

# TÜRKÇE EĞİTİMİ ALANINDA AKADEMİK TARTIŞMALAR

Editör: Doç.Dr.Tuba ALPTEKİN

**yaz**  
yayınları

# **Türkçe Eğitimi Alanında Akademik Tartışmalar**

**Editör**

Doç.Dr. Tuba ALPTEKİN

**yaz**  
yayınları

2026

**Türkçe Eğitimi Alanında Akademik  
Tartışmalar**

Editör: Doç.Dr. Tuba ALPTEKİN

---

**© YAZ Yayınları**

Bu kitabın her türlü yayın hakkı Yaz Yayınları'na aittir, tüm hakları saklıdır. Kitabın tamamı ya da bir kısmı 5846 sayılı Kanun'un hükümlerine göre, kitabı yayınlayan firmanın önceden izni alınmaksızın elektronik, mekanik, fotokopi ya da herhangi bir kayıt sistemiyle çoğaltılamaz, yayınlanamaz, depolanamaz.

---

E\_ISBN 978-625-8996-47-0

Haziran 2026 – Afyonkarahisar

Dizgi/Mizanpaj: YAZ Yayınları

Kapak Tasarım: YAZ Yayınları

YAZ Yayınları. Yayıncı Sertifika No: 73086

M.İhtisas OSB Mah. 4A Cad. No:3/3  
İscehisar/AFYONKARAHİSAR

[www.yazyayinlari.com](http://www.yazyayinlari.com)

[yazyayinlari@gmail.com](mailto:yazyayinlari@gmail.com)

## İÇİNDEKİLER

**Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yapay  
Zekâ Destekli Materyal Tasarımı: Pedagojik, Etik ve  
Dilsel Bir Çerçeve .....1**  
*Emre ÇALIŞKAN*

**Yabancılarla Türkçe Öğretiminde Akademik Yazma  
Sürecinde Yapay Zekâ Kullanımı ve Etik .....32**  
*İbrahim AKIN*

*"Bu kitapta yer alan bölümlerde kullanılan kaynakların, görüşlerin, bulguların, sonuçların, tablo, şekil, resim ve her türlü içeriğin sorumluluğu yazar veya yazarlarına ait olup ulusal ve uluslararası telif haklarına konu olabilecek mali ve hukuki sorumluluk da yazarlara aittir."*

# **YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE YAPAY ZEKÂ DESTEKLİ MATERYAL TASARIMI: PEDAGOJİK, ETİK VE DİLSEL BİR ÇERÇEVE**

**Emre ÇALIŞKAN<sup>1</sup>**

## **1. GİRİŞ**

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, son yıllarda yalnızca dil öğretimi alanının iç dinamikleriyle değil, uluslararası öğrenci hareketliliği, göç, akademik dolaşım, kültürel etkileşim ve dijitalleşme gibi daha geniş toplumsal süreçlerle birlikte yeniden düşünülmesi gereken bir alan hâline gelmiştir. Türkiye’de yükseköğretim gören uluslararası öğrenciler, göç deneyimi olan yetişkinler, akademik amaçlarla Türkçe öğrenen bireyler, iş ve meslek yaşamında Türkçeye ihtiyaç duyanlar ve sosyal uyum süreçlerine katılan öğrenenler alanın hedef kitlesini çeşitlendirmektedir. Bu çeşitlilik, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimini yalnızca dil bilgisi aktarımıyla açıklamayı yetersiz kılmakta; öğrenen profili, öğretim ortamı, kültürel bağlam ve materyal tasarımı gibi değişkenleri birlikte ele alan bütüncül bir bakışı gerekli kılmaktadır (Alyılmaz, 2018; Barın, 2004; Göçer & Moğul, 2011).

Bu çerçevede materyal tasarımı, hazır metin veya alıştırma üretiminin ötesinde pedagojik kararların görünür hâle geldiği bir tasarım alanıdır. Aynı düzeyde görünen iki öğrenenin ana dili, eğitim geçmişi, kültürel yakınlığı, dijital okuryazarlığı

---

<sup>1</sup> Dr., Milli Eğitim Bakanlığı Denizli İl Millî Eğitim Müdürü, ORCID: 0000-0002-6665-7510.

ve Türkçeyi kullanacağı bağlam birbirinden oldukça farklı olabilir. Bu nedenle yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde materyal geliştirme; öğrenen profiline, seviye tanımlayıcılarına, dil işlevlerine, kültürel temsile, ölçme-değerlendirme sürecine ve sınıf içi etkileşime dayalı bir kararlar bütünü olarak ele alınmalıdır. Materyal geliştirme literatüründe vurgulandığı gibi nitelikli materyaller yalnızca bilgi sunmaz; öğrenenin dili anlamlı biçimde fark etmesine, işlemesine ve üretmesine alan açar (Richards, 2001; Tomlinson, 2012).

Dijitalleşme, materyal tasarımına yeni olanaklar ve yeni sorumluluklar eklemiştir. Bilgisayar destekli dil öğrenimi çalışmaları, teknolojinin dil öğretiminde etkili olabilmesi için pedagojik hedeflerle uyumlu biçimde tasarlanması gerektiğini göstermiştir (Chapelle, 2001; Warschauer & Healey, 1998). Üretken yapay zekâ araçları ise metin, diyalog, etkinlik, görsel betimleme, rol kartı, soru, rubrik, geribildirim taslağı ve seviye uyarlaması üretme kapasitesiyle materyal geliştirme sürecine daha doğrudan dâhil olmaktadır. Büyük dil modelleri, öğretmenlere kısa sürede seçenekler sunabilmekte; bir okuma metnini sadeleştirme, bir diyalogu farklı resmiyet düzeylerinde yeniden yazma veya bir yazma görevi için ölçüt listesi hazırlama gibi işlemleri hızlandırabilmektedir (Godwin-Jones, 2023; Kasneci vd., 2023; Kohnke vd., 2023).

Bununla birlikte üretken yapay zekâ çıktılarının dilsel olarak ikna edici görünmesi, onların doğrudan öğretim materyali niteliği taşıdığı anlamına gelmez. Bu araçlar düzeye uygun olmayan, kültürel olarak tek tipleştirici, bağlamı yanlış kuran veya gerçek dışı bilgi içeren çıktılar üretebilir. Başlangıç düzeyindeki bir Türkçe öğreneni için soyut sözcüklerle yüklü bir metin biçimsel olarak düzgün görünse bile öğretimsel açıdan kullanışsız olabilir. Benzer biçimde, günlük konuşma Türkçesi için hazırlanan bir diyalog gereğinden fazla resmî, kitabi veya gerçek konuşma akışından uzak olabilir. Eğitimde yapay zekâ

kullanımına ilişkin kurumsal belgeler, insan denetimi, şeffaflık, veri gizliliği, kapsayıcılık ve pedagojik amaçla uyum ilkelerinin zorunlu olduğunu vurgulamaktadır (European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, 2026; Miao & Holmes, 2023).

Bu bölümün amacı, literatür temelli ve kuramsal bir yaklaşımla yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yapay zekâ destekli materyal tasarımının pedagojik, etik ve dilsel boyutlarını tartışmak; öğretmenler için uygulanabilir bir materyal tasarımı çerçevesi önermektir. Yapay zekâ bu bölümde öğretmenin yerine geçen bir tasarım öznesi olarak değil, öğretmen denetiminde kullanılan destekleyici bir araç olarak konumlandırılmaktadır. Bölümün temel savı şudur: Yapay zekâ materyal tasarımını hızlandırabilir, çeşitlendirebilir ve kişiselleştirebilir; ancak bu potansiyel, yalnızca pedagojik hedefler, seviye uygunluğu, kültürel temsil, dilsel doğruluk, etik kullanım ve öğretmen denetimiyle birlikte değerlendirildiğinde güvenilir bir öğretim katkısına dönüşebilir.

## **2. YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE MATERYAL TASARIMININ GÜNCEL GEREKSİNİMLERİ**

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde materyal tasarımının yeniden ele alınmasını gerektiren temel neden, öğrenen kitesinin çeşitlenmesi, öğrenme ortamlarının hibritleşmesi ve dil kullanım amaçlarının farklılaşmasıdır. Geleneksel ders kitabı merkezli öğretim, ortak ilerleme düzeni ve program bütünlüğü açısından işlevsel olabilir; ancak tek başına bütün öğrenen gereksinimlerini karşılaması beklenemez. Güncel materyal tasarımı, ders kitabını dışlamadan onu öğrenen profiline göre genişleten, güncelleyen ve bağlamsallaştıran esnek bir yaklaşımı gerektirir.

## **2.1. Seviye Uygunluğu ve CEFR/D-AOBM Temelli Tasarım**

Seviye uygunluğu, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde materyal niteliğinin temel ölçütlerinden biridir. A1 ve A2 düzeylerinde materyaller çoğunlukla somut iletişim durumları, kısa cümleler, sık kullanılan sözcük alanları, görsel destek, açık yönergeler ve gündelik dil işlevleri çevresinde yapılandırılmalıdır. Öğrenen bu aşamada kendini tanıtmaya, alışveriş yapma, saat sorma, adres tarif etme, basit ihtiyaçlarını ifade etme, kısa mesaj yazma veya form doldurma gibi sınırlı fakat işlevsel görevlerle karşılaşır. Uzun yan cümleler, yoğun soyutlama, kültürel arka plan bilgisi gerektiren metinler veya karmaşık ek dizilimleri bu düzeylerde işleme yükünü artırabilir.

B1 ve B2 düzeylerinde materyal beklentisi değişir. Öğrenen artık olay anlatma, açıklama yapma, karşılaştırma, neden-sonuç ilişkisi kurma, görüş belirtme, gerekçe sunma ve metinler arasında bağlantı kurma becerilerini geliştirmelidir. B2 düzeyinde gündelik Türkçenin ötesinde akademik, mesleki ve kamusal alan diline yaklaşılr; sunum yapma, rapor yazma, kaynak kullanma, eleştirel okuma ve argüman geliştirme gibi beceriler öne çıkar. C1 düzeyi ise karmaşık metinlerle çalışma, kültürel yorumlama, alan dilini kavrama, söylem düzenleyicilerini etkili kullanma ve nüanslı ifade üretme bakımından daha yüksek bir dilsel esneklik gerektirir.

Avrupa Konseyinin Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni Tamamlayıcı Cildi, dil öğretiminde yeterli temelli, eylem odaklı ve görev temelli bakış açısını güçlendirmiştir. CEFR/D-AOBM yaklaşımı, materyal tasarımını yalnızca dil bilgisi konularına göre değil, öğrenenin hedef dilde ne yapabildiğine, hangi iletişimsel görevleri yerine getirebildiğine ve hangi yeterlikleri geliştirdiğine göre düzenlemeyi teşvik eder

(Council of Europe, 2020). Bu çerçeve, Türkçe öğretiminde kazanım, dil işlevi, beceri hedefi ve değerlendirme ölçütlerinin birbiriyle uyumlu kurulması açısından güçlü bir denetim zemini sağlar.

Yerel bağlamda Türkiye Maarif Vakfının Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı, seviye temelli program geliştirme, kazanım düzenleme ve öğretim içeriğini yapılandırma bakımından dikkate alınabilecek temel kaynaklardan biridir (Türkiye Maarif Vakfı, 2020). Programın üçüncü baskısına ilişkin 2025 duyurusu, bu tür çerçevelerin güncellenebilir ve yaşayan belgeler olarak görülmesi gerektiğini de göstermektedir (Türkiye Maarif Vakfı, 2025). Yapay zekâ destekli materyal tasarımı bu çerçeveler, üretilecek içeriğin seviye ve kazanım yönünden rastlantısal olmasını engelleyen pedagojik bir kontrol hattı işlevi görür.

## **2.2. Öğrenen Çeşitliliği**

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler tek bir profil altında toplanamaz. Uluslararası öğrenciler akademik Türkçe, kampüs yaşamı, ders takibi ve yazılı-sözlü akademik üretim açısından desteğe ihtiyaç duyabilir. Göçmen ve mülteci öğrenenler için günlük iletişim, resmî işlemler, okul-aile iletişimi, sağlık hizmetleri, çalışma yaşamı ve sosyal uyum daha öncelikli olabilir. İş ve meslek amacıyla Türkçe öğrenenler alan terminolojisi, iş görüşmesi, müşteri iletişimi, güvenlik talimatı veya mesleki raporlama gibi işlevlere yönelir. Kültürel ilgi, aile birleşimi veya sosyal uyum amacıyla öğrenenler ise gündelik etkileşim, davet, misafirlik, komşuluk ve sosyal nezaket biçimleriyle daha sık karşılaşabilir.

Yaş değişkeni de belirleyicidir. Çocuk öğrenenlerde oyun, görsellik, tekrar ve hareketli etkinlikler öne çıkarken ergenlerde kimlik, arkadaşlık, dijital kültür ve okul yaşamı daha anlamlı içerik alanları oluşturabilir. Yetişkin öğrenenler ise

hedef odaklı, işlevsel ve yaşamla doğrudan ilişkili materyallere daha çok ihtiyaç duyar. Ana dili farklı dil ailelerinden gelen öğrenenler için Türkçenin eklemeli yapısı, sözcük dizimi, ünlü uyumu, hâl ekleri ve kişi ekleri farklı güçlükler yaratabilir. Bu nedenle materyal tasarımında yaş, öğrenme amacı, dil düzeyi, okuryazarlık geçmişi, kültürel yakınlık veya uzaklık, öğrenme ortamı ve dijital okuryazarlık birlikte değerlendirilmelidir (Alyılmaz, 2018; Barın, 2004).

Yapay zekâ destekli materyal tasarımı bu çeşitliliğe yanıt üretme bakımından yararlı olabilir; çünkü öğretmen aynı kazanım için farklı profillere uyarlanmış görevler oluşturabilir. Örneğin 'rica etme' dil işlevi, bir üniversite öğrencisi için danışmana e-posta yazma, bir göçmen yetişkin için belediyede bilgi isteme, bir çocuk öğrenen için sınıfta kalem isteme bağlamında çalışılabilir. Kritik nokta, yapay zekânın sunduğu varyasyonların öğrenenin gerçek iletişim bağlamına ve pedagojik hedefe göre öğretmen tarafından seçilmesi, sadeleştirilmesi ve düzenlenmesidir.

### **2.3. Bütünleşik Beceri Yaklaşımı**

Türkçe öğretiminde okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerileri birbirinden kopuk alıştırma alanları olarak değil, anlamlı iletişim süreçleri içinde bütünleşik biçimde ele alınmalıdır. Görev temelli dil öğretimi, öğrenenin dili bir görevi tamamlamak, anlam müzakere etmek ve gerçekçi bir iletişim amacı için kullanmasını önceleyen güçlü bir kuramsal zemin sunar (Ellis, 2003; Long, 2015; Nunan, 2004). Bu anlayışa göre bir materyalin değeri yalnızca hedef yapıyı göstermesiyle değil, öğrenene hedef dilde anlamlı üretim fırsatı vermesiyle de ölçülür.

Yapay zekâ destekli materyaller yalnızca dil bilgisi boşluk doldurma alıştırmaları üretmek için kullanılmamalıdır. Bir okuma metni; kelime çalışması, anlama soruları, konuşma

görevi, kısa yazma etkinliği ve değerlendirme rubriğiyle desteklenebilir. Bir diyalog; telaffuz çalışması, pragmatik uygunluk incelemesi, rol oynama, kültürel farkındalık ve öz değerlendirme aşamalarıyla genişletilebilir. Bütünleşik beceri yaklaşımı, yapay zekâ çıktısını ham içerikten öğretim materyaline dönüştüren ana ilkelerden biridir.

### **3. YAPAY ZEKÂ DESTEKLİ MATERYAL TASARIMI: OLANAKLAR VE SINIRLILIKLAR**

Üretken yapay zekâ, dil öğretiminde yeni bir araç ekosisteminin parçasıdır. Bu araçlar öğretmenin pedagojik kararlarının yerine geçmez; ancak üretim, uyarlama, çeşitlendirme ve ilk taslak geliştirme süreçlerinde öğretmenin iş yükünü azaltabilir. Eğitimde yapay zekâ üzerine yapılan çalışmalar, bu teknolojilerin kişiselleştirme, destekleyici geribildirim, içerik üretimi ve öğrenme analitiği gibi alanlarda potansiyel taşıdığını; buna karşın bu potansiyelin etik, pedagojik ve kurumsal sınırlarla birlikte düşünülmesi gerektiğini belirtmektedir (Holmes vd., 2019; Luckin vd., 2016).

#### **3.1. Üretken Yapay Zekânın Materyal Tasarımındaki Kullanım Alanları**

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde üretken yapay zekâdan ilk taslak üretimi için farklı biçimlerde yararlanılabilir. Öğretmen belirli bir düzeye uygun kısa okuma metinleri, diyaloglar, rol kartları, kelime çalışmaları, bağlamlı örnek cümleler, rubrikler, öz değerlendirme formları, kültür temelli etkinlikler ve seviye uyarlamaları isteyebilir. Örneğin A2 düzeyinde 'pazarda alışveriş', B1 düzeyinde 'şehirde ulaşım', B2 düzeyinde 'üniversite yaşamında zaman yönetimi' gibi temalar için metin taslakları oluşturulabilir. Bu taslaklar doğrudan kullanılmamalı; sözcük düzeyi, cümle uzunluğu, kültürel içerik,

hedef dil yapısı ve öğretim amacı açısından yeniden düzenlenmelidir.

Diyalog ve rol kartı hazırlama, yapay zekânın özellikle yararlı olabileceği alanlardan biridir. Öğretmen danışma, randevu alma, ürün iade etme, öğretmene soru sorma veya arkadaşla plan yapma bağlamlarında kısa diyalog taslakları alabilir. Aynı diyalog sen/siz ayrımı, resmî-gayriresmî dil, yaş ve statü farkı ya da farklı sonuç senaryolarıyla yeniden yazdırılabilir. Böylece öğrenen yalnızca kalıp ezberlemez; bağlama göre değişen dil kullanımını fark eder.

Kelime listesi, bağlamlı örnek cümle ve eşdizim çalışmaları da üretken yapay zekâ ile desteklenebilir. 'Karar vermek', 'fırsat bulmak', 'randevu almak', 'başvuru yapmak' gibi sık kullanılan birleşik fiiller ve eşdizimler düzeye uygun cümlelerle sunulabilir. Dil bilgisi öğretimi için kontrollü ve yarı kontrollü alıştırmalar hazırlanabilir; ancak bu alıştırmalar hedef yapıyı yalnızca biçimsel olarak değil, anlam ve kullanım bağlamıyla ilişkilendirmelidir. Gereklilik kipi örneğinde hedef yalnızca '-malı/-meli' ekini tamamlama değil, öneri, zorunluluk, tavsiye ve kişisel plan anlamlarını ayırt edebilme olmalıdır.

Akademik Türkçe öğretiminde yapay zekâ, sunum planı, özetleme yönergesi, kaynak kullanımı etkinliği, tartışma cümleleri veya akran değerlendirme formu üretmede öğretmene yardımcı olabilir. Kohnke vd. (2023), üretken yapay zekânın dil öğretimi bağlamında öğretmenlere etkinlik tasarımı ve öğrenen desteği açısından yeni olanaklar sunduğunu, ancak bu araçların bilinçli ve eleştirel kullanılması gerektiğini vurgular.

### **3.2. Pedagojik Avantajlar**

Yapay zekânın ilk avantajı hızıdır. Öğretmen kısa sürede farklı metin, soru, yönerge ve etkinlik seçenekleri görebilir. Bu durum özellikle yoğun ders yükü olan öğretmenler için önemlidir. Aynı konu için A1, A2 ve B1 düzeylerinde ayrı metin

taslakları oluşturmak veya bir etkinliği sınıf içi, çevrim içi ve hibrit kullanıma göre uyarlamak daha az zaman alabilir. Öğretmen sıfırdan üretmek yerine taslak üzerinden düzenleme yaparak enerjisini pedagojik kaliteye yöneltebilir.

İkinci avantaj, etkinlik çeşitliliğidir. Yapay zekâ bir metin için farklı soru türleri, rol oynama seçenekleri, kısa yazma görevleri, kelime oyunları veya değerlendirme ölçütleri önerebilir. Bu çeşitlilik, öğretmenin tek bir etkinlik türüne sıkışmasını azaltabilir. Aynı dil işlevi çocuk öğrenenler için oyunlaştırılmış bir sınıf görevi, yetişkinler için işlevsel bir günlük yaşam senaryosu, akademik amaçlı öğrenenler için sunum ya da tartışma etkinliği şeklinde düzenlenebilir.

Üçüncü avantaj, rubrik, geribildirim taslağı ve öz değerlendirme formu hazırlama konusundaki destektir. Öğretmen yazma veya konuşma etkinliği için anlaşılır ölçütler oluşturmakta zorlandığında yapay zekâdan ilk taslak alabilir. Bu taslak hedef düzeye, kazanıma ve sınıf içi gerçekliğe göre yeniden düzenlenmelidir. Hubbard'ın (2008) CALL öğretmen eğitimi üzerine vurguladığı gibi, teknolojiyle etkili öğretim için öğretmenin yalnızca aracı kullanması değil, aracı pedagojik amaçla ilişkilendirebilmesi gerekir.

Bu avantajlar abartılmamalıdır. Yapay zekâ materyal üretiminde öğretmenin yerine geçen bağımsız bir tasarımcı değildir. Ürettiği içerik düzey, doğruluk, kültürel temsil ve öğrenen güvenliği açısından denetlenmediğinde pedagojik niteliği zayıf kalabilir. Başka bir ifadeyle, yapay zekânın katkısı ham üretim kapasitesindedir; materyalin öğretimsel değerini belirleyen ise öğretmenin seçim, düzenleme ve değerlendirme becerisidir.

### **3.3. Sınırlılıklar ve Riskler**

Üretken yapay zekâ çıktılarında en sık karşılaşılabilecek sorunlardan biri seviye uyumsuzluğudur. Araç, A1 düzeyi için

'bireysel sorumluluk', 'kültürel etkileşim' veya 'toplumsal farkındalık' gibi soyut ve çok bileşenli sözcükler kullanabilir. Cümleler kısa görünse bile sözcük seçimi öğrenenin düzeyini aşabilir. Bazen de B2 düzeyi için kavramsal derinliği olmayan, fazla basit metinler üretilebilir. Bu nedenle düzey uygunluğu yalnızca cümle uzunluğuyla değil, sözcük alanı, dil bilgisel yapı, metin türü, bağlam bilgisi ve beklenen üretim düzeyiyle birlikte değerlendirilmelidir.

İkinci risk dilsel doğruluk ve doğallıkla ilgilidir. Yapay zekâ Türkçede biçimsel olarak doğru görünen fakat doğal kullanıma uygun olmayan cümleler üretebilir. 'Ben markette sebzeleri satın alma eylemini gerçekleştirdim' cümlesi dil bilgisi bakımından anlaşılabilir olsa da A1 alışveriş bağlamında doğal değildir. Günlük konuşma Türkçesi çoğu zaman kısa, eksiltili, bağlama yaslanan ve nezaket ifadeleriyle biçimlenen bir akışa sahiptir. Yapay zekâ çıktıları ise fazla düzgün, açıklayıcı ve kitap dili gibi olabilir.

Üçüncü risk kültürel temsildir. Yapay zekâ Türkiye'yi, Türk kültürünü, aile yapısını, bayramları, yemekleri veya toplumsal ilişkileri tek tip bir anlatıya indirgeme eğiliminde olabilir. Kramsch (1993), dil ve kültür ilişkisinin yalnızca bilgi aktarımı değil, anlam kurma ve yorumlama süreci olduğunu belirtir. Byram'ın (1997) kültürlerarası iletişimsel yeterlik yaklaşımı da öğrenenin hedef kültürü sabit bir temsil olarak değil, karşılaştırma, yorumlama ve eleştirel farkındalıkla ele alması gerektiğini gösterir.

Dördüncü risk, gerçek dışı bilgi ve bağlam üretimidir. Yapay zekâ bir şehir, kurum, mevzuat, sınav veya güncel uygulama hakkında doğrulanmamış bilgi verebilir. Öğretmen bu tür bilgileri kontrol etmeden materyale dönüştürmemelidir. Beşinci risk, Türkçenin eklemeli yapısına bağlı sorunlardır. Hâl ekleri, iyelik ekleri, kişi ekleri, zaman ve kip ekleri, fiilimsiler

ve ek sıralanışı bağlama göre anlamı değiştirir. Yapay zekâ çoğu zaman doğru örnekler üretse de hatalı ya da öğretimsel olarak karmaşık ek yığınları oluşturabilir.

Son olarak öğretmen kontrolü olmadan kullanılan yapay zekâ materyalleri pedagojik olarak dağınık kalabilir. Bir metin var olabilir; fakat hazırlık sorusu, anlamlandırma aşaması, kelime çalışması, üretim görevi ve değerlendirme ölçütü yoksa metin henüz materyal değildir. Yapay zekânın ürettiği içerik, öğretmenin tasarım kararıyla öğretim sürecine bağlanmadıkça yalnızca ham içerik olarak kalır.

#### **4. PEDAGOJİK ÇERÇEVE: YZ-DESTEKLİ TÜRKÇE MATERYAL TASARIMI DÖNGÜSÜ**

Bu bölümün özgün katkısı, öğretmenlerin yapay zekâdan yararlanırken kullanabilecekleri sekiz aşamalı bir tasarım döngüsü önermesidir. 'YZ-Destekli Türkçe Materyal Tasarımı Döngüsü', teknoloji merkezli değil; öğrenen, kazanım, dilsel hedef, kültürel-pragmatik uygunluk, etik sorumluluk ve öğretmen denetimi merkezli bir model olarak düşünülmelidir. Döngü doğrusal bir reçete değildir. Öğretmen sınıf içi kullanım sonrasında önceki aşamalara geri dönebilir, materyali yeniden düzenleyebilir ve farklı öğrenen grupları için uyarlayabilir.

##### **Aşama 1: Öğrenen Profili ve İhtiyaç Analizi**

İlk aşama, öğrenenin kim olduğunu ve Türkçeyi hangi iletişim bağlamlarında kullanacağını anlamaktır. Dil düzeyi, yaş grubu, öğrenme amacı, ana dili, önceki dil öğrenme deneyimi, kültürel arka plan, akademik, mesleki veya gündelik Türkçe ihtiyacı, dijital okuryazarlık düzeyi, sınıf içi ya da çevrim içi öğrenme ortamı ve hedef iletişim bağlamı birlikte değerlendirilmelidir.

İhtiyaç analizi kapsamlı bir araştırma süreci olmak zorunda değildir; öğretmenin sınıfını tanıması, kısa tanılayıcı etkinlikler yapması, öğrenenlerden hedef durumları toplaması ve önceki materyal deneyimlerini gözden geçirmesiyle başlayabilir. Yapay zekâ bu aşamada soru havuzu, kısa ihtiyaç belirleme formu veya profil temelli görev önerisi üretmek için kullanılabilir. Ancak gerçek öğrenci bilgileri, özellikle kişisel ve hassas veriler, yapay zekâ araçlarına doğrudan girilmemelidir.

### **Aşama 2: Kazanım, Dil İşlevi ve Beceri Hedefi Belirleme**

Materyal yalnızca konuya bağlanmamalıdır. 'Market', 'ulaşım', 'çevre' veya 'üniversite' gibi temalar öğretim için yararlı olabilir; fakat materyalin asıl omurgası kazanım, dil işlevi ve beceri hedefidir. Öğrenen bu materyal sonunda kendini tanıtabilecek mi, yol tarifi isteyebilecek mi, rica edebilecek mi, şikâyet bildirebilecek mi, görüş belirtebilecek mi, karşılaştırma yapabilecek mi, akademik sunum yapabilecek mi?

Kazanım ve dil işlevi netleşmeden yapay zekâyâ komut vermek, yüzeysel ve dağınık çıktılar üretme riskini artırır. CEFR/D-AOBM ve yerel programlar bu noktada öğretmene seviye-kazanım eşleştirmesi için çerçeve sunar (Council of Europe, 2020; Türkiye Maarif Vakfı, 2020). Örneğin 'B1 düzeyinde çevre dostu alışkanlıklar metni yaz' komutu yerine 'B1 düzeyinde, öğrenenin günlük alışkanlıklarını açıklamasını, neden-sonuç ilişkisi kurmasını ve kısa görüş bildirmesini destekleyen bir okuma-konuşma materyali taslağı hazırla' komutu daha pedagojik bir yönlendirme sağlar.

### **Aşama 3: Yapay Zekâ ile İlk Taslak Üretimi**

Yapay zekâdan nitelikli çıktı almak için komutun açık, bağlamı ve pedagojik açıdan yönlendirici olması gerekir. Öğretmen düzeyi, öğrenen profilini, hedef dil işlevini, kullanılacak sözcük alanını, kaçınılacak yapıları, etkinlik türünü

ve beklenen çıktı biçimini belirtmelidir. Komut, yapay zekâya yalnızca içerik konusu değil, öğretimsel işlev de vermelidir.

Örneğin A1 düzeyi için 'markette alışveriş' bağlamında kısa, somut ve doğal bir diyalog istenirken; B2 düzeyi akademik Türkçe için gerekçelendirme, örnek verme, karşılaştırma ve sonuç çıkarma ifadelerini içeren bir sunum taslağı istenebilir. Bu komutlar öğretmene daha kullanışlı taslaklar sunar; yine de her çıktı dördüncü aşamadan itibaren kontrol edilmeden materyal sayılmamalıdır.

#### **Aşama 4: Dilsel Kontrol**

Dilsel kontrol, yapay zekâ çıktısının Türkçe öğretimi açısından en kritik aşamalarından biridir. Öğretmen önce Türkçenin doğal kullanımıyla başlar: Cümleler hedef bağlama uygun mu, gereksiz biçimde resmî mi, konuşma metni gerçekçi mi, yazılı metin beklenen türe uyuyor mu? Ardından cümle uzunluğu, sözcük düzeyi, eklerin doğru kullanımı, bağdaşıklık ve tutarlılık, düzeye uygun dil bilgisi, soyutluk-somutluk dengesi ve bağlam içinde anlam doğruluğu incelenir.

Başlangıç düzeyi metinlerde yoğun filimsi kullanımı, uzun isim tamlamaları, soyut isimler ve çoklu yan cümleler azaltılmalıdır. Orta düzeylerde bağlaçlar, zaman-kip kullanımı ve metin düzenleyicileri daha açık biçimde hedeflenebilir. İleri düzeyde ise bağdaşıklık, argümantasyon, söylem belirleyicileri ve alan dili daha dikkatli düzenlenmelidir.

#### **Aşama 5: Kültürel ve Pragmatik Kontrol**

Türkçe öğretiminde kültürel ve pragmatik uygunluk, dil bilgisel doğruluk kadar önemlidir. Hitap biçimleri, sen/siz ayrımı, 'hocam', 'bey', 'hanım', 'abi', 'abla' gibi ifadeler bağlama göre anlam kazanır. Bir öğrenci öğretmenine 'Bana yardım eder misin?' diyebilir; ancak birçok eğitim bağlamında 'Hocam, bir

şey sorabilir miyim?' veya 'Bana yardımcı olabilir misiniz?' daha uygun olacaktır.

Yapay zekâ çıktıları bu nüansları her zaman doğru kurmaz. Bu nedenle rica, özür, teşekkür, davet, reddetme ve öneri ifadeleri resmiyet, yakınlık, yaş, statü ve iletişim amacı açısından gözden geçirilmelidir. Kültürel içerikte stereotiplerden kaçınmak da aynı derecede önemlidir. Türk kültürü yalnızca yemek, bayram ve aile kalıpları üzerinden tek bir biçimde temsil edilmemelidir.

### **Aşama 6: Etkinlik ve Görev Tasarımı**

Bir metnin materyale dönüşebilmesi için etkinlik kurgusu gerekir. Öğretmen, yapay zekâdan gelen metni hazırlık soruları, girdi metni veya diyalog, anlama soruları, kelime çalışması, dil odağı, kontrollü alıştırma, yarı kontrollü üretim, iletişimsel görev, akran etkileşimi, yansıtma sorusu, kısa değerlendirme ve öz değerlendirme aşamalarıyla desteklemelidir.

Görev temelli yaklaşım burada pratik bir ölçüt sunar: Öğrenen materyal sonunda dilsel bir ürüne veya iletişimsel bir sonuca ulaşmalıdır. Market diyalogu yalnızca okunup cevaplanmaz; öğrenen kendi alışveriş listesini hazırlar, fiyat sorar, miktar belirtir ve rol oynama yapar. Akademik sunum materyali yalnızca sunum ifadelerini listelemez; öğrenen kısa bir sunum planı oluşturur, gerekçe sunar, akranından geribildirim alır ve planını gözden geçirir.

### **Aşama 7: Etik ve Veri Güvenliği Kontrolü**

Yapay zekâ destekli materyal tasarımında etik kontrol ayrı ve ertelenemez bir aşamadır. Öğrenci adları, kişisel bilgileri, göç geçmişi, sağlık durumu, travma deneyimi, iletişim bilgileri, yazılı ödevleri veya hassas verileri yapay zekâ araçlarına doğrudan girilmemelidir. Özellikle çocuklar,

göçmenler, mülteciler ve kırılgan gruplarla çalışırken veri gizliliği pedagojik bir tercih değil, mesleki sorumluluktur.

Öğretmen yapay zekâ çıktısını kaynak gibi değil, taslak üretim aracı olarak görmelidir. İçerik doğrulanmadan sınıfta kullanılmamalı; cinsiyet, kültür, milliyet, sınıf, din, göçmenlik veya sosyal statü temelli önyargılar açısından incelenmelidir. Eğitimde yapay zekâ kullanımına ilişkin kurumsal belgeler, insan merkezli, güvenilir, şeffaf ve öğretmen denetimine açık kullanım ilkelerini öne çıkarmaktadır (European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, 2026; Miao & Holmes, 2023).

### **Aşama 8: Sınıf İçi Kullanım, Gözlem ve Revizyon**

Yapay zekâ destekli materyaller sınıfta uygulandıktan sonra yeniden gözden geçirilmelidir. Öğrencilerin zorlandığı kelimeler, anlaşılmayan yönergeler, fazla uzun metinler, yetersiz üretim aşamaları veya kültürel olarak açıklama gerektiren noktalar not edilmelidir. Bu süreç deneysel veri analizi anlamına gelmez; öğretmen refleksiyonu ve materyal geliştirme döngüsünün doğal parçasıdır.

Revizyon aşamasında metin uzunluğu, görev açıklığı, sözcük düzeyi, dil odağı, örnek cümleler, rol kartları ve değerlendirme ölçütleri yeniden düzenlenebilir. Böylece yapay zekâ destekli üretim tek seferlik içerik oluşturma işlemi olmaktan çıkar; öğretmenin sınıf deneyimiyle beslenen sürekli bir materyal geliştirme sürecine dönüşür.

## **5. ETİK BOYUT: YAPAY ZEKÂ KULLANIMINDA SINIRLAR VE SORUMLULUKLAR**

Yapay zekânın eğitimde kullanımı yalnızca teknik verimlilik meselesi değildir. Dil öğretimi, öğrenenin kimliği,

kültürel deneyimi, ifade becerisi ve toplumsal katılımıyla yakından ilişkili olduğu için yapay zekâ destekli materyal tasarımı etik sorumluluklarla birlikte ele alınmalıdır.

### **5.1. Öğretmen Sorumluluğu**

Yapay zekâ materyal taslağı üretebilir; ancak materyalin pedagojik, dilsel ve etik sorumluluğu öğretmene aittir. Öğretmen, yapay zekâ çıktısını eleştirel olarak değerlendirmeli, gerekli düzenlemeleri yapmalı ve öğrenen bağlamına uygun hâle getirmelidir. Bu sorumluluk yalnızca hataları düzeltmekle sınırlı değildir. Öğretmen hangi metnin hangi öğrenen için anlamlı olduğunu, hangi etkinliğin hangi beceriyi geliştirdiğini, hangi kültürel temsilin sınıfta nasıl tartışılacağını ve hangi verilerin korunması gerektiğini belirleyen kişidir.

### **5.2. Veri Gizliliği**

Öğrenci verileri, bireysel yazılar, kişisel hikâyeler ve hassas bilgiler yapay zekâ araçlarına girilmemelidir. Bir öğrencinin göç deneyimini, sağlık durumunu, aile bilgisini veya özel yazılı ödevini anonimleştirmeden bir sisteme yüklemek ciddi etik riskler taşır. Bu risk çocuk, mülteci, göçmen veya kırılgan gruplarla çalışırken daha da artar. Öğretmen gerçek öğrenci verileri yerine kurgusal, genelleştirilmiş ve hassas bilgi içermeyen örnekler kullanmalıdır.

### **5.3. Önyargı ve Kültürel Temsil**

Yapay zekâ sistemleri, eğitildikleri veri kümelerindeki kültürel, toplumsal veya dilsel önyargıları yeniden üretebilir. Bu durum Türkçe öğretimi materyallerinde Türkiye, Türk kültürü, aile, toplumsal yaşam, dinî ve kültürel pratikler, kadın-erkek rolleri ve gündelik ilişkiler hakkında tek taraflı veya stereotipik temsillere yol açabilir. Materyaller, kültürü donmuş bir bilgi paketi gibi sunmak yerine öğrenenin karşılaştırma, soru sorma ve yorum yapma becerilerini desteklemelidir. Kültürlerarası

iletişimsel yeterlik yaklaşımı, hedef kültürün çoğulluğunu ve öğrenenin kendi kültürel konumunu fark etmesini öne çıkarır (Byram, 1997).

#### **5.4. Şeffaflık ve Akademik Dürüstlük**

Yapay zekâ kullanımı akademik üretim sürecinde şeffaf biçimde beyan edilmelidir. Metnin dilsel düzenlenmesi, okunabilirliğinin artırılması, taslak geliştirme veya alternatif ifade üretme süreçlerinde yapay zekâdan yararlanılmışsa bu durum yayınevi veya editör politikasına uygun biçimde açıklanmalıdır. Yapay zekâ aracı akademik kaynak olarak gösterilmemeli; metinde kullanılan gerçek, doğrulanabilir ve erişilebilir kaynaklar ayrıca belirtilmelidir.

#### **5.5. Düzenleyici Çerçeve**

Avrupa Birliği Yapay Zekâ Yasası, risk temelli yaklaşım, şeffaflık, insan gözetimi ve güvenilir yapay zekâ tartışmaları açısından genel bir çerçeve sunar (European Parliament and Council of the European Union, 2024). Bu bölümde ayrıntılı bir hukuk analizi amaçlanmamaktadır; yine de söz konusu düzenleme eğitimde yapay zekâ kullanımının yalnızca bireysel öğretmen tercihiyle sınırlı olmayan kurumsal ve toplumsal bir sorumluluk alanı olduğunu hatırlatır. Türkçe öğretiminde yapay zekâ destekli materyal geliştiren kurumların veri koruma, şeffaflık, hesap verebilirlik ve insan denetimi ilkelerini açık politikalara dönüştürmesi gerekir.

### **6. DİLSEL BOYUT: TÜRKÇEYE ÖZGÜ SORUNLAR VE UYARLAMA İLKELERİ**

Yapay zekâ destekli materyal tasarımında Türkçenin yapısal ve kullanımsal özellikleri ayrıca ele alınmalıdır. Türkçe, eklemeli yapısı, sözcük dizimi, hâl sistemi, iyelik ve kişi ekleri, fiilimsi yapıları, kiplik olanakları ve zengin pragmatik

kullanımlarıyla öğrenenler için hem sistemli hem de dikkat gerektiren bir dildir. Yapay zekâ çıktıları bu özellikleri çoğu zaman doğru yansıtırsa da öğretimsel uygunluk açısından kontrol zorunludur.

### **6.1. Türkçenin Eklemeli Yapısı**

Türkçede anlam ve işlev büyük ölçüde ekler aracılığıyla kurulur. Hâl ekleri, iyelik ekleri, kişi ekleri, zaman ekleri, kip ekleri, çoğul eki ve ek sıralanışı cümlenin anlamını ve ilişkilerini belirler. Göksel ve Kerslake'in (2005) kapsamlı Türkçe dil bilgisi çalışması, Türkçenin biçimbirimsel yapısının öğrenen açısından ne kadar merkezi olduğunu gösteren temel kaynaklardan biridir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde eklerin öğretimi yalnızca biçimsel tablo ezberine indirgenmemeli; bağlam içindeki işlevlerle ilişkilendirilmelidir.

Yapay zekâ tarafından üretilen örneklerde eklerin doğru kullanımını dikkatle incelenmelidir. 'Arkadaşımın evine gidiyorum' cümlesinde iyelik, tamlayan ve yönelme ilişkileri öğrenen için bir arada görünür. A1 veya A2 düzeyinde bu tür yapıların yoğunluğu azaltılabilir; önce 'Eve gidiyorum', 'Okula gidiyorum', 'Arkadaşım geliyor' gibi daha sınırlı örneklerle ilerlemek uygun olabilir. Orta ve ileri düzeylerde ise eklerin işlevsel çeşitliliği metin içinde gösterilebilir. Çevik ve Karatay'ın (2023) yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yapım eklerine ilişkin çalışması da ek öğretiminin yapı, anlam ve kullanım boyutlarıyla düşünülmesi gerektiğini destekler.

### **6.2. Sözcük Düzeyi ve Seviye Uyumu**

Yapay zekâ bazen A1 veya A2 düzeyi için fazla soyut ve akademik sözcükler üretebilir. 'Sürdürülebilirlik', 'toplumsal farkındalık', 'bireysel sorumluluk' veya 'kültürel etkileşim' gibi sözcükler bazı başlangıç düzeyi öğrenenler için ağır olabilir. Bu tür sözcükler B1 ve üzeri düzeylerde, uygun bağlam ve destekle

kullanılabilir; ancak başlangıç düzeyinde somut sözcük alanları, görseller ve sık karşılaşılan ifadeler öncelenmelidir.

Sözcük seçimi yalnızca düzeye değil, yaşa ve öğrenme amacına da uyarlanmalıdır. Çocuk öğrenen için uygun olan sözcük alanı ile akademik Türkçe öğrenen yetişkin için uygun sözcük alanı aynı değildir. Yapay zekâdan alınan sözcük listeleri bu nedenle sıklık, somutluk, kullanım bağlamı, eşdizim ve öğretilebilirlik açısından gözden geçirilmelidir.

### **6.3. Doğal Türkçe Kullanımı**

Bir cümle dil bilgisel olarak doğru olabilir; ancak doğal Türkçe kullanımına uygun olmayabilir. Yapay zekâ tarafından üretilen diyaloglar bazen fazla düzgün, fazla resmî veya gerçek konuşma akışından uzak olabilir. Örneğin 'Sizden bir ürün satın almak istiyorum' cümlesi market bağlamında anlaşılır olsa da günlük kullanımda 'Bir kilo elma alabilir miyim?' daha doğaldır. 'Ben bugün okula gitme eylemini gerçekleştirdim' cümlesi de biçimsel olarak çözümlenebilir; fakat öğretim materyalinde doğal ve düzeye uygun bir örnek değildir.

Diyaloglarda konuşma Türkçesi, bağlam, eksiltili yapılar, uygun nezaket ifadeleri ve gerçekçi tepki cümleleri dikkate alınmalıdır. 'Tamam', 'Tabii', 'Olur', 'Peki', 'Bir dakika', 'Anlamadım', 'Tekrar eder misiniz?' gibi kısa tepkiler iletişimsel akışın doğal parçalarıdır. Yapay zekâ çıktıları bu tür unsurları yeterince içermiyorsa öğretmen metni düzenlemelidir.

### **6.4. Pragmatik Uygunluk**

Pragmatik uygunluk, Türkçe öğrenenlerin gerçek iletişimde başarısını doğrudan etkiler. 'Bana yardım eder misin?' ifadesi yakın arkadaşlar arasında uygun olabilir. 'Bana yardımcı olabilir misiniz?' daha resmî veya mesafeli bir bağlamda kullanılabilir. 'Müsaitseniz bir şey sorabilir miyim?' bir öğretmene, görevliye veya tanımadık bir kişiye yöneltildiğinde

nazik bir giriş ifadesi olarak işlev görür. 'Zahmet olmazsa tekrar eder misiniz?' hem rica hem de nezaket içerir. 'Hocam, bir şey sorabilir miyim?' eğitim bağlamında yaygın ve doğal bir hitap biçimidir.

Bu örnekler resmiyet, yakınlık, yaş, statü ve iletişim bağlamı açısından tartışılmalıdır. Öğrenen yalnızca cümlenin anlamını değil, hangi durumda uygun olduğunu da bilmelidir. Yapay zekâ destekli materyallerde bu tür ifadeler bağlamdan kopuk liste hâlinde verilirse pragmatik öğrenme sınırlı kalır. Rol kartları, bağlam analizi ve karşılaştırmalı diyaloglar bu eksikliği giderebilir.

### **6.5. Kültürel ve Bölgesel Çeşitlilik**

Türkçe öğretimi materyallerinin tek tip, merkezî veya kalıplaşmış bir kültür anlatısına dayanması sakıncalıdır. Gündelik yaşam, yemek, ulaşım, aile ilişkileri, eğitim, çalışma hayatı, bayramlar, misafirlik, şehir yaşamı ve bölgesel çeşitlilik dengeli biçimde ele alınmalıdır. Örneğin 'Türkiye'de kahvaltı' teması yalnızca tek bir sofrayla anlatılmamalı; şehir, bölge, yaş, iş temposu ve yaşam tarzına göre değişen pratikler de gösterilebilmelidir.

Kültürel içerik öğrenene hedef toplum hakkında bilgi vermenin yanında, karşılaştırma ve yorum yapma fırsatı sunmalıdır. Bu yaklaşım, kültürü folklorik veya tekil bir bilgi alanı olarak değil, dil kullanımıyla birlikte değişen, müzakere edilen ve sınıf içinde eleştirel biçimde tartışılabilen bir anlam alanı olarak görmeyi gerektirir (Kramsch, 1993).

## **7. UYGULAMA ÖRNEKLERİ**

Aşağıdaki örnekler deneysel veri veya araştırma bulgusu değildir. Öğretmenlerin yapay zekâ destekli materyal tasarımında kullanabilecekleri örnek senaryolar olarak

sunulmuştur. Her örnek, taslak üretiminden sonra öğretmen kontrolü gerektirir.

### Örnek 1. A1 Düzeyi Diyalog Materyali

Alan	İçerik
Düzy	A1
Hedef öğrenen profili	Yetişkin başlangıç düzeyi öğrenenler
Hedef dil işlevi	Fiyat sorma, miktar belirtme, ürün isteme; dinleme ve konuşma
Yapay zekâ komutu	A1 düzeyinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen yetişkinler için markette alışveriş yapan müşteri ve kasiyer arasında geçen 8-10 cümlelik kısa ve doğal bir diyalog hazırla. 'Kaç lira?', 'Bir kilo elma alabilir miyim?', 'Başka bir şey var mı?' ifadelerini kullan. Soyut sözcüklerden kaçın. Diyalogdan sonra 5 doğru-yanlış sorusu, 5 kelime eşleştirme maddesi ve ikili rol oynama yönergesi ekle.
Öğretmen kontrol noktaları	Sözcükler somut mu? Fiyat, miktar ve ürün adları düzye uygun mu? Diyalog doğal mı? Cümleler gereksiz uzun mu? 'Lira', 'kilo' ve 'tane' gibi birimler açık mı?
Etkinlik akışı	Öğretmen görsellerle meyve-sebze adlarını hatırlatır. Öğrenenler diyalogu dinler veya okur. Anlama soruları yanıtlanır. Ardından öğrenenler kendi alışveriş listelerini oluşturur ve ikili rol oynama yapar. Son aşamada kısa öz değerlendirme yapılır.

### Örnek 2. B1 Düzeyi Okuma ve Konuşma Materyali

Alan	İçerik
Düzy	B1
Hedef öğrenen profili	Türkiye'de yaşayan veya eğitim gören uluslararası öğrenciler
Hedef dil işlevi	Görüş belirtme, neden-sonuç ilişkisi kurma, öneri sunma; okuma, konuşma ve kısa yazma

Alan	İçerik
<b>Yapay zekâ komutu</b>	B1 düzeyinde Türkçe öğrenen uluslararası öğrenciler için Türkiye’de günlük yaşam ve çevre dostu alışkanlıklar hakkında yaklaşık 250 kelimelik bir okuma metni hazırla. Metinde geniş zaman, '-malı/-meli' gereklilik kipi ve 'çünkü', 'bu yüzden', 'bu nedenle' bağlaçları bulunsun. İçerik Türkiye’deki günlük yaşamdan örnekler versin; kültürü tek tip göstermesin. Metinden sonra ana fikir soruları, kelime çalışması, görüş belirtme soruları ve 80 kelimelik yazma görevi ekle.
<b>Öğretmen kontrol noktaları</b>	Soyut sözcük yoğunluğu B1 düzeyini aşıyor mu? Çevre konusu sloganvari mi sunulmuş? Türkiye bağlamı gerçekçi ve dengeli mi? Neden-sonuç ifadeleri açık mı?
<b>Etkinlik akışı</b>	Hazırlıkta öğrenenler kendi günlük alışkanlıklarını listeler. Metin okunur ve ana fikir belirlenir. Kelime çalışması bağlam içinde yapılır. Konuşma aşamasında öğrenenler 'Bir öğrenci çevre için neler yapmalı?' sorusuna gerekçeli cevap verir. Kısa yazma görevinde kendi alışkanlıklarını anlatır ve bir öneri sunar.

### Örnek 3. B2 Düzeyi Akademik Türkçe Materyali

Alan	İçerik
<b>Düzey</b>	B2
<b>Hedef öğrenen profili</b>	Türkçe eğitim veren üniversitelerde öğrenim gören uluslararası öğrenciler
<b>Hedef dil işlevi</b>	Gerekçelendirme, örnek verme, karşılaştırma, sonuç çıkarma; akademik konuşma ve yazma
<b>Yapay zekâ komutu</b>	B2 düzeyinde akademik Türkçe öğrenen üniversite öğrencileri için etkili sunum yapma konulu bir materyal taslağı hazırla. Öğrenenlerden 5 dakikalık bir sunum planı oluşturmalarını iste. 'Bu görüşü destekleyen bir neden...!', 'Örneğin...!', 'Buna karşılık...!', 'Sonuç olarak...' gibi ifadeleri kullan. Sunum planı şablonu, örnek giriş cümleleri ve 4 ölçütlü akran değerlendirme rubriği ekle.

Alan	İçerik
<b>Öğretmen kontrol noktaları</b>	Akademik ifadeler düzeye uygun mu? Rubrik ölçütleri açık mı? Öğrenen yalnızca ezber ifade mi kullanıyor, yoksa kendi argümanını kurabiliyor mu? Kaynak kullanımını etik biçimde ele alınıyor mu?
<b>Etkinlik akışı</b>	Öğretmen akademik sunumun giriş, gelişme ve sonuç bölümlerini örneklerle gösterir. Öğrenenler konu seçer, iddia ve gerekçelerini yazar. Akran eşleşmesiyle sunum taslağı değerlendirilir. Son aşamada öğrenen taslağını revize eder ve kısa sunum yapar.

#### **Örnek 4. Pragmatik Yetkinlik Odaklı Materyal**

Alan	İçerik
<b>Düzyey</b>	B1-B2
<b>Hedef öğrenen profili</b>	Günlük ve akademik ortamlarda Türkçe kullanan yetişkin öğrenenler
<b>Hedef dil işlevi</b>	Rica etme, özür dileme, resmiyet düzeyini ayarlama; konuşma ve bağlam analizi
<b>Yapay zekâ komutu</b>	B1-B2 düzeyinde Türkçe öğrenenler için rica etme ve özür dileme ifadelerini resmiyet düzeylerine göre karşılaştıran bir etkinlik hazırla. Öğretmen-öğrenci, arkadaş-arkadaş, müşteri-görevli ve komşu-komşu bağlamlarında kısa diyaloglar oluştur. Her diyalogdan sonra hangi ifadenin neden uygun olduğunu tartışmaya açan sorular ve rol kartları ekle.
<b>Öğretmen kontrol noktaları</b>	Sen/siz ayrımı doğru mu? Hitap biçimleri bağlama uygun mu? Diyaloglar yapay veya aşırı resmî mi? Nezaket ifadeleri yalnızca kalıp olarak mı verilmiş, yoksa işlevleri tartışılıyor mu?
<b>Etkinlik akışı</b>	Öğrenenler önce ifadeleri resmîden samimiye doğru sıralar. Kısa diyalogları okur ve bağlamı tahmin eder. Ardından rol kartlarıyla aynı isteği farklı kişilere yöneltir. Son aşamada kendi ana dillerindeki rica stratejileriyle Türkçedeki kullanımları karşılaştırır.

## 8. ÖĞRETMENLER İÇİN KONTROL LİSTESİ

Yapay zekâ destekli materyal tasarımında aşağıdaki kontrol listesi, öğretmenin hızlı ama kapsamlı bir değerlendirme yapmasına yardımcı olabilir. Liste nihai bir ölçme aracı değil, mesleki muhakemeyi destekleyen pratik bir denetim çerçevesi olarak kullanılmalıdır.

Denetim boyutu	Kontrol soruları
<b>Pedagojik uygunluk</b>	Materyal açık bir kazanıma ve dil işlevine bağlı mı? Beceri hedefi belirgin mi? Etkinlik öğrenene anlamlı üretim fırsatı veriyor mu? Ölçme, öz değerlendirme veya yansıtma aşaması var mı?
<b>Seviye ve dilsel uygunluk</b>	Sözcük düzeyi, cümle uzunluğu, ek kullanımı ve metin türü hedef düzeyle uyumlu mu? Türkçe doğal, bağlama uygun ve öğretilebilir mi? Örnekler dil bilgisel olarak doğru mu?
<b>Kültürel ve pragmatik uygunluk</b>	Hitap, sen/siz ayrımı, nezaket ifadeleri ve resmiyet düzeyi bağlama uygun mu? Kültürel temsiller çoğul, dengeli ve stereotiplerden uzak mı?
<b>Etik ve güvenlik</b>	Kişisel veri, hassas bilgi veya öğrenen güvenliğini riske atabilecek içerik var mı? Yapay zekâ çıktısı önyargı, ayrımcı ifade veya doğrulanmamış bilgi açısından denetlendi mi?
<b>Uygulama ve revizyon</b>	Yönergeler açık mı? Materyal sınıf içi, çevrim içi veya hibrit kullanıma uyarlanabilir mi? Sınıf uygulamasından sonra gözlem ve revizyon için not alınacak noktalar belirlenmiş mi?

## 9. TARTIŞMA

Yapay zekâ, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde materyal tasarımını dönüştürebilecek bir potansiyele sahiptir; ancak pedagojik niteliği kendiliğinden garanti etmez. Hız ve kalite arasındaki gerilim bu noktada belirleyicidir. Yapay zekâ bir metni, diyalogu veya rubriği birkaç saniyede üretebilir; fakat hızlı üretim öğretimsel doğruluk anlamına gelmez. Öğretmen,

hızın sağladığı zamanı kalite kontrolüne, öğrenen profiline göre uyarlamaya ve görev tasarımına ayırdığında yapay zekâ anlamlı bir destek aracına dönüşür.

Otomasyon ve öğretmen denetimi arasındaki denge de dikkatle kurulmalıdır. Yapay zekâ bazı tekrar eden işleri kolaylaştırabilir; örneğin benzer düzeylerde alternatif metinler, soru türleri veya rol kartları üretebilir. Buna karşın hangi etkinliğin sınıfın ritmine uyacağını, hangi ifadenin kültürel olarak açıklama gerektirdiğini veya hangi öğrencinin hangi desteğe ihtiyaç duyduğunu öğretmen belirler. Teknolojinin öğretmen emeğini görünmez kılması değil, daha nitelikli pedagojik kararlara alan açması beklenmelidir.

Kişiselleştirme ve veri gizliliği birlikte düşünülmelidir. Yapay zekâ öğrenen profiline göre uyarlanmış materyaller önerebilir; ancak gerçek öğrenci verilerinin sisteme girilmesi etik risk yaratır. Öğretmen 'B1 düzeyinde akademik Türkçe öğrenen mühendislik öğrencileri' gibi genelleştirilmiş profillerle çalışabilir; fakat belirli bir öğrencinin kişisel hikâyesini, ödevini veya hassas bilgisini sisteme yüklememelidir. UNESCO'nun üretken yapay zekâ rehberi, eğitimde kişiselleştirme iddialarının veri koruma ve insan hakları ilkeleriyle birlikte ele alınması gerektiğini vurgular (Miao & Holmes, 2023).

Kültürel içerik üretimi ve stereotip riski arasında benzer bir gerilim vardır. Yapay zekâ, Türkçe öğretimi için gündelik yaşam temaları üretebilir; fakat kültürü genelleştirme ve tek tipleştirme eğilimi gösterebilir. Öğretmen bu noktada kültürü yalnızca tanıtılacak bir nesne olarak değil, sınıfta tartışılacak, karşılaştırılacak ve farklı bakış açılarıyla yorumlanacak bir alan olarak düzenlemelidir. Seviye uyarlama ve dilsel doğallık arasındaki ilişki de hassastır. Yapay zekâ bir metni sadeleştirirken doğallığı kaybedebilir; doğal konuşmayı taklit ederken de düzeyi aşabilir.

Dijital kolaylık pedagojik sorumluluğu ortadan kaldırmaz. Üretken yapay zekâ, Türkçe öğretmenin materyal geliştirme sürecinde güçlü bir yardımcı olabilir; fakat öğretmenin alan bilgisi, Türkçenin yapısal özelliklerine hâkimiyeti, kültürel farkındalığı, etik duyarlılığı ve materyal değerlendirme becerisi olmadan bu yardım güvenilir değildir. Bu nedenle yapay zekâ okuryazarlığı, yalnızca araca komut yazmayı değil, çıktıyı pedagojik olarak değerlendirmeyi, dilsel olarak düzeltmeyi, etik olarak denetlemeyi ve öğrenen deneyimine uygun hâle getirmeyi içermelidir.

## **10. SONUÇ VE ÖNERİLER**

Bu bölümde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yapay zekâ destekli materyal tasarımı pedagojik, etik ve dilsel boyutlarıyla ele alınmış; öğretmenler için sekiz aşamalı YZ- Destekli Türkçe Materyal Tasarımı Döngüsü önerilmiştir. Bölümün temel sonucu, yapay zekânın materyal üretimini hızlandıran ve çeşitlendiren güçlü bir araç olduğu; ancak pedagojik niteliğin öğretmen denetimi olmadan ortaya çıkmadığıdır. Yapay zekâ destekli materyal tasarımı teknoloji merkezli değil, öğrenen, öğretmen, dilsel hedefler ve etik sorumluluk merkezli bir yaklaşımla yürütülmelidir.

Öğretmenler yapay zekâ araçlarını rehberli ve eleştirel biçimde kullanmalıdır. Yapay zekâ çıktıları doğrudan sınıfa taşınmamalı; pedagojik, etik ve dilsel kalite kontrolünden geçirilmelidir. Materyal üretiminde CEFR/D-AOBM düzeyleri ve yerel program çerçeveleri dikkate alınmalı; kazanım, dil işlevi ve beceri hedefi açık biçimde belirlenmelidir. Türkçenin eklemeli yapısı, pragmatik kullanımı, doğal konuşma özellikleri ve kültürel bağlamı özel olarak kontrol edilmelidir.

Öğrenci verileri yapay zekâ sistemlerine doğrudan girilmemelidir. Öğretmenler gerçek öğrenci örnekleri yerine

anonimleştirilmiş, kurgusal ve hassas bilgi içermeyen profillerle çalışmalıdır. Türkçe öğretmenleri için yapay zekâ okuryazarlığı, etik materyal tasarımı, veri gizliliği, kültürel temsil ve dilsel kalite kontrol konularını içeren mesleki gelişim programları hazırlanmalıdır. Bu programlar teknik araç tanıtımıyla sınırlı kalmamalı; öğretmenin karar verme, değerlendirme ve uyarlama becerilerini güçlendirmelidir.

Yapay zekâ destekli materyaller yalnızca içerik üretimi için değil, iletişimsel, kültürlerarası ve akademik Türkçe becerilerini geliştirmek için kullanılmalıdır. Bir metin, öğreneni konuşmaya, yazmaya, karşılaştırmaya, gerekçelendirmeye ve yansıtmaya yönlendirdiğinde öğretimsel değer kazanır. Gelecekte ampirik çalışmalarla yapay zekâ destekli materyallerin öğrenen başarısı, motivasyonu, konuşma becerisi, yazma gelişimi, akademik Türkçe yeterliği ve öğretmen iş yükü üzerindeki etkileri incelenebilir. Bu tür çalışmalar yapılırken gerçek veriye, açık etik onaya, geçerli ölçme araçlarına ve şeffaf raporlamaya dayanmak gerekir.

## **YAPAY ZEKÂ KULLANIM BEYANI**

Bu bölüm taslağının yayına hazırlık sürecinde yapay zekâ destekli araçlardan dilsel düzenleme, akademik akışı güçlendirme, ifade alternatifleri geliştirme, kontrol listesi ve örnek materyal senaryolarını biçimlendirme amacıyla yararlanılmıştır. Yapay zekâ araçları akademik kaynak olarak kullanılmamış; metindeki kuramsal çerçeve, kaynak seçimi, yorumlar ve nihai değerlendirmeler insan denetimiyle gözden geçirilmiştir.

## KAYNAKÇA

- Alyılmaz, S. (2018). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde hedef kitlenin/“öğrenen”in önemi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2452-2463. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/teke/article/511176>
- Barn, E. (2004). Yabancılara Türkçe öğretiminde ilkeler. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 1, 19-30. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/turkiyat/issue/16660/329608>
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.
- Chapelle, C. A. (2001). *Computer applications in second language acquisition: Foundations for teaching, testing and research*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524681>
- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment: Companion volume*. Council of Europe Publishing. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>
- Çevik, E., & Karatay, H. (2023). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yapım eklerinin öğretime yönelik çerçeve program. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(4), 2325-2353. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2023.-1353807>
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press.
- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. (2026). *Guidelines on the*

*ethical use of artificial intelligence and data in teaching and learning for educators*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2766/7967834>

European Parliament and Council of the European Union. (2024). *Regulation (EU) 2024/1689 of the European Parliament and of the Council of 13 June 2024 laying down harmonised rules on artificial intelligence and amending Regulations and Directives (Artificial Intelligence Act)*. Official Journal of the European Union. <https://eur-lex.europa.eu/eli/reg/2024/1689/oj>

Göçer, A., & Moğul, S. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili çalışmalara genel bir bakış. *Turkish Studies*, 6(3), 797-810. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.2470>

Göksel, A., & Kerslake, C. (2005). *Turkish: A comprehensive grammar*. Routledge.

Godwin-Jones, R. (2023). Emerging spaces for language learning: AI bots, ambient intelligence, and the metaverse. *Language Learning & Technology*, 27(2), 6-27. <https://doi.org/10.64152/10125/73501>

Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning*. Center for Curriculum Redesign. <https://curriculumredesign.org/our-work/artificial-intelligence-in-education/>

Hubbard, P. (2008). CALL and the future of language teacher education. *CALICO Journal*, 25(2), 175-188. <https://eric.ed.gov/?id=EJ809382>

Kasneci, E., Sessler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F., Gasser, U., Groh, G., Günemann, S., Hüllermeier, E., Krusche, S., Kutyniok,

- G., Michaeli, T., Nerdel, C., Pfeffer, J., Poquet, O., Sailer, M., Schmidt, A., Seidel, T., ... Kasneci, G. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences*, 103, Article 102274. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274>
- Kohnke, L., Moorhouse, B. L., & Zou, D. (2023). ChatGPT for language teaching and learning. *RELC Journal*, 54(2), 537-550. <https://doi.org/10.1177/00336882231162868>
- Kramersch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford University Press.
- Long, M. H. (2015). *Second language acquisition and task-based language teaching*. Wiley Blackwell.
- Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2016). *Intelligence unleashed: An argument for AI in education*. Pearson. <https://www.pearson.com/content/dam/one-dot-com/one-dot-com/global/Files/about-pearson/innovation/Intelligence-Unleashed-Publication.pdf>
- Miao, F., & Holmes, W. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. UNESCO. <https://doi.org/10.54675/EWZM9535>
- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667336>
- Richards, J. C. (2001). *Curriculum development in language teaching*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667220>
- Tomlinson, B. (2012). Materials development for language learning and teaching. *Language Teaching*, 45(2), 143-179. <https://doi.org/10.1017/S0261444811000528>

Türkiye Maarif Vakfı. (2020). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programı* (2. baskı). <https://turkiyemaarif.org/uploads/editions/files/16436c12901a55.pdf>

Türkiye Maarif Vakfı. (2025, Eylül 15). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programının 3. baskısı tamamlandı.* <https://turkiyemaarif.org/editions/turkcenin-yabanci-dil-olarak-ogretimi-programinin-3-baskisi-tamamlandi>

# **YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE AKADEMİK YAZMA SÜRECİNDE YAPAY ZEKÂ KULLANIMI VE ETİK**

**İbrahim AKIN<sup>1</sup>**

## **1. GİRİŞ**

Yabancılara Türkçe öğretimi, günümüzde günlük iletişim becerilerinin kazandırıldığı dar bir dil öğretimi alanı olarak değerlendirilmemelidir. Türkiye’de ve Türkiye dışında Türkçe öğrenen öğrenciler, sosyal iletişimle birlikte akademik ortamlarda da Türkçeyi kullanmak zorunda kalmaktadır. Özellikle yükseköğretim kurumlarında öğrenim gören uluslararası öğrenciler için Türkçe; dersleri takip etme, bilimsel metinleri anlama, yazılı ödev hazırlama, rapor oluşturma, sunum metni yazma, tez ya da makale üretme ve akademik tartışmalara katılma aracıdır. Bu nedenle akademik yazma, yabancılara Türkçe öğretiminin ileri düzeylerinde özel olarak planlanması gereken temel beceri alanlarından biridir.

Akademik yazma, doğru cümle kurma becerisine indirgenmemelidir. Bu beceri; metni planlama, düşüncüyü gerekçelendirme, kavramları yerinde kullanma, kaynaklardan yararlanma, alıntı ve gönderme kurallarını uygulama, metin bütünlüğünü sağlama ve akademik üsluba uygun ifade kurma gibi bilişsel, dilsel ve etik işlemleri içerir. Bu nedenle akademik yazma öğretimi, yazma becerisi ile akademik dürüstlük arasındaki ilişkiyi dikkate almak zorundadır. Tok (2013), yabancı öğrencilerin akademik yazma ihtiyacını yükseköğretim bağlamında ele almış; yabancı öğrencilerin başlık kullanımı,

---

<sup>1</sup> Öğr. Gör. Dr., Malatya Turgut Özal Üniversitesi, Malatya, Türkiye, ORCID: 0000-0001-8270-9029.

akademik kelime seçimi, cümle kurma, planlama ve paragraf düzenleme gibi alanlarda güçlükler yaşayabildiğini göstermiştir. Azizoğlu, Demirtaş Tolaman ve İdi Tulumcu (2019) ise akademik yazma öğretiminde öğrenci, öğretici, materyal ve ölçme-değerlendirme boyutlarında sorun alanları bulunduğunu belirtmektedir.

Üretken yapay zekâ araçlarının yaygınlaşmasıyla akademik yazma alanı yeni bir tartışma aşamasına geçmiştir. Öğrenciler artık konu sınırlandırma, başlık önerisi alma, metin planı hazırlama, paragraf üretme, dil düzeltme, yeniden ifade etme ve kaynakça önerisi alma gibi işlemler için yapay zekâ araçlarını kullanabilmektedir. Bu durum akademik yazma sürecine bazı kolaylıklar sağlasa da intihal, kaynak uydurma, yanlış bilgiyi doğru kabul etme, metin sahipliğini belirsizleştirme ve yapay zekâ kullanımını gizleme gibi etik riskleri beraberinde getirmektedir. COPE (2023), yapay zekâ araçlarının yazar olarak gösterilemeyeceğini ve bu araçlar kullanıldığında yazarların şeffaf davranması gerektiğini vurgulamaktadır. UNESCO (2023) da eğitim ve araştırmada üretken yapay zekâ kullanımının insan merkezli, güvenli, sorumlu ve doğrulanabilir bir çerçeveye yerleştirilmesi gerektiğini belirtmektedir.

Bu çalışma, yapay zekâyı Türkçe öğretiminin bağımsız bir konusu olarak değerlendirmemekte, yabancılara Türkçe öğretiminde akademik yazma sürecini etkileyen güncel bir araç ve etik problem alanı olarak ele almaktadır. Metnin odağı, akademik yazma çalışmalarını tekrar etmek değil; üretken yapay zekâ çağında akademik yazma öğretiminin yeni etik sorumluluklarını tartışmak ve öğretim sürecine uygulanabilir bir çerçeve önermektir.

## **2. ÇALIŞMANIN AMACI, KAPSAMI VE YÖNTEMSSEL NİTELİĞİ**

Bu çalışmanın amacı, yabancılara Türkçe öğretiminde akademik yazma sürecinde üretken yapay zekâ araçlarının etik, sınırlı, doğrulanabilir ve beyan edilebilir biçimde kullanımına yönelik kuramsal bir değerlendirme yapmak ve öğretimsel bir çerçeve önermektir. Çalışma, akademik yazmayı dilsel üretimle sınırlı bir beceri olarak görmemekte; kaynak kullanımı, akademik dürüstlük, intihal farkındalığı ve teknolojik araç kullanım etiğiyle birlikte değerlendirmektedir.

Bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır: Yabancılara Türkçe öğretiminde akademik yazma ile akademik dürüstlük arasında nasıl bir ilişki vardır? Üretken yapay zekâ araçları akademik yazma sürecinde hangi işlevlerle kullanılabilir? Yapay zekâ destekli akademik yazmada hangi etik riskler ortaya çıkabilir? Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler için etik yapay zekâ kullanımı nasıl öğretilebilir? Akademik yazma sürecinde uygulanabilecek öğretimsel bir etik çerçeve nasıl yapılandırılabilir?

Çalışma, insan katılımcıdan veri toplamaya dayalı değildir. Çalışmada öğrenci metni, sınav kâğıdı, yazılı anlatım ürünü, görüşme, anket, gözlem ya da deneysel uygulama kullanılmamıştır. Metinde yer alan örnekler herhangi bir gerçek öğrenci ürününden alınmamış, öğretimsel açıklama amacıyla yazar tarafından kurgulanmıştır. Bu nedenle çalışma, veri analizine dayanan bir araştırma değildir, alan yazını temelli kuramsal değerlendirme ve öğretimsel çerçeve önerisi niteliğindedir.

Bu sınırlandırma, çalışmanın etik konumunu da belirlemektedir. İnsan katılımcı, kişisel veri veya öğrenci ürünü kullanılmadığından çalışma etik kurul izni gerektiren bir araştırma olarak yapılandırılmamıştır.

### **3. YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE AKADEMİK YAZMA**

Yabancılara Türkçe öğretiminde akademik yazma, öğrencilerin üniversite ortamında bilimsel bilgiye erişebilmesi ve bu bilgiyi Türkçe olarak yeniden yapılandırabilmesi açısından önemlidir. Akademik Türkçe öğretiminin ihtiyaçlarına ilişkin çalışmalar, akademik yazmanın bu alan içindeki ağırlığını göstermektedir. Vergili ve Haykır (2023), akademik Türkçe ve iş Türkçesi alanında yapılan çalışmaların bibliyografik görünümünü inceleyerek akademik Türkçenin özel amaçlı Türkçe öğretimi içinde belirginleşen bir alan olduğunu ortaya koymaktadır. Kaya Ülker (2024) ise akademik Türkçe öğretimine ilişkin çalışmaların içerik analizinde, bu alanın yöntem, materyal ve uygulama boyutlarında geliştirilmeye ihtiyaç duyduğunu belirtmektedir.

Akademik yazma öğretimi, öğrencinin yazılı anlatım becerisini biçimsel doğruluk açısından geliştirmeyi hedeflese de bu hedef bununla sınırlı değildir. Öğrenci, bir konu hakkında düşünce üretmeyi, bu düşüncüyü belirli bir metin düzenine yerleştirmeyi, kaynaklardan elde ettiği bilgileri kendi metnine uygun biçimde aktarmayı ve metnini akademik türün beklentilerine göre düzenlemeyi öğrenir. Tiryaki (2013), yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisinin dil öğretiminin somut üretim alanlarından biri olduğunu belirtmektedir. Yazma, öğrencinin dili anladığını göstermenin yanında dil aracılığıyla düşünce kurabildiğini de ortaya koyar.

Akademik Türkçe derslerinde materyal, ölçme-değerlendirme, yazma ve okuma becerileri gibi başlıkların öne çıkması bu ihtiyacı desteklemektedir (Fidan, 2024). Bu çalışmada akademik yazma, geliştirilmesi gereken bir yazma becerisi olarak ele alınmakla birlikte üretken yapay zekâ çağında etik kararlar gerektiren bir yazma süreci olarak da değerlendirilmektedir. Dolayısıyla Tok'un (2013) akademik yazma ihtiyacına ilişkin

ortaya koyduğu bulgular bu çalışmada zemin işlevi görmekte; metnin asıl odağı ise akademik yazmada yapay zekâ kullanımının etik sınırlarına yönelmektedir.

#### **4. AKADEMİK YAZMA, KAYNAK KULLANIMI VE AKADEMİK DÜRÜSTLÜK**

Akademik yazma, kaynaklarla kurulan ilişkinin etik biçimde yönetilmesini gerektirir. Bir öğrenci akademik metin yazarken kendi düşüncelerinin yanında okuduğu ve yararlandığı kaynaklardaki bilgileri de metnine taşır. Bu taşıma işlemi doğru atıf, uygun alıntı, özetleme ve yeniden ifade etme becerileriyle yürütülmelidir. Kaynak kullanımı öğretimi bu nedenle akademik yazma becerisinin tamamlayıcı bir parçası olarak görülmelidir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler açısından kaynak kullanımı daha karmaşık bir alan olabilir. Öğrenci bir yandan Türkçenin akademik söz varlığını ve metin yapılarını öğrenirken diğer yandan akademik dürüstlük ilkelerini Türkçe akademik yazma bağlamında uygulamak zorundadır. Bu durum, alıntı yapma, özetleme ve yeniden ifade etme süreçlerinde özel öğretim desteği gerektirir.

Yeniden ifade etme, akademik yazmada sık kullanılan ancak öğrenciler açısından risk taşıyan bir beceridir. Öğrenci bir kaynaktaki düşüncüyü kendi cümleleriyle aktardığında kaynağa atıf yapma yükümlülüğü devam eder. Kelimelerin değiştirilmesi ya da cümle sırasının dönüştürülmesi, düşünsel özgünlük anlamına gelmez. Bu ilke, üretken yapay zekâ araçlarının kullanımıyla daha da önem kazanmıştır. Çünkü öğrenci bir kaynaktan aldığı paragrafı yapay zekâ aracına yeniden yazdığında metnin yüzey yapısı değişse de düşüncenin kaynağı aynı kalır.

Akademik dürüstlük açısından önemli olan, metinde kullanılan bilginin kaynağının açık biçimde gösterilmesi ve metin sahipliğinin belirsiz bırakılmamasıdır. Üretken yapay zekâ araçları öğrencinin yazma sürecine destek olabilir fakat öğrencinin okuma, anlama, yorumlama, kaynak gösterme ve nihai sorumluluk alma yükümlülüğünü ortadan kaldırmaz. Bu nedenle akademik yazma öğretiminde yapay zekâ kullanımı, kaynak kullanımı ve intihal farkındalığıyla birlikte ele alınmalıdır.

## **5. YAPAY ZEKÂ ETİĞİ VE AKADEMİK YAZMA**

Yapay zekâ etiği, yapay zekâ sistemlerinin geliştirilmesi ve kullanılmasında insan sorumluluğu, şeffaflık, doğruluk, hesap verebilirlik, adalet, güvenilirlik ve zarar vermeme ilkelerini merkeze alan bir yaklaşımı ifade eder. Akademik yazma bağlamında yapay zekâ etiği ise üretken yapay zekâ araçlarının metin oluşturma, düzenleme, özetleme, yeniden ifade etme ve kaynak önerme süreçlerinde hangi sınırlar içinde kullanılabileceğiyle ilgilidir. Bu nedenle akademik yazmada yapay zekâ etiği teknik bir mesele olmanın ötesinde akademik dürüstlük, kaynak kullanımı, intihalden kaçınma ve metin sahipliğiyle doğrudan ilişkili bir konudur.

Üretken yapay zekâ araçları, akademik yazma sürecinde farklı işlevler üstlenebilir. Öğrenci, bu araçlardan konu sınırlandırma, başlık alternatifini görme, taslak plan oluşturma, yazım-noktalama kontrolü, dilsel açıklığı artırma ve akademik ifade seçeneklerini değerlendirme amacıyla yararlanabilir. Bu tür kullanımlar, öğrencinin düşünme ve yazma sürecine destek olabilir. Ancak aynı araçların doğrudan metin yazdırma, kaynak uydurma, hazır paragrafı sahiplenme veya akademik sorumluluğu araca devretme biçiminde kullanılması etik açıdan sorunludur.

COPE (2023), yapay zekâ araçlarının yazar olarak listelenemeyeceğini ve yazarların yapay zekâ kullanımını şeffaf biçimde açıklaması gerektiğini belirtmektedir. UNESCO (2023) da üretken yapay zekânın eğitim ve araştırmada insan merkezli, güvenli ve sorumlu kullanımına dikkat çeker. Bu çerçevede yapay zekâdan yararlanmak tek başına etik dışı değildir, etik sorun kullanımın sınırlandırılmaması, doğrulanmaması ve beyan edilmemesidir.

Yabancılara Türkçe öğretiminde bu konu daha özel bir önem taşımaktadır. Yabancı öğrenciler akademik Türkçe metin üretirken dilsel güçlüklerle ve akademik yazma kurallarıyla karşılaşmaktadır. Yapay zekâ araçları bu güçlükleri yüzeyde azaltabilir ancak öğrencinin akademik Türkçe üretme becerisini geliştirmeden hazır metin kullanmasına da neden olabilir. Bu nedenle yapay zekâ, yazma becerisinin yerine geçen bir araç olarak değerlendirilmemeli, yazma sürecini etik sınırlar içinde destekleyen bir yardımcı olarak konumlandırılmalıdır.

## **6. ÜRETKEN YAPAY ZEKÂNIN AKADEMİK YAZMA SÜRECİNDEKİ OLASI İŞLEVLERİ**

Üretken yapay zekâ araçları, akademik yazma sürecinin farklı aşamalarında sınırlı ve denetlenebilir destek sağlayabilir. Ancak destekleyici kullanım ile metnin yazarlığını devralan kullanım arasında açık bir ayrım yapılmalıdır. Bu ayrım yapılmadığında yapay zekâ desteği, öğrenmeyi kolaylaştıran bir araç olmaktan çıkarak akademik sorumluluğu belirsizleştiren bir üretim pratiğine dönüşebilir.

Planlama aşamasında yapay zekâ, öğrencinin konu sınırlandırmasına, alt başlık oluşturmaya ve metin akışını görmesine yardımcı olabilir. Örneğin öğrenci, akademik yazmada kaynak kullanımıyla ilgili bir bölüm yazacaksa yapay zekâdan olası alt başlıklar ya da tartışma soruları isteyebilir. Bu kullanım,

öğrencinin okuma ve düşünme sürecini başlatabilir fakat nihai metin öğrencinin kaynaklara dayalı kendi üretimi olmalıdır.

Yazıya dönüştürme aşamasında yapay zekâdan doğrudan paragraf yazdırmak etik risk taşır. Bunun yerine öğrenci, kendi yazdığı paragrafın dilsel açıklığını artırmak veya cümlelerdeki anlam karışıklığını fark etmek için yapay zekâdan geri bildirim alabilir. Burada önemli olan, aracın metni öğrencinin yerine yazmaması, öğrencinin kendi metnini geliştirmesine yardımcı olmasıdır.

Gözden geçirme aşamasında yapay zekâ, yazım, noktalama, tekrar, açıklık ve tutarlılık konusunda uyarılar sunabilir. Ancak bu uyarılar kesin doğrular olarak kabul edilmemelidir. Öğrenci, yapay zekânın önerisini kendi metin amacı, kaynakları ve akademik bağlamı açısından değerlendirmelidir. Böylece yapay zekâ, öğrencinin yazma sorumluluğunu ortadan kaldıran bir üretim aracı değil, metni yeniden düşünmesini sağlayan bir kontrol aracı hâline gelir.

## **7. YAPAY ZEKÂ DESTEKLİ AKADEMİK YAZMADA ETİK RİSKLER**

Üretken yapay zekâ araçlarının akademik yazma sürecindeki ilk önemli riski, metin sahipliğinin belirsizleşmesidir. Öğrencinin yapay zekâyâ doğrudan metin yazdırması ve bu metni kendi üretimi gibi sunması akademik dürüstlük açısından sorunludur. Akademik yazma sonuç metinden ibaret değildir; okuma, düşünme, seçme, yorumlama, kaynaklandırma ve metni yapılandırma süreçlerini içerir. Yapay zekâ çıktısının doğrudan kullanılması, bu süreçleri görünmez kılar.

İkinci risk, kaynak uydurma veya doğrulanmamış kaynak kullanımıdır. Üretken yapay zekâ araçları kimi zaman gerçekte var olmayan yazar adları, makale başlıkları, dergi bilgileri veya

DOI numaraları üretebilir. Bu nedenle yapay zekâdan alınan kaynakça önerileri doğrudan kullanılmamalıdır. Her kaynak DergiPark, YÖK Tez, yayınevi sayfası, DOI kayıtları, kütüphane katalogları veya güvenilir akademik veri tabanları üzerinden doğrulanmalıdır. Bu ilke özellikle yabancı öğrenciler açısından açık biçimde öğretilmelidir.

Üçüncü risk, intihal sınırlarının belirsizleşmesidir. Öğrenci bir kaynaktan aldığı metni yapay zekâ aracına yeniden yazdığında metnin kelimeleri değişebilir ancak düşünce kaynağı aynı kaldığı için atıf zorunluluğu devam eder. Bu noktada akademik yazma öğretiminde öğrencilere alıntı yapmanın yanında etik yeniden ifade etme becerisi de kazandırılmalıdır.

Dördüncü risk, öğrencinin yazma becerisinin zayıflaması ve dilsel bağımlılıktır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler, yapay zekâ çıktılarının daha akıcı ve akademik görüldüğünü düşünerek kendi akademik Türkçe üretim becerilerini geliştirmeyi ikinci plana atabilir. Çangal, Çelik ve Başar (2025), yabancılara Türkçe öğretiminde yapay zekânın dil becerilerini destekleyebileceğini fakat teknik ve pedagojik sınırlılıkların da bulunduğunu göstermektedir. Bu sonuç, yapay zekâ araçlarının öğretimsel bağlamdan bağımsız ve sınırsız kullanılamayacağını desteklemektedir.

Beşinci risk, kullanım beyanının yapılmamasıdır. Akademik yazma sürecinde yapay zekâdan yararlanılmışsa bu kullanımın hangi aşamada ve hangi amaçla gerçekleştiği açıkça belirtilmelidir. Beyan, metnin akademik değerini düşüren bir unsur değildir, şeffaflığı ve akademik güvenilirliği artıran bir uygulamadır.

## **8. TÜRKÇE ÖĞRETİMİ BAĞLAMINDA YAPAY ZEKÂ KULLANIMININ GEREKÇESİ**

Yazma becerisi ile yapay zekâ arasında kurulan ilişki, Türkçe öğretimi açısından yapay bir ilişki değildir. Üretken yapay zekâ araçları doğrudan dil ile çalışır; metin üretir, metni dönüştürür, cümle önerir, anlam ilişkileri kurar ve yazılı ifadeyi yeniden düzenler. Dolayısıyla yapay zekâ, Türkçe öğretiminin temel becerilerinden biri olan yazma ile doğrudan temas eden güncel bir araçtır. Akkaya ve Çıvğın (2021), yapay zekânın Türkçe eğitiminde dört temel dil becerisiyle ilişkilendirilebileceğini belirtmektedir. Bu durum, akademik yazma bağlamında yapay zekâ kullanımını alan dışı bir tartışma olmaktan çıkarıp alan içi bir değerlendirme konusu hâline getirmektedir.

Yabancılara Türkçe öğretimi özelinde de yapay zekâyâ ilişkin çalışmalar artmaya başlamıştır. Gençer ve Bahşi (2025), yapay zekâ uygulamalarının kelime öğretimine etkisini incelemiştir; Çangal, Çelik ve Başar (2025) ise yabancılara Türkçe öğreten akademisyenlerin yapay zekâ kullanımına ilişkin görüşlerini araştırmıştır. Bu çalışmalar, yapay zekânın yabancılara Türkçe öğretimi alanında genel eğitim teknolojisi kapsamında değil, doğrudan dil öğretimi süreçleriyle ilişkili olarak tartışılmaya başlandığını göstermektedir.

Bu çalışmanın farkı, yapay zekânın kelime öğretimi, materyal hazırlama ya da görsel üretim boyutundan çok akademik yazma sürecindeki etik kullanımına odaklanmasıdır. Bu tercih, akademik Türkçe öğretiminin yükseköğretim bağlamındaki öneminden kaynaklanmaktadır. Akademik yazma derslerinde öğrenci metin üretir, kaynak kullanır, alıntı yapar, yorum geliştirir ve akademik sorumluluk üstlenir. Yapay zekâ tam da bu noktada hem yardımcı hem de riskli bir araç hâline gelir. Bu nedenle

akademik yazma ve yapay zekâ ilişkisi, Türkçe öğretimi alanında meşru ve gerekli bir tartışma konusu olarak değerlendirilmelidir.

## **9. YAPAY ZEKÂ DESTEKLİ ETİK AKADEMİK YAZMA ÇERÇEVESİ**

Bu çalışmada yabancılara Türkçe öğretiminde akademik yazma sürecinde kullanılmak üzere Yapay Zekâ Destekli Etik Akademik Yazma Çerçevesi önerilmektedir. Çerçeve, üretken yapay zekâ araçlarını bütünüyle yasaklamayı önermemekte; bu araçların etik sınırlar içinde, öğrenmeyi destekleyecek biçimde ve insan sorumluluğunu merkeze alarak kullanılmasını amaçlamaktadır. Çerçeve beş aşamadan oluşmaktadır: fark etme, sınırlandırma, doğrulama, dönüştürme ve beyan etme.

Fark etme aşamasında öğrencinin yapay zekâ araçlarının akademik yazmadaki imkânlarını ve sınırlarını tanınması amaçlanır. Öğrenci, yapay zekânın metin üretebildiğini ancak ürettiği her bilginin doğru, her kaynağın gerçek, her ifadenin akademik açıdan uygun olmayabileceğini öğrenmelidir. Bu aşamada öğretici, öğrencilere yapay zekâ çıktılarının nasıl sorgulanacağını göstermelidir.

Sınırlandırma aşamasında öğrenci, yapay zekâyı hangi amaçlarla kullanabileceğini belirler. Etik açıdan uygun kullanım alanları; konu daraltma, başlık alternatifini görme, yazı planı oluşturma, yazım-noktalama kontrolü, akademik ifade seçeneklerini değerlendirme ve metnin açıklığını artırma gibi destekleyici işlemlerle sınırlandırılabilir. Buna karşılık doğrudan teslim edilecek metin yazdırmak, kaynakları doğrulamadan kullanmak ve kullanım beyanı yapmamak etik açıdan sorunlu kabul edilmelidir.

Doğrulama aşaması, yapay zekâ destekli akademik yazmanın en kritik basamaklarından biridir. Öğrenci, yapay

zekâdan aldığı bilgi, kavram, örnek ve kaynakları kontrol etmelidir. Özellikle kaynakça önerileri doğrudan metne eklenmemelidir. Öğrenci, kaynağın gerçekten var olup olmadığını, yazar adı ve yıl bilgisinin doğru olup olmadığını, ilgili kaynağın metinde kullanılan bilgiyi gerçekten destekleyip desteklemediğini kontrol etmelidir.

Dönüştürme aşamasında öğrenci, yapay zekâ çıktısını doğrudan kullanmak yerine kendi okuması, düşüncesi ve kaynak bilgisiyle yeniden yapılandırır. Bu aşama, yapay zekâ destekli yazma ile akademik özgünlük arasındaki sınırı belirler. Öğrenci, yapay zekâdan aldığı öneriyi kendi metnine ancak doğrulama, yorumlama, yeniden kurma ve kaynaklandırma işlemlerinden sonra dâhil etmelidir.

Beyan etme aşamasında öğrenci, akademik yazma sürecinde yapay zekâdan nasıl yararlandığını açıkça belirtir. Kullanılan aracın adı, kullanım amacı ve metne etkisi kısa ve açık biçimde yazılmalıdır. Bu beyan, akademik yazmanın şeffaflık ilkesini güçlendirir.

Aşağıdaki tablo, önerilen çerçevenin öğretim sürecinde nasıl kullanılabileceğini özetlemektedir.

<b>Aşama</b>	<b>Temel soru</b>	<b>Öğretimsel karşılığı</b>
Fark etme	Yapay zekâ ne yapabilir, ne yapamaz?	Araçların imkânlarını ve sınırlarını tanıma
Sınırlandırma	Yapay zekâ hangi amaçla kullanılacak?	Destekleyici kullanım ile metni devralan kullanımı ayırma
Doğrulama	Bilgi ve kaynak güvenilir mi?	Kaynak, yazar, yıl, dergi/yayınevi ve içerik kontrolü yapma
Dönüştürme	Çıktı öğrencinin düşüncesiyle yeniden kuruldu mu?	Okuma, yorumlama, kaynaklandırma ve yeniden yapılandırma
Beyan etme	Kullanım açıklandı mı?	Yapay zekâ kullanım beyanı yazma

## **10. ÖĞRETİMSSEL AMAÇLI KURGUSAL ÖRNEKLER**

Bu bölümde yer alan örnekler herhangi bir öğrenciden, sınıf içi uygulamadan, sınav kâğıdından veya yazılı anlatım ürününden alınmamıştır. Örnekler, akademik yazmada yapay zekâ kullanımının etik sınırlarını göstermek amacıyla yazar tarafından kurgulanmıştır. Bu nedenle örnekler araştırma verisi niteliği taşımamakta, öğretimsel açıklama işlevi görmektedir.

Örnek 1: Yapay zekâ çıktısını doğrudan kullanma. Uygun olmayan kullanım, öğrencinin yapay zekâ aracına “Yabancılara Türkçe öğretiminde akademik yazma hakkında giriş paragrafı yaz.” komutunu vermesi ve ortaya çıkan paragrafı hiçbir değişiklik yapmadan kendi metni gibi sunmasıdır. Bu kullanım biçimi, metnin üretim sürecindeki insan katkısını belirsizleştirir. Uygun kullanımda öğrenci yapay zekâdan konu sınırlandırma, alternatif başlık üretme veya taslak plan önerisi alabilir; ardından metni kendi okuma, kaynak kullanımı ve düşünsel katkısıyla yeniden oluşturmaları ve kullanımı beyan etmelidir.

Örnek 2: Kaynak uydurma riski. Uygun olmayan kullanım, öğrencinin yapay zekâ aracından “Bu konuda beş akademik kaynak ver.” istemesi ve aracın önerdiği kaynakları doğrulamadan kaynakçaya eklemesidir. Üretken yapay zekâ araçları gerçekte var olmayan yazar, makale, dergi veya DOI bilgileri üretebilir. Uygun kullanımda öğrenci yapay zekâdan anahtar kelime veya arama stratejisi önerisi almalı; kaynakları DergiPark, YÖK Tez, yayınevi kayıtları, kütüphane katalogları ya da DOI kayıtları üzerinden kendisi doğrulamalıdır.

Örnek 3: Yeniden ifade etme ve intihal sınırı. Uygun olmayan kullanım, öğrencinin bir kaynaktan aldığı paragrafı yapay zekâ aracına “Bunu farklı cümlelerle yaz.” biçiminde verip çıkan metni kaynak göstermeden kullanmasıdır. Kelimelerin değiştirilmesi akademik olarak özgün üretim anlamına gelmez.

Kaynaktaki düşünce korunuyorsa ilgili kaynağa atıf yapılmalıdır. Uygun kullanımda öğrenci önce kaynak metni okumalı, ana fikri anlamalı, kendi cümleleriyle özetlemeli ve kaynağa uygun biçimde atıf yapmalıdır.

Örnek 4: Dilsel düzeltme ile metin üretimini ayırma. Öğrencinin kendi yazdığı paragrafı yapay zekâya vererek “Bu paragrafta anlam belirsizliği var mı?” ya da “Akademik üslubu zayıflatan ifadeleri işaretle.” demesi destekleyici geri bildirim olarak değerlendirilebilir. Buna karşılık “Bu paragrafı benim yerime akademik biçimde yaz.” komutuyla üretilen metni doğrudan kullanmak etik risk taşır. Öğretici, bu ayrımı sınıf içinde somut örneklerle göstermelidir.

## **11. ÖĞRETİM SÜRECİNE YÖNELİK ÖNERİLER**

Yabancılara Türkçe öğretiminde akademik yazma derslerinde yapay zekâ kullanımına ilişkin açık ilkeler belirlenmelidir. Öğrencilere hangi kullanımların destekleyici, hangi kullanımların sorunlu olduğu yazılı biçimde sunulmalıdır. Örneğin konu daraltma, plan önerisi alma ve dilsel açıklık kontrolü sınırlı destek olarak kabul edilebilirken yapay zekâya doğrudan teslim edilecek metin yazdırma uygun olmayan kullanım olarak tanımlanmalıdır.

Öğrencilere kaynak doğrulama becerisi kazandırılmalıdır. Yapay zekâdan alınan kaynakça önerilerinin doğrulanmadan kullanılmaması gerektiği uygulamalı biçimde gösterilmelidir. Bu amaçla öğrencilere kaynak künyesi kontrol listesi verilebilir: yazar adı, yıl, başlık, dergi/yayınevi, sayfa aralığı, DOI veya erişim kaydı kontrol edilmelidir.

Akademik yazma derslerinde yapay zekâ kullanım beyanı örnekleri verilmelidir. Öğrencilerden hazırladıkları metnin sonunda kısa bir beyan yazmaları istenebilir. Bu beyan, kullanılan

aracın adını, kullanım amacını ve metne etkisini içermelidir. Böylece yapay zekâ kullanımı gizlenen bir pratik olmaktan çıkar, öğretimsel olarak denetlenebilir bir sürece dönüşür.

Yapay zekâ destekli yazma etkinlikleri, yazma becerisinin yerine geçmeyecek biçimde tasarlanmalıdır. Öğrenci önce kendi taslağını üretmeli, daha sonra yapay zekâdan sınırlı geri bildirim almalı ve son kararını kendi vermelidir. Bu yaklaşım, öğrencinin akademik Türkçe üretme becerisini korurken teknolojik araçlardan etik biçimde yararlanmasına olanak sağlar.

## **12. SONUÇ**

Yabancılara Türkçe öğretiminde akademik yazma, yükseköğretim bağlamında öğrencilerin akademik başarılarını doğrudan etkileyen temel bir beceri alanıdır. Üretken yapay zekâ araçlarının yaygınlaşması, akademik yazmanın dilsel ve metinsel yönleriyle birlikte etik boyutlarıyla da ele alınmasını gerekli kılmıştır. Bu çalışma, akademik yazma becerisini geliştirmeye yönelik uygulamalı bir araştırma değildir; akademik yazma sürecinde yapay zekâ kullanımının etik sınırlarına ilişkin kuramsal bir değerlendirme ve öğretimsel çerçeve önerisidir.

Çalışmada akademik yazma, kaynak kullanımı ve akademik dürüstlük ilişkisi tartışılmış, üretken yapay zekâ araçlarının yazma sürecindeki olası işlevleri ve etik riskleri ele alınmıştır. Yapay zekâ kullanımının tamamen yasaklanması yerine, etik sınırları belirlenmiş, doğrulanabilir ve beyana dayalı bir öğretim yaklaşımıyla ele alınması gerektiği savunulmuştur. Bu yaklaşım, öğrencinin yazma becerisini korumayı ve güncel teknolojik araçların sorumlu kullanımını öğretmeyi amaçlamaktadır.

Önerilen Yapay Zekâ Destekli Etik Akademik Yazma Çerçevesi, fark etme, sınırlandırma, doğrulama, dönüştürme ve

beyan etme aşamalarından oluşmaktadır. Bu çerçeve, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin üretken yapay zekâ araçlarını bilinçli, sınırlı, doğrulanabilir ve etik biçimde kullanmalarına katkı sağlayabilir. Böylece akademik yazma öğretimi, metin üretme becerisinin yanında akademik etik okuryazarlığını da kapsayan daha güncel bir yapıya kavuşabilir.

Sonuç olarak yabancılara Türkçe öğretiminde akademik yazma sürecinde yapay zekâ kullanımı, alan dışı ya da geçici bir mesele olarak görülmemelidir. Üretken yapay zekâ araçları, öğrencilerin yazma pratiklerini fiilen etkilemektedir. Bu nedenle Türkçe öğretimi alanında yapılacak akademik yazma çalışmalarının yapay zekâ kullanımını etik, pedagojik ve kaynak kullanımını boyutlarıyla tartışması gerekmektedir.

## **ETİK BEYAN**

Bu çalışma, kuramsal değerlendirme ve öğretimsel çerçeve önerisi niteliğindedir. Bu nedenle çalışma etik kurul izni gerektirmeyen bir kapsamda yapılandırılmıştır.

## **YAPAY ZEKÂ KULLANIM BEYANI**

Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde üretken yapay zekâ aracından konu sınırlandırma, metin planı oluşturma, akademik dil ve anlatımı gözden geçirme, kaynakça biçimini kontrol etme aşamalarında yardımcı araç olarak yararlanılmıştır. Metnin bilimsel içeriği, kaynakların doğruluğu, yorumların uygunluğu, özgünlük denetimi ve nihai akademik sorumluluğu tamamen yazara aittir. Yapay zekâ tarafından önerilen ifadeler yazar tarafından kontrol edilmiş, düzenlenmiş ve akademik etik ilkeleri doğrultusunda son biçimine kavuşturulmuştur.

## **KAYNAKÇA**

- Akkaya, N. ve Çıvğın, H. (2021). Türkçe eğitiminde yapay zekâ. *The Journal of International Educational Sciences*, 8(29), 308-322.  
<https://doi.org/10.29228/INESJOURNAL.53915>
- Azizoğlu, N. İ., Demirtaş Tolaman, T. ve İdi Tulumcu, F. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akademik yazma becerisi: Karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 2(1), 7-22.
- Committee on Publication Ethics. (2023). Authorship and AI tools. <https://publicationethics.org/guidance/cope-position/authorship-and-ai-tools>
- Çangal, Ö., Çelik, M. E. ve Başar, U. (2025). Yabancılara Türkçe öğretiminde yapay zekâ kullanımına yönelik öğretici görüşleri. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 10(1), 57-97.
- Fidan, D. (2024). Yabancılara akademik Türkçe öğretiminde ihtiyaçlar ve çözüm önerileri. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 7(2, Akademik Türkçe Özel Sayısı), 280-309.
- Gençer, G. ve Bahşi, N. (2025). Yabancılara Türkçe öğretiminde yapay zekâ uygulamalarının kelime öğretimine etkisi. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 8(1), 72-83.
- Kaya Ülker, K. (2024). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde akademik Türkçe öğretimi: Bir betimsel içerik analizi. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 9(2), 219-245.
- Tiryaki, E. N. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 38-44.  
<https://doi.org/10.16916/aded.16018>

- Tok, M. (2013). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde akademik yazma ihtiyacı/Need of academic writing in teaching Turkish as a foreign language. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 10(23), 1-25.
- UNESCO. (2023). Guidance for generative AI in education and research. <https://www.unesco.org/en/articles/guidance-generative-ai-education-and-research>
- Vergili, Y. E. ve Haykır, T. (2023). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde akademik Türkçe ve iş Türkçesi alanlarında yapılan çalışmalar bibliyografyası ve üzerine bir inceleme. Aydın Tömer Dil Dergisi, 8(2), 359-392.

TÜRKÇE EĞİTİMİ ALANINDA  
AKADEMİK TARTIŞMALAR

**yaz**  
yayınları

YAZ Yayınları  
M.İhtisas OSB Mah. 4A Cad. No:3/3  
İscehisar / AFYONKARAHİSAR  
Tel : (0 531) 880 92 99  
yazyayinlari@gmail.com • www.yazyayinlari.com