Dil bilgisi	12	10	4	10
Hiçbiri	4	5	15	5
Toplam*	44	36	28	38

**Katılımcılar tarafından birden fazla seçenek işaretlemiştir.*

Tablo 3'te 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde zorlandıkları alanları belirlemek amacıyla yapılan ön test ve son test sonuçlarını göstermektedir. Deney ve kontrol grubu arasındaki karşılaştırma, öğrencilerin dil becerilerindeki değişimi ortaya koymaktadır. Ön test sonuçlarına göre, öğrenciler en çok "Dil Bilgisi" alanında zorlanırken (Deney Grubu: 12, Kontrol Grubu: 10), en az zorlandıkları alan "Okuma" olmuştur (Deney Grubu: 2, Kontrol Grubu: 1). Ayrıca, "Konuşma" ve "Yazma" becerileri de öğrencilerin önemli bir kısmı için güçlük yaratmaktadır.

Son test sonuçlarına bakıldığında deney grubundaki öğrencilerin "Dinleme", "Konuşma", "Yazma" ve "Dil Bilgisi" alanlarında zorlanma oranlarının düştüğü görülmektedir. Bu durum deney grubunun uygulanan YZ destekli Türkçe eğitiminin etkisi olduğunu düşündürmektedir. Özellikle "Hiçbiri" seçeneğinin deney grubunda artması (4'ten 15'e), öğrencilerin son testte daha az zorlandıklarını göstermektedir.

Kontrol grubunda ise büyük bir değişim gözlenmemiştir. "Konuşma" becerisi aynı seviyede kalırken (7), "Dil Bilgisi" ve "Yazma" becerilerinde herhangi bir ilerleme veya gerileme olmamıştır. Genel olarak değerlendirildiğinde, deney grubuna uygulanan yöntemin öğrencilerin dil becerilerini geliştirdiği söylenebilir. Türkçe dersinde öğrencilerin en çok zorlandıkları alanların "Dil Bilgisi" ve "Konuşma" olduğu görülmektedir. Bu becerilerin geliştirilmesi için özel çalışmalar yapılması gerektiği ortaya çıkmaktadır. Son test sonucunda Deney grubundaki öğrencilerin "Hiçbiri" seçeneğini daha fazla işaretlemesi, uygulanan YZ yönteminin katılımcıların zorlanma düzeylerini azalttığını göstermektedir.

Katılımcıların YZ'ye yönelik bilgi düzeylerini belirlenmek amacı ile katılımcılara "Yapay zekâ kavramını hakkında ne biliyorsunuz kısaca anlatınız." sorusu yöneltilmiştir. Alınan cevaplara yönelik yapılan analiz Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Katılımcıların yapay zekâ kavramı hakkında bilgi sahibi olma durumları.

	Deney Grubu	Kontrol Grubu
Biliyorum	23	21
Bilmiyorum	0	0
Toplam	23	21

Tablo 4’te katılımcıların YZ kavramı hakkında bilgi sahibi olma durumları analiz edilmiştir. Elde edilen veriler sonucunda deney ve kontrol gruplarının tamamının yapay zekâ kavramı hakkında ön bilgilerinin olduğu sonucuna varılmıştır. Katılımcılar YZ’ya yönelik bilgilerini kısaca şu şekilde anlatmıştır:

Yapay zekâ ile ilgili bilgisayarda bazı yazılımlar biliyorum. Yapay zekâ kendisini uygulamalarla geliştirir. Bunlardan en önde geleni de ChatGPT uygulamasıdır. (DEÖ11)

Yapay zekâ günümüzdeki telefon, tablet, bilgisayar, oyun konsolu. Bunlar günümüzde iletişim ve eğlence için çok kullanılıyor. (DEÖ10)

Yapay zekâ donanımlarını biliyorum, çoğu yazılımları, uygulamaları biliyorum. Bilgisayarda kullanılan oyunların çoğunu biliyorum. Son olarak bazı yapay zekâ uygulamalarını da biliyorum ChatGPT, Siri, Remini gibi. (DKÖ6)

Yapay zekâ ile istediğimiz bütün verilere daha hızlı ulaşabiliriz, (DEÖ1)

Yapay zekâ her şeyi bilir ve aynı zamanda bunu sesli konuşarak anlatabilir. (KKÖ9)

Yapay zekâ ile internet üzerinden konu öğretimi yapılabilir. Yapay zekâyı insanlar iyiye kullanırsa çok faydalı bir şey ama kötüye kullanılırsa çok zararlı. (KKÖ6)

İnsanların sorularını cevaplayıp onlarla sohbet etmek için üretilen bir robot çeşididir. Çeşitli alanlarda kullanılabilir. (KKÖ3)

Yapay zekâ zeki bir robottur. Her şeyi bilir ve hayatı kolaylaştırır. (KEÖ10)

Yapay zekâ bir haberi kısaca başka birine ulaştırır. Hayatımızı kolaylaştırır. Bizim yapamadığımız ya da zorlandığımız işleri kolayca yapabilir. Bir şeyi bilmiyorsan ondan öğrenirsin. (KEÖ9)

Yapay zekâ teknolojik bir araçtır. Robottur. Mesela ChatGPT gibi. (KEÖ7)

Katılımcıların Türkçe eğitiminde YZ kullanımının faydalarına yönelik görüşlerini belirlenmek amacı ile katılımcılara “Türkçe eğitiminde YZ’nin kullanımının faydalı

olacağını düşünüyor musunuz? Neden?” sorusu yöneltmiştir. Alınan cevaplara yönelik yapılan analiz Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5. Türkçe eğitiminde yapay zekânın fayda durumuna yönelik katılımcı görüşleri

	Ön Test		Son Test	
	Deney Grubu	Kontrol Grubu	Deney Grubu	Kontrol Grubu
Evet	10	10	20	10
Hayır	13	11	2	11
Kararsızım	0	0	1	0
Toplam	23	21	23	21

Tablo 5’te, ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe eğitiminde YZ kullanımına yönelik görüşlerinin ön test ve son test sonuçları yer almaktadır. Ön test verilerine bakıldığında, YZ ile ders işlenmeden önce deney grubundaki öğrencilerin yalnızca 10’u YZ’nin faydalı olacağını düşünürken 13 öğrenci bunun faydasız olduğunu belirtmiştir. Kontrol grubunda ise 10 öğrenci YZ’nin faydalı olacağını ifade ederken 11 öğrenci aksi yönde görüş bildirmiştir.

Son test sonuçları incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin görüşlerinde önemli bir değişim olduğu görülmektedir. YZ ile işlenen derslerden sonra deney grubunda "Evet" yanıtını veren öğrenci sayısı 10’dan 20’ye yükselmiş, "Hayır" diyenlerin sayısı ise 13’ten 2’ye düşmüştür. Ayrıca son testte 1 öğrenci kararsız olduğunu belirtmiştir. Kontrol grubunda ise ön test ve son test sonuçları arasında herhangi bir değişiklik gözlenmemiştir. Bu bulgular YZ ile işlenen derslerin öğrencilerin YZ’nin faydalı olduğuna dair algılarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Deney grubu öğrencileri, YZ ile işlenen dersler sonrasında büyük oranda olumlu bir tutum geliştirmiştir. Kontrol grubunda herhangi bir değişimin olmaması ise bu tutum değişikliğinin YZ destekli eğitimin bir sonucu olduğunu desteklemektedir. Katılımcıların Türkçe eğitiminde YZ ile öğrenmek istedikleri konu başlıklarını belirlenmek amacı ile katılımcılara “Yapay zekâyı kullanarak hangi Türkçe konularını öğrenmek veya geliştirmek istersin?” sorusu yöneltmiştir. Alınan cevaplara yönelik yapılan analiz Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6. Katılımcıların yapay zekâ kullanarak öğrenmek istedikleri Türkçe konuları.

	Deney Grubu	Kontrol Grubu
Ses Bilgisi	2	
Çekim Ekleri	3	3
Dil Bilgisi	9	5
Konuşma Becerisi	8	2
Yazma Becerisi	8	4
Dinleme Becerisi	4	2
Tüm Konular	4	4
Zamirler	2	
Kullanmak İstemem	4	4
Toplam*	44	24

**Katılımcılar birden fazla görüş bildirmiştir.*

Tablo 6, ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin YZ kullanarak öğrenmek istedikleri Türkçe konularına ilişkin görüşlerini göstermektedir. Tabloya bakıldığında deney grubundaki öğrencilerin toplam 44, kontrol grubundaki öğrencilerin ise toplam 24 görüş bildirdiği görülmektedir. Bu durum deney grubundaki öğrencilerin YZ destekli eğitime daha fazla ilgi duyduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin en çok öğrenmek istedikleri konular incelendiğinde, deney grubunda dil bilgisi (9), konuşma becerisi (8) ve yazma becerisi (8) konularının öne çıktığı görülmektedir. Bu durum öğrencilerin dil bilgisi kurallarını daha iyi kavrama ve yazılı/sözlü ifade becerilerini geliştirme konusunda YZ'den destek almayı istediklerini göstermektedir. Kontrol grubunda ise dil bilgisi (5) ve çekim ekleri (3) en fazla tercih edilen konular olmuştur. Dinleme becerisi, tüm konular ve YZ kullanmak istemeyenler her iki grupta da benzer sayılarla temsil edilmiştir. Bu bağlamda bazı öğrencilerin YZ ile ders işlemek istemediği de görülmektedir (Deney Grubu: 4, Kontrol Grubu: 4). Bunun yanı sıra deney grubunda zamirler ve ses bilgisi gibi konulara da ilgi gösterildiği görülmektedir.

Genel olarak deney grubundaki öğrencilerin YZ destekli öğrenmeye daha fazla yöneldiği ve özellikle dil bilgisi ve beceri temelli konulara ilgi duyduğu söylenebilir. Kontrol grubunda ise daha az çeşitlilik olduğu ve öğrencilerin YZ ile öğrenmeye yönelik ilgilerinin sınırlı kaldığı görülmektedir. Bu bulgular YZ ile işlenen derslerin öğrencilerde bu tür bir öğrenme yöntemine olan ilgiyi artırabileceğini göstermektedir.

Katılımcıların Türkçe eğitiminde YZ kullanımının dersi daha eğlenceli ve ilgi çekici hâle getirme durumu hakkındaki görüşlerini belirlenmek amacı ile katılımcılara “Sence yapay zekâ Türkçe dersini daha eğlenceli veya ilgi çekici hâle getirir mi? Neden?” sorusu yöneltilmiştir. Alınan cevaplara yönelik yapılan analiz Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. Yapay zekânın Türkçe dersini eğlenceli ve ilgi çekici duruma getirmedeki etkisi.

	Ön Test		Son Test	
	Deney Grubu	Kontrol Grubu	Deney Grubu	Kontrol Grubu
Evet	13	10	22	10
Hayır	10	11	1	11
Toplam	23	21	23	21

YZ destekli etkinliklerin Türkçe dersini daha eğlenceli ve ilgi çekici hâle getirme konusundaki etkisini deney ve kontrol grupları üzerinden karşılaştırmalı olarak gösteren tablo 7 ön test ve son test verilerini yansıtmaktadır. Ön test aşamasında deney grubunda “Evet” yanıtı veren öğrencilerin sayısı 13 iken “Hayır” yanıtı veren öğrencilerin sayısı 10’dur. Kontrol grubunda ise 10 öğrenci “Evet”, 11 öğrenci “Hayır” demiştir. Bu sonuçlar YZ uygulamaları devreye girmeden önce her iki gruptaki öğrencilerin dersin eğlenceli veya ilgi çekici olup olmadığına dair algılarının görece benzer bir dağılım gösterdiğini düşündürmektedir.

Son test sonuçları incelendiğinde deney grubunda “Evet” yanıtı 22’ye yükselirken “Hayır” yanıtı 1’e gerilemiş, kontrol grubunda ise “Evet” (10) ve “Hayır” (11) sayıları değişmeden kalmıştır. Bu veriler YZ uygulamalarının etkili olduğunu, özellikle deney grubundaki öğrencilerin dersin daha eğlenceli ve ilgi çekici hâle geldiğine dair algılarının yükseldiğini ortaya koymaktadır. Kontrol grubunda herhangi bir değişim yaşanmaması YZ destekli uygulamaların yokluğunda öğrencilerin tutumlarında veya algılarında belirgin bir

dönüşüm gerçekleşmediğini göstermektedir. Sonuç olarak YZ temelli etkinliklerin ortaokul 6. sınıf düzeyinde Türkçe dersini daha ilgi çekici hâle getirerek öğrenci motivasyonunu ve derse yönelik olumlu tutum gelişimini artırdığı söylenebilir.

Katılımcıların gelecekte YZ ile Türkçe eğitiminde neler yapabileceğini hayal etmeleri istenmiştir. Katılımcıların hayallerini belirlemek amacı ile katılımcılara “Gelecekte yapay zekâ kullanarak Türkçe dersinde neler yapmayı hayal edersin?” sorusu yöneltilmiştir. Alınan cevaplara yönelik yapılan analiz Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8. Katılımcıların yapay zekâ kullanarak Türkçe dersinde yapmayı hayal ettiği etkinlikler.

	Deney Grubu	Kontrol Grubu
Yeni şiirler yazmak	5	2
Yeni hikâyeler yazmak	6	-
Yeni proje ve etkinlikler tasarlamak	7	3
Bilmediğim kelimeleri hemen anlatan bir robot	2	1
Kendi kendine yazan kalem	1	-
Ders anlatan robot	4	5
Yapay zekâ kitabı	2	2
Türkçenin yozlaşmasını engelleyen robot	1	1
Metinleri okuyan robot	-	1
Yapay zekâ robotu	-	3
Hiçbir şey	-	5
Toplam*	28	23

**Katılımcılar birden fazla yanıt vermiştir.*

Tablo 8’deki veriler deney ve kontrol grubundaki katılımcıların “yapay zekâ kullanarak Türkçe dersinde neler yapmayı hayal edersiniz?” sorusuna verdikleri yanıtlardan derlenmiştir. Genel olarak incelendiğinde deney grubunun toplam 28 fikir beyan ettiği, kontrol grubunun ise 21 fikir öne sürdüğü görülmektedir. Bu durum YZ destekli etkinliklerle

etkileşime giren deney grubu öğrencilerinin, YZ'yi ders ortamına entegre etme konusunda daha çeşitli ve zengin fikirler ürettiklerini düşündürmektedir.

Deney grubunda en fazla dile getirilen etkinlik “Yeni proje ve etkinlikler tasarlamak” (7 yanıt) olurken, “Yeni hikâyeler yazmak” (6 yanıt) ve “Yeni şiirler yazmak” (5 yanıt) da görece yüksek sayıda ifade edilmiştir. Bu dağılım deney grubu öğrencilerinin YZ'yi özellikle yaratıcı yazma çalışmaları ve özgün etkinlik tasarımları ile ilişkilendirdiklerini göstermektedir. Benzer biçimde “Yeni şiirler yazmak” (5 yanıt) ve metinlerin işlenmesi (örneğin “Metinleri okuyan robot”, 1 yanıt) gibi Türkçe dersinin temel dil becerilerini destekleyen uygulamalara da ilgi duyulduğu anlaşılmaktadır.

Kontrol grubunda ise en yüksek katılım “Ders anlatan robot” (5 yanıt) seçeneğinde toplanmış, bunu “Yeni şiirler yazmak” (2 yanıt) ve “Yeni proje ve etkinlikler tasarlamak” (3 yanıt), “Yapay zekâ robotu” (3) takip etmiştir. Bu durum, kontrol grubundaki öğrencilerin yapay zekâyı daha çok öğretim sürecini doğrudan üstlenen, ders anlatan bir “robot” şeklinde hayal ettiklerini göstermektedir. Ayrıca kontrol grubunun yanıtlarında da yaratıcı yazma etkinliklerine ve projelere yer verildiği, ancak sayısal olarak deney grubuna kıyasla daha az çeşitlilik sergilendiği gözlenmektedir.

Her iki grupta da “Bilmediğim kelimeleri hemen öğrenmek” (2'ye 1) ve “Türkçenin yozlaşmasını engelleyen robot” (1'e 1) gibi dil becerilerini ve Türkçeyi koruma fikrini vurgulayan yanıtların yer alması, öğrencilerin YZ'nin dilsel farkındalık ve dilin doğru kullanımına katkı sunabileceğine yönelik beklentilerini ortaya koymaktadır. Ancak deney grubunda toplam fikir sayısının (28) kontrol grubuna göre (23) daha yüksek olması ve “yaratıcı” etkinliklerin (şiir, hikâye, proje tasarlama vb.) deney grubunda daha fazla vurgulanması, YZ tabanlı uygulamalara aktif biçimde katılan öğrencilerin zihinlerinde daha geniş bir hayal dünyasının oluştuğunu düşündürmektedir.

Sonuç olarak tablo verileri, YZ destekli etkinliklerin öğrencilerin Türkçe dersinde YZ'yi nasıl konumlandıkları ve hangi tür etkinlikleri hayal ettiklerine dair önemli ipuçları sunmaktadır. Deney grubunda gözlemlenen yaratıcı ve çeşitlilik gösteren fikirlerin YZ uygulamalarının dersin işlenişine getirdiği yenilikçi bakış açısını yansıttığı söylenebilir. Kontrol grubunda ise YZ'nin daha çok ders anlatma işlevine odaklandığı görülmekte, ancak yine de yazma ve proje temelli fikirlerin varlığı, öğrencilerin genel olarak YZ'nin eğitim süreçlerine katkı sağlayabileceğini düşündüklerini göstermektedir.

Katılımcıların gelecekte YZ etkinliklerini diğer disiplinlerde de görme isteğini belirlenmek amacı ile katılımcılara “Yapay zekâyı diğer derslerinizde de görmek ister misiniz? Cevabınız evet ise hangi derslerde görmek istersiniz?” sorusu yöneltilmiştir. Alınan cevaplara yönelik yapılan analiz Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9. Katılımcıların yapay zekâyı diğer derslerde görmek istemeye yönelik görüşleri.

	Ön Test		Son Test	
	Deney Grubu	Kontrol Grubu	Deney Grubu	Kontrol Grubu
Evet	13	12	22	12
Hayır	10	9	1	9
Toplam	23	21	23	21

Tablo 9 incelendiğinde, katılımcıların YZ’yi diğer derslerde görmek isteyip istemediklerine ilişkin görüşlerinin ön test ve son test verilerini, deney ve kontrol grupları açısından karşılaştırmalı olarak sunmaktadır. Bu tablo YZ destekli etkinliklerin öğrencilerin genel tutumları üzerindeki etkisini değerlendirmeye olanak tanımaktadır.

Ön test verilerine göre, deney grubundaki 23 öğrenciden 13“ ‘Evet”, 10’u “Hayır” yanıtı vermiştir. Kontrol grubunda ise 12 öğrenci “Evet”, 9 öğrenci “Hayır” cevabını vermiştir. Her iki grubun da ön testte YZ’yi diğer derslerde görmek isteyen öğrenci oranı birbirine oldukça yakındır ve dengeli bir dağılım sergilemektedir. Bu durum, uygulama öncesinde öğrencilerin YZ’ye yönelik algılarının benzer düzeyde olduğunu göstermektedir.

Son test sonuçları ise deney grubu açısından çarpıcı bir değişimi ortaya koymaktadır. Deney grubunda “Evet” diyen öğrenci sayısı 13’ten 22’ye yükselmiş, “Hayır” diyenlerin sayısı ise 10’dan 1’e düşmüştür. Bu durum YZ destekli etkinliklerin deney grubu öğrencilerinin tutumlarını önemli ölçüde olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Uygulamalar sonrasında öğrencilerin büyük bir çoğunluğu YZ’yi yalnızca Türkçe dersinde değil diğer derslerde de görmek istediklerini ifade etmiştir. Bu artış öğrencilerin YZ teknolojilerinin derslerde sağladığı katkıyı fark ettiklerini ve bu uygulamaların yaygınlaştırılmasını arzu ettiklerini göstermektedir.

Kontrol grubunda ise “Evet” ve “Hayır” yanıtlarında herhangi bir değişiklik olmamıştır (12 “Evet” – 9 “Hayır”). Bu durum YZ destekli uygulamalarla karşılaşmayan kontrol grubunun tutumlarında bir dönüşüm yaşanmadığını ortaya koymaktadır. Bu sonuç

değişimin yalnızca deney grubunda meydana geldiğini ve bu değişimin YZ etkinliklerinden kaynaklandığını düşündürmektedir.

Sonuç olarak elde edilen veriler YZ destekli etkinliklerin öğrencilerin yalnızca derse yönelik tutumlarını değil aynı zamanda bu teknolojinin farklı derslerde kullanılmasına ilişkin beklenti ve isteklerini de olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Deney grubunda gözlemlenen artış YZ uygulamalarının öğrenci merkezli öğrenmeyi destekleyen ve ilgi çekici hâle getiren özellikleri sayesinde öğrencilerin genel öğrenme sürecine dair bakış açılarını dönüştürebileceğini ortaya koymaktadır. Kontrol grubunda gözlenen durağanlık ise bu tür uygulamaların yokluğunda tutum değişiminin gerçekleşmediğini göstermesi açısından önemlidir.

Araştırma kapsamında belirlenen dil bilgisi konularına uygun olarak YZ destekli ders içerikleri ve öğretim etkinlikleri hazırlanmıştır. Bu etkinlikler öğrencilerin hedef kazanımları etkili bir biçimde edinmelerini destekleyecek şekilde yapılandırılmıştır. Uygulama sürecinde YZ araçlarından aktif olarak yararlanılmış ve bu araçlar öğretim sürecinin hem planlanmasında hem de uygulanmasında önemli bir rol oynamıştır. Uygulamanın ardından öğrencilerin akademik gelişim düzeylerini belirleyebilmek amacıyla bir kontrol testi uygulanmış, bu test aracılığıyla YZ destekli öğretimin etkililiği değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular aşağıda analiz edilmiştir.

MEB Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan "Basit, türemiş ve birleşik kelimeleri ayırt eder." kazanımına yönelik olarak araştırmacı tarafından YZ destekli öğretim materyalleri geliştirilmiştir. Bu kapsamda öncelikle konuya ilişkin kavramsal temelleri açıklayan ve örnekler yoluyla öğrencinin anlamlandırma sürecini destekleyen bir ders anlatım videosu hazırlanmış, öğrencilerin bu içeriği izlemeleri sağlanmıştır. Ardından öğrenilen bilgilerin pekiştirilmesi ve kalıcı hâle getirilmesi amacıyla YZ desteğiyle geliştirilen "Kelimelerin Yapısını Öğreniyorum" adlı dijital eğitim oyunu öğrenciler tarafından etkileşimli olarak oynanmıştır. Uygulamanın son aşamasında ise öğrencilerin sözcük türlerini sözlü olarak tanıma ve kullanma becerilerini geliştirmek amacıyla ChatGPT tabanlı sesli komut asistanı "Sora" aracılığıyla ders konusuna ilişkin diyalog temelli etkileşimler gerçekleştirilmiştir. Tüm bu süreç çoklu ortam araçlarının ve YZ teknolojilerinin dil bilgisi öğretiminde etkin bir biçimde kullanılabileceğini ortaya koymaktadır.

"YZ'nin dil bilgisinin gelişimine yönelik etkisi nasıldır?" Sorusuna yönelik yapılan uygulamada deney grubu öğrencilerine YZ uygulamaları aracılığıyla konu anlatım videoları

oluşturulmuş ardından YZ aracılığıyla etkinlikler tasarlanmıştır. Etkinlikten bir hafta sonra öğrencilere kontrol testi uygulanmış ve elde edilen veriler Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. Yapay zekâ destekli dil bilgisi öğretiminin çağdaş yöntemlerle karşılaştırılması.

	Deney Grubu	Kontrol Grubu
K1	78	57
K2	53	83
K3	73	93
K4	59	58
K5	47	27
K6	84	86
K7	67	24
K8	89	67
K9	53	32
K10	78	-
K11	47	-
K12	100	-
E1	53	23
E2	57	71
E3	64	44
E4	53	37
E5	94	33
E6	89	69
E7	91	27

Tablo 10. Yapay zekâ destekli dil bilgisi öğretiminin çağdaş yöntemlerle karşılaştırılması (devamı).

E8	100	39
E9	69	53
E10	74	67
E11	91	23
E12	-	78
Ortalama	72,30	51,95

Tablo 10 incelendiğinde ortaokul 6. sınıf düzeyindeki öğrencilerinin katılımıyla dilbilgisi konularına yönelik olarak "Basit, türemiş ve birleşik kelimeleri ayırt eder" öğrenme çıktısının öğretiminde YZ destekli öğretim uygulamalarının etkililiğini belirlemek amaçlanmıştır. Yapılan YZ uygulamasının ardından hem deney hem de kontrol grubuna uygulanan kontrol testi sonuçlarına göre deney grubunun ortalama puanı 72,30, kontrol grubunun ortalama puanı ise 51,95 olarak belirlenmiştir. İki grup arasında yaklaşık 20 puanlık bir fark bulunmaktadır. Bu fark YZ destekli öğretim uygulamalarının öğrencilerin dil bilgisi konularındaki kavrayış düzeylerini artırmada etkili olduğunu göstermektedir. Deney grubundaki öğrenciler yalnızca pasif izleyici konumunda kalmamış aynı zamanda oyun yoluyla pekiştirme yapmış ve sesli asistanla etkileşim kurarak aktif öğrenme sürecine dâhil olmuştur. Bu süreç, bilgilerin zihinde daha kalıcı hâle gelmesini sağlamıştır. Elde edilen bulgular çoklu ortam araçları ve etkileşimli YZ uygulamalarının özellikle soyut dil bilgisi konularının öğretiminde kullanılabilirliğini ve öğrenciler üzerindeki olumlu etkisini desteklemektedir.

Öğrencilerin temel dil becerilerini geliştirmek amacıyla araştırmacı tarafından YZ destekli ve özellikle dinleme, konuşma ve yazma becerilerini öne çıkaran etkinlikler planlanmıştır. Dinleme becerisine yönelik olarak MEB 6. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan "Akıp Giden Zaman" adlı metin öğrenciler tarafından dikkatle dinlenmiştir. Dinleme sürecinin ardından öğrencilerin metni zihinsel olarak somutlaştırmalarını ve anlam yapılarını görsel düzeyde ifade etmelerini desteklemek amacıyla, Copilot ve ChatGPT gibi YZ araçları kullanılmıştır. Bu araçlar aracılığıyla öğrenciler dinledikleri metni kendi zihinlerinde canlandırarak görselleştirmiş ve anlam kurma süreçlerini derinleştirmiştir. Böylece YZ

destekli uygulamaların dinleme-anlama becerilerinin gelişimine katkı sunduğu gözlemlenmiştir. Katılımcılara metin işlendikten bir hafta sonra kontrol testi uygulanmıştır. Kontrol testinde “Metinde geçen ana fikirlerden biridir?”, “Metinde verilen örneğe göre zamanı boşa harcamamak için ne yapılmalıdır?” “Zaman durdurulamaz bir nehir gibi akıyor benzetmesiyle ne anlatılmak istenmiştir?”, “Zamanı iyi değerlendirmek isteyen biri neler yapmalıdır?” “Zamanı durdurmak mümkün olsaydı neler yapmak isterdiniz?” soruları yöneltilmiş ve testin değerlendirilmesi sonucunda elde edilen veriler tablolastırılarak analiz edilmiştir.

“YZ’nin dinleme becerisinin geliştirilmesine yönelik etkisi nasıldır?” Sorusuna yönelik yapılan uygulamada deney grubu öğrencilerine ChatGPT ve Gemini uygulamalarını kullanarak dinleme etkinliği sonrasında zihinsel görsel oluşturma uygulaması yapılmıştır ve öğrenciler metinden hareketle görseller oluşturmaları istenmiştir. Etkinlikten bir hafta sonrasında öğrencilere kontrol testi uygulanmış ve elde edilen veriler Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11. Yapay zekâ destekli dinleme becerisi etkinliklerinin çağdaş yöntemlerle karşılaştırılması.

	Deney Grubu	Kontrol Grubu
K1	100	100
K2	100	60
K3	100	40
K4	60	100
K5	100	40
K6	80	100
K7	80	80
K8	80	80
K9	100	100
K10	100	-
K11	80	-

Tablo 11. Yapay zekâ destekli dinleme becerisi etkinliklerinin çağdaş yöntemlerle karşılaştırılması (devamı).

K12	100	-
E1	100	100
E2	100	80
E3	60	60
E4	80	80
E5	80	100
E6	100	100
E7	100	80
E8	100	60
E9	80	40
E10	80	100
E11	100	80
E12	-	80
Ortalama	89,56	79,04

Tablo 11 incelendiğinde ortaokul 6. sınıf düzeyindeki öğrencilerin dinleme becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak gerçekleştirilmiş ve dinleme-sonrası görselleştirme etkinliğinin öğrenme üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Uygulama kapsamında her iki gruba aynı dinleme metni sunulmuş ancak deney grubundaki öğrencilere dinledikleri içeriği zihinsel olarak canlandırmalarının ardından YZ desteğiyle hayallerindeki sahneleri görselleştirme olanağı tanınmıştır. Kontrol grubundaki öğrenciler ise yalnızca dinleme sürecine katılmış herhangi bir görselleştirme etkinliğine dâhil edilmemiştir. Dinleme etkinliğinden bir hafta sonra gerçekleştirilen kontrol testi sonuçlarına göre deney grubunun test puan ortalaması 89,56 iken kontrol grubunun ortalaması 79,04 olarak belirlenmiştir. Elde edilen bulgular YZ destekli görselleştirme sürecinin öğrencilerin

dinlediği içeriği anlama ve hatırlama düzeyini biçimde artırdığını göstermektedir. Deney grubunun elde ettiği yüksek başarı görsel destekli bilişsel etkinliklerin öğrenmenin kalıcılığına olan katkısını ortaya koymakta bununla birlikte çoklu duyuya hitap eden öğretim yaklaşımlarının özellikle soyut bilgilerin somutlaştırılmasında etkili olduğunu desteklemektedir.

Öğrencilerin temel dil becerilerini geliştirmek amacıyla araştırmacı tarafından YZ destekli ve özellikle dinleme, konuşma ve yazma becerilerini öne çıkaran etkinlikler planlanmıştır. Yazma becerisi geliştirmek amacıyla öğrenciler ChatCPT sesli asistanı Sora ile konuşarak yazma becerisini kolaylaştırmak amacıyla ilgilendikleri konuları Sora ile paylaşmış ve Sora ile yazacakları metnin türünü ve konusunu belirlemiştir. YZ destekli bu uygulamanın öğrencilerin yazma becerilerine olan tutumlarını ne ölçüde etkilediğini belirlemek amacıyla öğretmen yapımı değerlendirme araçlarıyla yazma ürünleri incelenmiştir. Öğrencilerin yazılı anlatım performansları önceden belirlenen ölçütler çerçevesinde değerlendirilmiş ve elde edilen veriler tablolastırılarak sunulmuştur.

“YZ’nin yazma becerisine etkisi nasıldır?” Sorusuna yönelik yapılan uygulamada deney grubu kadın öğrencilerine ChatGPT eşliğinde yazma öncesi, sırası ve sonrasında YZ desteği verilmiştir. Etkinlikten sonra öğrencilere kontrol testi uygulanmış ve elde edilen veriler Tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 12. Deney grubu kadın öğrencilerinin yapay zekâ destekli yazma becerisi etkinliklerinin çağdaş yöntemlerle karşılaştırılması.

	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10	K11	K12
Metnin düzenini tutarlı, anlaşılır ve bütün yapar.	9	8	10	9	10	10	10	10	10	8	10	10
Yazım kurallarını uygular.	8	8	10	9	8	10	9	8	8	8	8	10
Olayları oluş sırasına göre yazar.	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
Yazılarında ana düşünceye yer verir.	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
Yazısına başlık ekler.	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
Geçiş ve bağlantı ifadelerini yazılarında doğru kullanır.	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
Sözcükleri cümlelerin anlam ve bağlamına uygun kullanır.	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10

Tablo 12. Deney grubu kadın öğrencilerinin yapay zekâ destekli yazma becerisi etkinliklerinin çağdaş yöntemlerle karşılaştırılması.(devamı)

Yazılarında atasözü, deyimler ve özdeyişlere yer verir.	6	8	10	7	8	6	10	6	8	6	6	6
Noktalama kurallarını yazılarında doğru kullanır.	10	10	10	8	8	10	10	8	8	8	9	10
Metnin türüne uygun yazar.	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
Toplam	93	94	100	93	94	96	99	92	94	90	93	96

Tablo 12 incelendiğinde YZ destekli yazma becerisi etkinliklerinin kadın öğrencilerde yüksek düzeyde başarı sağladığı görülmektedir. Tüm ölçütlerde puanların genel olarak 8 ile 10 arasında yoğunlaştığı, birçok ölçütte ise 10 üzerinden tam puanların elde edildiği dikkat çekmektedir. Özellikle “*Olayları oluş sırasına göre yazar*”, “*Yazılarında ana düşünceye yer verir*”, “*Yazısına başlık ekler*”, “*Geçiş ve bağlantı ifadelerini yazılarında doğru kullanır*” ve “*Sözcükleri cümlelerin anlam ve bağlamına uygun kullanır*” ölçütlerinde tüm katılımcıların tam puan aldığı görülmektedir. Bu durum, öğrencilerin metin oluşturma sürecinde YZ desteğinin içerik düzenleme ve yapılandırma becerilerini üst düzeye çıkardığını göstermektedir.

Buna karşılık, “*Yazım kurallarını uygular*” ve “*Yazılarında atasözü, deyimler ve özdeyişlere yer verir*” ölçütlerinde puan ortalamalarının diğer ölçütlere kıyasla görece daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Özellikle atasözü ve deyim kullanımında bazı öğrencilerin 6–7 puan aldığı, bu durumun ise yaratıcı dil öğelerinin kullanımında bireysel farklılıklara işaret ettiği söylenebilir. Toplam puanlar incelendiğinde öğrencilerin 92 ile 96 arasında değişen yüksek başarı düzeylerinde performans sergilediği görülmektedir. En yüksek toplam puan 96 ile K12 numaralı öğrencide en düşük toplam puan ise 92 ile K8 numaralı öğrencide kaydedilmiştir. Genel olarak veriler YZ destekli yazma etkinliklerinin öğrencilerin hem metin düzenleme hem de dil bilgisi kurallarını uygulama becerilerini büyük ölçüde geliştirdiğini ortaya koymaktadır.

“YZ’nin yazma becerisine etkisi nasıldır?” Sorusuna yönelik yapılan uygulamada deney grubu erkek öğrencilerine ChatGPT eşliğinde yazma öncesi, sırası ve sonrasında YZ desteği verilmiştir. Etkinlik sonrası öğrencilere kontrol testi uygulanmış ve elde edilen veriler Tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 13. Deney grubu erkek öğrencilerinin yapay zekâ destekli yazma becerisi etkinliklerinin çağdaş yöntemlerle karşılaştırılması.

	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11
Metnin düzenini tutarlı, anlaşılır ve bütün yapar.	10	10	10	8	10	10	9	10	10	10	10
Yazım kurallarını uygular.	8	10	9	8	8	10	8	10	10	10	10
Olayları oluş sırasına göre yazar.	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
Yazılarında ana düşünceye yer verir.	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
Yazısına başlık ekler.	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
Geçiş ve bağlantı ifadelerini yazılarında doğru kullanır.	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
Sözcükleri cümlelerin anlam ve bağlamına uygun kullanır.	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
Yazılarında atasözü, deyimler ve özdeyişlere yer verir.	5	8	6	6	5	6	6	8	6	8	6
Noktalama kurallarını yazılarında doğru kullanır.	8	10	6	6	8	10	7	10	7	8	8
Metnin türüne uygun yazar.	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
Toplam	91	98	91	88	91	96	90	98	93	96	94

Tablo 13’te erkek öğrencilerin YZ destekli yazma becerisi etkinliklerinde genel olarak yüksek düzeyde performans sergiledikleri görülmektedir. Tüm ölçütlerde puanların büyük oranda 8 ile 10 arasında yoğunlaştığı, birçok maddede ise tam puanların elde edildiği dikkat çekmektedir. Özellikle “*Olayları oluş sırasına göre yazar*”, “*Yazılarında ana düşünceye yer verir*”, “*Yazısına başlık ekler*”, “*Geçiş ve bağlantı ifadelerini yazılarında doğru kullanır*” ve “*Sözcükleri cümlelerin anlam ve bağlamına uygun kullanır*” ölçütlerinde tüm öğrencilerin 9–10 puan aralığındadır. Bu durumun erkek öğrencilerde de YZ desteğinin metin kurgulama ve anlam bütünlüğü oluşturma becerilerini güçlendirdiğini gösterdiği söylenebilir.

Bununla birlikte, “*Yazılarında atasözü, deyimler ve özdeyişlere yer verir*” ölçütü erkek öğrencilerde en düşük ortalamaya sahip başlıktır. Bu ölçütte 5–8 puan aralığında değişen değerler dikkat çekmekte, özellikle yaratıcı ve kültürel dil unsurlarının kullanımında bireysel farklılıkların yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca “*Noktalama kurallarını yazılarında*

doğru kullanır” ölçütünde de bazı öğrencilerin 6–7 puan alması, teknik yazım kurallarının uygulanmasında kısmi eksikliklerin devam ettiğini göstermektedir.

Toplam puanlar incelendiğinde erkek öğrencilerin 88 ile 96 arasında değişen başarı düzeyleri sergiledikleri görülmektedir. En yüksek toplam puan 96 ile E11 numaralı öğrencide en düşük toplam puan ise 88 ile E3 numaralı öğrencide kaydedilmiştir. Genel olarak erkek öğrencilerin performansı yüksek olmakla birlikte, kadın öğrencilere kıyasla özellikle yazım kuralları ve kültürel dil öğelerinin kullanımında daha geniş bir puan dağılımı sergiledikleri söylenebilir.

Tablo 12 ve Tablo 13 karşılaştırıldığında hem kadın hem de erkek öğrencilerin YZ destekli yazma etkinliklerinde yüksek düzeyde başarı gösterdikleri görülmektedir. Her iki grupta da “*Olayları oluş sırasına göre yazar*”, “*Yazılarında ana düşünceye yer verir*” ve “*Yazısına başlık ekler*” ölçütlerinde tüm öğrenciler tam puan almıştır. Bu durum YZ desteğinin metin yapılandırma ve içerik bütünlüğünü sağlamada her iki cinsiyette de etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Bununla birlikte kadın öğrenciler “*Yazılarında atasözü, deyimler ve özdeyişlere yer verir*” ile “*Noktalama kurallarını yazılarında doğru kullanır*” ölçütlerinde erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek performans sergilemiştir. Erkek öğrenciler ise “*Metnin düzenini tutarlı, anlaşılır ve bütün yapar*” ve “*Yazım kurallarını uygular*” ölçütlerinde kadın öğrencilerden biraz daha yüksek puan almıştır.

Genel olarak her iki cinsiyet grubunun da yüksek başarı düzeyine ulaştığı ancak kadın öğrencilerin kültürel dil öğeleri ve noktalama kuralları, erkek öğrencilerin ise metin düzeni ve yazım kuralları alanlarında daha güçlü olduğu söylenebilir.

“YZ’nin yazma becerisine etkisi nasıldır?” Sorusuna yönelik yapılan uygulamada kontrol grubu kadın öğrencilerine ChatGPT eşliğinde yazma öncesi, sırası ve sonrasında YZ desteği verilmiştir. Etkinlik sonrasında öğrencilere kontrol testi uygulanmış ve elde edilen veriler Tablo 14’te sunulmuştur.

Tablo 14. Kontrol grubu kadın öğrencilerinin yapay zekâ destekli yazma becerisi etkinliklerinin çağdaş yöntemlerle karşılaştırılması.

	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9
Metnin düzenini tutarlı, anlaşılır ve bütün yapar.	9	9	7	10	6	8	8	9	10
Yazım kurallarını uygular.	8	10	8	8	10	6	8	10	10
Olayları oluş sırasına göre yazar.	8	8	10	10	8	8	8	10	10
Yazılarında ana düşünceye yer verir.	8	8	8	10	8	6	9	10	8
Yazısına başlık ekler.	10	10	10	10	10	10	10	10	10
Geçiş ve bağlantı ifadelerini yazılarında doğru kullanır.	7	8	10	8	8	6	6	10	8
Sözcükleri cümlelerin anlam ve bağlamına uygun kullanır.	10	10	10	10	10	10	10	10	10
Yazılarında atasözü, deyimler ve özdeyişlere yer verir.	8	8	5	5	7	3	10	10	8
Noktalama kurallarını yazılarında doğru kullanır.	10	10	10	9	8	10	10	6	8
Metnin türüne uygun yazar.	10	10	10	10	10	10	10	10	10
Toplam	88	91	88	90	85	77	89	95	92

Tablo 14 incelendiğinde kontrol grubundaki kadın öğrencilerin çağdaş yöntemlerle yürütülen yazma etkinliklerinde genel olarak orta-yüksek düzeyde başarı gösterdikleri görülmektedir. Puanların çoğu 7–10 puan aralığında olmakla birlikte bazı ölçütlerde 5–6 puan gibi daha düşük değerler dikkat çekmektedir.

Özellikle “*Olayları oluş sırasına göre yazar*”, “*Yazılarında ana düşünceye yer verir*” ve “*Geçiş ve bağlantı ifadelerini yazılarında doğru kullanır*” ölçütlerinde bazı öğrencilerin 6–7 puan aldığı, bunun ise metin bütünlüğü ve anlam akışında zaman zaman eksiklikler yaşandığını gösterdiği söylenebilir. Ayrıca “*Yazılarında atasözü, deyimler ve özdeyişlere yer verir*” ölçütünde 3–5 puan aralığında düşük değerler bulunması kültürel dil öğelerinin kullanımında belirgin yetersizliklere işaret etmektedir.

Buna karşılık, “Noktalama kurallarını yazılarında doğru kullanır” ve “Metnin türüne uygun yazar” ölçütlerinde genel olarak yüksek puanlar elde edilmiştir. Bu durum teknik yazım becerilerinin çağdaş yöntemlerde de görece güçlü olduğunu göstermektedir. Toplam puanlar 77 ile 95 arasında değişmekte, en yüksek puanı K8 numaralı öğrenci, en düşük puanı ise K6 numaralı öğrenci almıştır. Genel olarak kontrol grubundaki kadın öğrencilerin başarı düzeyleri deney grubuna kıyasla daha geniş bir dağılım göstermekte ve bazı alanlarda belirgin eksiklikler bulunmaktadır.

“YZ’nin yazma becerisine etkisi nasıldır?” Sorusuna yönelik yapılan uygulamada kontrol grubu erkek öğrencilerine ChatGPT eşliğinde yazma öncesi, sırası ve sonrasında YZ desteği verilmiştir. Etkinlik sonrasında öğrencilere kontrol testi uygulanmış ve elde edilen veriler Tablo 15’te sunulmuştur.

Tablo 15. Kontrol grubu erkek öğrencilerinin yapay zekâ destekli yazma becerisi etkinliklerinin çağdaş yöntemlerle karşılaştırılması.

	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12
Metnin düzenini tutarlı, anlaşılır ve bütün yapar.	10	8	8	6	10	10	8	9	9	8	10	10
Yazım kurallarını uygular.	8	7	9	9	9	7	10	10	8	6	6	8
Olayları oluş sırasına göre yazar.	10	8	8	8	10	10	10	10	8	10	10	10
Yazılarında ana düşünceye yer verir.	8	10	8	6	10	10	10	8	8	10	8	10
Yazısına başlık ekler.	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
Geçiş ve bağlantı ifadelerini yazılarında doğru kullanır.	8	7	10	8	10	10	5	5	10	10	10	10
Sözcükleri cümlelerin anlam ve bağlamına uygun kullanır.	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
Yazılarında atasözü, deyimler ve özdeyişlere yer verir.	8	6	5	7	8	8	5	10	5	8	8	6
Noktalama kurallarını yazılarında doğru kullanır.	8	5	7	10	8	8	8	6	10	7	9	8
Metnin türüne uygun yazar.	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
Toplam	90	81	85	84	95	93	86	88	88	89	91	92

Tablo 15’te kontrol grubundaki erkek öğrencilerin çağdaş yöntemlerle yürütülen yazma etkinliklerinde orta-yüksek düzeyde başarı sergiledikleri görülmektedir. Puanların genel olarak 5–10 puan aralığında dağıldığı, bazı ölçütlerde belirgin düşüşlerin olduğu dikkat çekmektedir.

“Metnin düzenini tutarlı, anlaşılır ve bütün yapar” ile “Yazım kurallarını uygular” ölçütlerinde 6–7 puan aralığında değerler görülmesi, metin bütünlüğü ve yazım kurallarının uygulanmasında zaman zaman eksiklikler yaşandığını göstermektedir. “Olayları oluş sırasına göre yazar” ve “Yazılarında ana düşünceye yer verir” ölçütlerinde ise 8–10 puan aralığında daha yüksek bir başarı elde edilmiştir.

Bununla birlikte “Yazılarında atasözü, deyimler ve özdeyişlere yer verir” ölçütü hem düşük ortalamaya hem de en geniş puan dağılımına sahip başlıktır. Bu madde altında 5–8 puan aralığında değerler bulunması yaratıcı dil öğelerinin kullanımında yetersizlikleri ortaya koymaktadır. “Noktalama kurallarını yazılarında doğru kullanır” ölçütünde de bazı öğrenciler 5–6 puan almıştır bu da teknik yazım kurallarında gelişime ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Toplam puanlar 81 ile 95 arasında değişmekte, en yüksek puanı E5 numaralı öğrenci, en düşük puanı ise E2 numaralı öğrenci almıştır. Genel olarak erkek öğrencilerin çağdaş yöntemlerle elde ettikleri başarı düzeyi deney grubuna kıyasla daha düşük ve değişken olup özellikle yazım kuralları, noktalama ve kültürel dil öğeleri alanlarında eksiklikler göze çarpmaktadır.

Tablo 14 ve Tablo 15 karşılaştırıldığında hem kadın hem de erkek öğrencilerin çağdaş yöntemlerle yürütülen yazma etkinliklerinde orta-yüksek düzeyde başarı gösterdikleri ancak puan dağılımlarının deney grubuna kıyasla daha geniş olduğu görülmektedir.

Her iki grupta da “Olayları oluş sırasına göre yazar” ve “Yazılarında ana düşünceye yer verir” ölçütlerinde görece yüksek puanlar elde edilmiştir. Bu durum metnin temel yapısını oluşturma becerisinin çağdaş yöntemlerde de kısmen korunabildiğini göstermektedir.

Buna karşın “Yazılarında atasözü, deyimler ve özdeyişlere yer verir” ölçütü hem kadın hem de erkek öğrencilerde en düşük ortalamaya sahip başlıktır. Erkek öğrencilerde bu ölçütte puanlar 5–8 puan aralığında yoğunlaşırken kadın öğrencilerde 3–10 puan aralığında daha geniş bir dağılım görülmektedir. Bu kültürel dil öğelerinin kullanımında her iki cinsiyette de yetersizlik olduğunu ancak kadın öğrencilerde bireysel başarı farklarının daha

belirgin olduğunu ortaya koymaktadır.

“*Noktalama kurallarını yazılarında doğru kullanır*” ölçütünde kadın öğrenciler genel olarak erkek öğrencilerden daha yüksek puan almış, erkek öğrencilerde ise 5–8 puan aralığında düşüşler görülmüştür. “*Metnin düzenini tutarlı, anlaşılır ve bütün yapar*” ölçütünde ise erkek öğrencilerin ortalamaları kadın öğrencilerden biraz daha yüksek çıkmıştır.

Genel olarak kontrol grubunda kadın öğrenciler noktalama ve kültürel dil öğelerinde daha başarılı, erkek öğrenciler ise metin bütünlüğü ve yazım kurallarında biraz daha istikrarlı görünmektedir. Ancak her iki cinsiyet grubunda da çağdaş yöntemlerle elde edilen başarı düzeyi deney grubuna göre hem daha düşük hem de daha değişken bir yapı sergilemektedir. Tablo 12 ve Tablo 13’te yer alan deney grubu verileri ile Tablo 14 ve Tablo 15’te yer alan kontrol grubu verileri karşılaştırıldığında YZ destekli yazma etkinliklerinin deney grubunda her iki cinsiyetin yazma becerilerini belirgin şekilde geliştirdiği görülmektedir.

Deney grubundaki öğrenciler, hemen her ölçütte yüksek puanlar elde etmiş ve özellikle “*Olayları oluş sırasına göre yazar*”, “*Yazılarında ana düşünceye yer verir*”, “*Yazısına başlık ekler*”, “*Geçiş ve bağlantı ifadelerini yazılarında doğru kullanır*” ve “*Sözcükleri cümlelerin anlam ve bağlamına uygun kullanır*” ölçütlerinde tüm öğrenciler tam puana ulaşmıştır. Bu YZ desteğinin metin kurgulama, anlam bütünlüğü oluşturma ve bağlantı unsurlarını kullanma becerilerinde güçlü bir etki yarattığını göstermektedir.

Kontrol grubunda ise puanların hem ortalamaları hem de dağılımları deney grubuna kıyasla daha düşük ve değişken olmuştur. Özellikle “*Yazılarında atasözü, deyimler ve özdeyişlere yer verir*” ölçütünde kontrol grubunda 3–8 puan aralığında düşüşler görülürken deney grubunda bu ölçüt genellikle 6–10 puan aralığında seyretmiştir. “*Noktalama kurallarını yazılarında doğru kullanır*” ölçütünde de deney grubundaki öğrenciler daha yüksek ve dengeli puanlara ulaşmıştır.

Toplam puanlar açısından bakıldığında deney grubu öğrencilerinin başarı düzeyleri genel olarak %92–96 puan aralığında yoğunlaşırken kontrol grubu öğrencilerinde bu oran %77–95 puan aralığında değişmiştir. Deney grubunda gözlenene başarı YZ etkinliklerinin her grup öğrenciye hitap ettiği sonucunu ortaya çıkarmıştır.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen verilerden hareketle elde edilen bilgilere dair sonuçlar verilmiş, tartışma yapılmış ve bulgulara yönelik öneriler sunulmuştur.

Araştırma 6. sınıf düzeyinde Türkçe derslerinde çağdaş öğretim yöntemleri ile YZ destekli uygulamaların öğretim sürecine etkilerini karşılaştırmalı olarak incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Günümüzde dijital teknolojilerin eğitim ile birleşmesi hızla artmakta ve özellikle YZ tabanlı araçlar öğretim süreçlerine yeni olanaklar sunmaktadır. Bu bağlamda araştırmanın temel amacı Türkçe derslerinde YZ kullanımının öğrencilerin öğrenme süreçlerine, derse katılımlarına, yazım ve anlama becerilerine sağladığı katkıları ortaya koymaktır.

Yarı deneysel desene dayalı olarak yürütülen araştırmada veriler aracılığıyla öğrenci gözlemleri detaylı bir şekilde analiz edilmiş, uygulamalı etkinlikler yoluyla YZ destekli öğretim süreçlerinin işlevselliği değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda araştırmada elde edilen bulgular yalnızca iki farklı öğretim yöntemini karşılaştırmakla kalmamış aynı zamanda Türkçe eğitiminin teknoloji ile nasıl yeniden şekillenebileceğine dair önemli çıkarımlar da sunmuştur.

Çalışmanın sonuçları çağın gereklilikleri doğrultusunda YZ destekli öğretimin Türkçe dersi başta olmak üzere dil becerilerini geliştirmeye yönelik önemli bir potansiyele sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmanın ilk haftasında öğrencilerin YZ konusuna yönelik bilgi düzeylerini ve tutumlarını belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen görüşme formu test-tekrar test yöntemiyle araştırma uygulaması öncesinde ve sonrasında olmak üzere iki kez uygulanmıştır. Görüşme formunda öğrencilere öncelikle Türkçe dersine yönelik tutumları sorulmuştur. Ön test sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin büyük çoğunluğu (f19) Türkçe dersine karşı olumlu bir tutum geliştirdiğini ifade etmiştir. Benzer şekilde kontrol grubundaki öğrencilerin de çoğunluğu (f16) Türkçe dersine yönelik olumlu tutuma sahip olduğunu belirtmiştir.

Uygulama süreci sonunda YZ destekli etkinliklerin ardından aynı görüşme formu tekrar uygulanmıştır. Son test sonuçlarına göre deney grubundaki olumlu tutum bildiren öğrenci sayısı f22'ye yükselmiş, buna karşın kontrol grubunda herhangi bir değişiklik gözlemlenmemiştir. Elde edilen bu bulgular Türkçe derslerinde YZ destekli uygulamaların öğrencilerin derse yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır.

Deney grubundaki öğrencilerin olumlu tutum düzeylerinde görülen bu artış literatürde yer alan benzer çalışmalarla tutarlılık göstermektedir. Özdemir ve Kılıç (2022) tarafından yapılan bir çalışmada ortaokul öğrencilerine yönelik YZ destekli öğrenme ortamlarının öğrencilerin Türkçe dersine yönelik ilgilerini artırdığı ve derse karşı daha pozitif bir tutum geliştirmelerine katkı sunduğu belirlenmiştir. Bu bulgu deney grubu öğrencilerinin uygulama sonunda Türkçe dersine karşı olumlu tutumlarının artmasıyla örtüşmektedir. Benzer şekilde Aktaş ve Yıldırım (2021) YZtemelli öğrenme araçlarının öğrencilerin hem akademik başarılarını hem de derse yönelik motivasyonlarını olumlu yönde etkilediğini vurgulamıştır. Araştırmacılar özellikle etkileşimli ve öğrenciye özel geribildirim veren sistemlerin, öğrencilerin öğrenmeye karşı daha istekli hâle gelmelerine neden olduğunu belirtmektedir. Bu durum araştırmamızda YZ destekli etkinliklerin öğrencilerin Türkçe dersine daha ilgili ve istekli katılmalarını sağlamasıyla benzerlik göstermektedir.

Araştırma kapsamında öğrencilere Türkçe dersinde zorlandıkları beceri alanlarını belirlemek amacıyla “Türkçe dersinde en çok zorlandığınız bölüm hangisidir?” sorusu yöneltilmiştir. Ön test sonuçlarına göre, deney grubu öğrencileri en çok dil bilgisi (f12), konuşma (f11) ve yazma (f10) becerilerinde güçlük yaşadıklarını ifade etmiştir. Kontrol grubu öğrencileri ise benzer şekilde dil bilgisi (f10) ve yazma (f9) alanlarında zorlandıklarını belirtmiştir.

Uygulama süreci tamamlandıktan sonra aynı soru tekrar sorulmuş ve öğrencilerin ifade ettikleri güçlük düzeylerinde değişiklikler olup olmadığı incelenmiştir. Son test verilerine göre deney grubu öğrencilerinin daha önce zorlandıklarını belirttikleri becerilerde düşüşler gözlemlenmiştir. Özellikle dil bilgisi (f4), konuşma (f3) ve yazma (f2) becerilerinde önceki döneme kıyasla belirgin bir azalma olmuştur. Bu durum YZ destekli öğretim uygulamalarının öğrencilerin güçlük yaşadıkları beceri alanlarında gelişim sağladığını göstermektedir. Buna karşılık kontrol grubunda herhangi bir değişiklik gözlenmemiş, öğrencilerin ön testte belirttikleri beceri güçlükleri son testte de benzer düzeyde kalmıştır.

Bu bulgular YZ destekli etkinliklerin öğrencilerin yalnızca başarı düzeylerini değil aynı zamanda öz farkındalıklarını ve algılanan öğrenme güçlüklerini de olumlu yönde etkileyebileceğini ortaya koymaktadır.

Araştırma kapsamında elde edilen veriler YZ destekli öğretim uygulamalarının öğrencilerin Türkçe dersinde zorlandıkları beceri alanlarında (özellikle dil bilgisi, yazma ve konuşma) gelişmeler sağladığını göstermektedir. Ön test verilerine göre deney grubu öğrencileri bu üç beceri alanında yoğun güçlük yaşadıklarını belirtmiş ancak uygulama sonrasında aynı öğrencilerin bu alanlara yönelik zorlanma düzeylerinde belirgin bir azalma kaydedilmiştir. Buna karşılık kontrol grubunda bu becerilere yönelik algılanan zorluk düzeyinde bir değişiklik görülmemiştir.

Bu bulgular bireyselleştirilmiş öğrenme, etkileşimli içerik ve geribildirim destekli öğretim ilkeleriyle yapılandırılan YZ tabanlı uygulamaların öğrencilerin bilişsel farkındalıklarını geliştirdiğine ve öğrenme güçlüklerinin üstesinden gelmelerine yardımcı olduğuna işaret etmektedir. Chen ve Xie (2020), YZ temelli dil öğretim araçlarının öğrencilere bireysel ihtiyaçlarına göre uyarlanmış içerik sunmasının özellikle zorlandıkları dil becerilerinde ilerleme sağladığını belirtmiştir. Benzer şekilde Üstün ve Demir (2021), ortaokul öğrencileriyle gerçekleştirdikleri çalışmada YZ destekli yazma uygulamalarının öğrencilerin yazma becerilerindeki yetersizlik algısını azalttığını ve özgüven gelişimini desteklediğini rapor etmişlerdir.

Ayrıca Lin ve ark. (2021), öğrencilerin konuşma ve yazma gibi üretken becerilerinde yaşadıkları zorlukların, YZ uygulamalarıyla desteklenen pratikler sayesinde azaltılabildiğini ortaya koymuştur. Bu çalışmalara paralel olarak araştırmamızın bulguları da YZ destekli uygulamaların öğrencilere yalnızca bilgi sunmakla kalmayıp aynı zamanda onların öğrenme sürecine dair farkındalıklarını artırarak daha aktif bir öğrenme ortamı oluşturduğunu göstermektedir.

Araştırma kapsamında öğrencilerin Türkçe eğitiminde YZ kullanımına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla ön test ve son test uygulamaları yapılmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin büyük çoğunluğu uygulama öncesinde YZ'nin Türkçe derslerinde faydalı olacağına inanmamakta veya kararsız kalmaktadır. Nitekim ön testte deney grubundan yalnızca 10 öğrenci “Evet” yanıtını vermişken 13 öğrenci “Hayır” yanıtı vermiştir. Uygulama sürecinde YZ destekli etkinliklere aktif biçimde katılan deney grubu öğrencilerinin görüşleri son testte önemli ölçüde değişmiştir. Son testte 20 öğrenci YZ'nin

faydalı olduğunu belirtmiş yalnızca 2 öğrenci olumsuz görüş bildirmiş 1 öğrenci ise kararsız kalmıştır.

Kontrol grubundaki öğrencilerde ise bir değişiklik gözlemlenmemiştir. Ön testte 10 öğrenci “Evet”, 11 öğrenci “Hayır” derken; son testte de yine aynı oranda olumlu (f10) ve olumsuz (f11) yanıtlar alınmıştır. Bu sonuç yalnızca YZ destekli uygulamalara doğrudan katılan öğrencilerde teknolojiye yönelik olumlu tutum geliştiğini göstermektedir.

Elde edilen veriler YZ destekli öğretim etkinliklerinin yalnızca akademik başarıya değil öğrencilerin tutum ve algılarına da doğrudan etki ettiğini ortaya koymaktadır. Özellikle deney grubundaki öğrencilerin YZ’nin eğitimdeki yararlarına ilişkin görüşlerinde meydana gelen olumlu değişim bu teknolojilerin öğrenci gözünde somut ve işlevsel bir yer edindiğini göstermektedir. Uygulama öncesinde olumsuz ya da şüpheli bir bakış açısına sahip olan öğrencilerin uygulama sonrasında büyük oranda olumlu görüş bildirmesi YZ araçlarının öğrencilerle etkileşim içinde kullanıldığında kalıcı tutum değişiklikleri yaratabileceğini göstermektedir.

Bu sonuç, literatürde yer alan benzer çalışmalarla da örtüşmektedir. Eren ve Koç (2021), YZ destekli öğrenme uygulamalarının öğrencilerde teknolojiye yönelik tutumları olumlu yönde etkilediğini ve özellikle bilişsel yabancılık yaşayan öğrencilerde öğrenme sürecine karşı motivasyonu artırdığını belirtmektedir. Ayrıca Wang ve ark. (2020), öğrencilerin teknolojik araçlara karşı tutumlarının deneyimle birlikte değiştiğini ve etkileşimli içeriklerin tutumları dönüştürmede kritik rol oynadığını vurgulamaktadır.

Bu bağlamda araştırma bulguları YZ destekli Türkçe öğretiminin yalnızca bilişsel değil duyuşsal alanda da etkili olduğunu ve öğrencilerin eğitim teknolojilerine yönelik tutumlarını olumlu yönde dönüştürdüğünü göstermektedir.

Araştırmada öğrencilerin YZ uygulamalarını diğer derslerde görmek isteyip istemediklerini belirlemeye yönelik olarak “Yapay zekâyı diğer derslerde görmek ister misiniz?” sorusu sorulmuştur. Ön test sonuçlarına göre deney grubundaki 23 öğrenciden 13’ü “Evet”, 10’u “Hayır” yanıtını vermiştir. Kontrol grubunda da benzer şekilde 12 öğrenci “Evet”, 9 öğrenci “Hayır” demiştir. Her iki grupta da ön testte YZ’ye karşı ilgi ve isteklilik düzeyinin benzer ve dengeli olduğu görülmektedir.

Uygulama süreci tamamlandıktan sonra yapılan son testte ise deney grubunda olumlu tutumda belirgin bir artış gözlenmiştir. Deney grubu öğrencilerinden 22’si “Evet”, yalnızca 1 öğrenci “Hayır” yanıtını vermiştir. Buna karşın kontrol grubunda ön testle aynı dağılım

korunmuştur. 12 öğrenci “Evet”, 9 öğrenci “Hayır” demiştir. Bu sonuç YZ destekli etkinliklerle doğrudan deneyim kazanan öğrencilerin teknolojiyi yalnızca Türkçe dersi ile sınırlı görmediğini farklı derslerde de bu uygulamaların kullanılmasını istediklerini göstermektedir.

Araştırmanın birinci alt problemi olan “Eğitimde yapay zekâ araçları kullanarak dil bilgisel becerilere yönelik başarı düzeyi artırılabilir mi?” sorusuna yönelik elde edilen veriler tablo 10’da sunulmuştur. Verilerden elde edilen sonuçlara göre YZ destekli öğretim yöntemlerinin Türkçe dersi bağlamında öğrencilerin dil bilgisi başarısını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Deney ve kontrol gruplarının dil bilgisi başarılarına ilişkin elde edilen puanlar incelendiğinde deney grubuna ait ortalama puanın 72,30, kontrol grubuna ait ortalama puanın ise 51,95 olduğu görülmektedir. Bu sonuç YZ araçları ile desteklenen öğretimin öğrencilerin kavrama düzeyini ve uygulama becerisini artırdığını ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin başarı puanları karşılaştırıldığında deney grubundaki birçok öğrencinin kontrol grubundaki akranlarına kıyasla daha yüksek puanlar aldığı dikkat çekmektedir. Özellikle K12, E5, E7, E8 ve E11 gibi öğrencilerin 90 ve üzeri başarı sağlaması YZ destekli öğretim ortamlarının bireysel öğrenme hızına ve ihtiyaçlarına uygun olarak yapılandırıldığında öğrenme çıktılarında olumlu etki yarattığını göstermektedir. Bu durum Türkçe dersi gibi dil becerilerinin aktif kullanımına dayalı alanlarda teknolojik destekli öğrenmenin öğrenci başarısını artırıcı bir unsur olabileceğini ortaya koymaktadır.

Elde edilen bu bulgular mevcut alan yazındaki birçok çalışmayla paralellik göstermektedir. Örneğin Almalki (2020) YZ destekli eğitim uygulamalarının öğrencilerin bireysel öğrenme yollarını desteklediğini ve akademik başarılarını artırdığını belirtmektedir. Benzer şekilde Yıldız ve Akçay (2022) tarafından yapılan bir araştırmada YZ temelli öğrenme platformlarıyla çalışan öğrencilerin çağdaş öğretim yöntemleriyle öğrenen akranlarına kıyasla dil bilgisi ve yazma becerilerinde daha yüksek performans gösterdiği ortaya konulmuştur.

Bu bağlamda çalışmanın bulguları YZ destekli öğretim ortamlarının öğrencilerin yalnızca akademik başarısını değil aynı zamanda öğrenmeye yönelik ilgilerini ve derse katılımlarını da artırdığını göstermektedir. Ayrıca bireyselleştirilmiş geribildirim mekanizmaları, etkileşimli içerikler ve anlık düzeltmeler sayesinde öğrencilerin öğrenme sürecinde daha aktif ve sorumluluk sahibi hâle geldikleri söylenebilir.

Araştırmanın bir diğer boyutunda ise YZ uygulamalarının dinleme becerisine yönelik etkisi araştırılmıştır. Verilerin elde edilmesi amacıyla araştırmanın ikinci alt problemi olan “Eğitimde yapay zekâ araçları kullanılarak dinleme becerisine yönelik başarı düzeyi artırılabilir mi?” sorusu sorulmuştur. Deney ve kontrol gruplarına ait başarı puanlarının karşılaştırıldığı Tablo 11’de deney grubunun ortalama puanı 89,56 ve kontrol grubunun ortalama puanı ise 79,04 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgular YZ destekli dinleme etkinliklerinin öğrencilerin dinleme becerilerinde belirgin bir gelişme sağladığını ortaya koymaktadır.

Deney grubunda yer alan öğrencilerin büyük çoğunluğunun 80 ve üzeri puan aldığı hatta pek çok öğrencinin (örneğin K1–K5, E1–E2, E6–E8) tam puana (100) ulaştığı görülmektedir. Bu durum YZ ile desteklenen dinleme etkinliklerinin öğrencilerin dikkatini çektiğini, öğrenmeyi kolaylaştırdığını ve anlama düzeylerini artırdığını düşündürmektedir. Buna karşılık kontrol grubundaki öğrencilerin başarı puanlarının genellikle daha düşük seviyelerde yoğunlaştığı ve bazı öğrencilerin 40-60 aralığında kaldığı dikkat çekmektedir.

Bu sonuç YZ destekli dinleme uygulamalarının etkileşimli, çok duyulu ve bireyselleştirilmiş öğrenme imkânları sunarak öğrencilerin işitsel anlama becerilerinde gelişim sağladığını göstermektedir. Dinleme gibi bilişsel yoğunluğu yüksek bir becerinin YZ ile zenginleştirilmiş içerikler üzerinden işlenmesi, öğrencilerin dikkatini sürdürmesini kolaylaştırmakta ve anlamayı derinleştirmektedir.

Elde edilen bulgular dinleme becerisine yönelik YZ uygulamalarının etkili olduğunu gösteren mevcut literatürle örtüşmektedir. Örneğin Lin, Gao ve Zheng (2021) tarafından yapılan çalışmada YZ destekli dinleme materyallerinin öğrencilerin hem akademik hem de duyuşsal gelişimlerine olumlu katkı sunduğu belirtilmiştir. Bu çalışmada olduğu gibi dinleme sürecinde YZ araçlarının öğrenci seviyesine uygun içerik sunması, anlık dönüt verebilmesi ve dikkat yönetimini desteklemesi önemli avantajlar arasında sayılmaktadır.

Ayrıca YZ teknolojilerinin öğrencilerin öğrenme sürecini bireyselleştirme gücü sayesinde dinleme anlama sürecinde daha etkili bir öğrenme ortamı sağladığı, öğrencilerin kendilerine güvenlerinin arttığı ve öğrenmeye daha aktif katıldıkları da literatürde sıkça vurgulanan bir bulgudur (Holmes, Bialik & Fadel, 2019).

Araştırmanın üçüncü alt problemi olarak “Eğitimde yapay zekâ araçları kullanılarak yazma becerisine yönelik başarı düzeyi artırılabilir mi?” sorusu belirlenmiş ve bu soruya

yanıt aranmıştır. Bulgular, araştırmacı tarafından uygulanan yazma ölçeğinde yer alan 10 ayrı alt başlık üzerinden değerlendirilmiştir.

"Metnin düzenini tutarlı, anlaşılır ve bütüncül yapar" maddesinde deney grubu öğrencilerinin toplam puanı 230, kontrol grubu öğrencilerinin puanı ise 220 olarak belirlenmiş, bu başlıkta gruplar arasında bir farklılık görülmemiştir. Ancak yazma ölçeğinin diğer maddelerinde deney grubunun kontrol grubuna kıyasla daha yüksek puanlar aldığı dikkat çekmiştir.

Özellikle "Yazım kurallarını uygular" başlığında deney grubu 198, kontrol grubu 175; "Olayları oluş sırasına göre yazar" başlığında deney grubu 230, kontrol grubu 192 puan almıştır. "Yazdıklarında ana düşünceye yer verir" maddesinde deney grubu 230, kontrol grubu 181; "Geçiş ve bağlantı ifadelerini yazılarında doğru kullanır" maddesinde deney grubu 229, kontrol grubu 170 puan elde etmiştir. "Sözcükleri cümlelerin anlam ve bağlamına uygun kullanır" başlığında da deney grubu 230, kontrol grubu 210 puana ulaşmıştır.

Deney grubunun birçok başlıkta daha yüksek puan alması YZ araçlarının anında dönüt ve düzeltme yapabilme özelliği ile açıklanabilir. Öğrencilerin yazılarını oluştururken hatalarını hızlı şekilde görmeleri, alternatif doğru kullanımları anında öğrenmeleri ve yazım-noktalama gibi teknik alanlarda otomatik geribildirim almaları yazma sürecinin kalitesini artırmıştır. Özellikle "yazım kuralları" ve "noktalama" gibi teknik alt başlıklarda deney grubu lehine ortaya çıkan fark bu durumu desteklemektedir.

Buna karşılık, "Yazılarında atasözü, deyimler ve özdeyişlere yer verir" maddesinde her iki grubun da görece düşük puan alması (Deney: 157, Kontrol: 148), öğrencilerin yazılı anlatımlarında kültürel söz varlığı kullanımında ek desteğe ihtiyaç duyduğunu göstermektedir.

Genel olarak sonuçlar, YZ destekli yazma uygulamalarının özellikle anında dönüt sağlayarak yazım, noktalama, bağlantı ifadeleri ve metin bütünlüğü gibi teknik becerilerde gelişim sağladığını ortaya koymaktadır.

Araştırmada elde edilen bulgular, YZ destekli yazma uygulamalarının öğrencilerin yazma becerilerinde özellikle teknik boyutta gelişmeler sağladığını ortaya koymuştur. Deney grubunun kontrol grubuna kıyasla daha yüksek puanlar elde etmesi büyük ölçüde YZ araçlarının anında dönüt verme ve hata düzeltme özelliğiyle açıklanabilir. Öğrencilerin yazma sürecinde gerçek zamanlı olarak hatalarını görmeleri ve doğru kullanımlar hakkında

anlık geri bildirim almaları, yazılı anlatım sürecinin niteliğini artırmış, özellikle yazım, noktalama ve metin düzenleme gibi teknik alanlarda belirgin fark yaratmıştır.

Bu sonuçlar, literatürde yer alan benzer araştırmalarla da tutarlıdır. Li ve Ni (2022), YZ destekli yazma platformlarının öğrencilerin yazım ve noktalama hatalarını anında düzeltmesi sayesinde yazma kalitesinde hızlı bir gelişim sağladığını belirtmektedir. Benzer şekilde, Zhang ve Hyland (2021), YZ tabanlı geribildirim sistemlerinin öğrencilerin yazma sürecinde bilinçli farkındalık geliştirmelerine katkıda bulunduğunu ve bu sistemlerin özellikle yazma süreci devam ederken verilen anlık dönütlerle en etkili sonucu verdiğini vurgulamaktadır.

Ayrıca Üstün ve Demir (2021) tarafından yapılan yerel bir çalışmada ortaokul düzeyinde YZ destekli yazma uygulamalarının öğrencilerin yazma kaygısını azalttığı, hataları hızlı fark etmelerini sağladığı ve metin bütünlüğü oluşturma becerilerine doğrudan katkıda bulunduğu belirtilmiştir. Bu çalışmanın sonuçlarıyla uyumlu olarak, araştırmamızda da YZ araçlarının hata farkındalığını artırması ve öğrenme sürecini kişiselleştirmesi, deney grubunun yüksek puanlarını açıklayan temel faktörlerden biri olarak değerlendirilebilir.

Sonuç olarak YZ araçlarının yazma öğretiminde anında dönüt ve otomatik düzeltme sağlayarak öğrencilerin teknik yazma becerilerini geliştirdiği, bu özelliğin çağdaş yöntemlerin sağlayamadığı hız ve kişiselleştirme imkânı sunduğu söylenebilir.

İlköğretim ikinci kademe Türkçe eğitiminde çağdaş öğretim yöntemleri ile YZ destekli uygulamaların etkililiği karşılaştırmalı olarak incelendiği bu çalışmada elde edilen bulgular YZ destekli öğretimin öğrencilerin yalnızca akademik başarı düzeylerini değil aynı zamanda derse yönelik tutumlarını ve öğrenme sürecine dair algılarını da olumlu yönde etkilediğini göstermiştir.

Dil bilgisi alanında elde edilen veriler deney grubunun kontrol grubuna kıyasla daha yüksek başarı gösterdiğini ortaya koymuştur. Özellikle YZ araçlarının sunduğu anında dönüt ve hata düzeltme mekanizmaları öğrencilerin öğrenme sürecinde hatalarını hızlı fark ederek doğru kullanımları pekiştirmelerine imkân tanımış bu durum teknik bilgi alanlarında belirgin bir avantaj sağlamıştır. Benzer şekilde yazma becerileri üzerine yapılan ölçümler YZ destekli öğretimin öğrencilerin yazım, noktalama, olay sıralaması, geçiş ifadeleri ve metin bütünlüğü gibi yazma alt becerilerinde gelişim sağladığını göstermiştir. Deney grubunun daha yüksek puanlar alması YZ araçlarının bireyselleştirilmiş geribildirim sunmasının yazılı anlatım kalitesini artırdığını doğrulamaktadır.

Dinleme becerileri üzerine elde edilen bulgular YZ destekli dinleme etkinliklerinin öğrencilerin anlama düzeylerinde belirgin bir gelişme sağladığını ortaya koymuştur. Etkileşimli ve çok duyulu içerikler öğrencilerin dikkatini sürdürmelerini kolaylaştırmış ve anlamayı derinleştirmiştir. Ayrıca görüşme formlarından elde edilen nitel veriler YZ uygulamalarının öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde değiştirdiğini, teknolojiye karşı başlangıçta mesafeli olan öğrencilerin uygulama sonunda YZ yalnızca Türkçe dersinde değil diğer derslerde de görmek istediklerini göstermiştir.

Genel olarak bu araştırma YZ araçlarının Türkçe eğitiminde kullanılmasının öğrencilerin öğrenme süreçlerine çok boyutlu katkılar sunduğunu kanıtlamaktadır. YZ destekli öğretim bireyselleştirilmiş öğrenme imkânları, anlık geribildirim ve öğrenci motivasyonunu artıran etkileşimli içerikleriyle çağdaş Türkçe öğretimine yenilikçi bir yaklaşım getirmektedir. Elde edilen bulgular Türkçe eğitiminde YZ teknolojilerinin yalnızca akademik başarıyı artırmakla kalmadığını aynı zamanda öğrencilerin öğrenme tutumlarını dönüştürdüğünü ve dil becerilerinin gelişimine güçlü bir destek sunduğunu ortaya koymaktadır.

5.2. Öneriler

Araştırma bulguları, YZ destekli öğretim uygulamalarının Türkçe eğitiminde öğrenci başarısı ve derse yönelik tutum üzerinde olumlu etkiler yarattığını göstermektedir. Bu doğrultuda şu öneriler sunulabilir:

Türkçe öğretiminde YZ araçlarının entegrasyonu: Öğrencilerin bireysel öğrenme hızlarına uyum sağlayan, anında dönüt veren ve yazılı-sözlü üretim süreçlerini destekleyen YZ uygulamaları derslerde sistematik olarak kullanılmalıdır. Özellikle yazma ve dil bilgisi öğretiminde bu araçların etkin kullanımı hataları hızlı fark etme ve düzeltme imkânı sunduğu için öğrencilerin akademik gelişimine katkı sağlayacaktır.

Dinleme ve konuşma becerileri için yapay zekâ tabanlı içerik geliştirme: Araştırma yapay zekâ destekli dinleme etkinliklerinin öğrencilerin anlam düzeyinde önemli ilerleme sağladığını ortaya koymuştur. Bu doğrultuda Türkçe derslerinde etkileşimli dinleme materyalleri ve konuşma pratiği sağlayan YZ tabanlı platformların geliştirilmesi önerilmektedir.

Öğretmen eğitimi ve farkındalık çalışmaları: YZ araçlarının pedagojik olarak etkili şekilde kullanılabilmesi için öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim programları

düzenlenmeli, YZ'nin yalnızca teknoloji boyutu değil öğretim stratejileriyle bütünleşik kullanımı da öğretilmelidir.

Okuma becerileri üzerine yeni çalışmalar: Bu araştırmada YZ tabanlı doğrudan okuma etkinlikleri geliştirilememiştir. Gelecek çalışmalarda okuma-anlama süreçlerini destekleyen YZ uygulamaları tasarlanarak Türkçe derslerinde dört temel dil becerisinin bütüncül biçimde değerlendirilmesi sağlanmalıdır.

Kültürel söz varlığı için destekleyici materyaller: Bulgular öğrencilerin yazılı anlatımlarında atasözü, deyim ve özdeyiş kullanımında zorluk yaşadığını göstermektedir. YZ destekli yazma araçları kültürel söz varlığı öğelerini yazma sürecine entegre edecek şekilde zenginleştirilmelidir.

Farklı sınıf düzeyleri ve bölgeler üzerinde uygulamalar: Bu çalışma Artvin ili Merkez ilçesinde 6. sınıf düzeyinde gerçekleştirilmiştir. Bulguların genellenebilirliğini artırmak için farklı yaş grupları, sınıf düzeyleri ve sosyoekonomik bölgelerde benzer araştırmalar yapılmalıdır.

Uzun vadeli etki çalışmaları: YZ destekli Türkçe eğitiminin kalıcı öğrenme ve uzun dönemli başarı üzerindeki etkilerini belirlemek için izleme araştırmaları ve boylamsal çalışmalar yapılması önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Aksan, D. (2006). *Dilbilim ve Türkçe eğitimi*. Ankara: TDK Yayınları.
- Aksan, D. (1975). Ana dili. *Türk Dili Dergisi*, 285.
- Aksu, Z., & Doğan, N. (2020). Yapay zekâ destekli otomatik değerlendirme sistemlerinin eğitimdeki rolü. *Eğitimde Yapay Zekâ*, 10(2), 123-134.
- Aktaş, E., & Yıldırım, G. (2021). Yapay zekâ temelli öğrenme uygulamalarının öğrenci başarısı ve motivasyonuna etkisi. *Eğitimde Yenilikçi Yaklaşımlar Dergisi*, 5(2), 134–150.
- Akyol, H. (2016). Okuma becerisinin gelişimi ve eğitimdeki yeri. *Türk Dili Eğitimi Dergisi*, 22(3), 110-120.
- Akyol, H. (2021). *Türkçe öğretiminde bilişsel süreçler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyüz, Y. (1982). *Türk eğitim tarihi (başlangıçtan 1982'ye)*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Akyüz, Y. (2019). *Türk eğitim tarihi: başlangıçtan 2019'a*. Pegem Akademi.
- Almaki, A. (2020). Artificial intelligence in education: challenges and opportunities. *International Journal of Advanced Computer Science and Applications*, 11(5), 89-94.
- Arıcı, A.F. (2018). *Okuma eğitimi*. Pegem Akademi
- Arslan, A. (2021). Kutadgu Bilig'de dinleme ve konuşma becerisine ilişkin sözler. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(7), 1-16.
- Arslan, K. (2020). Eğitimde yapay zekâ ve uygulamaları. *Batı Anadolu Eğitim Dergisi*, 11(1), 71-88.
- Arthur, W. B. (2009). *The nature of technology: what it is and how it evolves*. Free Press.
- Aydın, H. (2017). Çağdaş eğitim yöntemlerinin dil becerilerine etkisi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 34(2), 120-135.

- Biçer, N. & Alan, Y. (2019). Kutadgu Bilig’de konuşma eğitimi. *Yeni Türkiye*, 2019(105), 224-232.
- Basalla, G. (1988). *The evolution of technology*. Cambridge University Press.
- Brown, T. B., Mann, B., Ryder, N., Subbiah, M., & Kaplan, J. (2020). *Language models are few-shot learners*. In NeurIPS 2020.
- Büyükkarcı, B. (2019). Türkçe öğretiminde konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik uygulamalı bir çalışma. *Dil ve Edebiyat Dergisi*, 12(2), 45-61.
- Büyüköztürk, Ş. (2020). Eğitimde veri güvenliği ve yapay zekânın etik kullanımı. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 20(3), 211-220.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi
- Chen, Y., & Xie, H. (2020). Artificial intelligence in second language education: learner modeling and adaptive feedback. *Language Learning & Technology*, 24(1), 1–15.
- Cicioğlu, H. (1985). *Türkiye Cumhuriyeti’nde ilk ve orta öğretim*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Coşkun, E. (2020). *Yazma eğitimi: kuram ve uygulama*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Crevier, D. (1993). *AI: The Tumultuous History of the Search for Artificial Intelligence*. Basic Books.
- Çelik, E. (2015). Geleneksel ve çağdaş eğitim yöntemleri: bir karşılaştırma. *Türkçe Öğretimi ve Dil Eğitimi Dergisi*, 8(1), 77-90.
- Çelik, O., & Aydın, M. (2021). Türkçe öğretiminde doğal dil işleme teknolojilerinin kullanımı ve etkileri. *Eğitim Teknolojileri Dergisi*, 14(2), 103-116.
- Çelik, Y. (2020). Konuşma becerisinin türkçe öğretiminde rolü ve öğrenci başarısına etkisi. *Türk Dili Eğitimi Dergisi*, 24(3), 134-150.
- Çetin, M. (2022). *Dijital çağda dil eğitimi ve öğretim uygulamaları*. Eğitim Yayınları.
- Çoban, İ. & Polatcan, F. (2020). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki bulmaca etkinliklerinin eş anlamlı kelime öğretimi açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 9(3), 1151-1166.

- Demir, T. (2020). *Dil eğitimi ve öğretiminde çağdaş yaklaşımlar*. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınları.
- Demir, T. (2021). *Türkçe öğretiminde çağdaş yaklaşımlar*. Akademik Dil Yayınları.
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde yeni yönelimler ve türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2021). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirtaş, H. (2013). *Yazma becerisi: temelleri, teknikleri ve uygulamaları*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Demirtaş, H., & Yılmaz, R. (2020). Yapay zekâ ve eğitim: Türk eğitim sisteminde yapay zekânın kullanımı. *Eğitim Teknolojileri Dergisi*, 15(4), 56-72.
- Dreyfus, H. L. (1972). *What computers can't do: a critique of artificial reason*. Harper & Row.
- Dusek, V. (2006). *Philosophy of technology: an introduction*. Blackwell Publishing.
- Erdoğan, Ş. & Bozkurt, E. (2023). Fizik öğretmen adaylarının yapay zekâ kavramına ilişkin algılarının incelenmesi: bir metafor çalışması. *Necmettin Erbakan Üniversitesi medeniyet ve Toplum Dergisi*, 7(2), 152-163.
- Eren, E., & Koç, M. (2021). Yapay zekâ destekli öğrenme ortamlarının öğrenci tutumları üzerindeki etkisi. *Eğitim Teknolojileri Dergisi*, 7(1), 52-67.
- Ergin, O. (1977). *Türkiye maariftarihi* (c. 1). İstanbul: Eser Matbaası.
- Ergün, M. (1982). *Atatürk devri türk eğitimi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Yayınları.
- Feigenbaum, E. A. (1981). *The fifth generation: artificial intelligence and japan's computer challenge to the world*. Addison-Wesley.
- Gee, J. P. (2007). *What video games have to teach us about learning and literacy*. Palgrave Macmillan.
- Göğüş, B. (1978). *Türkçe ve yazın eğitimi*. Gül Yayınevi, Ankara.
- Güler, M., & Yıldız, C. (2018). Akıllı öğrenme sistemlerinin eğitimdeki rolü ve Türk eğitim sistemine entegrasyonu. *Eğitimde Teknoloji Kullanımı*, 14(1), 45-58.
- Gün, M., & Durmuş Öz. (2024). Türkçe eğitiminde yapay zekâ kullanımı: chatgpt örneği. *International Journal Of Language Academy*, 12(3), 98-119.

- Günay, S., & Karaca, M. (2019). Yapay zekâ destekli konuşma tanıma sistemlerinin Türkçe dil öğretimindeki rolü. *Türk Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 25(1), 45-58.
- Güneş, F. (2013). *Dil öğretimi yaklaşımları ve uygulamaları*. Pegem Akademi.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi ve dil becerileri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Güneş, F. (2018). Türkçe eğitiminde dinleme becerisinin göz ardı edilmesi ve etkileri. *Türk Dili Eğitimi Dergisi*, 22(4), 102-118.
- Güneş, F. (2019). Okuma ve anlama becerisi: türkçe eğitiminde eleştirel düşünmenin rolü. *Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 45-56.
- Heidegger, M. (1977). *The question concerning technology*. Harper & Row.
- Hinton, G. E. (2006). Learning to represent visual objects with deep belief networks. In *Advances in Neural Information Processing Systems*.
- Hinton, G., Osindero, S., & Teh, Y. W. (2006). A fast learning algorithm for deep belief nets. *Neural Computation*, 18(7), 1527-1554.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*.
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial intelligence in education: promises and implications for teaching and learning*. Boston: Center for Curriculum Redesign.
- İşler, B. & Kılıç, M. (2021). Eğitimde yapay zekâ kullanımı ve gelişimi. *Yeni Medya Elektronik Dergi*, 5(1), 1-11.
- Jonassen, D. (2014). Learning to solve problems: a handbook for designing problem-solving learning environments. *Routledge*.
- Kafesoğlu, İ. (1983). *Türk milli kültürü*. İstanbul: Boğaziçi Yayınları
- Kafesoğlu, İ. (2008). *Türk milli kültürü*. Ötüken Neşriyat.
- Kaplan, M. (2011). *Osmanlı 'da dil ve eğitim politikaları*. Kültür Yayınları.
- Kara, B. (2020). *Türkçe Eğitimde teknoloji kullanımı ve dil öğrenimi*. Nobel Yayınları.
- Kara, M. (2016). Öğretiminde konuşma becerisinin geliştirilmesi. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(1), 85-95.
- Karadağ, Ö. (2015). *Dinleme eğitimi ve anlamlandırma süreci*. İstanbul: Eğitim Yayınları.

- Karagöl, E., & Yıldırım, D. (2025). Türkçe eğitiminde yapay zekâ kullanımı: türkçe eğitimcileri yapay zekâ hakkında ne düşünüyor?. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 13(2), 356-374. <https://doi.org/10.16916/aded.1611540>
- Karakuş, M. (2017). Dinleme becerisi ve türkçe öğretiminde ihmal edilen alanlar. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(2), 89-103.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Basımevi
- Kaya, A. (2016). Yazma becerisinin geliştirilmesinde etkili yöntemlerin kullanılması. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(3), 217-232.
- Kaya, M., & Yavuz, S. (2021). Türkçe öğretiminde yapay zekâ uygulamaları ve etik sorunlar. *Eğitimde Yapay Zekâ*, 8(1), 54-66.
- Kaya, Y. (2014). İslamiyet öncesi türklerde eğitim ve öğretim. *Turkish Studies*, 9(5), 123-135.
- Köçeri, K., & Ulaş, A. H. (2025). Yabancı öğrencilerin yapay zekâ ile türkçe dil becerisi öğrenimi ve algılarının incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(1), 775-797. <https://doi.org/10.51460/baebd.1614932>
- Köroğlu, A., & Kana, F. (2025). Türkçe öğretmeni adaylarının dil öğretiminde yapay zekâ kullanımına ilişkin görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(45), 1-37. <https://doi.org/10.35675/befdergi.1560034>
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: an introduction to its methodology* (2nd ed.). Sage Publications.
- Li, J., & Ni, X. (2022). Immediate AI feedback and writing proficiency: an experimental study. *Journal of Language Teaching and Research*, 13(5), 945-957.
- Lighthill, J. (1973). *Artificial intelligence: a general survey*. UK Science Research Council Report.
- Lin, T. J., Gao, Q., & Zheng, L. (2021). AI-enhanced speaking and writing practices: effects on learner engagement and anxiety. *Educational Technology Research and Development*, 69(5), 2451-2471.

- Lin, T. J., Gao, Q., & Zheng, L. (2021). Artificial intelligence in language listening comprehension: an empirical study. *Journal of Educational Technology & Society*, 24(3), 102–117.
- Maji, M. (2024). Role of artificial intelligence in education. *Edumania-An International Multidisciplinary Journal*. DOI: 10.59231/edumania/9016.
- McCarthy, J., Minsky, M. L., Rochester, N., & Shannon, C. E. (1956). *A proposal for the dartmouth summer research project on artificial intelligence*. Dartmouth College.
- McCorduck, P. (2004). *Machines who think: a personal inquiry into the history and prospects of artificial intelligence*. A K Peters.
- MEB. (2018). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1-8. sınıflar)*. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook* (Second Edition). SAGE.
- Minsky, M. (1967). *Computation: finite and infinite machines*. Prentice-Hall.
- Mitcham, C. (1994). *Thinking through technology: the path between engineering and philosophy*. University of Chicago Press.
- Mokyr, J. (1990). *The lever of riches: technological creativity and economic progress*. Oxford University Press.
- Nabiyev, V., & Erümit, A. K. (2021). *Eğitimde yapay zekâ kuramdan uygulamaya*. Pegem
- Newell, A., & Simon, H. A. (1956). The logic theory machine: a complex information processing system. *IRE Transactions on Information Theory*, 2(3), 61–79.
- Nikolova, E. (2024). Artificial intelligence tool higher mathematics education: opportunities, *Challenges and Student Perceptions*. DOI: 1053656/math2024-4-4-int.
- Ögel, B. (1991). *Türk kültürünün gelişme çağları*. Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Özbay, M. (2003). *Türkçe eğitimi bibliyografyası*. Pegem Akademi

- Özdemir, A. (2017). Türkçe eğitiminde konuşma becerisi: sosyal etkileşim ve öğrenci başarısı. *Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 32(4), 199-214.
- Özdemir, A. (2018). Türkçe eğitiminde okuma becerisi ve öğrencilerin başarıları üzerindeki etkisi. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(2), 74-89.
- Özdemir, A. (2019). Türkçe öğretiminde dinleme ve anlama becerisinin gelişimi. *Türkçe Eğitimi ve Dil Bilimleri Dergisi*, 14(3), 134-146.
- Özdemir, M. (2019). Doğal dil işleme teknolojilerinin Türk eğitiminde kullanımı. *Türk Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 22(1), 33-45.
- Özdemir, S., & Kılıç, F. (2022). Ortaokul öğrencilerinin yapay zekâ destekli Türkçe dersi etkinliklerine yönelik tutumları. *Eğitimde Araştırmalar Dergisi*, 26(1), 78-96.
- Öztürk, M. (2015). Yazma becerisinin öğretimi: yöntemler ve stratejiler. *Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(2), 104-116.
- Rani, B.T. (2024). Artificial Intelligence tools in learning english language and teaching. How can be AI used for language learning? *Edumania-An International Multidisciplinary Journal*. DOI: 10.59231/edumania/9085.
- Russell, S., & Norvig, P. (2020). *Artificial intelligence: a modern approach* (4th ed.). Pearson.
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yöntemi* (55), 459-496
- Sakaoğlu, N. (2003). *Osmanlı'dan günümüze eğitim tarihi*. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Saraçoğlu, A. (2000). *Dil ve edebiyat terimleri sözlüğü*. Etam A.Ş. Eskişehir.
- Sarı, M. (2017). Yazılı anlatımda başarıyı artırma yöntemleri. *Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 36(2), 93-104.
- Savaşkan, V., & Özer, N. (2024). Türkçe öğretmenlerinin temel dil becerileri ölçme ve değerlendirme sistemine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 8(2), 303-316. <https://doi.org/10.32960/uead.1524502>

- Savaşkan, V., & Özer, N. (2025). Yapay zekânın türkçe eğitiminde kullanımı. Ş,Harun&Alkan, Bilal Barış (Ed.), Eğitim bilimlerinde modern araştırma ve incelemeleri III içinde (s.35-49). Livre De Lyon.
- Selwyn, N. (2011). Education and technology: key issues and debates. *Bloomsbury Publishing*.
- Sever, S. (2015). *Dil becerileri ve anlama süreçleri*. İzmir: TDK Yayınları.
- Sezer, S. (2019). İslamiyet'in kabulünden sonraki eğitimin tarihi temelleri. https://www.researchgate.net/publication/330500798_Islamiyet'in_Kabulunden_So_nra_ki_Egitimin_Tarihi_Temelleri_MEB_by_Ingilizce_Sefa_Sezer. Erişim Tarihi: 17.05.2025
- Silver, D., Schrittwieser, J., Simonyan, K., et al. (2016). Mastering the game of Go with deep neural networks and tree search. *Nature*, 529(7587), 484-489.
- Şahin, F. (2019). Türkçe yazma becerilerinin geliştirilmesinde öğretmenlerin rolü. *Dil ve Eğitim Dergisi*, 42(4), 157-169.
- TDK, (2019). Dîvânu Lugâti't-Türk. https://tdk.gov.tr/divanu-lugatit-turk/kasgarli-mahmud-ve-divanu-lugatit-turk/?utm_source=chatgpt.com. Erişim Tarihi: 05.03.2025
- Temizkan, M. (2019). *Etkili dinleme stratejileri ve öğrenci başarısı üzerine etkisi*. İstanbul: Eğitim Kitabevi.
- Turan, O. (2019). *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e türk eğitim reformları*. Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Turing, A. M. (1950). Computing machinery and intelligence. *Mind*, 59(236), 433-460.
- Uçgun, D. (2014). *Tarihi süreç içerisinde Türkçe öğretim programları ve Türkçe öğretmenlerinin yetiştirilmesi*. *Türkçe öğretimi el kitabı içinde s.89-104*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Üstün, H., & Demir, Ö. (2021). Yapay zekâ destekli yazma öğretiminin ortaokul öğrencilerinin yazma kaygısına etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(3), 765–784.
- Üstün, H., & Demir, Ö. (2021). Yapay zekâ destekli yazma öğretiminin ortaokul öğrencilerinin yazma kaygısına etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(3), 765–784.
- Vapnik, V. (1995). *The nature of statistical learning theory*. Springer.
- Yalçın, A. (2017). *Okuma becerileri ve eleştirel düşünme*. İstanbul: Eğitim Kitabevi.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, S. (2015). Türkçe dersi konuşma becerilerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 121-135.
- Yıldırım, S., & Güneş, F. (2020). Dinleme becerisinin Türkçe eğitiminde yetersiz kullanımı. *Dil ve Edebiyat Dergisi*, 19(1), 65-81.
- Yıldırım, S., & Güneş, F. (2020). Okuma becerisi ve Türkçe eğitiminde öğrenci başarısı. *Türk Dili Eğitimi Dergisi*, 24(4), 134-148.
- Yıldız, C. (2018). *Eleştirel dinleme ve akademik başarı ilişkisi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Yıldız, C. (2019). *Türkçe eğitimi ve sorunları: güncel değerlendirmeler*. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınları.
- Yıldız, S., & Akçay, H. (2022). Yapay zekâ destekli öğretimin öğrenci başarısı ve tutumlarına etkisi. *Eğitim Teknolojileri Dergisi*, 17(2), 102–120.
- Yılmaz, H., & Doğan, A. (2018). Yazma becerisi ve akademik başarı arasındaki ilişki. *Türkçe Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 27(1), 45-58.
- Yılmaz, M. (2018). Konuşma becerisi ve öğrenci katılımı: Türkçe öğretiminde başarıyı artırma yöntemleri. *Dil ve İletişim Dergisi*, 20(1), 78-92.

- Yılmaz, M., & Yavuz, G. (2019). Öğretmen destek sistemleri: yapay zekâ uygulamaları ve Türk eğitiminde uygulama örnekleri. *Eğitim Teknolojileri ve Uygulamaları*, 6(2), 67-82.
- Yörük, Y. (1990). *Güzel konuşma ve yazma kılavuzu*. Eğitim Yayınları
- Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), 1–27
- Zhang, Y., & Hyland, K. (2021). AI-driven feedback in second language writing: The role of real-time correction. *Language Learning & Technology*, 25(3), 50–69.
- Wang, Y., Yu, J., & Fathima, T. (2020). The impact of AI-enhanced learning environments on students' attitudes toward technology. *International Journal of Educational Research*, 104, 101695.
- Weizenbaum, J. (1966). ELIZA-A computer program for the study of natural language communication between man and machine. *Communications of the ACM*, 9(1), 36–45.

EKLER

Ek1: Öğrenciler tarafından oluşturulan yapay zekâ görselleri



Ek 2: Öğrenci hikâyeleri kullanılarak oluşturulan yapay zekâ videoları



Ek 3: Öğrenci hikâyelerinden örnekler

Eşek Şakası

Bir varmış bir yokmuş çok uzak diyarlarda bir ormanda bir sürü hayvan yaşarmış. Bu hayvanlardan biri de tilkiymiş. Bu tilki eşek şakası yapmaya bayılırmış. Her gün bütün hayvanlara aralıksız şaka yaparmış. Günlerden bir gün kuş duyuru yapmış “Ormana bir avcı gelmiş eğer ormanda bir çadır görürseniz sakın çadıra yaklaşmayın” demiş. Tilki umursamamış ve ormanda gezinirken avcının çadırına rastlamış. Tilki çadıra bakmak için yaklaşmış ve çadırın yakınındaki tuzağa yakalanmış. “Nasıl kurtulacağım” diye düşünürken aklına arkadaşları gelmiş. Tilki imdat diye bağırmaya başlamış ve arkadaşları onun sesini duymuş ama ayı “Kesin bu da bir şaka” demiş ve arkadaşları onu kurtarmaya gelmemiş. Gökten üç elma düşmüş biri yere biri göğe biri de Newton’un başına.

Merhametin Gücü

Cananın bir gün evde canı sıkılıyordu bir den aklına arkadaşları ile ormanda piknik yapmak geldi ve annesinden izin aldı. Sonra Canan, Mert, Çınar ve Nurşah’ı çağırmak için evlerine gitti. Arkadaşları piknik fikrini çok beğendiler ve kabul ettiler ve piknik çantasını hazırlamaya başladılar. Ardından gidecekleri orman için yola koyuldular. Ormanın derinliklerine kadar gittiklerini fark etmediler. Çok güzel bir yer buldular ve piknik masasını hazırladılar. Herkes bir şey getirmişti birlikte masayı hazırladılar ve oturup yediler. Nurşah’ın aklına bir şey geldi ve hemen söyledi. Arkadaşlar şu an birbirimizle çok rahat konuşuyoruz ama Türkçe konuşma sınavında bu kadar rahat konuşamıyoruz. Sonra Mert hadi toplanıp gidelim dedi ve toplanmaya başladılar. Eşyalarını topladıktan sonra Canan

etrafına baktı ve biz nereden gelmiştik dedi. Bir yolu takip ettiler ve yanlışlıkla mağaraya girdiler. Girdikleri mağarada yarasalar onları kokuttu. Bu yoldan gelmek Canan'ın fikri olduğu için herkes onu suçladı ve herkes birbirine bağırdı. Aslı el ele verirse buradan çıkabiliriz dedi ve mağaradan çıktılar. Sonra herkes birbirini affetti.

Dağda Futbol Oynayan Ömer Ve Keçileri

Ömer en ünlü çobanlardan biriymiş. Bir gün koyunları ile dağa çıkmış dağda keçilerine futbol oynamayı öğretmiş. Ömer bir yıl boyunca koyunlarını eğitmiş ve koyunlar bir yılın sonunda Ronaldo'dan daha iyi futbol oynar hale gelmiş. Ömer koyunları otlatırken canı sıkılmış yanında da top varmış koyunlar futbol oynamayı bildiği için Ömer onlarla futbol oynamış. Bir gün Ömer ve koyunlar futbol oynarken top bir mağaraya kaçmış Ömer koyunlara siz durun ben gider topu alırım demiş Ömer mağaraya girip ilerleyince mağaranın içinde bir ayı belirmiş. Ayı Ömer'in üzerine doğru koşmuş Ömer dışarıya doğru koşmaya devam etmiş ve son anda mağaradan çıkmış. Ömer'in yanına koşa koşa biri gelmiş ve Ömer onun adını sormuş. Adı İbrahim'miş Ömer İbrahim'e neden geldiğini sormuş ve İbrahim cebinden bir iksir çıkarıp Ömer'e vermiş Ömer iksiri içmiş ve Süpermen'e dönüşmüş. Sonra Ömer herkesin hayatını kurtarmış.

Ormanın Renkli Maçı

Hepinize merhaba günlerden bir gün gökkuşağı ormanı ile bulut ormanı arasında voleybol maçı varmış. Gökkuşağı ormanı karıncaları o kadar çalışmış ki maç günü gelmiş çatmış. Karıncalar sahada ısınmalarını yapmışlar ve maça başlamışlar. Maçta bulut ormanının oyuncuları morallerini hep bozmuşlar birbirlerine bağırılmışlar, maçın ortasında kavga etmişler o yüzden bir sürü sayı kaybetmişler. Gökkuşağı ormanının takımı hep güler yüzlülmüş sayı kaybetseler bile mutlu olurlarmış ve maçı kazanmışlar. Karıncalar birlikte hareket etmeyi, azimle çalışmayı öğrenmişler. Bir daha birbirlerine bağırmayacaklarına söz vermişler.

Birbirleriyle tanışmışlar, oyunlar oynamışlar, sohbet etmişler. En sonunda ayrılmışlar ama tekrar buluşmak için söz vermişler.

Dağda Kamp Yapan Adam

Bir adam varmış, şehirde yaşıyormuş şehir hayatı çok gürültülü olduğu için dağda kamp yapmaya karar vermiş. Adam ormana gelmiş çadırını hazırlayıp kafasını dinlemiş. Gece olmuş adamın uykusu gelmiş ve adam uyumuş. Sabah olunca adam kahvaltıya çok güzel bir balık yapmış ve afiyetle yemiş. Biraz keyif yaptıktan sonra ağaç kesmeye gitmiş. Ağaçları kesmiş ve odunları çadıra koymuş. Akşam yemeği için adam bir sürü balık tuttu ve onları yedi. Ertesi gün kahvaltıda sucuk ekmek yedi akşam ise et yemeye karar verdi. Adam ve köpeği günlerce kamp yaptılar ve çok eğlendiler. Kamptan sonra şehre geri döndüler.

Maceralı Gün

Ezgi sabah kalkıp elini yüzünü yıkadı tam bu sırada telefonu çaldı arayan dedesi Faruk Bey'di. Faruk Bey Ezginin acilen yanına gelmesini istedi. Ezgi hemen köye doğru yola çıktı. Dedesi Ezgiye bir harita verdi ve "Bu haritayı al sen de benim maceralara atıldığım gibi maceralara atıl ama ailemizden hiç kimse haritadaki sembolleri çözemedi" dedi. Ezgi çok şaşırdı dedesi ezgiye ipuçlarını takip etmesi gerektiğini maceraya başladığında geri dönüşünün kolay olmayacağını söyledi. Ezgi yola çıktı. Ormandaki bir mağarada haritadaki semboller vardı Ezgi bir sembole dokundu ve etraf sarsıldı. Ezgi evrenin dışında bilinmeyen bir gezegene ışınlandı. Işınlandığı yerde bir sürü uzaylı vardı. Ezgi uzaylılarla arkadaş oldu.

Azimle Yükselen Top

Eski zamanların birinde içine kapanık genç bir kız varmış. Kız voleybol oynamayı çok seviyormuş ancak içine kapanıklığından dolayı hiçbir zaman dışarı çıkıp voleybol oynamazmış. Ailesi bu durumu değiştirmek istese de değiştiremezmiş. Bir gün ne olduğu bilinmez genç kız dışarı çıkmış ve ilk defa voleybol oynuyormuş. Herkes etrafına toplanmış kız toplanan kişilerden dolayı utanmış ama voleybol seçmelerine katılacağı için hiç umursamamış. Genç kız seçmelere katılmış ancak seçilmemiş. Bunun üzerine her gün idman yapmaya başlamış. Sokaktan eve gelmez olmuş. İçine kapanıklığı gitmiş, özgüveni yerine gelmiş. Aradan bir yıl geçmiş tekrar seçmeler başlamış bu sefer takıma seçilmiş. Bir ay sonra

maçlar başlamış ve maçı kazanmışlar. Bu müjdeli haberi ailesine vermiş ve herkes çok sevinmiş.

Elisa ve Yıldız Voleybolla Tanışıyor

Elisa ve Yıldız mutlu iki kardeştir. Bu iki kardeş çok meraklı ve zekidirler. Son zamanlarında okullarında izledikleri turnuvalarda voleybol ile tanıştılar. Bir gün beden eğitimi öğretmenleri voleybol turnuvaları için 6. Sınıf öğrencilerini toplamaya başladı. Öğretmen A şubesine gelince Elisa ve Yıldız da takıma katılmak istedi. Voleybol hakkında bilgileri olmadığı için öğretmen onları almakta tereddüt etti fakat çok çalışmaları şartıyla takıma aldı. Elisa ve Yıldız eve gelince internetten voleybol ile ilgili videolar izledi. Tenefüslerde voleybol oynadılar, antrenmanlara katıldılar, kurslara yazıldılar. Sıra maç gününe gelmişti sahada ısındıktan sonra maç yaptılar ve maçı kazandılar. Elisa ve Yıldız büyüdüler ve voleybolcu oldular. Voleybolla tanıştıkları günü hiç unutmadılar.

Haritanın Peşinde

Bir varmış bir yokmuş çilekli ormanda yaşayan bir sürü yabancı hayvan varmış. Mesela penguenler mi desem su aygırları mı desem ohooooo daha anlatamadığım bir sürü hayvan türü varmış. Bu hayvanlar ormanda bir festival düzenlemişler bu festivalde penguenler buz pateni gösterisi yaparken ormanda bir harita bulmuşlar ve haritada ormanın dışında bir yer gösteriliyormuş. Haritanın gösterdiği yer dilek taşının olduğu yermiş. Bütün hayvanlar oraya gitmek için yola çıkmışlar. Ormanın girişinde kocaman bir ayı görmüşler. Bu ayı ormanı koruyormuş. Hayvanlar ne yapıp edip ormana girmişler ve dilek taşını bulmuşlar. Ardından çilek ormandaki festivale geri dönmüşler.

Bursaspor Real Madrid Maçı

Bursaspor antrenmanlarını hiç yapmıyordu teknik direktörleri bu durumu görünce futbolculara kızdı ve Real Madrid ile büyük bir maçları olduğunu söyledi. Bütün takım çalışmalara başladı. Herkes çok azimliydi. Herkes çok iyi oynuyordu. Kalecileri Noyer gibiydi. Maç günü geldi çatı maça çıkmadan önce herkes çok heyecanlıydı. Maç sonu 150 - 0 Real Madrid kazandı. Maç sevinci yaşanırken bir kavga çıktı ve takım arkadaşlarımız dövülürken biz oturup patlamış mısır yedik. Bir takım arkadaşımız komaya girdi ve

hastaneye götürüldü. Önce çocuk öldü sanıldı ve bütün dünya ona saygı duydu meğerse ölmemiş sonra ünlü oldu ve herkes onu tanıdı.

Üç Gencin Hikâyesi

Bir gün üç arkadaş balık avlamaya gitmişler. Elllerinde de bir harita varmış. Bu harita en iyi balıkların nerede olduğunu gösteriyormuş. Bu deneyimsiz gençler denizin öbür ucundaki bir adanın yakınlarında balık tutmaya gitmişler. Uzağa gittikleri için yanlarına yiyecek de almışlar. Hemen balık tutmaya başlamışlar. Akşam olunca gemilerinde uyumuşlar. Gece birisi hareket ettiklerini hissetmiş ve uyanmış Uyanan gencin adı Mehmet'miş. Mehmet diğer arkadaşlarını da uyandırmış. 15 dakika sonra gemi alabora olmuş Mehmet ve arkadaşları yüzerek bir adaya çıkmışlar. Bu adayı bilmiyorlardı. Buradan haritaya bakarak çıkabilirlerdi fakat harita ıslanmıştı. İçeriden bir takım sesler duydular. Mehmet ve Ali içeriye girmeye karar verdiler mecburen İbrahim de girdi. İçeride yüzleri boyalı insanlar vardı. İbrahim onlarla şekiller yaparak anlaştı ve yerli onları bir köşeye çekti ve buradan çıkabileceklerini söyledi. Hepsi çok sevindi. Ertesi gün bir gemi oradan geçiyordu ve gençler gemiden yardım istediler. Gemi kaptanı eğer altın verirlerse onları götürebileceğini söyledi. Gençlerin altınları yoktu. Yerlilerden yardım istediler yerliler onlara bir harita verdi ve bu haritaya göre bir dağı tırmanmaları gerekiyordu. Gençler burayı tırmandı ve altını geminin kaptanına getirdi. Sonra evlerine geri döndüler.

Ek 4. Görüşme Formu

Değerli Katılımcı,

Bu çalışma, bilimsel bir araştırmaya veri toplamak için Artvin Çoruh Üniversitesi öğretim üyesi Prof. Dr. Vafa SAVAŞKAN ve yüksek lisans öğrencisi Nurşah ÖZER tarafından yürütülmektedir. Çalışma gönüllülük esasına dayanarak yürütülmektedir. Çalışmaya vereceğiniz cevaplarla katkı sağladığınız için teşekkür ederim.

Cinsiyetiniz: Kadın () Erkek ()

1-Türkçe dersine karşı tutumunuz nedir?

- Severim
- Sevmem
- Kararsızım

2-Türkçe dersinde güçlük çektiğiniz bölüm hangisidir? (Birden fazla işaretleyebilirsiniz.)

- Dinleme
- Konuşma
- Okuma
- Yazma
- Dil bilgisi
- Hiçbiri

3-Yapay zekâ ilginizi çekiyor mu?

- Evet
- Hayır
- Kararsızım

4-Yapay zekâyı daha önce kullandınız mı?

- Kullandım
- Kullanmadım

5- Yapay zekâ kullandıysanız en çok kullandığınız program nedir?

.....

6-Yapay zekâ ile ders işlemek sizi motive eder mi?

- Evet
- Hayır
- Kararsızım

7-Yapay zekâ ile ders işlendiğinde öğrenebileceğinizi düşünüyor musunuz?

- Evet
- Hayır
- Kararsızım

8-Yapay zekâyı diğer derslerinizde de görmek ister misiniz?

Ek 5. Kontrol Testi

BASİT- TÜREMİŞ- BİRLEŞİK KELİMELER KONU TARAMA TESTİ

1. Aşağıdaki kelimelerden hangisi ya da hangileri basittir?

- a) Gözlükçü b) Defter c) Çiçekçi d) Kalemlik e) Silgi

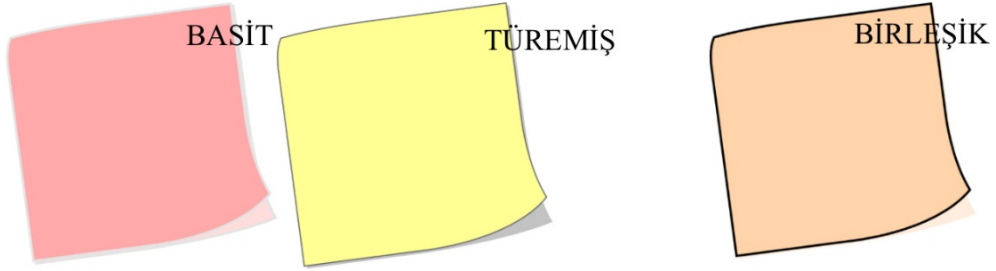
2. Aşağıda verilen cümlelerden doğru olanın karşısına “D” yanlış olanın karşısına “Y” yazınız.

- A. "Sözcük" kelimesi türemiş yapıdadır. ()
B. "Kafatası" kelimesi basit yapıdadır. ()
C. "Masa" kelimesi basit yapıdadır. ()
D. "Bilgisayar" kelimesi birleşik yapıdadır. ()
E. "Anahtar" kelimesi türemiş yapıdadır. ()

3. "Gökyüzü" kelimesini inceleyiniz. Bu kelime hangi kelime türüne girer? Neden?

4. Aşağıda bazı kelimeler verilmiştir. Bu kelimeleri basit, türemiş ve birleşik kelimeler olarak sınıflandırınız.

Güneş, Gözlükçü, Denizaltı, Kalem, Sandalye, Çiçekçi, Kapı, Kitaplık



5. "Güneş" kelimesine hangi yapım eki getirildiğinde birleşik bir kelime oluşur? Örnek bir cümle içinde kullanınız.

6. Aşağıdaki cümledeki birleşik kelimeyi bulunuz ve bu kelimenin nasıl oluştuğunu açıklayınız.

Her sabah kahvaltıda bal kaymak yerim.

8. Aşağıdaki kelime çiftlerinden hangisi yapı bakımından birbirinden farklıdır? Neden?

- a) Kitaplık - Kalemlik
b) Çiçek – Gül
c) Deniz - Denizci
d) Gözlük – Gözlükçü

9. Aşağıdaki cümledeki türemiş kelimelerin altını çiziniz.

Bahçedeki ağaçlardan dökülen yapraklar, sonbaharın gelişini haber veriyordu.

Yazar, yeni kitabında küçük bir çocuğun büyüme hikâyesini anlatıyor.

10. Aşağıdaki kelimelerle birer cümle yazınız ve kelimenin türünü belirtiniz:

Masal:

Saatçi:

Gökyüzü:

ÖZ GEÇMİŞ

Ad Soyad	Nurşah ÖZER	
Doğum Yeri	Artvin	

Öğrenim Durumu				
Derece	Okulun Adı	Program	Yer	Yıl
İlköğretim	Kurtuluş İlköğretim Okulu		Ankara	2005
Ortaöğretim	Kurtuluş Ortaokulu		Ankara	2013
Lise	Ayhan Şahenk Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	Erken Çocukluk Eğitimi	Artvin	2017
Lisans	Karadeniz Teknik Üniversitesi	Türkçe Eğitimi	Trabzon	2021
Yükseks Lisans	Artvin Çoruh Üniversitesi	Türkçe Eğitimi	Artvin	2025
İş Deneyimi	Milli Egemenlik Anaokulu – Artvin - Stajyer Öğretmen Kavaklı Ortaokulu - Trabzon - Stajyer Öğretmen Söğütlü Ortaokulu – Trabzon - Stajyer Öğretmen Söğütlü Yargı Akademi- Trabzon- Türkçe Öğretmeni Ay Grup Yayınları- Trabzon- Türkçe Öğretmeni			
E-posta				
Yayımlarım	Türk Dili Ve Edebiyatı Öğretmenleriyle Türkçe Öğretmenlerinin Kadın Yazar Ve Şairlerle İlgili Farkındalıkları – Topkapı Üniversitesi Uluslararası Kadın Kongresi Kitap Hangi Saatlerde Okunur? Türk Dili Ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Liselerdeki Kitap Okuma Saatlerine Yönelik Görüşleri – Uluslararası Dil Akademisi Dergisi Türkçe Öğretmen Adaylarının Temel Dil Becerilerine Yönelik Görüşleri - Türkçe Öğretmenlerinin Temel Dil Becerileri Ölçme Ve Değerlendirme Sistemine Yönelik Görüşlerinin Belirlenmesi- Ulusal Eğitim Akademi Dergisi			

	Turkish Language Prospective Teachers 'Perceptions Of Metaphors Regarding Artificial Intelligence – Shanlax International Journal Of Education
	Yapay Zekânın Türkçe Eğitiminde Kullanımı- Eğitim Bilimlerinde Modern Araştırma ve İncelemeler III
	Türkçeyi Doğru Kullanıyor Muyuz? Türkçe Öğretmeni Adaylarını Yazılarındaki Yazım ve Noktalama Hatalarının Tespit Edilmesi- Eğitim Dünyası Araştırma ve Geliştirme Dergisi
	Metaphors Produced By Turkish Teacher Candidates Regarding The Concepts Of Migration And Migrant- Modern Research And Studies In Educational Sciences III
	Türk Dili Ve Edebiyatı Öğretmenleriyle Türkçe Öğretmenlerinin Kadın Yazar Ve Şairlerle İlgili Farkındalıkları- International Journal of Language Academy

