



T.C.

BARTIN ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ ANABİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENİCİLERİNİN YAZILI
METİNLERİ İLE CHATGPT TARAFINDAN YAZILAN METİNLERİN
NİTELİKLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

PINAR HAVVA ŞİMŞEK

DANIŞMAN

PROF. DR. SERPİL ÖZDEMİR

BARTIN-2025



T.C.

BARTIN ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ ANABİLİM DALI

**YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENİCİLERİNİN YAZILI METİNLERİ
İLE CHATGPT TARAFINDAN YAZILAN METİNLERİN NİTELİKLERİNİN
KARŞILAŞTIRILMASI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Pınar Havva ŞİMŞEK

JÜRİ ÜYELERİ

Danışman :

Üye :

Üye :

BARTIN – 2025

KABUL VE ONAY

Pınar Havva ŞİMŞEK tarafından hazırlanan “YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENİCİLERİNİN YAZILI METİNLERİ İLE CHATGPT TARAFINDAN YAZILAN METİNLERİN NİTELİKLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI” başlıklı bu çalışma, 27.08.2025 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oy birliği ile başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan :

Üye :

Üye :

Bu tezin kabulü Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Yönetim Kurulu’nun/...../20... tarih ve 20...../.....-..... sayılı kararıyla onaylanmıştır.

Prof. Dr. Zafer CEYLAN
Enstitü Müdürü

BEYANNAME

Bartın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre, Prof. Dr. Serpil ÖZDEMİR danışmanlığında hazırlamış olduğum “YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENİCİLERİNİN YAZILI METİNLERİ İLE CHATGPT TARAFINDAN YAZILAN METİNLERİN NİTELİKLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI” başlıklı yüksek lisans tezimin, bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

27.08.2025

Pınar Havva ŞİMŞEK

ÖN SÖZ

Bu tez, uzun süren araştırmalar, titiz bir hazırlık süreci ve yoğun emeklerin sonucunda ortaya çıkmıştır. Akademik çalışmalar yalnızca bilimsel bilgi üretimi değil, aynı zamanda sabır, kararlılık ve fedakârlık gerektiren bir yolculuktur. Bu süreçte karşılaşılan güçlükler zaman zaman zorlayıcı olsa da öğrenme arzum, bilime katkı sağlama isteğim ve çevremdeki değerli insanların desteği bu zorlukların aşılmasında bana en büyük motivasyonu sağlamıştır.

Bu yolculukta, engin bilgisi, rehberliği ve sabrı ile bana her zaman yol gösteren, akademik gelişimime katkıda bulunan kıymetli danışman hocam Prof. Dr. Serpil ÖZDEMİR'e en derin teşekkürlerimi sunarım.

Çalışma sürecim boyunca görüş ve destekleriyle katkı sağlayan Bartın Üniversitesi TÖMER'deki değerli meslektaşlarıma; sevgisi, sabrı ve desteğiyle en zor anlarımda dahi yanımda olarak bana güç veren sevgili eşime; moral ve güven kaynağım olan aileme; yardımlarını ve desteğini hiçbir zaman esirgemeyen sevgili meslektaşım Gözde Şahin KÜKNER'e şükran borçluyum.

Bu tez, sadece bir akademik çalışma değil; aynı zamanda emek, sabır, azim ve kararlılığın bir yansımasıdır.

Pınar Havva ŞİMŞEK

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENİCİLERİNİN YAZILI METİNLERİ İLE CHATGPT TARAFINDAN YAZILAN METİNLERİN NİTELİKLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

Pınar Havva ŞİMŞEK

Bartın Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Yabancılar Türkçe Öğretimi Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Serpil ÖZDEMİR

Bartın–2025, sayfa: 118

Günümüzde yapay zekâ destekli dil modelleri, dil öğretimi süreçlerinde giderek daha fazla kullanılmaya başlanmıştır. ChatGPT, kullanıcının yazılı veya sözlü cümleleri ve sözcükleri gibi girdilerini alıp bunları yapılandırılmış dil komutlarına dönüştürerek çalışır. Bu komutlar daha sonra, dilin gramerini ve yapısını tanımanın yanı sıra bağlamsal olarak uygun bir şekilde anlayıp yanıt verebilen bir yapay zekâ öğrenimi algoritması aracılığıyla gönderilir. Araştırmalar yabancı dil öğretiminde, konuşma ve yazma becerisinin geliştirilmesinde ChatGPT’den yararlanmanın birçok olumlu özelliğine vurgu yapmaktadır. Bununla birlikte kullanıcıların etik bir anlayışla kullanması, elde edilen bilgilere eleştirel yaklaşması gerektiği de dikkate sunulmaktadır. Yapay zekâdan dil öğretim ortamında nasıl yararlanılabileceği, güvenilir bilgiler sunup sunmadığı konularının araştırılması gerekmektedir.

Bu araştırmanın amacı yabancılar Türkçe öğretiminde yazma becerisini geliştirmede ChatGPT’den yararlanıp yararlanılamayacağını belirlemek ve yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin yazılı anlatım becerileriyle ChatGPT tarafından oluşturulan metinlerin karmaşıklık, doğruluk, akıcılık ve işlevsel yeterlik açısından karşılaştırılmasını sağlamaktır. Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi ile

yürütülmüştür. Araştırma kapsamında A2 ve B2 düzeyinde Türkçe öğrenen 43 öğrencinin, ders kitabındaki yönergelerle göre üç farklı konuda yazdıkları metinler incelenmiştir. Ardından aynı yönergelerle aynı konularda birer metin ChatGPT kullanılarak araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Ortaya çıkan metinler karmaşıklık, doğruluk, akıcılık ölçütleri ve işlevsel yeterlilik dereceli puan anahtarı kullanılarak analiz edilmiştir. Bulgulara göre; karmaşıklık bakımından ChatGPT metinleri genel olarak daha yüksek karmaşık cümle oranlarına sahiptir ancak bu oran düzeylere göre tutarlılık göstermemektedir. Doğruluk açısından ChatGPT, hem cümle hem de sözcük düzeyinde öğrenci metinlerine kıyasla oldukça yüksek doğruluk oranlarına sahiptir. Akıcılık boyutunda farklı sözcük kullanımı açısından ChatGPT'nin ortalamaları daha yüksek bulunmuş, ancak anlamlı sözcük oranı bakımından öğrenci metinleri bazı konularda daha yüksek değerlere ulaşmıştır. İşlevsel yeterlik açısından ise ChatGPT metinleri, özellikle görev gereksinimleri ve tutarlılık ölçütlerinde öğrenci metinlerinden daha yüksek puanlar almıştır. Ancak A2 düzeyindeki bazı öğrenci metinlerinin B2 düzeyindekilere göre daha nitelikli olduğu da dikkat çekmiştir.

Bu sonuçlar, yabancılara Türkçe öğretiminde yazma becerisini geliştirme sürecinde ChatGPT'nin dil bilgisi açısından cümle ve sözcük düzeyinde doğruluğu geliştirmede ve metnin işlevsel yeterliğinin sağlanmasında destek sağlayabileceğini göstermektedir. İşlevsel yeterlik metnin anlamı açısından yeterli ve konuyla ilgili bir içerik sunmasını, görev gereksinimlerini karşılamasını, amacı ve fikirleri açıkça anlaşılan bir metin yazmayı, metni geçiş ve bağlantı ifadeleriyle tutarlı bir bütün haline getirmeyi kapsamaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dil bilgisi açısından doğru, anlam açısından türe uygun bir içerik düzenlemelerini desteklemek için ChatGPT'den metni planlama veya yazılan metni gözden geçirme aşamalarında yararlanılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Akıcılık, doğruluk, işlevsel yeterlik, karmaşıklık, metin karşılaştırması, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, yazma becerileri

ABSTRACT

M. A. Thesis

COMPARISON OF THE QUALITIES OF WRITTEN TEXTS OF TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE LEARNERS AND TEXTS WRITTEN BY CHATGPT

Pınar Havva ŞİMŞEK

Bartın University

Graduate School

Department of Teaching Turkish as a Foreign Language

Thesis Advisor: Prof. Dr. Serpil ÖZDEMİR

Bartın–2025, pp: 118

Today, artificial intelligence-powered language models are increasingly being used in language teaching processes. ChatGPT works by taking user inputs such as written or spoken sentences and words and converting them into structured language commands. These commands are then sent through an artificial intelligence learning algorithm that can recognize the grammar and structure of the language, as well as understand and respond appropriately in context. Research highlights many positive features of using ChatGPT in foreign language teaching and in developing speaking and writing skills. However, it is also noted that users should use it with an ethical understanding and approach the information obtained critically. It is necessary to investigate how artificial intelligence can be used in language teaching environments and whether it provides reliable information.

The purpose of this study is to determine whether ChatGPT can be used to improve writing skills in teaching Turkish to foreigners and to compare the written expression skills of individuals learning Turkish as a foreign language with the texts generated by ChatGPT in terms of complexity, accuracy, fluency, and functional adequacy. The study was conducted using the document review method, one of the qualitative research methods. Within the scope of the research, the texts written by 43 students learning Turkish at the A2 and B2 levels on three different topics according to the instructions in the textbook were examined.

Then, one text on the same topics was created by the researcher using ChatGPT with the same instructions. The resulting texts were analyzed using complexity, accuracy, fluency criteria, and a functional proficiency rating scale. According to the findings, ChatGPT texts generally have higher rates of complex sentences in terms of complexity, but this rate is not consistent across levels. In terms of accuracy, ChatGPT has significantly higher accuracy rates than student texts at both the sentence and word levels. In terms of fluency, ChatGPT's averages were found to be higher in terms of different word usage, but student texts achieved higher values in some areas in terms of meaningful word ratio. In terms of functional adequacy, ChatGPT texts scored higher than student texts, particularly in terms of task requirements and consistency criteria. However, it was also noted that some A2-level student texts were of higher quality than B2-level texts.

These results show that ChatGPT can provide support in improving sentence and word accuracy in terms of grammar and ensuring the functional adequacy of the text in the process of developing writing skills in teaching Turkish as a foreign language. Functional adequacy encompasses presenting content that is sufficient and relevant to the topic in terms of meaning, meeting task requirements, writing texts with clearly understood purposes and ideas, and making the text a coherent whole with transition and connection expressions. It is recommended to use ChatGPT during the text planning or review stages to support learners of Turkish as a foreign language in organizing content that is grammatically correct and contextually appropriate.

Keywords: Accuracy, complexity, fluency, functional competence, teaching Turkish as a foreign language, text comparison, writing skills

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	ii
BEYANNAME	iii
ÖN SÖZ	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER	ix
ŞEKİLLER DİZİNİ	xi
TABLolar DİZİNİ	xii
EKLER DİZİNİ	xiii
KISALTMALAR	xiv
1. GİRİŞ	1
1.1 Problem Durumu	1
1.2 Araştırmanın Amacı	2
1.3 Araştırmanın Önemi	3
1.4 Sayıtlar	4
1.5 Sınırlılıklar	4
1.6 Tanımlar	5
2. KURAMSAL ÇERÇEVE	7
2.1 Yazma Becerisi	7
2.1.2 Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi	8
2.1.3 Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninde Yazma Becerisi	10
2.2 Yazma Başarısının Ölçütleri	13
2.2.1 Karmaşıklık	13
2.2.2 Akıcılık	14
2.2.3 Doğruluk	16
2.2.4 İşlevsel Yeterlilik	16
2.3 Yapay Zekâ ve Eğitim	17
2.3.1 Yapay Zekâ Uygulamaları	21
2.3.2 Dil Öğretiminde Yapay Zekâ Kullanımı	23
2.3.3 Yazma Eğitiminde Yapay Zekânın Rolü	26
2.3.4 ChatGPT'nin Gelişimi	27

2.3.5 ChatGPT'nin Eğitime Etkisi	29
2.3.6 ChatGPT'nin Yazma Becerisine Katkısı	30
3. LİTERATÜR TARAMASI	33
3.1 Yabancı Dil Öğretiminde Metinleri Çeşitli Yönleriyle İnceleyen Araştırmalar.....	33
3.1.1 Akıcılık ile İlgili Araştırmalar	36
3.1.2 Doğruluk ile İlgili Araştırmalar	39
3.1.3 Karmaşıklık ile İlgili Araştırmalar	40
3.1.4 İşlevsel Yeterlilik ile İlgili Araştırmalar	41
3.2 Yabancı Dilde Yazma ve Yapay Zekâ/ChatGPT Araştırmaları	42
3.2.1 Kavramsal ve Teorik Çalışmalar	43
3.2.2 DeneySEL Çalışmalar	48
4. YÖNTEM	52
4.1 Araştırmanın Yöntemi.....	52
4.2 Araştırmaya Katılanlar.....	52
4.3 İnceleme Nesnesi	53
4.4 Veri Toplama Süreci	54
4.5 Veri Analizi	55
5. BULGULAR	64
5.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	64
5.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	65
6. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	71
KAYNAKLAR	79
EKLER	90
ÖZGEÇMİŞ	118

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil No	Sayfa No
2.1: Modern yapay zekanın tarihsel gelişimi	19
2.2: Yapay zekâ gelişim evreleri	21



TABLÖLER DİZİNİ

Tablo	Sayfa
No	No
2.1: A2 ve B2 düzeylerinde yazma becerisi – D-AOBM ölçütleri.	10
2.2: Yapay zekânın eğitimde yapabileceği işler.	22
2.3: Otantik dijital araçlar.	25
2.4: ChatGPT'nin tarihsel gelişimi.	28
4.1: Araştırmaya katılan öğrencilerin geldikleri ülkelere göre dağılımı.	53
5.1: Öğrenciler ve ChatGPT metinlerinin karmaşıklık açısından durumu.	64
5.2: Öğrenciler ve ChatGPT metinlerinin cümle düzeyinde doğruluk durumu.	65
5.3: Öğrenciler ve ChatGPT metinlerinin sözcük düzeyinde doğruluk durumu.	66
5.4: Öğrenciler ve ChatGPT metinlerinde farklı sözcük kullanma durumu.	68
5.5: Öğrenciler ve ChatGPT metinlerinde sözcük yoğunluğu durumu.	69
5.2: Öğrenciler ve ChatGPT metinlerinin işlevsel yeterlik durumu.	70

EKLER DİZİNİ

Ek	Sayfa
No	No
EK 1. Bartın Üniversitesi araştırma izin dilekçesi	90
EK 2. Gönüllü katılım onam formu.	91
EK 3. Yazma konularına ait yönerge görselleri.	92
EK 3.1. A2 düzeyi – 2C sağlık haberi yazma.	92
EK 3.2. A2 düzeyi – 3B tatil planı yazma.....	92
EK 3.3. A2 düzeyi – 4A ünlü tanıtımı.	93
EK 3.4. B2 düzeyi – 2B sosyal medya kullanımı.	93
EK 3.5. B2 düzeyi – 5B mimari eser tanıtımı.	93
EK 3.6. B2 düzeyi – 6B enerji kaynakları karşılaştırması.	94
EK 4. ChatGPT’ye verilen komut örnekleri ve üretilen metinler.	94
EK 4.1. A2– Sağlıklı yaşam: uyku / sigara / meyve diyeti.	94
EK 4.2. A2 – Tatil planı.	95
EK 4.3. A2 – Kerem Bürsin tanıtımı.	96
EK 4.4. B2 – Sosyal medya yazısı.	96
EK 4.5. B2 – Bartın Ulu Cami tanıtımı.....	98
EK 4.6. B2 – B2 – Yenilenebilir vs. yenilenemez enerji yazısı.....	99
EK 5. ChatGPT arayüz görselleri.	101
EK 5.1 ChatGPT ana sayfa (2024).....	101
EK 5.2. Komut giriş ekranları.	101
EK 6. Öğrencilerin el yazmaları.	109
EK 6.1. A2 Seviyesi 2C-3B-4A öğrenci yazmaları.	109
EK 6.2. B2 Seviyesi 2B-5B-6B öğrenci yazmaları.....	112
EK 7. İşlevsel yeterlik dereceli puanlama anahtarı.	115

KISALTMALAR

D-AOBM	: Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni
ASO	: Anlamalı Sözcük Oranı
DCO	: Doğru Cümle Oranı
DL	: Derin Öğrenme
DSO	: Doğru Sözcük Oranı
FSO	: Farklı Sözcük Oranı
KCO	: Karmaşık Cümle Oranı
KDA	: Karmaşıklık-Doğruluk-Akıcılık
ML	: Makine Öğrenmesi
TÖMER	: Türkçe Öğretim Merkezi
YSA/ANN	: Yapay Sinir Ağları
YZ	: Yapay Zekâ

1. GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sayıtlılar, sınırlılıklar ve tanımlar ele alınmıştır.

1.1. Problem Durumu

Yabancı dil öğrenimi sürecinde yazma becerisi, bireylerin dilsel yeterliliklerinin gelişimini doğrudan etkileyen ve üretimsel nitelikteki temel dil becerilerinden biridir (Hyland, 2019). Yazma, yalnızca dil bilgisi kurallarına uygun cümleler kurmayı değil, aynı zamanda anlamlı, tutarlı ve yapılandırılmış metinler üretmeyi gerektiren karmaşık bir bilişsel süreçtir (Raimes, 1983). Bu bağlamda yazılı anlatım becerisi, öğrenenlerin düşüncelerini organize etme, hedef dile özgü yapıları doğru biçimde kullanma ve çeşitli bağlamlarda etkili yazılı iletişim kurma kapasitelerini ortaya koyar (Richards ve Renandya, 2002). Yazma becerisi, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde de aşamalı ve programlı bir şekilde geliştirilmeye çalışılır (Baş ve Turhan, 2017).

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin yazılı anlatımlarında, çoğunlukla dil bilgisel hatalar, sözcük seçimi sorunları, bağlaç ve zaman uyumsuzlukları, cümle kuruluş hataları ve paragraf bütünlüğü eksiklikleri gibi sorunlarla karşılaştığı gözlemlenmektedir (Demirel ve Dağlı, 2016; Aktaş ve Gündüz, 2020). Bu hataların temelinde, öğrencilerin hedef dilde yeterince yazılı girdiyle karşılaşmamış olmaları, ana dillerinden yaptıkları doğrudan aktarımlar ve yazma sürecine ilişkin stratejik yetersizlikler yer almaktadır. Öğrencilerin yazma becerisi gelişimini olumsuz etkileyen bir diğer unsur ise yazma kaygısıdır (İşcan, 2015; Akbulut, 2016). Geleneksel yazma öğretimi yaklaşımları, bu sorunların üstesinden gelmekte bazen yetersiz kalabilmektedir (Göçer, 2010). Yazma becerisinin gelişimi, bireysel farkındalık ve etkili geri bildirim mekanizmalarıyla doğrudan ilişkilidir; ancak geleneksel öğretim ortamlarında bireysel yazma hatalarının belirlenmesi ve anında geri bildirim sunulması her zaman mümkün olamamaktadır.

Son yıllarda yapay zekâ teknolojilerindeki hızlı gelişmeler, özellikle büyük dil modelleri alanında, eğitim süreçlerine yönelik yeni tartışmalar ve potansiyeller ortaya çıkarmıştır (Zhang ve Tur, 2024; Zhai, 2022). OpenAI tarafından geliştirilen ChatGPT gibi yapay zekâ

araçları, insan benzeri metin üretme yetenekleriyle dikkat çekmektedir (OpenAI, 2023). Bu teknoloji, dil öğrenme ve öğretme süreçlerinde potansiyel bir yardımcı araç olarak değerlendirilmekle birlikte (Aşık vd., 2023; Altıntop, 2023), akademik yazım ve öğrenci performansına etkileri konusunda farklı görüşler mevcuttur (URL-9, 2024; Selam, 2023). ChatGPT'nin dil bilgisel doğruluk, akıcılık ve karmaşıklık gibi dilsel nitelikler açısından nasıl metinler ürettiği ve bu metinlerin yabancı dil öğrenenlerin üretimleriyle karşılaştırılması önemli bir araştırma alanını oluşturmaktadır (Akyürek, 2024). Özellikle Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında yapay zekâ destekli yazma etkinliklerine ve ChatGPT'nin pedagojik potansiyeline yönelik çalışmaların sınırlı olması (An, 2024; Zileli, 2023) bu araştırmanın önemini artırmaktadır.

Bu noktada, yapay zekâ destekli dil modelleri, yazma öğretimine yönelik yeni olanaklar sunmaktadır. Özellikle ChatGPT gibi büyük dil modelleri, öğrencilere örnek metin sunma, yazılı ifadelerini düzeltme, alternatif yapı önerilerinde bulunma ve dilsel geribildirim sağlama gibi işlevleri ile öne çıkmaktadır. ChatGPT'nin sunduğu metinler, öğrenciler için bir model oluşturabilir; öğrenciler, bu metinleri kendi yazılarıyla karşılaştırarak yapı, sözcük seçimi, cümle akıcılığı ve tutarlılık açısından kendi eksikliklerini fark edebilirler (Kukulka Hulme, 2023). Ancak bu araçların sağladığı katkının niteliği, öğrencilerin düzeylerine uygunluğu ve pedagojik olarak ne derece işlevsel olduğu hâlâ araştırma konusu olmaya devam etmektedir. Bu çalışmada, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin belirli dil düzeylerinde (A2 ve B2) ürettikleri yazılı metinler ile ChatGPT'nin aynı konularda ürettiği metinler; karmaşıklık, doğruluk, akıcılık ve işlevsel yeterlik ölçütleri çerçevesinde karşılaştırılacaktır. Bu karşılaştırma, Türkçe metin üretmede öğrencilerin ve ChatGPT'nin yeterliğini belirlemeye yönelik veriler sunacaktır. Elde edilen veriler yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazma becerisini geliştirmede ChatGPT'nin potansiyelini ortaya koyması açısından önemlidir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Alan yazında yazma becerisine yönelik olarak yapılan çalışmalarda bahsedilen sorunlara çözüm aranmıştır. Yazma becerisi, dil öğrenen bireyler için en karmaşık üretimsel süreçlerden biri olarak görülmekte; öğrenciler bu süreçte dil bilgisel hatalar (Demirel ve Dağlı, 2016), sözcük seçiminde yetersizlikler ve bağlaç-zaman uyumsuzlukları (Aktaş ve Gündüz, 2020), cümle kuruluş bozuklukları (Göçer, 2010) ve paragraf bütünlüğü

eksiklikleriyle (Baş ve Turhan, 2017) sıklıkla karşılaşmaktadır. Ayrıca, öğrencilerin yeterli yazılı girdiyle karşılaşmamış olmaları ve anadil aktarımı gibi nedenlerle stratejik yetersizlikler gösterdikleri; yazma kaygısı yaşadıkları (İşcan, 2015; Akbulut, 2016) da literatürde vurgulanan önemli sorunlar arasındadır. Bu çalışmada, öğrenci metinleri ile ChatGPT metninin dilsel nitelikleri karşılaştırılarak ChatGPT'nin yazma becerisini geliştirmede sunabileceği potansiyel desteklerin neler olabileceği araştırılacaktır. Böylece, ChatGPT gibi araçların öğretim sürecinde model olarak kullanılıp kullanılamayacağına dair veriye dayalı bir bakış açısı sunulması hedeflenmektedir. Bu bağlamda araştırmanın amacı, Türkçeyi A2 ve B2 düzeyinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin ve ChatGPT tarafından oluşturulan metinlerin niteliklerinin karşılaştırılmasıdır. Çalışmanın problem cümlesi “Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler ve ChatGPT tarafından oluşturulan metinlerin nitelikleri nasıldır?” şeklinde belirlenmiştir. Konu, şu alt problemlerle ele alınmıştır: Öğrenciler ve ChatGPT tarafından üretilen metinlerin;

- Karmaşıklık, doğruluk ve akıcılık açısından nitelikleri nasıldır?
- Bu metinlerin işlevsel yeterlik açısından görünümü nasıldır?

1.3. Araştırmanın Önemi

ChatGPT'nin Kasım 2022'de 3.5 versiyonu, Ocak 2023'te 4.0 versiyonu kullanıma açılmıştır. Yapay zekâ programları o dilde üretilmiş olan önceki verileri kullanarak yeni bir sonuca ulaşmaktadır. Bu programların başarısı biraz da eğitildiği veri setinin kapsamına bağlıdır. Bu nedenle dil öğretimi veya herhangi bir uzmanlık alanı ile ilgili yeterlikleri kullanılan dile göre değişiklik gösterebilmektedir. Bu programlardan ne ölçüde yararlanılabileceği her dilin kendi uzmanlık alanları kapsamında incelenmelidir.

Yapılan literatür incelenmesinde ChatGPT'nin eğitim süreçlerinde kullanılmasını öneren ve ChatGPT'nin neler yapabildiğini örnekleyen araştırmaların olduğu görülmektedir. ChatGPT gibi programlar önceden yüklenmiş olan verileri düzenleyerek yeni yanıtlar oluşturmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yeterli alt yapıya sahip olup olmadığını belirlemeye yönelik araştırmalara ihtiyaç olduğu görülmektedir. Yabancı öğrencilerin Türkçe metinleri ile ChatGPT'nin üreteceği metinlerin karşılaştırılması yoluyla yürütülecek bu araştırma literatürde ilk olma özelliği taşımaktadır. Araştırmanın sonuçları yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ChatGPT'yi öğretim sürecine dâhil etmede nelere dikkat edilmesi gerektiği konusunda pedagojik öneme sahiptir.

Elde edilecek bulgular; yabancı dil olarak Türkçe öğreten akademisyen ve öğretmenlere, yapay zekâ tabanlı araçların yazma eğitimi ile bütünleşmesine yönelik bilimsel dayanaklı veriler sunacaktır (Sarigül, 2022). Bu araçların öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede nasıl bir yardımcı olarak kullanılabileceği konusunda rehberlik edecektir. Yapay zekâ ve dil eğitimi kesişimindeki tartışmalara, Türkçe özelinde özgün bir bakış açısı sunarak literatürü zenginleştirecektir. Eğitimde hızla yaygınlaşan yapay zekâ teknolojilerinin potansiyel faydaları ve riskleri konusunda yol gösterici olacaktır (Akdeniz ve Özdiñ, 2021; Mondal ve Mondal, 2023; Selam, 2023).

1.4. Sayıtlar

Bu araştırmanın dayandığı sayıtlar şunlardır:

- Çalışma kapsamında kullanılan Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Ders Kitabı Setinin içerisindeki yazma konularının Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metnine uygun hazırlandığı varsayılmaktadır.
- Araştırmaya katılan öğrencilerin ürettikleri metinler, kendi yazma becerilerini gerçekçi bir şekilde yansıtmaktadır.
- Metinlerin analizinde kullanılan karmaşıklık, doğruluk, akıcılık ve işlevsel yeterlik değerlendirme kriterleri, yazılı anlatım becerisini ölçmede geçerli ve güvenilir araçlardır (Ellis, 2003; Housen ve Kuiken, 2009; Kuiken ve Vedder, 2017).
- A2 ve B2 düzeyinde yapılan karşılaştırmalar Türkçe metin üretimini karşılaştırma açısından yeterlidir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma aşağıdaki sınırlılıklar dâhilinde yürütülmüştür:

- Araştırma, A2 ve B2 dil düzeyleri ile sınırlıdır.
- Araştırmada kullanılan yazma çalışmaları Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Ders Kitabı A2 ve B2 kitaplarındaki üçer konu ile sınırlıdır.

- Çalışma kapsamında incelenen metinler A2 ve B2 düzeyinde toplam kırk üç (43) öğrenci tarafından yazılmış yetmiş iki (72) metin ve ChatGPT tarafından üretilen metinlerle sınırlıdır.
- Metinlerin değerlendirilmesi, karmaşıklık, doğruluk, akıcılık (KDA) ve işlevsel yeterlik ölçütleri ile sınırlıdır.
- ChatGPT'nin sürekli güncellenen bir yapay zekâ aracı olması nedeniyle, bu araştırmanın bulguları çalışmanın yapıldığı tarihteki ChatGPT'nin ücretsiz olan 3.5 sürümü ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Yazma: Yazma, bireyin düşüncelerini, duygularını ve bilgilerini kalıcı bir biçimde semboller aracılığıyla ifade etme sürecidir. (Harmer, 2004).

Yazma Becerisi: Yazma becerisi, bireyin anlamlı, tutarlı ve amaca uygun metinler oluşturabilme yeteneğidir. Bu beceri; dil bilgisi, kelime kullanımı, organizasyon ve mantıklı düşünme süreçlerinin koordinasyonunu içerir. (Güneş, 2018).

Yapay Zekâ: Yapay zekâ, insan zekâsına benzer biçimde öğrenme, problem çözme, dil anlama ve üretme gibi bilişsel işlevleri yerine getirebilen bilgisayar sistemlerini ifade eder. (Russell ve Norvig, 2016).

ChatGPT: ChatGPT, OpenAI tarafından geliştirilmiş, insan benzeri metin üretme kapasitesine sahip büyük bir dil modelidir. Girdi aldığı metinlere anlamlı ve tutarlı yanıtlar oluşturabilen, doğal dil işleme teknolojilerini kullanan bir yapay zekâ uygulamasıdır. (OpenAI, 2023).

Akıcılık: Akıcılık, yazılı veya sözlü dil üretiminde düşüncelerin hızlı, kesintisiz ve anlaşılır biçimde ifade edilme yeteneğidir. (Skehan, 1998).

Doğruluk: Doğruluk, dil kullanımında dil bilgisi, sözcük seçimi ve yapıların hedef dilin normlarına uygunluğunu ifade eder. Yazılı metinlerde doğruluk, dil bilgisel hata oranının azlığıyla ölçülür. (Ellis, 2003).

Karmaşıklık: Karmaşıklık, bir dil kullanıcısının üretiminde kullandığı dil yapılarının çeşitliliği ve derinliğidir. Bu, cümlelerin uzunluğu, söz dizimsel yapılar ve dilsel çeşitlilikle ölçülür. (Housen ve Kuiken, 2009).

İşlevsel Yeterlilik: İşlevsel yeterlilik, yazılı metnin iletişimsel amaca uygunluk derecesidir. Yani metnin, yazma görevinin gerekliliklerini yerine getirip hedeflenen mesajı etkili ve anlaşılır biçimde iletebilmesidir. (Kuiken ve Vedder, 2017).



2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Çalışmanın bu bölümünde yazma becerisi, yabancılara Türkçe öğretiminde yazma becerisi, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma eğitimi, yazma başarısının ölçütleri hakkında bilgi verilmiştir. Ayrıca, yapay zekâ kavramı, bu teknolojinin tarihsel gelişimi, eğitsel bağlamda kullanımı ve özellikle ChatGPT örneği üzerinden yazma becerisine katkıları detaylandırılmıştır.

2.1 Yazma Becerisi

Tarihsel süreç içerisinde insanoğlu doğrudan ya da dolaylı olarak iletişim kurmaktadır. İnsan yaşamındaki bu rolünü gerçekleştirmek için konuşma ve yazma olmak üzere iki temel beceriden yararlanır. İnsanın konuşmadan sonra en çok kullandığı iletişim aracı yazmadır (Boylu, 2014). Yazma; insanoğlunun düşünce, duygu, durum ve çeşitli taleplerini birtakım sembollerle ifade etme eylemi olarak tanımlanabilir (Şimşek ve Erdem, 2021). Yazma becerisi, duygu, düşünce ve bilgilerin belirli bir amaç doğrultusunda, dilin kurallarına uygun olarak yazılı bir metne dönüştürülmesi sürecidir (Güneş, 2018). Bu süreç, planlama, taslak oluşturma, gözden geçirme ve düzenleme aşamalarını içeren bilişsel ve motor becerilerin koordinasyonunu gerektirir (Raimes, 1983).

Anlatma becerilerinden birisi olan yazma becerisi bireyin üretmesini gerekli kılar ve zihinsel bir süreç içerisinde ortaya çıkar. Bu süreçte bireyin duygu ve düşüncelerini belirli kurallara uygun bir şekilde yazıya dökmesi beklenir. Yazma, sadece dil bilgisi kurallarına uygun cümleler kurmayı değil, aynı zamanda anlamlı, tutarlı ve yapılandırılmış metinler üretmeyi gerektiren karmaşık bir bilişsel süreçtir (Raimes, 1983; Hyland, 2019). Bu yönüyle yazma becerisi, hem bilişsel hem de dilsel yeterlilikleri kapsayan çok boyutlu bir yetkinliktir. Yazılı anlatım becerisi, öğrenenlerin düşüncelerini organize etme, hedef dile özgü yapıları doğru biçimde kullanma ve çeşitli bağlamlarda etkili yazılı iletişim kurma kapasitelerini ortaya koyar (Richards ve Renandya, 2002).

Yabancı dil öğrenimi sürecinde yazma becerisi, bireylerin dilsel yeterliliklerinin gelişimini doğrudan etkileyen üretimsel bir dil becerisidir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde de yazma becerisi aşamalı ve programlı bir şekilde geliştirilmeye çalışılır.

Yazma becerisi, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde “dil bilgisi kurallarının kullanımı, şekil bilgisi ve cümle bilgisi farkındalığı, söz varlığı düzeyi” vb. ölçütleri dayanak alarak gelişim gösterir (Baş ve Turhan, 2017). Yazma, fikirleri organize etme, tutarlı bir yapı oluşturma ve mantıklı düşünme süreçlerinin koordinasyonunu içerir (Raimes, 1983). Aynı zamanda, yazma kaygısı (Akbulut, 2016) ve motivasyon (Atasoy, 2015) gibi psikolojik faktörler de yazma performansını önemli ölçüde etkileyebilir. Yazma becerisi, bireysel farkındalık ve etkili geri bildirim mekanizmalarıyla doğrudan ilişkilidir; ancak geleneksel öğretim ortamlarında bireysel yazma hatalarının belirlenmesi ve anında geri bildirim sunulması her zaman mümkün olamamaktadır (Göçer, 2010). Bu durum, yazma öğretiminde yeni yaklaşımlara duyulan ihtiyacı ortaya çıkarmıştır.

Bu noktada yazılı metnin değerlendirilmesinde sıklıkla başvuru ve aynı zamanda yazma öğretiminin hedefleriyle de örtüşen dört temel kavram ön plana çıkmaktadır: karmaşıklık, akıcılık, doğruluk ve işlevsel yeterlilik (Ellis ve Yuan, 2004; Skehan, 1998). Bu ölçütler hem yazılı ürünün niteliğini belirlemede hem de öğrenenlerin gelişim sürecini izleme ve yönlendirmede önemli rol oynar.

2.1.2 Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisi, öğrencilerin Türkçeyi etkili bir şekilde yazılı olarak kullanmalarını sağlamak amacıyla geliştirilen temel dil becerilerinden biridir. Yazma becerisi, hem diğer dil becerilerini (okuma, dinleme ve konuşma) destekler hem de öğrencilerin düşüncelerini organize etme ve ifade etme kapasitelerini artırır. Dolayısıyla öğrencileri zorlayan bir süreçtir. Türkçeyi Türkiye’de ikinci dil olarak öğrenen öğrenciler de yazma gerektiren derslerde zorlanmaktadır (Demiriz ve Okur, 2019). Yabancı dil öğreniminde yazma becerisine sahip olmayı etkileyen birçok faktör vardır. Bunlar aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- Bireyin kendi ana diline hâkim olma durumu,
- Öğrenilen hedef dil ile ana dilin alfabe benzerliği veya farklılığı,
- Bireyin kendi ana dilinde yazma becerisine yönelik tutumu,
- Yabancı dilin öğrenilme nedeni,
- Yabancı dilin öğrenildiği ortam,

- Bireyin yazmaya yönelik psikomotor becerisinin gelişmişliği,
- Derste yazmaya ayrılan zaman,
- Ders kitaplarındaki yazma etkinliklerinin nicel ve nitel yeterliği vb. (Boylu, 2023: 77).

Byrne (1998: 8), yazma becerisinin dil öğretiminde önemli katkılar sunduğunu belirtir. Yazma, dilsel yapıların sağlamlaşmasına yardımcı olurken, aynı zamanda düşüncelerin düzenlenmesine ve eleştirel düşünme yetisinin gelişimine olanak tanır. Ayrıca, çeşitli amaçlara uygun yazma stratejilerinin öğrenilmesini ve özgün iletişim becerilerinin gelişmesini destekler. Yazma süreci, yaratıcı dil kullanımını teşvik ederken analitik düşünme becerisini de güçlendirir. Görüldüğü üzere yazma becerisi sadece bir dil becerisi değil, aynı zamanda bir öğrenme ve düşünme aracıdır. Bu durum, yazma eyleminin dil öğretiminde çok boyutlu rolünü vurgulamaktadır.

Yazma, sadece dil bilgisi ve sözcük bilgisi kullanımı değil; aynı zamanda düşüncelerin organize edilmesi, mantıklı bir şekilde yapılandırılması ve kültürel bağlamların anlaşılması gibi çok yönlü beceriler gerektirir (Suroğlu Sofu ve Demirkol, 2024). Öğrencilerin yazma becerisini geliştirebilmeleri için yazma sürecinin aşamalarını anlamaları ve bu aşamalara uygun stratejiler kullanmaları önemlidir. Yazma süreci genellikle dört temel aşamadan oluşur: fikir üretme, taslak oluşturma, gözden geçirme ve yazıyı son hâline getirme (Flower ve Hayes, 1981). Bu aşamalar, öğrencilerin düşüncelerini daha net ifade etmelerine, metinlerini daha tutarlı ve anlaşılır hâle getirmelerine yardımcı olur (Raimes, 1983).

Yabancı dil öğrenenler, yazma sürecinde çeşitli zorluklarla karşılaşabilir; sözcük dağarcığının sınırlılığı, dil bilgisi kurallarının karmaşıklığı, metin türlerini tanıma eksikliği ve kültürel farklılıklar bunlar arasında sayılabilir (Cumming, 2001). Bu nedenle, yazma eğitimi sürecinde uzun vadeli programların uygulanması, öğrencilerin yazma kaygısının azaltılması ve düzenli geri bildirim almaları büyük önem taşır (Suroğlu Sofu ve Demirkol, 2024). Ayrıca, öğrencilerin yazılı anlatımlarını geliştirirken metin yapısı, bağlam ve amaç doğrultusunda uygun dil kullanımı üzerinde durmaları gerekmektedir (Hyland, 2004). Yazma becerisindeki ilerleme, sadece dil bilgisi doğruluğu ile değil, aynı zamanda fikirlerin tutarlı ve etkili biçimde ifade edilmesiyle ölçülür (Richards ve Renandya, 2002).

Sonuç olarak, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazma eğitimi, süreç odaklı, kapsamlı ve öğrenici merkezli bir yaklaşımı gerektirir. Öğrencilerin yazma sürecindeki aşamaları bilinçli şekilde yönetmesi, dilsel ve kültürel yeterliklerini artırmaları yazılı ifade becerilerinin gelişiminde kritik rol oynar.

2.1.3 Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metninde Yazma Becerisi

Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni (D-AOBM), dil becerilerinin değerlendirilmesi ve geliştirilmesi için uluslararası bir standart sunar. Bu çerçeve, dil öğrenenlerin hangi seviyede olduklarını belirlemek ve gelişimlerini takip etmek için kullanılan bir araçtır. Bu çerçevede yazma becerisi, dil becerilerinin temel bir bileşeni olarak kabul edilmektedir. Her bir seviye için yazma becerisiyle ilgili beklentiler D-AOBM’ de detaylıca açıklanmaktadır.

D-AOBM’de dil kullanıcıları altı temel seviyede sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırma, dil becerilerinin kapsamlı bir değerlendirmesini yapar. A1 ve A2 temel kullanıcı, B1 ve B2 bağımsız kullanıcı, C1 ve C2 yetkin kullanıcıdır. Çerçeve metinde her seviye farklı betimlemeler içermektedir.

Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Programı (D-AOBM), yabancı dil öğretiminde öğrencilerin dil becerilerini evrensel standartlarla değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir (Avrupa Konseyi, 2001). Yazma becerisi açısından, farklı düzeylerde öğrencilerden beklenen yeterlikler, dil kullanımının çeşitli boyutları temel alınarak ayrıntılı şekilde tanımlanmıştır. Bu bağlamda Tablo 2.1.3’de A2 ve B2 düzeylerinde yazma başarısını etkileyen önemli ölçütler özetlenmiştir.

Tablo 2.1: A2 ve B2 düzeylerinde yazma becerisi – D-AOBM ölçütleri

Ölçütler	A2 Düzeyi	B2 Düzeyi
Metin Türleri	Kısa notlar, e-postalar, mektuplar, günlük hayatla ilgili kısa açıklamalar.	Mantıksal bağlantılı uzun metinler, Giriş, gelişme, sonuç bölümleri, İç bağlantıları olan

		paragraflar
Tablo 2.1: (devam ediyor)		
Dil Bilgisi	Basit cümle yapıları, Sınırlı dilbilgisi yapıları, Temel ekler ve bağlaçlar	Daha karmaşık dil yapıları ve çeşitli zamanları doğru bir şekilde kullanma
Sözcük Dağarcığı	Gündelik hayatta kullanılan temel sözcükler ve ifadeler	Geniş ve zengin sözcük dağarcığı, soyut kavramları ifade edebilme, eş anlamlı ve yan anlamlı sözcükler
Cümle Yapısı	Basit ve bağlantısız cümleler. “Ve”, “ama”, “çünkü” gibi temel bağlaçlarla cümleler birleştirilir.	Karmaşık ve bağlantılı cümleler. Farklı bağlaçlar ve geçiş ifadeleriyle metinler arasında tutarlılık sağlanır.
Metin Yapısı	Kısa ve basit metinler, Doğrudan ifadeler, Sınırlı paragraf yapısı	Mantıksal bağlantılı uzun metinler, Giriş, gelişme, sonuç bölümleri, iç bağlantıları olan paragraflar
Anlaşılabilirlik	Dil bilgisi ve yazım hataları bulunabilir ancak metnin genel anlamı anlaşılır.	Hatalar azdır ve metin genel olarak akıcı ve anlaşılırdır.
İçerik ve Kapsam	Basit kişisel bilgileri yazma Günlük hayatla ilgili kısa notlar Temel kişisel ihtiyaçları ifade etme	Farklı konularda detaylı yazılar Karmaşık fikirleri açıklama Olayları ve deneyimleri ayrıntılı anlatma
Yazım ve Noktalama	Temel yazım kuralları Basit noktalama işaretleri Sınırlı yazım becerisi	Profesyonel yazım kuralları Karmaşık noktalama işaretleri Yazım ve imla açısından doğruluk
Geri Bildirime Tepki	Geri bildirimle dil bilgisi ve sözcük seçimi gibi temel	Geri bildirimi kullanarak dilin üslup, yapı ve içerik

	düzeltilmeler yapılabilir.	boyutlarında daha etkili düzenlemeler yapılabilir.
Kültürel Farkındalık	Basit kültürel ifadeler Günlük sosyal kalıplar Sınırlı kültürel bağlam	Kültürel incelikler Farklı sosyal bağlamlarda yazma Kültürlerarası farkındalık
Özgünlük	Hazır kalıpları kullanma Basit örneklendirmeler	Öznel yorumlar ve değerlendirmeler

Tablo 2.1, metin türlerinden dil bilgisi yapısına, sözcük dağarcığından metin yapısına kadar çeşitli ölçütleri kapsamaktadır. A2 düzeyi, daha çok günlük yaşamda karşılaşılan kısa ve basit yazılı ifadelerle sınırlı iken, B2 düzeyinde öğrencilerin mantıksal bağlantılı, daha karmaşık ve tutarlı metinler oluşturabilmeleri beklenmektedir. Özellikle metin yapısı ve içerik bütünlüğü açısından, B2 düzeyi yazılar daha kapsamlı giriş, gelişme ve sonuç bölümleri içermekte, bu bölümler arasında anlamlı geçişler bulunmaktadır.

Dil bilgisi ve sözcük çeşitliliği açısından da belirgin bir gelişme görülür; A2 düzeyinde sınırlı yapı ve basit sözcükler kullanılırken, B2 düzeyinde daha zengin bir dil kullanımı ve karmaşık cümle yapıları ortaya konur. Yazım, noktalama ve genel anlaşılabilirlik açısından da B2 seviyesindeki metinler daha yüksek doğruluk ve akıcılık sergiler.

D-AOBM'ye göre A2 düzeyinde bireyler, kısa ve basit cümlelerle günlük iletişim ihtiyaçlarını karşılayabilecek metinler oluşturabilir. Bu düzeyde doğruluk sınırlı, cümle yapıları sade ve sözcük dağarcığı dar olduğundan dolayı karmaşıklık ve akıcılık düzeyleri de düşüktür. İşlevsel yeterlik, bireyin yazma görevini amacına uygun biçimde yerine getirip getiremediğiyle ilgilidir; A2 düzeyinde bu yeterlik temel iletişim düzeyiyle sınırlıdır.

B2 düzeyine gelindiğinde ise yazılı anlatımda gözle görülür bir gelişim beklenir. Öğrenci, çeşitli yapılar kullanarak anlamlı ve bütünlüklü metinler üretebilir. Karmaşık cümle kurguları, bağlaçlarla kurulan ilişkiler ve düşünce zincirleri belirginleşir. Bu da dilsel karmaşıklığın artmasını sağlar. Aynı zamanda dil bilgisel doğruluk artar, anlamı bozan hatalar azalır. Akıcılık, metnin dilsel kesintisizliğini ve anlatım akışını sağlar; B2 düzeyinde daha bütünlüklü ve düzenli metin akışı sağlanabilir. D-AOBM bu düzeydeki

öğrencilerden, belli bir konuda tutarlı argümanlar geliştirebilen ve çeşitli bağlamlara uygun metinler yazabilen bireyler olmalarını bekler. Bu da işlevsel yeterliğin daha üst düzeyde gerçekleştiğini gösterir.

Dolayısıyla D-AOBM düzeyleri, yazma becerilerini değerlendirmek için kullanılan bu dört ölçütle uyum içindedir ve bu çalışmada yer alan A2 ile B2 düzeyindeki metinlerin değerlendirilmesi de söz konusu ölçütler üzerinden gerçekleştirilmiştir. Böylelikle, metinlerin hem dilsel hem de yapısal açıdan hangi düzeyde olduğunu objektif biçimde değerlendirmek mümkün olacaktır.

2.2 Yazma Başarısının Ölçütleri

İkinci dil ediniminde yazma performansının değerlendirilmesinde karmaşıklık, akıcılık ve doğruluk kavramları kritik bir öneme sahiptir (Larsen-Freeman, 2006). Larsen-Freeman'ın (1978) dil gelişimini ölçmeye yönelik geliştirdiği indeksler, bu üç boyutun birbirleriyle olan ilişkisini ve öğrenci gelişimini nasıl yansıttığını gösteren temel çalışmalardan biridir. Bu kavramlar, sadece öğrenci yazımının değil, aynı zamanda yapay zekâ tarafından üretilen metinlerin de analizi için geçerli bir çerçeve sunmaktadır. Nitekim Larsen-Freeman'ın (2015) dil bilgisi öğretimi ve öğrenimine odaklanan çalışması, dil bilgisi doğruluğunun metnin bağlamsal ve işlevsel uygunluğuyla ilişkisini vurgulamaktadır. Bu bağlamda bu tez çalışması, ChatGPT tarafından üretilen metinlerin karmaşıklık, akıcılık ve doğruluk düzeyleri incelenirken, bu çalışmaların ortaya koyduğu teorik ve metodolojik yaklaşımlar temel alınmıştır. Karmaşıklık, akıcılık ve doğruluk çerçevesinde yapılan incelemeler metnin dil bilgisel açıdan doğruluğunu ortaya koymaktadır, ancak metinlerin işlevsel yeterliliğini belirleyememektedir. Bu nedenle işlevsel yeterlik ölçütünün de dikkate alınması önerilmektedir (Zhang, 2024). Söz konusu ölçütlerin birlikte ele alınması yazma ürünlerinin hem dilbilimsel boyutta hem de iletişimsel işlevi yerine getirme boyutunda incelenmesini sağlamaktadır.

2.2.1 Karmaşıklık

Karmaşıklık, yazılı metinlerin yapısal zenginliğini, cümle uzunluğunu, yan cümle kullanımını ve bağlama uygun yapılarla çeşitlenmesini ifade eder. Yazının üst düzey bir üretim göstergesi olan karmaşık yapıların kullanımı (Kormos, 2006; Kuiken ve Vedder, 2017), ikinci dilde yazma becerisinin gelişmişliğinin bir göstergesidir. Yurt dışında yapılan

çalışmalarda karmaşık cümle yapısının belirlenmesinde ortalama cümle uzunluğu, yan cümle oranı ve t-birimler dikkate alınmaktadır. T-birimi, ana cümle ve ona bağlı veya gömülü tüm yan cümleler ve cümle dışı yapılardan oluşmaktadır (Hunt, 1965'e atfen Kuiken, 2023).

Türkçede yapısına göre cümle sınıflaması konusunda uzmanların farklı sınıflamalar yaptıkları görülmektedir. Basit cümlenin tek bir yüklemi olduğu konusunda uzlaşa görülmektedir. Ancak sıfat-fiil ve zarf-fiillerin bulunduğu cümleleri basit cümle kabul eden görüşler olduğu gibi (Ergin, 1985; Karahan, 2000) girişik birleşik cümle kabul eden görüşler de mevcuttur (Dizdaroğlu, 1976; Gencan, 1979).

Dizdaroğlu (1976) cümleleri basit ve birleşik (girişik, kaynaşık, koşul, ilgi, katmerli) cümleler olarak sınıflandırmaktadır. Ergin (1985), yapılarına göre cümleleri basit cümle ve birleşik cümle (şartlı birleşik, ki'li birleşik, iç içe birleşik) olarak sınıflandırmaktadır. Gencan (1979) yalın, bağımsız önermelerden birleşmiş cümle, bileşik cümle (temel önerme, yan önerme, girişik cümle, ara önerme) şeklinde cümleleri sınıflandırmaktadır. Hatipoğlu (1972) yapısına göre cümleleri yalın, birleşik, ara cümle, girişik, sıralı, devrik, kesik cümleler şeklinde sınıflandırmaktadır. Bu sınıflandırmalar, yapılarına göre cümle sınıflandırması konusunda uzmanlar arasında görüş birliği olmadığını göstermektedir. Bununla birlikte Balyemez'in (2021) belirttiği gibi dil bilgisi öğretiminde yerleşmiş genel kabule göre yapılarına göre cümleler basit, birleşik (girişik birleşik, iç içe birleşik, şartlı birleşik, ki'li birleşik), sıralı (bağımsız sıralı, bağımlı sıralı) ve bağlı cümleler olarak ele alınmaktadır. Bu çalışmada dil bilgisi öğretiminde yerleşmiş olan bu sınıflama dikkate alınmıştır. Basit cümle dışındaki bütün cümleler karmaşık cümle sayılmıştır.

2.2.2 Akıcılık

Akıcılık, metnin anlam bütünlüğü bozulmadan sürdürülmesi, ifadelerin doğal ve tutarlı olması ile yazma sürecinde yazarın düşüncelerini kesintisiz şekilde aktarabilmesidir (Larsen-Freeman, 2006). Akıcılık, hem üretim sürecindeki hız hem de metnin içsel bütünlüğüyle doğrudan ilgilidir. Akıcılık, düşüncenin yazılı olarak süreklilik içinde aktarılması, gereksiz tekrarların ve duraksamaların olmaması ile ilişkilidir.

Akıcılığın temel ölçütü olarak genellikle metindeki toplam sözcük sayısı ele alınmaktadır (Storch, 2005). Öğrencilerin sözcük dağarcığının genişliği ve sözcükleri doğru bağlamda

kullanabilme yeteneği, metinlerinin niteliğini doğrudan etkiler (Can, 2019; Can, 2022). Ancak söz varlığının etkili kullanılmasında sadece sözcük sayısı yeterli değildir, aynı sözcüklerin sürekli tekrar edildiği bir metin akıcılıktan uzaklaşacaktır. Söz varlığının etkili kullanılmasında farklı sözcük kullanımı ve anlamlı sözcük yoğunluğu ölçütlerine dikkat edilmektedir. Göksel ve Kerslake (2005), farklı sözcük kullanımının ve anlamlı sözcük yoğunluğunun yazının zenginliğini ve akıcılığını artırdığını belirtir. Bu çalışmada akıcılık göstergesi olarak, sadece toplam sözcük sayısı değil anlamlı ve görevli sözcüklerin oranları ile farklı sözcüklerin oranı incelenmiştir.

Anlamlı sözcükler tek başına anlam taşıyan ve bir kavramı veya eylemi karşılayan sözcüklerdir. Görevli sözcükler ise tek başına anlamı olmayan, cümledeki diğer sözcüklerin yardımı ile anlam kazanan, anlamlı sözcüklerin cümlede kullanılmasını sağlayan sözcüklerdir (Ergin, 1985; Aksan, 2007; Korkmaz, 2009). Bu sözcüklerin işlevsel kullanımı, metinlerde anlamsal kopuklukların oluşmasını engeller. Ersen-Rasch ve Onası (2015), yabancı dil olarak Türkçe dil bilgisi alanındaki çalışmalarında, görevli sözcüklerin yabancı dil öğrenenler için kritik önem taşıdığını vurgulamaktadır.

Türkçede uzmanların yaptıkları anlamlı ve görevli sözcük sınıflandırmaları incelendiğinde Ergin'in (1985), sözcükleri anlam ve görevleri bakımından üç ana gruba ayırdığı görülür. Bunlar isimler, fiiller ve edatlardır. Ergin, görevli sözcükleri edat başlığı altında inceler. Edatları ünlem edatları, bağlama edatları ve son çekim edatları olarak ele alır.

Korkmaz (2009), isimler ve fiilleri anlamlı sözcükler olarak ele alır. İsim soylu sözcükler kapsamında isimler, sıfatlar, zamirler, zarflar yer almaktadır. Edatlar ve bağlaaları görevli sözcükler kapsamında değerlendirir, ünlemleri ise görevli ve anlamlı sözcükler olarak değerlendirir. Korkmaz, ünlemlerin yalnız başına anlamlı olduğu, bir ad gibi çekimlendiği veya türetildiği durumlarda anlamlı sözcük işlevi görmesi nedeniyle anlamlı sözcük sayılabileceğini belirtmektedir. ekime girmeyen, doğrudan bir kavrama karşılık gelmeyen ünlemleri ise görevli sözcük olarak değerlendirmektedir. Bu çalışmada, metin analizleri yapılırken görevli ve anlamlı sözcüklerin belirlenmesinde Korkmaz'ın sınıflandırması esas alınmıştır.

2.2.3 Doğruluk

Doğruluk, metnin sözcük ve cümle düzeyinde hatasız olması ile ilgilidir. Doğruluk, dili yapı ve anlam bakımından uygun şekilde kullanmayı gerektirmektedir. Sözcüğün doğru yazılması, anlamca uygun sözcüğün seçilmesi, söz diziminin doğru yapılandırılması ve mantıklı olması doğruluğu sağlayan ölçütlerdir. Hataların yüksek oranda olması metnin anlaşılmasını etkileyen bir unsurdur. Celce-Murcia (1991) 100 kelimedede ortalama 7.2 sözcüğün hatalı olmasının akademik yazmada kabul edilemez olduğunu belirtmektedir. Yabancı dil öğrencilerinin tam bir doğruluk ile dili kullanmaları beklenemez. Bununla birlikte doğruluk oranının ne kadar olması gerektiği konusunda kesin bir bilgi yoktur. Doğruluğun belirlenmesinde doğru sözcüklerin toplam sözcük sayısına oranı ve doğru cümlelerin toplam cümle sayısına oranı dikkate alınmaktadır.

2.2.4 İşlevsel Yeterlilik

İşlevsel yeterlilik, bir metnin iletişim amacına hizmet edip etmediğini ve yazı türüne uygunluk gösterip göstermediğini sorgular. Kuiken ve Vedder (2017), işlevsel yeterliliği; amacın gerçekleştirilmesi, içeriğin tutarlılığı ve hedef okuyucuya uygunluk gibi üç boyutta açıklar. Bu yeterlilik, yazılı bir görevin, belirlenen amaç ve beklentilere ne kadar uygun şekilde tamamlandığının bir göstergesidir.

Bu çalışmada, Kuiken ve Vedder (2017) tarafından geliştirilen işlevsel yeterlilik ölçütleri esas alınmıştır. Bu ölçütler, öğrencilerin yazılı metnlerinin işlevsel başarısını değerlendirmek için kullanılan İçerik, Görev Gereksinimleri, Anlaşılabilirlik ve Tutarlılık ve Bağdaşıklık olmak üzere dört temel boyuttan oluşur. Bu boyutlar ve değerlendirme kriterleri aşağıda detaylandırılmıştır:

- İçerik: Bu ölçüt, yazılı metinde sunulan bilgi birimlerinin sayısının yeterli olup olmadığını ve konuyla alakasını değerlendirir. Fikirlerin birbiriyle tutarlılığı ve metnin genel zenginliği bu boyutun temelini oluşturur.
- Görev Gereksinimleri: Bu ölçüt, öğrencinin yazma görevinin tür, söz eylemleri ve hitap tarzı gibi gerekliliklerini ne kadar başarılı bir şekilde yerine getirdiğini inceler. Görevin amacına tam olarak ulaşıp ulaşılamadığı bu boyutta sorgulanır.

- Anlaşılabilirlik: Bu ölçüt, metnin amacını ve içerdiği fikirleri anlamak için ne kadar çaba gerektiğine odaklanır. Metnin ne kadar açık, net ve okuyucu tarafından kolayca anlaşılabilir olduğu bu boyutta değerlendirilir.
- Tutarlılık ve Bağdaşıklık: Metnin mantıksal bir bütünlük içinde olup olmadığı, fikirler arasındaki geçişlerin ve bağlaçların kullanımının yeterliliğidir.

Kuiken ve Vedder (2017) tarafından belirlenen bu boyutlar, yazılı anlatımdaki işlevsel yeterliliği kapsamlı bir şekilde değerlendirmek için sağlam bir kuramsal çerçeve sunmaktadır. Bu çalışmada da metinlerin işlevsel yeterliğinin değerlendirilmesi bu ölçütler üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Bachman ve Palmer (1996) bu yeterliliği bağlamsal uygunluk, yararçı beceri ve dilsel yeterlik açısından değerlendirir. Türkçede işlevsel yeterlilik; metnin açıklığı, bütünlüğü ve görevle örtüşmesiyle ilişkilidir. Özellikle mektup, dilekçe, betimleyici metin gibi yazı türlerinde bu yeterlilik açıkça gözlemlenebilir. Bu çalışmada işlevsel yeterlilik, görev gereklerine uygunluk ve anlam açıklığı ölçütlerine göre değerlendirilmiştir. Bu ölçütler yalnızca değerlendirme aracı değil, aynı zamanda öğretim hedefleridir. Süreç temelli yazma öğretimi; planlama, taslak oluşturma, işbirliği, geri bildirim ve düzenleme gibi aşamalarda bu dört boyutu dikkate alarak bireyin yazma yeterliğini adım adım geliştirir (Graham vd., 2013; Hyland, 2019).

Sonuç olarak, yazma becerisi, dilsel bilgi ile birlikte bilişsel stratejilerin, bağlamsal farkındalığın ve iletişimsel yeterliliğin birleşimini gerektiren karmaşık bir beceridir. Karmaşıklık, akıcılık, doğruluk ve işlevsel yeterlilik kavramları, bu becerinin hem kuramsal hem uygulamalı boyutlarını kavramada sağlam bir çerçeve sunmaktadır.

2.3 Yapay Zekâ ve Eğitim

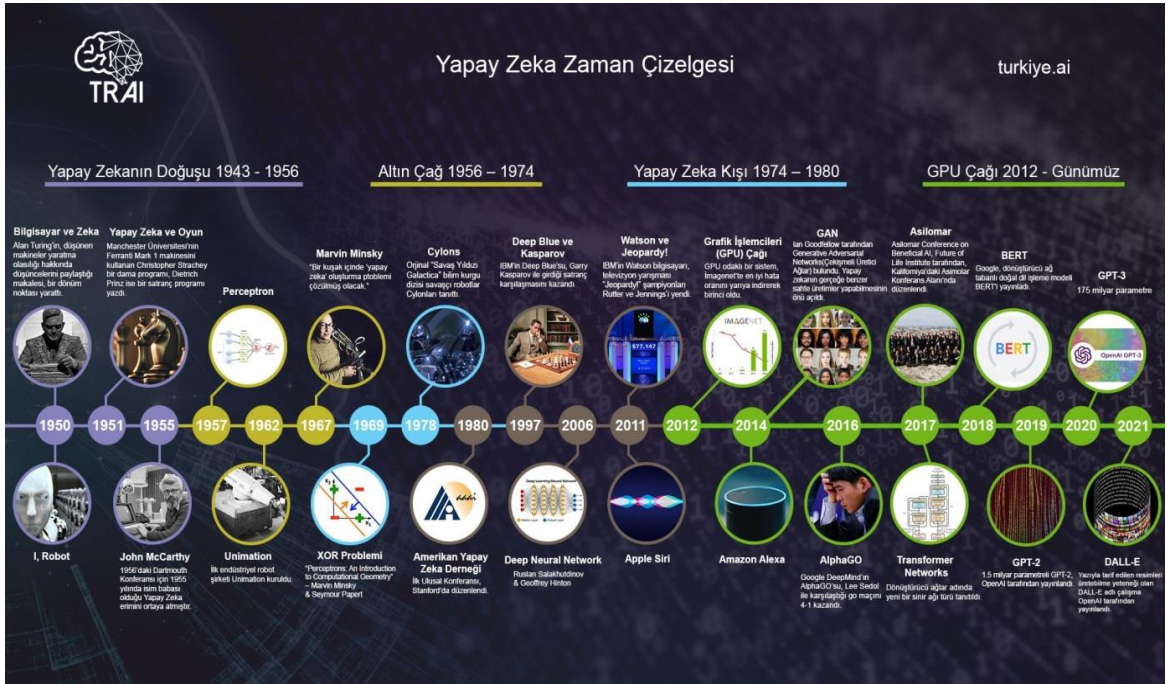
Yapay zekâ (YZ), insan zekâsının çeşitli bileşenlerini taklit etmeyi amaçlayan ve bu taklidi makine ve yazılımlar aracılığıyla gerçekleştiren bir teknoloji alanıdır (Alpaydın, 2013). 1956 yılında John McCarthy tarafından isimlendirilen bu alan, zamanla sadece bilgisayar biliminin değil, eğitim, tıp, hukuk gibi disiplinlerin de içine dâhil olduğu çok yönlü bir uygulama sahasına dönüşmüştür.

Yapay zekânın tarihi, Alan Turing’in ‘makinelere düşünebilir mi?’ sorusuyla şekillenmeye başlamış ve Turing testi gibi önemli kavramlarla bilimsel zemine oturmuştur. Özellikle 2000’li yıllardan itibaren artan veri kullanımı ve işleme gücü sayesinde YZ uygulamaları daha yaygın hale gelmiştir. Bu dönemde sosyal medya platformları, akıllı asistanlar, otomatik çeviri sistemleri gibi çeşitli alanlarda kullanılması, yapay zekâyı günlük hayatın bir parçası haline getirmiştir (Uzun, L., 2023).

Yapay zekâ, çok çeşitli uzmanlık alanlarını ve teknikleri kapsayan genel bir terimdir. Farklı disiplinler ve alanlar tarafından kavramsal olarak terimin farklı tanımları yapılmıştır. Bu tanımlardan bazıları şu şekildedir:

- İnsan zekâsının taklidi (Nilson, 1990’a atfen Onat, 2022).
- Akıllı makineler ve akıllı bilgisayar programları yapma bilimi ve mühendisliği (McCarthy, 1998’e atfen Onat, 2022).
- Yapay zekâ, akıllı makineler ve akıllı bilgisayar programları yapma bilimi ve mühendisliğidir (Onat, 2022).
- Slage, yapay zekâyı “sezgisel programlama” olarak tanımlamıştır (Nabiyev, 2012’ye atfen Arslan, 2020).
- Axe, yapay zekâyı karmaşık problemlere karşı tepkiler oluşturabilen programlar olarak tanımlamıştır (Nabiyev, 2012’ye atfen Arslan, 2020).
- Yapay zekâ, belirli bir görevi veya görevleri yerine getirmek amacıyla insan zekâsını taklit eden ve sürekli olarak topladığı bilgiler ile kendisini güncelleyen sistem veya makinelere verilen genel isimdir.

Arslan, (2020) tanımlar birbirinden farklılık gösterse de ortak adlandırma olarak yapay zekânın ‘akıllı programlama’ ve ‘insansı tepkiler’ olmak üzere iki kavram üzerine oturtulabileceğini belirtmiştir.



Şekil 2.1: Modern yapay zekânın tarihsel gelişimi (TRAI, 2021)

Yapay zekâ, temelleri oldukça eskiye dayanan ve günümüze kadar pek çok farklı evreden geçen bir bilim dalıdır. Yapay zeka teknolojilerinin tarihsel gelişimi, Türkiye Yapay Zeka İnisiyatifi'nin (TRAI) hazırladığı zaman çizelgesinde (2021) detaylandırılmıştır.

Tarihsel olarak yapay zekâ ve yapay zekâ çalışmaları 1950'li yıllara dayanmaktadır. Yapay zekânın gelişim ve değişim süreci bilgisayarların gelişimi ile başlamaktadır. Sadece bilgisayar teknolojileri ile sınırlı kalmayıp psikoloji, tıp, mühendislik gibi birçok alan ve bilim dalı ile bağlantılıdır. Hatta felsefi açıdan da yapay zekâ kavramı ele alınmıştır. Felsefi açıdan canlılığı taklit bakımından makinelerin rolü başlığında incelenmiştir (Doğan, 2002'ye atfen Arslan, 2020).

Bu çalışmaları takiben 1950 yılında İngiliz matematikçi Alan Turing, makinelerin insanlar gibi düşünüp düşünemeyeceği üzerine "Bilgisayarlar ve Makine" adlı makalesini kaleme almıştır. Bu makalesinde Turing, "karar verme ve problem çözme gibi becerileri, mantık kadar mevcut bilgileri de kullanarak bir insan çözebiliyorsa, makineler neden yapamıyor?" sorusuna cevap aramıştır. Daha sonra kendi soyadı ile anılan "Turing Testi"ni yapmıştır. Bu testte bilgisayar başında oturan insan iletişimde bulunduğu karşı tarafın insan mı yoksa yapay zekâ mı olduğunu anlayamaz ise, sistem başarılı sayılıyordu.

Tüm bu gelişmeler hızlanarak devam etmiş ve yapay zekânın net bir çerçeveye oturtulması 1956 yılında olmuştur. Yapay zekâ ilk defa 1956 yılında Dortmund Koleji'nde yapılan bir

konferansta John McCarthy tarafından kavram olarak ortaya atılmıştır. 1950’li yıllarda bilgisayarların henüz bilgiyi saklama özelliğinin olmaması sebebiyle bu yıllarda yapay zekâ çalışmaları ilerleme gösterememiştir. 1960’lı yıllarda bilgisayarların daha hızlı çalışması ve bilgiyi saklama noktasında gelişmeler olmuştur. 1960’larda, makine öğrenmesi kavramı ortaya çıkmıştır. Bu kavramın ortaya çıkması ise istatistiksel modellerin kullanımınıdır. Bu yıllarda, yapay sinir ağları ve karar ağaçları gibi algoritmalar da geliştirilmiştir ve verilerin otomatik olarak işlenmesi ve sınıflandırılması gibi faaliyetler için önemli bir adım oluşturmuştur (Bishop, 2006’ya atfen Altıntop, 2023). Yapay zekâ çalışmalarının hızlanması ile birlikte sırasıyla geliştirilen yapay zekâ programları şunlardır:

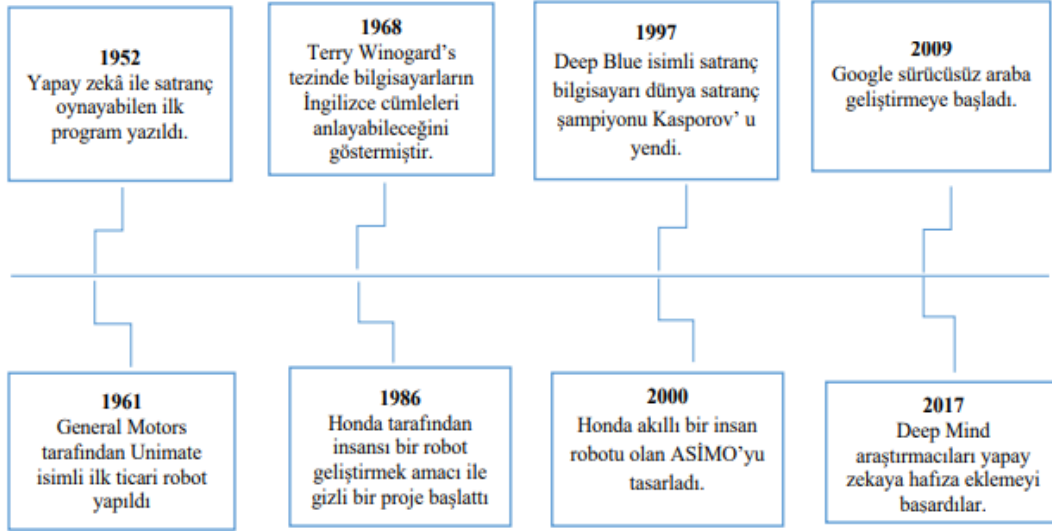
- Aziz (1961)
- Benzeşim (1963)
- Eliza (1965)
- Bilgin (1970)
- Stajyer (1979)

Sürekli hızlanarak gelişen yapay zekâ, 1997 yılında dünya satranç şampiyonu Gary Kasparov’un “Deep Blue” (Derin Mavi) isimli bir programa yenilmesi ile ilk başarısını göstermiştir. Garry Kasparov bu maçta saniyede 200 milyon satranç hamlesini işleyebilen bir programa karşı yarışmış ve kaybetmiştir. Bu olaydan sonra bilgisayarların bazı konularda insanlardan daha üstün olabileceği görülmüştür.

2000’li yıllarda yapay zekâ ilk kez bir elektrik süpürgesi ile insan yaşantısına girmiştir. 2006 yılında sosyal medya ağları (Facebook, Twitter, Netflix gibi) şirketleri de yapay zekâyı kullanmaya başlamıştır. Günümüzde yapay zekâ pek çok alanda kullanılmakta ve uzmanlık gerektiren durumlarda öneri verebilmektedir.

Yapay zekâ ve robotik alanındaki gelişmeler, 20. yüzyılın ortalarından itibaren hızla ilerlemiştir. 1952 yılında yapay zekâ ile satranç oynayabilen ilk programın yazılması bu sürecin önemli bir başlangıcını oluşturmuştur. 1961’de General Motors, Unimate isimli ilk ticari robotu üretmiş, 1968’de ise Terry Winograd’ın çalışmaları bilgisayarların doğal dil anlayabilme potansiyelini göstermiştir. 1986’da Honda, insansı robot geliştirme çalışmalarına başlamış ve 2000 yılında ASIMO’yu tasarlamıştır. 1997’de satranç

bilgisayarı Deep Blue, dünya satranç şampiyonu Kasparov'u yenerek yapay zekânın gücünü kanıtlamıştır. 2009'da Google sürücüsüz araba geliştirme çalışmalarına başlamış, 2017'de ise Deep Mind araştırmacıları yapay zekâyâ hafıza eklemeyi başarmıştır. Bu gelişmeler, yapay zekânın insan yaşamında giderek daha etkin bir rol üstlendiğini göstermektedir. İşler ve Kılıç'ın (2021), çalışmalarında yapay zekânın gelişim evreleri şu şekildedir:



Şekil 2.2: Yapay zekâ gelişim evreleri (İşler ve Kılıç, 2021)

2.3.1 Yapay Zekâ Uygulamaları

Günümüzdeki teknolojik gelişmeler bireylerin ve toplumların yaşamını etkilemektedir. Bunun yanı sıra bu gelişmeler bireylerin ve toplumların yaşamlarını değiştirmekte ve kolaylaştırmaktadır. Tıp, eğitim, sağlık, tekstil, finans alanları, otomasyon, hukuk, güvenlik ve gizlilik, eğlence ve yaratıcılık gibi daha birçok alanda yapay zekâ uygulamaları kullanılmaktadır. Yapay zekâ uygulamaları, yeni ve test edilmiş bireyin zekâsını temsil eden uygulamalar olarak bilinir.

YSA ve bulanık mantık gibi yapay zekâ yöntemleri, çeşitli tıbbi uygulama alanlarındaki karmaşık klinik verilerin doktorlar tarafından analizi, modellenmesi ve anlaşılması için kullanılabilecek çok güçlü araçlardır. Tıpta bulanık mantık yöntemi sağlık hizmetlerinin verimliliğini ve güvenilirliğini artırmak üzere umut vaat eden fakat henüz tam anlamıyla kullanılamayan geniş bir alandır (Kuşçu, 2015).

Yapay zekâ uygulamaları incelendiğinde görüntü işleme, ses tanıma, muhakeme, doğal dil üretimi, biyometri, metin analizi, robotik süreç otomasyonu gibi farklı alanlarda kullanılabilmektedir. Tavlama benzetimi, bilgisayar görme, konuşma tanıma, destek vektör makinesi, kaotik modelleme, robotik ve bunların bir veya birkaçının kullanımıyla oluşturulan karma sistemler de yapay zekâ uygulamalarının yer edindiği alanlardır.

Eğitimde yapay zekânın tarihsel kökenleri 1920'li yıllara kadar dayanmaktadır. Ohio Üniversitesi'nde çalışan Pressey (1926) ilk uygulama örnekleri olarak çoktan seçmeli testlerin sadece öğrenci başarılarını değerlendirmekle sınırlı kalmadığını; aynı zamanda öğrenmeyi desteklemek için de kullanılabileceğini önermiştir. Davranışçı kuramın öncülerinden olan Skinner (1958) öğretme makineleri olarak bilinen programlı öğretimin örneklerinden birini geliştirmiştir. Bu basit makineler öğrencilere, soruları görüp cevapları yazma fırsatı sunmuş ve doğru cevaplar verildiğinde bir sonraki soruya geçilmesini sağlamıştır. Yapay zekânın eğitim alanında yapabileceği işler Tablo 2.2'de sunulmuştur.

Tablo 2.2: Yapay zekânın eğitimde yapabileceği işler (Chen vd., 2020'den uyarlanmıştır.)

Yönetim	• Not verme ve geri bildirim sağlama gibi, öğretmenlerin çok zamanını alan idari görevleri daha hızlı gerçekleştirir. • Her bir öğrencinin öğrenme stillerini ve tercihlerini belirleyerek, kişiselleştirilmiş öğrenim planları oluşturmalarına yardımcı olur. • Öğretmenlere karar alma desteği ve veriye dayalı çalışmalarda yardımcı olur. • Öğrencilere zamanında ve doğrudan geri bildirim verir.
Eğitim	• Bir öğrencinin projelerde ve alıştırmalarda beklentileri ne kadar aşacağını ve okulu bırakma olasılıklarını tahmin eder. • Özelleştirilmiş içerik önermek için ders müfredatını ve materyallerini analiz eder. • Sınıfın ötesinde ve daha yüksek seviye eğitime kadar uzanan, iş birliğini destekleyen bir eğitime olanak tanır. • Her öğrenci için kişisel verilerine dayalı olarak bir öğretim yöntemi belirler. • Eğiticilere kişiselleştirilmiş öğrenim planları oluşturmada

	yardımcı olur.
Tablo 2.2: (devam ediyor)	
Öğrenme	• Öğrencilerin öğrenme eksikliklerini ortaya çıkarır ve bunları eğitimin erken aşamalarında giderir. • Öğrenciler için üniversite ders seçimini kişiselleştirir. • Çalışma verilerini toplayarak her öğrenci için kariyer yolunu tahmin eder. • Öğrenme durumunu tespit eder ve öğrencilere akıllı, uyarlanabilir müdahaleler uygular.

Yapay zekâ, sosyal etkileşimlerimizin her yönünü değiştirebilen, gelişen bir teknolojik alandır. Etkileşimlerimizi etkilemesinin kaçınılmaz sonucu olarak eğitim alanını da etkilemekte ve değiştirmektedir. Eğitimde yapay zekâ, günümüzde farklı bağlamlarda test edilmekte olan yeni öğrenme ve öğretme tekniklerine çözüm üretmeye başlamıştır (Akdeniz ve Özdiç, 2021).

Şahin Toptaş (2023), Almanca öğretiminde yapay zekâ uygulamalarını akademik bir bakışla inceleyerek hem teorik çerçeve hem pratik örneklerle desteklemiş; YZ araçlarının dil öğretiminde faydalarını ve sınırlılıklarını tespit etmiştir. Çalışma, öğretmen eğitimi, teknik hazırlık ve pedagojik uyumun önemine dikkat çekmektedir.

Yapay zekânın eğitim alanındaki yansımaları, öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre öğrenme ortamlarını kişiselleştirme potansiyeliyle öne çıkmaktadır (Onat, 2022). Bu durum, yazma becerisi gibi bireysel gelişim ve uygulama gerektiren alanlarda daha da belirgin hale gelmektedir. Bu nedenle, yapay zekâyâ dair genel bilgilerin yazma becerisi odaklı olarak ele alınması, bu tezin temel gerekçesini oluşturmaktadır.

2.3.2 Dil Öğretiminde Yapay Zekâ Kullanımı

Dijital dönüşümün eğitim alanında yarattığı köklü değişimler, özellikle dil öğretimi alanında yenilikçi yaklaşımların ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır. Bu bağlamda yapay

zekâ teknolojisi, geleneksel dil öğretim yöntemlerinin sınırlarını aşarak dil öğrenimini daha etkili, kişiselleştirilmiş ve etkileşimli bir süreç hâline getirme potansiyeli taşımaktadır. Yapay zekâ destekli sistemler, dil bilgisi, dinleme, yazma ve konuşma gibi temel dil becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir araç olarak karşımıza çıkmaktadır.

Dil eğitimi ve öğretiminde yapay zekâ destekli araçların kullanımı, öğrencilerin dil becerilerini geliştirme, bu becerileri kontrol etme ve ölçme süreçlerinde önemli bir potansiyele sahiptir. Bu teknolojiler, öğrencilere dil bilgisi ve söz varlığı gibi alanlarda hem ders sırasında hem de ders dışında etkileşimli ortamlar sunarak, bireyselleştirilmiş destek ve dönütler sağlamaktadır (Şen, 2023). Böylece öğrenme süreci daha verimli bir hale gelmekte ve öğrencilerin kendi öğrenme hızlarına göre ilerlemelerine olanak tanınmaktadır.

Bu kapsamda yapay zekâ sistemleri, bireyin öğrenme stillerini ve tercihlerini analiz ederek kişiselleştirilmiş ders programları oluşturabilmektedir. İçeriği, ilerleme hızını ve öğrenme etkinliklerini özelleştirerek öğrencilerin sürekli etkileşimde kalmasını ve hedefli destek almasını sağlayan bu sistemler, öğrenme sonuçlarını önemli ölçüde iyileştirmektedir. Günümüzde yapay zekâ, dil öğrenimini geliştirmek amacıyla mobil uygulamalar ve çevrimiçi platformlarda yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Bu uygulamalar, sözcük dağarcığını artırma, dil bilgisi becerilerini güçlendirme ve telaffuzu iyileştirme gibi kritik alanlarda etkili çözümler sunmaktadır. Yapay zekâ ile bütünleşmiş olan bu uygulamalar, geleneksel öğrenme yöntemlerine kıyasla daha etkili sonuçlar üretmektedir. Bu bağlamda otomatik çeviri araçları, farklı dillerdeki metinleri ve konuşmaları anlayabilmekte ve çevirebilmektedir. Ses tanıma sistemleri ise konuşma ve telaffuz becerisinin geliştirilmesinde önemli katkılar sağlamaktadır. Ayrıca yapay zekâ tabanlı dil analiz araçları, yazılı ve sözlü metinleri analiz ederek dil bilgisi becerisinin geliştirilmesine destek olmaktadır.

Dil öğrenimi alanında yapay zekâ temelli birçok uygulama bulunmaktadır. Busuu (<https://busuu.com>), Xeropan (<https://xeroran.com>) ve Glossika (<https://ai.glossika.com>) uygulamaları bu alanda yapay zekâ teknolojisinden yararlanan öncü platformlardır. Busuu platformu, öğrencilere 12 farklı dilde dil öğrenme imkânı sunarken, yapay zekâ teknolojisini öğrencilerin yazma ve konuşma becerilerini geliştirmek ve değerlendirmek için kullanmaktadır. Busuu Eğitim Departmanının yöneticisi K.C. Howes, yapay zekânın

yabancı dil öğrenimine önemli katkılar sağlayacağını farkında olduklarını belirtmektedir (Ertan, 2024).

Glossika platformunun CEO'su Michael Campbell, dil öğrenenlerin önce akıcılığa, sonra sözcük hazinesine odaklanmaları gerektiğini vurgulamaktadır. Glossika, her bir grupta 5 cümle olan ve tekrarlardan oluşan bir yapı ile dil öğretmeyi amaçlamaktadır. Gruplarda yer alan cümleler arasında yapay zekâ temelli bir işleyiş mevcuttur ve yapay zekâ desteğiyle özel olarak yapılandırılmış cümlelerin tekrarının öğrenmenin temelini oluşturduğu belirtilmektedir.

Xeropan ise hem gelişmiş bir sohbet botuna sahip hem de sözcük, dil bilgisi, video ve sesli derslerden oluşan kapsamlı bir uygulamadır. Yapay zekâ tabanlı konuşma özelliği sunarak öğrencilerin telaffuzlarını geliştirebilmelerini ve konuşma becerilerine dair geri bildirim alabilmelerini sağlamaktadır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi için özel olarak geliştirilmemiş olmakla birlikte, barındırdığı özelliklerden ötürü Türkçe öğretiminde ve öğreniminde kullanılabilecek yapay zekâ destekli araçlar bulunmaktadır. Bu araçlar otantik dijital araçlar olarak adlandırılmaktadır (Sarigül, 2022).

Tablo 2.3: Otantik dijital araçlar (Sarigül, 2022)

Google Dokümanlar – Sesle Yazma Aracı (https://docs.google.com/)	Bu araç da yabancıların kendi konuşmalarını ve telaffuzlarını kontrol etmeye yarar. Türkçe öğrenmekte olan kişiler bu aracı kullanarak gelişigüzel konuşmalar yapabilirler veya bir metni seslendirebilirler.
Sohbet Botları	ChatGPT, Türkçe destekli chatbot uygulamaları (Replika, Dialogflow tabanlı chatbotlar)
Seç – Çevir Araçları	‘Google Seç-Çevir’, ‘Yandex Seç Çevir’ gibi tarayıcı eklentileri

	mevcuttur.
Metin Seslendirme Araçları	Microsoft Azure Metin Okuma, Read Aloud, Select and Speak gibi araçlar (Sarigül, 2022).
Tablo 2.3: (devam ediyor)	
Türkçe Dil Öğrenme Platformları	Duolingo, Babbel, Busuu, Mondly Türkçe
Sanal Asistanlar ve Çeviri Uygulamaları	Google Asistan, Siri (Türkçe modülü), Google Translate
Kişiselleştirilmiş Öğrenim Sistemleri	Lingvist, Quizlet (Türkçe kart setleri)
Türkçe Metin ve Konuşma Üretimi	ChatGPT (Türkçe), OpenAI Whisper (Türkçe konuşma tanıma)

Yapay zekânın hem genel dil öğrenimi hem de Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında barındırdığı çok sayıda uygulama, bu teknolojinin eğitim alanında sağladığı büyük kolaylığı göstermektedir. Özellikle dinleme ve konuşma pratiği yapma, yazma becerilerini geliştirme gibi alanlarda yapay zekâ tabanlı uygulamalar önemli katkılar sunmaktadır. Ancak Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılmak amacıyla özel olarak geliştirilmiş ve yapay zekâ teknolojisinden faydalanan bir uygulama henüz mevcut değildir. Günümüzde ulaşılan teknolojik gelişmeler ve Türkçeye artan ilgi göz önüne alındığında, yapay zekâ destekli bir Türkçe öğretim uygulamasının geliştirilmesine duyulan ihtiyaç açıktır.

Bu bağlamda yapay zekâ, dil öğrenimini daha etkili, kişiselleştirilmiş ve etkileşimli hale getirmek için kritik bir araç olarak değerlendirilmektedir. Öğrenci ve öğretmenlerin bu teknolojiyi etkili bir şekilde kullanması, dil öğrenme sürecini daha verimli ve ilgi çekici hale getirmekte, böylece eğitim kalitesinin artırılmasına önemli katkılar sağlamaktadır.

2.3.3 Yazma Eğitiminde Yapay Zekânın Rolü

Yazma becerisi, bireyin dilsel yeterliliği kadar bilişsel stratejileri ve ifade gücünü de kapsayan karmaşık bir süreci temsil eder (Hyland, 2019). Geleneksel yazma eğitimi süreçlerinde öğrencilere geri bildirim vermek, bireysel farklılıklara uygun çalışma ortamı

sağlamak ve yeterli yazma pratiği sunmak öğretmenler için zorluk oluşturabilmektedir (Graham ve Harris, 2018). Bu noktada yapay zekânın sunduğu kişiselleşmiş geri bildirim, dilsel hata tespiti ve öğrenciye özel yazma çalışmaları gibi imkânlar eğitimciler için önemli bir destek aracı haline gelmiştir (Uzun, L., 2023).

Doğal dil işleme (NLP) teknolojileri sayesinde, yazılan metinlerdeki anlamsal tutarlılık, dil bilgisi doğruluğu ve anlatım akıcılığı gibi öğeler analiz edilebilmekte ve öğrenciye dönüt sağlanabilmektedir (OpenAI, 2023). Özellikle yazılı anlatımda hataların anlık olarak düzenlenebilmesi, öğrencinin yazma sürecini daha aktif ve öğretici bir deneyime dönüştürebilir. Yapay zekâ tabanlı yazma destek sistemleri, öğrencilerin yazılarını karmaşıklık, doğruluk, akıcılık ve işlevsel yeterlilik ölçütlerine göre değerlendirebilir (Wolfe-Quintero vd., 1998; Zhao ve Ge, 2024). Bu ölçütler, yazma becerisinin gelişiminde öğretmenlere hem tanısal hem de öğretici açıdan katkı sağlamaktadır.

Bu kapsamda, yapay zekânın yazma becerisi eğitimindeki katkısı sadece teknik bir yenilik değil, aynı zamanda bireyselleştirilmiş, etkileşimli ve geri bildirimle dayalı öğrenme süreçlerinin desteklenmesi anlamını taşımaktadır (Flower ve Hayes, 1981).

2.3.4 ChatGPT'nin Gelişimi

Dilin özelliklerinden yararlanarak kullanıcı ile iletişime geçilmesi ve kullanıcı sorularının öğrenilen içeriklere dayalı olarak cevaplanması mümkün hale gelmiştir (Fırat, 2020). Bu gelişmelerden biri de ChatGPT'dir. ABD merkezli yapay zekâ şirketi OpenAI 30 Kasım 2022'de ChatGPT'nin tanıtımını; 'sohbet şeklinde (konuşma dilinde) etkileşim kurabilen, sorulan soruları yanıtlayabilen, hatalarını kabul edebilen, yanlış önermelere karşı çıkabilen ve uygunsuz istekleri reddedebilen eğitilmiş bir dil modeli' şeklinde yapmıştır (OpenAI, 2023). GPT modelleri, özellikle dil modellemesi gibi görevler için uygun olan, 2017 yılında Vaswani ve arkadaşları tarafından tanıtılan transformer mimarisi temelinde oluşturulmuştur. ChatGPT'nin özelliklerini Koçyiğit ve Darı (2023) Salvagno vd.'den (2023: 1) aktararak şu şekilde sıralamışlardır:

- Belirli bir konuda küçük bir metin yazmak;
- İlgilenilen bir konu hakkında bilgi almak;

- Belirli bir tonda, belirli içerikte bir e-posta veya mesaj oluşturmak ve belirli bir kişiye yönelik mesaj oluşturmak;
- Bir metnin şeklini düzeltmek veya ifadesini değiştirmek;
- Sorunları çözmek.

ChatGPT'nin tarihsel gelişimi ile ilgili bilgiler kısaca Tablo 2.4'te verilmiştir.

Tablo 2.4: ChatGPT'nin tarihsel gelişimi

GPT-1	İlk GPT modeli, 2018 yılında tanıtıldı. Büyük miktarda metin verisi üzerinde eğitilerek, metin üretme ve dil anlama görevlerinde temel bir yetenek sergiledi.
GPT-2	2019'da piyasaya sürülen GPT-2, daha büyük bir model ve daha gelişmiş bir mimariye sahipti. Metinleri daha tutarlı ve yaratıcı bir şekilde üretebilme özelliğiyle dikkat çekti.
GPT-3	2020'de tanıtılan GPT-3, önceki modellerine göre çok daha büyük ve güçlüydü. Çeşitli dil görevlerinde insan düzeyine yakın performans göstererek büyük bir ilgi gördü.
GPT-3.5	ChatGPT'nin mimarlığının dayandığı modeldir. İnternette büyük miktarda veri üzerinde eğitildi ve web sitelerinden, kitaplardan ve makalelerden metin içerikleri üretiyor. Büyük sayıda parametreye sahiptir.
GPT 4	GPT-3'e kıyasla daha büyük bir veri kümesi üzerinde eğitilmiş ve bu sayede daha karmaşık görevleri yerine getirebilme yeteneği kazanmıştır.

2.3.5 ChatGPT'nin Eğitime Etkisi

Yapay zekânın eğitimde kullanılmasının öğrencilere eğitimdeki ilerlemenin izlenmesi, eğitime sürekli erişimin sağlanması, dijital asistanları kullanma becerisinin geliştirilmesi gibi faydalar sağladığı kabul edilmektedir (Aktay vd., 2023). Bu anlamda yapay zekâ gerek dil öğreniminde bireysel olarak gerekse dil öğretiminde grup olarak verimli bir şekilde kullanılabilir. Öğrencilerin doğru bir şekilde yönlendirilmesiyle yapay zekâ araçları onlara kişiselleştirilmiş bir ortam sunar. Bu araçlardan biri de sohbete dayalı bir sistem olan ChatGPT yapay zekâ aracıdır (Göktaş, 2024).

30 Kasım 2022 tarihinde ChatGPT'nin piyasaya sürülmesiyle birlikte, eğitimde yapay zekâ kullanımına ilgi artmıştır. 2010'lu yıllarda derin öğrenme algoritmalarında yaşanan gelişmelerle ilk büyük dil modelleri geliştirilmeye çalışılmıştır. 2020'de OpenAI, GPT-3'ü tanıtmış ve bu modelin ödevler, yaratıcı yazma ve metin analizi gibi görevlerde yararlı olduğu görülmüştür. Ancak bu modelin eğitimde kullanımı sınırlı kalmıştır. Kullanıcı dostu sohbet ara yüzü sunarak eğitimdeki erişimi 2021 yılında ChatGPT'nin erken sürümlerinin OpenAI tarafından yayımlanmasıyla olmuştur. 2022 sonları ve 2023 başlarında, ChatGPT eğitim dünyasında büyük bir devrim yaratmaya başlamıştır.

ChatGPT, özellikle 2022 sonlarında dil öğreniminde ve akademik yazmada etkili bir araç hâline gelmiştir. 2023 yılı ve günümüzde eğitimde kullanım alanları hızla genişlemiştir. Kişiselleştirilmiş öğrenme desteği sağlayarak öğrencilerin öğrenme hızlarına göre içerikler hazırlamaktadır. Ayrıca bir rehber gibi öğrencilere ödev, araştırma ve proje çalışmalarında destek sunmaktadır. Ders planları hazırlama, müfredat geliştirme ve eğitim materyalleri oluşturmada öğretmen yardımcısı konumunda da destek sağlamaktadır.

2024 ve sonrasında birçok eğitim kurumu ChatGPT ile ilgili politikalar geliştirmeye başlamıştır ve öğrenci merkezli öğrenme için kullanılan araçlar arasında yer almıştır. Özellikle dil öğrenimi konuşma pratiği, çeviri ve sözcük öğrenimi, dil bilgisi analizi, kodlama öğretimi (kod hatalarının düzeltilmesi ve algoritma geliştirme desteği), ders planlama (öğretmenler için öneriler sunma), eğitici oyunlar ve aktiviteler oluşturma gibi alanlarda etkili olmuştur. Bunun yanı sıra akademik metinlerin planlanması, literatür özeti

ve kaynak analizinde de kullanımı bakımından öne çıkmaktadır. Etkileşimli öğrenme ile sanal sınıflarda öğrencilere bireysel geri bildirim sağlar. Ayrıca erişilebilirlik özelliğiyle de farklı öğrenme stillerine uygun içeriklerin kolayca hazırlanmasını sağlar.

Günümüzde, ChatGPT eğitimde tamamlayıcı bir araç olarak görülmektedir. Eğitimciler, yapay zekânın öğrenme sürecini destekleyici görse de ChatGPT modellerinin etik ve akademik doğruluk gibi durumlardan ötürü potansiyel riskleri ve sınırlamaları vardır. Bazen yanlış veya yanıltıcı bilgiler verebilmesi, öğrencilerin kendi kendine öğrenme becerilerini zayıflatarak bağımlılık yapma gibi riskleri de bulunmaktadır (Zhang ve Tur, 2024). Bununla birlikte doğal dil anlama ve üretmedeki sınırlamalar nedeniyle bazı görevlerde yetersiz kalabilmektedir. Bu da ChatGPT'nin daha fazla tartışılır duruma gelmesine neden olmaktadır (Hodges vd., 2023). Ancak gelecekte, yapay zekâ teknolojileri eğitimle daha da özdeşleşip gelişecek ve eğitim yaklaşımlarını önemli ölçüde dönüştürecek gibi görünüyor.

2.3.6 ChatGPT'nin Yazma Becerisine Katkısı

Yazma becerisi, düşüncelerin sistematik bir şekilde ifade edilmesi, analitik düşünme yetisinin geliştirilmesi ve akademik başarının artırılması açısından kritik öneme sahiptir. ChatGPT'nin eğitimle bütünleşmesi, öğrenci katılımı ve öğrenme sonuçları üzerinde önemli etkiler göstermektedir (Rahman ve Watanobe, 2024). Geleneksel yazma öğretimi yöntemleri, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılamakta sınırlı kalmakta ve kişiselleştirilmiş destek sunmakta yetersiz kalabilmektedir (Akyürek, 2024). Yapay zekâ araçlarının eğitim verimliliğini artırdığı, ancak aşırı bağımlılığı önlemek için dikkatli yönetim gerektiği vurgulanmaktadır (Ventayen, 2024).

ChatGPT, OpenAI tarafından geliştirilen ve doğal dil işleme temelli bir yapay zekâ uygulamasıdır. 2022 yılında kamuya sunulan bu sistem, metin oluşturma, sorulara cevap verme, yazıları düzenleme ve dilsel yardım sağlama gibi işlevlere sahiptir (OpenAI, 2023). Yazma becerisi eğitimi açısından ChatGPT, bireylere fikir oluşturma, cümle yapısını düzenleme ve dil bilgisi hatalarını görme konusunda destek olmaktadır (Suroğlu Sofu ve Demirkol, 2024). ChatGPT'nin yazma eğitimine katkısı şu alanlarda öne çıkar:

- Öğrenciye birebir yazım desteği verme

- Özgün yazı örnekleri sunma
- Yazıların dil bilgisi ve anlam bütünlüğü açısından analizini yapma
- Geliştirilmiş cümle önerileri sunma (Hyland, 2019)

ChatGPT'nin yazma sürecinde birden fazla rolü vardır. Bu roller aşağıda sıralanmıştır:

Fikir Geliştirme ve Beyin Fırtınası: ChatGPT, beyin fırtınası, taslak hazırlama ve içerik geliştirme gibi görevlerde yardımcı olarak akademik yazma ve araştırmayı dönüştürmektedir (Gruda, 2024). Öğrenciler, ChatGPT ile etkileşime geçerek konu hakkında farklı perspektifler geliştirebilmekte, yaratıcı düşünce süreçlerini harekete geçirebilmektedir (Marzuki ve Adnan, 2024). ChatGPT, araştırma fikirlerinden güçlü kanıtlar oluşturmaya, yazma engelini aşmaya ve akademik yazma verimliliğini artırmaya kadar geniş bir yelpazede destek sunmaktadır (Abbas vd., 2024).

Metin Organizasyonu ve Yapılandırma: Öğrenciler, ChatGPT'den makale ana hatlarını oluşturma, paragraf düzenleme ve mantıksal akış kurma konularında yardım alabilmektedir. Bu süreç, öğrencilerin yazılarında tutarlılık sağlamalarına ve düşüncelerini daha organize bir şekilde ifade etmelerine katkı sağlamaktadır (Yau ve Ifenthaler, 2024).

Dil ve Üslup Geliştirme: Yemen'deki üniversite öğrencileri üzerinde yapılan çalışmada, ChatGPT'nin yazma akıcılığını, doğruluğunu ve akademik çalışmaların genel kalitesini artırdığı belirtilmektedir (Alkamel ve Alwagieh, 2024). ChatGPT, dil düzeltme, dil bilgisi kontrolü ve metin düzenleme konularında yardımcı olmakta ve öğrencilerin dilsel yeterliklerini geliştirmektedir (Bettayeb vd., 2024).

Bireyselleştirilmiş Geri Bildirim: Öğrenciler ChatGPT'nin akademik yazma becerilerini geliştirmedeki etkinliğinden genel olarak memnun olduklarını ifade etmektedirler (Kohnke vd., 2023). ChatGPT, öğrencilere bireyselleştirilmiş geri bildirim sağlama kapasitesiyle geleneksel öğretim yöntemlerinden ayrılmaktadır (Akyürek, 2024).

Yazma Sürecinin Aşamalı Desteklenmesi: ChatGPT, yazma sürecinin her aşamasında öğrencilere destek sunmaktadır: fikir geliştirme, metin oluşturma ve yenileme (revizyon) gibi aşamalarda aktif rol oynamaktadır (Rahman ve Watanobe, 2024). Yazıcılar için

mantıklı ve tutarlı metinler üretme kapasitesi, bu aracı cazip hale getirmektedir (Zhai, 2022).

Yaratıcılık ve Özgünlük: ChatGPT, öğrencilerin yaratıcılığını desteklemekte, farklı yazma teknikleri önerileriyle özgün metinler üretmelerine katkı sağlamaktadır (Gruda, 2024). Ancak bu katkılar, sorumlu kullanım çerçevesinde değerlendirilmelidir (Abbas vd., 2024). ChatGPT bu rollerin yanı sıra akademik yazma, sistematik değerlendirme ve meta-analiz gibi pedagojik yaklaşımlar ve uygulama alanlarında da kendini göstermektedir. Bhatia (2023), yapay zekâ tabanlı dil modellerinin ikinci dilde yazma becerilerine etkisini incelemiş ve ChatGPT'nin metin üretimi, dilsel doğruluk ve içerik organizasyonu gibi alanlarda öğrencilere önemli katkılar sağladığını belirtmiştir. Yazar, ChatGPT'nin sunduğu yapılandırılmış çıktıların yazma sürecinde rehberlik işlevi gördüğünü ve özellikle yabancı dilde yazma kaygısını azaltarak üretkenliği artırdığını vurgular. Bu bulgular, ChatGPT'nin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin yazma performansını destekleyebilecek potansiyele sahip olduğunu göstermektedir. Wang ve Fan'ın (2025) çalışması, meta-analiz bulgularının, ChatGPT'nin farklı bağlamlarda öğrencilere çok yönlü katkı sunduğunu ortaya koymaktadır. Ancak bazı eğitimciler, bu teknolojinin etkileri konusunda karışık görüşler bildirmiştir (URL-9, 2024).

Ancak, ChatGPT'nin yazma sürecindeki kullanımı, intihal, aşırı bağımlılık ve akademik bütünlük açısından tartışmalara yol açmaktadır (Selam, 2023). Bu nedenle, ChatGPT'nin destekleyici bir araç olarak konumlandırılması önemlidir (Abbas vd., 2024). Hazır içeriklerin körü körüne kullanılması, öğrencilerin kendi dilsel ve yaratıcı becerilerini kullanma fırsatını azaltabilir. Bu nedenle, ChatGPT'nin bir 'yardımcı' olarak konumlandırılması, yazma becerisi eğitimi açısından daha yapıcı bir yaklaşım olacaktır (Sarigül, 2022). Aynı zamanda K-12 öğretmenlerinin dörtte biri, ChatGPT gibi araçların faydadan çok zarar getirdiğini belirtmektedir (URL-9, 2024). Bu da teknolojinin dikkatli bir şekilde uygulanması gerektiğini göstermektedir.

Sonuç olarak, ChatGPT gibi yapay zekâ uygulamalarının fikir geliştirme, metin organizasyonu, bireyselleştirilmiş geri bildirim ve yaratıcılığı destekleme gibi birçok alanda yazma öğretimine katkı sağlayan etkili bir öğrenme aracı olarak kullanılması, bu alandaki eğitim yaklaşımlarının gelecekte daha bireysel, geri bildirimle dayalı ve teknolojik destekli olacağına işaret etmektedir. Ancak etik kullanım, akademik dürüstlük ve eleştirel düşünmenin korunması konularında dikkatli olunması gerekmektedir.

3. LİTERATÜR TARAMASI

Bu bölümde, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazma becerileri ile ChatGPT tarafından üretilen metinlerin niteliklerinin karşılaştırılmasını konu edinen tezimize temel oluşturacak çalışmalar ele alınmıştır. Literatür, iki temel başlık altında düzenlenmiştir:

- Yabancı dil öğretiminde metinleri çeşitli yönleriyle inceleyen araştırmalar
- Yabancı dilde yazma ve yapay zekâ/ChatGPT araştırmaları

3.1 Yabancı Dil Öğretiminde Metinleri Çeşitli Yönleriyle İnceleyen Araştırmalar

Yazma becerisi, dil öğrenme sürecinde temel ve çok boyutlu bir yetkinlik olarak kabul edilmektedir. Bu bölümde, yazma becerisi, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ve yapay zekâ destekli yazma süreçleriyle ilgili literatür kronolojik olarak incelenmiştir. Yazma becerisi alanında yapılan araştırmalar 2010'lu yıllardan itibaren çeşitlenmiştir. Aşağıda, bu alandaki teorik ve uygulamalı çalışmalardan tez konusu ile doğrudan ilişkili olanlar özetlenmiştir.

İlk çalışmalar genellikle yazma becerisinin temel kavramları, süreçleri ve öğretim yöntemleri üzerine yoğunlaşmıştır. Örneğin, Çakır (2010), yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerde yazma becerisinin neden zor kazanıldığını incelemiştir. Katılımcılar, süreç temelli yazma etkinliklerine katılan öğrencilerdir. Araştırmada, yazılı anlatım sürecine dair öğrenci görüşleri açık uçlu ve çoktan seçmeli sorularla toplanmıştır. Yazma performansı; yazım hataları, sınırlı sözcük dağarcığı, Türkçeye özgü harflerin kullanımı ve dil bilgisel doğruluk gibi ölçütler üzerinden değerlendirilmiştir. Sonuçlar, öğrencilerin yazmayı en zor beceri olarak gördüğünü; derslerde bu beceriye yeterince yer verilmemesinin, yazma öğretimini zorlaştırdığını ortaya koymuştur. Ayrıca süreç odaklı ve işbirlikli etkinliklerin yazma becerisine olumlu katkılar sağladığı vurgulanmıştır.

Kara (2010) çalışmasında, Gazi Üniversitesi TÖMER öğrencilerinin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları dil ve yazma problemlerini tespit etmiştir. Araştırmada öğrencilerin en çok

yazım kurallarına uyum sağlayamama, sözcük dağarcığının yetersizliği, cümle kurma hataları ve metin bütünlüğünü sağlayamama gibi sorunlar yaşadığı belirlenmiştir. Bu sorunların giderilmesi için yazma öğretiminde öğrenci ihtiyaçlarına uygun yöntemlerin benimsenmesi gerektiğini savunmuştur. Özellikle yazma öğretiminde öğrenci ihtiyaçlarına uygun yöntemlerin benimsenmesi gerektiğini savunmuştur.

Boylu (2014) yabancı dil olarak Türkçe öğrenen temel seviye yüz yirmi (120) İranlı öğrencinin yazılı anlatım problemlerini incelemiştir. Araştırma, nitel yöntemle yürütülmüş ve Yunus Emre Türk Kültür Merkezi Tahran Şubesi'nde öğrenim gören İranlı öğrencilerin yazılı anlatım örneklerinden (kompozisyon ve sınav metinlerinden) oluşan veriler analiz edilmiştir. Katılımcıların yazma performansı; ses bilgisi, biçim bilgisi, söz dizimi ve yazım kuralları (imla) gibi ölçütler çerçevesinde değerlendirilmiştir. Bulgular, öğrencilerin yazılı anlatımda en çok ses ve biçim bilgisi düzeyinde hata yaptıklarını; bu hataların çoğunlukla Farsça ve Azerbaycan Türkçesinden kaynaklanan dil transferlerinden ileri geldiğini ortaya koymuştur.

Yıldırım (2018) tarafından yapılan doktora çalışması, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazma becerisini geliştirmede planlı yazma ve değerlendirme modelinin etkisini araştırmıştır. Araştırmanın katılımcıları A2 ve B1 seviyesinde, Türkiye'de Türkçe öğrenen kırk (40) yabancı öğrenciden oluşmaktadır. Yazma performansı; içerik, dil bilgisi doğruluğu, sözcük kullanımı, kompozisyon organizasyonu ve anlam bütünlüğü gibi ölçütler temelinde değerlendirilmiştir. Çalışma sonucunda, planlı yazma ve sistematik değerlendirme modelinin öğrencilerin yazma becerisinde anlamlı bir gelişme sağladığı belirlenmiştir.

Güven (2019) çalışması, üniversitelerin dil öğretim merkezlerinde Türkçe öğrenen yabancıların yazılı anlatımlarındaki bağdaşıklık ve tutarlılık düzeylerini inceleyen nitel araştırma niteliğinde bir doktora tezidir. Araştırma, dil öğrenim sürecinde yazma becerisinin önemli bir bileşeni olan bağdaşıklık ve tutarlılık üzerine odaklanmıştır. Araştırmanın katılımcıları, Türkiye'de çeşitli üniversitelerin dil öğretim merkezlerinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerden oluşmaktadır. Toplamda otuz (30) yabancı öğrenci seçilmiş olup, farklı anadil ve dil seviyelerine sahip bireyler çalışmaya dâhil edilmiştir. Yazılı metinler, bağdaşıklık ve tutarlılık ölçütleri temelinde analiz edilerek, metinlerin yapısal ve anlamsal bütünlüğü değerlendirilmiştir.

Bawer'ın (2022) çalışmasında, Afganistan'daki bir dil kursunda yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Afganistan kökenli Özbek öğrencilerin yazma becerilerinde karşılaştıkları tipik hata örüntülerini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmada belirli bir katılımcı sayısı veya detaylı demografik bilgi belirtilmemiştir. Öğrencilerin yazılı ürünleri, dil bilgisel, sözcük seçimi, yazım ve noktalama hataları ile anlamsal tutarsızlıklar gibi kategoriler altında içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Çalışma, yazma performansını değerlendirmek için nicel bir ölçek veya rubrik kullanmamış, hataların niteliksel analizine odaklanmıştır. Bu çalışma, söz konusu öğrenci grubunun yazma hatalarına dair önemli çıkarımlar sunmaktadır.

Kırıbiş (2022) çalışmasında, yüz (100) yabancı dil olarak Türkçe öğrenen katılımcının paragraf yazma becerilerini nitel olarak analiz etmeyi amaçlamıştır. Çalışma, bu katılımcıların yazılı ürünleri üzerinden paragrafın yapısal özellikleri, dil bilgisel doğruluk, sözcük seçimi ve anlamsal tutarlılık gibi kriterlere göre hatalarını ve zorluklarını belirlemiştir. Tezin, yazma performansı nitel analiz yöntemleriyle değerlendirilmiştir. Öğrencilerin paragraf yapılandırmasında dil bilgisi, bağlaç kullanımı ve içerik geliştirme konularında zorluklar yaşadığını ortaya koymuştur. Ayrıca, düzenli yazma pratiklerinin bu becerilerin gelişiminde önemli olduğunu vurgulamıştır.

Gümüş ve Kocabıyık (2023) çalışmalarında yapay zekâ teknolojilerinin yaratıcı yazarlık üzerindeki etkilerini incelemişler; dijital çağda yapay zekânın yaratıcı yazma süreçlerini dönüştürdüğünü ve yeni yazma yaklaşımlarını teşvik ettiğini tartışmışlardır. Çalışma, yapay zekâ teknolojilerinin yaratıcı yazarlık üzerindeki etkilerini inceleyen nitel bir literatür taramasıdır. Yapay zekânın metin oluşturma kapasitesi, yaratıcılığı ve etik boyutları gibi konuları kuramsal sunulmaktadır.

Bu çalışmalar, yabancılara Türkçe öğretiminde yazma becerisinin gelişimi, yazma niteliğinin değerlendirilmesi ve teknolojinin bu sürece katkısı bağlamında literatüre katkı sunmaktadır. Aynı zamanda, ChatGPT gibi dil modelleri ile öğrenci metnlerinin karşılaştırılmasına ilişkin teorik zemin oluşturulmaktadır.

Yazma akıcılığı, doğruluk, karmaşıklık ve işlevsel yeterlilik gibi ölçütler, yazılı metnlerin değerlendirilmesinde önemli boyutlar olarak kabul edilmektedir. Bu kapsamda yapılan

alışmalar, ğrenici metinleri ile ChatGPT gibi dil modeli ürünlerinin karşılaştırılmasında kullanılabilecek güçlü bir teorik temel sunmaktadır. Bu ltler ile ilgili yapılan araştırmalar aşağıda sunulmuştur.

3.1.1 Akıcılık ile İlgili Araştırmalar

Yazma becerisinde akıcılık üzerine yapılan akademik çalışmalar, bu kavramın çok boyutlu yapısını, yazma kalitesiyle ilişkisini ve geliştirilmesine yönelik stratejileri derinlemesine incelemiştir.

Lennon (1990), ikinci dilde akıcılığı nicel bir yaklaşımla inceleyerek bu alana önemli katkılarda bulunmuştur. Lennon, akıcılığı ölçmek için konuşma hızının yanı sıra duraklama ve tekrar gibi unsurları da ele almıştır. Bu yaklaşımla, dil gelişimini değerlendirirken metnin yapısal ve sözcük dağarcığı zenginliği gibi özelliklerin de göz önünde bulundurulmasını sağlamaktadır.

Graham ve Harris (2000) tarafından yapılan çalışmada özellikle genç yazarların yazma becerilerini geliştirmede akıcılığın kritik rolü vurgulanır. Araştırmacılar transkripsiyon becerilerinin otomatikleşmesinin yazma akıcılığına etkisini ortaya koyarak fikir üretiminin desteklenmesinde akıcılığın rolünü vurgulamıştır.

Chenowith ve Hayes (2001) araştırmalarında ana dilleri İngilizce, yabancı dilleri Almanca ve Fransızca olan öğrencilerden, yazılı metinlerini sesli düşünerek oluştırmalarını istemişler ve onları video kaydına almışlardır. Böylece yazma sürecini gzlemleyebilmişlerdir. Araştırmacılar, sesli düşünme protokollerini kullanarak İngilizce ana dili konuşmacılarının Fransızca veya Almanca öğrenirken nasıl yazdıklarını analiz etmişlerdir. Sesli düşünme protokollarıyla L1 ve L2 yazma sürecini incelemiş, L2’de yazma hızının ve sözcük uzunluğunun daha düşük olduğunu tespit etmiştir.

Schoonen vd., (2003), sözcüksel akıcılığı, yazma sürecinin bireysel özellikleriyle ilişkilendiren bir perspektifle incelemiştir. Yazılı metinlerin akıcılık düzeylerini değerlendirmek için sadece üretim hızına değil, aynı zamanda sözcük dağarcığı çeşitliliğine ve kelime seçimindeki kolaylığa da odaklanmıştır. Bu yaklaşımla, metnin pürüzsüzlüğünü ve okunabilirliğini artırmada sözcük dağarcığı yeterliliğinin kritik bir rol

oynadığını göstermektedir. Bu tezin akıcılık boyutu, yalnızca cümle uzunluğu ve yapısal karmaşıklık gibi metinsel özelliklerle sınırlı kalmayıp, Schoonen ve arkadaşlarının (2003) vurguladığı gibi, sözcüksel zenginlik ve kelime tekrarı gibi unsurları da içerecek şekilde değerlendirilmiştir.

Palviainen vd., (2012) tarafından yapılan çalışmada ikinci dilde (L2) yazma akıcılığı ile dil yeterliliği arasındaki ilişki ve akıcılığın zaman içindeki gelişimi incelenmiştir. L2 yazma sürecini hem çıktı hem süreç düzeyinde değerlendirmiş ve akıcılığın bireyler arasında değişkenlik gösterdiğini belirtmiştir. Bu çalışma ikinci dilde (L2) yazma akıcılığının karmaşık ve dinamik bir süreç olduğunu, sadece hızdan ibaret olmadığını ve kişiden kişiye değişebileceğini ortaya koymuştur.

Abdel Latif (2014), çalışmasında yazma akıcılığına ilişkin yeni ölçme yaklaşımlarını ele almıştır. Eser, yazma akıcılığını sadece yazma hızıyla değil, yazma sürecinin tamamıyla değerlendiren çok boyutlu bir yaklaşıma sahiptir. Çalışmada, yazarken yapılan duraksamalar, metni geri dönüp düzeltmeler ve yazma hızındaki değişimler gibi ölçütler akıcılık değerlendirmesine dâhil edilmiştir. Kitapta ayrıca, anadili ve ikinci dili kullanan bireylerin yazma süreçleri karşılaştırılmış; ikinci dilde yazanların daha fazla durakladığı ve daha çok düzeltme yaptığı vurgulanmıştır. Yine farklı yazı türlerinde (örneğin akademik, yaratıcı, sınav yazıları) akıcılık davranışlarının değiştiği ifade edilmiştir. Bu yönüyle eser, yazma akıcılığına dair süreç temelli ölçümlerin önemini vurgulamakta ve yazma sürecini anlama noktasında hem öğretmenlere hem de araştırmacılara önemli katkılar sunmaktadır.

Atasoy (2015) ortaokul öğrencilerinin akıcı yazma becerilerini nicel ve nitel ölçütlerle değerlendirmiştir. Yazma sürecinde öğrencilerin üretim miktarı, dil doğruluğu, yazma işlekliliği ve düşüncelerin düzenlenişi gibi unsurlar incelenmiştir. Sonuç olarak; öğrencilerin akıcı yazma becerilerinin genel olarak orta düzeyde olduğu görülmüştür. Yazma sırasında gramer, sözcük seçimi, fikir üretme gibi alanlarda zorluklar yaşadıkları belirlenmiştir.

Van Waes ve Leijten (2015), hem birinci (L1) hem de ikinci dilde (L2) yazma akıcılığını karşılaştırmalı olarak analiz etmiş; yazma sürecinde gerçekleşen kesintiler, düzenleme davranışları ve yazma hızı gibi süreç verileri üzerinden çok boyutlu bir akıcılık görüntüsü oluşturmuşlardır. Bu çalışma, özellikle bilgisayar destekli yazma ortamlarındaki veri takibiyle öne çıkmaktadır.

Fitzgerald ve Shanahan (2020) tarafından yapılan çalışmada okuma ve yazma arasındaki ilişki ele alınmıştır. Yazma gelişiminin ilk aşamalarında hız ve temel dil bilgisi uygunluğunun kritik olduğu, daha ileri aşamalarda ise karmaşıklık ve metin organizasyonunun önem kazandığı vurgulanmıştır. Araştırmacılar yazma akıcılığının, yazma becerisinin farklı evrelerinde farklı boyutlarla (hız, doğruluk, karmaşıklık) tanımlandığını ortaya koymuşlardır.

Linnemann vd., (2022), yazma ve okuma akıcılığının anlama ve yazılı kompozisyon üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Araştırma, L1 ve L2 bağlamında yazma ürünlerinin okunabilirliği ile metnin yapısal yeterliği arasında güçlü bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Johansson ve Rijlaarsdam (2023), İsveç'te yaşayan iki dilli Farsça-İsveççe çocukların yazılı anlatım becerilerini incelemiş; bilişsel (bellek, dikkat) ve dilsel (sözcük bilgisi, dil bilgisi) yeterliklerin yazma akıcılığı üzerindeki etkilerini analiz etmişlerdir. Akıcılığı etkileyen faktörlerin çok yönlü olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Baştürk vd., (2024), Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerde okuma akıcılığı, yazma akıcılığı ve sözcük bilgisi arasındaki ilişkileri ölçmüşlerdir. Çalışmada, özellikle sözcük bilgisinin hem yazma hem de okuma akıcılığı üzerinde belirleyici olduğu vurgulanmıştır.

Özdemir (2024) tarafından yapılan çalışmada işbirlikli yazmanın bireysel yazmayı nasıl etkilediği araştırılmıştır. B2 düzeyindeki öğrencilerle yürütülen deneysel çalışmada, metinler karmaşıklık (cümle uzunluğu ve yapısı), doğruluk (sözcük ve cümle doğruluğu), akıcılık (toplam sözcük sayısı) ve işlevsel yeterlilik (içerik, görev gereksinimleri, anlaşılabilirlik, tutarlık ve bağdaşıklık) açısından incelenmiştir. İşbirlikli yazmanın hemen ardından yazılan bireysel metinlerde ortalama cümle uzunluğu, hatalı sözcük oranı, akıcılık açılarından son testte anlamlı farklar görülmüştür. İşlevsel yeterlilik açısından içerik, anlaşılabilirlik ve bağdaşıklık/tutarlılık ölçütlerinde son test lehine anlamlı farklar görülmüştür, görevin yerine getirilmesi ölçütünde anlamlı bir fark görülmemiştir.

3.1.2 Doğruluk ile İlgili Araştırmalar

Yazmadaki doğruluk, metnin dil bilgisi, imlâ, noktalama ve söz dizimi kurallarına uygunluğunu ifade eder. Genellikle hata sayısı veya hata oranı üzerinden ölçülür. Doğruluk ile ilgili yapılmış araştırmalar kronolojik olarak aşağıda verilmiştir:

Wolfe-Quintero (1998), ikinci dil yazımında dil bilgisel doğruluk ile iletişimsel etkililik arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Yüksek doğruluğun anlaşılabilirliği artırdığı, ancak aşırı hata odaklı yaklaşımın ifade özgürlüğünü kısıtlayabileceği belirtilmiştir.

Yazılı anlatımın temel bileşenlerinden biri olan doğruluk, bir metnin dil bilgisi, morfoloji ve sentaks kurallarına uygunluğunu ifade etmektedir. Bu bağlamda, bir metnin doğru kabul edilmesi için, içerisinde barındırdığı cümlelerin, kelime gruplarının ve eklerin standart dil bilgisi kurallarına eksiksiz uyması gerekmektedir. Türkçenin dil bilgisel yapısını sistematik bir şekilde ele alan Korkmaz (2003a, 2003b, 2011) gibi temel çalışmalar, Türk dilinin gramer yapısını, cümle sınıflandırmalarını ve biçimsel özelliklerini detaylı bir şekilde ortaya koymaktadır. Bu kaynaklar, ikinci dil olarak Türkçe öğrenenlerin veya yapay zekâ destekli araçların (ChatGPT) ürettiği metinlerin dil bilgisel doğruluğunu değerlendirmek için gerekli olan ölçütleri sağlamaktadır. Bu nedenle, mevcut çalışmada ChatGPT tarafından üretilen metinlerin dil bilgisi doğruluğu, Korkmaz'ın çalışmalarında belirtilen temel kurallar çerçevesinde incelenmiştir.

Ekinci Çelikkpazu (2006) sınav kâğıtları üzerinde yapılan analizlerde öğrencilerin en çok ses bilgisi alanında hata yaptığını; bu hataların %28,8'lik oranla en yaygın hata türü olduğunu belirtmiştir.

Baleghizadeh ve Gordani (2012), akademik yazma sürecinde verilen dil bilgisel düzeltici geri bildirimin (corrective feedback) doğruluk üzerindeki etkisini incelemiştir. Doğrudan geri bildirimin, öğrencilerin yazılarındaki dil bilgisi hatalarını azaltmada etkili olduğu; geri bildirim yoluyla hata farkındalığının arttığı ve dilsel doğruluğun geliştiği vurgulanmıştır.

Eker (2023) çalışmasında, İngilizce yazma sürecinde karşılaşılan dil bilgisel hataların düzeltilmesinde kullanılan yapay zekâ tabanlı modelleri karşılaştırmalı olarak incelemiştir.

Araştırma kapsamında farklı hata düzeltme sistemlerinin doğruluk, akıcılık ve kullanıcı dostu oluşları değerlendirilmiş, özellikle eğitim alanındaki uygulanabilirliklerine odaklanılmıştır. Sonuç olarak, bazı modellerin dilsel doğruluğu yüksek oranda artırdığı, ancak bağlamı anlamada hâlâ insan müdahalesine ihtiyaç duyduğu vurgulanmıştır.

İkinci dil yazma becerisinin gelişimini anlamak için yaygın olarak kullanılan yöntemlerden biri yanlış çözümlemesidir. Türkmen (2023), bu yöntemi kullanarak yabancılara Türkçe öğretiminde yazma becerisinin gelişimini boylamsal olarak incelemiştir. Çalışma, öğrenci hatalarının türlerini ve bu hataların zaman içinde nasıl değiştiğini ortaya koyarak, yazma becerisi öğretiminde hangi noktaların öncelikli olması gerektiğine dair önemli bulgular sunmaktadır. Bu tez, ChatGPT'nin ürettiği metinlerin dil bilgisel doğruluğunu değerlendirirken, Türkmen'in (2023) kullandığı yanlış çözümlemesi yaklaşımından ilham alarak, insan yazımındaki tipik hataları yapay zekâ metinleriyle karşılaştırmaktadır.

3.1.3 Karmaşıklık ile İlgili Araştırmalar

Karmaşıklık, öğrencinin dilsel üretiminde yapısal ve sözcüksel çeşitliliği; yani daha uzun, iç içe geçmiş cümleler ve zengin sözcük dağarcığı kullanma yetisini ifade eder. Alan yazın tarandığında karmaşıklık kavramı ile ilgili yapılmış çalışmalar şöyle sıralanabilir:

Yazılı metinlerin karmaşıklığı, hem söz dizimsel hem de sözcüksel açıdan değerlendirilebilen çok boyutlu bir kavramdır. Bulté ve Housen (2012), bu kavramın ikinci dil ediniminde nasıl tanımlanıp ölçülebileceğine dair kapsamlı bir çerçeve sunmuştur. Bu çerçeve, cümle yapılarının çeşitliliğini, sözcük dağarcığının zenginliğini ve metnin genel yapısını değerlendirme konusunda bu tezde kullanılan metodolojik yaklaşıma teorik bir temel sağlamaktadır.

Ateş (2018) tarafından yapılan çalışmada, çalışma belleğinin (özellikle fonolojik döngü ve görsel-mekânsal hafıza) İngilizce L2 yazma sürecinde karmaşıklık ve akıcılığı nasıl kısıtladığını araştırmıştır. Bulgular, fonolojik döngünün sözcük çeşitliliği ve doğruluk üzerinde olumlu etkileri olduğunu, ancak görsel-mekânsal hafızanın karmaşıklık üzerinde sınırlayıcı etkileri olabileceğini göstermiştir.

Plakans vd., (2019) bütünleşmiş yazma görevlerinde KDA ölçütlerinin genel değerlendirme notları üzerindeki etkisini incelemiştir. Üç ölçütün birlikte değerlendirilmesinin daha adil ve geçerli sonuçlar doğurduğu vurgulanmıştır.

Atak (2019) Türk öğrencilerin İngilizce tartışmalı yazılarındaki karmaşıklık gelişimini incelemiştir. Zamanla daha karmaşık cümle yapılarının tercih edildiği, ancak bireysel farklılıkların etkili olduğu görülmüştür.

Süğümlü ve Bakdemir (2023) öğrencilerin deneyimlerine dayalı olarak karmaşıklık, doğruluk, akıcılık ve işlevsel yeterlilik ölçütlerinin yazma becerisi gelişiminde belirleyici rol oynadığını aktarmıştır.

3.1.4 İşlevsel Yeterlilik ile İlgili Araştırmalar

İşlevsel yeterlilik, yazılı metnin belirli bir iletişimsel amacı ne kadar iyi yerine getirdiğini ifade eder. Metnin amacına uygunluğu, hedef kitleye yönelik etkinliği, ikna ediciliği ve bilgi aktarımındaki başarısı gibi unsurları içerir. Bu kavram, genellikle yazma becerisinin en üst düzey çıktılarından biri olarak kabul edilir.

Grabe ve Kaplan (1996) işlevsel yeterliliği metnin sadece dil bilgisel olarak doğru olmasının ötesinde, belirli bir iletişimsel amaca hizmet edebilme gücü olarak tanımlamışlardır. Farklı metin türlerinin farklı işlevsel gereksinimler taşıdığını ve yazma sürecinde bu bağlama dikkat edilmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

Erdoğan (2005), metin bütünlüğünü ve metinlerarasılık kavramını ele alarak, bir metnin kendi içindeki ve diğer metinlerle olan ilişkisini nasıl kurduğunu açıklamaktadır. Bu çalışma, ChatGPT'nin ürettiği metinlerin sadece dil bilgisi olarak doğru olmasının yeterli olmadığını, aynı zamanda metinsel bütünlük açısından da değerlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Yıldırım (2016), B1 düzeyinde Türkçe öğrenen yabancıların yazılı anlatımlarının bağdaşıklık düzeylerini incelemiş ve bu düzeydeki yazılı ürünlerin genel özelliklerini ortaya koymuştur. Bu çalışma, insan yazarların yazma performansı için bir ölçüt oluşturmaktadır. Mevcut tez, yapay zekâ tarafından üretilen metinlerin bağdaşıklık

düzeyini değerlendirirken, Yıldırım'ın (2016) çalışmasında belirlenen bulgularla karşılaştırmalı bir analiz yapma imkânı sunmaktadır.

Kuiken ve Vedder (2017) yazılı ve sözlü metinleri içerik, görev uygunluğu, anlaşılabilirlik ve tutarlılık boyutlarında değerlendiren işlevsel yeterlilik ölçeği geliştirmiştir. Ölçeğin yüksek düzeyde güvenilir olduğu gösterilmiştir.

Nuzzo ve Bove (2020), ikinci dil öğrenen bireylerin yazılı anlatım ürünlerini anadili konuşucularının metinleriyle karşılaştırarak işlevsel yeterlilik düzeylerini analiz etmiştir. Görev temelli yazma uygulamaları üzerinden yürütülen çalışmada, ikinci dilde yazan bireylerin metinlerinin çoğunlukla içerik bütünlüğü, bağlamsal uyum ve iletişimsel açıklık açısından sınırlı olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular, işlevsel yeterliliğin yalnızca dil bilgisel yeterlikten ibaret olmadığını; metnin amaca uygunluk ve bağlama dayalı anlam üretme yeterliliğini de kapsadığını göstermektedir.

Qiao (2022), translanguaging (çok dilli ortamda diller arası geçiş yaparak anlam oluşturma) yaklaşımının desteklediği görev temelli öğretimin öğrencilerin içerik sunumu ve anlaşılabilirlik düzeylerinde işlevsel yeterliliği geliştirdiğini ifade etmiştir.

Lee ve Kim (2024), ChatGPT tarafından üretilen metinlerin işlevsel yeterliliğini, ikinci dil olarak İngilizce yazarların metinleriyle karşılaştıran bir araştırma gerçekleştirmiştir. Bu çalışma, yapay zekâ üretimi metinlerin dil bilgisi ve sözcük seçiminde insan yazımına göre daha başarılı olabileceğini, ancak metnin bağlamsal olarak ne kadar uygun ve işlevsel olduğunu değerlendirmenin daha karmaşık bir süreç olduğunu ortaya koymuştur.

Wei ve Zhao (2024) görev temelli öğretim modelinin özellikle içerik zenginliği ve iletişimsel uygunluk açısından öğrencilerin yazılı performansında anlamlı gelişme sağladığını göstermiştir.

3.2 Yabancı Dilde Yazma ve Yapay Zekâ/ChatGPT Araştırmaları

Son yıllarda yapay zekâ teknolojilerinin eğitim alanındaki uygulamaları hızla yaygınlaşırken, ChatGPT gibi büyük dil modellerinin dil öğretimi ve öğrenimindeki rolü önemli bir araştırma konusu haline gelmiştir. Bu kapsamda gerçekleştirilen çalışmalar,

ChatGPT'nin dil eğitimindeki fırsatları, sınırlılıkları ve etkili kullanım stratejilerini anlamaya odaklanmaktadır. Yapay zekâ destekli bu teknolojinin, geleneksel dil öğretim yöntemlerini nasıl dönüştürebileceği ve öğrenci başarısına etkilerinin neler olabileceği konusunda çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Bu çalışmalardan bazıları şöyledir:

3.2.1 Kavramsal ve Teorik Çalışmalar

Yabancılar Türkçe öğretiminde teknolojinin kullanımı, son yıllarda giderek artan bir ilgi odağı olmuştur. Baş ve Yıldırım (2018), dil öğretiminde teknolojinin entegrasyonuna ilişkin çeşitli yöntemleri ve yaklaşımları incelemiştir. Bu çalışma, teknolojinin yazma becerisi gibi dilin dört temel becerisine olan etkisini değerlendirerek, yapay zekâ destekli araçların bu alandaki potansiyeline yönelik bir zemin oluşturmaktadır.

Fırat (2020), GPT-3'ün öğrenci destek süreçlerine uygulanabilirliğini teorik olarak analiz ederek; modelin bilgi sunma, rehberlik, metin analiz gibi görevlerde potansiyel sunduğunu; ancak insan gözetimi ve etik altyapının kritik önem taşıdığını vurgulamıştır. Yapay zekâ tabanlı öğrenci destek sistemlerinin verimlilik, erişilebilirlik ve kişiselleştirme gibi potansiyel faydalarını teorik olarak değerlendirerek, doğrudan bir performans değerlendirme ölçütü sunmamaktadır.

O. Topsakal ve E. Topsakal (2022) tarafından yapılan çalışmada ChatGPT'nin dil eğitiminde doğrudan öğretmen rolünden ziyade, eğitim içeriği üretimi ve etkileşimli diyalog sistemleri geliştirme konusundaki potansiyeline odaklanılmıştır. Özellikle çocuk yaş grubuna yönelik dil öğretimi yazılımlarında ChatGPT'nin nasıl bütünleşeceği konusunda teorik bir çerçeve sunulmuştur. İçerik geliştirmede ChatGPT'nin verimli bir şekilde kullanılabileceği belirtilmiştir.

Sun ve Wang (2020), üniversite öğrencilerinin çevrimiçi ortamlarda gerçekleştirdiği işbirlikçi yazma pratiklerini incelemiş ve öğrencilerin bu süreçlere katılımlarını analiz etmiştir. Çalışma, çevrimiçi araçların, öğrencilerin birbirlerinden öğrenmelerini ve yazma becerilerini geliştirmelerini teşvik ettiğini göstermektedir. Bu bulgular, ChatGPT gibi yapay zekâ destekli araçların, öğrencilerin yazma süreçlerindeki etkileşimlerini ve öğrenme deneyimlerini nasıl şekillendirebileceğine dair önemli bir teorik zemin sunmaktadır.

Uzun ve arkadaşları (2021), eğitimde yapay zekâ uygulamalarının mevcut durumunu ve gelecek potansiyelini detaylı bir şekilde inceleyerek, bu teknolojilerin kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri, otomatik değerlendirme sistemleri ve öğrenci performansı analizi gibi alanlardaki rollerine odaklanmıştır.

Sarıgül (2022), çalışmasında, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için yapay zekâ tabanlı uygulamaların potansiyel kullanım alanlarını incelemiştir. Çalışma, dil öğrenme uygulamaları, otomatik çeviri sistemleri, sesli yanıt sistemleri ve akıllı öğretim sistemleri gibi çeşitli yapay zekâ tabanlı araçları kapsamaktadır. Çalışma, yapay zekâ uygulamalarının yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ve öğrenimi süreçlerindeki potansiyelini inceleyen kavramsal bir literatür taramasıdır. Bu çalışma, deneysel bir uygulama veya belirli bir katılımcı grubu içermez. Yapay zekâ araçlarının dil becerilerine (dinleme, konuşma, okuma, yazma) entegrasyon imkanlarını teorik olarak değerlendirerek, doğrudan bir dil becerisi değerlendirme ölçütü sunmamaktadır.

Uzun, L. (2023), yapay zekâ teknolojilerinin dil öğretiminde sunduğu kişiselleştirilmiş öğrenme, anında geri bildirim ve pratik yapma imkânı gibi fırsatları vurgularken, aynı zamanda etik sorunlar, öğrenci bağımlılığı ve veri gizliliği gibi tehditlere de dikkat çekmektedir. Bu çalışma, ChatGPT'nin yazma becerisi üzerindeki potansiyel etkisini incelerken, bu aracın hem faydalarını hem de olası risklerini dikkate almanın önemini ortaya koymaktadır.

ChatGPT'nin dil eğitimindeki etkileri, akademik çalışmaların temel gündemlerinden biri hâline gelmiştir. Uzun, U. (2023), bu konuyu kapsamlı bir kitap çalışmasıyla ele alarak, ChatGPT'nin dil öğrenme süreçlerine entegrasyonu ve bu entegrasyonun olası sonuçları hakkında detaylı bir analiz sunmaktadır.

Şen (2023) tarafından yapılan bildiri çalışmasında, YZ teknolojilerinin özellikle dil bilgisi öğretimi, sözcük dağarcığı geliştirme, ölçme, geri bildirim sistemleri ve hem sınıf içi hem de dışı öğrenme süreçlerine uyumu açısından potansiyel katkıları değerlendirilmiştir. Bu teknolojilerin dil bilgisi, sözcük öğrenimi ve öğrenci/öğretmen destek süreçlerine katkı sağladığını vurgularken, başarılı uygulama için teknik ve pedagojik ön koşulların önemine dikkat çekmiştir. Yapay zekânın dil becerilerini destekleyici potansiyelini teorik olarak değerlendirerek, doğrudan bir dil becerisi değerlendirme ölçütü sunmamaktadır.

Akkaya ve Şengül (2023) tarafından yapılan çalışma, sohbet robotlarının yabancı dil eğitimi süreçlerindeki potansiyel kullanımlarını ve mevcut durumu değerlendiren bir literatür taramasıdır. Bu çalışma, deneysel bir uygulama veya belirli bir katılımcı grubu içermez. Sohbet robotlarının dil becerilerine (dil bilgisi, sözcük bilgisi, okuma, yazma, dinleme, konuşma) entegrasyon imkanlarını kuramsal olarak inceleyerek, doğrudan bir dil becerisi değerlendirme ölçütü sunmamaktadır. Sohbet robotları, öğrencilere anında geri bildirim, kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimi ve düşük baskı altında pratik yapma imkânı sunarak dil öğrenme süreçlerini desteklemektedir. Sonuç olarak, sohbet robotlarının yabancı dil eğitiminde etkili bir araç olabileceği, ancak bilinçli ve dengeli bir şekilde kullanılması gerektiği vurgulanmaktadır.

Memarian ve Doleck (2023), ChatGPT'nin eğitimdeki yerini yöntemler, potansiyeller ve sınırlılıklar çerçevesinde sistematik olarak incelemiştir. Bu çalışma, yapay zekânın kişiselleştirilmiş öğrenme, geri bildirim sağlama ve içerik oluşturma gibi potansiyel faydalarını vurgularken; aynı zamanda etik kaygılar, veri gizliliği ve eleştirel düşünme becerilerinin azalması gibi olası sınırlılıklara da dikkat çekmektedir.

Eğitimde yapay zekâ uygulamalarının sistematik olarak incelenmesi, alanın mevcut durumunu ve gelecekteki potansiyelini anlamak açısından büyük önem taşımaktadır. Mai, Da ve Hanh (2024), ChatGPT'nin öğretim ve öğrenme süreçlerinde kullanımını SWOT (Güçlü Yönler, Zayıf Yönler, Fırsatlar, Tehditler) analizi yaklaşımıyla değerlendirmiştir. Bu çalışma, yapay zekâ destekli araçların kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunma, dil becerilerini geliştirme gibi güçlü yönlerini vurgularken; aynı zamanda etik sorunlar, yanlış bilgi yayma potansiyeli ve öğrenci bağımlılığı gibi zayıf yönlerine de dikkat çekmektedir. Bu sistematik derleme, ChatGPT'nin eğitimdeki rolüne ilişkin kapsamlı bir bakış açısı sunar.

Altıntop'un (2023) çalışması yapay zekâ araçlarının (özellikle ChatGPT) akademik metin yazma süreçlerindeki kullanım potansiyelini inceleyen kavramsal bir nitel çalışmadır. Yapay zekânın fikir geliştirme, taslak oluşturma, dil bilgisi düzeltme gibi akademik yazım aşamalarındaki rolünü ve etik boyutlarını teorik olarak değerlendirerek, doğrudan bir yazma performansı değerlendirme ölçütü sunmamaktadır. Çalışma, doğrudan bir yazma performansı değerlendirmesi yapmadığı için somut bir değerlendirme ölçütü veya rubrik sunmamaktadır. Bunun yerine, ChatGPT gibi araçların fikir geliştirme, taslak oluşturma,

dil bilgisi ve yazım düzeltme, referanslandırma ve metin bütünlüğü sağlama gibi akademik yazım aşamalarındaki potansiyel rollerini ve etkilerini teorik olarak incelemiştir. Ayrıca yapay zekâ teknolojilerinin akademik yazım alanındaki dönüştürücü etkisini araştırarak, gelecekteki olumlu ve olumsuz etkiler konusundaki endişeleri de ele almıştır.

Kaya (2023) çalışmasında, ChatGPT gibi dil modellerine yönelik öğretmen görüşlerini nitel olarak incelemiştir. Öğretmenler bu modellerin dil öğretimi süreçlerinde motivasyonu artırıcı, öğrenmeyi destekleyici ve öğrenci merkezli bir yapıya sahip olduğunu belirtmişlerdir. Bununla birlikte, teknolojinin pedagojik olarak doğru ve etik biçimde kullanımına ilişkin eğitsel rehberliğin eksikliği vurgulanmıştır.

Hong (2023), ChatGPT'nin yabancı dil öğretimi ve öğrenimi üzerindeki etkisini, bu alandaki eğitimsel ve araştırma fırsatlarını teorik olarak incelemiştir. Çalışmada yapay zekâ destekli dil modellerinin, dil pratiği, bireyselleştirilmiş geri bildirim ve motivasyon artırımı gibi alanlarda öğrencilere yardımcı olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin öğretim yöntemlerini zenginleştirmek için ChatGPT'den yararlanabileceği, böylece öğrencilerin dil becerilerini geliştirmede yeni stratejiler geliştirilebileceği belirtilmiştir.

Kartal (2023), ChatGPT'nin çağdaş yabancı dil öğretimi ve öğrenimi üzerindeki potansiyel etkilerini incelediği çalışmasında, ChatGPT'nin çağdaş dil öğretimi ve öğreniminde önemli fırsatlar sunduğunu ortaya koymuştur. Yapay zekânın dil becerilerine (okuma, yazma, dinleme, konuşma) entegrasyon imkanlarını ve modern pedagojik yaklaşımlarla uyumunu teorik olarak değerlendirerek, doğrudan bir dil becerisi değerlendirme ölçütü sunmamaktadır. Ancak, ChatGPT'nin etik ve pedagojik sınırlar içinde bilinçli kullanımı gerektiği vurgulanmış; teknolojinin eğitimde sorumlu entegrasyonunun önemi öne çıkarılmıştır.

Kohnke ve arkadaşları (2023) tarafından yapılan çalışmada da ChatGPT gibi büyük dil modellerinin yabancı dil öğretimi ve öğrenimindeki rolü kapsamlı şekilde incelenmiştir. Çalışma, ChatGPT'nin okuma anlama, yazma üretimi, dinleme pratiği ve konuşma becerileri gibi temel dil becerileri ile dil bilgisi, sözcük bilgisi, telaffuz ve iletişimsel yeterlilik gibi diğer dil unsurlarının geliştirilmesinde nasıl bir araç olabileceğine dair teorik argümanlar sunmuştur. Makale, ChatGPT'nin dil öğrenme sürecini nasıl daha etkili, verimli ve ilgi çekici hale getirebileceği üzerine odaklanmıştır, ancak belirli bir başarı

düzeyini ölçen bir metodoloji kullanmamıştır. Sonuç olarak, ChatGPT'nin dil öğrenme ve öğretme süreçlerinde önemli bir araç olabileceği, ancak bilinçli ve dengeli kullanımının gerekliliği vurgulanmıştır.

Şenyaman'ın (2023) çalışması, yapay zekâ teknolojilerinin, özellikle de ChatGPT gibi büyük dil modellerinin, Arapça dil öğretimi alanındaki mevcut potansiyellerini ve gelecekteki kullanım alanlarını teorik ve kavramsal bir yaklaşımla inceleyen bir literatür taramasıdır. Çalışmada, ChatGPT'ye Türkçe sorular yönlendirilmiş ve yanıtlar Türkçe veya Arapça olarak alınmıştır. Sonuçlar, ChatGPT'nin Arapça öğretiminde bireyselleştirilmiş öğrenme, anında geri bildirim ve çeşitli dil becerilerinin geliştirilmesi açısından faydalı bir araç olabileceğini göstermiştir.

Zileli (2023) çalışmasında, ChatGPT'nin yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde nasıl etkili bir araç olabileceğini incelemiştir. Çalışmada, ChatGPT'nin diyalog kurma, sözcük ve cümle anlamı, metin çevirisi, geri bildirim sağlama, telaffuz, okuma metni oluşturma, yazılı metin değerlendirme, konu anlatımı örnekleri ve alıştırmalar hazırlama gibi alanlarda nasıl kullanılabileceği detaylandırılmıştır. Araştırma, ChatGPT'nin bu uygulamalar aracılığıyla dil öğrenim sürecini kolaylaştırdığı ve hedef dilin öğrenilmesine katkı sunduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca, araştırmacının sorduğu soruların çeşitlendirilmesi yoluyla ortaya çıkan hataların en aza indirgenebileceği belirtilmiştir.

Ertan (2024), makalesi yapay zekânın yabancı dil eğitimi süreçlerindeki potansiyel uygulamalarını inceleyen kavramsal bir çalışmadır. Çalışma yapay zekânın yabancı dil eğitiminde öğrenen merkezli uygulamalarla sağlayabileceği avantajları ve buna karşılık gelen sınırlılıkları açıklamıştır. Öğretmen-YZ iş birliğinin önemini vurgulayarak dengeli bir eğitim yaklaşımının gerekliliğini savunmuştur. Ayrıca yapay zekânın dil becerilerine (dinleme, konuşma, okuma, yazma) entegrasyon imkanlarını kuramsal olarak değerlendirerek, doğrudan bir dil becerisi değerlendirme ölçütü sunmamaktadır.

Eğitimde yapay zekâ teknolojilerinin kullanımı, son yıllarda araştırma alanında önemli bir yer edinmiştir. Oruç vd. (2024), yapay zekânın eğitimdeki yerini konu alan çalışmaların betimsel bir analizini gerçekleştirerek bu alandaki mevcut literatürün genel bir haritasını çıkarmıştır. Bu sistematik yaklaşım, mevcut tezin, yapay zekâ destekli bir araç olan

ChatGPT'nin yazma becerisi üzerindeki spesifik etkisini incelemesinin, literatürdeki bu genel eğilime nasıl bir katkı sağladığını göstermektedir.

Bettayeb vd., (2024) tarafından yapılan çalışmada, ChatGPT gibi sohbet tabanlı yapay zekâ araçlarının eğitimdeki etkilerini sistematik bir literatür taramasıyla incelemiştir.

Yapay zekâ teknolojilerinin eğitimdeki dönüştürücü potansiyeli, alanında yapılan sistematik incelemelerle netlik kazanmaktadır. Tlili ve arkadaşları (2024), ChatGPT'nin öğrenme, akademik uygulamalar ve kurumsal benimseme boyutlarındaki rolünü kapsamlı bir şekilde ele almıştır. Bu çalışma, yapay zekânın kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimlerini nasıl destekleyebileceğini, akademik yazım ve araştırma pratiklerini nasıl etkilediğini ve eğitim kurumlarının bu yeni teknolojiyi nasıl benimsemesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

3.2.2 Deneysel Çalışmalar

Erdöl (2023) çalışmasında, insanlar tarafından yazılmış ve yapay zekâ tarafından üretilmiş metinleri karşılaştırarak yaratıcılık, tutarlılık, dil kullanımı gibi kriterler üzerinden analiz etmiştir. Araştırma sonucunda, yapay zekâ anlatılarının teknik anlamda güçlü olsa da henüz insan anlatısının özgünlük, empati ve kültürel bağlam gibi niteliksel yönlerine tam anlamıyla erişemediğini ortaya koymuştur. Ancak yapay anlatımın gelişimiyle birlikte gelecekte yaratıcı yazarlık alanında ciddi değişimlerin yaşanabileceği vurgulanmıştır.

Park ve Lim'in (2023) çalışması, ChatGPT'nin ikinci dil (L2) öğrenenlerinin işbirlikçi yazma süreçlerinde kullanılmasının metin tutarlılığı ve sözcük çeşitliliği üzerindeki etkilerini inceleyen nicel ve deneysel bir araştırmadır. Çalışmanın katılımcıları, ikinci dil olarak İngilizce öğrenen belirli bir öğrenci grubudur. ChatGPT-4 ile beş yeterlilik seviyesinde 100 L2 makalesi işlenmiştir. Yazma performansı, tutarlılık ve sözcük çeşitliliği gibi nicel ölçütler kullanılarak değerlendirilmiş ve istatistiksel analizlerle gruplar arası farklar incelenmiştir. Çalışmada öğrenciler ChatGPT ile fikir üretme, planlama ve metin oluşturma gibi yazma süreçlerinde etkileşimli şekilde çalışmıştır. Yapılan değerlendirmelerde, ChatGPT desteğiyle oluşturulan öğrenci yazılarında anlamsal bütünlük, tutarlılık ve sözcük çeşitliliğinde anlamlı artışlar tespit edilmiştir.

Yan (2023) tarafından, ChatGPT'nin özellikle İngilizce yazma pratiği yapan öğrenciler tarafından nasıl kullanıldığı ve bu kullanımın yazılı anlatım becerilerine ne tür katkılar

sağladığı araştırılmıştır. Çalışmanın katılımcıları, belirli bir L2'yi öğrenen 35 öğrenciden oluşmaktadır. Yazma performansı, doğruluk, akıcılık ve karmaşıklık gibi nicel ölçütlerle değerlendirilirken, öğrencilerin ChatGPT kullanımına yönelik algıları nitel olarak analiz edilmiştir. Bulgulara göre, yazma performansı genel olarak iyileşmiştir; ChatGPT kullanan öğrenciler daha bütünlüklü ve organize metinler üretmiştir. Doğruluk açısından, dil bilgisel hata oranlarında anlamlı bir düşüş gözlemlenmiştir; öğrenciler daha doğru cümleler kurabilmiştir. Akıcılık ölçütünde, sözcük çeşitliliği ve metin uzunluğu gibi göstergelerde artış görülmüş; yazılar daha doğal ve okunabilir olmuştur. Karmaşıklık yönünden ise, ChatGPT desteğiyle yazılan metinlerde daha fazla alt cümlecik ve karmaşık yapı yer almıştır; bu da söz dizimsel gelişmişliği yansıtmaktadır. Çalışmada ChatGPT'nin L2 yazma öğretiminde dikkatli bir pedagojik çerçeveye kullanılmasının faydalı olabileceği savunulmakta, öğretmenlerin rehberliğinin önemi vurgulanmaktadır.

Wu ve Song'un (2023) çalışması, yapay zekâ destekli akademik yazım araçlarının İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen (EFL) öğrencilerin yazma süreçleri ve ortaya koydukları metinlerin kalitesi üzerindeki etkilerini hem öğrenci algıları hem de çıktı kalitesi açısından inceleyen karma yöntem araştırmadır. Yazma performansı, doğruluk, sözcük çeşitliliği, tutarlılık gibi nicel ölçütlerle değerlendirilirken, öğrencilerin YZ araçlarına yönelik algıları ve deneyimleri nitel olarak analiz edilmiştir. Öğrenciler, yapay zekâ desteğini olumlu bulmuşlardır, özellikle akıcılık ile hata düzeyinde azalma yaşandığı görülmüştür. Ancak bazı öğrenciler, yaratıcı düşünceyi baskıladığı yönünde eleştirilerde de bulunmuştur. Çalışma, AI destekli yazmanın pedagojik çerçevede rehberlikle uygulanması gerektiğini vurgular.

Zhou vd. (2023), 15 Çinli orta düzey İngilizce öğrencinin ve ChatGPT'nin İngilizce anlatı yazıları üzerindeki performanslarını karşılaştırmıştır. Sonuçlar, ChatGPT'nin anlatısallık, sözcük somutluğu ve referans bağlamında insan yazarları geride bırakmasına rağmen, bağlaşıklık açısından insan yazılarının daha üstün olduğunu göstermiştir. Bu bulgular, yapay zekânın dil bilgisel doğrulukta güçlü olduğunu ancak iletişimsel işlevsellikte sınırlı kaldığını ortaya koymaktadır.

Akol Göktaş'ın (2024) çalışması, ChatGPT'nin yabancı dil olarak Almanca öğreniminde işlevsel bir araç olarak kullanılabileceğini ortaya koymuştur. Çalışma, yükseköğretim düzeyinde öğrenim gören Almanca öğrencileriyle yürütülmüştür. Katılımcılara belirli

yazma görevleri verilmiş ve bu görevler ChatGPT desteğiyle ve desteksiz olarak iki grupta değerlendirilmiştir. Yazma performansı; dil bilgisi doğruluğu, sözcük seçimi, içerik uygunluğu ve tutarlılık gibi ölçütler temel alınarak puanlanmıştır. Araştırma sonuçları, yapay zekâ destekli yazma uygulamalarının yazılı anlatım kalitesini artırmada olumlu katkılar sağladığını ortaya koymuştur. Yapay zekâ destekli bu tür araçların, öğrencilerin dil öğrenme sürecini bireyselleştirmeye, motivasyonu artırmaya ve öğrenme sürecini daha etkileşimli hâle getirmeye katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Karataş vd. (2024) tarafından yapılan nitel bir çalışmada Türkiye’deki üniversite hazırlık öğrencilerinin ChatGPT destekli yabancı dil öğrenim süreci incelenmiştir. Araştırma kapsamında, Türkiye’de bir üniversitenin yabancı dil hazırlık sınıfında öğrenim gören 13 öğrenciye dört hafta boyunca ChatGPT ile çeşitli öğrenme deneyimleri sunulmuştur. Araştırmacı dil öğretmeni olarak öğrencilere ChatGPT’yi tanıtmış, ardından yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla veri toplanmıştır. Bu görüşmeler tematik analiz yöntemiyle incelenmiştir. Bulgular, ChatGPT’nin özellikle yazma, dil bilgisi ve sözcük dağarcığı gelişiminde olumlu etkiler sağladığını göstermektedir. Ayrıca katılımcıların motivasyon ve derse katılım düzeylerinde artış gözlenmiş; AI kaynaklı öğrenme deneyimlerinin esnekliği ve erişilebilirliği bu olumlu sonuçların temelini oluşturmuştur.

Shen’in (2024) çalışmasında ChatGPT, öğrencilerin yazma sürecinde fikir üretme, metin planlama ve taslak hazırlama gibi aşamalarda etkili bir yardımcı olarak değerlendirilmiştir. Araştırmacı, ChatGPT’nin yönlendirilmiş yazma etkinliklerinde öğrencilerin yapılandırılmış metin üretimini kolaylaştırdığını ve yazma sürecini pedagojik açıdan desteklediğini vurgulamıştır.

An (2024) tarafından Vietnam’da yapılan çalışmada, üniversite birinci sınıf öğrencilerinin ChatGPT kullanımıyla yazma becerilerinde (tutarlılık, dil bilgisi, sözcük kullanımı) ve eleştirel düşünme düzeylerinde gelişme kaydedildiği tespit edilmiştir. Araç, özellikle düşük seviyedeki öğrenciler için yapı sağlayıcı bir destek olarak öne çıkmıştır. Araştırmacı, ChatGPT’nin akademik yazma becerilerini geliştirmenin yanı sıra öğrencilerin düşünsel derinliğini arttırmada da işlevsel olduğunu ortaya koymuştur.

Yapılan alan yazın taramasında mevcut araştırmaların genellikle İngilizce eğitimi odağında yoğunlaştığı ve ChatGPT’nin özellikle yazma sürecinde nasıl bir destek sunduğu farklı açılardan ortaya koyulmuştur. Ancak, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ChatGPT

tarafından üretilen metinlerle öğrenici metinlerini karşılaştırmalı olarak inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda, bu tez çalışması, yazma becerilerinin geliştirilmesinde ChatGPT'nin işlevselliğini ele alarak bu alandaki akademik boşluğu kapatmayı hedeflemektedir.



4. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, katılımcıları, inceleme nesnesi, veri toplama araçları, veri analiz yöntemleri ve araştırmanın güvenilirliği hakkında bilgi verilmiştir.

4.1. Araştırmanın Yöntemi

Araştırmada öğrenici metinleri ile ChatGPT tarafından üretilen metinler incelendiği için doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi hem diğer araştırmalarla hem de tek başına kullanılabilen bir yöntemdir. Bu yöntemde öncelikle konu ile ilgili dokümanların neler olduğuna karar verilir, ulaşılan dokümanlar araştırmanın çerçevesine uygun şekilde sıralanır. Ardından dokümanı anlamak için detaylı ve derinlemesine okuma yapılır. Doküman analizinde, incelenen dokümanın hangi kategorilerde/temalarda yoğunlaştığı belirlenir. Kategoriler/temalar araştırmanın başında oluşturulabileceği gibi araştırmanın ilerleyen kısımlarında da oluşturulabilir. Dokümanda kullanılacak analiz birimleri belirlenir ve bunlar kategorilere/temalara yerleştirilir. Elde edilen veriler sayısallaştırılarak ve gerektiğinde yüzdelerle ifade edilerek raporlaştırılır (Kıral, 2020).

Bu araştırma kapsamında incelenen dokümanlar; A2 ve B2 dil düzeyinde Türkçe öğrenen öğrencilerin yazdıkları metinler ile aynı konuda ve ders kitabındaki yönergeler kullanılarak araştırmacı tarafından ChatGPT'ye yazdırılan metinlerdir.

4.2. Araştırmaya Katılanlar

Araştırmaya 14 ülkeden toplam 43 öğrenci katılmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerin çoğunluğunu Kazakistanlı öğrenciler oluşturmaktadır. Daha sonra sırasıyla Endonezya, Yemen, Mısır, Azerbaycan ve Gabon gelmektedir. Yalnızca bir öğrencinin katıldığı ülkeler Zambiya, Mali, Kongo, Fas, Ekvator Gine, Rusya, Tacikistan ve Filistin'dir. Araştırmaya katılanlar aşağıdaki Tablo 4.1'de verilmiştir:

Tablo 4.1: Araştırmaya katılan öğrencilerin geldikleri ülkelere göre dağılımı

Ülke	Öğrenci Sayısı
Kazakistan	15
Endonezya	10
Yemen	3
Mısır	2
Azerbaycan	2
Gabon	2
Fas	1
Rusya	1
Kongo	1
Mali	1
Zambiya	1
Demokratik Kongo	1
Ekvator Gine	1
Filistin	1
Tacikistan	1
TOPLAM	43

4.3 İnceleme Nesnesi

Bu araştırma kapsamında incelenen dokümanlar A2 ve B2 dil düzeyinde Bartın Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezinde Türkçe öğrenen öğrencilerin yazdıkları metinler ile aynı konuda araştırmacı tarafından ChatGPT'ye yazdırılan metinlerdir. Öğrenciler, ders kitabı olarak kullanılan Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Ders Kitabı içinde yer alan yazma konularından ve yönergelerinden hareketle metinler yazmışlardır. Metinler 3 farklı konuda yazılmıştır. Bu konular şunlardır:

A2 Düzeyinde

- Sağlıklı yaşam
- Tatil planı

- Ünlü birinin tanıtımı

B2 Düzeyinde

- Sosyal medyanın yararları ve zararları
- Mimari eser tanıtımı
- Yenilenebilir enerji ve yenilenemeyen enerji karşılaştırması

Her konuda A2 ve B2 düzeylerinde 12’şer öğrenci metin yazmışlardır. Toplam 43 öğrenci metni incelenmiştir. ChatGPT’den her konuda birer metin yazması istenmiştir. Ancak A2 düzeyindeki sağlıklı yaşam konusunda öğrenciler “sigaranın zararları”, sağlıklı beslenme” ve “uyku problemi yaşayanlar için tavsiyeler” şeklinde sunulan 3 seçenekten birini yazmışlardır. ChatGPT’den 3 alt konuda da yazı hazırlaması istenmiştir. Sağlıklı yaşam konusundaki metinlerin ortalama puanları dikkate alınmıştır, diğer konularda ChatGPT sadece birer metin yazmıştır. Araştırmada ücretsiz erişilebilen ChatGPT 3.5 sürümü kullanılmıştır.

Öğrencilerin yazdıkları konularına ait yönerge görselleri EK 1’de verilmiştir. ChatGPT’ye verilen komut örnekleri ve ürettiği metinler EK 2’de verilmiştir. Uygulama ekran görüntüleri ise EK 3’te sunulmuştur. Öğrencilerin konularla ilgili el yazmaları ise EK 6’da sunulmuştur.

4.4 Veri Toplama Süreci

Bartın Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulundan 2023-SBB-0747 numaralı onay alındıktan sonra veri toplama süreci başlamıştır. Araştırmanın verileri 2023-2024 eğitim ve öğretim yılında toplanmıştır. Veriler bir kur sürecinde toplanmıştır. Bartın Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezinde kurlar 6 hafta sürmektedir. ChatGPT büyük bir veri seti üzerinde eğitildiği için cümle üretiminde daha çeşitli ve uzun yapılar kurabilmektedir. Bu nedenle ChatGPT’nin kitaptaki yönergeler göre oluşturduğu ilk metinler düzeye uygun görülmediği için ChatGPT’ye A2 seviyesinde “ünlü tanıtımı” konusunda yazdığı metin hakkında “Sence bu metin A2 düzeyine uygun mu?” şeklinde komut verilmiştir. Uygulama bu komut sonrası düzeye uygun metin yazmıştır. Araştırmada bu metinler incelenmiştir.

4.5 Veri Analizi

Bu araştırmada alt problemlerde ifade edilen doğruluk, akıcılık, karmaşıklık ve işlevsel yeterlik temalarında metinler analiz edilmiştir, bulgular frekans ve yüzde tabloları halinde sunulmuştur. Karmaşıklık, doğruluk, akıcılık açısından yapılan analizler için öncelikle toplam sözcük sayısı, hatalı ve hatasız sözcük sayıları, toplam cümle sayıları, hatalı ve hatasız cümle sayıları, basit ve karmaşık cümle sayıları belirlenmiştir. Öğrencilerin her konuda kendilerini tanıtarak giriş yaptıkları bölümler sözcük ve cümle sayısına dâhil edilmemiştir.

ChatGPT metinleri her konu için bir tanedir. Ancak öğrenci metinleri her konuda 12’şer tanedir. Öğrenci metinlerinin tamamından tek bir puan elde etmek için yazılan metinlerin toplamından elde edilen puan 12’ye bölünmüştür. Böylece düzeyin ortalama puanları belirlenmiştir. Hesaplamalarda bu ortalama puanlar kullanılmıştır. Üç ayrı konuda yazılan öğrenci metinleri ve ChatGPT metinleri aşağıdaki ölçütlere göre ayrı ayrı incelenmiştir.

Karmaşıklık Analizi

Karmaşıklık cümle düzeyinde incelenmiştir. Karmaşık cümleler konusunda kuramsal çerçevede belirtildiği gibi dil bilgisi uzmanları ortak bir görüşe varamamıştır. Bu araştırmada Balyemez’in (2021) belirttiği gibi dil bilgisi öğretiminde yerleşmiş genel kabule göre yapılarına göre cümleler incelenmiştir. Genel kabule göre cümle yapıları basit, birleşik (girişik birleşik, iç içe birleşik, şartlı birleşik, ki’li birleşik), sıralı (bağımsız sıralı, bağımlı sıralı) ve bağlı cümleler olarak ele almaktadır. Basit cümle dışındaki bütün cümleler karmaşık cümle sayılmıştır.

Karmaşıklığın belirlenmesinde basit cümleler ile basit cümle dışındaki cümle sayıları belirlenmiştir. Basit cümle dışındaki birleşik, sıralı ve bağlı cümleler daha karmaşık cümle oluşumu gerektirdiği için karmaşık cümle olarak sayılmıştır. Öğrencilerin bitmiş cümle sonunda virgül kullanmaları, bitmemiş cümle veya ifadeler sonunda nokta kullanmaları dikkate alınmamıştır. Cümle başında bağlaç varsa, kendinden önceki cümle ile anlamca bütünlük sağladığı için bu cümleler ayrı bir cümle olarak sayılmamıştır.

Aşağıda A2 düzeyinde ünlü birini konu alan bir öğrenici metninde basit ve karmaşık cümlelerin nasıl sayıldığı örneklenmiştir. Metindeki yanlışlar olduğu gibi korunarak aktarılmıştır.

- *Yazar Joan+Rowling. Ünlü kitap, “Harry+Potter” yazdı.* Basit c.
- *Annesi öldü, kocası gitti ve kendisi yoksulluk içinde kaldı.* Karmaşık c. (sıralı ve bağlı)
- *Sonra kitap yazmaya başladı.* Karmaşık c. (Girişik bileşik)
- *Kitap birçok kez reddedildi. Ancak kitap yayınlandığında tüm dünyada üne kavuştu.* Karmaşık c. (bağlı)
- *Kitap ona şöhret ve para kazandırdı.* Basit c.
- *Daha önce sadece sosyal yardımlarla yaşamasına rağmen. Sonra o daha 7 kitap yazdı.* Karmaşık c. (Girişik bileşik)
- *Kitaptan yola çıkılarak filmler yapıldı.* Karmaşık c. (girişik bileşik)
- *İşsiz bir adam güç buldu ve istediğini yaptı.* Karmaşık c. (sıralı)
- *Onun için her şey yolunda gitti ve şimdi mutlu.* Karmaşık c. (bağlı)
- *Bu her zaman kendinize nasıl inanmanız gerektiğinin bir örneğidir.* Karmaşık c. (girişik bileşik)
- *Joun+Rowling asla pes etme.* Basit c.

Yukarıdaki örnekte 1. cümlede nokta gereksiz kullanıldığı ve sonraki cümle ile anlam bağı kurulduğu için bir cümle kabul edilmiştir. “Yazar Joan+Rowling ünlü kitap, “Harry+Potter”ı yazdı.” şeklinde tek cümle olarak sayılmıştır. 4. cümlede cümle başı bağlacıyla başlayan bir cümle bulunmaktadır. Bağlaçlı cümle kendinden önceki cümleyi anlam bakımından tamamladığı için tek cümle olarak sayılmıştır. 6. cümlede de noktadan sonra bir cümle vardır, ancak bu cümle kendinden önceki cümlede bulunan “yaşamasına” sözcüğünden dolayı ilişkili olduğu için tek cümle sayılmıştır. Bu sayımların sonucunda metnin toplam 11 cümleden oluştuğu, bu cümlelerden üçünün basit, sekizinin karmaşık cümle yapısında olduğu belirlenmiştir.

Karmaşık cümle oranını belirlemek için “karmaşık cümle sayısı / toplam cümle sayısı x 100” formülü kullanılmıştır.

Doğruluk Analizi

Doğruluğu belirlemek üzere sözcük doğruluğu ve cümle doğruluğu incelenmiştir.

Sözcük Doğruluğunun Hesaplanması

Sözcük doğruluğunun belirlenmesi için hatalı sözcükler belirlenmiştir. Hatalı sözcükler belirlenirken sözcüğün anlamca uygun olmaması, yazımında harflerinin yanlış olması, yapım eklerinin yanlış olması ve başka dilden sözcük kullanılması ölçütleri dikkate alınmıştır. Büyük harf, küçük harf, şapkalı harf gibi yazım yanlışları ile ses bilgisine dayalı yanlışlar dikkate alınmamıştır.

Hatalı sözcüklerin sayısı belirlendikten sonra toplam sözcük sayısından bunlar düşülmüştür ve doğru sözcük sayısı elde edilmiştir. Bundan sonra doğru sözcük oranı hesaplanmıştır. Bunun için “doğru sözcük sayısı / toplam sözcük sayısı x 100” formülü kullanılmıştır. Aşağıda sözcük doğruluğunu belirlemede yapılan incelemeler örnek bir metinde gösterilmiştir.

- *Suudi+Arabistan’a bir tatil planyacağım.* “planla-“ sözcüğü yanlış sözcük sayılmıştır.
- *Kültür Turizmi ve baharda tatile gideceğim orada ailemle birlikte kalacağım ve 1 ay otelde kalacağım.* Sözcük yanlışlığı yoktur. “Turizmi” sözcüğündeki yazım yanlışlığı dikkate alınmamıştır. “kalacağım” sözcüğündeki çekim eki ünlü uyumuna uymamaktadır. Ancak çekim eki hataları sözcük hatası olarak sayılmamıştır.
- *oraya uçakta gideceğim.* Sözcük yanlışlığı yoktur.
- *Tarihi yerleri gezmek istiyorum çünkü Suudi+Arabistan’a gideceğim.*
- *Ailemle ben birlikte umre yapacağız.* Sözcük yanlışlığı yoktur.
- *Ben oradaki Restoranı ziyaret+etmek istiyorum sonra tipik Suudi+Arabistan’a yemeği yiyeceğim, yürüse+cıkıyacağım.* “yürüse+cıkıyacağım.” “Yürüyüş” sözcüğünün yazımı hatalı olduğu için yanlış sayılmıştır. Birleşik sözcük olduğu için tek sözcük olarak sayılmıştır.
- *Arkadaşlarımla vakit+geçireceğim sonra fotoğraf+çekeceğim sonra müzik dinleceğim, film izleceğim.* Sözcük yanlışlığı yoktur. “dinleceğim, izleceğim

sözcüklerinde çekim ekleri hatalı yazılmıştır. Ancak çekim eki hatası, sözcük hatası olarak sayılmamıştır.

- *Yemek pişirieceğim, kahvaltı yapacağım, temizlik yapacağım, oynayacağım.* Sözcük hatası yoktur. “pişirieceğim, yapacağım, oynayacağım” sözcüklerinde çekim eklerinin yazımı ile ilgili hatalar vardır. Ancak bunlar sözcük hatası olarak sayılmamıştır.

Cümle Doğruluğunun Hesaplanması

Cümle doğruluğunu belirlemek için doğru ve hatalı cümle sayıları belirlenmiştir. Bu aşamada söz dizimi uygunsuzluğu, öge eksikliği, gereksiz sözcük bulunması, özne ile yüklem uyumsuzluğu, mantıksız olması, çekim eklerinin yanlış kullanılması veya kullanılması gerektiği halde ekin kullanılmamış olması gibi ölçütler dikkate alınarak yapıca ve anlamca hatalı cümlelerin sayısı belirlenmiştir.

Hatalı cümleler toplam cümle sayısından çıkarılarak doğru cümle sayısı belirlenmiştir. Cümle düzeyinde doğruluk oranını belirlemek için “doğru cümle / toplam cümle x 100” formülü kullanılmıştır. Aşağıda cümle doğruluğunu belirlemede yapılan incelemeler örnek bir metinde gösterilmiştir.

- *Suudi+Arabistan’a bir tatil planyacağım.* Doğru cümledir.
- *Kültür Turizmi ve baharda tatile gideceğim orada ailemle birlikte kalacağım ve 1 ay otelde kalacağım.* “Kültür turizmi” ifadesinin tamamlanmamış olması ve “kalacağım” yüklemlerinin gereksiz tekrarı nedeniyle hatalı cümle sayılmıştır.
- *oraya uçakta gideceğim.* “uçakta gideceğim.” ifadesinde bulunma durum eki değil ile edatı kullanılmalıydı. Bu nedenle hatalı cümle sayılmıştır.
- *Tarihi yerleri gezmek istiyorum çünkü Suudi+Arabistan’a gideceğim.* Bağlaçtan önceki ve sonraki cümlelerde neden sonuç ilişkisi kurulamadığı için hatalı cümle sayılmıştır.
- *Ailemle ben birlikte umre yapacağız.* Doğru cümledir.
- *Ben oradaki Restoranı ziyaret+etmek istiyorum sonra tipik Suudi+Arabistan’a yemeği yiyeceğim, yürüse+cıkıyacağım.* “Suudi Arabistan’a

yemeği yiyeceğim” cümlesinde yönelme durum ekinin gereksiz kullanıldığı için cümle hatalıdır.

- *Arkadaşlarımla vakit+geçireceğim sonra fotoğraf+çekeceğim sonra müzik dinleceğim, film izleceğim.* “sonra” sözcüklerinin gereksiz tekrarı nedeniyle cümle hatalıdır.
- *Yemek pişiriceğim, kahvaltı yapacağım, temizlik yapacağım, oynayacağım.* Doğru cümledir.

Akıcılık Analizi

Akıcılığın belirlenmesi için öncelikle metindeki sözcük sayısı belirlenmiştir, ardından farklı sözcük sayısı ve sözcük yoğunluğu açısından incelemeler yapılmıştır.

Sözcük Sayısını Belirleme

Sözcük sayısı belirlenirken şu ölçütlere dikkat edilmiştir:

- Aynı kökten türeyen sözcükler ayrı bir sözcük olarak sayılmıştır.
- Fiilimsilerle ve olumsuzluk ekiyle türetilen sözcükler, soru eki -mI sözcük olarak sayılmıştır. Ergin (1985) soru anlamı veren –mI ekinin ad çekimi eklerinden sonra da kullanılabilmesi nedeniyle edat kökenli olduğunu belirtmektedir. Ediskun (2010) soru edatı kabul etmektedir. Soru eki, ayrı yazılması ve kendinden sonra ek alabilmesi nedeniyle ayrı bir sözcük olarak sayılmıştır.
- “ile” ve “ise” sözcükleri kendinden önceki sözcükle birleşik yazılsa bile ayrı bir sözcük olarak sayılmıştır.
- Ayrı yazılan birleşik fiiller (Ör. yardım+etmek, fotoğraf+çekmek), ayrı yazılan birleşik isimler (Ör. sosyal+medya, hafta+sonu), ayrı yazılan geçiş ve bağlantı ifadeleri (Ör. ya+da, son+olarak, bana+göre), özel isim ile birlikte anılan mekân adları (Ör. Bartın+Üniversitesi, Livingston+müzesi), ikilemeler (Ör. sık+sık), kişi ad ve soyadları (Ör. Kerem+Bürsin) aralarına artı işareti konarak tek sözcük sayılmıştır. Sözcüklerin yazımında Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlük kaynak alınmıştır.

- Rakamla yazılan sayılar, kısaltmalar, yabancı ülke (Ör. Gabon), şehir (Ör. Java), mekân (Ör. Gedung sate), para birimi (Ör. rupiah) ve yemek (Ör. seblak) adları sözcük sayısına dâhil edilmemiştir.
- Deyimler kalıplaşmış sözler olsa da yabancı öğrencilerin birden çok sözcüğü yapıca ve anlamca uygun şekilde kullanması zor bir beceri olduğu için deyimler tek sözcük olarak sayılmamıştır.

Bu sayımlar sonucunda toplam sözcük sayısı belirlenmiştir. Aşağıda toplam sözcük sayısını belirlemede izlenen yol bir örnek üzerinde gösterilmiştir.

- *Suudi+Arabistan'a bir tatil planyacağım.* Suudi Arabistan ülke adı olduğu için tek sözcük sayılmıştır. Cümle 4 sözcükten oluşmaktadır.
- *Kültür Turizmi ve baharda tatile gideceğim orada ailemle birlikte kalacağım ve 1 ay otelde kalacağım.* “1” rakamla yazıldığı için sözcük sayısına dahil edilmemiştir. “ailemle” sözcüğündeki ile ayrı sözcük sayılmıştır. Rakamla yazılan 1 sözcük sayısına katılmamıştır. Cümle 15 sözcükten oluşmaktadır.
- *oraya uçakta gideceğim.* Cümle 3 sözcükten oluşmaktadır.
- *Tarihi yerleri gezmek istiyorum çünkü Suudi+Arabistan'a gideceğim.* Suudi Arabistan tek sözcük sayılmıştır. Cümle 7 sözcükten oluşmaktadır.
- *Ailemle ben birlikte umre yapacağız.* “Ailemle” sözcüğündeki “-le” “ile” sözcüğünün ekleşmiş biçimi olduğu için ayrı bir sözcük sayılmıştır. Cümle 6 sözcükten oluşmaktadır.
- *Ben oradaki Restoranı ziyaret+etmek istiyorum sonra tipik Suudi+Arabistan'a yemeği yiyeceğim, yürüse+cıkıyacağım.* “ziyaret etmek” birleşik fiil olduğu için tek sözcük sayılmıştır. Suudi Arabistan ülke adı olduğu için tek sözcük sayılmıştır. “Ziyaret etmek” birleşik fiil olduğu için tek sözcük sayılmıştır. Cümle 11 sözcükten oluşmaktadır.
- *Arkadaşlarımla vakit+geçireceğim sonra fotoğraf+çekeceğim sonra müzik dinleceğim, film izleceğim.* “Arkadaşlarımla” sözcüğündeki –la eki ile sözcüğü olarak ayrı bir sözcük sayılmıştır. “Vakit geçirmek” birleşik fiil olduğu için tek sözcük sayılmıştır. “Fotoğraf çekmek” birleşik sözcük olduğu için tek sözcük sayılmıştır. Cümle 10 sözcükten oluşmaktadır.

- *Yemek pişireceğim, kahvaltı yapacağım, temizlik+yapacağım, oynayacağım.* “temizlik yapmak” birleşik sözcük olduğu için tek sözcük sayılmıştır. Cümle 6 sözcükten oluşmaktadır. Yukarıdaki metinde toplam sözcük sayısı 62 olarak belirlenmiştir.

Farklı Sözcük Sayısını Belirleme

Farklı sözcük sayısı belirlenirken metinde tekrar eden sözcükler bir kez sayılmıştır. Örneğin sosyal medya konusunda yazılan bir metinde bu sözcükler 12 kez kullanılmışsa farklı sözcük sayısı olarak 1, aynı sözcük sayısı olarak 11 alınmıştır. Bu şekilde tekrar eden sözcükler toplam sözcük sayısından çıkarılmıştır. Yukarıdaki 63 sözcükten oluşan metinde tekrar eden sözcüklerin “Suudi Arabistan (3), ben (2), tatil (2), kal- (2), git- (3), iste- (2), yap- (2), sonra (3), ve (2), ile/-le (3) ” olduğu belirlenmiştir. Tekrar eden sözcükler birer sözcük sayılmıştır, tekrar etme sayısı toplanarak metinde tekrar eden sözcük sayısı belirlenmiştir. Örnekte toplam 14 tekrar bulunmaktadır. Metindeki toplam sözcük sayısından (62) tekrar edilen sözcük sayısı çıkarılarak farklı sözcük sayısı belirlenmiştir. Örnek metinde farklı sözcük sayısı 48’dir.

Farklı sözcük sayısı belirlendikten sonra farklı sözcük oranı hesaplanmıştır. Farklı sözcük oranını hesaplamak için “farklı sözcük sayısı / toplam sözcük sayısı x 100” formülü kullanılmıştır.

Sözcük Yoğunluğunu Belirleme

Sözcük yoğunluğunu belirlemek için anlamlı ve görevli sözcüklerin sayısı belirlenmiştir. Görevli sözcükler tek başına anlamı olmadığı halde cümle kurmada görev üstlenen sözcüklerdir. Kuramsal kısımda belirtildiği gibi görevli sözcükler konusu dil bilgisi uzmanları arasında tartışma konusudur. Bu çalışmada Korkmaz (2009), tarafından yapılan sınıflamaya dayalı olarak görevli sözcükler belirlenmiştir. Korkmaz’a göre isimler ve fiiller anlamlı sözcüklerdir. İsimler kapsamında isimler, sıfatlar, zamirler ve zarflar yer almaktadır. Görevli sözcükler edatlar ve bağlaçlardır. Ünlemler, kullanım durumuna göre görevli veya anlamlı sözcük özelliği taşıyabilmektedir. Ünlemler yalnız başına anlamlı ise, bir ad gibi çekimlenmişse veya türetilmişse anlamlı sözcük işlevi görmektedir. Çekime girmeyen, doğrudan bir kavrama karşılık gelmeyen ünlemler ise görevli sözcüklerdir.

Bu çalışmada edatlar, bağlaçlar ve çekime girmeyen, türetme eki alarak isim özelliği taşımayan ünlemler görevli sözcükler olarak sayılmıştır.

Aşağıda sözcük yoğunluğunu belirlemede izlenen yol bir örnek üzerinde gösterilmiştir. Örnekte kalın vurgu ile işaretlenen sözcükler görevli sözcük olarak sayılmıştır.

- *Suudi+Arabistan'a bir tatil planyacağım.*
- *Kültür Turizmi ve baharda tatile gideceğim orada ailemle birlikte kalacağım ve 1 ay otelde kalacağım.*
- *oraya uçakta gideceğim.*
- *Tarihi yerleri gezmek istiyorum **çünkü** Suudi+Arabistan'a gideceğim.*
- *Ailemle ben birlikte umre yapacağız.*
- *Ben oradaki Restoranı ziyaret+etmek istiyorum sonra tipik Suudi+Arabistan'a yemeği yiyeceğim, yürüse+cıkıyacağım.*
- *Arkadaşlarımla vakit+geçireceğim sonra fotoğraf+çekeceğim sonra müzik dinleceğim, film izleceğim.*
- *Yemek pişiriceğim, kahvaltı yapacağım, temizlik+yapacağım, oynayacağım.”*

Örnek metinde görevli sözcük sayısının 9 olduğu belirlenmiştir. Bu sayı toplam sözcük sayısından çıkarılarak anlamlı sözcük sayısı belirlenmiştir. Metinde 62 sözcük bulunmaktadır, anlamlı sözcük sayısı 53'tür. Anlamlı sözcük oranını belirlemek için “anlamlı sözcük sayısı / toplam sözcük sayısı x 100” formülü kullanılmıştır.

İşlevsel Yeterlik Analizi

İşlevsel yeterliliğin belirlenmesinde Kuiken ve Vedder (2017) tarafından güvenilirlik çalışmaları yapılan işlevsel yeterlik dereceli puanlama anahtarı kullanılmıştır. Dereceli puanlama anahtarı dört boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar içerik, görev gereksinimleri, anlaşılabilirlik, tutarlık ve bağdaşıklıktır. Her boyut 1-6 puan arasında puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 24'tür. Ölçeğin güvenilirlik çalışmaları L2 Hollandaca ve L2 İtalyanca öğrenen üniversite öğrencileri ile yapılmıştır. Flemenkçe güvenilirlik puanları tüm boyutlarda 824-940 ve İtalyanca için 725-901 arasındadır. Türkçe

için zdemir (2024) tarafından yapılan güvenirlik analizinde güvenirlik puanlarının .838 ile .945 arasında olduğu belirlenmiştir. Bu araştırmada iki puanlayıcı tarafından puanlamalar yapılmıştır. Puanlayıcılar arası güvenirlik Pearson Korelasyonu ile incelenmiştir. Puanlayıcılar arası uyum puanları içerik boyutunda .774, görev gereksinimleri .782, anlaşılabilirlik 851, tutarlık ve bağdaşıklık .846 olarak belirlenmiştir, puanlar arasındaki ilişki anlamlıdır ($p<.01$).

Metinler puanlanırken puanlayıcıların verdiği puanların ortalaması alınmıştır. İşlevsel yeterlik puanı hesaplanırken öğrencilerin dört boyutta aldıkları puan toplamı işlevsel yeterlik puanını oluşturmuştur. İşlevsel yeterlik dereceli puanlama anahtarı EK 7’de sunulmuştur.



5. BULGULAR

Bu bölümde, yapılan analizler araştırmanın alt problemleri doğrultusunda sunulmuştur.

5.1 Karmaşıklık, Doğruluk ve Akıcılık Bulguları

Araştırmanın birinci alt problemi öğrenciler ve ChatGPT tarafından üretilen metinlerin karmaşıklık, doğruluk ve akıcılık açısından nasıl bir görünümü olduğunu belirlemeye yöneliktir. Bu alt probleme yönelik analizler aşağıda ayrıntılı şekilde sunulmuştur.

5.1.1 Karmaşıklık Bulguları

Karmaşıklığın belirlenmesinde basit cümle dışındaki cümle yapıları karmaşık cümle olarak sayılmıştır. Balyemez'in (2021) belirttiği gibi dil bilgisi öğretiminde yerleşmiş genel kabule dayalı olarak cümleler yapılarına göre incelenmiştir. Genel kabule göre cümle yapıları basit, birleşik (girişik birleşik, iç içe birleşik, şartlı birleşik, ki'li birleşik), sıralı (bağımsız sıralı, bağımlı sıralı) ve bağlı cümleler olarak ele almaktadır. Basit cümle dışındaki bütün cümleler karmaşık cümle olarak sayılmıştır. Karmaşıklık açısından yapılan karşılaştırma Tablo 5.1'de sunulmuştur.

Tablo 5.1: Öğrenciler ve ChatGPT metinlerinin karmaşıklık açısından durumu

Düzey	Konu	Öğrenci Ortalaması				ChatGPT			
		Basit C.	Karmaşık C.	Top.	KCO*	Basit C.	Karmaşık C.	Top.	KCO
A2	Sağlıklı Yaşam	3.3	5.9	9.2	64.1	4	15	19	78.9
	Tatil Planı	7	6.7	13.7	48.9	6	11	17	64.7
	Ünlü Tanıtımı	3.9	5.8	9.7	59.3	7	2	9	22.2
Ortalama KCO					57.4				55.3
B2	Sosyal Medya	5	9.5	14.4	65.5	10	12	22	54.6
	Yer Tanıtımı	6.4	6.7	13.1	51.2	6	17	23	73.9
	Enerji	4.3	9.4	13.7	68.6	8	16	24	66.7
Ortalama KCO					61.8				65.1

KCO: Karmaşık cümle oranı

Tablo 5.1’de görüldüğü gibi karmaşık cümle oranları A2 düzeyinde sağlıklı yaşam ve tatil planı konularında, B2 düzeyinde ise yer tanıtımı konusunda ChatGPT’nin ürettiği metinlerde öğrenci metinlerinden yüksektir. A2 düzeyinde ünlü tanıtımı konusunda öğrenci metinlerinde (%59.3) bu oran ChatGPT metninden (%22.2) daha yüksek iken B2 düzeyinde sosyal medya konusunda öğrenci metinlerinde (%65.5) ChatGPT metninden (%54.6) yüksek olduğu görülmektedir. B2 düzeyindeki enerji konusunda öğrenci metinleri ile ChatGPT metninin karmaşıklık düzeyleri oldukça yakındır. Ortalama karmaşık cümle oranları A2 düzeyinde öğrenci metinlerinde %57.4’tür, ChatGPT metinlerinde %55.3’tür; B2 düzeyinde öğrenci metinlerinde %61.8’dir, ChatGPT metinlerinde %65.1’dir. Bu sonuçlar ChatGPT’nin düzeylere göre tutarlı bir karmaşık cümle yapısını dikkate almadığı şeklinde yorumlanabilir.

5.1.2 Doğruluk Bulguları

Doğruluğu belirlemek üzere cümle doğruluğu ve sözcük doğruluğu incelenmiştir. Yanlış cümleleri belirlerken söz dizimi uygunsuzluğu, öge eksikliği, gereksiz sözcük bulunması, özne ile yüklem uyumsuzluğu, mantıksız olması, çekim eklerinin yanlış kullanılması veya kullanılması gerektiği halde ekin kullanılmamış olması gibi ölçütler dikkate alınmıştır. Böylece yapıca ve anlamca hatalı cümleler belirlenmiştir. Hatalı cümleler toplam cümle sayısından çıkarılarak doğru cümle sayısına ulaşılmıştır. Cümle doğruluğu bulguları Tablo 5.2’de sunulmuştur.

Tablo 5.2: Öğrenciler ve ChatGPT metinlerinin cümle düzeyinde doğruluk durumu

Düzye	Konu	Öğrenci Ortalaması				ChatGPT			
		Doğru C.	Hatalı C.	Top.	DCO*	Doğru C.	Hatalı C.	Top.	DCO
A2	Sağlıklı Yaşam	6.2	2.8	9.2	69.6	19	0	19	100
	Tatil Planı	4.6	9.1	13.7	33.6	17	0	17	100
	Ünlü Tanıtımı	4.1	5.6	9.7	42.3	9	0	9	100
Ortalama DCO					48.5				100
B2	Sosyal Medya	2.6	11.9	14.5	18	22	0	22	100
	Yer Tanıtımı	4.8	8.3	13.1	36.7	21	1	23	95.7
	Enerji	5.38	7.9	13.7	42.3	24	0	24	100
Ortalama DCO					32.3				98.6

***DCO:** Doğru cümle oranı

Tablo 5.2’de görüldüğü gibi öğrenciler tarafından üretilen metinlerin cümle düzeyinde doğruluk oranı %18 ile %69.6 arasında değişmektedir. ChatGPT tarafından üretilen metinlerde ise B2 düzeyinde yer tanıtımı konusundaki metinde doğruluk oranı %95.7, diğer metinlerin tamamında %100’dür. Ortalama doğru cümle oranları dikkate alındığında öğrencilerin ürettikleri cümlelerin yarıdan fazlasının hatalı olduğu dikkati çekmektedir. Öğrenci metinlerinde ortalama doğru cümle oranları dikkate alındığında A2 düzeyinde %48.5, B2 düzeyinde %32.3’tür. A2 düzeyinde doğru cümle oranının B2 düzeyinden daha fazla olması dikkat çekicidir.

ChatGPT’nin yer tanıtımı konulu metninde aşağıdaki cümlelerin hatalı oldukları belirlenmiştir.

“İç mekanda sade ama şık bir tasarım görülür, detaylar genellikle geometrik desenler ve Arap harfleriyle bezeli olmuştur.”

Yukarıdaki cümlelerin yüklemi uygun olmadığı için hatalı sayılmıştır. Cümlelerin Türkçe ifadesi “detaylar genellikle geometrik desenler ve Arap harfleriyle sağlanmıştır.” şeklinde olabilirdi.

Doğruluğun belirlenmesinde dikkate alınan diğer ölçüt sözcük doğruluğudur. Sözcük doğruluğunun belirlenmesi için öncelikle hatalı sözcükler belirlenmiştir. Sözcüğün anlamca uygun olmaması, yazımının yanlış olması ve başka dilden sözcük kullanılması hatalı sözcük ölçütleri olarak dikkate alınmıştır. Sözcük doğruluğu bulguları Tablo 5.1.2’de sunulmuştur.

Tablo 5.3: Öğrenciler ve ChatGPT metinlerinin sözcük düzeyinde doğruluk durumu

		Öğrenci Ortalaması				ChatGPT			
Düzyey	Konu	Doğru S.	Hatalı S.	Top.	DSO*	Doğru S.	Hatalı S.	Top. S.	DSO
A2	Sağlıklı Yaşam	92.7	2.6	95.3	97.3	61	0	61	100
	Tatil Planı	75.7	10.4	86.1	88	109	0	109	100
	Ünlü Tanıtımı	66.3	5.2	71.5	92.7	50	0	50	100

Tablo 5.3: (devam ediyor)									
Ortalama DSO					92.7				100
B2	Sosyal Medya	128.1	13.9	142	90.2	238	0	238	100
	Yer Tanıtımı	97.6	8.7	106.3	91.8	272	6	278	97.8
	Enerji	123	10.1	133.1	92.4	284	0	284	100
Ortalama DSO					91.5				99.3

DSO: Doğru sözcük oranı

Tablo 5.3'te sözcük düzeyinde doğruluk açısından öğrenici metinlerinde doğruluk oranının %88 ile %97.3 arasında değiştiği görülmektedir. A2 düzeyinde ortalama doğruluk oranı %92.7'dir, B2 düzeyinde %91.5'tir. Ortalama doğru sözcük oranının A2 düzeyinde B2 düzeyinden yüksek olduğu görülmektedir. ChatGPT metinlerinde ise sözcüksel doğruluk B2 düzeyindeki yer tanıtımı konulu metinde %97.8'dir, diğer bütün metinlerde %100'dür. Ortalama doğruluk oranı A2 düzeyinde %100 iken B2 düzeyinde %99.3'tür. ChatGPT'nin az sayıda da olsa anlamca uygun olmayan sözcükler kullanması dikkat çekicidir. ChatGPT tarafından oluşturulan metinde aşağıdaki cümlelerde altı çizili olarak sunulan sözcüklerin anlamca uygun olmadığı görülmüştür:

“İç mekânda sade ama şık bir tasarım görülür, detaylar genellikle geometrik desenler ve Arap harfleriyle bezeli olmuştur.” “bezeli olmuştur” ifadesi Türkçe kullanıma uygun değildir. “Detaylar genellikle geometrik desenler ve Arap harfleriyle oluşturulmuştur.” demek Türkçeye daha uygundur.

“Bartın+Ulu+Cami'nin iç kısmı, oldukça geniş bir alan sunar.” Cümledeki “sunar” yüklemi yerine “(...) oldukça geniş bir alana sahiptir.” ifadesi Türkçe için daha uygundur. *“Cami içinde, ibadet+edenlerin rahatça namaz kılabilmesi için geniş bir halı örtüsü yer alır.”* “örtüsü” sözcüğü gereksizdir.

“Ziyaretçiler camiyi hem dıştan hem+de içten keşfedebilir, tarihi ve kültürel değerlerini yakından görebilirler.” Cümledeki “keşfetmek” sözcüğü anlamca uygun değildir, “(...) Ziyaretçiler caminin hem içini hem de dışını gezebilir, (...)” ifadesi Türkçe kullanıma daha uygundur.

5.1.3 Akıcılık Bulguları

Akıcılığı belirlemek üzere tekrarlardan arınmış farklı sözcük kullanımı ve sözcük yoğunluğu açısından karşılaştırmalar yapılmıştır. Farklı sözcük kullanımına yönelik bulgular Tablo 5.4'te sunulmuştur.

Tablo 5.4: Öğrenciler ve ChatGPT metinlerinde farklı sözcük kullanma durumu

Düzyey	Konu	Öğrenci Ortalaması				ChatGPT			
		Aynı S.	Farklı S.	Top.	FSO*	Aynı S.	Farklı S.	Top.	FSO
A2	Sağlıklı Yaş.	22.4	72.9	95.3	76.5	10.7	50.3	61	82.5
	Tatil Planı	24.3	61.8	86.1	71.8	33	76	109	69.7
	Ünlü Tanıt.	13.5	58	71.5	81.1	6	44	50	88
Ortalama FSO					76.5				80.1
B2	Sosyal Medya	34	92	142	64.8	59	179	238	75.2
	Yer Tanıt.	35.6	70.7	106.3	66.5	97	181	278	65.1
	Enerji	44.8	88.3	133.1	66.3	99	185	284	65.1
Ortalama FSO					65.9				68.5

FSO: Farklı sözcük oranı

Düzeyle göre öğrenci ortalamaları incelendiğinde farklı sözcük kullanımının A2 düzeyinde (%76.5) B2 düzeyinden (%65.9) yüksek olduğu görülmektedir. Öğrenciler ile ChatGPT metinleri karşılaştırıldığında ChatGPT metinlerinin her iki düzeyde de farklı sözcük oranlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. ChatGPT metinlerinde farklı sözcük kullanma oranı A2 düzeyinde %80.1 ve B2 düzeyinde %68.5'tir.

Akıcılığın belirlenmesinde dikkate alınan ölçütlerden biri de anlamlı sözcük kullanımıdır. Anlamlı sözcükleri belirlemek için cümlede tek başına anlamı olmayan görevli sözcükler belirlenmiştir. Görevli sözcükler belirlenirken Korkmaz (2009) tarafından yapılan sınıflama dikkate alınarak isimler, sıfatlar, zamirler, zarflar ve fiiller anlamlı sözcükler olarak sayılmıştır; edatlar, bağlaçlar, çekime girmeyen ve türetme eki alarak isim özelliği taşımayan ünlemler görevli sözcükler olarak sayılmıştır. Anlamlı sözcük kullanımına yönelik bulgular Tablo 5.5'te sunulmuştur.

Tablo 5.5: Öğrenciler ve ChatGPT metinlerinde sözcük yoğunluğu durumu

Düzey	Konu	Görevli S.	Öğrenci Ortalaması			ChatGPT			
			Anlamlı S.	Top.	ASO*	Görevli S.	Anlamlı S.	Top.	ASO
A2	Sağlıklı Yaşam	10.7	84.6	95.3	88.8	7.3	53.7	61	88
	Tatil Planı	9.4	76.6	86.1	90.1	15	94	109	86.2
	Ünlü Tanıtımı	8.2	63.3	71.5	89	5	45	50	90
Ortalama					89.3				88.1
B2	Sosyal Medya	23.1	118.9	142	83.7	43	195	238	81.9
	Yer Tanıtımı	12.3	94	106.3	88.4	33	245	278	88.1
	Enerji	19.8	113.3	133.1	85.1	32	252	284	88.7
Ortalama					85.7				85.2

ASO: Anlamlı sözcük oranı

Tablo 5.4’te görüldüğü gibi anlamlı sözcük oranı ortalamaları A2 düzeyindeki metinlerde (%89.3) B2 düzeyindeki metinlerden (%85.7) daha yüksektir. Benzer şekilde ChatGPT’nin ürettiği metinlerde de A2 düzeyindeki metinlerde (%88.1) B2 düzeyindeki metinlerden (%85.2) daha fazla anlamlı sözcük kullanıldığı görülmektedir. Öğrenciler ile ChatGPT’nin ürettiği metinler karşılaştırıldığında her iki düzeyde de öğrenci metinleri nispeten daha fazla anlamlı sözcük içermektedir.

5.2 İşlevsel Yeterlilik Bulguları

Araştırmanın ikinci alt problemi öğrenci metinleri ile ChatGPT metinlerinin işlevsel yeterlik durumlarının nasıl olduklarını belirlemeye yöneliktir. İşlevsel yeterlik ölçütlerinin her boyutu 1-6 puan arasında değerlendirilmektedir. Dolayısıyla 4 boyutlu olan bu ölçekten alınabilecek toplam puan 24 puandır. Bu amaçla yapılan analizler Tablo 5.2’ de sunulmuştur.

Tablo 5.2: Öğrenciler ve ChatGPT metnlerinin işlevsel yeterlik durumu

Düzey	Konu	Öğrenci Ortalaması					ChatGPT				
		İçerik	Görev Gereksinimleri	Anlaşılabilirlik	Tutarlılık ve Bağdaşıklık	İşlevsel Yeterlik Puanı	İçerik	Görev Gereksinimleri	Anlaşılabilirlik	Tutarlılık ve Bağdaşıklık	İşlevsel Yeterlik Puanı
A2	Sağlıklı Yaşam	4.6	4.8	4.9	4.6	18.9	6	6	6	6	24
	Tatil Planı	4.5	4.9	4.5	4.3	18.2	6	6	6	6	24
	Ünlü Tanıtımı	3.9	4.4	3.9	4	16.2	4	4.5	5.5	5	19
Ortalama İşlevsel yeterlik Puanı						17.8					22.3
B2	Sosyal Medya	4.6	4.5	4.8	4.6	18.8	6	6	6	6	24
	Yer Tanıtımı	3.5	3.4	3.9	3.5	14.3	6	6	6	6	24
	Enerji	3.8	3.3	3.8	3.5	14.4	6	6	6	6	24
Ortalama İşlevsel yeterlik Puanı						15.8					24

Tablo 5.2’de görüldüğü gibi işlevsel yeterlik ortalama puanları A2 düzeyinde 17.8 iken B2 düzeyinde 15.8’dir. Temel düzeydeki öğrencilerin orta düzeydeki öğrencilerden daha iyi metinler yazdıkları görülmektedir. ChatGPT metinleri iki düzeyde de öğrenci metinlerinden daha yüksek işlevsel yeterlik puanına sahiptir. ChatGPT metnlerinin A2 düzeyinde işlevsel yeterlik ortalama puanı 22.3’tür, B2 düzeyinde tüm ölçütlerden tam puan olarak toplam 24 puana eriştiği görülmektedir. ChatGPT’nin ürettiği A2 düzeyindeki ünlü tanıtımı konulu metin 50 sözcük ve 9 cümleden oluşmaktadır. Az sayıda sözcük ve cümle ile oluşturulan metnin işlevsel yeterliğinin de diğer metinlerden az puana sahip olduğu dikkati çekmektedir.

6. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazdıkları metinler ile ChatGPT tarafından oluşturulan metinler karmaşıklık, doğruluk, akıcılık ve işlevsel yeterlik ölçütleri doğrultusunda karşılaştırılmıştır. Bulgular, insan üretimi metinler ile yapay zekâ destekli metinler arasında belirgin farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur. Sonuçlar aşağıda özetlenmiş ve tartışılmıştır.

6.1 Sonuçlar

Karmaşıklık açısından değerlendirildiğinde, genel olarak, ChatGPT metinlerinin öğrenci metinlerine göre daha yüksek karmaşık cümle oranına sahip olduğu görülmüştür. Ancak A2 seviyesinde ünlü tanıtımı ve B2 seviyesinde sosyal medya konularında öğrenci metinlerinin karmaşık cümle oranının ChatGPT metinlerinden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. A2 seviyesindeki ortalama karmaşık cümle oranı öğrenci metinlerinde %57.4 iken, ChatGPT metinlerinde %55.3'tür. B2 seviyesinde ise bu oran öğrenci metinlerinde % 61.8 iken, ChatGPT metinlerinde %65.1'dir.

Doğruluk boyutunda elde edilen bulgular, ChatGPT'nin hem cümle hem de sözcük düzeyinde oldukça yüksek doğruluk oranlarına ulaştığını göstermektedir. Cümle doğruluğu açısından, B2 seviyesindeki yer tanıtımı metni dışında tüm ChatGPT metinlerinde doğruluk oranı %100 iken, öğrenci metinlerinde bu oran %18 ile %69.6 arasında değişmektedir. Öğrenci metinlerinde ortalama doğru cümle oranı A2 düzeyinde %48.5 iken B2 düzeyinde %32.3'tür.

Sözcük doğruluğu açısından öğrenci metinleri %88 ile %97.3 arasında değişmektedir. A2 düzeyinde ortalama sözcük doğruluğu %92.7'dir, B2 düzeyinde %91.5'tir. ChatGPT metinlerinde ise sözcüksel doğruluk B2 düzeyindeki yer tanıtımı konulu metinde %97.8'dir, diğer bütün metinlerde %100'dür. Ortalama doğruluk oranı A2 düzeyinde %100 iken B2 düzeyinde %99.3'tür. ChatGPT'nin az sayıda da olsa anlamca uygun olmayan sözcükler kullandığı görülmüştür.

Akıcılığın değerlendirilmesinde farklı sözcük oranı (FSO) ve anlamlı sözcük oranı (ASO) açılarından incelemeler yapılmıştır. FSO açısından, her iki seviyede de ChatGPT metnlerinin öğrenci metnlerinden daha yüksek orana sahip olduğu görülmüştür. FSO öğrencilerde A2 düzeyinde %76.5, B2 düzeyinde %65.9 olarak belirlenmiştir. ChatGPT metnlerinde FSO A2 düzeyinde %80.1 ve B2 düzeyinde %68.5 olarak belirlenmiştir. Anlamlı sözcük oranı (ASO) karşılaştırmasında ise, öğrenci metnlerinin her iki seviyede de ChatGPT metnlerine göre nispeten daha fazla anlamlı sözcük içerdiği görülmüştür. A2 seviyesindeki öğrenci metnlerinde ASO % 89.3 iken, ChatGPT metnlerinde bu oran %88.1'dir. B2 seviyesinde ise öğrenci metnlerinde ASO %85.7 iken ChatGPT metnlerinde %85.2'dir.

İşlevsel yeterlik açısından ChatGPT metnlerinin tüm değerlendirme kriterlerinde daha yüksek puanlar aldığı görülmektedir. A2 seviyesinde ortalama işlevsel yeterlik puanı öğrencilerde %17.8 iken, ChatGPT'de %22.3'tür. B2 seviyesinde ise öğrencilerde %15.8 iken, ChatGPT'de %24'tür. Bu, ChatGPT'nin sadece doğru cümle kurma becerisine değil, aynı zamanda tutarlı içerik üretme, görev gereksinimlerini karşılama ve metin bütünlüğü sağlama yeteneğine de sahip olduğunu göstermektedir. Ancak bazı durumlarda içerik derinliğinin eksikliği dikkat çekmektedir. Bu bulgu, yalnızca doğru cümle kurma becerisinin değil; aynı zamanda tutarlı içerik üretme, görev gereklerine uyum sağlama ve metin bütünlüğü oluşturma yetkinliğinin de gelişmiş olduğunu göstermektedir.

6.2 Tartışma

Bu çalışma, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazma becerileri ile ChatGPT tarafından üretilen metnlerin nitelikleri arasındaki farklılıkları ortaya koyarak dil eğitimi ve yapay zekâ destekli öğrenme süreçleri üzerine önemli tartışma alanları sunmaktadır. Yazma becerisi, dil öğrenme sürecinde temel ve çok boyutlu bir yetkinlik olarak kabul edilmektedir.

Bu araştırmada elde edilen bulgular, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisinin geliştirilmesinde öğrencilerin dil düzeyleri, sınıf yapısı ve öğretim sürecinin önemli belirleyiciler olduğunu ortaya koymuştur. Özellikle karmaşıklık ölçütü sonuçları, öğrencilerin B2 düzeyinde dahi beklenen düzeyde karmaşık cümle kuramadıklarını

göstermektedir. Bu durum, öğrencilerin bireysel yetersizliklerinin yanı sıra öğretim sürecine bağlı faktörlerle de açıklanabilir.

Karmaşıklık: Bulgular, ChatGPT'nin genellikle daha karmaşık cümleler üretme eğiliminde olduğunu göstermiştir. Ancak A2 seviyesinde “ünlü tanıtımı” ve B2 seviyesinde “sosyal medya” gibi belirli konularda öğrenci metnlerinin karmaşık cümle oranları daha yüksek çıkmıştır. Bu durum, öğrencilerin özgün düşünme biçimleri ve ifade çeşitliliğinin yapay zekâya karşı güçlü bir unsur olduğunu ortaya koymaktadır. Gümüş ve Kocabıyık (2023) ile Akkaya ve Şengül'ün (2023) görüşleri bu bulguyu desteklemektedir.

Karmaşık cümle oranları açısından elde edilen bulgular, özellikle B2 düzeyindeki öğrencilerin yazılı metnlerinin ChatGPT metnlerine kıyasla dilsel olarak daha basit kaldığını ortaya koymaktadır. Bu durum, mevcut kur müfredatının ve ders saati yoğunluğunun, öğrencilerin daha karmaşık cümle yapıları geliştirmesi için yetersiz olabileceğini düşündürmektedir. Bu nedenle, ders programlarının ve yazma becerisine ayrılan sürenin artırılması veya ek materyallerle desteklenmesi gerekmektedir. Ayrıca bulgular, ChatGPT'nin düzeye özgü tutarlı bir yaklaşım sergilemediğini göstermektedir.

A2 düzeyinde ortalama karmaşık cümle oranının öğrenci metnlerinde (%57.4) ChatGPT metnlerinden (%55.3) yüksek olması, temel düzeydeki öğrencilerin beklenenden daha karmaşık yapılar kullanma eğiliminde olduklarını düşündürmektedir. Bu bulgu, öğrencilerin dil bilgisi yeterliliğinin yanı sıra, metnin türü ve konusuyla ilgili özgün düşünme ve ifade etme becerilerinin de karmaşıklık düzeyini etkilediğini göstermektedir. Örneğin, “ünlü tanıtımı” gibi bir konuda, “...olan bir kişi”, “...yapan bir yazar” gibi göreceli cümleler veya “...dan dolayı...” gibi bağlaçlar sıkça kullanılarak karmaşık yapılar doğal olarak oluşabilmektedir. Bu durum, karmaşıklık bulgusunun, öğrenci gelişiminin sadece seviyeye bağlı olmadığını, aynı zamanda yazılan metnin bağlamına ve türüne göre de değişkenlik gösterebildiğini ortaya koymaktadır.

Ancak B2 düzeyinde bu durum tersine dönmüş ve ChatGPT metnlerinde karmaşık cümle oranı (%65.1) öğrenci metnlerinden (%61.8) yüksek çıkmıştır. Bu durum, ChatGPT'nin öğrenci düzeyine uygun metin üretme konusunda tutarlı bir yaklaşımının olmadığını göstermektedir. ChatGPT'nin dil düzeyine göre uyarlanmış metin üretimi konusunda geliştirilmeye ihtiyacı olduğu söylenebilir. Konu bazında da farklılıkların görülmesi,

ChatGPT'nin konu ve düzey uyumunu optimize etmede yetersiz kaldığına işaret etmektedir.

Mevcut kurs programında yazma becerisine ayrılan ders saatlerinin sınırlı oluşu ve ders kitabının yoğunluğu nedeniyle öğrencilere yeterince yazma pratiği fırsatı tanınamamaktadır. Bu durumun, öğrencilerin karmaşık cümle yapılarını geliştirmelerine engel olduğu söylenebilir. Dolayısıyla yazma becerisinin öğretiminde ders saatlerinin artırılması veya yazmaya odaklı ek materyallerin hazırlanması gerekmektedir. A2 seviyesindeki öğrenci grubunun büyük çoğunluğunun Kazakistanlı öğrencilerden oluşması, sınıf içi homojenliğin, öğrencilerin birbirleriyle daha kolay iletişim kurmasını ve benzer öğrenme stratejileri geliştirmesini sağlamış olabilir. Bu kültürel ve dilsel yakınlık, A2 seviyesindeki öğrencilerin doğru cümle kurma ve anlamlı sözcük oranı gibi konularda B2 seviyesindeki daha heterojen (farklı milletlerden oluşan) gruba göre daha başarılı olmasında bir etken olarak değerlendirilebilir. Bu durum, gelecekteki çalışmalar için sınıf bileşiminin de önemli bir değişken olduğunu göstermektedir.

Sonuç olarak, elde edilen bulgular, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisinin geliştirilmesi için hem program süresinin hem de materyallerin yeniden gözden geçirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Doğruluk: Çalışmanın en dikkat çekici bulgularından biri, ChatGPT'nin hem cümle hem de sözcük düzeyinde neredeyse kusursuz bir doğruluk performansı sergilemesidir. Bu sonuç, yapay zekâ tabanlı araçların dil bilgisel kuralları uygulama konusunda istikrarlı bir başarı gösterdiğini ortaya koymaktadır. Yabancı dil öğreniminde, öğrencilerin yazılı anlatımlarında sıklıkla dil bilgisel hatalar, sözcük seçimi sorunları ve bağlaç uyumsuzlukları gibi problemlerle karşılaşıldığı gözlemlenmektedir. Bu bağlamda, ChatGPT'nin dil bilgisel hataları otomatik olarak düzeltme yeteneği, Baleghizadeh ve Gordani'nin (2012) çalışmasında ele alınan düzeltici geri bildirim mekanizmalarına benzer bir işlev görebilir.

Aktaş (2022) da dijital yazma asistanlarının Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yazma süreçlerine kolaylık ve verimlilik kattığını vurgulamıştır. Yan (2023), ChatGPT'nin dil bilgisel hataları azalttığını ve doğru yapı kullanımını teşvik ettiğini raporlamıştır. Öğrenciler, bu süreçte hem daha az hata yaptıklarını hem de daha fazla güven duyduklarını

ifade etmişlerdir. Bu sonuçlar, mevcut tez araştırmasında ChatGPT metnlerinin hem sözcük hem de cümle düzeyinde daha yüksek doğruluk oranına sahip olduğu bulgusu ile örtüşmektedir.

Wu ve Song'un (2023) çalışması ise, öğrencilerin yapay zekâ destekli yazma araçlarının çıktısının doğruluğuna ilişkin olumlu algılarını ortaya koyarak bu bulguları desteklemektedir. Bu durum, ChatGPT gibi araçların dil bilgisel hata oranını düşürme ve daha doğal bir metin akışı sağlama potansiyelini desteklemektedir.

Zileli'nin (2023) çalışması da, ChatGPT'nin İngilizce kelime ve cümlelerin Türkçe karşılıklarını, aynı zamanda Türkçe metinlerin İngilizce çevirilerini biçimsel ve anlamsal açıdan doğru bir şekilde yaptığını rapor ederek bu tezin bulgularını desteklemektedir. Ancak, Zileli (2023), ChatGPT'nin doğruluk konusunda bazı sınırlılıkları olduğunu da göstermektedir. Özellikle, bir metindeki anlamsal hataları tespit etmede yetersiz kalabildiği ve oluşturduğu alıştırılarda anlamsal ve biçimsel yanlışlar yapabildiği görülmüştür. Bu durum, ChatGPT'nin yapısal ve dil bilgisel hataları düzeltmede başarılı olsa da, anlamsal bağlamı tam olarak kavrayamadığını ve her zaman güvenilir bir alıştırma kaynağı olmadığını göstermektedir. Bu tezin ChatGPT'deki yüksek doğruluk oranları bulgusuyla Zileli'nin anlamsal hata tespiti konusundaki bulgularının birleşimi, yapay zekâ araçlarının mükemmel olmadığına ve insan denetimi gerektirdiğine işaret etmektedir. Bu bulgular, yapay zekâ araçlarının kullanımının, eleştirel düşünme ve bağlamsal değerlendirme becerileriyle desteklenmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Göktaş (2023) tarafından yapılan araştırma, ChatGPT'nin uzaktan eğitim sınavlarındaki performansını turizm alanı özelinde incelemiş ve yapay zekâ tarafından üretilen metinlerin “doğruluk” ve “doğrulama” süreçlerindeki başarısını değerlendirmiştir. Bu çalışmanın bulguları, çalışmada elde edilen sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Göktaş'ın, ChatGPT'nin sınav sorularına verdiği cevapların yüksek bir doğruluk oranına sahip olduğunu tespit etmesi, bu çalışmada yapay zekâ metnlerinin cümle ve sözcük düzeyinde sergilediği kusursuz doğruluk performansı bulgusuyla paralellik taşımaktadır. Her iki çalışma da yapay zekâ araçlarının, dil bilgisi ve içerik doğruluğu bakımından tutarlı ve hatasız metinler üretebildiğini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, Göktaş'ın çalışması, doğrulama süreçlerine de değinirken, bu tezde ilgili boyut, “işlevsel yeterlik” başlığı altında metin bütünlüğü ve tutarlılık gibi daha geniş kriterlerle ele alınmıştır.

Akıcılık: ChatGPT metnlerinin akıcılık açısından daha fazla sözcük kullanarak metinleri zenginleştirdiği gözlemlenmiştir. Özellikle farklı sözcük kullanımı oranının her iki dil seviyesinde de ChatGPT’de daha yüksek olması, yapay zekânın geniş bir sözcük dağarcığına sahip olduğunu ve bunu etkin bir şekilde kullandığını göstermektedir. Akıcılık açısından, Yan (2023) çalışmasında ChatGPT’nin özellikle kelime çeşitliliği ve anlam bütünlüğü bakımından öğrenici metinlerinden daha yüksek performans gösterdiğini tespit etmiştir. Bu bulgular, bu tez çalışmasında ChatGPT metnlerinin daha uzun, yapılandırılmış ve sözcük açısından zengin olmasıyla örtüşmektedir. Ancak bu çalışmada bazı öğrenici metnlerinin anlamlı sözcük oranı bakımından güçlü olduğu görülmüştür. Bu durum, insan üretimi metinlerin özlü fakat anlamlı içerikler barındırabildiğini göstermektedir. Dolayısıyla, ChatGPT’nin biçimsel akıcılığı desteklediği, ancak anlam derinliğinde insan üretimlerinin de öne çıkabildiği söylenebilir.

Wu ve Song (2023) ile Park ve Lim’in (2023) çalışmaları, yapay zekâ tarafından üretilen metinlerin daha yüksek sözcük çeşitliliği ve akıcılığa sahip olduğu bulgusunu desteklemektedir. Ancak, öğrenici metnlerinin bazı durumlarda daha yüksek anlamlı sözcük oranına sahip olması, öğrencilerin kısa olmasına rağmen içerik açısından daha güçlü metinler üretebildiğini ortaya koymaktadır. Bu bulgu, yazma becerisinin sadece sözcük dağarcığı ve gramer kullanımından ibaret olmadığını, aynı zamanda düşüncelerin organize edilmesi, mantıklı bir şekilde yapılandırılması ve kültürel bağlamın anlaşılması gibi çok yönlü beceriler gerektirdiğini vurgulayan Suroğlu Sofu ve Demirkol’un (2024) görüşleriyle örtüşmektedir.

İşlevsel Yeterlik: ChatGPT metnlerinin, içerik, görev gereksinimleri, anlaşılabilirlik, tutarlılık ve bağdaşıklık gibi tüm kriterlerde öğrencilerden daha yüksek puanlar alması, yapay zekânın sadece gramer kurallarını uygulamakla kalmayıp, aynı zamanda fikirleri düzenleme ve metin bütünlüğü oluşturma konusunda da başarılı olduğunu göstermektedir. Ancak, bazı metinlerde içerik derinliğinin eksik olduğu görülmüştür. Zhou vd. (2023) tarafından yapılan araştırmada da bağdaşıklık açısından insan yazılarının daha üstün olduğu belirlenmiştir. Bu durum, yapay zekâ araçlarının psikolojik derinlikten uzak olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte ikinci dilde yazmada yalnızca dil bilgisel doğruluk yeterli değildir, aynı zamanda metnin belirli bağlama uygun biçimde yapılandırılması da kritik önem taşımaktadır (Bhatia, 2023). Yapılan deneysel bir araştırmada ChatGPT desteğiyle oluşturulan öğrenci yazılarında anlamsal bütünlük ve tutarlılıkta artışlar tespit edilmiştir

(Park ve Lim, 2023). ChatGPT dil bilgisi ve görevin gerektirdiği içeriği üretmede oldukça başarılı olmuştur. Bu sonuçlar, ChatGPT gibi yapay zekâ araçlarının yazma eğitimini destekleyici bir biçimde, dengeli ve bilinçli bir şekilde kullanılması gerektiğini vurgulayan araştırmaları desteklemektedir (Mondal vd. (2024), Selam (2023) ve URL-9 (2024).

Genel olarak, ChatGPT gibi araçların yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazma becerilerini geliştirmede bir destekleyici mekanizma olarak kullanılması faydalı olabilir. Ancak bu araçların, öğrencilerin eleştirel düşünme, yaratıcılık ve özgün yazma becerilerini köreltmemesi için dikkatli bir pedagojik yaklaşımla bütünleştirilmesi gerekmektedir. ChatGPT metinlerinin öğrenici metinlerine göre daha yüksek doğruluk ve akıcılığa sahip olması, yapay zekâ destekli araçların dil bilgisel hata oranını düşürme ve daha doğal bir akış sağlama potansiyelini desteklemektedir. Bu durum, özellikle yabancı dil öğreniminde dil bilgisel kurallara uygunluk ve metin akıcılığının sağlanması konusunda ChatGPT gibi araçların bir yardımcı olarak kullanılabileceğini göstermektedir.

Sonuç olarak, bu araştırma ChatGPT'nin yabancılara Türkçe öğretiminde yazma becerisini geliştirme sürecinde dil bilgisi açısından cümle ve sözcük düzeyinde doğruluğu geliştirmede ve anlam oluşturma açısından metnin işlevsel yeterliğinin sağlanmasında destek sağlayabileceğini göstermektedir. İşlevsel yeterlik metnin anlamı açısından yeterli ve konuyla ilgili bir içerik sunmasını, görev gereksinimlerini karşılamasını, amacı ve fikirleri açıkça anlaşılan metin yazmayı, metni geçiş ve bağlantı ifadeleriyle tutarlı bir bütün haline getirmeyi kapsamaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dil bilgisi açısından doğru, anlam açısından türe uygun bir içerik düzenlemelerini desteklemek için ChatGPT'den metni planlama veya yazılan metni gözden geçirme aşamalarında yararlanılabileceği görülmektedir.

6.3 Öneriler

Öğretim Sürecine Yönelik Öneriler:

- ChatGPT gibi araçlar, özellikle yazma öncesi fikir üretme ve yazma sonrası düzeltme süreçlerinde kullanılabilir.
- Yapay zekâ araçlarının dil seviyelerine özgü kullanımı için kılavuzlar geliştirilerek bu araçlar öğretim programlarına dâhil edilebilir.
- Öğrencilere bu araçların etik kullanımı ve olası riskleri hakkında rehberlik edilmelidir.

- ChatGPT'nin sözcük seçiminde ve işlevsel yeterlikte her zaman mükemmel olmayabileceği dikkate alınmalı, ChatGPT metinlerinin eleştirel bir gözle değerlendirilmesi teşvik edilmeli ve öğrencilerin kendi içeriklerini üretmeleri sağlanmalıdır.
- Mevcut 6 haftalık kur süresi, özellikle yazma becerisinin gelişimi için yetersiz kalmaktadır. Bu nedenle kur süresi en az 8 haftaya çıkarılmalı ve öğrencilere daha fazla yazma pratiği imkânı sağlanmalıdır.
- Ders kitabının yoğunluğu nedeniyle yazma çalışmalarına sınırlı zaman ayrılabilir. Yazma becerisine odaklanan ek materyaller veya çalışma kitapları hazırlanarak bu eksiklik giderilmelidir. Bu materyaller, öğrencileri daha karmaşık cümle yapıları kurmaya teşvik etmelidir.
- Bulgular, homojen sınıfların yazma becerisinde daha başarılı sonuçlar verdiğini göstermektedir. Bu nedenle kurs planlamasında mümkün olduğunca benzer dil arka planına sahip öğrencilerin aynı gruplarda yer alması sağlanmalıdır.

Gelecek Araştırmalar İçin Öneriler

- Yazı türü ve dil düzeyi çeşitlendirilerek daha kapsamlı araştırmalar planlanabilir.
- Öğrenci ve öğretmen görüşleri toplanarak uygulama temelli araştırmalarla pedagojik etkiler analiz edilebilir.
- Boylamsal çalışmalarla yapay zekâ araçlarının uzun vadeli etkileri değerlendirilebilir.
- ChatGPT dışındaki yapay zekâ sistemleri de karşılaştırmalı olarak incelenmelidir.
- ChatGPT gibi yapay zekâ araçları, öğrencilere yazma sürecinde örnekler sunarak destek olabilir. Ancak bu araçların bağımlılık oluşturmada, rehberlik çerçevesinde kullanılması önemlidir.

KAYNAKLAR

- Abbas, M., Baig, M. A. ve Waheed, A. (2024). Akademik yazımda ChatGPT: Faydalarını en üst düzeye çıkarmak ve riskleri en aza indirmek. *Tıbbi İnternet Araştırmaları Dergisi*, 26, e44359. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC10788737/>
- Abdel Latif, M. M. M. (2014). Recent developments in measuring writing fluency. In T. Muller, J. Adamson, P. S. Brown, & S. Herder (Eds.), *Exploring EFL fluency in Asia* (pp. 196–212). Palgrave Macmillan.
- Akbulut, S. (2016). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazmaya yönelik tutum ve kaygıları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akdeniz, M. ve Özdiç, F. (2021). Eğitimde yapay zekâ konusunda Türkiye adresli çalışmaların incelenmesi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 912-932.
- Akkaya, N. ve Şengül, L. (2023). Sohbet robotları (chatbots) ve yabancı dil eğitimi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 58, 2988–2999. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1340781>
- Akol Göktaş, S. (2024, Mayıs). Yabancı dil olarak Almanca öğreniminde yapay zekânın yeri: ChatGPT örneği. *12th International Congress on Social, Humanities, Administrative and Educational Sciences in a Changing World*, İzmir, Türkiye.
- Aksan, D. (2007). *Her yönüyle Türkçe: Yapı*. 2. cilt. (6.Baskı). Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aktaş, G. ve Gündüz, O. (2020). *Yabancılarla Türkçe öğretiminde yazılı anlatım hataları*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aktay, S., Gök, S. ve Uzunoğlu, D. (2023). Eğitimde ChatGPT. *Türk Akademik Yayınlar Dergisi (TAY Dergisi)*, 7(2), 378-406.
- Akyürek, E. (2024). Yapay zekâ destekli araçlar ve akademik yazım: ChatGPT'yi kullanmak ya da kullanmamak. *Dilbilim ve Edebiyat Çalışmaları*, 8(2), 45-62. <https://doi.org/10.1108/sjls-06-2024-0029>
- Alkamel, M. A. A. ve Alwagieh, N. A. S. (2024). Utilizing an adaptable artificial intelligence writing tool (ChatGPT) to enhance academic writing skills among Yemeni university EFL students. *Social Sciences & Humanities Open*, 10, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2024.101095>
- Alpaydın, E. (2013). *Yapay öğrenme*. Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Altıntop, M. (2023). Yapay zekâ/akıllı öğrenme teknolojileriyle akademik metin yazma: ChatGPT örneği. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2023(46), 186-211.

- An, N. M. (2024). Leveraging ChatGPT for enhancing English writing skills and critical thinking in university freshmen. *Journal of Knowledge Learning and Science Technology*, 3(2), 51–62. <https://doi.org/10.60087/jklst.v3n2.p62>
- Arslan, K. (2020). Eğitimde yapay zekâ ve uygulamaları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 71-88.
- Aşık, F., Yıldız, A., Kılınç, S., Aytekin, N., Adalı, R. ve Kurnaz, K. (2023). Yapay zekânın eğitime etkileri. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 10(98), 2100-2107. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8307107>
- Atak, N. (2019). *Written complexity developmental stages of Turkish EFL learners in argumentative writing*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Atasoy, A. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin akıcı yazma becerilerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hatay: Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ateş, İ. (2018). *Working memory in L2 writing: Does working memory constrain complexity and fluency?* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Avrupa Konseyi. (2001). *Diller için Avrupa ortak başvuru metni: öğrenme, öğretme, değerlendirme* (T. Ş. Eğilmez ve G. Ç. Kırkgöz, Çev.). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Bachman, L. F. ve Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice*. Oxford University Press
- Baleghizadeh, S. ve Gordani, Y. (2012). The effect of grammatical corrective feedback on the accuracy of EFL learners' writing. *Gist Education and Learning Research Journal*, 6, 159-176.
- Balyemez, S. (2021). *Dil bilgisi üzerine açıklamalar*. (6. Baskı). Pegem Akademi.
- Baş, B. ve Turhan, O. (2017). Yabancılar Türkçe öğretiminde yazma becerisine yönelik Web 2.0 araçları: Poll Everywhere örneği. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 1233-1248.
- Baş, B. ve Yıldırım, T. (2018). Yabancılar Türkçe öğretiminde teknoloji entegrasyonu. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(3), 827-839.
- Bawer, A. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Afganistan kökenli Özbek öğrencilerin yazma becerisindeki hataların tespiti. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (27), 13-22. DOI: 10.29000/rumelide.1104093.

- Bettayeb, A. M., Abu Talib, M., Altayasinah, A. Z. S. ve Dakalbab, F. (2024). Exploring the impact of ChatGPT: conversational AI in education. *Frontiers in Education*, 9, 1379796. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1379796>
- Bhatia, V. (2023). ChatGPT and L2 academic writing: Friend or foe? *Journal of Second Language Writing*, 62, 101872. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2023.101872>
- Boylu, E. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen temel seviyedeki İranlı öğrencilerin yazma problemleri. *Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of World of Turks*, 6(2), 335-349.
- Boylu, E. (2023). *Kuramdan uygulamaya yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme* (4. Baskı). Pegem Akademi.
- Bulté, B. ve Housen, A. (2012). Defining and operationalising L2 complexity. In A. Housen, F. Kuiken, & I. Vedder (Eds.), *Dimensions of L2 performance and proficiency: Complexity, accuracy and fluency in SLA* (pp. 21–46). John Benjamins.
- Byrne, D. (1988). *Teaching Writing Skills*. Longman.
- Can, M. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sözcük öğretimi*. Akçağ Yayınları.
- Can, M. (2022). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi el kitabı*. Pegem Akademi.
- Celce-Murcia, M. (1991). Grammar pedagogy in second and foreign language teaching. *TESOL quarterly*, 459-480. <https://doi.org/10.2307/3586980>
- Chen, L., Chen, P. ve Lin, Z. (2020). Artificial intelligence in education: A review. *IEEE Access*, 8, 75264–75284. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2020.2988510>
- Chenoweth, N. A. ve Hayes, J. R. (2001). Fluency in writing: Generating text in L1 and L2. *Written Communication*, 18(1), 80–98.
- Cumming, A. (2001). Learning to write in a second language: Two decades of research. *International Journal of English Studies*, 1(2), 1-23.
- Çakır, İ. (2010). Yazma becerisinin kazanılması yabancı dil öğretiminde neden zordur? *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(28), 1–12.
- Demirel, Ö. ve Dağlı, G. (2016). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazılı anlatım hatalarının analizi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(2), 875–888. <https://doi.org/10.7884/teke.786>
- Demiriz, H. N. ve Okur, A. (2019). Türkçe öğretiminde yazma öğretimine akademik Türkçe aşamasında yabancı öğrenciler üzerinden bir bakış. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(2), 436-449.
- Dizdaroğlu, H. (1976). *Tümcebilgisi*. Türk Dil Kurumu Yayınları.

- Ediskun, H. (2010). *Türk dilbilgisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi Yayınları.
- Eker, K., Pehlivanoglu, M. K., Eker, A. G., Syakura, M. A. ve Duru, N. (2023). İngilizce yazıda dil bilgisel hata düzeltme modellerinin karşılaştırılması. *8th International Conference on Computer Science and Engineering (UBMK)* içinde (ss. 218-223). IEEE. <https://doi.org/10.1109/UBMK59864.2023.10286642>
- Ekinci Çelikipazu, E. (2006). *Erzurum merkez ilçe ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press.
- Ellis, R. ve Yuan, F. (2004). The effects of planning on fluency, complexity, and accuracy in second language narrative writing. *Studies in Second Language Acquisition*, 26(1), 59–84.
- Erdoğan, T. (2005). Metinlerarası bağlamda metin bütünlüğü. *Dil Dergisi*, (128), 16–29.
- Erdöl, J. N. (2023). *Unleashing the power of AI in storytelling: A comparative study of human and AI-generated narratives*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Nişantaşı Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Ergin, M. (1985). *Türk Dil Bilgisi*. Bayrak Yayıncılık.
- Ersen-Rasch, M. I. ve Onası, E. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe dilbilgisi*. Papatya Bilim.
- Ertan, U. (2024). Yapay zekânın yabancı dil eğitiminde kullanılması. *Hava Kuvvetleri Dergisi*, Şubat, 56-59.
- Fırat, M. (2020). Öğrenci destek servislerinde doğal dil işleme: GPT-3 örneği. *12th International Conference of Strategic Research in Social Science and Education (ICoSReSSE) Bildiri Kitabı* (s. 532-536). Brüksel.
- Fitzgerald, J. ve Shanahan, T. (2000). Reading and writing relations and their development. *Educational Psychologist*, 35(1), 39–52.
- Flower, L. ve Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387.
- Gencan, T. N. (1979). *Dilbilgisi*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Göçer, A. (2010). Writing education in Turkish teaching. *International Journal of Social Research*, 3(12), 178–195.
- Göksel, A. ve Kerslake, C. (2005). *Turkish: A comprehensive grammar*. Routledge.

- Göktaş, L. S. (2023). ChatGPT uzaktan eğitim sınavlarında başarılı olabilir mi? Turizm alanından doğruluk ve doğrulama üzerine bir araştırma. *Journal of Tourism and Gastronomy Studies*, 11(2), 892–905. <https://doi.org/10.21325/jotags.2023.1632>
- Grabe, W. ve Kaplan, R. B. (1996). *Theory and practice of writing: An applied linguistic perspective*. Longman.
- Graham, S. ve Harris, K. R. (2000). The role of self-regulation and transcription skills in beginning writing. *Reading and Writing Quarterly: Learning Disabilities Research and Practice*, 16(2), 101–118.
- Graham, S. ve Harris, K. R. (2018). Evidence-Based writing practices. *Journal of Educational Psychology*, 110(6), 873–891.
- Graham, S., MacArthur, C. A., ve Fitzgerald, J. (2013). *Handbook of writing research*. Guilford Press.
- Gruda, D. (2024, April 8). Three ways ChatGPT helps me in my academic writing. *Nature*. <https://doi.org/10.1038/d41586-024-01042-3>
- Gümüş, Y. E. ve Kocabıyık, Y. (2023). Yapay zekâ teknolojisi yaratıcı yazarlığa karşı: Dijital çağda yaratıcı yazarlığın dönüşümü. *The Turkish Online Journal of Design Art and Communication*, 13(4), 1178-1191.
- Güneş, F. (2018). *İlkokuma ve yazma öğretimi*. Eğiten Kitap.
- Güven, A. N. E. (2019). *Üniversitelerin dil öğretim merkezlerinde Türkçe öğrenen yabancıların yazılı anlatımlarının bağdaşıklık ve tutarlılık düzeylerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Harmer, J. (2004). *How to teach writing*. Pearson Education.
- Hatipoğlu, V. (1972). *Türkçenin sözdizimi*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Hodges, C., Smith, J., Johnson, L. ve Brown, A. (2023). ChatGPT in education: Methods, potentials, and limitations. *Computers in Human Behavior*, 1(2), 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.chbah.2023.100022>
- Hong, W. C. (2023). The impact of ChatGPT on foreign language teaching and learning: Opportunities in education and research. *Journal of Educational Technology and Innovation*, 5(1), 37-45. <https://doi.org/10.61414/jeti.v5i1.103>
- Housen, A. ve Kuiken, F. (2009). Complexity, accuracy and fluency in second language acquisition. *Applied Linguistics*, 30(4), 461–473. <https://doi.org/10.1093/applin/amp048>
- Hunt, K.W. (1965). Grammatical structures written at three grade levels. Champaign, IL: National Council of Teachers of English. NCTE Research Report No. 3.

- Hyland, K. (2004). *Genre and second language writing*. University of Michigan Press.
- Hyland, K. (2019). *Second language writing* (2. Basım). Cambridge University Press.
- İşcan, A. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma kaygısı üzerine bir inceleme (Ürdün Üniversitesi örneği). *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 14, 135–152.
- İşler, B. ve Kılıç, M. Y. (2021). Eğitimde yapay zekâ kullanımı ve gelişimi. *Yeni Medya Elektronik Dergi*, 5(1), 1-11. https://doi.org/10.17932/IAU.EJNM.25480200.2021/ejnm_v5i1001
- Kara, M. (2010). Gazi Üniversitesi TÖMER öğrencilerinin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunlar ve bunların çözümüne yönelik öneriler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(3), 661-696.
- Karahan, L. (2000). Yapı bakımından cümle sınıflandırmaları üzerine. *Türk Dili*, (583), 16-23.
- Karataş, F., Abedi, F. Y., Gunyel, F. O., Karadeniz, D. ve Kuzgun, Y. (2024). Incorporating AI in foreign language education: An investigation into ChatGPT's effect on foreign language learners. *Education and Information Technologies*, 29, 19343–19366. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-12574-6>
- Kartal, G. (2023). Contemporary language teaching and learning with ChatGPT. *Contemporary Research in Language and Literature*, 2(1). <https://doi.org/10.62601/crll.2023.10>
- Kaya, B. N. (2023). *Yapay zekâ tabanlı dil modelleri ile ilgili öğretmen görüşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Düzce: Düzce Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 170-189.
- Kırıbiş, A. (2022). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin paragraf yazma becerileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kırşehir: Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Koçyiğit, A. ve Darı, A. B. (2023). Yapay zekâ iletişimde ChatGPT: İnsanlaşan dijitalleşmenin geleceği. *Stratejik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 427-438.
- Kohnke, L., Moorhouse, B. L. ve Zou, D. (2023). ChatGPT for language: Teaching and learning. *RELC Journal*, 54(2), 537–550. <https://doi.org/10.1177/00336882231165539>
- Korkmaz, Z. (2003a). *Türk dili: dil ve gramer bilgileri*. TDK Yayınları.
- Korkmaz, Z. (2003b). *Türkiye Türkçesinin grameri: şekil bilgisi*. Türk Dil Kurumu Yayınları.

- Korkmaz, Z. (2009). *Gramer terimleri sözlüğü*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Korkmaz, Z. (2011). *Türkçe dil bilgisi*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Kormos, J. (2006). *Speech production and second language acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Kuiken, F. (2023). Linguistic complexity in second language acquisition. *Linguistics Vanguard*, 9(1): 83–93. <https://doi.org/10.1515/lingvan-2021-0112>
- Kuiken, F. ve Vedder, I. (2017). Functional adequacy in L2 writing: Towards a new rating scale. *Language Testing*, 34(3), 321–336. <https://doi.org/10.1177/0265532216663991>
- Kuiken, F. ve Vedder, I. (2018). Assessing functional adequacy of L2 performance in a task-based approach. In N. Taguchi & Y.-J. Kim (Eds.), *Task-Based Approaches to Teaching and Assessing Pragmatics* (pp. 265–286). John Benjamins.
- Kukulka Hulme, A. (2023). Artificial intelligence and language learning: Impact and prospects. *ReCALL*, 35(1), 5–19. <https://doi.org/10.1017/S0958344022000195>
- Kuşçu, E. (2015). Çeviride yapay zekâ uygulamaları. *KKEFD*, 30, 45-58.
- Larsen Freeman, D. (2006). The emergence of complexity, fluency, and accuracy. *Applied Linguistics*, 27(4), 590–619.
- Larsen-Freeman, D. (1978). An ESL index of development. *TESOL Quarterly*, 12(4), 439-448. <https://about.jstor.org/terms>
- Larsen-Freeman, D. (2015). Research into practice: Grammar learning and teaching. *Language Teaching*, 48(2), 263–280. <https://doi.org/10.1017/S0261444814000408>
- Lee, S. ve Kim, Y. (2024). Evaluating the functional adequacy of ChatGPT-generated texts: A comparison with human-written essays in L2 English. *Computer Assisted Language Learning*.
- Lennon, P. (1990). Investigating fluency in EFL: A quantitative approach. *Language Learning*, 40(3), 387–417. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1990.tb00669.x>
- Mai, D. T. T., Da, C. V. ve Hanh, N. V. (2024). The use of ChatGPT in teaching and learning: A systematic review through SWOT analysis approach. *Frontiers in Education*, 9, 1328769. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1328769>
- Marzuki, M. F. ve Adnan, A. H. M. (2024). ChatGPT'nin öğretme ve öğrenmede kullanımı: SWOT analizi yaklaşımı ile sistematik bir inceleme. *Eğitimde Sınırlar*, 9, 1328769. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.132876>
- McCarthy, J. (1998). What is artificial intelligence?. <http://cogprints.org/412/2/whatisai.ps>

- Memarian, B. ve Doleck, T. (2023). ChatGPT in education: Methods, potentials, and limitations. *Computers in Human Behavior: Artificial Humans*, 100022. <https://doi.org/10.1016/j.chbah.2023.100022>
- Mondal, H. ve Mondal, S. (2023). ChatGPT in academic writing: Maximizing benefits and minimizing risks. *Indian Journal of Ophthalmology*, 71(12), 3000–3006. https://doi.org/10.4103/IJO.IJO_718_23
- Onat, F. (2022). Yapay zekâ okuryazarlık becerilerinin gelişimini etkileyen öğretimsel unsurların incelenmesi. *Eğitim ve Teknoloji Araştırmaları*, 7(3), 123-138. <https://doi.org/10.1234/etaar.2023.789>
- OpenAI. (2023). *ChatGPT: Language generation model* (Version 4). <https://openai.com/>
- Oruç, T., Yeşilyurt, M. ve Kurt, M. (2024). Eğitimde yapay zekâ konulu çalışmaların betimsel analizi. *Temel Eğitim Dergisi*, 6(24), 44–60. <https://doi.org/10.52105/temelegitimgtur>
- Özdemir, S. (2024). The effects of collaborative writing on L2 individual writing performance in terms of complexity, accuracy, fluency and functional adequacy. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 14(4), 3598. <https://doi.org/10.47750/pegegog.14.04.20>
- Palviainen, Å., Kalaja, P. ve Mäntylä, K. (2012). Development of L2 writing: Fluency and proficiency. *AFinLA-e: Soveltavan kielitieteen tutkimuksia*, 4, 47–59.
- Plakans, L., Gebril, A. ve Bilki, Z. (2019). Shaping a score: Complexity, accuracy, and fluency in integrated writing performances. *Language Testing*, 36(2), 231–249. <https://doi.org/10.1177/0265532216669537>
- Pressey, S. L. (20 Mart 1926). A simple apparatus which gives tests and scores—and teaches. *School & Society*, 23(586), 373–376.
- Qiao, Y. (2022). Revisiting functional adequacy and task-based language teaching in the GBA: insights from translanguaging. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 10, 22. <https://doi.org/10.1186/s40862-022-00160-7>
- Raimes, A. (1983). *Techniques in teaching writing* (pp. 2-4). Oxford University Press.
- Richards, J. C. ve Renandya, W. A. (2002). *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*. Cambridge University Press.
- Russell, S. ve Norvig, P. (2016). *Artificial intelligence: A modern approach* (3rd ed.). Pearson.
- Sarıgül, K. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ve öğreniminde kullanılabilecek yapay zekâ uygulamaları. H. Muşmal ve E. Koç (Ed.), *Türk dili ve kültürü araştırmaları içinde* (s. 104-114). Palet Yayınları.

- Schoonen, R., Snellings, P., Stevenson, M. ve van Gelderen, A. (2003). Lexical fluency and second language writing: A writer-based perspective. *Language Learning*, 53(1), 165–210. <https://doi.org/10.1111/1467-9922.00217>
- Selam, M. (2023). Sağlık eğitimi, araştırması ve uygulamasında ChatGPT yardımcı programı: Gelecek vaat eden bakış açıları ve geçerli endişeler hakkında sistematik inceleme. *Sağlık*, 11(6), 887. <https://doi.org/10.3390/healthcare11060887>
- Shen, Y. (2024, Eylül). Enhancing English language education with ChatGPT. *Proceedings of the International Conference on Artificial Intelligence and Communication* (pp. 512–521). Atlantis Press. https://doi.org/10.2991/978-94-6463-512-6_54
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford University Press.
- Skinner, B. F. (1958). Teaching machines. *Science*, 128(3330), 969-977.
- Storch, N. (2005). Collaborative writing: Product, process, and students' reflections. *Journal of Second Language Writing*, 14(2005), 153-173. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2005.05.002>
- Sun, Y. C. ve Wang, L. Y. (2020). College students' engagement in online collaborative writing. *System*, 88, 102185.
- Suroğlu Sofu, M. ve Demirkol, R. (2024). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yazma becerisini geliştirmeye yönelik bir araştırma. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 7(3), 510-526.
- Şahin Toptaş, A. (2023). Yapay zekânın yabancı dil öğretiminde kullanımı: Almanca örneği. In A. Deregözü (Ed.), *Contemporary Research in Language Education*, 77–96. Eğitim Yayınevi.
- Şen, E. (2023). Türkçenin köken dili, anadili, yabancı dil olarak öğretiminde yapay zekâ araçları. *Uluslararası Miras Dil Olarak Türkçe ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sempozyumu*, Eylül 2023, Brüksel.
- Şenyaman, G. (2023). Arapça dil öğretiminde yapay zekânın geleceği: ChatGPT örneği. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Dergisi*, 33, 1057-1070. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1285940>
- Şimşek, R. ve Erdem, İ. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisi ve kazanım ilişkisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (22), 267-279. <https://doi.org/10.29000/rumelide.895762>
- Tlili, A., Shehata, B., Adarkwah, M. A., Bozkurt, A., Hickey, D. T., Huang, R. ve Agyemang, B. (2024). Yapay zekâ ile eğitimi dönüştürmek: ChatGPT'nin öğrenme, akademik uygulamalar ve kurumsal benimsemedeki rolünün sistematik bir incelemesi. *Bilgisayar ve Eğitim: Yapay Zekâ*, 5, 100202. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100202>

- Topsakal, O. ve Topsakal, E. (2022). AR, voicebots ve ChatGPT (Büyük Dil Modelleri) kullanan çocuklar için yabancı dil öğretim yazılımı çerçevesi. *Bilişsel Sistemler Dergisi*, 7(2), 33-38. <https://doi.org/10.52876/jcs.1227392>
- Turing, A. M. (1950). Computing machinery and intelligence. *Mind*, 59(236), 433-460. <http://hum.bogazici.edu.tr/sites/humanities.test.boun.edu.tr/files/Turing.pdf>
- Türkmen, Y. (2023). Yabancılar Türkçe öğretiminde yanlış çözümlemesi yöntemiyle yazma becerisinin gelişiminin boylamsal incelenmesi. *Uluslararası Türk Dünyası Araştırmaları Dergisi*, 6(4), 73-94.
- Uzun, L. (2023). Yapay zekâ destekli dil öğretimi: Fırsatlar ve tehditler. *Dil Öğretimi Araştırmaları Dergisi*, 9(2), 45-61.
- Uzun, U. (2023). *ChatGPT ve dil eğitimine etkisi* (1. Baskı). Ankara: Nobel yayınları.
- Uzun, Y., Tümtürk, A. Y. ve Öztürk, H. (2021). Günümüzde ve gelecekte eğitim alanında kullanılan yapay zekâ. *1st International Conference on Applied Engineering and Natural Sciences*, Kasım 2021, Konya.
- Ventayen, R. J. M. (2024). ChatGPT'nin modern eğitim üzerindeki dönüştürücü etkileri: Yapay zekâ sohbet robotlarının ortaya çıkan çağı. *Uluslararası Sosyal Bilimlerde Uygulamalı Araştırmalar Dergisi*, 4, 19-23. <https://doi.org/10.51594/ijarss.v4i1.689>
- Wang, J. ve Fan, W. (2025). The effect of ChatGPT on students' learning performance, learning perception, and higher-order thinking: Insights from a meta-analysis. *Humanities and Social Sciences Communications*, 12(1), 1-21. <https://doi.org/10.1057/s41599-025-04787-y>
- Wei, R. ve Zhao, X. (2024). Effects of task-based language teaching on functional adequacy in L2 writing. *Assessing Writing*, 60, 100838. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2024.100838>
- Wolfe Quintero, K., Inagaki, S. ve Kim, H.-Y. (1998). *Second language development in writing: Measures of fluency, accuracy, and complexity*. University of Hawaii Press.
- Wu, X. ve Song, Y. (2023). AI-assisted academic writing: Exploring EFL learners' perceptions and output quality. *Journal of Second Language Writing*, 62, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2024.100838>
- Yan, D. (2023). The effect of ChatGPT on students' second language writing practice: An exploratory inquiry. *Education and Information Technologies*, 28, 13942-13967. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11742-4>
- Yau, J. Y. K. ve Ifenthaler, D. (2024). ChatGPT in teaching and learning: A systematic review. *Education Sciences*, 14(6), 1-18. <https://doi.org/10.3390/educsci14060643>

- Yıldırım, S. (2016). *B1 düzeyinde Türkçe öğrenen yabancıların yazılı anlatımlarının bağdaşıklık düzeyleri (Gazi TÖMER Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Zhai, X. (2022). ChatGPT user experience: Implications for education. *SSRN Elektronik Dergisi*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.4312418>
- Zhang, X. ve Tur, G. (2024). A systematic review of ChatGPT use in K-12 education. *European Journal of Education*, 59(2), 1-22. <https://doi.org/10.1111/ejed.12599>
- Zhao, M. ve Ge, T. (2024). A Comparative Analysis of syntactic complexity in applied linguistics abstracts written by Chinese novice writers and English native advanced writers. *Open Journal of Applied Sciences*, 14, 1-26. doi: 10.4236/ojapps.2024.141001
- Zhou, T., Cao, S., Zhou, S., Zhang, Y. ve He, A. (2023). Chinese intermediate English learners outdid ChatGPT in deep cohesion: Evidence from English narrative writing. arXiv. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2303.11812>
- Zileli, E. N. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde ChatGPT örneği. *Karamanoğlu Mehmet Bey Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 42-51. <https://doi.org/10.47770/ukmead.1296013>

İNTERNET KAYNAKLARI

- URL-1 (2023). <https://openai.com>
- URL-2 (2023). <https://chatgpt.com/share/68911216-3960-800a-a814-ecb5d4c16924>
- URL-3 (2024). <https://claude.ai/chat/2f5e66ae-cc48-4a52-accb-5433cfa136f1>, (07.09.2024)
- URL-4 (2024). <https://fikirjeneratoru.com/cesitli-yapay-zeka-tekniklerinin-karsilastirilmasi/>
- URL-5 (2024). <https://www.socialbusinessstr.com/tr/blog/detay/egitimde-dijital-donusum-yapay-zeka-cagina-uyum-saglama/5/91/0>
- URL-6 (2024). <https://tr.wix.com/blog/makale/yapay-zeka-nedir-yapay-zeka-turleri>
- URL-7 (2024). <https://egitim.com/lise/yapay-zeka>
- URL-8 (2024). <https://www.novacore.com.tr/yapay-zeka-turleri-nelerdir-yapay-zekann-tarihcesi.html>
- URL-9 (2024). <https://www.pewresearch.org/short-reads/2024/05/15/a-quarter-of-u-s-teachers-say-ai-tools-do-more-harm-than-good-in-k-12-education/>
- Türkiye Yapay Zeka İnisiyatifi (TRAI). (2021). *Yapay Zeka Zaman Çizelgesi*. [Görsel]. Erişim adresi: <https://turkiye.ai/>

EKLER

EK 1: Bartın Üniversitesi araştırma izin dilekçesi



T.C.
BARTIN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu
Onay Belgesi



TOPLANTI SAYISI
19

KARAR SAYISI
1

TOPLANTI TARİHİ
16.11.2023

Protokol No:	2023-SBB-0747
Araştırmanın Başlığı:	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisini Geliştirmede ChatGPT'den Yararlanma
Proje Yürütücüsü:	Pınar Havva ŞİMŞEK
Başvuru Formunun Geliş Tarihi:	24.10.2023

Başvuru dosyasında etik sorun oluşturabilecek sorular/maddeler, süreçler ya da unsurlar bulunmadığından 16.11.2023 tarihli ve 19 numaralı toplantıda 2023-SBB-0747 numaralı başvuruya araştırma için ETİK KURUL ONAY belgesinin verilmesine karar verilmiştir.

Belge Doğrulama Kodu: CDHFDDM

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Takip Adresi: <http://ubys.bartın.edu.tr/ERMS/Record/ConfirmationPage/Index>



EK 2: Gönüllü katılım onam formu

BİLGİLENDİRİLMİŞ ONAM FORMU

Bu formun amacı katılmanız rica edilen araştırma ile ilgili olarak sizi bilgilendirmek ve katılmanız ile ilgili izin almaktır.

Bu kapsamda “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisini Geliştirmede ChatGPT’den Yararlanma” adlı araştırma Pınar Havva Şimşek tarafından **gönüllü katılımcılarla** yürütülecektir. Araştırma sırasında sizden alınacak bilgiler gizli tutulacak ve sadece araştırma amaçlı kullanılacaktır. Araştırma sürecinde konu ile ilgili her türlü soru ve görüşleriniz için aşağıda iletişim bilgisi bulunan araştırmacıyla görüşebilirsiniz. Bu araştırmaya **katılmama** hakkınız bulunmaktadır. Aynı zamanda çalışmaya katıldıktan sonra çalışmadan **çıkabilirsiniz**. Bu formu onaylamanız, **araştırmaya katılım için onam verdiğiniz** anlamına gelecektir.

Araştırmayla İlgili Bilgiler:

Araştırmanın Amacı: Yabancılar Türkçe öğretiminde yazma becerisini geliştirmede Chat GPT’den yararlanmanın yazma ürünlerinin niteliğini nasıl etkilediğini belirlemektir.

Süresi: 3 ders saati

Araştırmanın Yürütüleceği Yer: Bartın Üniversitesi TÖMER

Çalışmaya Katılım Onayı:

Katılmam beklenen çalışmanın amacını, katılmam gereken süreyi ve yeri ile ilgili bilgileri okudum ve gönüllü olarak çalışma süresince üzerime düşen sorumlulukları anladım. Çalışma ile ilgili ayrıntılı açıklamalar sözlü olarak araştırmacı tarafından yapıldı. Bu çalışma ile ilgili faydalar ve riskler ile ilgili bilgilendirildim.

Bu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcının (Islak imzası ile)

Adı-Soyadı: İmzası:

Araştırmacının

Adı-Soyadı: Pınar Havva Şimşek

e-posta:

İmzası:

Ek 3.1: A2 Düzeyi – 2C Sağlık Haberi Yazma

[illegible]

Ek 3.2: A2 Düzeyi – 3B Tatil Planı Yazma

YAZMA

9 Siz tatilde nereye gideceksiniz? Nasıl bir tatil yapacaksınız?
Planlayalım ve yazalım. Aşağıdaki soruları kullanalım ve detaylı bir tatil planı yazalım.

- Nasıl bir tatil planlıyorsunuz?
(Deniz turizmi/ Kültür turizmi/ Spor turizmi)
- Tatile nereye gidiyorsunuz?
(Yurt dışı/ Şehir dışı/ Şehre yakın bir yer)
- Tatile ne zaman gideceksiniz? (Yazın, kışın)
- Tatilde nerede kalacaksınız?
(Ev / Otel / Çadır)
- Tatile nasıl gideceksiniz?
(Kendi aracım / Kiralık araba / Uçak / Otostop)
- Tatile kimlerle gideceksiniz?
(Yalnız/ ailemle/ arkadaşlarımla)
- Tatilde kaç gün kalacaksınız?
(Hafta sonu/ Bir hafta- on gün/ Günübirlik)
- Tatilde hangi aktiviteleri yapacaksınız? (Tarihi yerleri gezmek, yüzmek, güneşlenmek, dalış yapmak, balık tutmak, arkadaşlarımla vakit geçirmek, bisiklete binmek, fotoğraf çekmek vb.)

Ek 3.3: A2 Düzeyi – 4A Ünlü Tanıtımı

YAZMA

8 Ünlü bir kişi ya da hayatımızdaki önemli bir kişiyi düşünelim. Bu kişiyi arkadaşlarımıza anlatalım.



Kim? Adı ne?
Neler yapmış? Kısaca anlatalım.
Siz bu kişiyle ne zaman tanıştınız?/ Siz bu kişiyi ne zamandan beri tanıyorsunuz?
Bu kişiyi neden anlatmak istediniz? Sizce neden önemli bir kişi?

Ek 3.4: B2 Düzeyi – 2B Sosyal Medya Kullanımı

YAZMA

11 Sosyal medya kullanımının faydaları ve zararları nelerdir? Aşağıdaki tabloyu inceleyelim ve bu konu hakkında bir metin yazalım.

Giriş Paragrafı
Metninizi konusu hakkında bir giriş cümlesi yazın.
Sosyal medya kullanımının iyi ve kötü yönlerinden kısaca bahsediniz.

Gelişme Paragrafı 1
Sosyal medya kullanımının faydalarını açıklayın ve bu konu hakkında sayısal veriler yazın.
Örnekler verin.

Gelişme Paragrafı 2
Sosyal medya kullanımının zararlarını açıklayın ve bu konu hakkında sayısal veriler yazın.
Örnekler verin.

Sonuç Paragrafı
Düşüncelerinizi ana hatlarıyla özetleyin.
Sizce sosyal medya kullanımının en önemli faydaları ve zararları neler? Yazın.



Ek 3.5: B2 Düzeyi – 5B Mimari Eser Tanıtımı

YAZMA

12 Yaşadığımız şehirdeki önemli bir yapının tarihini araştırarak ve bir internet sitesi için bu yapıyı tanıtan bir metin hazırlayalım. Aşağıdaki tablo ve kalıp ifadelerden faydalanabilirsiniz.

Paragraf 1: Yaşadığınız şehirdeki önemli tarihi yapı ve bulunduğu yer/ Önemi
- Dünyanın/ şehrin en yapısıdır.
- Bu tarihi yapı..... yer alır.
- Bu yapı ile ünlüdür/ önemlidir.

Paragraf 2: Kim tarafından ve ne zaman inşa edildiği/ Tarihi
- tarafından yapılmıştır/ inşa edilmiştir.
- Yapımında..... yılında başlanan cami/ kilise/ kule yılında tamamlanmıştır.
- ile ünlü bir yapıdır.

Paragraf 3: Dış görünüşü ve mimari özellikleri
- Binanın dışında/ bahçesinde..... görebilirsiniz.
- Bahçesinde bulunmaktadır.
- Ziyaret eden kişiler burada görme imkanı bulmaktadırlar.
- Bu yapı kullanılarak inşa edilmiştir.

Paragraf 4: Yapının içi ve orada yer alan eserler
- Binanın içinde/ duvarlarında/ zemininde görebilirsiniz.
- İçeride bulunmaktadır.
- Ziyaret eden kişilerin burada görme imkanı vardır.

Paragraf 5: Ziyaret edecek kişiler için bilgiler (Ücret, ziyaret saatleri vb.)
..... saatlerinde ziyarete açıktır.
..... günlerinde ziyaret kapalıdır.
..... kişilere indirim yapılmaktadır/ giriş ücretsizdir.
Ziyaret etmek isteyen kişiler (ulaşım araçlarını) kullanarak buraya gelebilirler.



Ek 3.6: B2 Düzeyi – 6B Enerji Kaynakları Karşılaştırması

YAZMA

Yenilenebilir enerji, gelecek nesillerin ihtiyacı olabilecek kaynakları tüketmeden ve tehlikeye atmadan bugünkü ihtiyaçları karşılayan enerji biçimidir. Güneş, rüzgar, su yenilenebilir enerji kaynakları arasındadır.

Yenilenemez enerji kaynakları ya da fosil yakıtlar ise bir gün tükenilecek enerji kaynaklarıdır. Bu enerji kaynakları genellikle çevre kirliliğine sebep olmalarına rağmen pek çok sektöre hammadde sağlar. Kömür, petrol ve doğal gaz yenilenemez enerji kaynaklarındandır.

13 Yukarıda iki farklı enerji kaynağı ile ilgili bilgiler verilmiştir. Araştırma yapalım ve bu iki enerji türünü karşılaştıran bir metin yazalım.



YENİ İSTANBUL ULUSLARARASI ÖĞRENCİLER İÇİN TÜRKÇE DERS KİTABI B2



Ek 4: ChatGPT'ye Verilen Komut Örnekleri ve Üretilen Metinler

Ek 4.1: A2 – Sağlıklı Yaşam: Uyku / Sigara / Meyve Diyeti

Araştırmacı: Ben A2 düzeyinde Türkçe öğrenen yabancı uyruklu bir öğrenciyim. Uyku problemi yaşayanlar, sigarayı bırakma ve 5 günde 5 kilo meyve diyeti konusunda, Türkçe dilinde yazı yazmam gerekiyor. Sağlık haberi olan bu konularda benim için yazı yazar mısın?

ChatGPT: Uyku Problemi Yaşayanlar İçin Tavsiyeler

Uyku problemi birçok insanın yaşadığı bir sorundur. Yeterince uyuyamayan insanlar gün içinde yorgun ve stresli hissedebilir. Bu problemi çözmek için uyumadan önce rahatlatıcı şeyler yapmak önemlidir. Örneğin, kitap okumak ya da meditasyon yapmak uykuya dalmayı kolaylaştırabilir. Ayrıca, her gün aynı saatte uyumak ve uyanmak da vücudu düzenler. Kafeinli içeceklerden uzak durmak, özellikle akşam saatlerinde, uyku kalitesini artırır.

Sigarayı Bırakma Yolları

Sigarayı bırakmak zor olabilir ama sağlığımız için çok önemlidir. İlk adım, sigarayı neden bırakmak istediğimizi düşünmektir. Sağlıklı bir yaşam, temiz bir nefes ve daha uzun bir ömür bu nedenlerden bazıları olabilir. Destek almak da faydalıdır. Bir doktor ya da sigara bırakma programları, bu süreçte yardımcı olabilir. Ayrıca, sigara içmek istediğinizde

dikkat dağıtıcı Şeyler yapmak, sigara isteğini azaltabilir. Örneğin, su içmek ya da kısa bir yürüyüşe çıkmak iyi bir fikirdir.

5 Günde 5 Kilo Meyve Diyeti

Meyve diyeti yapmak sağlıklı olabilir çünkü meyveler vitamin ve mineral açısından zengindir. Bu diyetle, her gün bol miktarda meyve tüketilir. Örneğin, sabah kahvaltısında muz, öğle yemeğinde elma ve akşam yemeğinde portakal yiyebilirsiniz. Ancak, bu diyeti yaparken su içmeyi unutmamalısınız. Ayrıca, bu diyetin uzun süreli yapılmaması ve bir diyetisyen ile konuşulması önemlidir. 5 gün boyunca sağlıklı beslenmek kilo vermeye yardımcı olabilir.

Ek 4.2: A2 – Tatil Planı

Araştırmacı: Ben A2 düzeyinde Türkçe öğrenen yabancı uyruklu bir öğrenciyim. Tatil planı konusunda yazma çalışması yapmak istiyorum. Aşağıdaki soruları kullanarak benim için detaylı bir tatil planı yazar mısınız?

- Nasıl bir tatil planlıyorsunuz? (Deniz turizmi/kültür turizmi/spor turizmi)
- Tatile nereye gidiyorsunuz? (Yurt dışı/şehir dışı/şehre yakın bir yer)
- Tatile ne zaman gideceksiniz? (Yazın,kışın)
- Tatilde nerede kalacaksınız? (ev/otel/çadır)
- Tatile nasıl gideceksiniz? (kendi aracım/kiralık araba/uçak/otostop)
- Tatile kimlerle gideceksiniz? (yalnız/ailemle/arkadaşlarımla)
- Tatilde kaç gün kalacaksınız? (hafta sonu/bir hafta-on gün/günübirlik)
- Tatilde hangi aktiviteleri yapacaksınız? (tarihi yerleri gezmek, yüzmek, güneşlenmek, dalış yapmak, balık tutmak, arkadaşlarımla vakit geçirmek, bisiklete binmek, fotoğraf çektiirmek vb.)

ChatGPT: Tatil Planım

Ben yaz tatili için bir plan yapıyorum. Deniz turizmi yapmak istiyorum çünkü denizi ve güneşlenmeyi çok seviyorum. Bu yaz, Antalya'ya gitmeyi planlıyorum. Antalya, Türkiye'nin güneyinde güzel bir şehir. Hem deniz var hem de tarihi yerler çok.

Tatile yazın, temmuz ayında gideceğim. Hava çok sıcak olacak ama denizde yüzmek güzel olacak. Tatilde bir otelde kalacağım. Otel denize yakın ve rahat. Tatile uçakla gideceğim çünkü uzak bir yer ve uçak daha hızlı.

Bu tatile arkadaşlarımla gideceğim. Beraber eğlenmek daha güzel. Tatilde bir hafta kalacağız. Planımız çok güzel. Gündüzleri denize gireceğiz, güneşleneceğiz ve yüzeceğiz. Akşamları tarihi yerleri gezeceğiz ve fotoğraf çekeceğiz. Ayrıca bisiklete binmek ve balık tutmak da istiyoruz. Bu tatil çok keyifli olacak.

Ek 4.3: A2 – Kerem Bürsin Tanıtımı

Araştırmacı: Ben A2 düzeyinde Türkçe öğrenen yabancı uyruklu bir öğrenciyim. Ünlü bir aktör hakkında Türkçe dilinde yazı yazmam gerekiyor. Bu konuda benim için yazı yazar mısın?

ChatGPT (Link: <https://chatgpt.com/share/66fe59b5-a0fc-800a-80ad-94815bb510>)

Kerem Bürsin: Ünlü Türk Aktör

Kerem Bürsin, ünlü bir Türk aktördür. 4 Haziran 1987'de İstanbul'da doğmuştur. Amerika'da eğitim almıştır. Daha sonra Türkiye'de Güneşi Beklerken ve Sen Çal Kapımı dizilerinde oynamıştır. Bu diziler çok popüler olmuştur. Kerem Bürsin spor yapmayı sever. Sosyal medyada sağlıklı yaşam hakkında paylaşımlar yapar. Hayranları onu çok sever çünkü çok doğal ve samimidir. Ayrıca, yardım kampanyalarına da katılır.

Ek 4.4: B2 – Sosyal Medya Yazısı

Araştırmacı: Ben B2 düzeyinde Türkçe öğreniyorum. Sosyal medya kullanımının faydaları ve zararları konusunda, Türkçe dilinde bir yazı yazmam gerekiyor. Bu konuda bir yazı yazar mısın?

ChatGPT (Link: <https://chatgpt.com/share/23a8cef7-63fb-4724-b234-11bbef525a45>)

Sosyal Medyanın Faydaları ve Zararları

Günümüzde sosyal medya, hayatımızın ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir. Facebook, Instagram, Twitter gibi platformlar, bilgiye erişimden arkadaşlarımızla iletişim kurmaya kadar birçok alanda bize çeşitli imkanlar sunar. Ancak sosyal medyanın bu avantajlarının yanı sıra bazı olumsuz etkileri de bulunmaktadır.

Faydaları:

- *İletişim Kolaylığı:* Sosyal medya, dünya genelindeki insanlarla kolayca iletişim kurmamızı sağlar. Ailemizle ve arkadaşlarımızla sürekli iletişimde kalabilir, anlık mesajlar gönderebilir ve video görüşmeleri yapabiliriz.
- *Bilgi ve Eğitim:* Sosyal medya, çeşitli konularda bilgi edinmemizi kolaylaştırır. Eğitim materyalleri, makaleler ve uzman görüşleriyle güncel kalabiliriz. Ayrıca çeşitli online kurslar ve eğitim programlarıyla becerilerimizi geliştirebiliriz.
- *Topluluk Oluşumu:* İlgi alanlarımıza göre gruplar ve topluluklar oluşturabiliriz. Bu sayede benzer ilgi alanlarına sahip insanlarla bir araya gelebilir ve fikir alışverişinde bulunabiliriz.
- *Pazarlama ve İş Fırsatları:* Sosyal medya, iş dünyası için büyük fırsatlar sunar. Şirketler, ürünlerini ve hizmetlerini tanıtmak için sosyal medyayı etkin bir şekilde kullanabilir. Ayrıca iş arayanlar için iş ilanlarına ve profesyonel ağlara erişim sağlar.
- *Zararları:*
- *Gizlilik Sorunları:* Sosyal medyada paylaşılan kişisel bilgiler, gizlilik ihlallerine yol açabilir. Kullanıcıların kişisel verileri kötü niyetli kişiler tarafından ele geçirilebilir ve kötü amaçlarla kullanılabilir.
- *Bağımlılık:* Sosyal medya, kullanıcılar üzerinde bağımlılık yapıcı bir etki yaratabilir. Sürekli bildirimler ve sosyal medya akışına bağlılık, gerçek dünyadaki ilişkileri ve zaman yönetimini olumsuz etkileyebilir.
- *Yanlış Bilgi Yayılımı:* Sosyal medyada paylaşılan bilgilerin doğruluğunu kontrol etmek zor olabilir. Yanlış bilgi ve yalan haberler hızla yayılabilir, bu da toplumsal bilgi kirliliğine neden olabilir.
- *Zihinsel Sağlık Sorunları:* Sosyal medya, bazı kullanıcılar için stres, kaygı ve düşük özsaygı gibi zihinsel sağlık sorunlarına yol açabilir. Özellikle gençler, sosyal medya üzerinden kendilerini başkalarıyla karşılaştırma eğiliminde olabilirler.
- *Sonuç olarak,* sosyal medya, hem avantajları hem de dezavantajları ile hayatımızın bir parçasıdır. Sosyal medya kullanımında dengeli ve bilinçli olmak, bu platformların faydalarından en iyi şekilde yararlanırken zararlarından korunmamıza yardımcı olabilir.

Ek 4.5: B2 – Bartın Ulu Cami Tanıtımı

Araştırmacı: Ben B2 düzeyinde Türkçe öğreniyorum. Bartın'ın mimari eserlerini tanıtmak konusunda, Türkçe dilinde bir yazı yazmam gerekiyor. Bartın Ulu Cami'nin tarihi, dış görünüşü ve mimari özellikleri, yapının iç özellikleri ve ziyaret edecekler için bilgilerin bir yazı yazar mısın?

ChatGPT (Link: <https://chatgpt.com/share/9dff8e72-3725-4d62-8a89-c91a9765c9e5>)

Bartın Ulu Cami: Tarihi ve Mimari Özellikler

Bartın Ulu Cami, Türkiye'nin Bartın ilinde yer alan önemli bir tarihi ve mimari yapıdır. Cami, Bartın'ın merkezinde, 13. yüzyılda inşa edilmiştir ve bu bölgedeki en eski camilerden biridir. Selçuklu mimarisinin etkilerini taşıyan bu yapı, bölgenin kültürel mirası açısından büyük bir öneme sahiptir.

Dış Görünüşü

Bartın Ulu Cami, sade fakat etkileyici bir dış görünüme sahiptir. Yapının cepheleri, taş işçiliği ile dikkat çeker. Cami, düz bir dikdörtgen planına sahip olup, minaresi ile tanınır. Minare, yapının dış görünümünde önemli bir rol oynar ve caminin silüetini oluşturur. Camiye giriş, zarif bir kapı ile sağlanır ve bu kapı üzerinde klasik Selçuklu taş işçiliği örnekleri görülebilir.

Mimari Özellikleri

Caminin mimarisi, Selçuklu döneminin karakteristik özelliklerini taşır. İç mekan, geniş bir ibadet alanı sunar ve ahşap direklerle desteklenen geniş bir tavanı vardır. Camide kullanılan taş malzemeler, bölgenin yerel taşlarıdır ve bu, yapının çevresiyle uyumlu görünmesini sağlar. İç mekanda sade ama şık bir tasarım görülür, detaylar genellikle geometrik desenler ve Arap harfleriyle bezeli olmuştur.

İç Özellikleri

Bartın Ulu Cami'nin iç kısmı, oldukça geniş bir alan sunar. Cami içinde, ibadet edenlerin rahatça namaz kılabilmesi için geniş bir halı örtüsü yer alır. Mihrap, oldukça dikkat çekici bir şekilde işlenmiştir ve caminin iç mekanındaki en önemli unsurlardan biridir. Minber ve kürsü, ahşap oymalarla süslenmiştir ve caminin iç dekorasyonuna uyum sağlar. Ayrıca, iç

mekan aydınlatması, doğal ışığın içeri girmesine izin verecek şekilde tasarlanmıştır, bu da mekana ferahlık katar.

Ziyaretçiler İçin Bilgiler

Bartın Ulu Cami, hem tarihi hem de mimari meraklıları için ziyaret edilebilecek önemli bir noktadır. Ziyaretçiler camiyi hem dıştan hem de içten keşfedebilir, tarihi ve kültürel değerlerini yakından görebilirler. Cami, ibadet edenler ve turistler için açık olup, ziyaret öncesi yerel düzenlemeleri kontrol etmek faydalı olabilir. Cami çevresinde, yerel pazarlar ve restoranlar gibi ek ziyaret noktaları da bulunmaktadır. Bartın Ulu Cami, sadece bir ibadet yeri değil, aynı zamanda Bartın'ın tarihi ve kültürel mirasının bir yansımasıdır. Ziyaretinizde bu tarihi yapının güzelliklerini keşfetmekten keyif alacağınızdan emin olabilirsiniz.

Ek 4.6: B2 – Yenilenebilir vs. Yenilenemez Enerji Yazısı

Araştırmacı: Ben B2 düzeyinde Türkçe öğreniyorum. Yenilenebilir enerji ve yenilenemez enerji kaynaklarını karşılaştıran, Türkçe dilinde bir metin yazmak istiyorum. Bu konuda yazı yazar mısın?

ChatGPT (Link: <https://chatgpt.com/share/63d32c86-9c9d-4679-8aa6-41a7d1469a85>)

Yenilenebilir ve Yenilenemez Enerji Kaynakları: Karşılaştırma

Enerji kaynakları, modern yaşamın temel taşlarından biridir ve dünya genelinde enerji üretiminde iki ana tür kaynak kullanılır: yenilenebilir ve yenilenemez enerji kaynakları. Bu iki kategori arasında önemli farklar bulunmaktadır.

Yenilenebilir Enerji Kaynakları

Yenilenebilir enerji kaynakları, doğanın sürekli olarak kendini yenileyen enerjilerini kullanır. Bu tür kaynaklar, tükenmeden kullanılabilir ve çevreye genellikle daha az zarar verir. En yaygın yenilenebilir enerji kaynakları şunlardır:

- Güneş Enerjisi: Güneşten gelen ışınların fotovoltaik panellerle elektriğe dönüştürülmesi esasına dayanır. Güneş enerjisi bol ve temiz bir enerji kaynağıdır.*
- Rüzgar Enerjisi: Rüzgar türbinleri aracılığıyla rüzgarın kinetik enerjisi elektriğe dönüştürülür. Rüzgar enerjisi de çevre dostudur.*

- *Hidroelektrik Enerji: Su akışının gücünden yararlanılarak elektrik üretilir. Barajlar ve akarsu türbinleri bu yöntemi kullanır.*
- *Jeotermal Enerji: Yeraltı sıcaklıklarından elde edilen enerji, ısınma ve elektrik üretimi için kullanılır.*
- *Biyokütle Enerjisi: Organik atıklardan ve bitkisel materyallerden enerji elde edilir. Bu kaynaklar da çevreye duyarlı bir seçenektir.*

Yenilenemez Enerji Kaynakları

Yenilenemez enerji kaynakları, doğal olarak sınırlı olan ve kullanım sürecinde tükenen kaynaklardır. Bu tür kaynaklar genellikle çevresel etkiler yaratır ve uzun vadede tükenme riski taşır. Yenilenemez enerji kaynakları şunlardır:

- *Fosil Yakıtlar: Kömür, petrol ve doğalgaz gibi fosil yakıtlar, enerji üretiminde yaygın olarak kullanılır. Ancak, bu kaynaklar doğada sınırlıdır ve yakıldıklarında sera gazı salınımına yol açarlar.*
- *Nükleer Enerji: Uranyum gibi radyoaktif maddelerin parçalanmasıyla elde edilen enerji, yüksek verimlilik sağlar. Ancak, radyoaktif atıklar ve güvenlik riskleri gibi sorunları vardır.*

Karşılaştırma

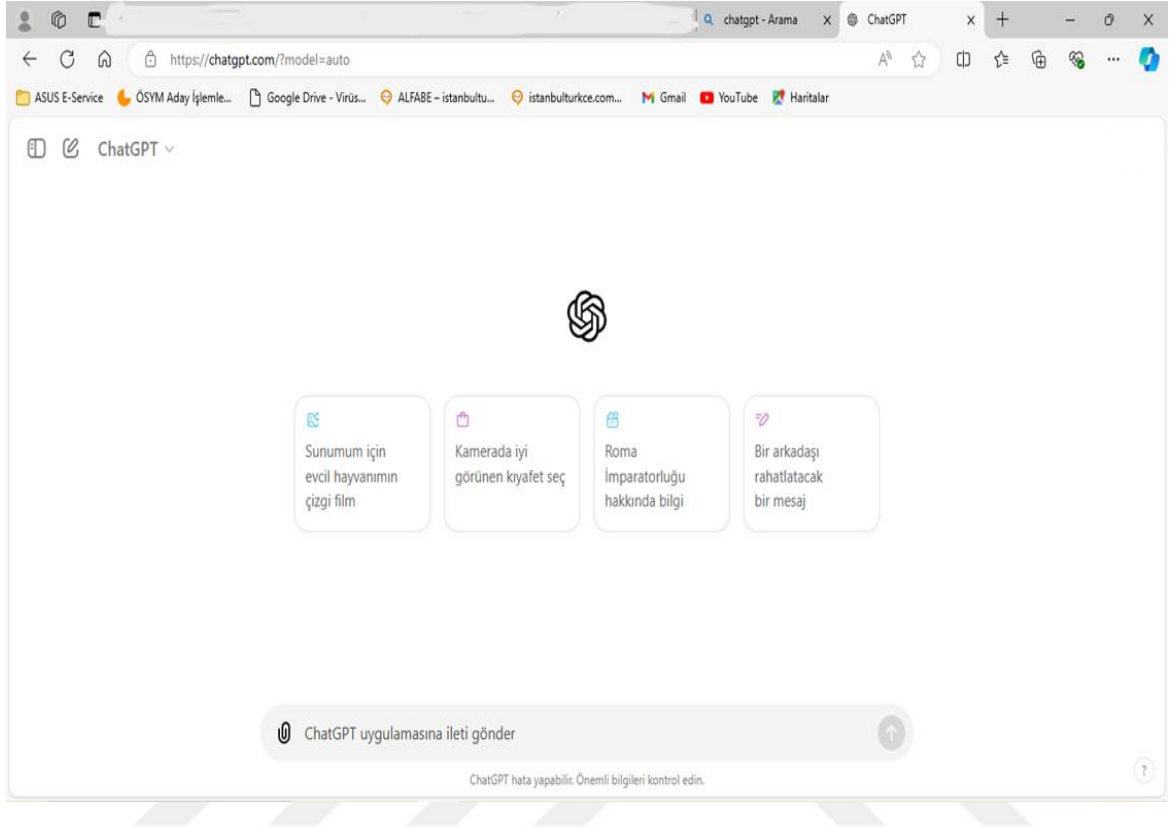
Yenilenebilir enerji kaynakları, çevresel etkileri minimize ederek sürdürülebilir enerji üretimi sağlar. Uzun vadede daha az çevre kirliliği ve enerji bağımsızlığı sağlar. Ancak, başlangıç maliyetleri yüksek olabilir ve enerji üretimi hava koşullarına bağlı olarak değişkenlik gösterebilir.

Yenilenemez enerji kaynakları ise genellikle daha ekonomik ve güvenilir enerji sağlar. Ancak, bu kaynakların sınırlı olması ve çevresel etkileri, uzun vadede sürdürülebilirlik açısından büyük bir sorun teşkil eder.

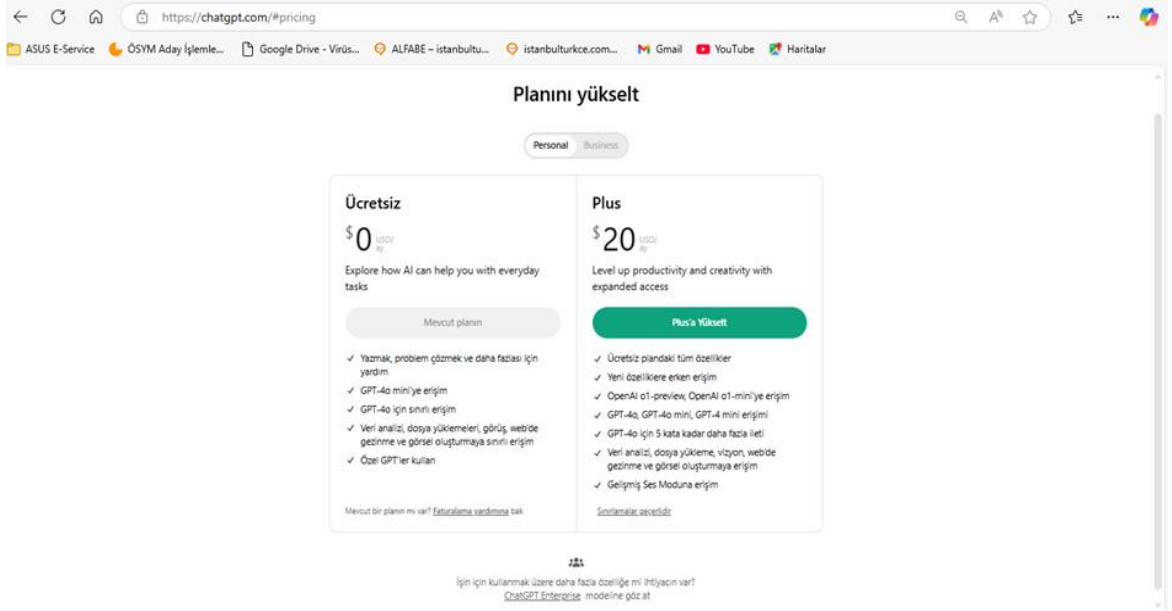
Sonuç olarak, yenilenebilir enerji kaynaklarının artan önemi, çevresel etkileri azaltma ve enerji güvenliğini artırma açısından büyük bir potansiyel taşır. Yenilenemez enerji kaynakları ise mevcut enerji ihtiyacını karşılamak için kullanılmakta, ancak gelecekte yenilenebilir kaynakların daha fazla ön planda olması beklenmektedir.

Ek 5: ChatGPT Arayüz Görselleri

Ek 5.1 ChatGPT Ana Sayfa (2024)



Ek 5.2 Komut Giriş Ekranları



Ben A2 düzeyinde Türkçe öğrenen yabancı uyruklu bir öğrenciyim. Uyku problemi yaşayanlar, sigarayı bırakma ve 5 günde 5 kilo meyve diyeti konusunda, Türkçe dilinde yazı yazmam gerekiyor. Sağlık haberi olan bu konularda benim için yazı yazar mısın?

Bellek güncellendi

Tabii, her konu için A2 seviyesine uygun kısa yazılar hazırlayabilirim. İşte üç konu için öneriler:

- 1. Uyku Problemi Yaşayanlar İçin Tavsiyeler**

Uyku problemi birçok insanın yaşadığı bir sorundur. Yeterince uyuyamayan insanlar gün içinde yorgun ve stresli hissedebilir. Bu problemi çözmek için uyumadan önce rahatlatıcı şeyler yapmak önemlidir. Örneğin, kitap okumak ya da meditasyon yapmak uykuya dalmayı kolaylaştırabilir. Ayrıca, her gün aynı saatte uyumak ve uyanmak da vücudu düzenler. Kafeinli içeceklerden uzak durmak, özellikle akşam saatlerinde, uyku kalitesini artırır.
- 2. Sigarayı Bırakma Yolları**

Sigarayı bırakmak zor olabilir, ama sağlığın için çok önemlidir. İlk adım, sigarayı neden bırakmak istediğini düşünmektir. Sağlıklı bir yaşam, temiz bir nefes ve daha uzun bir ömür bu nedenlerden bazıları olabilir. Destek almak da faydalıdır. Bir doktor ya da sigara bırakma programları, bu süreçte yardımcı olabilir. Ayrıca, sigara içmek istediğinde dikkat dağıtıcı şeyler yapmak, sigara isteğini azaltabilir. Örneğin, su içmek ya da kısa bir yürüyüşe çıkmak iyi bir fikirdir.
- 3. 5 Günde 5 Kilo Meyve Diyeti**

Meyve diyeti yapmak sağlıklı olabilir, çünkü meyveler vitamin ve mineral açısından zengindir. Bu diyetle, her gün bol miktarda meyve tüketilir. Örneğin, sabah kahvaltısında muz, öğle yemeğinde elma ve akşam yemeğinde portakal yiyebilirsiniz. Ancak, bu diyeti yaparken su içmeyi unutmalısınız. Ayrıca, bu diyetin uzun süreli yapılmaması ve bir diyetisyen ile konuşulması önemlidir. 5 gün boyunca sağlıklı beslenmek kilo vermeye yardımcı olabilir.

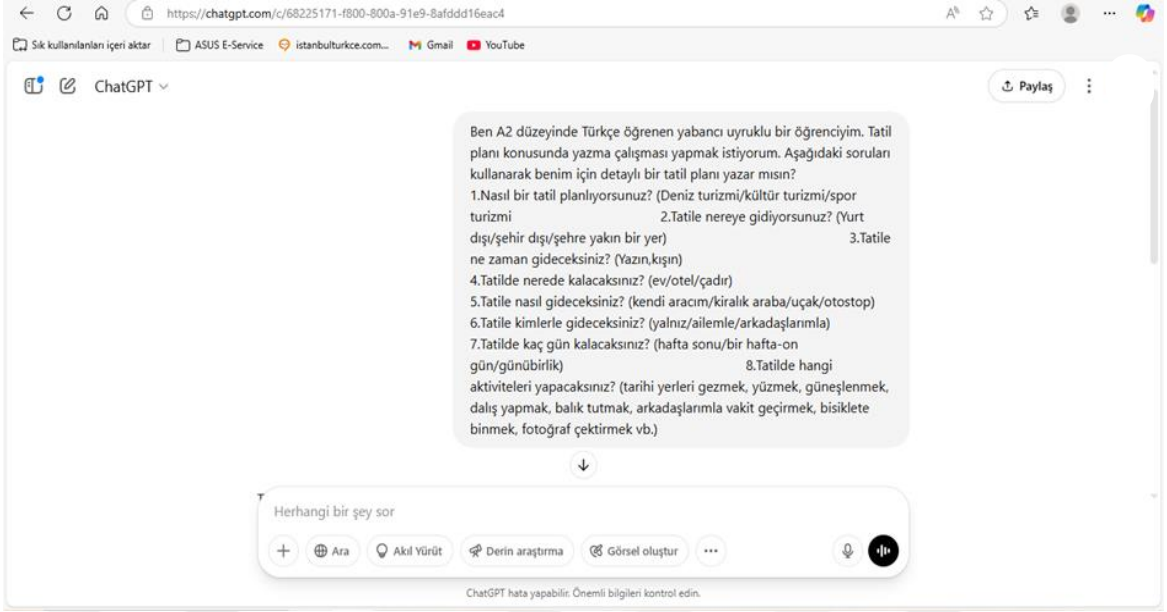
Bu yazılar sizin için uygun mu?

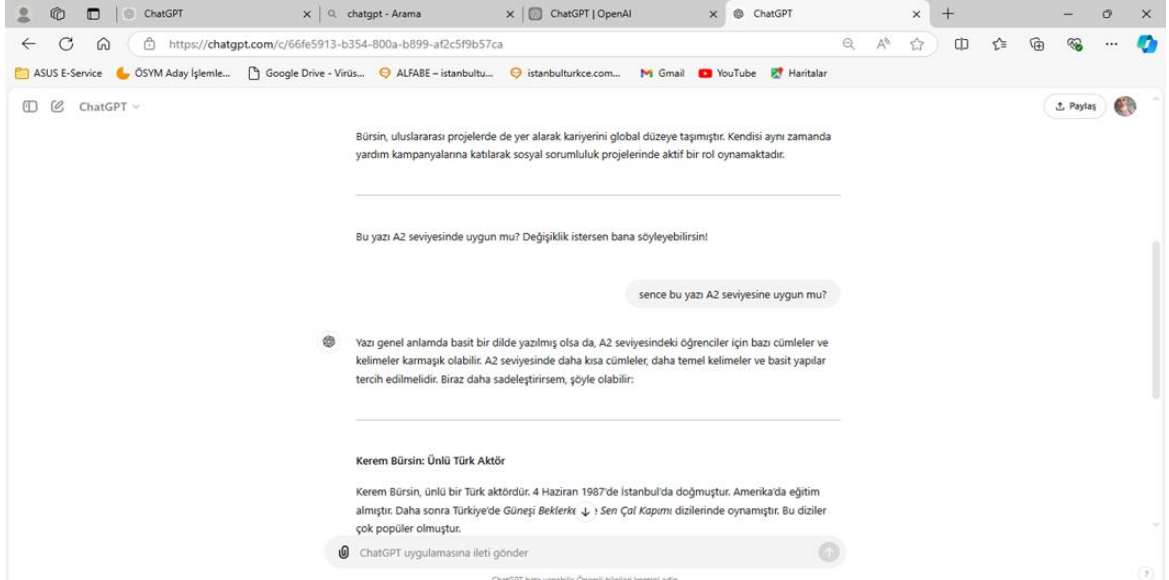
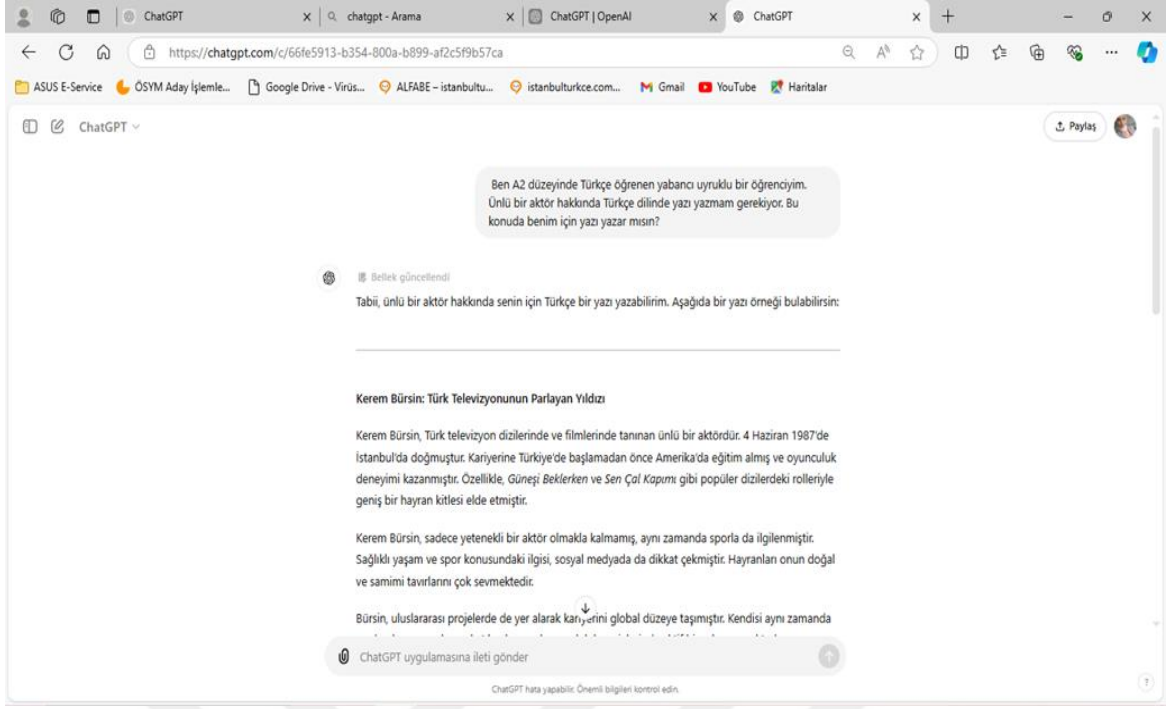
ChatGPT uygulamasına iletici gönder

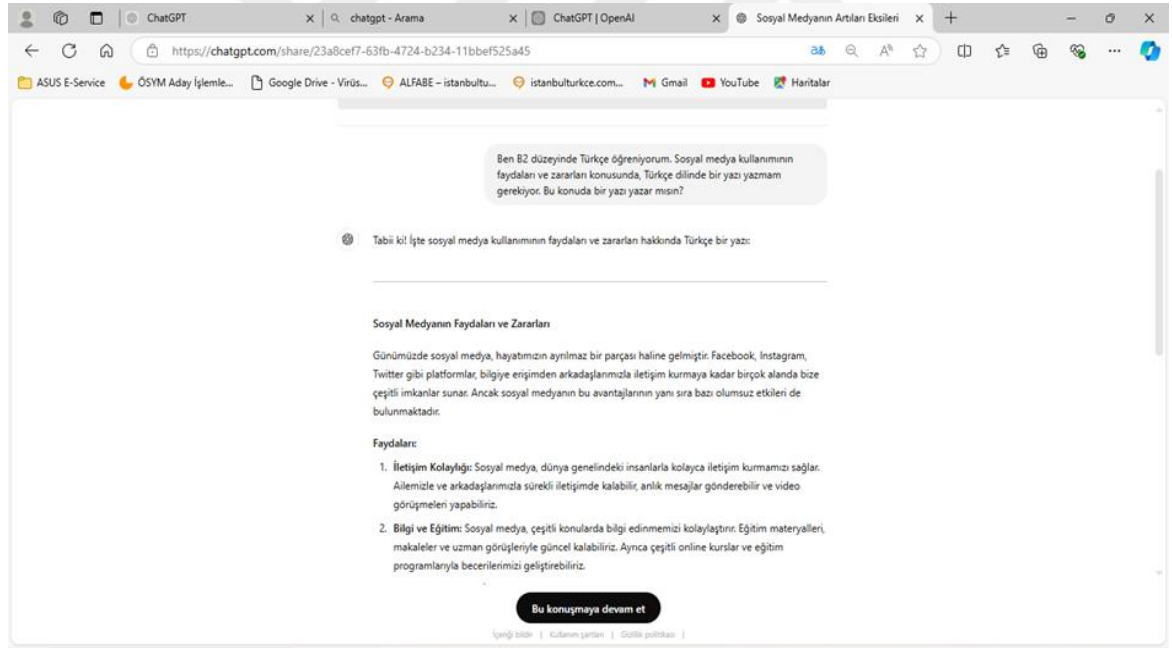
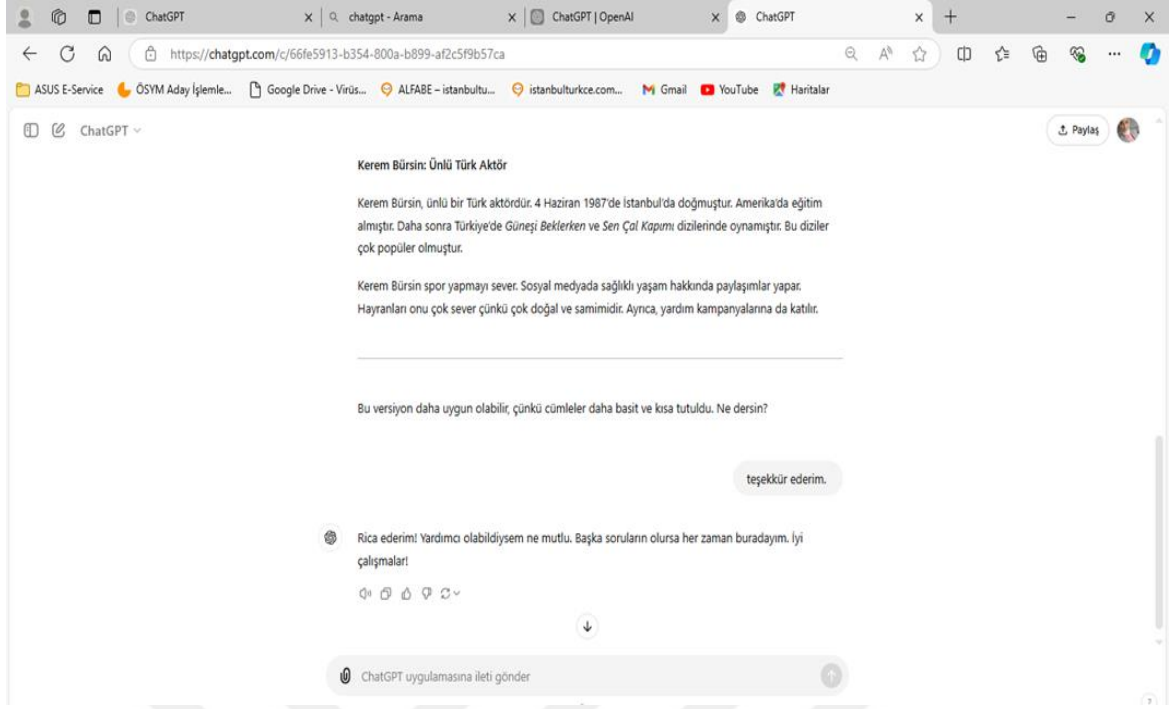
ChatGPT hata yapabilir. Önemli bilgileri kontrol edin.

ChatGPT uygulamasına iletici gönder

ChatGPT hata yapabilir. Önemli bilgileri kontrol edin.







ChatGPT - Arama x ChatGPT | OpenAI x Sosyal Medyanın Artıları Eksileri x

https://chatgpt.com/share/23a8cef7-63fb-4724-b234-11bbe525a45

ASUS E-Service OSYM Aday İşleme... Google Drive - Virüs... ALFABE - istanbulu... istanbulurke.com... Gmail YouTube Haritalar

3. **Topluluk Oluşumu:** İlgili alanlarımıza göre gruplar ve topluluklar oluşturabiliriz. Bu sayede benzer ilgi alanlarına sahip insanlarla bir araya gelebilir ve fikir alışverişinde bulunabiliriz.

4. **Pazarlama ve İş Fırsatları:** Sosyal medya, iş dünyası için büyük fırsatlar sunar. Şirketler, ürünlerini ve hizmetlerini tanıtmak için sosyal medyayı etkin bir şekilde kullanabilir. Ayrıca iş arayanlar için iş ilanlarına ve profesyonel ağlara erişim sağlar.

Zararları:

1. **Gizlilik Sorunları:** Sosyal medyada paylaşılan kişisel bilgiler, gizlilik ihallerine yol açabilir. Kullanıcıların kişisel verileri kötü niyetli kişiler tarafından ele geçirilebilir ve kötü amaçlarla kullanılabilir.

2. **Bağımlılık:** Sosyal medya, kullanıcılar üzerinde bağımlılık yapıcı bir etki yaratabilir. Sürekli bildirimler ve sosyal medya akışına bağımlılık, gerçek dünyadaki ilişkileri ve zaman yönetimini olumsuz etkileyebilir.

3. **Yanlış Bilgi Yayılcı:** Sosyal medyada paylaşılan bilgilerin doğruluğunu kontrol etmek zor olabilir. Yanlış bilgi ve yalan haberler hızla yayılabilir, bu da toplumsal bilgi kirliliğine neden olabilir.

4. **Zihinsel Sağlık Sorunları:** Sosyal medya, bazı kullanıcılar için stres, kaygı ve düşük özgüveni gibi zihinsel sağlık sorunlarına yol açabilir. Özellikle gençler, sosyal medya üzerinden kendilerini başkalarıyla karşılaştırma eğiliminde olabilirler.

Sonuç olarak, sosyal medya, hem avantajları hem de dezavantajları ile hayatımızın bir parçasıdır. Sosyal medya kullanımında dengeli ve bilinçli olmak, bu platformların faydalarından en iyi şekilde yararlanırken zararlarından korunmamıza yardımcı olabilir.

[Bu konuşmaya devam et](#)

[İçeriyi bildir](#) | [Kullanım şartları](#) | [Gizlilik politikası](#)

Bartın Ulu Cami Tanıtımı x

https://chatgpt.com/share/9dfff9e72-3725-4d62-8a89-c91a9765c9e5

ASUS E-Service OSYM Aday İşleme... Google Drive - Virüs... ALFABE - istanbulu... istanbulurke.com... Gmail YouTube Haritalar

Ben B2 düzeyinde Türkçe öğreniyorum. Bartın'ın mimari eserlerini tanıtmak konusunda, Türkçe dilinde bir yazı yazmam gerekiyor. Bartın Ulu Cami'nin tarihi, dış görünüşü ve mimari özellikleri, yapının iç özellikleri ve ziyaret edecekler için bilgilerin bir yazı yazar mısın?

 Tabii ki! İşte Bartın Ulu Cami hakkında yazabileceğiniz bir metin:

Bartın Ulu Cami: Tarihi ve Mimari Özellikler

Bartın Ulu Cami, Türkiye'nin Bartın ilinde yer alan önemli bir tarihi ve mimari yapıdır. Cami, Bartın'ın merkezinde, 13. yüzyılda inşa edilmiştir ve bu bölgedeki en eski camilerden biridir. Selçuklu mimarisinin etkilerini taşıyan bu yapı, bölgenin kültürel mirası açısından büyük bir öneme sahiptir.

Dış Görünüşü

Bartın Ulu Cami, sade fakat etkileyici bir dış görünüme sahiptir. Yapının cepheleri, taş işçiliği ile dikkat çeker. Cami, düz bir dikdörtgen planına sahip olup, minaresi ile tanınır. Minare, yapının dış görünümünde önemli bir rol oynar ve caminin silüetini oluşturur. Camiye giriş, zarif bir kapı ile sağlanır ve bu kapı üzerinde klasik Selçuklu taş işçiliği örnekleri görülebilir.

Mimari Özellikleri

Caminin mimarisi, Selçuklu döneminin karakteristik özelliklerini taşır. Etkileyici bir yapıdır. Caminin mimarisi, Selçuklu döneminin karakteristik özelliklerini taşır. Etkileyici bir yapıdır.

[Bu konuşmaya devam et](#)

[İçeriyi bildir](#) | [Kullanım şartları](#) | [Gizlilik politikası](#)

Bartın Ulu Camii Tanıtımı

https://chatgpt.com/share/9dfff8e72-3725-4d62-8a89-c91a9765c9e5

ASUS E-Service ÖSYM Aday İşleme... Google Drive - Virüs... ALFABE - istanbul... istanbulturke.com... Gmail YouTube Haritalar

Mimari Özellikleri

Caminin mimarisi, Selçuklu döneminin karakteristik özelliklerini taşır. İç mekan, geniş bir ibadet alanı sunar ve ahşap direklerle desteklenen geniş bir tavanı vardır. Camide kullanılan taş malzemeler, bölgenin yerel taşlarıdır ve bu, yapının çevresiyle uyumlu görünmesini sağlar. İç mekanda sade ama şık bir tasarım görülür, detaylar genellikle geometrik desenler ve Arap harfleriyle bezeli olmuştur.

İç Özellikleri

Bartın Ulu Camii'nin iç kısmı, oldukça geniş bir alan sunar. Cami içinde, ibadet edenlerin rahatça namaz kılabilmesi için geniş bir halı örtüsü yer alır. Mihrap, oldukça dikkat çekici bir şekilde işlenmiştir ve caminin iç mekanındaki en önemli unsurlardan biridir. Minber ve kürsü, ahşap oymalarla süslenmiştir ve caminin iç dekorasyonuna uyum sağlar. Ayrıca, iç mekan aydınlatması, doğal ışığın içeri girmesine izin verecek şekilde tasarlanmıştır, bu da mekana ferahlık katar.

Ziyaretçiler İçin Bilgiler

Bartın Ulu Camii, hem tarihi hem de mimari meraklıları için ziyaret edilebilecek önemli bir noktadır. Ziyaretçiler camiyi hem dıştan hem de içten keşfedebilir, tarihi ve kültürel değerlerini yakından görebilirler. Cami, ibadet edenler ve turistler için açık olup, ziyaret öncesi yerel düzenlemeleri kontrol etmek faydalı olabilir. Cami çevresinde, yerel pazarlar ve restoranlar gibi ek ziyaret noktaları da bulunmaktadır.

Bartın Ulu Camii, sadece bir ibadet yeri değil, aynı zamanda Bartın'ın tarihi ve kültürel mirasının bir yansımasıdır. Ziyaretinizde bu tarihi yapının güzelliklerini keşfetmekten keyif alacağınızdan emin olabilirsiniz.

[Bu konuşmaya devam et](#)

[İçeriyi bildir](#) | [Kullanım şartları](#) | [Gizlilik politikası](#)

ChatGPT | OpenAI

Yenilenebilir ve Yenilenemez Enerji

https://chatgpt.com/share/63d32c86-9c9d-4679-8aa6-41a7d1469a85

ASUS E-Service ÖSYM Aday İşleme... Google Drive - Virüs... ALFABE - istanbul... istanbulturke.com... Gmail YouTube Haritalar

Ben B2 düzeyinde Türkçe öğreniyorum. Yenilenebilir enerji ve yenilenemez enerji kaynaklarını karşılaştıran, Türkçe dilinde bir metin yazmak istiyorum. Bu konuda yazı yazar mısın?

Tabii ki, işte yenilenebilir enerji ve yenilenemez enerji kaynaklarını karşılaştıran bir metin:

Yenilenebilir ve Yenilenemez Enerji Kaynakları: Karşılaştırma

Enerji kaynakları, modern yaşamın temel taşlarından biridir ve dünya genelinde enerji üretiminde iki ana tür kaynak kullanılır: yenilenebilir ve yenilenemez enerji kaynakları. Bu iki kategori arasında önemli farklar bulunmaktadır.

Yenilenebilir Enerji Kaynakları

Yenilenebilir enerji kaynakları, doğanın sürekli olarak kendini yenileyen enerjilerini kullanır. Bu tür kaynaklar, tükenmeden kullanılabilir ve çevreye genellikle daha az zarar verir. En yaygın yenilenebilir enerji kaynakları şunlardır:

- Güneş Enerjisi:** Güneşten gelen ışınların fotovoltaik panellerle elektrığe dönüştürülmesi esasına dayanır. Güneş enerjisi bol ve temiz bir enerji kaynağıdır.
- Rüzgar Enerjisi:** Rüzgar türbinleri aracılığıyla rüzgarın kinetik enerjisi elektrığe dönüştürülür. Rüzgar enerjisi de çevre dostudur.

[Bu konuşmaya devam et](#)

[İçeriyi bildir](#) | [Kullanım şartları](#) | [Gizlilik politikası](#)

ChatGPT | OpenAI

Yenilenebilir ve Yenilenemez Enerji

https://chatgpt.com/share/63d32c86-9c9d-4679-8aa6-41a7d1469a85

ASUS E-Service ÖSYM Aday İşleme... Google Drive - Virüs... ALFABE - istanbul... istanbulurke.com... Gmail YouTube Haritalar

- **Hidroelektrik Enerji:** Su akışının gücünden yararlanılarak elektrik üretilir. Barajlar ve akarsu türbinleri bu yöntemi kullanır.
- **Jeotermal Enerji:** Yeraltı sıcaklıklarından elde edilen enerji, ısınma ve elektrik üretimi için kullanılır.
- **Biyokütle Enerjisi:** Organik atıklardan ve bitkisel materyallerden enerji elde edilir. Bu kaynaklar da çevreye duyarlı bir seçenektir.

Yenilenemez Enerji Kaynakları

Yenilenemez enerji kaynakları, doğal olarak sınırlı olan ve kullanım sürecinde tükenen kaynaklardır. Bu tür kaynaklar genellikle çevresel etkiler yaratır ve uzun vadede tükenme riski taşır. Yenilenemez enerji kaynakları şunlardır:

- **Fosil Yakıtlar:** Kömür, petrol ve doğalgaz gibi fosil yakıtlar, enerji üretiminde yaygın olarak kullanılır. Ancak, bu kaynaklar doğada sınırlıdır ve yakıldıklarında sera gazı salınımına yol açarlar.
- **Nükleer Enerji:** Uranyum gibi radyoaktif maddelerin parçalanmasıyla elde edilen enerji, yüksek verimlilik sağlar. Ancak, radyoaktif atıklar ve güvenlik riskleri gibi sorunları vardır.

ChatGPT | OpenAI

Yenilenebilir ve Yenilenemez Enerji

https://chatgpt.com/share/63d32c86-9c9d-4679-8aa6-41a7d1469a85

ASUS E-Service ÖSYM Aday İşleme... Google Drive - Virüs... ALFABE - istanbul... istanbulurke.com... Gmail YouTube Haritalar

- **Fosil Yakıtlar:** Kömür, petrol ve doğalgaz gibi fosil yakıtlar, enerji üretiminde yaygın olarak kullanılır. Ancak, bu kaynaklar doğada sınırlıdır ve yakıldıklarında sera gazı salınımına yol açarlar.
- **Nükleer Enerji:** Uranyum gibi radyoaktif maddelerin parçalanmasıyla elde edilen enerji, yüksek verimlilik sağlar. Ancak, radyoaktif atıklar ve güvenlik riskleri gibi sorunları vardır.

Karşılaştırma

Yenilenebilir enerji kaynakları, çevresel etkileri minimize ederek sürdürülebilir enerji üretimi sağlar. Uzun vadede daha az çevre kirliliği ve enerji bağımsızlığı sağlar. Ancak, başlangıç maliyetleri yüksek olabilir ve enerji üretimi hava koşullarına bağlı olarak değişkenlik gösterebilir.

Yenilenemez enerji kaynakları ise genellikle daha ekonomik ve güvenilir enerji sağlar. Ancak, bu kaynakların sınırlı olması ve çevresel etkileri, uzun vadede sürdürülebilirlik açısından büyük bir sorun teşkil eder.

Sonuç olarak, yenilenebilir enerji kaynaklarının artan önemi, çevresel etkileri azaltma ve enerji güvenliğini artırma açısından büyük bir potansiyele sahiptir. Yenilenemez enerji kaynakları ise mevcut enerji ihtiyacını karşılamak için kullanılmakta, ancak gelecekte yenilenebilir kaynakların daha fazla ön planda olması beklenmektedir.

Umarım bu metin ihtiyaçlarınızı karşılar! Başka bir konuda yardımcı olabilir miyim?

[Bu konuşmaya devam et](#)

[İçeriyi bildir](#) | [Kullanım şartları](#) | [Gizlilik politikası](#)

Ek 6 Öğrencilerin El Yazmaları

Ek 6.1 A2 Seviyesi 2C-3B-4A Öğrenci Yazmaları

BİR KAÇ GÜNDE SİGARAYI BIRAKIN.

En kolay şekilde sigara nasıl bırakılır?

Sigarayı bırakmak için en kolay yöntem, kendinize kararlı, taahhüt etmek ve motivasyonunuzu yüksek tutmaktır. İlk olarak, derin nefes alarak sakinleşmeye çalışın. 5'ten geriye say ve sigara içmeyeceğinizi kendine telkin et. 5 saniye kurallı bir son durumda işe girer. Dikkatinizi başka bir şeye yönlendirmek için egzersiz yapabilir, müzik dinleyebilir veya meditasyon yapabilirsiniz. Sigarayı tamamen bırakmak için 21 gün ısmenlak genellikle yeterlidir. kötü alışkanlıklar genellikle 3-4 hafta gibi bir süreçte unutulabilir. Genellikle sigarayı bırakan kişilerde ilk 2 ila 3 gün en zorlu dönem olabilir. Bu dönemde nikotin yoksunluğu belirtileri ve sigara isteği yoğun olabilir.

Al diyar Umurgazy

Yazma

Merhaba. Benim adım Yolanda, ben 18 yaşımdayım. Ben Endonezyalıyım. Suudi Arabistan'a bir tatil planlayacağım. Kültür Turizmi ve baharda tatile gideceğim orada ailemle birlikte otelde kalacağım ve 1 ay otelde kalacağım. oraya uçakta gideceğim. Tarihi yerleri görmek istiyorum çünkü Suudi Arabistan'a gideceğim. Ailemle ben birlikte umre yapacağız. Ben oradaki Restoranı ziyaret etmek istiyorum. Sonra tipik Suudi Arabistan'a yemek yiyeceğim, yurduze kıkıyacağım. Arkadaşlarımla vakit geçireceğim sonra fotoğraf çekeceğim. Sonra müzik dinleyeceğim, film izleyeceğim.  Yemek pişireceğim, kahvaltı yapacağım. temizlik yapacağım, oynayacağım.

Enik Khamidov

AKTÖR

Bugün ~~istedi~~ isterim hakkında söyletmen
Kerem Bürsin'den. O en çok popüler Türk aktör.

"Ya çok seversen", "Sen çal karpımı", "Hayatlar ne
Hayatlar", "Lirid", "Muhşem ihili". Rusya'da
çok popüler Türk aktör, Halit Ergenç'ten daha
popüler, Murat Uzunaltan daha popüler.

Onu "Sen çal karpımı" diziden tanıdım, ama
sadece 2011'de yılında. İlk kez 2013'te rol aldı.
Yeni yıllık çalışma, o ~~aktör~~ 2020'te "Sen çal
karpımı" rol oldu. Bu dizi oldu çok popüler
yabancılar arasında. İşleri Kerem Bürsin'in nehrile popüler oldu.

Kerem Bürsin 4 Haziran 1988 doğdu, İstanbul'da.
2013 yılları arasında Kanal D'de yayınlanan "Güneş, Bekle..."
Üniversite eğitiminin öğrencileri üzerine alarak...

Ek 6.2 B2 Seviyesi 2B-5B-6B Öğrenci Yazmaları

Sosyal Medya Kullanımının Faydaları Ve Zararları

Şimdi biz sosyal medya kullanımının faydaları ve zararlarını araştırıyoruz. Sosyal medyanın faydaları çok olmasına rağmen onun zararları da yeterli. Şimdide sadece gençler değil yaşlı insanların ve çocukların da kullandığı gibi sosyal medya ve cep telefonları. Eğer bu gibi gelecekte de olsa bu bizim büyük bir hastamız olacak.

Sosyal medyanın avantajlarına gelirsek çok diye söylememiz az olur. Sosyal medya şimdi herkes kullanan uygun şey. Onun aracılığıyla biz her şeyi erde oturarak, hiçbir yere gitmezden yapabiliriz. Mesala erde evi temizleyene değin internetten her işledeğin şeyi getirebilebiliriz. Bu bize bizim alışveriş yapmamıza vakitimiz olmayan zamanda çok uygun olur. Hız vakit getirmekten elimize şimdi isteyen ürün alabiliriz. Bence bu sosyal medyanın en faydalısı diye düşünüyorum.

Sosyal medyanın dezavantajları da var. Mesala sosyal medyaya girip düne kadar oturan gençler yeterli. Onlar hiç faydası yok "tiktok" gibi uygulamalarda oturarak vakitini geçmesini bilmiyor. Bu şimdiki gençlerin okuldaki derslerin yapmasına engel oluyor. Bu da vakit geçire çok büyük sıkıntı olur. Gençlerin %85 internet kullanımına baksak bu biraz korkunç şey. Eğer vakitimizi doğru kullanmazdan internette kullansak bu bizim gelecek hayatımıza zararlı çok olur.

Sonuçta olarak, eğer sosyal medyayı doğru kullanırsak, yani vakitimiz az geçirerek sadece gerekli verilere bakmak için kullansak çok iyi olur. diye düşünüyorum.

En iyi yer yemenide

Her ülke onun tarihi yerler vardır. Bu tarihi yerler ülke-
den ülkeye farklı vardır. Yemen'de çok tarihi yerler vardır. Ama
Saba kraliçesinin tahtı en ünlü tarihi yer Yemen'de.

4000 yıl MİÖ bir memleket varmış. Bu memleketin adı
memleket Saba. O zamanın en güçlü ve zengin ülkeler-
inden biriydi. Ama ne zaman inşa etmiş ve ne zaman
inşa bitmiş hiç bir insan bilmiyor. Tarihçiler Şateşman
Pergamber döneminde inşa edildiğini söylüyorlar. ~~ve~~
memleket Saba hikayesi kuranda var.

Biri kırık olmak üzere 6 sütundan oluşan "Bilkiş'in
Tahtı" aynı zamanda en önemlileri "kutsal kutsal" olan
çeşitli mimar birimleri. Bugün tuğla da vur gibi aksesuarlar
ını bağlı tesislerine ek olarak.

Bilkiş tatında Müsned dilinde birşek yazıt bulun-
maktadır. Her insanlar bu tarihi yere giribilir. Sınk
giriş ücreti biraz. Sabahda en iyi zaman bu tarihi yeri
ziyaret etmekisin. Otobüsle ya da arapla bu tarihi
yere gidebilirsiniz.

Enerji kaynakları

Cünnümünde kömür ve petrol gazlar hava kirliliği riski artırıyor. Dünyada her yıl hastalık riski artırıyor, bunların hepsi yanlış kullanımlardan kaynaklanıyor. Bu nedenle insanlarda kelp yetmezliğine, akciğerlerin kirlenmesine ve astıma neden olur. Nükleer santrallerin etkisinden insanlar zarar görüyor, bir sanatların patlaması için tehlike yok oluyor ve insanlar mutasyona uğruyor ama bundan kaçınmak için insanlar güneş panellerini kullanmaya başlaması gerekiyor çünkü bu doğaya daha az zarar veriyor. Belki de çok fazla kirlilik yüzünden insanların güneş panelleri kullanmaya başlayacağını düşünüyorum.

Su en önemli kaynaktır. Su olmadan hiçbir şey yaşayamaz. Su ande dünyanın temiz suya çok ihtiyacı var. Olyanus suyunun kirlenmesinden dolayı balık türü ölüyor, balıklar sahile gelip ölüyor, köpekbalıkları balıkları ölümlerinden insanlara saldırıyor. M: 10 yıl içinde Karahistan'da su kalmayacak ve şiddetli kuruş başlayacak, su pahalı olacak ve insanlara yiyecek olmayacak, için birçok insan ölecek. Denizleri ve okyanusları temizlemeye başlamak ve rüzgar değirmenleri kurmaya başlamak ve dağlardan temiz su çekmeye başlamamız gerekiyor.

İnsanların gelecekte kendi sebep olduğunu sorunlarını farkına varacaklarını düşünüyorum. Gelecekte birçok enerji kaynağı yok olacak. Bu yüzden insanlar her şeyden sorumlu olacak ve kendilerini ve rüzgar santrallerini kurmak için güvenli güneş panelleri kullanmaya ve okyanusları temizlemeye başlamak zorunda kalacaklar. Eğer bu konulara değinmeye başlamasak geleceğimiz hiçbir şey kalmayacak, yeryüzünde temiz hava ve su kalmayacak, evlerimizde ışık olmayacak, herkes diğerlerinin hesabına kayıta kalmak zorunda kalacak.

Ek 7 İşlevsel Yeterlik Dereceli Puanlama

İşlevsel Yeterlilik Dereceli Puanlama Anahtarı

İçerik: Metinde sunulan bilgi birimlerinin sayısı yeterli ve konuyla alakalı mı?

1	2	3	4	5	6
Fikir sayısı hiç yeterli değil ve fikirlerin birbiriyle alakası yok.	Fikirlerin sayısı neredeyse yeterli değil ve fikirler tutarlılıktan yoksun.	Fikirlerin sayısı çok tutarlı olmasa da bir ölçüde yeterli.	Fikirlerin sayısı <i>yeterli</i> ve yeterince tutarlı.	Fikirlerin sayısı oldukça yeterli ve fikirler birbiriyle çok tutarlı.	Fikir sayısı son derece yeterli ve birbirleriyle çok tutarlılar.

Görev gereksinimleri: Görev gereksinimleri başarıyla yerine getirildi mi (örneğin tür, söz eylemleri, kayıt)?

1	2	3	4	5	6
Hiçbir soru yanıtlanmadı ve görevin gerekleri yerine getirilmedi.	Soruların ve görevin gereksinimlerinin bir kısmı (yarısından azı) yanıtlandı.	Görevin soru ve gereksinimlerinin yaklaşık yarısı yanıtlanmıştır.	Soruların ve görevin gereklerinin çoğu (yarısından fazlası) yanıtlandı.	Neredeyse tüm sorular ve görevin gereksinimleri yanıtlandı.	Görevin tüm soruları ve gereksinimleri yanıtlandı.

Anlaşılabilirlik: Metnin amacını ve fikirlerini anlamak için ne kadar çaba gerekiyor?

1	2	3	4	5	6
Metin hiç anlaşılıyor. Fikirler ve amaçlar net bir şekilde belirtilmemiş ve okuyucunun metni anlama çabaları etkisizdir.	Metin <i>neredeyse anlaşılıyor</i> . Amaçları açıkça belirtilmemiştir ve okuyucu, yazarın fikirlerini anlamakta güçlük çekmektedir. Okuyucunun fikirlerin ve	Metin <i>biraz anlaşılır</i> . Bazı cümleleri ilk okuyuşta anlamak zordur. İkinci bir okuma, metnin amaçlarını ve aktarılan fikirleri netleştirmeye	Metin anlaşılabilir. Sadece birkaç cümle net değil ama ikinci bir okumadan sonra çok fazla çaba harcamadan	Metin kolayca anlaşılır ve akıcı bir şekilde okunur. Anlaşılabilirlik sorun değil.	Metin çok kolay anlaşılır ve oldukça okunabilir. Fikirler ve amaç açıkça belirtilmiştir.

kalmıştır.	amaçların çoğunu tahmin etmesi gerekir.	yardımcı olur, ancak bazı şüpheler devam etmektedir.	anlaşıyor.		
------------	---	--	------------	--	--

Tutarlılık ve bağdaşıklık: Metin tutarlı ve bağdaşık mı? (ör. bağdaştırıcı araçlar, stratejiler)

1	2	3	4	5	6
Metin hiç tutarlı değil. İlgisiz ilerlemeler ve tutarlılık kırılmaları çok yaygındır. Yazar herhangi bir anaförük araç kullanmaz. Metin hiç de tutarlı değil. Bağlayıcılar neredeyse hiç kullanılmaz ve fikirlerin alakası yoktur.	Metin pek tutarlı değil. Yazar sıklıkla ilgisiz ilerlemeler kullanır; Tutarlılık sağlandığında genellikle tekrarlar kullanılır. Yalnızca birkaç anaförük cihaz kullanılır. Bazı tutarlılık kırılmaları var. Metin çok tutarlı değil. Nadiren kullanılan bağlaçlarla fikirler birbirine iyi bir şekilde bağlanmıyor.	Metinler biraz tutarlı. İlgisiz ilerlemeler ve/veya tekrarlar sık. Arka arkaya ikiden fazla cümlede aynı konu bulunabilir (konu anlaşılabilir). Bazı anaförük cihazlar kullanılmaktadır. Birkaç tutarlılık kopuşu olabilir. Metin biraz tutarlı. Bazı bağlayıcılar kullanılır, ancak çoğunlukla bağlaçlar.	Metin <i>tutarlıdır</i> . İlgisiz ilerlemeler oldukça nadirdir, ancak yazar bazen tutarlılık sağlamak için tekrarlara güvenir. Yeterli sayıda anaförük cihaz kullanılır. Bazı tutarlılık kırılmaları olabilir. Metin tutarlıdır. Yazar bağlaçları iyi kullanıyor, bazen bunu bağlaçlarla sınırlandırmıyor.	Metin oldukça <i>tutarlıdır</i> : Yazar yeni bir konuyu tanıttığında bunu genellikle bağlaçlar veya bağlayıcı ifadeler kullanarak yapar. Tekrarlar çok nadirdir. Anaförük cihazlar çoktur. Tutarlılık kırılmaları yoktur. Metin oldukça bağdaşıktır ve fikirler zarf ve/veya sözel bağlaçlarla iyi bir şekilde birbirine	Yazar, metindeki yeni fikirleri bağlayıcı veya bağlayıcı ifadelerle bütünleştirerek son derece tutarlılık sağlar. Anaförük cihazlar (gönderimler) düzenli olarak kullanılmaktadır. İlgisiz ilerlemelerin olduğu çok az olay vardır ve tutarlılıkta herhangi bir kopukluk yoktur. Genellikle fikirler arasındaki ilişkileri tanımlamak için kullanılan bağlayıcıların

				bağlanmıştır.	(özellikle bağlayıcı parçalar, sözel yapılar ve zarflar) ustaca kullanılması sayesinde metnin yapısı son derece tutarlıdır.
--	--	--	--	---------------	---



ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Pınar Havva ŞİMŞEK
Doğum Yeri ve Tarihi :

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi :
Yüksek Lisans Öğrenimi : Bartın Üniversitesi
Bildiği Yabancı Diller :
Bilimsel Faaliyet/Yayınlar : Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen
Öğrencilerin Yazılı Anlatım Hataları (VII. Baskent
International Conference On Multidisciplinary Studies)
Aldığı Ödüller :

İş Deneyimi

Stajlar :
Projeler ve Kurs Belgeleri :

Çalıştığı Kurumlar :

İletişim

E-Posta Adresi :

Tarih : 27/08/2025 (Tez Savunma Tarihi)

