

**İNGİLİZCE YAZMA BECERİLERİNİN
GELİŞTİRİLMESİNDE
ÜRETKEN YAPAY ZEKANIN
KULLANILABİLİRLİĞİ**

Yüksek Lisans Tezi

İrem SAĞ

Eskişehir 2025

**İNGİLİZCE YAZMA BECERİLERİNİN
GELİŞTİRİLMESİNDE
ÜRETKEN YAPAY ZEKANIN
KULLANILABİLİRLİĞİ**

İrem SAĞ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

UZAKTAN EĞİTİM ANABİLİM DALI

Uzaktan Eğitim Bölümü

Danışman: Doç. Dr. Buket KİP KAYABAŞ

Anadolu Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Haziran 2025

Eskişehir

JÜRİ ENSTİTÜ ONAYI

İrem Sağ'ın "İngilizce Yazma Becerilerinin Geliştirilmesinde Üretken Yapay Zekanın Kullanılabilirliği." Başlıklı tezi .../.../2025 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından değerlendirilerek "Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim- Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca, Uzaktan Eğitim Ana Bilim dalında Uzaktan Eğitim Tezli Yüksek Lisans Programında Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

		<u>Ünvanı Adı</u>	<u>İmza</u>
	<u>Soyadı</u>		
Üye (Danışman)	:		
			...
Üye	:		
			...
Üye	:		
			...
Üye	:		
			...
Üye	:		
			...

.....

**Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Müdürü**

ÖZET

İNGİLİZCE YAZMA BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİNDE ÜRETKEN YAPAY ZEKANIN KULLANILABİLİRLİĞİ

İrem SAĞ

Uzaktan Eğitim Ana Bilim Dalı

Uzaktan Eğitim Tezli Yüksek Lisans Programı

Anadolu Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Haziran 2025

Danışman: Doç. Dr. Buket KİP KAYABAŞ

Bu araştırmada, İngilizce Öğretmenliği 1. sınıf öğrencilerinin İngilizce yazma becerilerinde üretken yapay zeka destekli öğretimin fark yaratıp yaratmadığı incelenmektedir. Nitel araştırma desenine dayanan bu durum çalışması, nicel verilerle desteklenmiştir. Katılımcılar, geleneksel yazma eğitiminin ardından ön değerlendirme testi uygulanarak dört hafta süren üretken yapay zeka destekli çevrimiçi derslere katılmıştır. Süreç sonunda son değerlendirme testi ve yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Elde edilen veriler tematik analizle değerlendirilmiştir. Araştırma kapsamında, üretken yapay zekanın fikir üretme, yazının organizasyonu, güçlü argüman geliştirme ve eleştirel düşünme gibi yazma sürecinin temel aşamalarında ne tür katkılar sunduğu değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda, öğrencilerin üretken yapay zekaya yönelik algıları, bu araçlarla yaşadıkları öğrenme deneyimleri ve yazma becerilerine ilişkin görüşleri derinlemesine incelenmiştir. Bulgular, katılımcıların üretken yapay zekayı yazma sürecinde genel olarak olumlu karşıladığını göstermektedir. Geri bildirim sunma, fikir üretme, yazı organizasyonu ve eleştirel düşünmeyi destekleme gibi yönleri vurgulanmıştır. Bununla birlikte bazı öğrenciler, güvenilirlik ve tembellik gibi risklere dikkat çekmiştir. Sonuçlar, üretken yapay zekanın öğretmen rehberliğinde harmanlanmış öğrenme ortamlarına entegre edildiğinde yazma becerilerinin gelişimine anlamlı katkılar sağlayabileceğini ortaya koymuştur.

Anahtar Kelimeler: Açık ve Uzaktan Eğitim, Yapay Zeka, Dil Öğretimi, Harmanlanmış Öğrenme, Yabancı Dil Öğretimi, Tartışmacı Makale, Ters Yüz Öğrenme

ABSTRACT

THE EFFECTIVENESS OF GENERATIVE ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN SUPPORTING ENGLISH ACADEMIC WRITING

İrem SAĞ

Department of Distance Education

Programme in Distance Education

Graduate School of Anadolu University, June 2025

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Buket KİP KAYABAŞ

This study explores whether generative artificial intelligence supported instruction makes a difference in the English writing skills of first-year English teachers. This research is designed as a qualitative case study and supported by quantitative data. The research involved students who first received traditional academic writing instruction and took a pre-test. After pre-test, they participated in a four-week online writing course supported by GenAI tools. At the end of the process, a post-test and semi-structured interviews were conducted. The data were analyzed through thematic analysis. The study examined how GenAI contributed to key stages of the writing process, such as idea generation, organization, developing strong arguments, and critical thinking. Students' perceptions, their learning experiences with GenAI, and their views on its impact on their writing were explored in depth. Findings revealed that participants generally held positive attitudes towards using GenAI in their writing processes. They particularly emphasized the tool's usefulness in providing feedback, supporting structure, enhancing creativity, and fostering critical thinking. However, some students also raised concerns about reliability and the risk of overdependence. Overall, the results suggest that when integrated into blended learning environments with proper teacher guidance, GenAI tools can meaningfully support the development of academic writing skills.

Key words: Open and Distance Learning, Artificial Intelligence, Language Teaching, Argumentative Essay, Blended Learning, Flipped Learning

TEŞEKKÜR

Tez hazırlama sürecinde bilgi ve deneyimleriyle bana rehberlik eden, beni her zaman takdir eden, beni her zaman destekleyen çok sevgili danışman hocam Doç. Dr. Buket KİP KAYABAŞ'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisansa başladığım süreçte her zaman ders programımı ayarlayan, beni destekleyen ve bana inanan Esin ÖZTAŞ hocama ve Betül BEKLİN GÜL hocama sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Bu süreçte izinlerimi ayarlayan ve güler yüzünü eksik etmeyen Furkan TANAĞRI'ya, canım zümre başkanım, öz ablamdan farksız canım mentorum Buket YÜKSEL BALTAÇI'ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım. İyi ki varsınız. Bu süreçte beni yönlendiren, ışıyla aydınlatan ve araştırmanın yürütülmesinde bana çok yardımcı olan çok sevgili Doç. Dr. Meral Ceylan hocama çok teşekkür ederim. Ön değerlendirme ve son değerlendirme testlerini değerlendirmeyi hiç düşünmeden kabul eden sayın İsmail İrtem hocama da emekleri ve değerli vakti için ayrıca çok teşekkür ederim.

Benimle olduğu süreç boyunca benim her zaman yanımda olan, en zor günlerimde bana destek olan büyük gözlü pofidik canım kızım kedim Momo'ya hayatıma girdiği ve her koşulda yanımda olduğu için çok teşekkür ederim. Yaşamımın her alanında bana destek olan, sevgilerini eksik etmeyen, her koşulda yanımda olan canım annem Sacide SAĞ ve canım babam Turgut SAĞ'a sonsuz sevgimi, saygımı ve teşekkürlerimi sunarım. Sizleri çok seviyorum. Benim dünyaya gelmemi çok isteyen, her zaman bana destek olan, hayatımın şekillenmesinde rol alan, idolüm canım ablam Yağmur SAĞ PARVARDEH'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Seni çok seviyorum. Ailemize sonradan katılsa da her zaman gülen yüzü ve sonsuz desteğiyle bir abiden farksız canım Hooman PARVARDEH'e, benim öğretmen kızım diye beni seven ve büyüten canım dedem Yusuf EREN ve canım anneannem Hatice Eren'e en derin teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans tez sürecimde bana destek olan, beni cesaretlendiren ders çalışma arkadaşlarım ve Eskişehir'deki ailem Mete IŞIKADALAR'a, Buse YALABIK SARI'ya, Ceren DEMİR'e, Onur SARI'ya, Dilara BOZ'a, Samet Deniz'e ve Sıla EROL'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. İyi ki hayatımdasınız.

Haziran 2025

İrem SAĞ

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmamın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “Bilimsel İntihal Tespit Programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

İrem SAĞ

STATEMENT OF COMPLIANCE WITH ETHICAL PRINCIPLES AND RULES

I hereby truthfully declare that this thesis/dissertation is an original work prepared by me; that I have behaved in accordance with the scientific ethical principles and rules throughout the stages of preparation, data collection, analysis and presentation of my work; that I have cited the sources of all the data and information that could be obtained within the scope of this study, and included these sources in the references section; and that this study has been scanned for plagiarism with “Scientific Plagiarism Detection Program” used by Anadolu University, and that “it does not have any plagiarism” whatsoever. I also declare that, if a case contrary to my declaration is detected in my work at any time, I hereby express my consent to all the ethical and legal consequences that are involved.

İrem SAĞ

02/06//2025

ÜRETKEN YAPAY ZEKA KULLANIM BEYÂNI

Bu tezi hazırlarken (örneğin ChatGPT, Gemini, DALL-E vb.) üretken yapay zekâ programlarından destek aldığımı/almadığımı beyan ederim. Tezin hazırlığı aşamasında üretken yapay zekâ programlarından (örneğin çeviri, bilimsel makale vb.) desteği aldım. Üretken yapay zekâ programlarından aldığım bilgilerin doğruluğunu kontrol ettiğimi bildiririm.

Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

İrem SAĞ

02/06//2025

DECLARATION OF GENERATIVE ARTIFICIAL INTELLIGENCE USAGE

I declare that I received support from generative artificial intelligence programs (for example ChatGPT, Gemini, DALL-E, etc.) while preparing this thesis/dissertation. I have received support from generative artificial intelligence programs (e.g. language translation, access to scientific articles, etc.) during the preparation of the thesis/dissertation. I declare that I have checked the accuracy of the information I received from generative artificial intelligence programs.

I also declare that, if a case contrary to my declaration is detected in my work at any time, I hereby express my consent to all the ethical and legal consequences that are involved.

İrem SAĞ

İÇİNDEKİLER

BAŞLIK SAYFASI.....	i
JÜRİ ENSTİTÜ ONAYI.....	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	iv
TEŞEKKÜR	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ	vi
STATEMENT OF COMPLIANCE WITH ETHICAL PRINCIPLES AND RULES....	vii
ÜRETKEN YAPAY ZEKA KULLANIM BEYÂNI.....	viii
DECLARATION OF GENERATIVE ARTIFICIAL INTELLIGENCE USAGE.....	ix
TABLolar DİZİNİ	xiii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xiv
GÖRSELLER DİZİNİ	xv
KISALTMALAR DİZİNİ	xvi
1 GİRİŞ	1
1.1 Sorun	1
1.2 Amaç	4
1.3 Önem	5
1.4 Varsayımlar	6
1.5 Sınırlılıklar	6
1.6 Tanımlar.....	7
2. ALAN YAZIN	8
2.1 Açık ve Uzaktan Öğrenmenin Tanımı ve Kapsamları.....	8
2.2 Harmanlanmış Öğrenmenin Tanımı ve Kapsamı	9

2.2.1 Ters yüz öğrenme	10
2.4 Üretken Yapay Zekanın Tanımı ve Genel Özellikleri	11
2.5 Üretken Yapay Zekanın Avantajları ve Sınırlılıkları.....	12
2.6 Üretken Yapay Zekanın Eğitimde Kullanımı.....	15
2.7 Üretken Yapay Zekanın Dil Öğretiminde Yeri ve Örnek Çalışmalar	20
2.8 Etik Sorunlar	22
2.9 Dil Öğretiminde İngilizce Yazma Becerileri	23
2.10 Üretken Yapay Zekanın Eğitimde Kullanımına Yönelik Yapılan Araştırmalar	25
3 YÖNTEM.....	29
3.1 Araştırma Modeli.....	29
3.2 Araştırma Alanı.....	30
3.3 Katılımcılar	38
3.4 Veri Toplama Teknikleri ve Araçları.....	40
3.4.1 Yarı yapılandırılmış görüşme.....	40
3.4.2 Ön değerlendirme	41
3.4.3 Son değerlendirme	42
3.5 Veri Analizi	42
4 BULGULAR.....	48
4.1 Öğrencilerin Üretken Yapay Zeka Destekli Yazma Sürecine İlişkin Algıları.....	49
4.2 Öğrencilerin Üretken Yapay Zekadan Yararlanma Deneyimi	52
4.3 Üretken Yapay Zekanın Dil Öğrenme Sürecindeki Rolü	57
5 SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	66
5.1 Sonuç	66

5.1.1 Öğrencilerin üretken yapay zeka destekli yazma sürecine yönelik algısına ilişkin sonuçlar	67
5.1.2 Öğrencilerin üretken yapay zekaya yönelik kullanım deneyimlerine ilişkin sonuçlar	69
5.1.3 Üretken yapay zekanın dil öğrenme sürecindeki rolüne ilişkin sonuçlar	71
5.2 Tartışma	73
5.3 Öneriler	78
KAYNAKÇA	80
EKLER	1
ÖZ GEÇMİŞ	21

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 3. 1 Katılımcıların kişisel bilgileri	39
Tablo 3. 2 Ön değerlendirme testi pearson korelasyon analizi	45
Tablo 3. 3 Son değerlendirme testi pearson korelasyon analizi	46
Tablo 4. 1 Katılımcıların ön değerlendirme testi sonuçları.....	60
Tablo 4. 2 Katılımcıların son değerlendirme testi sonuçları	61



ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 4. 1 Kelime bulutu	49
Şekil 4. 2 Katılımcıların üretken yapay zeka destekli yazma sürecine ilişkin algıları	50
Şekil 4. 3 Katılımcıların üretken yapay zeka deneyim süreci	53
Şekil 4. 4 Üretken yapay zekanın dil öğrenme sürecindeki rolü	58



GÖRSELLER DİZİNİ

Görsel 3. 1	Üretken yapay zeka destekli yazma dersi canvas öğrenme yönetim sistemi	31
Görsel 3. 2	Zoom platformu üzerinden yapılan çevrimiçi ders	32
Görsel 3. 3	Ders öncesi materyalleri	33
Görsel 3. 4	Argumate aktivite adımları	34
Görsel 3. 5	Argumate örneği	34
Görsel 3. 6	Padlet taslak çalışması	35
Görsel 3. 7	Quillbot kullanılarak	36
Görsel 3. 8	Canvas öğrenme yönetim sistemi üzerinden ders sonu tartışması	36
Görsel 3. 9	Hatalı tartışmacı makale örneği	37

KISALTMALAR DİZİNİ

ÜYZ	: Üretken Yapay Zeka
LMS	: Learning Management System / Öğrenme Yönetim Sistemi
LLM	: Large Language Model / Büyük Dil Modeli
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
AI	: Artificial Intelligence/ Yapay Zeka



1 GİRİŞ

Tezin bu bölümünde, araştırmanın problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, araştırmanın sınırlılıkları ve araştırmada yer alan kavramların tanımları açıklanmıştır.

1.1 Sorun

Son yıllarda üretken yapay zeka (ÜYZ) teknolojilerinin hızlı gelişimi, eğitim ortamlarında önemli dönüşümlere neden olmuş ve özellikle yabancı dil öğrenimi alanında önemli fırsatlar sunmaya başlamıştır. ChatGPT gibi büyük dil modellerine dayalı araçlar, öğrenenlere bireyselleştirilmiş, esnek ve etkileşimli öğrenme deneyimleri sunarak öğretme ve öğrenme süreçlerini yeniden şekillendirmektedir (Luckin vd., 2016; Holmes vd., 2019). Bu teknolojiler, öğrencilerin dilsel girdilere daha hızlı erişmesini sağlamakta, anında geri bildirim sunmakta ve özellikle yazılı anlatım gibi karmaşık becerilerin desteklenmesinde önemli bir potansiyel taşımaktadır (Kasneci vd., 2023).

Teknolojik araçları yoluyla öğrenenlerin açık ve uzaktan öğrenme deneyimleri, iletişim sürecinin tek yönlü olmasından kaynaklı sınırlı kalmıştır (Moore, 1989). Öğrenenler genellikle kendi başlarının çaresine bakmaya çalışmışlardır ve bu durumda bir rehber ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Bu rehber ihtiyacı araştırmanın sonucu dahilinde öğrenenlerin bu ihtiyacını karşılamak açısından önemli bir potansiyel taşımaktadır. Açık ve uzaktan öğrenmede etkileşimin tek taraflı olması nedeniyle sınırlı kalmaktadır, öğrenenler ise kendilerine sunulan materyalleri tek başlarına çözümlemek durumunda kalmaktadırlar. Bu bağlamda üretken yapay zeka uygulamaları açık ve uzaktan öğrenme ortamlarında potansiyel bir rehber olmaktadır. Etkileşimin yeterli sağlanabilmesi açısından ise harmanlanmış eğitim ortamlarında üretken yapay zekanın kullanılması önem arz etmektedir. Özellikle bazı alanlarda öğrenenlerin desteğe ve etkileşim kurmaya ihtiyaçları vardır.

Son yıllarda bilgi ve iletişim teknolojilerindeki hızlı ve değişen gelişmeler, dil öğretiminde bazı dönüşümlere neden olmuştur. Öğrenme süreçlerinin dijital ortama taşınmasını hızlandırmıştır. Özellikle 2000’li yıllardan itibaren yaygınlaşan uzaktan eğitim uygulamaları, bireysel öğrenme fırsatlarını artırmakta ve dil öğrenenlere zaman ve

mekandan bağımsız, esnek öğrenme ortamları sunmaktadır (Pilancı vd., 2015). Bu gelişmeler, dört temel dil becerisi olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin teknoloji aracılığıyla desteklenmesini de mümkün kılmıştır.

Yabancı dil öğretiminde teknoloji destekli ortamların sunduğu olanaklar, özellikle yazma gibi çok boyutlu ve bilişsel çaba gerektiren bir becerinin öğretiminde önemli bir potansiyel taşımaktadır. Ancak bu potansiyelin eğitim ortamlarına ne ölçüde entegre edilebildiği, öğretim materyallerinin yeterliliği, öğrenci ve öğretmen adaptasyonu gibi konular hala tartışmalıdır (Pilancı vd., 2015, s. 1292-1294).

Bu noktada, uzaktan ya da teknoloji destekli dil öğretiminin yalnızca teknik bir mesele değil; aynı zamanda pedagojik, kültürel ve yönetsel boyutları da olan çok katmanlı bir süreç olduğu görülmektedir. Üstelik öğretici ve öğrenci rolleri bu yeni düzende yeniden tanımlanmakta, geleneksel eğitim alışkanlıkları ile çevrimiçi sistemlerin gereklilikleri çoğu zaman çatışmaktadır.

Yabancı dil olarak İngilizce öğreniminde yazma becerisi, çok boyutlu yapısıyla öğrencilerin en fazla zorlandığı alanlardan biri olarak değerlendirilmektedir. Yazma, dil bilgisi, kelime kullanımı, metin organizasyonu, içerik üretimi ve biçimsel doğruluk gibi birçok yeterliliğin aynı anda kullanılmasını gerektirmektedir (Hyland, 2003; Weigle, 2002). Bu nedenle öğrenciler fikir geliştirme, planlama, taslak oluşturma ve revizyon gibi yazma sürecinin çeşitli aşamalarında desteğe ihtiyaç duymakta; geleneksel yöntemler ise bu desteği her zaman yeterince sağlayamamaktadır (Lee & Tajino, 2008).

Bu bağlamda üretken yapay zeka araçlarının yazma öğretiminde önemli bir destekleyici unsur olarak kullanımı giderek artmaktadır. Üretken yapay zeka destekli uygulamalar, öğrencilerin yazma süreçlerine yapısal katkılar sunarak, özellikle planlama, argüman geliştirme, örneklendirme ve metin bütünlüğünü sağlama gibi üst düzey bilişsel becerilerde öğrencilere rehberlik edebilmektedir (Kohnke vd., 2023). Ayrıca, bu araçların öğrenciye anında geri bildirim sunabilme, bireyin seviyesine uygun öneriler geliştirme ve yazma sürecini yapılandırma potansiyeli, yazma eğitimini daha erişilebilir ve etkili hale getirmektedir.

Yazmanın alt türlerinden biri olan tartışmacı (argumentative) makale ise hem dilsel hem de bilişsel anlamda yüksek düzeyde düşünme becerileri gerektiren türlerden biridir. Tez geliştirme, karşı argüman sunma, delil sunma, karşıt argüman çürütme ve fikirleri mantıksal bir yapı içinde düzenleme gibi karmaşık becerileri içeren bu tür, özellikle akademik yazma bağlamında ayrı bir öneme sahiptir (Nussbaum, 2008; Wingate, 2012). Ancak alanyazına bakıldığında, üretken yapay zekanın tartışmacı yazma sürecindeki etkilerine odaklanan çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Mevcut araştırmalar genellikle üretken yapay zekanın genel yazma becerilerine etkisini incelemekte; fakat öğrencilerin tartışmacı yazma sürecinde bu teknolojileri nasıl deneyimledikleri, ne tür geri bildirimler aldıkları ve bu sürecin yazı kalitesine nasıl yansıdığı yeterince derinlemesine araştırılmamıştır (Xu vd., 2023).

Son yıllarda bu eksikliği gidermeye yönelik bazı dikkat çekici çalışmalar ortaya çıkmaya başlamıştır. Örneğin Suh, Bang ve Han (2025) tarafından yürütülen deneysel bir çalışmada, ChatGPT'nin ikinci dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin tartışmacı yazılarında netlik, mantıksal tutarlılık ve delil kullanımı gibi alanlarda makul gelişmeler sağladığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde, Khampusaen (2024) tarafından gerçekleştirilen uzun süreli bir uygulama, üretken yapay zeka destekli yazma süreçlerinin öğrencilerin argüman yapılandırma ve akademik ifade becerilerini geliştirmede etkili olduğunu göstermiştir.

Üretken yapay zeka araçlarının, yazma sürecine sunduğu katkılar yalnızca bireysel düzeyde değil, pedagojik tasarım ve öğrenme ortamı bağlamında da değerlendirilmelidir. Özellikle yüz yüze ve çevrim içi öğrenmenin birleşimiyle oluşturulan harmanlanmış öğrenme ortamlarında üretken yapay zekanın entegrasyonu, öğrencilerin yazma süreçlerine aktif katılımını artırmakta, bireysel farklılıklara duyarlı öğrenme fırsatları sunmakta ve etkileşimli yazma deneyimlerini mümkün kılmaktadır (Jones & Baker, 2022). Bu tür ortamlarda öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu üstlenmeleri, üretken yapay zeka araçlarının rehberliğinde kendi hızlarında öğrenme fırsatları yakalamaları ve anında geri bildirim alma imkanı sayesinde yazma sürecine yönelik motivasyonlarının artması mümkün hale gelmektedir (Avcı vd., 2021). Öğrenciler üzerinde pozitif yönde psikolojik rahatlık sunan bu araçlar doğru kullanıldığı zaman çok faydalı olmaktadır. Bireysel geri bildirimin öğretene için zaman alıcı bir eylem olması ve gecikmeli veya hiç geri bildirim

veremiyor oluşu, öğretene-öğrene etkileşimin sınırlılığı, öğrenenlerin bireysel ihtiyaçlarına yönelik çalışmaların veya etkinliklerin düzenli bir şekilde yapılamıyor oluşu günümüzde eğitim alanında karşılaşılan sorunlardan arasında yer almaktadır (Perraton, 2020). Teknoloji alanında yaşanan üretken yapay zeka gibi yeniliklerin bu tür sorunlara çözüm olarak kullanılma potansiyeli bulunmaktadır (Erdem Aydın, Çalışkan & Usta, 2025).

Diğer yandan bu potansiyellere rağmen, üretken yapay zekanın harmanlanmış öğrenme bağlamında pedagojik olarak nasıl konumlandırıldığı, öğrenci deneyimleri üzerindeki etkisi ve yazma sürecine katkılarının olup olmadığı ve varsa nasıl iyi hale getirilebileceği gibi konular halen yeterince araştırılmamış görünmektedir. Özellikle dil eğitimi özelinde, öğrencilerin üretken yapay zeka destekli yazma süreçlerine ilişkin yaşadıkları deneyimleri anlamaya yönelik daha fazla deneysel çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır (Ünveren, 2024). Üstelik, üretken yapay zekanın pedagojik bağlamda nasıl konumlandırılması gerektiği, öğretmenlerin rehberlik rollerinin bu araçlarla nasıl dönüşeceği, etik, güvenilirlik, metin üretiminde özgünlük gibi konuların öğrenci deneyimi bağlamında nasıl şekillendiği gibi sorular da henüz yanıtlanmamıştır (Law, 2024).

Bu kapsamda, üretken yapay zeka destekli yazma eğitiminin özellikle tartışmacı yazma türü odağında, harmanlanmış öğrenme bağlamında ve öğrenci merkezli bir yaklaşımla ele alınması gerekmektedir. Bu doğrultuda yapılacak çalışmalar, sadece akademik yazma becerilerinin geliştirilmesine katkı sunmakla kalmayacak, aynı zamanda üretken yapay zeka teknolojilerinin dil eğitimi bağlamında pedagojik anlamda nasıl daha etkili kullanılabileceğine ilişkin yol gösterici olacaktır. Aynı zamanda makine etkileşiminin öğrencilerin deneyimi sonucunda ne ölçüde fayda sağladığını ortaya koyması bakımından da önem taşımaktadır. Böylece hem teorik hem de uygulamalı düzeyde eğitim politikalarına, öğretim tasarımlarına ve öğretmen eğitimi programlarına ışık tutarak alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.2 Amaç

Bu araştırmanın temel amacı, üretken yapay zeka araçlarının harmanlanmış öğrenme ortamında kullanılarak üniversite öğrencilerinin İngilizce tartışmacı yazma becerilerinin geliştirilmesine olan etkisini incelemektir. Araştırma kapsamında, üretken yapay zeka

destekli dijital uygulamaların fikir üretme, yazının organizasyonu, güçlü argüman geliştirme ve eleştirel düşünme gibi yazma sürecinin temel aşamalarında nasıl katkı sağladığı değerlendirilecektir. Bu doğrultuda, harmanlanmış öğrenmenin sunduğu etkileşimli yapı içerisinde üretken yapay zeka araçlarının pedagojik işlevi araştırılacaktır.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranması planlanmaktadır:

1. Üretken yapay zekanın öğrencilerin İngilizce yazma becerileri üzerindeki algıları nasıldır?
2. Öğrencilerin üretken yapay zeka destekli dil öğrenme sürecine ilişkin deneyimleri nasıldır?
3. Üretken yapay zeka araçlarının, öğrencilerin tartışmacı makale yazma becerilerinin gelişimi rolüne ilişkin görüşleri nelerdir?

1.3 Önem

Günümüzde dijitalleşmenin hız kazanmasıyla birlikte eğitim ortamlarında da önemli değişiklikler yaşanmaya başlamıştır. Özellikle 2020 yılında gerçekleşen pandemi sonrasında uzaktan eğitim yaygınlaşmış ve öğretim süreçlerinde teknoloji kullanımı büyük ölçüde zorunlu hale gelmiştir. Teknolojinin insan hayatını kolaylaştırdığı yadsınamaz bir gerçektir. Bu bağlamda, üretken yapay zeka destekli eğitim araçları, öğrencilerin bireysel öğrenme süreçlerini yönetmelerini sağlayan etkili araçlardan biri haline gelmiş ve yenilikçi çözümler sunmaya başlamıştır. Özellikle dil öğrenimi ve yazma becerilerini geliştirmedeki etkisi giderek daha fazla artmaktadır.

Hali hazırda yeni bir teknoloji olan üretken yapay zeka, kullanıcılara geniş ve esnek imkanlar sunmaktadır. Alanyazına bakıldığında, üretken yapay zekanın İngilizce yazma becerilerini geliştirmesi üzerine çeşitli çalışmalar bulunduğu görülmektedir. Ancak bu çalışmaların çoğu yazım yanlış tespiti, dil kullanımı ve geri bildirim verme gibi sınırlı alanlara odaklanmaktadır. Araçların henüz yeni olması nedeniyle, bu alandaki bilimsel çalışmalar sınırlı sayıdadır.

Bu araştırma, üretken yapay zeka destekli öğrenme araçlarının tartışmacı makale yazma sürecine etkisini inceleyerek alana katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Özellikle akademik İngilizce yazımında en zorlayıcı türlerden biri olan tartışmacı makale, öğrencilerin eleştirel

düşünme, argüman geliştirme, metni organize etme, doğru kelime seçimi ve dilbilgisel doğruluk sağlama gibi becerilere sahip olmalarını gerektirmektedir. Bu becerilerin eksikliği, öğrencilerin yazma sürecinde çeşitli zorluklar yaşamalarına neden olabilmektedir. Bu araştırma, üretken yapay zekanın bu zorlukların aşılmasına nasıl katkı sağlayabileceğini analiz ederek, özellikle uzaktan eğitim ortamlarında geleneksel yaklaşımlara kıyasla potansiyel faydalarını ortaya koymasından önem taşımaktadır.

Ayrıca, bu araştırmanın bulguları; İngilizce öğretimi alanında çalışan eğitimciler, öğretim tasarımcıları, uzaktan eğitim veren öğretmenler ve dil eğitimi programlarını şekillendiren kurumlar için önemli öneriler sunabilir. Elde edilecek veriler, uzaktan eğitim ortamlarında üretken yapay zekanın entegrasyonu ile bireyselleştirilmiş öğretim ortamlarının gelişmesine katkı sağlayabilir. Bu bağlamda çalışma, yalnızca İngilizce yazma becerilerinin geliştirilmesi açısından değil; aynı zamanda uzaktan eğitimde yapay zeka uygulamalarının etkililiğini değerlendirme açısından da önemli katkılar sunmayı hedeflemektedir.

1.4 Varsayımlar

Bu çalışmada katılımcıların ön değerlendirme testini ve son değerlendirme testini dürüstçe ve kendi başlarına tamamladıkları varsayılmıştır. Üretken yapay zeka destekli yazma dersinin katılımcılar tarafından etkin şekilde kullanıldığı varsayılmıştır. Katılımcıların üretken yapay zeka destekli ve geleneksel yazma eğitimini karşılayabilecek düzeyde deneyimlerinin olduğu, katılımcıların İngilizce dil seviyelerinin yazma becerilerini değerlendirmek için yeterli olduğu, araştırma sürecinde katılımcıların dış etkenlerden yazma becerisi açısından kayda değer bir biçimde etkilenmedikleri ve katılımcıların yarı yapılandırılmış görüşmede dürüst cevaplar verdikleri varsayılmıştır.

1.5 Sınırlılıklar

Bu araştırma, üretken yapay zekanın İngilizce yazma becerilerine etkisini incelemeyi amaçlamaktadır ancak çalışmanın belirli sınırlılıkları bulunmaktadır.

Araştırma, bir devlet üniversitesinde Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği programında öğrenim gören 9 birinci sınıf öğrencisi ile sınırlıdır. Bu durum farklı bölümlerde öğrenim gören ve farklı seviyelerdeki öğrencilere genellenmesini

zorlaştırabilir. Çalışmanın dört hafta boyunca yürütülecek olması uzun vadedeki etkilerini kapsamlı olarak değerlendirmemektedir. Bir diğer sınırlık ise öğrencilerin teknoloji ile ilişkileridir. Daha önce hiç üretken yapay zeka kullanarak eğitim almamış öğrenciler için zorluklar yaratabilir. Aynı zamanda öğrencilerin teknolojik araçlara erişiminin olmaması çalışmanın sınırlıkları arasında yer almaktadır. Bu durumda öğrencilerin motivasyonu ve katılımı da önem arz etmektedir. Tüm öğrencilerin bu sisteme eşit düzeyde uyum sağlayamayacağı göz önüne alındığında bireysel farklılıklar sonuçlar üzerinde belirleyici olabilmektedir. Araştırmada, öğrencilerin yazma becerilerindeki gelişmelerini ölçmek amacıyla ön değerlendirme ve son değerlendirme testi uygulanacaktır ancak yazma becerisi subjektif bir alan olduğundan değerlendirme sürecinde bazı ölçüm sınırlılıkları söz konusu olabilir.

1.6 Tanımlar

Üretken Yapay Zeka (Generative AI): Üretken yapay zeka, büyük verilerden öğrenerek metin, görsel, ses ve benzeri içerikler üretebilen bir yapay zeka türüdür. Kullanıcıdan aldığı komutlar doğrultusunda yeni içerikler üretir.

Komut Verme (Prompting): Komut verme, üretken yapay zekaya belirli bir çıktı alabilmek için açık, yönlendirici ve anlaşılır ifadelerle talimat verme sürecidir. Bu süreç, yapay zekanın üreteceği cevabın kalitesini doğrudan etkiler.

İngilizce Yazma Becerisi: İngilizce yazma becerisi, bireyin dil bilgisi, kelime dağarcığı ve yazma stratejilerini kullanarak anlamlı, tutarlı ve amaca uygun metinler oluşturma yeteneğidir.

Tartışmacı Makale (Argumentative Essay): Tartışmacı makale, bir konuda belirli bir görüşü savunarak bu görüşü destekleyen kanıtlar sunan, aynı zamanda karşıt görüşlere de yanıt veren bir yazı türüdür. Amacı okuyucuyu mantıklı bir tartışmayla ikna etmektir.

Geri Bildirim: Geri bildirim, bir bireyin yaptığı iş veya performansla ilgili olarak verilen, gelişim odaklı ve açıklayıcı nitelikteki değerlendirme sürecidir. Bu süreç, öğrenmeyi destekleyen önemli bir araçtır.

Harmanlanmış Öğrenme (Blended Learning): Harmanlanmış öğrenme, çevrimiçi ve yüz yüze öğretim yöntemlerini bir araya getirerek öğrencilere daha esnek, etkileşimli ve bireyselleştirilmiş bir öğrenme deneyimi sunan eğitim yaklaşımıdır.

Ters Yüz Öğrenme (Flipped Learning): Ters yüz öğrenme, öğrencilerin ders öncesinde konu hakkında materyalleri inceleyerek derse hazır gelmelerini, sınıf içinde ise etkileşimli ve uygulamalı etkinliklerle derinlemesine öğrenmelerini sağlayan modeldir.

Öğrenme Yönetim Sistemi (LMS): Öğrenme yönetim sistemi, çevrimiçi eğitim süreçlerinin yürütülmesini sağlayan yazılımlardır. Ders materyallerinin paylaşılması, ödev teslimi, sınav uygulamaları ve iletişim gibi birçok işlevi barındırır.

Uzaktan Eğitim: Uzaktan eğitim, öğrenen ve öğretmenin fiziksel olarak aynı ortamda bulunmadığı; teknolojik araçlar aracılığıyla gerçekleşen, mekan ve zaman bağımsız bir öğretim sürecidir.

Geleneksel Eğitim: Geleneksel eğitim, öğrenenlerin öğretmen rehberliğinde sınıf ortamında yüz yüze yürütülen, belirli bir müfredata dayalı olarak sürdürülen klasik öğretim modelidir.

2. ALAN YAZIN

Tezin bu bölümünde açık ve uzaktan öğrenme, harmanlanmış öğrenme, ters yüz öğrenmenin tanımı ve temel özellikleri; üretken yapay zekanın tanımı temel özellikleri, eğitimde ve dil öğretimindeki yeri, etik sorunları ve karşılaşılan zorluklar ele alınmaktadır.

2.1 Açık ve Uzaktan Öğrenmenin Tanımı ve Kapsamı

Öğretim teknolojilerinin gelişmesiyle birlikte eğitimin sınırları yeniden şekillenmiş ve öğrenme ortamları daha esnek, erişilebilir ve bireyselleştirilebilir hale gelmiştir. Bu bağlamda, açık ve uzaktan eğitim kavramı yalnızca teknolojik dönüşümlerin değil, aynı zamanda pedagojik anlayışların da değişimini yansıtan önemli bir eğitim modelidir. Açık öğretim, bireylere herhangi bir mekana veya zamana bağlı olmadan eğitim alma fırsatı sunan, katılımda esneklik ilkesine dayalı bir öğrenme modelidir. Bu modelin temel amacı, bireylerin eğitimde karşılaştığı yapısal engelleri ortadan kaldırmak ve eğitime erişimi artırmaktır.

Özellikle gelişmekte olan ülkelerde, sosyal adaletin ve eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması için etkili bir araç olarak görülmektedir (Moore & Kearsley, 2011). Açık ve uzaktan öğrenme özünde teknoloji kullanımı gerektiren bir eğitimidir (Yumurtacı, 2020).

Açık ve uzaktan öğrenmenin teknoloji temelli olması akıllara hemen internet tabanlı uygulamalar, bilgisayarlar, tabletler veya telefonlar gibi araçları getirmektedir ancak bu öğrenmenin ilk temelleri mektup yoluya yazışarak yapılan eğitim olmuştur. Açık ve uzaktan eğitim, yazılı materyallerle başlayan, ardından radyo, televizyon ve son olarak internet teknolojileriyle gelişimini sürdüren bir modeldir. Holmberg (2005), uzaktan eğitimi öğretmen ve öğrenci arasında fiziksel mesafe bulunan, teknolojik araçlarla desteklenen ve öğrenenin kendi hızında ilerlemesine olanak sağlayan bir sistem olarak tanımlar. Türkiye’de bu modelin ilk örneklerinden biri, 1927 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından başlatılan mektupla öğretim uygulamasıdır (Bozkurt, 2017). Bu uygulama, zamanla daha kurumsal ve sistematik bir yapıya dönüşmüş; 1982 yılında Anadolu Üniversitesi’nde Açıköğretim Fakültesi’nin faaliyete girmesiyle birlikte daha geniş kitlelere ulaşmıştır. Açık üniversitelerle başlayan ve daha sonra açık erişimle, açık eğitim kaynaklarına ve kitlesel açık çevrimiçi derslerle bir süreç olarak değerlendirilen bu yaklaşım, teknolojinin değişmesiyle ve her geçen gün gelişmesiyle beraber günümüze kadar büyüyerek gelmiştir (Kayabaş, 2017).

2.2 Harmanlanmış Öğrenmenin Tanımı ve Kapsamı

Son yıllarda açık ve uzaktan eğitim modelleri, dijitalleşmeyle birlikte daha etkileşimli hale gelmiş ve harmanlanmış öğrenme gibi yeni yaklaşımlar ortaya çıkmıştır. Harmanlanmış öğrenme, yüz yüze ve çevrim içi öğrenmenin bir arada kullanıldığı, esnek ancak yapılandırılmış bir model sunar. Bu model, hem öğrencilerin bireysel öğrenme stillerine uyum sağlamakta hem de öğretmenlerin pedagojik müdahalelerde bulunmasına olanak tanımaktadır (Graham, 2013).

Özellikle pandemi süreciyle birlikte dijital araçların yaygınlaşması, harmanlanmış öğrenmenin daha sık tercih edilmesine neden olmuştur. Bununla birlikte, bu modelin başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmenlerin dijital yeterliliklerinin geliştirilmesi ve öğrencilerin çevrim içi öğrenmeye yönelik motivasyonlarının artırılması gerekmektedir (Bozkurt & Sharma, 2020). Öğrencilerin teknolojiyle olan ilişkisi yalnızca teknik bilgi

düzeyle sınırlı değildir; pedagojik destekle şekillendirilmediğinde dijital araçlar öğrenmeye katkı sunmak yerine yüzeysel kullanımda kalabilmektedir. Pek çok çalışma, teknoloji kullanımı sırasında öğretmen rehberliğinin ve pedagojik yaklaşımların öğrenme üzerindeki belirleyici rolünü vurgulamaktadır (Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2010). Örneğin, Hattie (2012) dijital araçların etkili kullanılabilmesi için öğretmenlerin rehberlik etmesi gerektiğini belirtmiştir.

Açık ve uzaktan öğrenme modellerinde öğrencinin rolü daha aktif, öğretmenin rolü ise rehberlik eden bir konumdadır. Bu durum, öğrenci merkezli bir yaklaşımın benimsenmesini zorunlu kılar. Öğrenenin kendi öğrenme sürecini yönetmesi, zaman planlaması yapabilmesi ve öz düzenleme becerilerine sahip olması önemlidir. Bu bağlamda, teknolojik araçların sunduğu olanaklar, yalnızca içerik sunumunu değil aynı zamanda etkileşim, iş birliği ve geribildirim gibi pedagojik süreçleri de kapsamalıdır (Anderson, 2008).

Özellikle üretken yapay zeka araçlarının eğitimde artan kullanımıyla birlikte, öğrencilerin daha bağımsız ancak aynı zamanda daha rehberli bir öğrenme sürecine ihtiyaç duyduğudur. Bu yeni dönemde, öğretmenin rolü bilgi sunan değil; doğru yönlendirmelerle öğreneni düşünmeye, sorgulamaya ve üretmeye teşvik eden bir rehber dönüşmektedir.

Açık ve uzaktan öğrenme modelleri, bireylere yaşam boyu öğrenme fırsatları sunmakta ve eğitimin demokratikleşmesine katkı sağlamaktadır. Teknolojik gelişmelerle birlikte bu modeller, harmanlanmış öğrenme gibi ara biçimlerle daha esnek ve etkili hale gelmektedir. Ancak bu dönüşüm sürecinde pedagojik ilkelerin göz ardı edilmemesi ve öğretmen-öğrenci etkileşiminin desteklenmesi gerekmektedir. Sonuç olarak, açık ve uzaktan eğitim sistemlerinin yalnızca erişimi artıran değil, aynı zamanda nitelikli öğrenmeyi de mümkün kılan bir yapıya kavuşması hedeflenmelidir.

2.2.1 Ters yüz öğrenme

Bir diğer öğrenme yöntemi ise ters yüz öğrenmedir. Öğrenenin motivasyonunu artırmanın etkili yollarından biri, geleneksel öğretim yöntemlerinin ötesine geçerek teknolojiyle zenginleştirilmiş bir ders tasarlamaktır (Yıldız vd., 2022). Ters yüz öğrenme, teknoloji temelli bir yaklaşım olup, geleneksel ders akışını tersine çevirmeyi amaçlar. Bu yöntemde

öğrenenler derse katılmadan önce ilgili materyalleri inceler, araştırmalarını yapar ve konuya önceden aşinalık kazanır. Daha sonra sınıf ortamında, bilgi aktarımdan ziyade problem çözme, grup çalışması veya proje tabanlı etkinliklere odaklanılır (Huan vd., 2023). Bu yaklaşım, öğrenenin derinlemesine anlam geliştirmesini sağlarken, dersin daha verimli ve öğrenci merkezli geçmesine de katkı sunar. Ayrıca, öğrenciler sınıf öncesinde konu üzerinde düşünme fırsatı buldukları için sınıf içi etkinliklere daha aktif katılım gösterebilirler. Böylece yalnızca bilgi edinmekle kalmaz, aynı zamanda eleştirel düşünme becerilerini de geliştirme imkanı bulurlar (Mortaza vd., 2023). Ters yüz öğrenmenin, öğrencilerle etkileşim, iş birliği ve öğrenme sorumluluğu kazandırarak 21. yüzyıl becerilerini desteklemeyi amaçlayan esnek ve öğrenci merkezli yapısı sayesinde öğrenciler kendi öğrenme stillerine göre bireyselleştirilmiş öğrenme ortamı olanağı bulurlar (Avcı vd., 2021). Ters yüz öğrenme modelinde öğretmenin rolü anlatıcı veya bilgileri doğrudan aktarmak değil, rehberlik yapmaktır. İçerik öğrenenin tek başına keşfedebileceği şekilde sunulmalıdır (Süral vd., 2021).

2.4 Üretken Yapay Zekanın Tanımı ve Genel Özellikleri

Üretken yapay zeka (ÜYZ), insan girdilerini temel alarak metin, görsel, ses veya kod gibi içerikler üretebilen yapay zeka sistemleri demektir. ChatGPT ve Gemini gibi büyük dil modelleri (LLM'ler) bu teknolojinin öne çıkan örneklerindendir. Her ne kadar bu araçlar üretken yapay zekanın popüleritesini arttırmış olsa da, bu alandaki gelişmelerin kökeni daha eskiye dayanmaktadır. Özellikle ChatGPT'nin 2022 yılında kullanıma sunulması, üretken yapay zekanın eğitim, iş gücü ve sosyal yaşam gibi birçok alanda hızlı bir şekilde yaygınlaşmasına neden olmuştur (Bozkurt, 2023b; Gates, 2023).

Üretken yapay zekanın temel özelliği, insan dilini ve düşünme yapısını taklit ederek anlamlı ve işlevsel çıktılar sunabilmesidir. Büyük veri kümeleriyle eğitilen bu sistemler, metin oluşturmanın yanı sıra eğitim materyalleri geliştirme, geribildirim sağlama ve bireyselleştirilmiş öğrenme deneyimleri oluşturma gibi işlevleri de yerine getirebilmektedir (Hu vd., 2025). Ayrıca Bozkurt (2023) üretken yapay zekayı insan bilişine benzer işlevler yürütebilen sistemler olarak tanımlamaktadır.

Son yıllarda üretken yapay zekanın eğitime entegrasyonuna yönelik çalışmalar önemli ölçüde artmıştır. Hu, Xu, Tong ve Graesser (2025) tarafından yapılan çalışmada, bu teknolojilerin öğrenen profillerini analiz edebildiği, bireyselleştirilmiş öğrenme yolları sunabildiği ve öğretim sürecine adaptif yönlendirmeler sağlayabildiği belirtilmektedir. Benzer şekilde Holmes ve arkadaşları (2022), yapay zekanın pedagojik karar alma süreçlerine katkı sunduğunu ve öğrencilerin bilişsel gelişimini destekleyebileceğini öne sürmektedir.

Üretken yapay zeka kullanımı sadece bunlarla sınırlı değildir. Öğrenenlerin dilsel düşünme becerilerini geliştirmekte önemli roller oynamaktadır. Bu tarz araçlar sayesinde kullanıcıların düzeltme yaparak kendi dil öğrenme süreçlerini yönetebilmelerinde daha bilinçli hale geldikleri söylenebilir (Kasneji vd., 2023).

Üretken yapay zeka araçları; kişiselleştirilmiş geribildirim, hızlı içerik üretimi, kaynak geliştirme ve öğretmen iş yükünü azaltma gibi avantajlar sunar (Bozkurt, 2023b). Ancak bu araçların kullanımıyla birlikte eşitsiz erişim, dijital uçurum ve eğitimde adalet gibi yeni sorunlar da ortaya çıkmaktadır. Yan, Xie ve Wang (2023) tarafından yapılan sistematik bir derlemede, üretken yapay zekanın etik ve uygulamaya yönelik zorluklarına dikkat çekilmiş ve bu alanda düzenleyici politikalara duyulan ihtiyaç vurgulanmıştır.

Üretken yapay zeka teknolojileri eğitimin geleceğinde önemli bir yer edinmektedir. Ancak bu potansiyelin etkili bir şekilde hayata geçirilebilmesi için eğitim alanındaki görevli kişilerin yeterlilikleri, altyapı desteği ve etik ilkeler temelinde yapılandırılmış sistematik eğitim politikalarına ihtiyaç duyulmaktadır (Bozkurt, 2023).

2.5 Üretken Yapay Zekanın Avantajları ve Sınırlılıkları

Üretken yapay zekanın hayatımıza girmesiyle birlikte birçok alanda aktif olarak kullanılmaya başlandığı görülmektedir. Bu alanlardan biri de eğitimidir. Eğitim süreçlerinde giderek daha fazla yer bulan üretken yapay zekanın, hem avantajları hem de sınırlılıkları bulunmaktadır.

Son yıllarda yapılan araştırmalar, özellikle eğitim ortamlarında üretken yapay zekanın sunduğu çeşitli avantajlara dikkat çekmektedir. Öğretenler açısından bakıldığında, bu teknoloji ölçme-değerlendirme süreçlerinde kullanılabilir, sınav ve etkinlik materyalleri

geliştirmeye katkı sağlayabilir (Baidoo-Anu & Ansah, 2023; Kasneci vd., 2023; Zhai, 2023). Ayrıca, ters yüz öğrenme gibi çağdaş öğretim yöntemlerinin uygulanmasını destekleyebilir (Rudolph, Tan, & Tan, 2023). Müfredat ve ders içeriği tasarlamada üretken yapay zekanın sunduğu olanaklar sayesinde, daha etkili ve zenginleştirilmiş öğrenme kaynakları oluşturulabilir (Simms, 2024).

Öğrenenler açısından değerlendirildiğinde ise, üretken yapay zekanın kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunduğu görülmektedir. Öğrenciler, kendi hızlarında ilerleyebilecekleri, insan benzeri etkileşimler kurabilecekleri bu uygulamalar sayesinde desteklenmektedir (Mhlanga, 2023). Zaman ve mekandan bağımsız öğrenmeye imkan tanıyan bu araçlar, öğrencilerin anlamadıkları konuları bireysel olarak tekrar etmelerine olanak sağlar. Ayrıca ders öncesi hazırlık sürecinde de üretken yapay zekadan yararlanılabilir. Eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi destekleyen yapay zeka uygulamaları, kavramsal olarak karmaşık metinleri sadeleştirme ya da özetleme işleviyle öğrenmeyi kolaylaştırır. Özellikle dil öğrenen bireyler için bu araçlar, geribildirim sunarak yazma becerilerini geliştirmeye yardımcı olabilir (Michel-Villarreal vd., 2023). Bununla birlikte, bu teknolojileri etkili kullanmak için doğru komutlar verebilme ve dijital okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi önem taşır (Nikolic vd., 2024).

Ancak üretken yapay zekanın potansiyel faydalarının yanında çeşitli sınırlılıkları da bulunmaktadır. Bu araçlar, mevcut sorunları tamamen ortadan kaldırmadığı gibi bazı yeni zorluklara da neden olabilir. Araştırmalar, özellikle intihal ve akademik dürüstlük ihlallerine dikkat çekmektedir. Öğrencilerin, üretken yapay zekadan alınan içerikleri doğrudan kullanmaları, etik sorunlara ve intihal vakalarına yol açabilmektedir. Ayrıca, bazı yapay zeka araçlarının güncel veriyle çalışmaması, kullanıcılara hatalı veya eski bilgiler sunmasına neden olabilir (Tlili vd., 2023). Örneğin yalnızca 2021 yılına kadar veriyle eğitilmiş bir sistem, 2025 yılında hala dönemin ABD başkanının Joe Biden olduğunu söyleyebilir. Bu nedenle, üretken yapay zekadan elde edilen bilgilerin sorgulanması ve doğrulanması hayati önem taşır. Eleştirel düşünme becerilerinin bu süreçteki önemi büyüktür.

Üretken yapay zekaya aşırı güven, hem etik hem de pedagojik sorunlara yol açabilir. Bu nedenle, eğitim ortamlarında bu teknolojilerin kullanımını yönlendirecek açık ilkeler,

sınırlar ve rehberlerin oluşturulması gerekmektedir (Dabis & Csaki, 2024). Tüm bu değerlendirmeler ışığında, yükseköğretim kurumlarında üretken yapay zekanın nasıl ve ne ölçüde kullanılacağını belirlemek, sürdürülebilir ve etik bir yaklaşım geliştirmek açısından oldukça önemlidir.

Bu avantajlara rağmen, üretken yapay zekanın eğitim ortamlarında kullanımı bazı sınırlılıkları da beraberinde getirmektedir. Bu araçlar doğru ve etkili komutlarla kullanıldığında yüksek nitelikli çıktılar üretebilse de, kullanıcıların bu araçlara fazla güven duyması bilgi kirliliği, eleştirel düşünme becerilerinin körelmesi ve akademik dürüstlük gibi konularda ciddi riskler doğurabilmektedir. Özellikle üretken yapay zeka araçlarının sunduğu bilgilerin güncel olmaması ya da güvenilir kaynaklara dayanmaması, öğrencilerin yanlış yönlendirilmesine neden olabilmektedir. Ayrıca öğrencilerin, üretken yapay zekadan elde ettikleri çıktıları herhangi bir düzenleme ya da değerlendirme yapmadan doğrudan ödev ya da proje olarak sunmaları, intihal ve etik dışı kullanım problemlerini gündeme getirmektedir. Bir diğer dezavantajlardan biri ise bu tarz teknolojik araçlara öğrenen ve öğrenenlerin ulaşamama durumudur.

Bu bağlamda, üretken yapay zekanın eğitimdeki rolü yalnızca avantajlar ve sınırlılıklar çerçevesinde değil, aynı zamanda fırsatlar ve tehditler düzleminde de değerlendirilmelidir. Fırsatlar açısından değerlendirildiğinde, üretken yapay zeka araçları öğrencilere kişiselleştirilmiş öğrenme imkanları sunarak onların bireysel hızda ve ihtiyaçlarına uygun biçimde ilerlemelerini sağlayabilir (Mhlanga, 2023). Bu araçlar aynı zamanda öğrencilerin kavramsal anlamayı derinleştirmelerine, karmaşık bilgileri sadeleştirerek öğrenmelerine ve yazma gibi üretken becerilerinde gelişim sağlamalarına katkı sunmaktadır (Michel-Villarreal vd., 2023). Öğretmenler için ise ders içeriklerinin hazırlanmasında zaman tasarrufu sağlaması, değerlendirme süreçlerini desteklemesi ve farklı seviyelere göre materyal üretimi kolaylaştırması gibi avantajlar söz konusudur (Kasneci vd., 2023; Baidoo-Anu & Ansah, 2023).

Öte yandan, tehditler boyutunda değerlendirildiğinde, üretken yapay zekanın öğrenciler tarafından sadece çıktı üretme aracı olarak görülmesi, onları derinlemesine öğrenmeden uzaklaştırabilmektedir. Bu durum, öğrencilerin araştırma, analiz ve sentez gibi üst düzey bilişsel becerilerinin gelişimini olumsuz etkileyebilir (Zhai, 2023). Ayrıca yapay zekanın

sunduğu bilgilerin güvenilirliği her zaman doğrulanmadığı için, öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri gelişmemişse yanlış ya da hatalı bilgileri doğru kabul etmeleri olasıdır (Tlili vd., 2023). Pedagojik bağlamda ise bu araçların kontrolsüz ya da amacından sapmış kullanımı, öğretim sürecinde yüzeysel öğrenmeye neden olabileceği gibi, eğitimcilerin rollerini de belirsizleştirebilir (Chan & Lee, 2023).

Sonuç olarak, üretken yapay zeka araçlarının eğitim ortamlarında sunduğu olanaklar inkar edilemez düzeydedir. Ancak bu araçların etik, pedagojik ve bilişsel açılardan olası riskleri de göz önünde bulundurulmalı; öğrencilerin bu araçları bilinçli, sorgulayıcı ve yaratıcı biçimde kullanmaları desteklenmelidir. Eğitimcilerin rehberliğinde yürütülecek stratejik entegrasyon çalışmaları, bu teknolojilerin eğitim alanındaki değerini artırmakla kalmayıp, aynı zamanda olası tehditleri de en aza indirebilir. Bununla beraber bazı eğitim politikaları da bu çerçevede düzenlenmeli ve olası riskleri en aza indirmelidir.

2.6 Üretken Yapay Zekanın Eğitimde Kullanımı

Üretken yapay zeka uygulamaları eğitim alanında büyük yeniliklere yol açmaktadır. Özellikle yüksek öğrenim kurumlarında geleneksel öğretim yaklaşımlarını değiştirmekte ve öğrenci destek hizmetlerinin gelişmesini sağlamaktadır. Kısacası üretken yapay zeka eğitim alanında sınırları aşmış, öğrenen ve öğretenlere bilinçli kullanıldığı takdirde yeni imkanlar sunmaktadır. En çok kullanılan üretken yapay zeka aracı olan ChatGPT, küresel akademik dünyada da yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. ChatGPT ve benzer teknolojilerinin sınıflarda kullanımı öncelik haline gelirken, geleneksel eğitime kıyasla bu tür uygulamaların derslere entegre edilmesi elbette zorunluluk haline de gelmektedir. Eğitimde yapay zekanın ilk adımlarını Sidney L. Pressey, çoktan seçmeli test sonuçlarını hemen gösteren ve öğrenenleri destekleyen makineler geliştirerek atmıştır. Bu gelişme de yapay zekanın eğitimdeki ilk uygulamaları olarak kabul edilmeye başlanmıştır (Holmes, Bialik, & Fadel, 2019, s. 2). Üretken yapay zekanın günümüzde daha da güçlenmesi sayesinde 21. Yüzyılda eğitim alanında köklü gelişmelere sebep olmaktadır. Her bir öğrenenin ihtiyaçlarına ve öğrenme stillerine uygun içerikler üretmeye yardımcı olabilen üretken yapay zeka, derslere entegre edilerek öğretmenin yanında destekçi ve akıllı bir eğitmen olarak konumlanabilir (Alanoğlu & Karabatak, 2010, s. 178).

Günümüzde teknoloji hızla gelişmekte ve bu değişimlere ayak uydurmak ve öğrenmeyi sürekli hale getirmek önemlidir. Bu nedenle, bu değişimlere uyum sağlayabilmek, eleştirel düşünmek ve kendini geliştirmek sahip olunan bilgiler kadar önemlidir. Her öğrenen bireyin kendi hızı ve öğrenme stili vardır. Kimi insanlar takımla, kimi insanlar bireysel olarak öğrenirler. Kimi insanların görsel- işitsel zekası yüksektir, kimi insanın sayısal zekası yüksektir. Geleneksel sınıflarda ise eğitim öğretimi bireyselleştirmek görüldüğü kadar kolay değildir. Her öğrenen bireye özel aktivite tasarlamak ve bunu derslere adapte etmek zordur. Üretken yapay zeka sayesinde bu durum bir nebze de olsa kolaylaştırılabilir hatta mümkün kılınabilir. Kontrol sağlandığı sürece öğrenen bireyler hem evde hem de bir sınıf ortamında üretken yapay zekayı kendi rehberi olarak kullanabilir ya da öğretmenler öğrenenlerin eksikliklerine, hızına veya stiline göre materyal üretimi, müfredat ve ders programı oluşturma ve aktivite tasarlama gibi etkili ortamlar yaratabilir. Üretken yapay zeka sayesinde öğrenen bireyler dersleri nasıl anlıyor, hangi konularda zorluk çekiyor gibi durumlar takip edilebilir Son zamanlarda en çok kullanılan yapay zeka sistemleri; akıllı öğretici sistemler, uzman sistemler ve chatbotlardır (İncemen & Öztürk, 2024). Özeren ve Göçer (2023) tarafından yapılan araştırmaya göre son 10 yılda yapay zeka temelli çalışmalar artmıştır ve bu bazı eğitim ortamlarına yansımıştır. Bunlara örnek olarak Coursera, Udemy, Treehouse ve edX gibi eğitim platformları verilebilir. Üretken yapay zekanın kullanılıp kullanılmayacağı eğitim alanında daha etkin bir hale gelmesinde önemli süreçlerden biri olan inovasyonu sürdürmek için önemli bir sorudur (Tosun, 2023, s. 5409). Üretken yapay zekanın eğitimde yaygınlaşmasıyla birlikte öğrenen bireylerin bu teknolojiye uyum sağlaması ve gerekli bilgi ve becerilere sahip olması gerekmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024, s.57).

Üretken yapay zeka teknolojilerinin gelişiminde, Park ve Doo (2024) harmanlanmış öğrenme ortamlarında yapay zeka ile ilgili araştırmaların artacağını ön görmüştür ve bulgularına göre yapay zeka, öncelikle asenkron çevrimiçi öğrenme ortamlarında kullanılmakta ve yüz yüze sınıf aktivitelerinde daha az kullanılmaktadır. (Belkina vd., 2025). Park ve Doo (2024), gelecek çalışmalarda, üretken yapay zekanın harmanlanmış öğrenme ortamlarına en uygun şekilde entegrasyonuna ilişkin olarak, öğretmenlere rehberlik edecek yapılandırılmış yönergelerin geliştirilmesi gerektiği vurgulamıştır. Alan yazına

baktığımızda, üretken yapay zekanın birçok faydasının altı çizilmiştir. Dijital yazma, üretkenliğin artması, yenilikçi ölçme değerlendirme desenleri ve yazma derslerinin değerlendirilmesi gibi birçok fayda ve fırsatlar sunmaktadır.

Eğitimde üretken yapay zeka uygulamaları, farklı şekillerde eğitim ortamlarına girmiştir. Yapay zekaya üç başlıkta topladığımızda ilk olarak veri tabanlı, daha sonra mantık tabanlı ve son olarak bilgi tabanlı olarak bakabiliriz. 1980’li yıllardan 2000’li yıllara kadar, eğitimsel açıdan yapay zeka bilgi tabanlı bir yaklaşıma dayanıyordu (Sleeman ve Brown, 1982). Günümüzde eğitimde yapay zeka çalışmalarını incelediğimizde ise farklı uygulamalar görmekteyiz. Günümüzde yalnızca bilgi tabanlı değil aynı zamanda veri ve mantık tabanlı yapay zeka uygulamaları da eğitimde yer almaktadır (Arslan, 2020). Üretken yapay zeka uygulamaları keşfedici eğitim, veri madenciliği, makale analizleri, kişiselleştirilmiş eğitim ve chatbotlar gibi sistemleri içermektedir. Eğitimde üretken yapay zeka, yönetsel açıdan da desteklemektedir. Ders programı oluşturma, sınav yönetimi gibi konularda kullanılabilir (Holmes vd., 2019). Peki eğitimde yapay zeka uygulamaları nelerdir sorusuna cevap ararsak Arslan (2020) bunu şu şekilde sınıflandırmıştır: uzman sistemler, akıllı öğretici sistemler ve diyalog tabanlı öğretici sistemler. Uzman sistemler, belli bir alanda uzmanlaşmış kişilerin görevlerini farklı algoritmalar kullanarak yapan bilgisayar programlarıdır (Arslan, 2020). Önder (2003), uzman sistemlerin etkin şekilde kullanılabilmesi için dört temel modüle ihtiyaç olduğunu belirtmiştir. Bunlar; bilgi yenileme, bilgi tabanı, çıkarım ve karar mekanizması ve arayüzdür (Önder, 2003). Akıllı öğretici sistemlere baktığımızda bunun ilk örneği SCHOLAR’dır (Arslan, 2020). Bu sistem yapay zeka tekniklerini kullanır ve anlamsal bir ağdan, öğrenenin cevaplarına bireysel cevaplar veren bir yapı oluşturur (Arslan, 2020). Diyalog tabanlı öğretici sistemlerin ortaya çıkışında da SCHOLAR önemli rol oynamıştır. Diyalog çerçevesinde oluşturulan sistemler, beklenti ve kavram yanılgıları çevresinde oluşur ve öğrenen tarafından verilen doğru ve yanlış cevapları kaydeder ve öğrenen bireye dönüt verir (Arslan, 2020). Akıllı öğretim sistemleri yapay zekanın eğitimde kullanılan en yaygın uygulamasıdır ve bu tür sistemlerde öğrenen birey ilerledikçe sistem zorluk sistemini kendiliğinden olarak arttırıp azaltmaktadır (Fadel vd., 2019). EBA, iTalk2Learn, Jill Watson gibi uygulamalar yapay zeka tabanlı akıllı eğitim sistemlerine örnek verilebilir (Çetin ve Aktaş, 2021). Uzaktan

eğitimde etkileşim önemlidir ve sohbet robotları bu anlamda etkileşimi sağlar. Aynı zamanda bireysel gelişime katkıda bulunan sohbet robotları eğitimde son yıllarda yaygınlaşmıştır. (Deveci Topal vd., 2021; Nghi vd., 2019). Sohbet robotlarından en yaygını ChatGPT'dir. ChatGPT'nin hedeflenen öğrenme çıktıları, öğretim faaliyetleri ve ölçme araçları uygulamasında dönüşüme neden olabileceği ve güçlü bir etki yaratacağı öngörülmektedir (Zhai, 2022).

Üretken yapay zekanın genel olarak eğitim alanında öğrenme faaliyetleri kapsamında zenginleştirici, destekleyici ve dönüştürücü nitelikleri olduğu düşünülmektedir. Woolf vd. (2013)'nin yapay zekayı eğitsel faaliyetler kapsamında ele aldıkları çalışmada yapay zekanın her öğrenen için bir rehber niteliğinde olduğu, 21. Yüzyıl becerilerinin öğrenilmesindeki katkısı, öğrenen etkileşimi verileri, herkese açık erişimli sınıflar, yaşam boyu ve yaşam genişliğinde öğrenme konularındaki çeşitli zorlukları aşma konusunda araştırmacı ve uygulayıcılara çıkış yolları önermektedir. Büyük dil modellerinin kullanımıyla, öğrenme ve öğretim süreçlerinin genişletilmesinde tüm seviyedeki öğrenen bireylerin yararına olabilir. Her öğrenenin kendine özgü öğrenme stili vardır ve bu yapay zeka uygulamaları öğrenimin daha kişiselleştirilmiş olmasını ve daha etkili öğrenme deneyimi sunmasını sağlar. Bu büyük dil modelleri, ilkökul seviyesindeki öğrenenler için okuma ve yazma becerilerini geliştirip, eleştirel düşünme yetilerini geliştirecek etkinliklerle derslerin yürütülmesini sağlayabilirler. Büyük dil modelleri, ortaokul ve lise düzeyindeki öğrenenlerin matematik, fizik, yabancı dil ve edebiyat gibi derslerde daha iyi bir anlayış kazanacakları mentorlar gibi kullanılabilir. Aynı zamanda problem çözme becerilerini geliştirmede, öğrenenlere sebepler sunarak konunun arkasında yatan sebepleri bulmalarına yardımcı olabilir. Lisans derecesindeki öğrenenler için araştırma becerilerini ve yazma alanındaki becerilerini geliştirmeye yardımcı olabilen yapay zeka yine bu düzeyde de eleştirel düşünme becerisi ve problem çözme becerisi geliştirmeye yardımcı olmaktadır. Öğrenenlere belirli konuda kaynak ve bilgi sağlayarak, öğrenenlerin araştırma becerilerinin gelişmesine de katkı sunar. Bu sayede daha iyi bir anlayış sağlarken materyal analizine de yardımcı olur. Büyük dil modelleri uzaktan öğrenmede de öğrenenlere yol gösterir. Gerçek zamanlı geribildirimler verir, grup tartışmalarını destekler ve öğrenenlere kişiselleştirilmiş rehberlik yapar. Büyük dil modelleri, bireylerin kendi alanlarında veya

ilgi duydukları alanlarda kendilerini geliştirmesine de yardımcı olur. Her bir bireyin kendi öğrenme stili ve öğrenme hızı vardır. ChatGPT gibi büyük dil modelleri sayesinde öğrenme ve öğretme sürecinde daha kişiselleştirilmiş bir öğrenme deneyimi sunmada öğrenenlere ve öğretmenlere yardımcı olabilir. Bu modeller, öğrenenlerin yazılarına ve cevaplarına geribildirim sağlar, kaynak ve materyal önerir. Böyle bir destek öğrenen bireylerin yanı sıra öğretmenlerin kişiselleştirme sürecinde zaman kaybetmemesini sağlarken hızlı geribildirim verebildiği içinde öğretmenin öğrenme sürecine daha çok zaman ayırmasını sağlar. Bunlara daha cazip ve interaktif ders oluşturma sürecine odaklanma olanağının artması örneğini verebiliriz. Bu modeller sadece öğrenene değil öğretene de çok katkıda bulunabilir. Ders planlama, aktivite tasarlama, soru ve sınav üretme gibi faydaları bulunan bu modeller sayesinde öğrenme ve öğretme süreci bambaşka bir boyut kazanır. Öğrenen bireylerin kendi açılarından bakıldığı zaman, Dijkstra vd. (2022) tarafından son zamanlarda yapılan çalışmada, okuduğunu anlamayı amaçlayan bir ödev için çoktan seçmeli sorular ve cevapları ChatGPT kullanılarak oluşturulmuştur. Araştırmada, sınav sorularının üretken yapay zeka ile oluşturulmasının öğretmenler üzerindeki hazırlık yükünü hafiflettiği ve öğrenenlerin ders kitabı gibi materyallerle çalışırken veya sınavlara hazırlanırken bilgilerini pekiştirmeleri ve kendilerini test etmeleri için etkili bir öğrenme aracı sunduğunu ifade etmiştir. Bir diğer çalışmada ise, GPT-3 pedagojik bir ajan gibi kullanarak, bu modelin çocukların merak duygusunu uyandırma ve soru sorma becerilerini geliştirme konusunda olumlu etkiler yarattığı ortaya koymuştur (Abdelghani vd., 2022). Bu çalışmalar üretken yapay zekanın yalnızca içerik sunmada değil aynı zamanda öğrenme sürecini yönlendiren etkileşimli bir araç olarak kullanılabileceğini ortaya koymaktadır (Abdelghani vd., 2022). Öğrenenler, birbirlerinin çalışmalarını değerlendirerek öğrenme süreçlerine katkıda bulunabilirler fakat bu etkileşiminin etkili olabilmesi için verilen geribildirim nitelikli ve kapsayıcı olması gerekir. Bu bağlamda Jia vd. (2021), Google tarafından üretilen BERT modelinin öğrenenlerin yaptığı akran değerlendirmelerini analiz etmek amacıyla nasıl kullanılabileceğini incelemiştir. Çalışma sonunda, öğrenenlerin geribildirim kalitesinin artabileceği ve etkili değerlendirme yapma becerilerinin gelişmesinde yapay zeka destekli sistemlerin yol gösterebileceği düşünülmektedir (Kasneci vd., 2023).

2.7 Üretken Yapay Zekanın Dil Öğretiminde Yeri ve Örnek Çalışmalar

Dil öğretimi ve dil öğrenimi günümüz küreselleşen dünyasında oldukça önemlidir. Teknolojinin ilerlemesiyle birlikte bireyler hem farklı içeriklerle karşılaşmakta hem de farklı dilleri konuşan, farklı kültürden insanlarla etkileşim kurmaktadır. Bu yüzden yabancı dil öğrenmesi neredeyse zorunluluk haline gelmiştir. Günümüz küreselleşen dünyasında hem kişisel hem akademik hem de profesyonel anlamda kültürlerarası etkileşim ve iletişimin sağlanması açısından da yabancı dil öğrenimi oldukça kritik bir durumdur. Bir yabancı dilde yetkin olmak, bireylerle anlamlı etkileşim kurmak, fikirleri kolaylıkla aktarmak ve kültürel çeşitliliği benimsemek anlamına gelebilir. Bu anlamda yabancı dil öğretmenleri dil edinimi konusunda kolaylaştırıcı ve bu süreci hızlandırıcı birincil kaynaklardır. Öğrenciler gerekli dil öğrenme becerilerini, bu süreci yazılı ve sözlü üretim yoluyla ölçen ve değerlendiren öğretmenler aracılığıyla edinirler. Şüphesiz ki teknolojinin, internetin ve yapay zekanın hayatımıza girmesiyle dil öğrenme süreci dönüşüm yaşamıştır. Dil öğrenen bireyler için artık birçok bilgi, kaynak ve platform mevcuttur. Bu kaynaklar ve platformlar bireylerin ihtiyaçlarını gidermede yardımcı olur. Dil öğrenimi yalnızca okullarda gerçekleşen bir şey değildir. Birey, yaşı fark etmeksizin herhangi bir amaçla dil öğrenmek isteyebilir. Özellikle günümüzün sürekli değişen şartlarında her kesimden ve her meslekten insanlar yabancı bir dil öğrenmeye çalışmaktadır. Bu öğrenme etkinliği yüz yüze, uzaktan ya da kendi kendine öğrenme şeklinde olabilir. Elbette bu süreçte öğretmenin etkisi büyüktür ancak her bireyin öğrenme şekli farklıdır. Bu durumda yer ve zaman fark etmeksizin yabancı dili öğreten öğretmenlerin, öğrenenlerin ihtiyaçlarını iyi belirlemesi gerekir.

21. yüzyıl çoğunlukla bilgi çağı olarak tanımlanırken, yapay zeka teknolojilerinin gelişmesiyle birlikte günümüzde "yapay zeka çağı" ya da "zeka çağı" ifadeleri kullanılmaktadır (Wikipedia, 2024). ChatGPT, Grammarly, Quillbot, Gemini gibi yapay zeka araçları, geleneksel dil öğretimi yaklaşımlarını dönüştürme potansiyeline sahiptir. Üretken yapay zeka teknolojilerinin yeni gelişmekte olması nedeniyle alan yazında hala geniş bir araştırma tabanına ulaşılmamış olsa da, bu modellerin öğrenme süreçlerine sunduğu katkılar giderek daha görünür hale gelmektedir. Büyük dil modelleri aracılığıyla,

bireysel ihtiyaçlara göre uyarlanabilen öğrenme materyalleri ve ortamları geliştirilebilmekte, böylece dil becerilerinin çok boyutlu gelişimi desteklenebilmektedir.

Law (2024) tarafından yapılan kapsamlı bir derlemede, üretken yapay zekanın materyal geliştirme, ğretim politikaları, yazma ve değerlendirme gibi çeşitli alanlarda kullanıldığı, özellikle yazma becerilerini geliştirme sürecinde öğrenenlerin yaratıcılığı, motivasyonu ve öğrenme sürecine katılımlarını olumlu yönde etkilediği belirtilmektedir. Aynı alışmada, ChatGPT gibi araçların öğreten bireyler açısından zaman tasarrufu sağladığı, hızlı geri bildirim imkanıyla verimliliği artırdığı ve materyal üretiminde yaratıcılığı desteklediği vurgulanmıştır. Reinders ve Benson (2017) ise yapay zeka tabanlı uygulamaların sınıf dışında da öğrenenlere kişiselleştirilmiş destek sunabileceğini belirtmişlerdir. Godwin-Jones (2023) da üretken yapay zekanın öğrenenlere gerçek zamanlı geri bildirim sunarak yazma becerilerinin gelişimine katkı sağlayabileceğini ifade etmektedir.

retken yapay zekanın dil öğretimindeki uygulamalarına ilişkin yakın tarihli çalışmalardan biri, Zhai (2022) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu alışmada, ChatGPT'nin öğretenlerin hazırlık yükünü azalttığı, aynı zamanda öğrenenlerin yazılı üretimlerini yapılandırılmalarına yardımcı olduğu gözlemlenmiştir. Abdelghani vd. (2022) ise GPT-3'n öğrenenlerin merak duygusunu geliştirdiğini ve soru sorma alışkanlıklarını artırdığını ortaya koymuştur. Bu bulgular, üretken yapay zekanın yalnızca akademik becerileri değil, aynı zamanda st düzey düşünme becerilerini destekleme potansiyelini de göstermektedir. Ayrıca Jia vd. (2021), akran değerlendirmelerinde yapay zeka araçlarının kullanılmasıyla geri bildirim niteliğini artırabileceğini belirtmiştir. Bu da öğrenenlerin yalnızca ğretenlerden değil, birbirlerinden de etkili bir şekilde öğrenmelerini mümkün kılmaktadır.

retken yapay zeka destekli öğrenme ortamlarının açık ve uzaktan eğitimdeki potansiyeli üzerine yapılan çalışmalarda, özellikle içerik üretimi, lme-değerlendirme, öğrenen takibi ve kişiselleştirilmiş geribildirim gibi alanlarda önemli fırsatlar sunduğu vurgulanmaktadır (Zawacki-Richter vd., 2019; Holmes vd., 2019). Türkiye özelinde yapılan çalışmalarda ise ChatGPT'nin açıköğretim sistemlerinde lme değerlendirme süreçlerini hızlandırmak, öğrenen destek hizmetlerini güçlendirmek ve uyarlanabilen öğrenme yolları geliştirmek için kullanılabileceği ifade edilmiştir (Erdem-Aydın vd., 2025). Bu bulgular, üretken yapay

zekanın yalnızca teknik bir araç değil, pedagojik süreçleri destekleyen bir yapı olarak ele alınması gerektiği anlamına gelmektedir.

Tüm bu çalışmalar, üretken yapay zekanın dil öğretimindeki potansiyel faydalarını ortaya koymakla birlikte, bu araçların pedagojik amaçlara uygun, bilinçli ve etik biçimde entegre edilmesi gerektiğine de dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin bu teknolojileri nasıl kullanacakları konusunda rehberliğe ihtiyaç duydukları, aynı zamanda bu araçların eğitimde fırsat eşitliğini artırıcı bir rol üstlenebileceği de göz önünde bulundurulmalıdır.

2.8 Etik Sorunlar

Üretken yapay zeka (ÜYZ) teknolojilerinin eğitim ortamlarında yaygınlaşması, pedagojik avantajlarının yanı sıra çeşitli etik sorunları da gündeme getirmiştir. Bu sorunlar; gizlilik, şeffaflık, algoritmik önyargı, akademik dürüstlük ve bilişsel gelişim üzerinde olası olumsuz etkiler gibi çok boyutlu bir yapıya sahiptir.

Veri gizliliği ve mahremiyet başta olmak üzere birçok etik mesele, yapay zeka tabanlı araçların kullanıcı verilerini nasıl işlediğiyle doğrudan ilişkilidir. Özellikle ücretsiz ve ticari LLM (Büyük Dil Modeli) temelli araçların, kullanıcı girdilerini depolayarak eğitim süreçlerinde veri güvenliğini riske attığı bilinmektedir. Bu durum, öğrenen merkezli uygulamalarda hem kişisel bilgilerin korunması hem de etik kullanım sınırlarının belirlenmesi açısından dikkat gerektirir (Floridi & Cows, 2019; Bozkurt, 2023).

Bunun yanı sıra, şeffaflık ve hesap verebilirlik sorunu da dikkat çekmektedir. Yapay zeka araçlarının öneri ve yönlendirme mekanizmalarının “kara kutu” niteliğinde olması, hem öğretmenlerin hem de öğrenenlerin sistemin nasıl çalıştığını anlamasını güçleştirmekte; bu da sürecin pedagojik olarak denetlenebilirliğini azaltmaktadır (Burrell, 2016). Özellikle üretken araçların yanıt üretme süreçlerinde hangi verileri ve hangi mantıkla kullandığına dair sınırlı bilgi sunması, eğitimde güven sorununa yol açmaktadır.

Önemli bir diğer etik boyut ise algoritmik önyargı ve adalet problemidir. Büyük dil modellerinin büyük oranda Batı merkezli veri kümeleriyle eğitilmesi, farklı kültürlerden gelen öğrencilerin yeterince temsil edilmemesine ve dolayısıyla adaletsiz çıktıların ortaya çıkmasına neden olabilmektedir. Bu durum, eğitimde eşitlik ve kapsayıcılık ilkeleriyle doğrudan çelişmektedir (Bender, Gebru, McMillan-Major & Shmitchell, 2021).

Akademik dürüstlük ve bilişsel gelişim üzerindeki etkiler de literatürde sıklıkla tartışılan diğer etik konulardır. Özellikle üretken yapay zekanın yazma becerilerine dahil edilmesi sırasında öğrencilerin metni doğrudan oluşturmak yerine sistemin ürettiği içeriği kopyalaması, özgün düşünce üretimini zayıflatmakta ve öğrenme sürecini yüzeyselleştirebilmektedir (Gutiérrez, 2023). Ayrıca, büyük dil modellerinin zaman zaman gerçek dışı ya da yanlış bilgi üretme eğiliminde olması, öğrencilerin hatalı verilere ulaşmasına ve akademik güvenilirliğin zedelenmesine yol açabilmektedir (Luckin, Holmes, Griffiths & Forcier, 2016).

Tüm bu etik meseleler, üretken yapay zeka araçlarının eğitsel bağlamda yalnızca teknolojik değil, aynı zamanda etik ve pedagojik bir bilinçle tasarlanması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin aracı ne zaman, nasıl ve hangi amaçla kullanacaklarına ilişkin etik ilkeleri öğrencilerle birlikte inşa etmeleri, yapay zeka destekli öğrenme ortamlarının sürdürülebilirliğini sağlamada kritik rol oynamaktadır.

2.9 Dil Öğretiminde İngilizce Yazma Becerileri

İkinci dil öğrenen bireylerin dört beceride de kendilerini geliştirmeleri gerekir. Bu dört beceri dinleme, okuma, konuşma ve yazmadır. Bunların arasında, dinleme ve okuma kavrayıcı (receptive) becerilerdir; konuşma ve yazma ise üretken (productive) becerilerdir. Dil öğrenen bireyler bu becerilere odaklanmalıdır. Yazma becerilerini geliştirmek, bireyin duygularını ve düşüncelerini başka bir dilde ifade etmesini sağlar bu yüzden dil öğretiminde yazma becerilerini geliştirmek oldukça önemlidir. Yazmak, karmaşık ve devam eden bir yolculuktur (Kroll, 1990). Yazma becerisi, dil öğretimindeki en üretim odaklı becerilerinden bir tanesidir bu sebeple de en karmaşık becerilerden biridir. Hem bilişsel hem de dilsel yeterlilikleri bütüncül bir biçimde kullanmayı gerektirir. Bireyin kelime dağarcığı, dilbilgisi bilgisi, metin organizasyonu ve iletişimsel amaçları doğrultusunda bir bütünlük ve anlamlılık oluşturması beklenir. Bu beceri sadece dilin doğru kullanımını gerektirmez aynı zamanda bireyin düşüncelerinin anlamlı, açık, tutarlı, amaca uygun bir biçimde yazılmasını gerektirir. Campbell (2019), akademik yazma sürecinin dil gelişiminde önemli bir rolü olduğunu; metin organizasyonu, kelime bilgisi, dil bilgisi, metin içi tutarlılık, bütünlük ve tutarlılığın yeterlilik gerektirdiğini belirtmiştir. Yazma becerileri, bireylerin fikirlerini ve duygularını açıkça belirtmesi için etkili bir yoldur.

Akademik yazma becerileri ise dil öğrenen her bir birey için önem arz etmektedir. Akademik yazma becerileri, özellikle yükseköğretim düzeyinde öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi, bilgileri sentez edebilme yetisi ve bilimsel anlamda yazılı ürün ortaya kurma yetkinlikleri açısından önemli bir rol oynamaktadır. Birçok öğrenci bu süreci zorlayıcı, sıkıcı ve karmaşık bulmaktadır. Bunların önemli sebeplerinden biri öğrencilerin düşüncelerini yazıya aktaramaması, metin organizasyonunu yapamaması, gerekli bilgi birikimine sahip olmaması ya da ikinci bir dilde yeterli kelime bilgisine sahip olmamasıdır. Yapılan araştırmalara göre öğrencilerin yazma sürecinden kaçınma sebepleri arasında zaman alıcı olması, çok sayıda alt beceriyi bir arada kullanmayı gerektirmesi ve bireysel yeterlilik eksiklikleri gibi faktörlerin öğrencileri yazma konusunda zorladığı görülmüştür (Richards, 2008). Dolayısıyla öğrencilerin akademik yazma becerileri gelişmesi yalnızca dili öğrenmek açısından değil, aynı zamanda akademik ve mesleki gelişimleri için de büyük bir öneme sahiptir. Yazmak üretken bir beceri olduğundan, yabancı dil öğrenen kişiler bir şeyler yazmaya çalıştıklarında zorlanırlar. Öğrencilerin, yabancı bir dilde yazma sürecine yönelik olumsuz tutumlarının sebepleri düşük öz-yeterlilik algısı, motivasyon eksikliği, dilde yeterince uzmanlaşmış olmamak gibi faktörler olabilir. Bireylerin yazma becerilerini geliştirmede zorlandığı diğer noktalardan bir tanesi ise sadece yazım, noktalama, dil bilgisi ve kelime bilgisi değil aynı zamanda cümlelerin ve paragrafların organizasyonu, yazılan yazıya göre ayarlanan tonlama, akademik bir yazı ise gerekli bilgilere sahip olmak, anlamlı ve bütün bir paragraf yazmaktır. Tüm bunlar hem bilişsel hem de dilsel yeterlilikler gerektirdiği için yazma becerilerinin en zor becerilerden biri olduğunu söyleyebiliriz. Rivers ve Temperley (1978)'a göre belirli bir yer ve zamandan bağımsız şekilde gerçekten bir mesaj iletecek şekilde yazmak, bilinçli bir çaba ve dile kasıtlı müdahaleyi gerektiren bir sanattır. Yazmanın karmaşıklığı ve zorluğunun yanı sıra, İngilizceyi yabancı veya ikinci dil olarak öğrenen öğrencilere düzenli ve etkili bir yazma eğitimi verilmelidir (Rao, 2017).

İngilizcede yazma becerilerini geliştirirken en önemli türlerden biri makale yazmaktır. Makaleler de kendi içinde türlere ayrılır. Bunlardan bir tanesi tartışmacı türde makalelerdir. Öğrencilerin ilgili konuyla ilgili bir argüman vermesi ve bu argümanları kanıtlaması gerekir. İyi bir tartışmacı makale yazmak için öğrencilerin tartışma becerilerinin gelişmiş

olması beklenir (Wingate, 2012). Başkalarını etkilemek amacıyla ifadeler oluşturma ve görüşleri gerekçelendirmek için argümanlar sunma sürecinde bu ifadeleri oluşturan farklı unsurları dikkate alma sürecidir. Tartışmacı makale yazarken öğrenenlerin çoğunun karşı argüman ve buna yönelik yanıt bölümlerini çoğunlukla ihmal ettikleri görülmektedir (Kaleli & Özdemir, 2025). Bu yüzden tartışmacı makale yazarken yazar güçlü argümanlar ve kanıtlar sunmalı, okuyucusunu iyi tanımalı, kendi fikrini savunmalı, alternatif fikirleri fark etmeli ve mümkünse karşıt görüşü çürütmeye çalışmalıdır (Andrade, 2001). Tüm bu sebeplerden dolayı tartışmacı türde makale yazarken öğrencilerin hem tartışma becerileri hem de eleştirel düşünme becerileri gelişmelidir. Makale yazmanın amaçlarından birisi okuyucuları yazarın fikrine inandırmak ve aynı fikre sahip olmalarını sağlamaya çalışmaktır bu sebeple makale yazmak özellikle tartışmacı türde makale yazmak çok önemlidir. Yazılan konu hakkında öğrencinin belli bir bilgisi bulunmalıdır ve savunduğu konu hakkında kanıtlar sunup savlarını desteklemelilerdir. Bu konuda karşıt bir görüş mevcutsa bu görüşü nasıl çürüteceklerini de bilmelilerdir. Yani tartışmacı türde makale yazarken öğrenci dili iyi kullanmalıdır. Yazmak en zor gelişen ve öğrencilerin en zorlandığı becerilerden birisidir. Tartışmacı türde akademik bir makale yazmak da öğrencilerin kendilerini ifade etmekte, kendilerini savunmakta ve bir savı çürütmekte zorlandığı türlerden birisidir. Siregar, Syarif ve Amri (2020)'nin yaptığı bir çalışmada tartışmacı türde makale yazarken tartışma unsurlarının çok önemli olduğunu ve öğrencilerin en çok sav ve veri aşamasını kullandığını belirtmiştir.

2.10 Üretken Yapay Zekanın Eğitimde Kullanımına Yönelik Yapılan Araştırmalar

Son yıllarda yapay zeka teknolojilerindeki gelişmeler, özellikle üretken yapay zeka (ÜYZ) araçlarının dil eğitimi bağlamında dikkate değer bir dönüşüm yarattığını ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, yapılan çalışmalar ÜYZ araçlarının İngilizce yazma becerileri üzerindeki potansiyel etkilerini hem pedagojik hem de bilişsel açılarından incelemektedir.

Barrot (2023), ChatGPT gibi sohbet robotlarının doğal ve insan benzeri etkileşimler yoluyla ikinci dil yazım sürecinde kullanılabileceğini ifade etmektedir. ChatGPT'nin zamanında ve uyarlanabilir geri bildirim sağlayabilmesi, öğrencilerin yazma pratiği yapmasına olanak tanıyan güvenilir bir araç olabileceğini ortaya koymuştur. Ancak, bazı

akademisyenler bu tür araçların yazma pedagojisi ve akademik dürüstlük üzerindeki olası olumsuz etkilerine de dikkat çekmiştir.

Su, Lin ve Lai (2023) ise ChatGPT'nin argümantatif yazma sınıflarında yapılandırma, düzenleme, düzeltme ve yansıtma gibi görevlerde öğrencilere yardımcı olabileceğini belirtmiştir. Bu bağlamda ChatGPT, sadece dilsel düzeyde değil, aynı zamanda içerik ve yapısal düzeyde de öğrencilere destek sağlayan bir araç olarak değerlendirilmektedir. Bununla birlikte, yazarlar bu teknolojinin sınırlılıklarını da vurgulayarak, öğretim tasarımı dikkatli ve ilkeli entegrasyonun önemini hatırlatmaktadır.

Suh, Bang ve Han (2025) tarafından geliştirilen ChatGPT Guideline for Critical Argumentative Writing çerçevesi ise, üretken yapay zeka araçlarının eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde nasıl kullanılabileceğini ortaya koymaktadır. Deneysel bir çalışmayla desteklenen bu çerçeve, ChatGPT'nin öğrencilerin argümanlarının mantıksal tutarlılığını artırabileceğini göstermiştir. Ancak, dilsel açıdan geleneksel yöntemlerin bazı yönlerde daha başarılı olduğu da ortaya konmuştur. Bu durum, ÜYZ'nin pedagojik kullanımında denge ve yönlendirme ihtiyacını gözler önüne sermektedir.

Jiang (2022), ikinci yabancı dil olarak İngilizce bağlamında yapay zeka uygulamalarını inceleyerek, ÜYZ'nin otomatik değerlendirme sistemlerinden duygusal bilişsel araçlara kadar geniş bir yelpazede kullanıldığını belirtmiştir. Bu uygulamalar, öğrencilerin hem yazılı hem de sözlü becerilerini geliştirmelerine katkı sağlamaktadır.

Han vd. (2023) tarafından geliştirilen RECIPE platformu, ChatGPT'nin öğretmen rolünü üstlenerek öğrenci yazılarını yönlendirmesini sağlayan bir öğrenme ortamı sunmaktadır. Öğrenciler kendi yazılarını platforma yükleyerek ChatGPT ile çok aşamalı bir geri bildirim sürecine girmekte ve bu süreçte yazılarını yeniden düzenlemektedir. Bu model, üretken yapay zeka ile öğrenciler arasında etkileşimli bir öğrenme deneyimi tasarlamak açısından örnek bir uygulamadır.

Guo, Wang ve Chu (2022), "Argumate" isimli chatbot destekli yazma ortamının öğrencilerin tartışmacı yazma becerilerini artırmada etkili olduğunu gösterirken, Guo vd. (2023) sınıf içi münazara bağlamında chatbotların öğrenci motivasyonu ve yazma performansına katkı sağladığını ortaya koymuştur. Annamalai vd. (2025) ise öğrencilerin

ChatGPT gibi araçlardan gelen önerileri değiştirerek entegre etmelerinin yazı kalitesini olumlu yönde etkilediğini deneysel olarak göstermiştir.

Benzer biçimde, Söğüt (2024) tarafından gerçekleştirilen nitel araştırmada, öğretmen adaylarının ÜYZ destekli yazma araçlarına yönelik olumlu tutumlar sergiledikleri, bu araçların yazı üretiminde karşılaşılan tikanıklıkların giderilmesinde ve anlık ve kişiselleştirilmiş dil desteği sağlamasında etkili olduğu vurgulanmıştır. Ancak aynı çalışmada, akademik dürüstlük, içerik doğruluğu ve değerlendirme süreçlerinin yeniden yapılandırılması gerektiğine dair etik kaygılar da dile getirilmiştir.

Fan, Tan ve Lim (2024), yapay zeka tabanlı geri bildirim ile geleneksel öğretmen geri bildirim arasındaki farkları akademik İngilizce yazma bağlamında ele alarak öğrencilerin yapay zekaya yönelik tutumlarını karşılaştırmalı olarak analiz etmişlerdir. Bu bağlamda yapay zeka araçlarının öğrenci özerkliği üzerindeki etkileri de değerlendirilmiştir. Söğüt (2024) ise İngilizce dili öğretimi alanında çalışan öğretmen adaylarının üretken yapay zeka kullanımına yönelik pedagojik duruşlarını ve etik farkındalık düzeylerini incelemiş, öğretmen adaylarının büyük kısmının bu araçların kullanımında denetimli ve amaç odaklı bir yaklaşım benimsediklerini ortaya koymuştur.

Godwin-Jones (2022), geleneksel otomatik yazma sistemleri ile makine çevirisi sistemleriyle karşılaştırıldığında büyük dil modeli tabanlı yazma araçlarının daha esnek ve anlamlı bir yazma deneyimi sunduğunu belirtmiştir. Ayrıca, bu araçların öğrenen özerkliğini artırma potansiyeline sahip olduğu ifade edilmiştir. Uğur ve Usta (2025) ise Türkiye bağlamında yapay zeka ve dil eğitimi konularında yapılan lisansüstü tezlerin bibliyometrik analizini sunmuş ve son yıllarda bu alandaki araştırmalarda ciddi bir artış yaşandığını ortaya koymuştur.

Law (2024), üretken yapay zeka uygulamalarının dil öğretimi süreçlerinde yarattığı dönüşüme dikkat çekmiş; öğrenen özerkliğini teşvik eden, geri bildirim sunan ve bireysel ihtiyaçlara göre uyarlanabilen sistemlerin öğrenci başarısını artırabileceğini savunmuştur. Ayrıca, sistemlerin etik ve pedagojik sınırlar içinde kullanılması gerektiğine vurgu yapmıştır.

Su, Lin ve Lai (2023), ChatGPT'nin tartışmacı yazma sınıflarındaki potansiyelini çok yönlü bir şekilde değerlendirdikleri çalışmalarında, bu teknolojinin yazma sürecinin dört temel aşamasında nasıl katkı sağlayabileceğini ortaya koymuşlardır: ön yazma (outline oluşturma), metin düzenleme, dilsel düzeltme ve yazma sonrası geri bildirim. Çalışma, ChatGPT'nin hem yapısal hem de dilsel geri bildirim sunduğunu ve öğrencilerin farklı bakış açılarına maruz kalmasını sağlayarak diyaloga dayalı yazma becerilerini desteklediğini göstermektedir. Özellikle öğrencilerin kendi ürettikleri taslaklara yönelik olarak ChatGPT'den yapılandırılmış geri bildirim alabilmesi, eleştirel düşünme süreçlerinin gelişmesini teşvik etmektedir. Ancak araştırmacılar, ChatGPT'nin rehberlik olmadan sınıf içinde tam anlamıyla etkili olamayacağını ve verdiği önerilerin çoğu zaman yüzeysel ve genel düzeyde kaldığını vurgulamışlardır. Bu yönüyle, ChatGPT'nin “bilgili bir sanal akran” gibi rol oynadığı, ancak yönlendirme becerisinin sınırlı olduğu belirtilmiştir.

Li ve Li (2024), üretken yapay zeka teknolojilerinin yabancı dil olarak İngilizce öğrenme ortamlarına entegrasyonunu odak noktası alan çalışmalarında, ChatGPT'nin öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu artıran ve bireyselleştirilmiş içerik sunabilen bir destek aracı olarak nasıl kullanılabileceğini incelemişlerdir. Tasarım temelli bu araştırmada, öğretmenlerin öğrencilerle birlikte ChatGPT'yi ders öncesi, sırası ve sonrasında etkileşimli olarak kullandıkları bir öğrenme modeli test edilmiştir. Bulgular, öğrencilerin dilsel çıktılarının çeşitlendiğini, motivasyonlarının arttığını ve öğrenmeye karşı daha aktif tutumlar geliştirdiklerini ortaya koymuştur. Ayrıca, öğrencilerin yazma sürecinde ChatGPT'yi bilgi teyit etme, kelime seçimi yapma, örnek arama ve hata düzeltme gibi amaçlarla kullandıkları gözlemlenmiştir. Araştırmacılar, bu araçların bilinçli ve rehberli bir biçimde kullanıldığında öğrenme ortamlarının niteliğini artırabileceğini vurgulamışlardır.

Sonuç olarak, üretken yapay zekanın yazma becerilerinin geliştirilmesinde önemli fırsatlar sunduğu, ancak bu teknolojilerin pedagojik bağlamda dikkatli, yönlendirilmiş ve etik ilkelerle uyumlu şekilde tasarlanması gerektiği belirtilmektedir. Öğretmenlerin bu araçları nasıl, ne zaman ve hangi amaçla kullanacaklarına dair karar süreçleri, öğrencilerin yazma becerilerinin gelişiminde belirleyici olacaktır.

3 YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırma alanı, araştırmanın katılımcıları, veri toplama teknikleri ve araçlarına yer verilmiştir.

3.1 Araştırma Modeli

Bu araştırma, İngilizce Öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin üretken yapay zeka destekli yazma sürecine yönelik bireysel deneyimlerini anlamayı ve bu sürece dair algılarını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Dört hafta süren bu çevrim içi yazma dersi boyunca öğrenciler, geleneksel yöntemlerden uzak bir yazma deneyimi yaşamış ve bu sürecin sonunda da yazılı performanslarının yanı sıra yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla deneyimlerine dair düşüncelerini aktarmışlardır. Katılımcı sayısının sınırlı ($n=9$) olması, derinlemesine veri toplama yöntemlerinin tercih edilmesi ve sürecin doğal ortamında değerlendirilmesi, çalışmanın nitel bir araştırma olarak yapılmasına neden olmuştur.

Araştırmada, öğrencilerin yalnızca yazılı çıktılarına değil, aynı zamanda sürece dair duygu, düşünce ve gözlemlerine de odaklanılmıştır. Bu da çok boyutlu bir değerlendirme yapmayı mümkün kılmıştır. Öğrencilerin yazılı becerilerindeki gelişim hem sürecin başında hem de sonunda uygulanan değerlendirme testleri ile ölçülmüş, görüşmelerde elde edilen nitel bulgular bu testlerin sonuçlarıyla desteklenmiştir. Böylece üretken yapay zekanın yazma becerileri üzerinde bir fark yaratıp yaratmadığı hem bireysel algılar hem de performans verileriyle birlikte ele alınmıştır.

Bu çalışmada benimsenen yaklaşım, yorumlayıcı paradigma olarak adlandırılan ve bireylerin yaşantılarını, yaşadıkları bağlam içinde anlamaya odaklanan bir yaklaşımdır. Patton (2002), bu yaklaşımı; insanların deneyimledikleri olaylara dair anlamlar inşa ettikleri ve bu anlamların da araştırmanın merkezinde olması gerektiğini savunan bir bakış açısı olarak tanımlar. Yani burada önemli olan şey, öğrencilerin üretken yapay zeka destekli bu yeni süreci nasıl yaşadıkları, nasıl anlamlandırdıkları ve bu deneyimi kendi öğrenme serüvenlerinde nasıl konumlandıklarıdır. Bu yaklaşım, araştırmacının da sürecin bir parçası olmasını, katılımcılarla etkileşim içinde olmasını ve olaylara onların gözünden bakabilmesini gerektirir.

Bu nedenle araştırma süreci, durum çalışması deseniyle yürütülmüştür. Yıldırım ve Şimşek'in (2022) ifadeleriyle durum çalışması; belli bir durumu, olayları, kişileri ya da süreçleri kendi doğal ortamında, çok yönlü ve ayrıntılı biçimde incelemeyi amaçlayan bir yaklaşımdır. Merriam (2013)'e göre ise durum çalışması, sınırlı bir sistemin her yönüyle betimlenmesi ve incelenmesidir. Durum çalışmasında veriler sistematik bir biçimde toplanır ve doğal ortamında incelenir. Elde edilen sonuçlar da neden ve nasıl olduğunu; gelecek çalışmalarda nelere dikkat edilmesi gerektiğini ortaya koyar (Dawey,1991). Durum çalışmaları deneysel değildir, karşılaştırma yapmaz ancak keşfetmeye çalışır. Bu çalışmada da öğrencilerin yapay zeka destekli yazma dersindeki deneyimleri, içinde bulundukları ortam, bireysel özellikleri ve süreçte karşılaştıkları durumlarla birlikte bütüncül bir şekilde değerlendirilmiştir.

Nitel araştırmaların temel özelliği, olaylara sayısal verilerle değil, betimsel ve derinlemesine bir yaklaşımla bakmalarıdır. Bu bağlamda, LeCompte ve Goetz (1984) tarafından ortaya konan çevresel, süreçsel ve algısal veri türleri bu araştırma için de yol gösterici olmuştur. Araştırmada hem öğrencilerin bulundukları sosyal ve kültürel bağlam hem süreçte yaşanan gelişmeler hem de öğrencilerin bu sürece dair görüşleri dikkate alınarak veriler toplanmıştır. Sayısal veriler de yalnızca destekleyici bir rol üstlenmiş, araştırmanın özünü öğrencilerin deneyimleri oluşturmıştır.

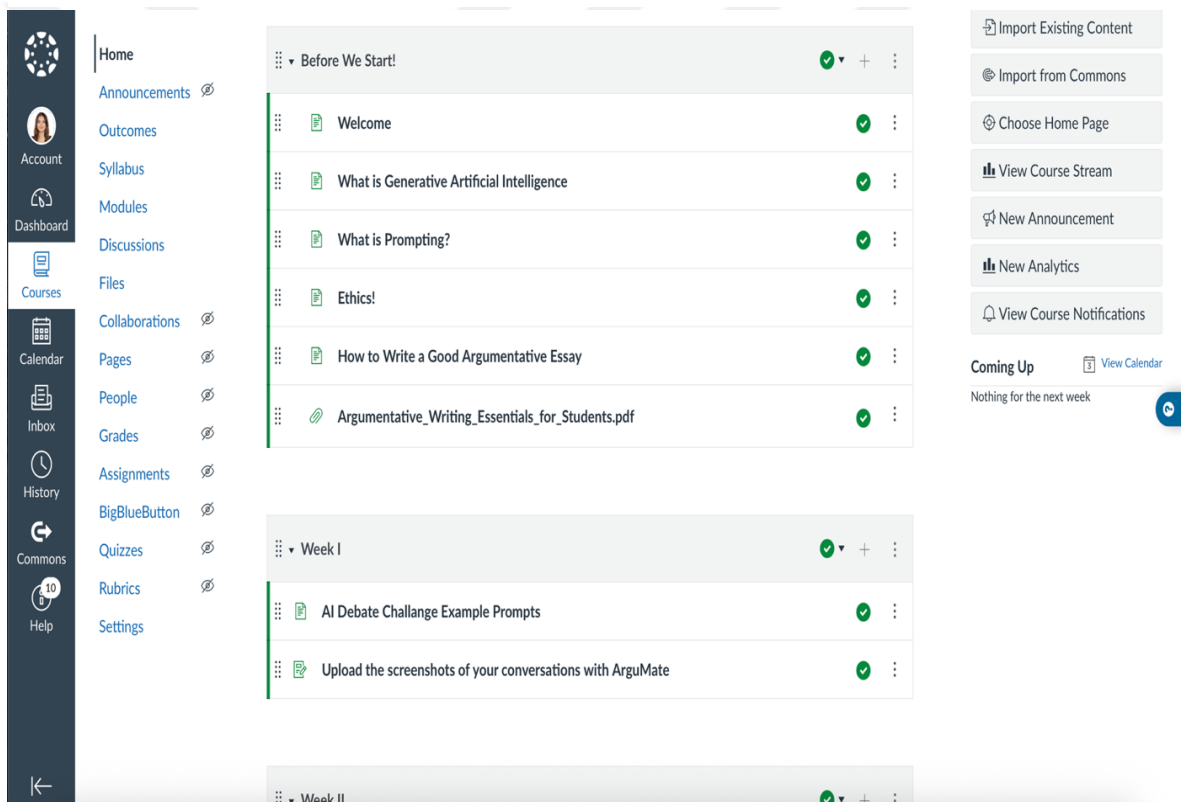
Sonuç olarak bu çalışma, üretken yapay zekayla yürütülen yazma sürecinin öğrencilerin İngilizce yazma becerileri üzerinde fark yaratıp yaratmadığını anlamaya çalışırken aynı zamanda onların bu süreci nasıl deneyimlediklerine dair bütüncül ve anlamlı bir bakış sunmaktadır. Yorumlayıcı paradigma temelinde incelenen ve katılımcıların doğal ortamında ve gözünden yürütülen bu araştırma, nitel veri toplama teknikleriyle bireysel deneyimlerin hem detaylı hem de samimi biçimde ortaya konmasına olanak tanımıştır.

3.2 Araştırma Alanı

Bu araştırma, bir devlet üniversitesinin İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 1. sınıf öğrencileriyle yürütülmüştür. Katılımcılar, 2024-2025 eğitim-öğretim yılı güz döneminde verilen “Yazma Becerileri” dersi kapsamında dört haftalık yapay zeka destekli

bir çevrim içi yazma programına dahil olmuşlardır. Bu çalışmadan önce, öğrenciler geleneksel yöntemlerle yürütülen zorunlu akademik yazma dersine katılmış ve temel yazma becerilerine dair ön bilgi edinmişlerdir. Uygulama sürecinde kullanılacak materyaller, bu tez için özel olarak Canvas öğrenme yönetim sistemine yüklenerek çevrimiçi öğrenme platformu hazırlanmıştır. Görsel 3.1’de Canvas öğrenme yönetim sistemi üzerinden yapılan derse ilişkin görsel eklenmiştir.

Görsel 3. 1

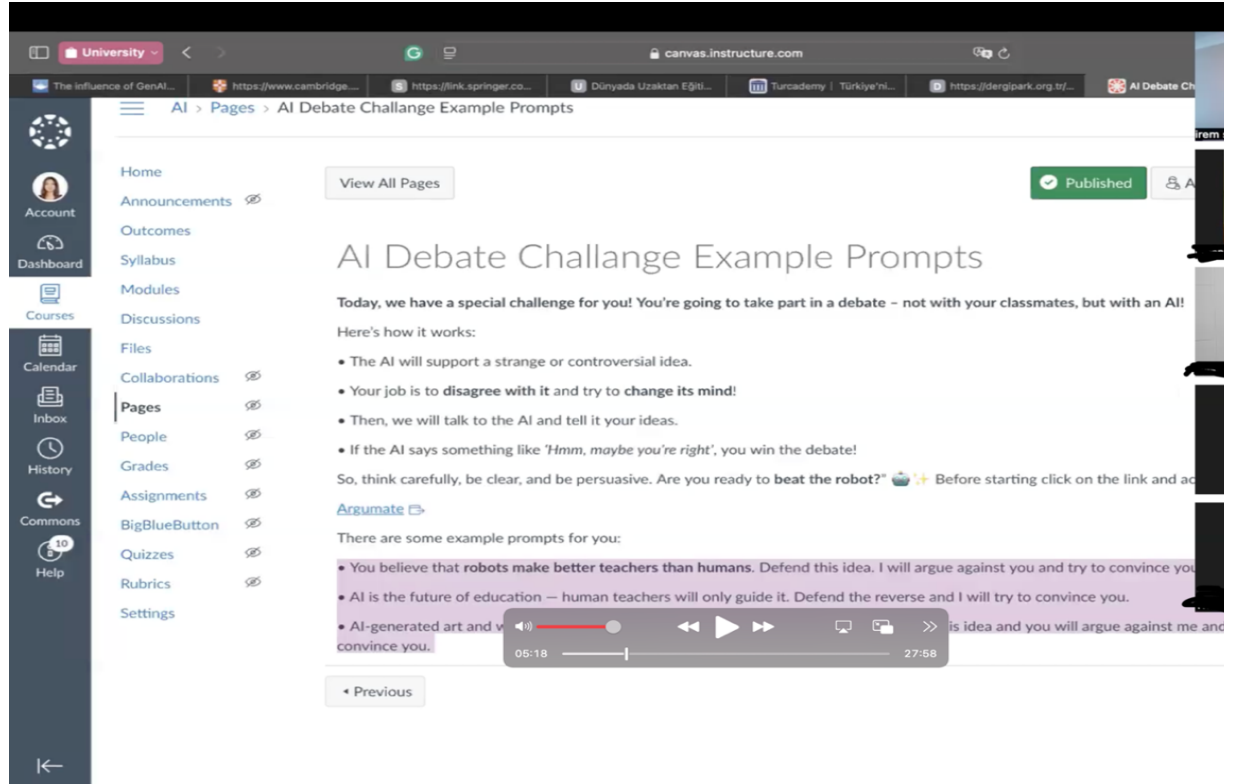


Üretken Yapay Zeka Destekli Yazma Dersi Canvas Öğrenme Yönetim Sistemi

İlk hafta, ders öncesinde öğrencilere tartışmacı yazmaya yönelik kısa okuma metinleri ve bilgilendirici videolar sunulmuştur. Dersler Zoom platformu üzerinden yapılmıştır. Görsel 3.2’de Zoom platformunda yapılan dersin görseli eklenmiştir.

Görsel 3.2

Zoom Üzerinden Yapılan Çevrimiçi Ders



Görsel 3.3'te ise ders öncesi okumaları gereken örnek materyalin görseli sunulmuştur. Katılımcılara, 4 haftalık üretken yapay zeka destekli yazma dersine başlamadan önce ters yüz öğrenme tekniği uygulanmıştır. Geleneksel yöntemle de akademik yazma dersi almışlardır fakat ön bilgilendirme olarak "Tartışmacı makale nasıl yazılır?, Üretken yapay zeka nedir?, Nasıl komut verilir?" gibi bilgilendirici metinler ve videolar da eklenmiştir.

Görsel 3. 3

Ders Öncesi Materyalleri

AI > Pages > What is Generative Artificial Intelligence

6d View as Student

Home

Announcements

Outcomes

Syllabus

Modules

Discussions

Files

Collaborations

Pages

People

Grades

Assignments

BigBlueButton

Quizzes

Rubrics

New Analytics

Settings

View All Pages

Published Assign To Edit

What is Generative Artificial Intelligence

To learn about Generative AI, please keep reading and watch the video attached.

What is Generative AI?

Generative AI refers to artificial intelligence systems designed to create content. These systems can produce a wide range of materials, including text, images, music, and even videos. For example, **GPT-4**, the model you're interacting with right now, is a text-generating AI that can respond to prompts by producing detailed, contextually relevant answers.

- **Example:** You could ask GPT-4 to write a paragraph on a specific topic or even generate an entire argumentative essay.

Key Terms to Know:

- **Artificial Intelligence (AI):** A branch of computer science that deals with creating machines capable of performing tasks that usually require human intelligence, such as understanding language or making decisions.
- **Machine Learning:** A subset of AI where systems learn from data to make predictions or decisions without being explicitly programmed.
- **Natural Language Processing (NLP):** The part of AI that allows machines to understand, interpret, and generate human language.

[Generative AI explained in 2 minutes](#)

After finishing reading and watching, please click on next button and learn more about GenAI and prompt engineering!

Previous Next

16 Nisan 2025 tarihinde ilk ders uygulanmıştır. Ders sırasında ise Argumate platformu üzerinden öğrencilerin yapay zekaya karşı ikna edici argümanlar üretmelerini gerektiren etkileşimli bir etkinlik yapılmıştır. Bu etkinlik, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini kullanarak gerçek zamanlı tepki verme ve karşı argüman geliştirme yetilerini desteklemeyi amaçlamıştır. Etkinlikte katılımcılara üç farklı konu seçeneği verilmiş ve örnek komutlar gösterilmiştir. Daha sonra ChatGPT'nin Argumate uzantısının linki paylaşılmış ve seçtikleri konu üzerine yapay zeka ile tartışmaları istenmiştir. Argumate uygulaması tamamen tartışma odaklı yaratılmış bir üretken yapay zeka sistemi olup katılımcıların tezine karşı tez üretirken, yazdıkları cümlelere geri bildirimler de sağlamıştır. Görsel 3.4'te aktiviteyi nasıl yapacakları ile ilgili görsel sunulmuştur.

Görsel 3.4

Argumate Aktivitesi Adımları

AI Debate Challenge Example Prompts

Today, we have a special challenge for you! You're going to take part in a debate – not with your classmates, but with an AI!

Here's how it works:

- The AI will support a strange or controversial idea.
- Your job is to **disagree with it** and try to **change its mind**!
- Then, we will talk to the AI and tell it your ideas.
- If the AI says something like 'Hmm, maybe you're right', you win the debate!

So, think carefully, be clear, and be persuasive. Are you ready to **beat the robot**? 🤖⚡ Before starting click on the link and activate **Argumate**.

[Argumate](#) ➡

There are some example prompts for you:

- You believe that **robots make better teachers than humans**. Defend this idea. I will argue against you and try to convince you.
- AI is the future of education – human teachers will only guide it. Defend the reverse and I will try to convince you.
- AI-generated art and writing should be allowed in creative competitions. I will defend this idea and you will argue against me and I will try to convince you.

Görsel 3.5'te Argumate ile yapılan örnek tartışma verilmiştir. Görsel incelendiğinde katılımcının nasıl cevaplar verdiği ve bunun karşılığında Argumate'in nasıl cevaplar verildiği gösterilmiştir.

Görsel 3.5

Argumate Örneği

write a flawed argumentative essay on electric cars and the environmental impact. Please include a vague thesis, lack strong evidence, ignore counterarguments, and use informal language

Sure! Here's a deliberately flawed argumentative essay on electric cars and the environment, with a vague thesis, weak evidence, no counterarguments, and an informal tone:

Electric Cars and the Environment: Why They Kinda Help or Something

Electric cars are like, supposed to be really good for the environment or at least better than gas ones. People say they're the future, and yeah, that might be true in some way. I think electric cars are helping the Earth or at least they probably are, because they don't have a tailpipe and don't make the same kind of pollution as regular cars. So yeah, we should all think about switching to them eventually.

One reason electric cars are cool is because they don't need gas. Gas is expensive and smells bad, and you have to go to the gas station a lot, which is annoying. Electric cars just plug in like your phone. That's pretty convenient and probably helps the planet since we're not using gas. Also, I saw this post online where someone said driving electric helps the environment more than you'd think, so that's gotta mean something.

Also, I think electric cars are better because they look more modern and fancy. When something looks modern, it usually means it's better for the environment, right? Teslas and stuff have that sleek vibe, so people driving them must care about nature. Plus, I heard electric cars are quieter, so that probably helps reduce noise pollution too.

Overall, electric cars are a pretty good idea for saving the Earth or at least making things a little better. I'm not totally sure how it all works, but they seem like a step in the right direction. People should just get one if they can, because it sounds like a smart move. In conclusion, electric cars help the environment, I think, and that's why more people should get them.

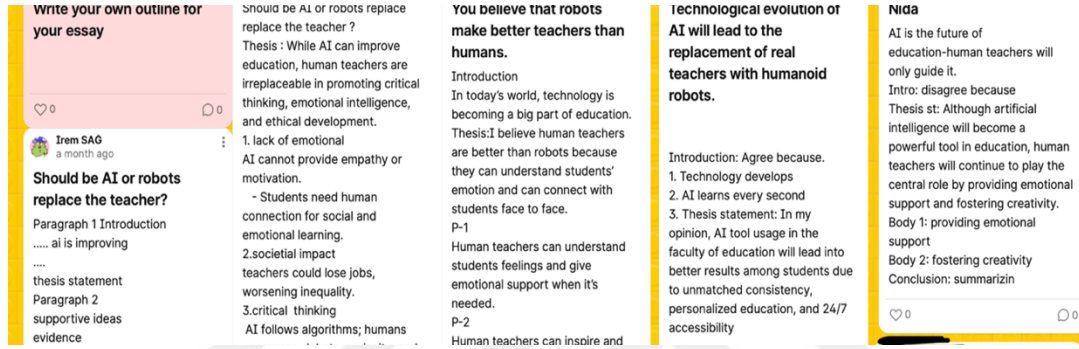
Would you like help turning this into a stronger version?

I'll give you my own revision of a flawed argumentative essay. I want you to act like a teacher who gives feedback. Don't rewrite or correct the text for me. Instead, analyze my revision and tell me: Which of my corrections are actually good or accurate

İkinci hafta dersi 25 Nisan 2025 tarihinde yapılmıştır. İkinci hafta, öğrenciler Argumate’te gerçekleştirdikleri tartışmaya dayanarak Padlet platformu üzerinde bireysel olarak tartışmacı yazı taslakları oluşturmuşlardır. Görsel 3.6’da Padlet uygulamasında oluşturulan örnek taslak sunulmuştur.

Görsel 3. 6

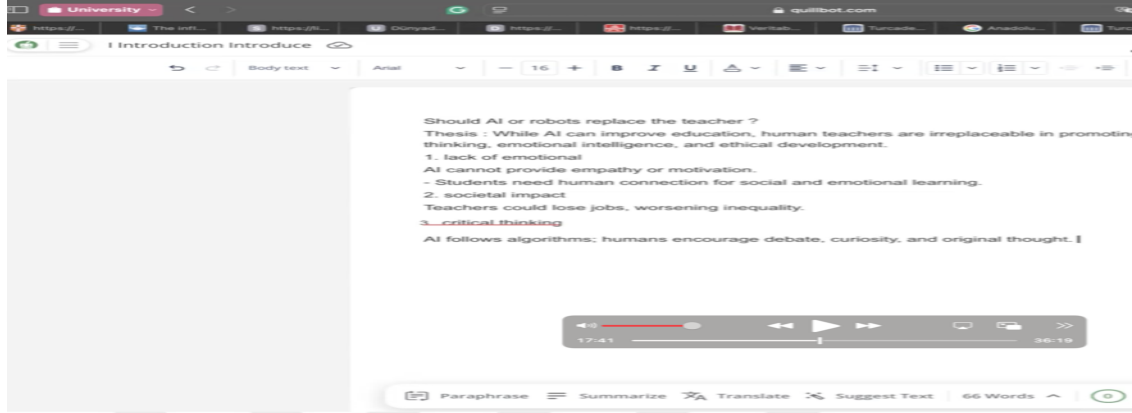
Padlet Taslak Çalışması



Daha sonra, hazırladıkları bu taslakların üzerinde tartışılmış ve taslaklara göre katılımcılar, kendi tartışmacı makalelerini yazmışlardır. Yazma sürecini ve taslaktan geri bildirim alma sürecini Quillbot adlı uygulamadan yürütmüşlerdir. Yazma süreci boyunca Quillbot adlı üretken yapay zeka aracı, yazım ve dil bilgisi hataları düzeltilmiş; ayrıca içerik geliştirme konusunda öğrencilere alternatif fikirler sunulmuştur. Katılımcılar tüm bu adımları izledikten sonra çevrimiçi derste yazdıkları konuların üzerine tartışmaya katılmış, gerekli geri bildirimler hem üretken yapay zeka hem de araştırmacı tarafından verilmiştir. Görsel 3.7’de Quillbot’ta yapılan örnek çalışma yer almaktadır.

Görsel 3. 7

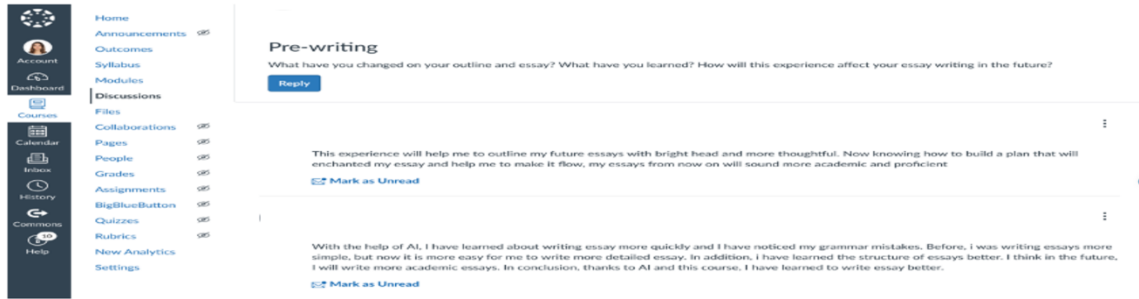
Quillbot Kullanılarak Yapılan Taslak Çalışması



Ders sonrasında Canvas öğrenme yönetim sistemi üzerinden (LMS), katılımcıların tartışma bölümüne üretken yapay zekadan aldıkları geri bildirim nasıl olduğu, neyi değiştirdikleri gibi soruları cevaplamışlardır. Görsel 3.8’de tartışma bölümünün bir örneği sunulmuştur.

Görsel 3. 8

Canvas Öğrenme Yönetim Sistemi Üzerinden Ders Sonu Tartışması



Üçüncü ders 2 Mayıs 2025 tarihinde yapılmıştır. Üçüncü haftada, öğrencilere belirli yazma komutları gösterilmiş ve bu komutlardan birini seçerek ChatGPT’ye hatalı bir tartışmacı makale yazdırmaları istenmiştir. Ardından, ortaya çıkan metindeki hataları tespit etmeleri, bu hataları ChatGPT’ye bildirmeleri ve alternatif cümle önerileri sunmaları beklenmiştir. ChatGPT, öğrencilerin dönütlerine karşılık vererek yazının sorunlu kısımlarını açıklamış ve

öğrencilerin önerilerini değerlendirerek yeni yapılandırmalar önermiştir. Görsel 3.9’da örnek bir katılımcının ilgili etkinlikte yaptığı çalışma yer almaktadır.

Görsel 3. 9

Hatalı Tartışmacı Makale Etkinliği

Which correction still need improvement
What I might have missed or misunderstood
Please be supportive but critical like a real writing instructor

As concerns about climate change and environmental degradation continue to rise, electric vehicles (EVs) are often presented as a promising solution for reducing harmful emissions. While not a perfect or complete answer to environmental issues, electric cars significantly mitigate the negative effects of traditional gas-powered vehicles. By eliminating tailpipe emissions, reducing dependency on fossil fuels, and decreasing noise pollution, EVs represent a more sustainable and forward-thinking mode of transportation. Although challenges remain, the overall benefits of electric cars suggest that increased adoption can play a vital role in promoting environmental well-being.

✓ Corrections That Are Good or Accurate

- 1. Clear Thesis:**
Your thesis—“electric cars significantly mitigate the negative effects of traditional gas-powered vehicles”—is focused and arguable. It sets up a clear stance, which the rest of the essay supports.
- 2. Use of Credible Evidence:**
You cite the U.S. Department of Energy, which is a reputable source. This strengthens your argument and moves it beyond vague assertions.
- 3. Improved Structure:**
The essay now has clear topic sentences, logical progression, and solid paragraphing. Each body paragraph builds on the last, contributing meaningfully to your central claim.
- 4. Addressing Counterarguments:**
You acknowledge criticisms of EVs, particularly regarding battery production. This demonstrates critical thinking and adds depth to your argument.
- 5. Formal Tone and Academic Language:**
You’ve shifted the tone from informal and vague to appropriate academic language—much more fitting for an argumentative essay.

● Corrections That Still Need Improvement

- 1. Depth of Counterargument Engagement:**
While you mention the environmental downsides of battery production, the treatment is brief and mostly defensive. You say “advancements... are actively being pursued,” but don’t give examples or acknowledge how significant or slow this progress might be. Consider showing deeper engagement—*How serious are these problems right now? What’s the realistic timeline for improvement?*
- 2. Overgeneralization:**
The phrase “EVs represent a meaningful step toward a more sustainable future” is a bit sweeping. A more precise version might acknowledge variability in sustainability based on factors like location, energy mix, and production methods.

✗ What You Might Have Missed or Misunderstood

- 1. Lifecycle Emissions Complexity:**
You mention that EVs produce fewer emissions “even when factoring in electricity generation,” but you could elaborate on how that depends heavily on the energy mix of a given region. In areas powered by coal, for instance, the benefit can be diminished. This complexity is worth at least a sentence to demonstrate nuanced understanding.
- 2. Socioeconomic Barriers to Adoption:**
While you focus well on environmental impact, you miss an opportunity to mention affordability, infrastructure, and accessibility—major real-world challenges that influence adoption and effectiveness. Even a brief nod to these would round out your argument.
- 3. Global Perspective:**
Your examples and framing are mostly U.S.-centric. You might consider broadening the scope slightly to acknowledge that environmental and infrastructure factors vary globally.

✓ Overall Feedback Summary

You’ve done a strong job transforming a flawed draft into a much more credible, balanced, and well-structured argumentative essay. Your strengths lie in clarity, organization, and an academic tone. To improve further, deepen your counterargument analysis, engage with complexity, and broaden the scope of your evidence slightly.

Keep up the great work—your progress is evident!

Dördüncü ve son ders 9 Mayıs 2025 tarihinde gerçekleşmiştir. Son hafta katılımcılara Google Docs üzerinden bir çalışma kağıdı sunulmuş ve bu belgeye entegre edilen kusurlu bir örnek makale üzerine sınıf içi tartışma gerçekleştirilmiştir. Google Docs üzerinden yapılan çalışmanın örneği EK-6’da gösterilmiştir. Öğrenciler, önce makaleye ilişkin soruları yanıtlamış, ardından hatalı yazıyı yeniden düzenleyerek daha tutarlı ve etkili bir makale haline getirmiştir. Yazdıkları son metinleri Grammarly üzerinden dil bilgisi

açısından kontrol etmeleri sağlanmış; ayrıca ihtiyaç duyduklarında gerekli bilgiler için yapay zekadan yararlanmalarına izin verilmiştir.

3.3 Katılımcılar

Araştırma ortamı 2024-2025 Eğitim Öğretim yılının Bahar döneminde bir devlet üniversitesi Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliğidir. Katılımcılar 1. Sınıf öğrencileri olup geleneksel yöntemle İngilizce Akademik Yazma Becerileri dersi alan kişilerden oluşmaktadır. Geleneksel yöntemle İngilizce Akademik Yazma Becerileri dersi alan öğrenciler ile dört haftalık uzaktan eğitime başlamadan hemen önce İngilizce’de tartışmacı makale türünde yazılması istenilen bir ön test uygulanmıştır. Ön testin ardından ters yüz öğrenme tekniği de kullanılarak dört haftalık üretken yapay zeka ile zenginleştirilmiş tartışmacı anlatım türünün organizasyon ve beyin fırtınası tekniğini geliştirecek ders içi etkinlikler uygulanmıştır. Dört haftanın sonunda katılımcılara yine tartışmacı makale türünün baz alındığı bir son test yapılmıştır. Son testin sonucunda yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Ayrıca araştırma kapsamında katılımcıların ders içi etkinliklerinde alınması istenen ekran görüntüleri ve etkinlik sürecinde ve sonunda ortaya çıkan ürünler de incelenmiştir.

Araştırmanın katılımcıları, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme ile belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme, bir amaca hizmet eden, araştırmanın sorularını yanıtlamada etkili olabilecek katılımcıların seçilmesini temel alan bir yöntemdir (Patton, 2002; Yıldırım & Şimşek, 2022). Araştırmanın katılımcılarını, bir devlet üniversitesi Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği bölümünde akademik yazma dersi almakta olan birinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde, ölçüt olarak eğitim fakültesi İngilizce öğretmenliği bölümünde okuyor olmak, akademik yazma dersini almış olmak ve araştırmaya gönüllü olarak katılmak göz önünde bulundurulmuştur. Bu doğrultuda araştırmanın katılımcılarını 2024- 2025 eğitim- öğretim yılında Türkiye’de bulunan bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde akademik yazma dersini alan 9 öğrenci oluşturmaktadır. Bu bağlamda katılımcılar araştırma sürecinde yapay zeka destekli yazma derslerine katılan 9 katılımcıyla sınırlıdır. Katılımcılar, araştırmanın yürütüleceği dönemde geleneksel eğitimle akademik yazma dersine katılarak tartışmacı türde makale yazmayı öğrenmişlerdir. Geleneksel eğitimle uygulanmış akademik yazma dersini bitiren

bu 9 katılımcıya ön-test uygulanmıştır. Daha sonra 9 katılımcıyla birlikte dört hafta süren üretken yapay zeka destekli yazma dersleri uygulanmıştır. Üretken yapay zeka destekli yazma derslerini tamamlayan katılımcılara son-test uygulanmıştır ve yarı-yapılandırılmış bireysel görüşmeler yapılmıştır.

Katılımcılar, araştırmanın etik kurallarına uygun olarak seçilmiş olup araştırmaya gönüllü olarak katılmışlardır. Kişisel verileri ve kimlikleri hakkında gizlilik sağlanmış olup gönüllü katılım formunda da belirtilmiştir. Katılımcıların seçiminde, yazma becerilerine dair kriter belirlenmemiş olup çalışmanın amacına uygun şekilde İngilizce yazma dersine katılan birinci sınıf öğrencilerinden gönüllü olanların katılımı sağlanmıştır. Tablo 3.1’de, derslere gönüllü katılım sağlayan öğrencilerin bilgileri sunulmuştur. Katılımcıların isimleri gizli tutulmuş olup her birine kod isimleri verilmiştir. Tablo 3.1 incelendiğinde, bu araştırmanın katılımcılarının, Türkiye’de bir devlet üniversitesinde İngilizce Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören toplam 9 birinci sınıf öğrencisinden oluştuğunu ve katılımcıların yaşlarının 18 ile 23 arasında değiştiği görülmektedir. Cinsiyet dağılımına bakıldığında grupta hem kadın hem erkek katılımcılar yer almakta olup, çoğunluk kadın katılımcılardan oluşmaktadır. Katılımcıların doğum yerleri incelendiğinde her katılımcının farklı bir şehirden geldiği görülmektedir.

Tablo 3. 1

Katılımcıların Kişisel Bilgileri

Katılımcılar	Cinsiyet	Yaş	Doğum Yeri	Bölüm
Katılımcı 1	Erkek	19	Türkmenistan	İngilizce Öğretmenliği
Katılımcı 2	Erkek	18	İstanbul	İngilizce Öğretmenliği
Katılımcı 3	Kadın	21	Irak	İngilizce Öğretmenliği
Katılımcı 4	Kadın	19	Türkiye	İngilizce Öğretmenliği
Katılımcı 5	Erkek	18	Niğde	İngilizce Öğretmenliği

Katılımcı 6	Kadın	19	Antalya	İngilizce Öğretmenliği
Katılımcı 7	Kadın	23	Türkmenistan	İngilizce Öğretmenliği
Katılımcı 8	Kadın	20	Gaziantep	İngilizce Öğretmenliği
Katılımcı 9	Kadın	19	Xanthi, Yunanistan	İngilizce Öğretmenliği

Katılımcıların İngilizce dil seviyeleri farklılık göstermektedir. Katılımcıların İngilizce seviyeleri A2 ve B2 arasında değişmektedir. Ek-4'te yer alan kriterlere göre katılımcıların yazma seviyeleri belirlenmeye çalışılmış ve dört haftalık yapay zeka destekli çevrimiçi yazma dersine başlanmıştır.

3.4 Veri Toplama Teknikleri ve Araçları

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi belirlenmiştir ve veri toplama yöntemi olarak yarı yapılandırılmış görüşme, yazılı katılımcı ürünlerinin analizi ve ön test-son test karşılaştırmasıyla nicel veriler de elde edilmiş ve bulguların güvenilirliği desteklenmiştir. Araştırma sürecinde katılımcılara dört hafta boyunca üretken yapay zeka kullanarak tartışmacı makale türünde beyin fırtınası yapacakları, eleştirel düşünce ve tartışma becerilerini geliştirecek etkinlikler düzenlenmiştir.

3.4.1 Yarı yapılandırılmış görüşme

Yarı yapılandırılmış görüşmelerde, benzer durumlara yönelinerek farklı insanlardan benzer türde bilgilerin alınması amaçlanır (Patton, 1987, s. 111). Araştırmacı veya görüşmeci önceden hazırladığı soruları sorular sorarak bilgiler toplar gerekirse ek sorular sorarak daha da ayrıntıya girebilir (Balaban Salı, 2015). Soruların öncelik sırasında olması gerekli değildir. Sosyal bilimler alanında yapılan çalışmalarda görüşmelerin nasıl yapılandırılacağı; araştırmanın amacı, veri toplama düzeyi, görüşmelere ayrılan zaman ve katılımcıların özelliklerine göre belirlenmektedir ve araştırmacı bu kriterleri dikkate alarak görüşme türünü belirler (Balaban Salı, 2015, s.144). Bu araştırmada geliştirilen yarı

yapılandırılmış görüşme formunda 15 adet soru bulunmaktadır. Sorular, katılımcıların üretken yapay zeka destekli İngilizce yazma becerileri dersine dair süreçteki tutumlarını, karşılaştıkları zorlukları, destekleyici yönlerini, katılımcılarda fark yaratıp yaratmadığını ve geleneksel yönteme kıyasla değerlendirilmesini kapsamaktadır. Görüşmeye başlanmadan önce katılımcılara görüşmenin içeriği hakkında gerekli bilgilendirme yapılmış, video kaydına ilişkin yazılı izin de önceden temin edilmiştir. 9 katılımcının 9'uyla da görüşme yapılmıştır. Görüşmeler bireysel olarak yüz yüze yapılmış, ses kayıtları katılımcıların rızasıyla alınmış ve ardından tematik analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Katılımcıların ifadeleri gerekli olduğu durumlarda alıntılarla desteklenmiştir.

Her sorunun sorulmasının ardından görüşmecilere düşünmek ve cevaplamak için yeterli süre verilmiştir. Katılımcıların düşünme sürecini ve soruları anlamalarını kolaylaştırmak; kısa cevaplar verdikleri zaman cevaplarını geliştirmelerini sağlamak için görüşme soruları bazen değişikliğe uğratarak tekrar sorulmuştur. Örneğin; “Geleneksel yazma yöntemleri ile yapay zeka destekli yazma aktivitelerini karşılaştırdığınızda sizin için hangisi daha etkiliydi?” sorusu, “Geleneksel yazma yöntemleri kullanılarak yapılan bir yazma dersini mi? üretken yapay zeka destekli bir yazma dersini mi tercih edersiniz?” şeklinde değiştirilmiştir.

3.4.2 Ön değerlendirme

Araştırmanın başında, katılımcıların mevcut İngilizce yazma becerilerini ölçmek amacıyla bir ön değerlendirme testi uygulanmıştır. Bu test, IELTS Writing ölçme ve değerlendirme standartlarında olup katılımcıların tartışmacı makale türünde makale yazmalarını içermiştir. Ön değerlendirme testi içerik, organizasyon, dil bilgisi, kelime bilgisi ve yazım gibi ölçütler doğrultusunda alan uzmanı tarafından puanlanmıştır. Ön değerlendirme testi, üretken yapay zeka destekli yazma dersine başlamadan önce öğrenci seviyesini belirlemek, son değerlendirme testiyle karşılaştırma yapmak ve nitel verileri desteklemek amacıyla kullanılmıştır. Puanlama IELTS sınav sistemine göre 9 üzerinden olacak şekilde her kriterin ortalaması alınarak puanlanmıştır. Ön değerlendirme testi Ek-4'te yer almaktadır. Ön değerlendirme test sonuçları bulgular bölümünde sunulmuştur.

3.4.3 Son değerlendirme

Dört haftalık yapay zeka destekli yazma eğitimi tamamlandıktan sonra katılımcılara aynı yapıda bir son değerlendirme testi uygulanmıştır. Bu test, ön değerlendirme testiyle benzer niteliktedir ve aynı değerlendirme kriterleri ölçüt olarak kullanılmıştır. Böylece katılımcıların yazma becerilerindeki gelişim ölçülmüş ve yapay zeka destekli derslerin fark yaratıp yaratmadığı anlaşılmaya çalışılmıştır. Son değerlendirme testi iki alan uzmanı tarafından değerlendirilmiş olup nitel verileri desteklemiştir. Son değerlendirme testinin sonuçları nitel bulguları desteklemek amacıyla kullanılmış olup bulgular bölümünde ayrıntılı olarak bahsedilecektir.

3.5 Veri Analizi

Bu araştırma 2024-2025 Eğitim Öğretim Yılı, Bahar dönemi boyunca bir devlet üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Bölümü'nde yürütölmüş olup katılımcıların yazma becerilerini değerlendiren ön değerlendirme testi ve son değerlendirme testi uygulamasından sonra alan uzmanı kişiler tarafından değerlendirilmiştir. İki farklı kişi tarafından değerlendirilen testlerin aritmetik ortalaması alınarak sonuç ortaya konmuştur. Dört hafta düzenli bir biçimde yapılan çevrimiçi dersler sonucunda katılımcılarla yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Derse ve araştırmaya gönüllü katılımı ibraz eden izin alınmış ve gönüllü 9 katılımcıyla araştırma yürütölmüştür. Katılımcılardan alınan gönüllü onam formuna EK-2'de yer verilmiştir. Ön ve son testin yanı sıra yarı-yapılandırılmış görüşmeler yoluyla üretken yapay zeka entegre edilmiş çevrimiçi derslerin fark yaratıp yaratmadığı anlaşılmaya çalışılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme sorularına EK-3'te yer verilmiştir. Örnek yarı yapılandırılmış görüşme ise EK-5'te. Bu araştırmada, öğrencilerin üretken yapay zeka araçlarını İngilizce yazma becerileri kapsamında nasıl deneyimlediklerini anlamak amacıyla toplanan nitel veriler ve yarı-yapılandırılmış görüşmelerin analizi için MAXQDA uygulaması kullanılarak, Braun ve Clarke (2006) tarafından geliştirilen tematik analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Tematik analiz, nitel verilerden anlamlı temalar elde etmeyi ve bu temalar üzerinden yorum yapmayı amaçlayan sistematik bir yaklaşımdır. Bu yöntem, hem önceden belirlenmiş araştırma soruları doğrultusunda hem de verilerden doğan yeni örüntüler aracılığıyla analiz yapılmasına olanak tanımaktadır (Braun & Clark, 2006). Tematik analiz, araştırmada toplanan verilerin

önceden belirlenmiş temalara göre yorumlanmasıdır. Katılımcıların görüş ve ifadelerine çalışmada doğrudan alıntılarla yer verilir (Şimşek ve Yıldırım, 2016, s.239-240). Veri analizi, bu adımlara uygun biçimde yürütülmüştür: Öğrenci görüşme kayıtları dikkatle okunmuş, her katılımcının yazma deneyimlerine, duygularına ve dil öğrenimiyle ilgili gözlemlerine ilişkin ifadeler not alınmıştır. Her görüşme formunda dikkat çeken anlamlı ifadeler, yazma süreci, yapay zekaya yönelik tutum, duygusal deneyimler ve bilişsel gelişim alanlarında açık kodlar halinde işaretlenmiştir. Kodlar arasında benzerlik ve örüntüler aranarak temalar oluşturulmuştur. Kodlar önce alt kategoriler halinde gruplanmış, ardından bu gruplar anlamlı temalara dönüştürülmüştür. Oluşturulan temalar verilerle tutarlılık açısından yeniden gözden geçirilmiş, bazı temalar birleştirilmiş, bazıları daha açıklayıcı şekilde yeniden adlandırılmıştır. Nihai temalar, ilgili kodlar ve katılımcı ifadeleriyle desteklenerek bulgular bölümünde sunulmuştur.

Geçerlik: Karasar (2020), geçerliği ‘ölçülmek istenen özelliğin ne derece doğru bir şekilde ölçülebildiği’ şeklinde tanımlamaktadır. Geçerliğin sağlanabilmesi için, veriler ek yöntemlerle desteklenmeli ve detaylandırarak doğruluğu teyit edilmelidir (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s.281). Geçerlik de kendi içinde ikiye ayrılır. Bunlar; iç ve dış geçerliktir. İç geçerliğin tanımına bakıldığında, araştırma sürecinde gerçekleştirilen uygulamaların araştırmanın amacına ve konusuna uygunluğunu ifade etmektedir (Yalabık, 2022). Bu süreçte araştırmacı kendini sorgulama, bulguların ve sonuçların tutarlılığını kontrol etmelidir. Dış geçerlik, elde edilen sonuç ve bulguların benzer ortamlara ya da farklı gruplara genellenebilme düzeyini ifade eder (Yalabık, 2022). Nitel araştırmalar, nicel araştırmalarda olduğu gibi doğrudan genellenemez; ancak benzer bağlamlar ve durumlar için belirli bir ölçüde genellenebilir sonuçlar sunabilir (Karasar, 2020; Kayaalp, 2021; Yıldırım ve Şimşek, 2021). Araştırmanın geçerliğini artırmak amacıyla ayrıntılı betimlemelere ve katılımcı ifadelerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Dış geçerliğin sağlanabilmesi için ise amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme tercih edilmiş; bu doğrultuda seçilen katılımcılardan elde edilen veriler detaylı bir biçimde analiz edilerek bulgular bölümünde kapsamlı bir şekilde sunulmuştur.

Güvenirlik: Güvenirlik araştırma sonuçlarının gerçeği ne ölçüde yansıttığıyla ve benzer koşullarda yürütülen benzer araştırmalarda tutarlı sonuçlara ulaşıp ulaşılmayacağıyla

ilgilidir (Ekiz, 2020; Karasar, 2020). Güvenirlik ikiye ayrılmaktadır. Bunlar iç ve dış güvenirliliktir. İç güvenirlik, araştırmada kullanılan ölçme araçlarının tutarlılığıyla ilgilidir ve başka bir araştırmacı aynı ölçme araçlarıyla aynı veri ya da sonuçlara ulaşmalıdır. Dış güvenirlik, elde edilen sonuçların benzer şartlarda ve benzer şekillerde elde edilmesidir (Yalabık, 2022). Araştırmacının bakış açısı ile araştırma ortamındaki değişkenler doğrultusunda, benzerlik ilkesinin korunması önemlidir (Yalabık, 2022). Araştırmaların benzer koşullar altında yürütüldüğünde benzer sonuçlar vermesi beklenir (Karasar, 2020; Kayaalp, 2020; Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Araştırmanın güvenirliliğini artırmak amacıyla nitel veriler sistematik ve ayrıntılı bir biçimde kayıt altına alınarak bulgulara dönüştürülmüştür. Görüşme verileri, nicel bulgularla desteklenmiş; katılımcı ifadelerine doğrudan alıntılarla yer verilmiştir. Veri toplama sürecinin ardından uzman görüşüne başvurulmuş; araştırmacı verileri bağımsız olarak tematik analiz yöntemiyle kodlamış ve temalar oluşturmuştur. Ön değerlendirme ve son değerlendirme testinin sonuçları iki alan uzmanı tarafından değerlendirilmiş olup her iki sonucun da aritmetik ortalaması alınmıştır. Ön testin güvenirliliğini değerlendirmek amacıyla Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Analiz, IELTS sınav değerlendirme kriterlerini temel alan dört ölçüt üzerinden, iki bağımsız uzman (Uzman 1 - U1 ve Uzman 2 - U2) tarafından yapılan puanlamalar arasındaki tutarlılığı incelemektedir. Bu bağlamda, uzmanlar arası korelasyon katsayıları, ölçümlerin objektifliğini ve değerlendirme sürecinin güvenirliliğini göstermektedir. Tablo 3.5 incelendiğinde dil bilgisi ve kelime bilgisi kriterleri yüksek düzeyde uzmanlar arası güvenirlik göstermektedir. Buna karşın, özellikle anlam ve bütünlük kısmen de göreve uygunluk kriterlerinde uzman değerlendirmeleri arasında tutarlılığın düşük olduğu görülmektedir. Bu durum, söz konusu kriterlerde değerlendirme süreçlerinin iyileştirilmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Tablo 3. 2

Ön Değerlendirme Testi Pearson Korelasyon Analizi

Variable		TA U1	TAU2	CCU1	CCU2	LRU1	LRU2	GAU1	GAU2
1. TA U1	Pearson' s r	—							
	p-value	—							
2. TAU2	Pearson' s r	0.546	—						
	p-value	0.129	—						
3. CCU1	Pearson' s r	0.105	-0.320	—					
	p-value	0.788	0.401	—					
4. CCU2	Pearson' s r	0.060	0.091	0.332	—				
	p-value	0.879	0.815	0.382	—				
5. LRU1	Pearson' s r	-0.081	0.246	0.030	0.472	—			
	p-value	0.837	0.523	0.940	0.200	—			
6. LRU2	Pearson' s r	0.031	0.332	0.091	0.754	0.719	—		
	p-value	0.937	0.382	0.816	0.019	0.029	—		

7.	Pearson'	-	-	0.13	0.74	0.62	0.66	—	
GAU	s r	0.03	0.05	1	7	5	8		
1		6	5						
	p-value	0.92	0.88	0.73	0.02	0.07	0.04	—	
		7	9	7	1	2	9		
8.	Pearson'	0.13	0.20	-	0.61	0.63	0.73	0.930	—
GAU	s r	1	0	0.13	4	6	0		
2				5					
	p-value	0.73	0.60	0.73	0.07	0.06	0.02	< .00	—
		7	6	0	9	6	6	1	

Son test değerlendirmelerinde iki bağımsız uzman (Uzman 1 - U1 ve Uzman 2 - U2) tarafından verilen puanlar arasında Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Bu analiz, IELTS'in dört temel değerlendirme kriterine dayanmaktadır ve uzmanlar arası tutarlılığı yansıtarak ölçümlerin objektifliğini değerlendirmektedir. Tablo 3.6 incelendiğinde son testin sonuçları, özellikle göreve uygunluk, kelime bilgisi ve dil bilgisi kriterlerinde uzmanlar arası değerlendirmelerin oldukça güvenilir ve tutarlı olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 3. 3

Son Değerlendirme Testi Pearson Korelasyon Analizi

Pearson's Correlations										
Variab		TA	TA	CCU1	CCU2	LRU1	LRU2	GAU1	GAU2	Score
le		U1	U2							
1.	Pears	—								
TA	on's r									
U1										
	p-	—								
	value									
2.	Pears	0.7	—							
TA	on's r	91								
U2										
	p-	0.0	—							
	value	11								

3.	Pears	0.8	0.7	—						
CC	on's r	94	07							
U1										
	p-	0.0	0.0	—						
	value	01	33							
4.	Pears	0.6	0.7	0.3	—					
CC	on's r	32	50	54						
U2										
	p-	0.0	0.0	0.3	—					
	value	68	20	51						
5.	Pears	0.3	0.6	0.5	0.4	—				
LR	on's r	51	06	00	04					
U1										
	p-	0.3	0.0	0.1	0.2	—				
	value	54	84	70	81					
6.	Pears	0.4	0.4	0.6	0.0	0.8	—			
LR	on's r	34	41	93	98	22				
U2										
	p-	0.2	0.2	0.0	0.8	0.0	—			
	value	43	34	38	02	07				
7.	Pears	0.4	0.5	0.6	0.4	0.9	0.8	—		
GA	on's r	56	77	12	33	62	49			
U1										
	p-	0.2	0.1	0.0	0.2	<.0	0.0	—		
	value	17	04	80	44	01	04			
8.	Pears	0.5	0.5	0.7	0.1	0.7	0.9	0.81	—	
GA	on's r	59	30	50	77	86	71	6		
U2										
	p-	0.1	0.1	0.0	0.6	0.0	<.0	0.00	—	
	value	18	42	20	49	12	01	7		
9.	Pears	0.7	0.7	0.7	0.5	0.8	0.8	0.90	0.87	—
Sco	on's r	07	83	91	59	81	55	4	0	
re										
	p-	0.0	0.0	0.0	0.1	0.0	0.0	<.0	0.00	—
	value	33	13	11	18	02	03	01	2	

4 BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın amacı, alt amaçları ve araştırmanın uygulama süreci temel alınarak araştırma verilerinin analizi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Araştırmada, İngilizce Öğretmenliği 1. Sınıf öğrencilerinin üzerinde üretken yapay zeka araçlarının yazma becerilerinde fark yaratıp yaratmadığının incelenmesi, üretken yapay zekanın öğrencilerin tartışmacı makale türünde yazma becerilerini geliştirmede nasıl katkı sağladığı ve dil öğrenme sürecini desteklemede nasıl kullanılacağına anlaşılmaması amaçlanmaktadır.

Araştırma bulguları üç ana bulgusu şu şekilde sıralanmıştır; ilk bölümde öğrencilerin üretken yapay zeka destekli yazma sürecine ilişkin algılarına yer verilmiştir. İkinci kısımda ise öğrencilerin tartışmacı makale yazma türünde üretken yapay zekadan yararlanma deneyimlerine yer verilmiştir. Üçüncü bölümde üretken yapay zekanın dil öğrenme sürecine yönelik algılanan rolü açıklanmıştır. Tematik analiz çalışması sonucunda yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler doğrultusunda görüşlerden elde edilen kodların kavramsal yoğunluğu görsel olarak yansıtmak amacıyla şekil 4.1’te gösterilmiştir. Kelime bulutunda, en sık tekrar eden ve vurgulanan kavramların daha büyük puntolarla yer aldığı görülmektedir. Bu durum, katılımcıların özellikle üretken yapay zeka ile yazma sürecinde elde ettikleri deneyimlere ve sürecin kolaylaştırıcı etkisine dikkat çektiklerini göstermektedir. Ayrıca geri bildirim, kelime bilgisi, kendi hızında öğrenme, öğrenci merkezli yaklaşım gibi pedagojik odaklı kavramların da öne çıkması, üretken yapay zekanın nasıl bir öğrenme ortamı oluşturacağını göstermektedir. Özellikle psikolojik rahatlık yaşadıklarını belirten katılımcılar aynı zamanda hızlandıkları ve sürecin kolaylaştığını da belirtmişlerdir. Şekil 4.1 incelendiğinde birçok katılımcının olumlu düşüncelerinin yoğunlukta olduğunu da görmekteyiz. Özellikle akademik yazma derslerinde içerik bulmakta zorlanan katılımcıların üretken yapay zeka kullanarak içerik çalışmaları yaptığını görebiliriz. Katılımcıların olumsuz olarak üretken yapay zekanın tembelleşmeye yol açabileceğini de şekil 4.1’de görmekteyiz.

Kelime Bulutu

Kelime Bulutu

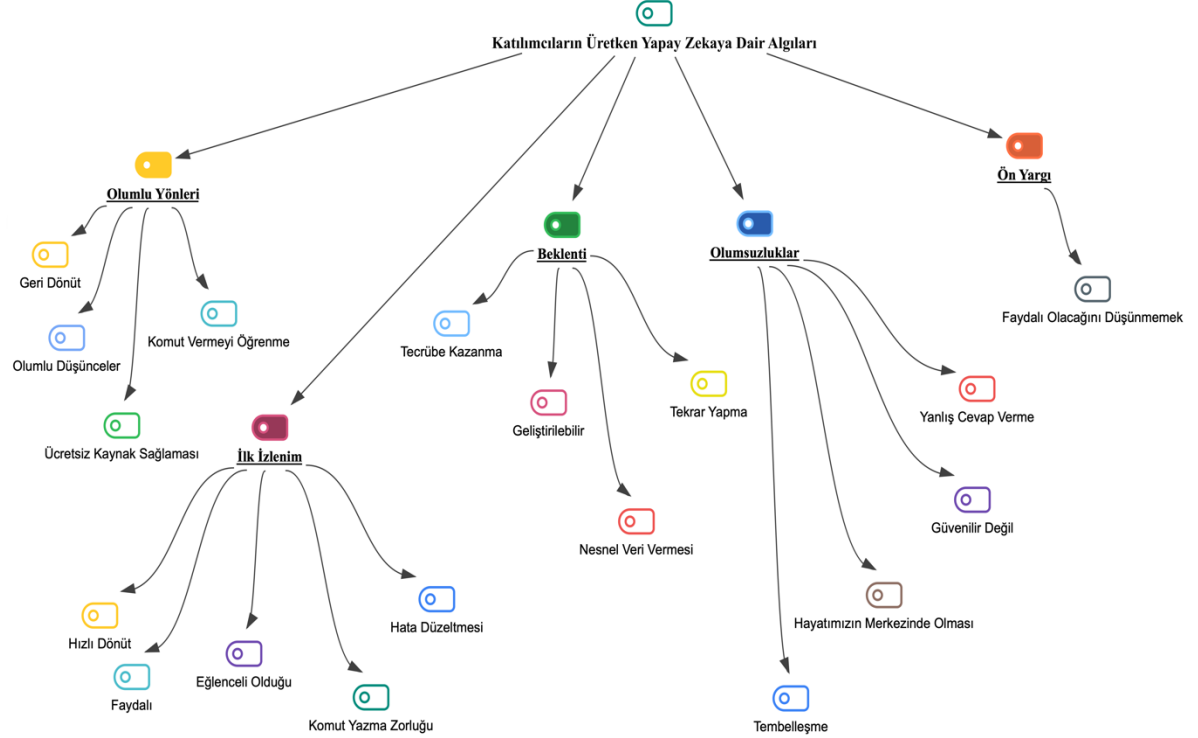


4.1 Öğrencilerin Üretken Yapay Zeka Destekli Yazma Sürecine İlişkin Algıları

Araştırmada üretken yapay zeka destekli yazma sürecine ilişkin derslerin sonucu, yapılmış olan yüz yüze yarı-yapılandırılmış görüşmeler, ön değerlendirme ve son değerlendirme testlerinin sonuçlarından elde edilen verilerin tümünün tümevarımsal olarak analizi sonucunda öğrencilerin üretken yapay zeka destekli yazma sürecine ilişkin algısı ile ilgili toplamda 18 kod elde edilmiştir. Yapılan tematik analiz çalışması ile toplamda 5 adet temaya ulaşılmıştır. Ulaşılan temalar şekil 4.2’de gösterilmiştir. Analiz sonucunda elde edilen bulgular öğrencilerin üretken yapay zeka destekli yazma sürecine ilişkin algıları başlığı altında açıklanmıştır.

Şekil 4. 2

Katılımcıların Üretken Yapay Zeka Destekli Yazma Sürecine Yönelik Algıları



Bu tema kapsamında, öğrencilerin üretken yapay zeka destekli yazma sürecine dair algıları; Olumlu yönler, ilk izlenim, beklentiler, olumsuzluklar ve ön yargılar şeklinde beş ana başlık altında ele alınmıştır. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşmeler, uygulama süreci ve ön değerlendirme testleri ve son değerlendirme testleri doğrultusunda tümevarımsal olarak analiz edilmiştir. Katılımcılar genel olarak üretken yapay zekaya yönelik olumlu bir eğilim göstermiş; sürecin hızlı dönüt, hata düzeltme ve fikir üretme gibi yönlerinin kendilerine katkı sunduğunu ifade etmişlerdir.

Yukarıdaki Maxqda programında düzenlenmiş olan şekil 4.2'ye bakıldığında üretken yapay zeka destekli yazma sürecine ilişkin algıları ve bu şekilde temalar oluşturulduğu görülmektedir. Katılımcıların üretken yapay zeka destekli yazma sürecine ilişkin algıları incelendiğinde ilk izlenimlerinin çeşitlilik gösterdiği tespit edilmiştir. Katılımcıların üretken yapay zekaya dair algılarında öne çıkan temalardan biri olumlu yönlerdir.

Katılımcılar, bu teknolojinin yazma sürecine sağladığı destekleyici etkilerden memnuniyetle söz etmişlerdir. Geri bildirim alma, komut vermeyi öğrenme, olumlu düşünceler geliştirme ve ücretsiz kaynaklara erişim gibi faydalar sıklıkla dile getirilmiştir. Özellikle geri bildirim alma sürecinde hız ve kapsam açısından faydalı bulduklarını ifade etmişlerdir. Katılımcı 4 “Kendim bir yazı yazdıktan sonra bunu yapay zekaya gönderiyorum ve hatalarımı düzeltmesini istiyorum, bu sayede hatalarımı öğrenmiş oluyorum.” diyerek geri bildirimin öğrenme sürecine katkısını vurgulamıştır

Örneğin, Katılımcı 9 “Yazdıktan sonra Grammarly gibi araçlar kullanmak özgüvenimi yerine getirdi. Bu tip geri bildirimler aldıktan sonra yanlışlarıma daha çok dikkat etmeye başladım” diyerek üretken yapay zekanın yazma sürecine katkısını vurgulamıştır. Katılımcı 8 üretken yapay zekanın olumlu yönlerini şu ifadelerle anlatmıştır:

“Ben şu an İspanyolca öğreniyorum ve yapay zeka kullanıyorum bana kaynakça sağlıyor. Bana sorular sorduğumda güzel seçenekler veriyor. Benim için eşleştirme kartları oluştur diyor oluşturuyor. Normalde bunlar için para harcamam lazım. Hem kelime konusunda hem de hangi youtube kanalı izlemeliyim diyor mesela ve bana kaynak sunuyor. Özellikle ingilizce dışında bir dil öğrenmek istiyorsan internette çok fazla kaynak olmuyor ama yapay zeka sana senin istediğin şekilde kaynak oluşturabiliyor (Katılımcı 8, 26.05.2025).

Ayrıca, yapay zeka sayesinde komut vermeyi öğrenmenin yazma sürecini daha etkili kıldığı görülmektedir. Katılımcı 8 “Komut vermek çok önemli, komut yazamadığında seni yeterince iyi yönlendiremiyor.” şeklinde komut vermenin öneminden bahsetmiştir.

Katılımcıların ilk izlenimlerinde genellikle heyecan ve şaşkınlık yaşadıkları, ancak zamanla bu araçları verimli şekilde kullanabildikleri görülmüştür. Katılımcı 7, “Çok şaşırdım çünkü bana yeterli bir bilgi verdi... çok hızlı geri dönüt sağladı.” demiştir. Katılımcılar bu süreci eğlenceli bulmuş ve yazmaya dair motivasyonlarının arttığını ifade etmiştir. Katılımcı 2, “Bu deneyimi hem eğlenceli hem de ilginç buldum.” diyerek sürecin duygusal yönünü vurgulamıştır.

Öte yandan komut yazma zorluğu, özellikle başlangıç aşamasında sıkça dile getirilmiştir. Katılımcı 8, “İlk başta biraz zordu çünkü komut yazmayı bilmiyordum.” ifadesiyle bu süreci özetlemiştir. Zamanla bu zorluk aşıldığında hata düzeltmeleri, yapı önerileri gibi yönlerden yapay zekanın faydasından bahsetmiştir.

Katılımcılar üretken yapay zeka araçlarından gelecekte daha fazla fayda sağlayabileceklerini düşünmektedir. Bu beklentiler arasında yazma deneyiminin tekrarlanmasıyla tecrübe kazanma ve daha gelişmiş çıktı alma yer almaktadır. Katılımcı 4, “Yapay zeka benim hatalarımı düzelttikçe daha çok tekrar yapma ve tecrübe kazanma imkanı buluyorum.” diye ifade etmiştir. Bu ifadesiyle üretken yapay zekanın tekrar yapmasını sağlamasını beklediğini hem de tecrübe kazandırdığını beklediğini belirtmiştir. Katılımcılar ayrıca bu araçların nesnel veri sunduğunu ve kişisel düşüncelerle karışmadığını vurgulamıştır. Katılımcı 4, “Hatalarımı kolayca ve detaylı görmem ve öznel değil nesnel şekilde yanıt almam öğretmenlerin geri dönütüne göre daha güvenilir hissettirdi.” ifadesiyle bunu belirtmiştir.

Her ne kadar genel eğilim olumlu olsa da bazı katılımcılar yapay zekanın çeşitli risklerini de dile getirmiştir. Katılımcı 9, “Olumsuz yönü tembelleştirmesi.” diyerek tekrar eden kullanımın tembelliğe yol açabileceğini belirtmiştir. Ayrıca, yanlış ya da hatalı bilgiler verme riski sıkça dile getirilmiştir. Katılımcı 1, “Normalde her şeye doğru düzgün cevap veren birisi bazı durumlarda böyle yanlış cevaplar verdi ve ben mi yanlış açıklama yaptım diye düşündüm.” diyerek hem güvenilirlik hem de kullanıcı yeterliliği bağlamında dikkat çekmiştir. Bazı öğrenciler yapay zekanın yazma sürecinde merkezi bir rol oynamaya başladığını ve buna dikkat edilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Katılımcı 9 bu durumu “Hayatımızı ele geçiriyor oluşu olumsuz yönlerinden biri.” şeklinde yorumlamıştır.

Bazı katılımcıların ilk etapta yapay zekanın faydalı olabileceğine inanmadığı görülmüştür. Katılımcı 2, “İlk başta çok faydalı olacağını düşünmemiştim... Ancak şimdi, gerçekten çok faydalı olduğunu görüyorum.” diyerek bu önyargısının zamanla değiştiğini belirtmiştir.

4.2 Öğrencilerin Üretken Yapay Zekadan Yararlanma Deneyimi

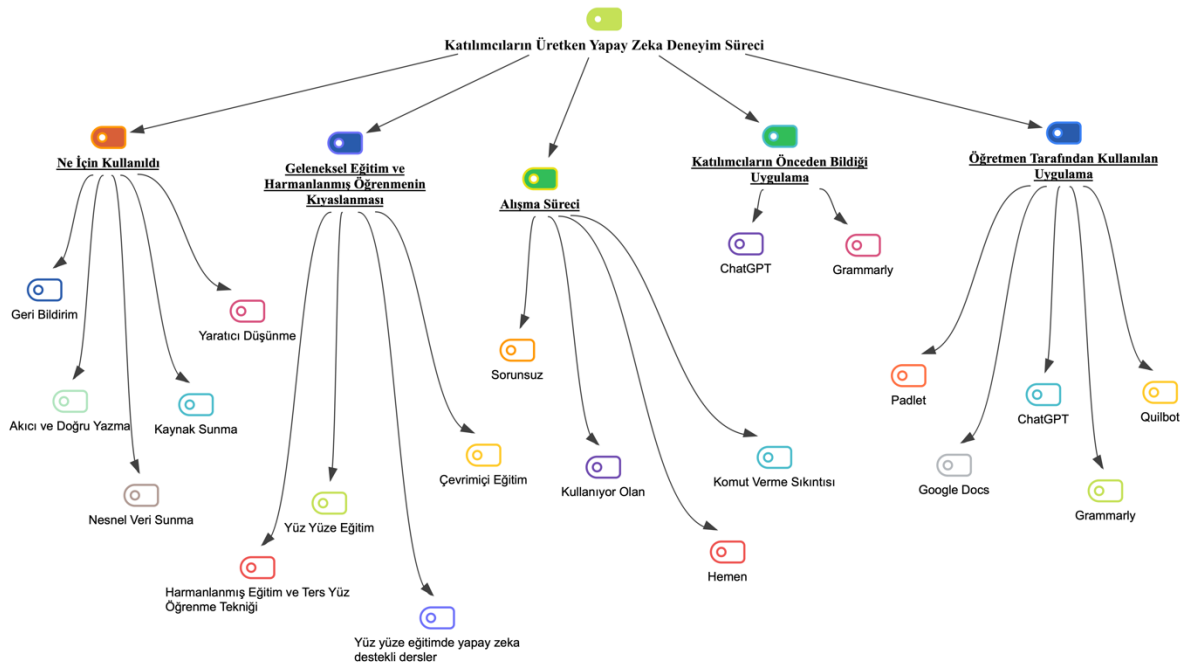
Araştırmada üretken yapay zeka destekli yazma sürecine ilişkin derslerin sonucu, yapılmış olan yüz yüze yarı-yapılandırılmış görüşmeler, ön değerlendirme ve son değerlendirme testlerinin sonuçlarından elde edilen verilerin tümünün tümevarımsal olarak analizi sonucunda öğrencilerin üretken yapay zekadan yararlanma deneyimi ile ilgili toplamda 5 adet tema elde edilmiştir. Yapılan tematik analiz çalışması ile toplamda 20 adet koda ulaşılmıştır. Ulaşılan temalar ve kodlar şekil 4.3'te gösterilmiştir. Analiz

sonucunda elde edilen bulgular öğrencilerin üretken yapay zekadan yararlanma deneyimi başlığı altında açıklanmıştır.

Maxqda programı kullanılarak kod ve temalar oluşturulmuş; kod ve temalar programda şekil haline dönüştürülmüştür. Şekil 4.3 incelendiğinde öğrencilerin üretken yapay zekadan yararlanma deneyimlerinin çeşitlendiği tespit edilmiştir. Katılımcıların görüşlerinden elde edilen veriler tümevarımsal olarak analiz edilerek beş ana tema altında toplanmıştır: ne için kullanıldı, geleneksel/harmanlanmış öğrenmeyle kıyaslama ve öğrenme ortamı tercihi, alışma süreci, önceden bilinen uygulamalar, öğretmen tarafından kullanılan uygulamalardır. Katılımcıların bir kısmı üretken yapay zeka araçlarını genellikle geri bildirim almak, fikir geliştirmek, yazma süreçlerini rahatlatmak ve kaynaklara ulaşabilmek gibi farklı amaçlarla kullandıklarını belirtmişlerdir. Katılımcı 9, geri bildirim alma konusundaki deneyimini şöyle açıklamıştır “Kendime çok güvenmiyordum ama yazdıktan sonra Grammarly gibi araçlar kullanmak özgüvenimi yerine getirdi. Bu tip geri bildirimler aldıktan sonra yanıtlarıma daha çok dikkat etmeye başladım.”

Şekil 4. 3

Katılımcıların Üretken Yapay Zeka Deneyim Süreci



Katılımcıların üretken yapay zeka araçlarını kullanım amaçları çeşitlilik göstermektedir. En sık dile getirilen kullanım alanları arasında geri bildirim almak, yazıların doğruluğunu ve akıcılığını artırmak, kaynak ve nesnel veri sağlamak ile yaratıcı düşünmeyi desteklemek öne çıkmaktadır. Katılımcı 4, yapay zekadan aldığı geri bildirim sayesinde hatalarını fark ettiğini şöyle ifade etmiştir: “Kendim bir yazı yazdıktan sonra bunu yapay zekaya gönderiyorum ve hatalarımı düzeltmesini istiyorum, bu sayede hatalarımı öğrenmiş oluyorum.” Katılımcı 1 ise yaratıcı düşünme sürecine katkısını şöyle belirtmiştir: “Ben çok zorlanırım fikir üretmekte... Verdiği örneklerle onu birleştirip daha da iyi fikir üretiyorum. Yaratıcılığımı arttırdı.” Katılımcı 8, yazma sürecinde fikir bulma problemini aştığını ifade ederken şöyle demiştir: “Daha önce sadece hakim olduğum konular hakkında yazabiliyordum ama şimdi daha fazla farklı yönlerinden de bakabileceğini gördüm.” Katılımcı 6 ise daha zengin ve akademik yazılar yazabildiğini vurgulamıştır: “Basit bir cümle atıyordum, daha akademik yazar mısın diyordum. Bu sayede daha çok kelime öğrendim ve dilbilgim gelişti.” Katılımcı 5, yazma sürecindeki gelişimi hem içeriği hem yapıyı kapsayacak biçimde şöyle dile getirmiştir: “Tartışmacı makale türündeki yapıya hakimiyetim arttı... Dil bilgim gelişti. İçeriğim daha iyi.”

Katılımcılar, üretken yapay zekanın geri bildirim sağlama açısından daha hızlı ve nesnel olduğunu ve yazma sürecini kolaylaştırdığını ifade etmiştir. Katılımcı 3, bu durumu “Üretken yapay zeka zaman açısından, dil bilgisi açısından, hocalardan geri dönüt alma süreci gibi vakit alan bir süreç olmadığından daha kaliteliydi” şeklinde açıklamıştır.

Katılımcılar, üretken yapay zeka araçlarının öğrenme sürecine etkisini değerlendirirken harmanlanmış öğrenmenin sağladığı avantajlara sıklıkla değinmişlerdir. Teknoloji destekli uzaktan öğrenme ile yüz yüze öğretimin birlikte kullanıldığı modellerin daha verimli olduğu görüşü yaygındır. Katılımcı 4, ters yüz öğrenmenin faydasını şu sözlerle vurgulamıştır: “Sizin dersten önce bize ters yüz öğrenme ile verdiğiniz ana kelimeler... belki de bu şekilde bir uygulama olmasaydı biz size sormaya çekinerek bazı kavramları öğrenememiş olacaktık.” Katılımcı 2, harmanlanmış modeli en etkili yaklaşım olarak değerlendirmiştir: “En etkili olanı ikisinin birleşimi, yani hibrit model.” Katılımcı 6 ise teknoloji kullanımının uzaktan eğitimdeki etkisini şöyle açıklamıştır: “Ters yüz öğrenmeyle de tartışmacı makale ne, nasıl yazılır anladım. Ne yazacağımı bilmek beni

rahatlattı.” Katılımcı 1, yapay zeka destekli materyallerin ders öncesi kullanımının katkısını şöyle aktarmıştır:“Çevrimiçi derslerden önce attığınız materyaller de çok faydalı çünkü öncesinden ne yapacağımı biliyorum.”

Bazı katılımcılar, üretken yapay zekayı geleneksel öğretim yöntemlerine göre daha etkili bulmuştur. Katılımcı 2, “Üretken yapay zeka neden o yapıyı kullandığını açıklıyordu. Geleneksel yöntemler daha çok çıkarıma ve deneyime dayanıyor” diyerek üretken yapay zekanın açıklayıcı yapısına dikkat çekmiştir. Bununla birlikte birçok öğrenci, en verimli öğrenme biçiminin harmanlanmış öğrenme modeli olduğunu ve ters yüz öğrenme tekniğinin daha iyi olduğunu belirtmiştir. Katılımcı 1, “Çevrimiçi dersler öncesinde gönderilen materyaller ve sınıf içi uygulamalar birleşince daha çok öğrendim” diyerek harmanlanmış öğrenme modelin katkılarını vurgulamıştır.

Katılımcı 2 ise geleneksel ve üretken yapay zeka destekli öğrenme aktivitelerini “Üretken yapay zeka destekli yazma daha faydalıydı çünkü neden o yapıyı kullandığını açıklıyordu. Geleneksel yöntemler daha çok çıkarıma ve deneyime dayanıyor” şeklinde kıyaslamıştır. Bununla birlikte, bazı katılımcılar harmanlanmış öğrenmenin daha verimli olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcı 1 bu görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

Harmanlanmış öğrenmeyi tercih edebilirim. Sadece yazma konusunda hem çevrimiçi derslerle yüz yüze okulda gördüğümüz şeyleri pekiştirdik ve geliştigimizi düşünüyorum. Çevrimiçi derslerden önce attığınız materyaller de çok faydalı çünkü öncesinden ne yapacağımı biliyorum. Gelmeden önce okuyup gelmek ne yapacağımızı daha açık bir hale getirdi.

Katılımcıların çoğu, üretken yapay zeka araçlarına kolayca adapte olduklarını belirtmiştir. Özellikle dijital araçlara aşina olan öğrenciler, alışma sürecini hızlı ve sorunsuz geçirmiştir. Katılımcı 3, “Daha önce araştırma yaparken de kullandığım için alışma sürem olmadı” diyerek bu süreci açıklarken, Katılımcı 4 de benzer biçimde, “Teknoloji çağında olduğumuz için zorlanmadım” ifadeleriyle teknolojik uyumlarını dile getirmiştir.

Ancak bazı öğrenciler ilk etapta komut vermede zorluk yaşamıştır. Katılımcı 8 bu durumu şöyle açıklamıştır: “İlk başta komut yazmayı bilmiyordum, istediğim şeyleri alamıyordum. Dersler sayesinde daha net komutlar vermeyi öğrendim.” Katılımcıların üretken yapay zeka araçlarını kullanmaya alışma süreçlerinde bireysel farklılıklar gözlenmiştir. Bazı

öğrenciler bu sürece hızla uyum sağlarken, özellikle komut yazma aşamasında güçlük çekenler de olmuştur. Katılımcı 3 ise çok kısa sürede adapte olduğunu söylemiştir: “Hemen.” Ancak bazı katılımcılar, özellikle başlangıçta komut vermekte zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcı 5, bu durumu şöyle açıklamıştır: “Komut vermek benim için zordu çünkü nasıl yazacağımı bilmiyordum.” Katılımcı 8 ise benzer şekilde komut yazma konusunda yaşadığı zorluğu şu şekilde belirtmiştir: “Komutları doğru veremediğim için istediğim şeyleri bana vermiyordu.” Bu noktada öğretmen tarafından sağlanan destekleyici materyallerin öğrencilerin sürece daha kolay uyum sağlamalarına katkı sunduğu görülmüştür. Katılımcı 5 bu desteği şu şekilde ifade etmiştir: “Önceden yüklediğiniz materyaller sayesinde de komut nasıl verilir gibi bana yardımcı oldu.”

Önceden bilinen uygulamalar temasında öğrencilerin bazıları genellikle ChatGPT ve Grammarly gibi araçlara aşina olduklarını ve daha önce kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu da üretken yapay zekanın çoğu öğrencinin eğitim sürecinde halihazırda entegre olmaya başladığının kanıtıdır. Katılımcı 5 “Zaten Grammarly kullanıyordum. Hazırlıkta da kullanıyordum, bana bir konu ver deyip yazıyordum” şeklinde ifade etmiştir. Benzer şekilde, Katılımcı 2 de daha önce bu araçları sınırlı bir biçimde kullandığını ancak bu dersle birlikte sistematik bir kullanım becerisi kazandığını belirtmiştir. “Daha önce okul projeleri için kullanmıştım ama ciddi anlamda değil. Bu ders sayesinde yapay zeka araçlarını daha amaçlı kullanmayı öğrendim.” şeklinde ifade etmiştir. Araştırmacının ders sürecinde yararlandığı uygulamalar Quillbot, grammarly, ChatGPT, Google Docs ve Padlet gibi üretken yapay zeka araçları ya da üretken yapay zeka destekli araçlardır. Bu araçlar ve etkinliklere dair ayrıntılı bilgi yöntem bölümünde araştırmanın bağlamında yer almaktadır. Katılımcılar bu araçların farklı ihtiyaçlara hizmet ettiğini ve öğrenme süreçlerine olumlu katkılar sunduğunu ifade etmiştir. Katılımcı 4, öğretmen yönlendirmesiyle yapılan uygulamaların yazma sürecine katkısını şu sözlerle aktarmıştır: “Bizden deneme yazmamızı istediğinizde yapay zeka bu denemenin ana taslağını oluşturmada bize yardımcı oldu.” Katılımcı 8 ise öğretmen desteğiyle komut yazma becerisinin geliştiğini belirtmiştir: “Sizin gösterdiğiniz örnek komutlar sayesinde de istediğime ulaşıyorum.” Katılımcı 9, padlet gibi araçların fikir paylaşımında sağladığı katkıyı; “Padlet sayesinde farklı arkadaşlarımdan fikirlerini de görebildim, bu da fikir dağarcığımı geliştirdi.” sözleriyle ifade

etmiştir. Katılımcı 3 ise Quillbot'un yazma sürecindeki katkısını şöyle anlatmıştır: "Quillbot ile yazımı daha akademik hale getirdim, cümleleri sadeleştirme ya da zenginleştirme konusunda çok faydalı oldu."

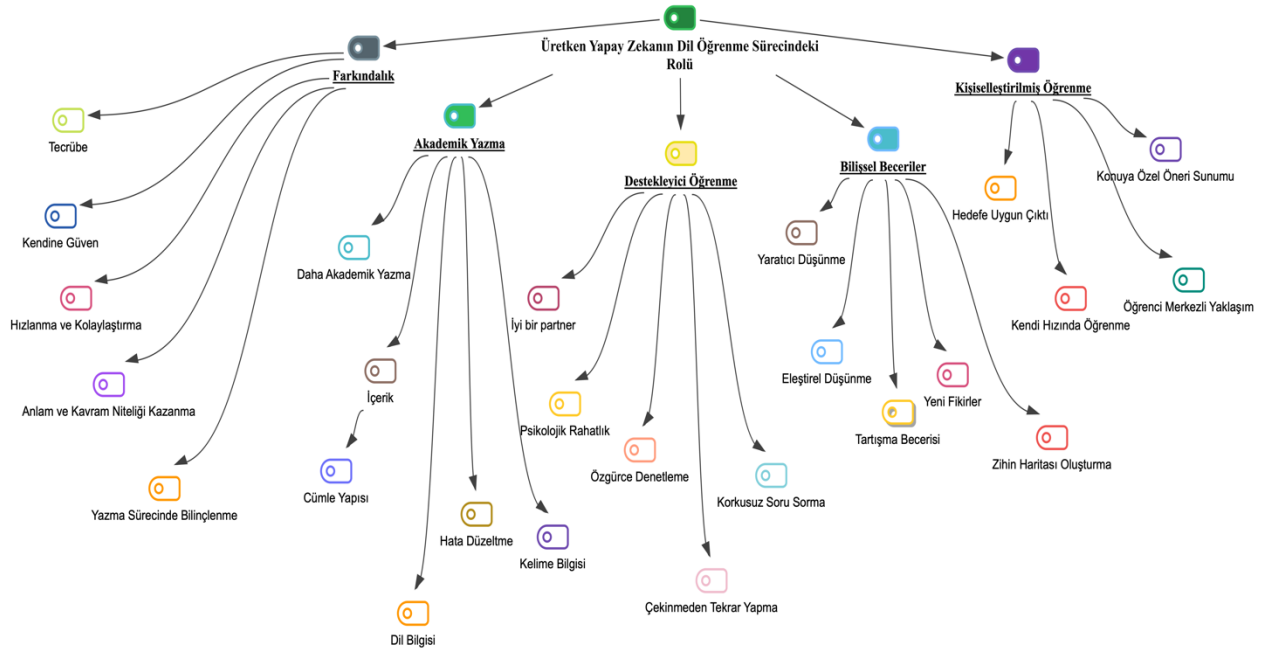
4.3 Üretken Yapay Zekanın Dil Öğrenme Sürecindeki Rolü

Araştırmada üretken yapay zeka destekli yazma sürecine ilişkin derslerin sonucu, yapılmış olan yüz yüze yarı-yapılandırılmış görüşmeler, ön değerlendirme ve son değerlendirme testlerinin sonuçlarından elde edilen verilerin tümünün tümevarımsal olarak analizi sonucunda öğrencilerin üretken yapay zekadan yararlanma deneyimi ile ilgili toplamda 5 adet tema elde edilmiştir. Yapılan tematik analiz çalışması ile toplamda 25 adet koda ulaşılmıştır. Ulaşılan temalar ve kodlar şekil 4.4'te gösterilmiştir. Analiz sonucunda elde edilen bulgular öğrencilerin üretken yapay zekanın dil öğrenme sürecinde rolü başlığı altında açıklanmıştır.

Katılımcıların görüşlerinden elde edilen veriler, üretken yapay zekanın dil öğrenme sürecine çok yönlü katkılar sunduğunu göstermektedir. Bu katkılar, farkındalık, akademik yazma, destekleyici öğrenme, bilişsel beceriler ve kişiselleştirilmiş öğrenme olmak üzere beş ana tema altında toplanmıştır. Her bir temanın belirli kodları vardır ve katılımcıların ifadeleriyle bu kodlar açıklanmıştır.

Şekil 4. 4

Üretken Yapay Zekanın Dil Öğrenme Sürecindeki Rolü



Katılımcılar, üretken yapay zekayı kullanmaları sayesinde kendi öğrenme süreçlerine dair farkındalık kazandıklarını yapılan yarı- yapılandırılmış görüşmelerde belirtmişlerdir. Bu farkındalık; tecrübe edinme, kendine güven, hızlanma ve kolaylaştırma, anlam ve kavram niteliği kazanma, yazma sürecinde bilinçlenme gibi yönleri içermektedir.

Katılımcıların üretken yapay zekayla etkileşimleri, yalnızca teknik gelişimle sınırlı kalmayıp yazma sürecine ilişkin derin bir farkındalık geliştirmelerine de katkı sağlamıştır. Bu farkındalık, özgüven kazanımı, süreçte bilinçlenme, kavramsal netlik sağlama ve öğrenmeye yönelik zihinsel hızlanma gibi çok boyutlu kazanımlar üzerinden kendini göstermektedir.

Katılımcı 4, üretken yapay zeka ile yaşadığı deneyimin özgüvenini artırdığını şu sözlerle ifade etmiştir: “Kullanmaya başladıktan sonra tecrübem arttığı için özellikle akademik yazma konusunda daha fazla kendime güveniyorum.” Benzer şekilde Katılımcı 3, yazma sürecine dair olumlu değişimi şöyle aktarmıştır: “Kendime hiç güvenmiyordum, yazma

dersim de kötüydü. Sonra onunla makale yazıp kontrol ettiriyordum. Cümle yapılarım da gelişti, puanım da yükseldi.”

Yalnızca performans değil, öz düzenleme ve hataların fark edilmesi de bu farkındalık sürecine dahil olmuştur. Katılımcı 9 bu durumu şöyle açıklamaktadır: “Grammarly gibi araçlar kullanmak özgüvenimi yerine getirdi. Bu tip geri bildirimler aldıktan sonra yanırlarıma daha çok dikkat etmeye başladım.”

Bazı katılımcılar farkındalıklarının temelinde doğru komut verme sürecinin yer aldığını belirtmiştir. Katılımcı 1, “İlk başta istediğim cevapları vermemesi beni düşündürdü, sonra sorunu kendimde aramaya başladım. Komutlarımda sıkıntı olduğunu fark ettim.” diyerek, yapay zekayla etkili iletişim kurabilmenin bir beceri olarak geliştiğini vurgulamıştır.

Öte yandan, üretken yapay zekanın sunduğu yönlendirmeler anlam oluşturmaya da kolaylaştırmıştır. Katılımcı 8, kavramsal belirsizliklerin giderilmesinde üretken yapay zekanın katkısını şu ifadeyle belirtmiştir: “Dersten önce attığınız materyaller sayesinde bilmediğimiz kavramları derse bilerek geldik. Belki de bu şekilde bir uygulama olmasaydı biz size soru sormaya çekinerek bazı kavramları öğrenememiş olacaktık.”

Tüm bu ifadeler, öğrencilerin yalnızca yazma becerilerinde değil; aynı zamanda öğrenme süreçlerine yönelik bilinçli ve stratejik bir tutum geliştirdiklerini göstermektedir. Bu yönüyle üretken yapay zeka, katılımcıların yazma sürecine dair öz farkındalıklarını artıran ve onların dil öğrenme deneyimini daha etkili hale getiren bir öğrenme partneri işlevi görmüştür.

Katılımcılar, üretken yapay zeka araçlarının özellikle akademik yazma becerilerine çok boyutlu katkılar sunduğunu vurgulamıştır. Bu katkılar; yazının planlanması, dil bilgisel doğruluk, kelime çeşitliliği, yapı kurulumu ve fikirlerin geliştirilmesi gibi alanlarda somutlaşmaktadır. Nitel bulgular, IELTS kriterlerine göre puanlanan ön test ve son test sonuçlarıyla da desteklenmiştir. Tablo 4.1 ve 4.2 incelendiğinde katılımcıların ön değerlendirme ve son değerlendirme testi sonuçlarını görmekteyiz. Bu testler iki adet alan uzmanı tarafından değerlendirilmiş olup güvenilirlik testi yöntem bölümünde verilmiştir. Aşağıdaki sonuçlar incelendiğinde katılımcıların puanlarının arttığını gözlemlemekteyiz. Her bir kriter için ayrı ayrı değerlendirildiğinde katılımcıların kendi ifadelerinde de

belirttikleri gibi özellikle dilbilgisel ve kelime bilgisi anlamında gelişme gösterdiklerini gözlemlemekteyiz.

Tablo 4. 1

Katılımcıların Ön Değerlendirme Testi Sonuçları

Katılımcılar	GU U1	GU U2	TB U1	TB U2	KB U1	KB U2	DB U1	DB U2	Puan
K9	6	5	6	5	6	5	5	5	5,5
K3	5	5	6	5	6	5	4	3	5
K5	5	3	6	5	5	4	5	4	4,5
K4	5	4	7	6	6	5	6	5	5,5
K6	6	6	6	6	6	6	6	6	6
K2	5	5	6	6	7	7	6	6	6
K8	5	5	5	5	7	5	6	6	5,5
K7	5	5	5	5	5	5	5	5	5
K1	5	4	6	6	7	7	7	7	6

Not. GU= Göreve Uygunluk; TB= Tutarlılık ve Bütünlük; KB= Kelime Bilgisi; DB= Dilbilgisel Çeşitlilik; U1= Uzman 1; U2= Uzman 2

Tablo 4. 2*Katılımcıların Son Değerlendirme Testi Sonuçları*

Katılımcılar	GU U1	GU U2	TB U1	TB U2	KB U1	KB U2	DB U1	DB U2	Sonuçlar
K9	4	6	5	6	6	6	5	6	5,5
K3	6	6	6	6	5	6	5	6	5,5
K5	4	5	5	6	5	5	5	5	5
K4	6	6	6	6	5	7	5	7	6
K6	6	7	6	7	7	7	7	7	6,5
K2	7	7	6	8	7	7	7	7	7
K8	5	6	6	6	8	9	8	8	7
K7	4	5	5	6	5	6	5	6	5
K1	6	6	6	6	7	8	7	8	6,5

Not. GU= Göreve Uygunluk; TB= Tutarlılık ve Bütünlük; KB= Kelime Bilgisi; DB= Dilbigisel Çeşitlilik; U1= Uzman 1; U2= Uzman 2

Özellikle kelime bilgisi ve tutarlılık ve bütünlük konusunda gelişim gösteren katılımcılardan biri Katılımcı 4'tür. Katılımcı, “Kelime dağarcığımda artış oldu, daha gelişmiş şekilde makale yazmayı öğrendim. Yeni örnekler sayesinde makalelerim daha zenginleşti” diyerek yazılarına içerik ve ifade açısından zenginlik kattığını belirtmiştir.

Bu nitel bulgu, katılımcının kelime bilgisi puanında yaşadığı artışla da doğrulanmaktadır (ön test: 5,5 → son test: 6,5).

Benzer biçimde, Katılımcı 3, “Üretken yapay zeka ile yazınca daha akademik kelimeler öğrendim, cümle yapım değişti” sözleriyle akademik dil ve yapıdaki gelişimine dikkat çekmiştir. IELTS yazma kriterlerine göre bu katılımcının dil bilgisel çeşitlilik ve doğruluk puanı 5’ten 6’ya yükselmiştir. Ayrıca, tutarlılık ve bütünlük puanında da artış gözlemlenmiştir (4,5 → 5,5).

Katılımcı 1 ise yapay zeka sayesinde daha akademik yazabildiğini, “Mesela ‘I think’ normal bir şey ama üretken yapay zeka ‘in my opinion’ gibi daha akademik ifadeler sundu ve aklımda kaldı” şeklinde açıklamıştır. Bu ifade, özellikle kelime bilgisi alanında yaşanan gelişimi yansıtmaktadır (ön test: 5 → son test: 6).

Yazının planlamasına dair becerilerdeki gelişim de hem nitel hem nicel olarak dikkat çekicidir. Katılımcı 2, “Üretken yapay zeka sayesinde yazılarımı daha hızlı planlayıp oluşturabiliyorum. Ne yazacağımı daha önceden netleştiriyor” diyerek göreve uygunluk ve tutarlılık-bütünlük kriterlerinde kazandığı becerilere işaret etmiştir. Bu gelişim, puanlarına da yansımıştır: tutarlılık ve bütünlük puanı 5’ten 6’ya yükselmiştir.

Katılımcı 5 ise hem genel yazma becerisinde hem de hız kazanımında ilerleme kaydettiğini belirtmiştir: “İlk makalelerim çok kötüydü. Yapıya hakim değildim. Teknik yoktu ama şimdi üretken yapay zeka ile hem geleneksel eğitim hem yapay zekayla hızım da arttı, kendi bilgim de.” Bu ifade, katılımcının göreve uygunluk ve dil bilgisel doğruluk kriterlerinde gelişim gösterdiği (4,5 → 5,5 ve 5 → 6) puanlarla da desteklenmektedir.

Bu bulgular, üretken yapay zeka araçlarının yalnızca yazılı üretim sürecine değil; aynı zamanda yazma yeterliğinin alt boyutlarına – kelime bilgisi, dil bilgisi, fikirlerin netliği ve bağlantısı ile içerik üretimi – doğrudan katkı sunduğunu göstermektedir. Öğrenciler, yazılarını daha planlı, daha akademik ve daha etkili bir şekilde oluşturmayı öğrenmiş; bu süreç hem özgüvenlerini hem de başarı düzeylerini olumlu yönde etkilemiştir.

Üretken yapay zeka araçlarının öğrenciler üzerindeki etkisi sadece teknik yeterliliklerle sınırlı kalmamış; aynı zamanda bilişsel becerilerin gelişimine de önemli katkılar sağlamıştır. Katılımcıların tartışma yürütme, yaratıcı düşünme, karşıt argüman üretme,

zihin haritası oluşturma ve nesnel veri iletme gibi üst düzey düşünme becerilerinde anlamlı bir farkındalık ve gelişim gözlemlenmiştir.

Araştırma sürecinde gerçekleştirilen Argumate etkinliği bu gelişimin somut örneklerinden biridir. Katılımcı 8, bu deneyimi şu şekilde ifade etmiştir: “Üretken yapay zeka beni bu etkinlikte zorladı, sürekli karşı argüman üretip yapay zekayı yenmeye çalıştım. Daha sonra makale yazarken daha kolay yazdım çünkü bu etkinlik ve Argumate sayesinde ana hattımı oluşturmuştum.” Benzer başka bir ifadeyle Katılımcı 8, üretken yapay zekayla yapılan tartışmaların zihinsel çabasını artırdığını “Tartışmayı seven birisiyim... Ama yapay zeka beni bu etkinlikte zorladığı için çok düşündüm ve sürekli karşı argüman üretip yapay zekayı yenmeye çalıştım.” sözleriyle dile getirmiştir.

Katılımcı 7, bu süreçte yaratıcı ve eleştirel düşünmenin geliştiğini şu ifadeyle açıklamıştır: “Yapay zeka ile tartışmak bana yeni fikirler sundu. Derslerimizde onu nasıl yönlendireceğimi öğrendim.” Katılımcı 6 ise fikir üretme becerilerinin yapay zeka aracılığıyla geliştiğini belirtmiştir: “Argumate ile tartışırken fikir bulmakta zorlandım ama üretken yapay zeka bana karşı argüman verdikçe yaratıcı ve eleştirel düşünmeye başladım.”

Zihinsel yapı kurma ve yazıya hazırlık sürecinde yaşanan değişim de bu temanın önemli bir parçası olmuştur. Katılımcı 2, benzer şekilde yazmadan önce artık sezgisel değil, planlı hareket ettiğini “Önceden sezgisel yazıyordum. Şimdi zihin haritası gibi bir plan çıkarabiliyorum.” ifadesiyle belirtmiştir.

Yapay zekanın “iyi bir partner” olarak algılanması, öğrencilerin onunla etkileşim kurarken yalnız hissetmemeleri ve onunla iş birliği içinde üretken olabilmeleriyle ilişkilidir. Katılımcı 8, “AI güvenilir değil ama kaynakçaları araştırdığın zaman iyi bir yardımcı, iyi bir partner olduğunu düşünüyorum” diyerek bu algıyı açıkça ifade etmiştir. Katılımcı 5 ise benzer şekilde, “İkisinin karışımı çünkü ben gelenekseli de seviyorum ama yapay zeka da iyi bir partner” demiştir.

Yapay zekanın yargılamadan, hata vurgusu yapmadan geri bildirim sunması öğrencilerin psikolojik olarak daha rahat hissetmesini sağlamıştır. Katılımcı 6 bu durumu şöyle açıklamıştır: “Karşısındaki kişinin insan olmaması seni daha iyi hissettiriyor. Saygı

duyduğum bir öğretmenden böyle dönütler alsaydım, belki utanç hissedebilirdim ama yapay zeka bir insan olmadığı için o tür duygular da hissetmiyorum.” Katılımcı 1 ise şu ifadeyi kullanmıştır: “Hocalar çarpıcı şekilde yüzüne vuruyor ama yapay zeka ‘şöyle yapmışsın ama şöyle yapsan daha iyi olur’ gibi dönüt veriyor.”

Yapay zeka ile etkileşim, öğrencilerin yazılarını çekinmeden tekrar tekrar kontrol ettirmelerine olanak tanımıştır. Katılımcı 3, bu süreci şöyle aktarmıştır: “Yapay zekalı olan daha faydalı çünkü yazıyoruz hocadan geri dönüt alıyoruz ama hocaya da her şeyi soramıyoruz. Yapay zekada ise tekrar tekrar sorabiliyoruz.” Katılımcı 7 de aynı şekilde “Yapay zeka zaman açısından, dil bilgisi açısından hocalardan geri dönüt alma süreci gibi vakit alan bir süreç olmadığından daha kaliteliydi.” demiştir.

Yapay zekaya yönelik utanç ya da hata yapma korkusu olmaksızın tekrar denemeler yapılabilmesi, öğrencilerin yazma becerisini pekiştirmelerine katkı sağlamıştır. Katılımcı 6, bu süreci “Yapay zeka ile çekinmeden soru sordum ama hoca olunca çekiniyorum.” şeklinde belirtmiştir. Katılımcı 1 ise açıkça “Yapay zekayla daha rahat hissediyorum” demiştir.

Korkusuzca soru sorma ve geri bildirim alma, yapay zekanın sunduğu en değerli psikolojik destek olarak ortaya çıkmaktadır. Katılımcı 9, “Yapay zeka daha etkili çünkü istediğin şeyi utanmadan, korkusuzca sorabiliyorsun” derken, Katılımcı 2 de “Özellikle soru sormaya çekindiğim zamanlarda AI ile ilerlemek çok daha rahat oluyor” ifadelerini kullanmıştır.

Kişiselleştirilmiş öğrenme teması, öğrencilerin üretken yapay zeka araçlarını bireysel ihtiyaçlarına, seviyelerine ve öğrenme hızlarına göre şekillendirme biçimlerini ortaya koymaktadır. Öğrenciler, yapay zekanın yönlendirici ama aynı zamanda esnek yapısı sayesinde yazma becerilerini kendi öğrenme yolculuklarına uygun biçimde geliştirme fırsatı bulmuşlardır. Özellikle yazma öncesi süreçlerde içerik oluşturma, fikir geliştirme, yapı kurma gibi akademik görevlerde yapay zekanın sunduğu kişisel desteği anlamlı buldukları görülmüştür.

Katılımcı 2, öğrenme sürecinde zaman baskısı olmadan, kendi öğrenme hızına göre ilerleme imkanı bulunduğunu “Kendi hızımda öğrenmemi sağlıyor.” ifadesiyle belirtmiştir.

Benzer şekilde Katılımcı 6 da sınıf ortamındaki çekingenliğe kıyasla, yapay zeka ile daha rahat bir öğrenme deneyimi yaşadığını “Sınıftayken konuşurken bile çekiniyoruz. Yapay zekada yazarak konuşuyoruz ve daha rahat.” sözleriyle ifade etmiştir. Katılımcı 3 ise geleneksel yöntemlerde yaşadığı zaman baskısını yapay zeka ile aştığını “Yüz yüze eğitimde hocadan geri dönüt almak zaman alıyor. Yapay zeka ise hemen dönüt veriyor. Hız kazandırıyor.” sözleriyle vurgulamıştır. Katılımcılar, üretken yapay zekanın genel bilgiler yerine, ihtiyaç duydukları konuya odaklı ve hedef odaklı çıktı üretmesini anlamlı bulmuşlardır. Bu özellikle Argumate gibi tartışma tabanlı aktivitelerde belirginleşmiştir. Katılımcı 4, “Bizden deneme yazmamızı istediğinizde yapay zeka bu denemenin ana taslağını oluşturmada bize yardımcı oldu.” ifadesiyle üretken yapay zekanın hedefe uygun çıktı kodunu desteklemiştir. Aynı katılımcı, bu çıktının kapsamlı ve yönlendirici olmasını “Tartışma metnimi farklı konularda geliştirmesini istediğimde, benim aklıma gelmeyen yeni ve farklı örnekler veriyordu.” Katılımcı 6, Hatalı tartışmacı makale etkinliği üzerinden hedefe uygun çıktı almanın bir başka örneğini şu şekilde dile getirmiştir: “Siz flawed essay yazdırın demiştiniz. ChatGPT hatalı essay yazdığında hataları çok rahat ve çabuk fark ettim. Bu da öğrenmemi kolaylaştırdı.” Katılımcı 7 ise Argumate sürecindeki çıktının, yalnızca yazı yazmakla sınırlı kalmadığını, öğrenme biçimini dönüştürdüğünü “Başlarda yapay zeka ile bir konuyu tartışırken çok baskın şekilde konuşuyordu fakat derslerimizde onu nasıl yönlendireceğimi, kazanabileceğimi öğrenmemi sağladı.” ifadesiyle vurgulamıştır. Katılımcı 9’un görüşü de bu çıktının yazma sürecine doğrudan katkısını “Tartışmak, beyin fırtınası yapmak ve outline yazmak için çok faydalıydı. Sizin gösterdiğiniz örnek komutlar sayesinde de istediğime ulaşıyorum. Hem de beni cesaretlendiriyordu.” ifadesiyle belirtmiştir.

Üretken yapay zekanın öğrenciye yalnızca genel kalıplar sunmak yerine, yazının konusuna ve yapısına uygun içerikler üretmesi öğrenci için yönlendirici bir etki yaratmıştır. Katılımcı 1 bu süreci “Yapay zekanın verdiği örneklerle daha iyi fikirler üretiyorum. Yaratıcılığımı arttırdı. İçerik açısından da geliştirdi.” şeklinde aktarmıştır. Katılımcı 8 ise farklı alanlara yönelen konularla ilgili öneriler almanın yazma sürecini nasıl zenginleştirdiğini “Hiç düşünmediğim, görmediğim hatta aklıma bile gelmeyecek şeyleri gösteriyordu bana. Sonra o konular üzerinde yazabilmeye başladım.” şeklinde dile

getirmiştir. Katılımcı 2'nin “Neden o yapıyı kullandığını açıklıyordu” şeklindeki ifadesi de, önerilerin yüzeysel olmadığını, yapısal olarak öğretici nitelik taşıdığını göstermektedir. Yapay zeka uygulamaları öğrenciye göre şekillendiği için, katılımcılar bu süreci “kontrolün kendilerinde olduğu bir öğrenme biçimi” olarak tanımlamışlardır. Katılımcı 2: “Yapay zeka destekli yazma daha faydalıydı çünkü neden o yapıyı kullandığını açıklıyordu... Konuyu basitleştirmesini bile isteyebiliyorsun.” Katılımcı 8 de komut verme becerisini kazanmanın kişiselleştirmeyi mümkün kıldığını şu şekilde ifade etmiştir: “Sizin dersinizden önce kullandığımda komutları doğru veremediğim için istediğim şeyleri bana vermiyordu. Dersten önce attığınız materyaller ve yönlendirmeler sayesinde komut verebiliyorum.” Katılımcı 3 ise öğrenci merkezli kontrolün onu hem akademik olarak hem de duygusal olarak rahatlatıldığını “Yapay zekayla daha rahat hissediyorum. Tekrar tekrar yazıp dönüt almak beni rahatlatıyor.” sözleriyle belirtmiştir. Kişiselleştirilmiş öğrenme, bu çalışmaya katılan katılımcıların yapay zekayı yalnızca bir yazım düzeltme aracı değil; aynı zamanda bireysel öğrenme hedeflerine eşlik eden, anlamlı çıktılar sunan ve esnek bir öğrenme deneyimi sağlayan bir “yol arkadaşı” olarak görmelerini sağlamıştır. Öğrenciler, özellikle yapılandırılmış geri bildirim, kendi hızlarında öğrenme ve hedefe uygun yönlendirme gibi süreçlerle yazma becerilerini daha güvenli, anlamlı ve sürdürülebilir biçimde geliştirebildiklerini belirtmişlerdir.

5 SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın bulguları doğrultusunda ulaşılan sonuçlara, ulaşılan sonuçlara ilişkin alan yazınla desteklenen tartışma bölümüne ve araştırmanın bulgularına dayanarak varılan sonuçların ışığında geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.1 Sonuç

Bu çalışmada bir devlet üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Bölümü 1.sınıf öğrencileri ile üretken yapay zeka destekli tartışmacı türde makale yazımı dersi sonucunda katılımcıların üretken yapay zeka destekli yazma dersine karşı algıları, üretken yapay zeka deneyim süreci ve üretken yapay zekanın dil öğrenme sürecinde rolünün incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, katılımcıların görüşleri doğrultusunda incelenmiş olup ön değerlendirme ve son değerlendirme testlerinin sonucundaki nicel verilerle de

desteklenmiştir. Ön değerlendirme testinin hemen ardından dört haftalık çevrimiçi ve ters yüz öğrenme tekniği kullanılarak üretken yapay zeka destekli İngilizce tartışmacı makale türünde dersler verilmiştir. Dört haftalık ders sürecinin ardından katılımcılara son değerlendirme testi uygulanmıştır. Bu testler IELTS Writing standartlarında olup, değerlendirme ölçeği IELTS Writing puanlama sistemine göre alan uzmanı tarafından değerlendirilmiştir. Araştırma nitel bir araştırma olup bir durum çalışmasıdır. Nitel veriler yarı-yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Nitel veri toplama ve tematik analiz süreçlerinin tamamlanmasının ardından elde edilen bulgular sistematik bir şekilde raporlanmıştır. Katılımcıların üretken yapay zeka araçlarına yönelik farkındalık düzeylerinin arttığı, yazma sürecinde bu araçları bilinçli bir şekilde kullanmaya başladıkları ve akademik yazma alanında çeşitli kazanımlar elde ettikleri ortaya konmuştur.

5.1.1 Öğrencilerin üretken yapay zeka destekli yazma sürecine yönelik algısına ilişkin sonuçlar

Bu çalışma kapsamında elde edilen bulgular, öğrencilerin üretken yapay zeka destekli yazma sürecine yönelik algılarının büyük ölçüde olumlu olduğunu göstermektedir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, uygulama süreci gözlemleri ile ön değerlendirme testi ve son değerlendirme testi verilerinin tümevarımsal analizi sonucunda, katılımcıların bu yeni teknolojik araçları öğrenme süreçlerine entegre ederken çeşitli deneyimler yaşadığı anlaşılmaktadır. Sürece dair algılar beş temel başlık altında sınıflandırılmıştır: olumlu yönler, ilk izlenim, beklentiler, olumsuzluklar ve önyargılar.

Katılımcıların büyük çoğunluğu, üretken yapay zekanın yazma becerilerini geliştirme sürecine katkı sunduğunu ifade etmiştir. Bu katkılar arasında en çok vurgulananlar; hızlı ve kapsamlı geri bildirim, yazı içeriğini geliştirme, özgün fikir üretme, hataların düzeltilmesi ve bireysel yazma pratiğinin desteklenmesidir. Katılımcılar, yapay zekadan aldıkları geri bildirimlerin öğretici olduğunu, yazılarındaki hataları fark etmelerine ve düzeltmelerine yardımcı olduğunu açıkça dile getirmişlerdir. Örneğin, Katılımcı 4'ün “Kendim bir yazı yazdıktan sonra bunu yapay zekaya gönderiyorum ve hatalarımı düzeltmesini istiyorum, bu sayede hatalarımı öğrenmiş oluyorum” ifadesi, bu teknolojinin öğrenme sürecinde nasıl aktif bir rol oynadığını açıkça göstermektedir.

Yapay zekanın bireyselleştirilmiş öğrenme imkanı sunması da öğrenciler tarafından sıkça dile getirilen bir diğer olumlu yön olmuştur. Katılımcılar, komut yazma becerilerinin gelişmesiyle birlikte araçtan aldıkları çıktıları kendi seviyelerine ve ihtiyaçlarına göre şekillendirebildiklerini belirtmişlerdir. Katılımcı 8'in, "Komut vermek çok önemli, komut yazamadığında seni yeterince iyi yönlendiremiyor" şeklindeki ifadesi bu sürecin öğrenme üzerindeki etkisini vurgulamaktadır. Ayrıca, öğrenciler yapay zeka ile çalışmanın öğrenmeyi daha eğlenceli ve motive edici hale getirdiğini; bu sayede yazmaya dair önceden yaşadıkları kaygının azaldığını belirtmişlerdir.

İlk izlenimler bağlamında katılımcılar genellikle sürece dair şaşkınlık, merak ve heyecan duyguları yaşadıklarını, ancak bu duyguların zamanla yerini kullanım becerisine ve verimliliğe bıraktığını ifade etmişlerdir. Katılımcı 7'nin, "Çok şaşırdım çünkü bana yeterli bir bilgi verdi... çok hızlı geri dönüt sağladı" ifadesi bu deneyimin başlangıçtaki duygusal yönünü ortaya koymaktadır. Bunun yanı sıra, bu teknolojiyi ilk kez deneyimleyen bazı öğrencilerin süreç sonunda yapay zekaya olan yaklaşımlarında belirgin bir olumlu değişim yaşadıkları da görülmüştür. Nitekim Katılımcı 2'nin, "İlk başta çok faydalı olacağını düşünmemiştim... ancak şimdi gerçekten çok faydalı olduğunu görüyorum" şeklindeki ifadesi bu değişimin açık bir örneğidir.

Katılımcıların beklentileri arasında en dikkat çekici olan, yapay zeka ile tekrar yapma imkanının yazma becerilerini geliştireceğine olan inançlarıdır. Sürekli geri bildirim alma ve aynı süreci farklı şekillerde deneme olanağı, öğrencilerin tecrübe kazanmalarını kolaylaştırmış ve kendi yazılarını geliştirme motivasyonlarını artırmıştır. Bununla birlikte, yapay zekanın sunduğu nesnel geri bildirimlerin, öğrencilere öğretmen geri bildirimlerine göre daha güvenilir geldiği de dikkat çekmiştir. Katılımcı 4'ün, "Hatalarımı kolayca ve detaylı görmem ve öznel değil, nesnel şekilde yanıt almam öğretmenlerin geri dönütüne göre daha güvenilir hissettirdi" ifadesi, bu konuda öğrencilerin duyduğu memnuniyetin altını çizmektedir.

Diğer yandan, her ne kadar genel yaklaşım olumlu olsa da, bazı katılımcılar sürece dair olumsuzluklara ve dikkat edilmesi gereken risklere de işaret etmişlerdir. Tekrarlayan kullanımların öğrenciyi tembelliğe yöneltebileceği, yanlış ya da güvenilir olmayan bilgi sunabileceği, hatta bazı durumlarda yapay zekanın bireyin yerini almaya başladığı

yönünde kaygılar dile getirilmiştir. Katılımcı 9'un, "Olumsuz yönü tembelliştirme" ifadesi ve Katılımcı 1'in, "Bazı durumlarda yanlış cevaplar verdi ve ben mi yanlış açıklama yaptım diye düşündüm" sözleri bu eleştirel bakış açısının örneklerindendir. Ayrıca, Katılımcı 9'un "Hayatımızı ele geçiriyor oluşu" yönündeki ifadesi, bazı öğrencilerin bu teknolojiyi sınırlandırma ya da kontrollü kullanma gerekliliği konusunda farkındalık geliştirdiğini göstermektedir.

Tüm bu bulgular ışığında, üretken yapay zeka araçlarının yazma becerilerinin geliştirilmesinde etkili, erişilebilir ve motivasyon artırıcı bir araç olduğu söylenebilir. Ancak bu etkilerin sürdürülebilir ve pedagojik açıdan verimli olması için öğretmen rehberliği, kullanıcı farkındalığı ve etik bilincin süreç boyunca ön planda tutulması önem arz etmektedir. Bilinçli, amaca uygun ve denetimli kullanım sağlandığında, üretken yapay zeka araçları, öğrencilerin yazma sürecinde karşılaştıkları güçlükleri aşmalarına yardımcı olan güçlü bir destekleyici rol üstlenebilmektedir.

5.1.2 Öğrencilerin üretken yapay zekaya yönelik kullanım deneyimlerine ilişkin sonuçlar

Bu araştırmada elde edilen bulgular, üretken yapay zeka araçlarının öğrenci merkezli ve etkileşimli bir yazma süreci oluşturma potansiyeline sahip olduğunu göstermektedir. Katılımcıların yazma sürecine yönelik algıları incelendiğinde, bu teknolojik araçların farklı amaçlarla ve çeşitli şekillerde kullanıldığı, öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarına yanıt verdiği ve yazma becerilerini geliştirme konusunda anlamlı katkılar sunduğu görülmektedir.

En sık dile getirilen kullanım alanları arasında geri bildirim alma, yazıların doğruluğunu ve akıcılığını artırma, kaynak ve nesnel veri sağlama, yaratıcı düşünmeyi destekleme ve dilbilgisi konusunda gelişim sağlama yer almaktadır. Öğrenciler, bu araçlar sayesinde hatalarını daha rahat fark ettiklerini, daha akademik bir dil geliştirdiklerini ve içerik üretimi noktasında kendilerini daha yeterli hissettiklerini ifade etmişlerdir. Yani üretken yapay zeka, yalnızca metni düzeltmekle sınırlı kalmamış; aynı zamanda öğrencilerin düşünme biçimini geliştiren, fikir üretme kapasitesini artıran ve yazma sürecine yön veren aktif bir bileşen haline gelmiştir.

Çalışmanın dikkat çeken bir diğer sonucu da üretken yapay zekanın öğrenme sürecine sağladığı zaman, erişim ve psikolojik rahatlık avantajlarıdır. Öğrenciler, bu araçlardan anlık geri bildirim almanın yazılarını daha kısa sürede geliştirmelerine imkan tanıdığını; ayrıca öğretmen ya da arkadaş geri bildirimine kıyasla daha az kaygı ve çekinme yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Böylece yazma süreci yalnızca teknik olarak değil, duygusal olarak da desteklenmiş, öğrencilerin yazmaya yönelik tutumları daha olumlu bir hal almıştır.

Bununla birlikte, öğretim sürecine yapay zeka araçlarının entegrasyonunun özellikle harmanlanmış öğrenme ortamlarında daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcılar, yüz yüze derslerde öğretmenle kurulan etkileşimin öğrenmenin temel bir parçası olduğunu belirtirken, ders öncesi ya da sonrası çevrimiçi olarak sunulan yapay zeka destekli uygulamaların öğrenmeyi pekiştirdiğini vurgulamışlardır. Bu bağlamda, ters yüz öğrenme uygulamaları, önceden verilen materyaller, dijital araçlarla yapılan taslak çalışmaları gibi öğretim stratejilerinin öğrencilerin öğrenme sürecine yönelik kontrol algısını ve hazırlık düzeyini artırdığı görülmüştür.

Katılımcıların büyük bir kısmı üretken yapay zekaya adapte olma sürecini hızlı ve sorunsuz bir şekilde tamamlamış, teknolojik altyapıya hakimiyetin bu süreci kolaylaştırdığı anlaşılmıştır. Ancak bazı öğrencilerin başlangıçta komut verme konusunda zorluk yaşadıkları ve öğretmen yönlendirmesiyle bu beceriyi geliştirdikleri tespit edilmiştir. Bu durum, yapay zeka araçlarının etkili kullanımının yalnızca erişimle değil, pedagojik yönlendirme ve uygulama tasarımıyla da doğrudan ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Ayrıca, katılımcıların daha önce farklı dijital yazma araçlarını deneyimlemiş olmaları, yapay zekanın sınıf ortamına entegrasyonunu kolaylaştıran bir unsur olarak değerlendirilmiştir. ChatGPT, Grammarly, Quillbot, Padlet ve Google Docs gibi araçların birlikte ve amaca yönelik kullanımı, öğrencilerin hem bireysel hem de iş birliğine dayalı öğrenme süreçlerine katkı sağlamıştır. Bu araçlar sayesinde öğrenciler yalnızca bireysel yazı üretmemiş; aynı zamanda akranlarının fikirlerinden beslenmiş, farklı örnekleri analiz etmiş ve yazılarını yeniden yapılandırma fırsatı elde etmiştir.

Sonuç olarak, üretken yapay zeka araçlarının yazma becerisi geliştirme sürecinde anlamlı, çok yönlü ve dönüştürücü bir rol oynadığı söylenebilir. Bu araçlar, öğrencilerin yalnızca dil bilgisi ve yapı açısından değil, aynı zamanda fikir geliştirme, planlama, revizyon ve özgünlük gibi yazmanın temel bileşenlerinde de gelişim göstermelerini desteklemiştir. Ancak bu gelişimin sürdürülebilir olabilmesi için teknolojik araçların pedagojik bir çerçevede ve öğretmen rehberliğinde kullanılması, etik kullanım ilkelerinin gözetilmesi ve öğrencilere dijital farkındalık kazandırılması büyük önem taşımaktadır.

5.1.3 Üretken yapay zekanın dil öğrenme sürecindeki rolüne ilişkin sonuçlar

Bu araştırmanın bulguları, üretken yapay zeka araçlarının, öğrencilerin İngilizce yazma becerilerini geliştirme sürecinde yalnızca teknik bir araç olmanın ötesine geçerek, çok boyutlu bir öğrenme deneyimi sunduğunu göstermektedir. Katılımcıların deneyimleri doğrultusunda elde edilen veriler, üretken yapay zekanın öğrencilerin öğrenmeye ilişkin farkındalıklarını artırdığını, yazma sürecinde daha bilinçli kararlar almalarını sağladığını ve bilişsel becerilerini derinleştirdiğini ortaya koymuştur.

Öncelikle, öğrenciler üretken yapay zekayla etkileşim kurarken yalnızca yazı üretmekle kalmamış; aynı zamanda kendi yazma süreçlerini analiz etme, hatalarını fark etme, yazılarını yeniden yapılandırma ve geliştirme gibi daha üst düzey düşünme becerileri kazanmışlardır. Yazma süreci artık yalnızca ürün odaklı bir süreç olmaktan çıkmış, süreç odaklı ve yansıtıcı bir hal almıştır. Bu dönüşüm, öğrencilerin kendi gelişimlerini gözlemlmelerine, ilerlemeyi içselleştirmelerine ve öz düzenleme becerileri geliştirmelerine katkı sağlamıştır.

Ayrıca, üretken yapay zeka araçlarının sunduğu anında geri bildirim, yönlendirme ve öneriler; öğrencilerin yazma sürecine daha stratejik yaklaşımlarını ve özgüven kazanmalarını mümkün kılmıştır. Başlangıçta kendine güven duymayan ya da yazma konusunda çekinceleri olan öğrenciler, yapay zekayla çalıştıkça bu kaygılarını geride bırakmış ve yazma konusunda daha kararlı, daha üretken bir tutum geliştirmiştir. Yapay zekanın yargılamayan, sabırlı ve tekrar fırsatı sunan yapısı sayesinde öğrenciler, geleneksel sınıf ortamlarında karşılaşılabilecekleri utanç, çekinme ya da başarısızlık hissi gibi duyguları yaşamadan ilerleme fırsatı bulmuşlardır.

Bu araştırmada elde edilen veriler, üretken yapay zekanın yalnızca yazma becerilerini değil, aynı zamanda öğrencilerin eleştirel düşünme, fikir üretme, karşıt argüman geliştirme ve tartışma yürütme gibi üst düzey bilişsel becerilerini de desteklediğini göstermektedir. Özellikle argümantatif yazma gibi karmaşık yazı türlerinde, yapay zeka ile yürütölen tartışma temelli uygulamalar, öğrencilerin konuları daha derinlikli analiz etmelerine, yeni fikirler üretmelerine ve yazılarını daha etkili şekilde yapılandırmalarına katkı sağlamıştır.

Bir diğer dikkat çekici bulgu ise, üretken yapay zeka araçlarının kişiselleştirilmiş öğrenme imkanı sunmasıdır. Öğrenciler, bu araçları kendi öğrenme hızlarına, ihtiyaçlarına ve hedeflerine göre şekillendirme fırsatı bulmuşlardır. Bu da öğrenmeyi daha anlamlı ve sürdürölebilir bir sürece dönüştürmüştür. Öğrenciler, hem içerik hem de biçim ağıısından daha nitelikli metinler üretebildiklerini, akademik dile daha fazla hakim olduklarını ve fikirlerini daha net ifade edebildiklerini belirtmiştir. Yazma öncesi taslak oluşturma, yapı kurma ve fikir geliştirme gibi akademik beceriler, yapay zekanın sunduğu yönlendirmelerle daha etkili biçimde geliştirilebilmiştir.

Tüm bu kazanımlar, yalnızca öğrencilerin öznel ifadeleriyle değil, aynı zamanda nicel verilerle de desteklenmiştir. Katılımcıların ön test ve son test sonuçlarında gözlemlenen ilerleme, özellikle kelime bilgisi, dil bilgisel doğruluk ve metin bütönlüğü gibi yazma kriterlerinde anlamlı gelişmeler olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgular, üretken yapay zeka ile desteklenen yazma uygulamalarının ölçölebilir biçimde katkı sunduğunu göstermektedir.

Sonuç olarak, üretken yapay zeka araçları öğrenciler için yalnızca bir yazım düzeltme aracı değil; aynı zamanda yazma sürecinin her aşamasında onlara rehberlik eden, düşünme biçimlerini şekillendiren, özgüvenlerini artıran ve öğrenme deneyimlerini kişiselleştiren güçlü bir öğrenme partneri haline gelmiştir. Etkili bir öğretim tasarımı ve pedagojik rehberlikle desteklendiğinde, bu araçların öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede ve öğrenmeye yönelik tutumlarını dönüştürmede güçlü bir potansiyele sahip olduğu söylenebilir. Bu nedenle üretken yapay zekanın eğitsel bağlamda yerini daha da sağlamlaştıracağı ve öğrenci merkezli öğrenme anlayışını daha da derinleştireceği öngörülmektedir.

5.2 Tartışma

Bu araştırmanın bulguları, katılımcıların üretken yapay zeka (ÜYZ) araçlarını akademik yazmada genel olarak destekleyici, yönlendirici ve motive edici bir öğrenme kaynağı olarak değerlendirdiğini ortaya koymuştur. Katılımcıların büyük çoğunluğu, üretken yapay zekanın hızlı ve nesnel geri bildirim sağlaması, yazım hatalarını tespit edebilme imkanı sunması, ayrıca yazının organizasyon yapısını yeniden düzenlemede yardımcı olması nedeniyle bu teknolojiyi faydalı bulmuştur. Bu bulgu, Sun'un (2023) çalışmasıyla doğrudan örtüşmektedir. Sun (2023), ChatGPT gibi üretken yapay zeka araçlarının özellikle yazılı anlatım süreçlerinde öğrencilere fikir üretimi, yapı kurma ve akademik dil kullanımı gibi birçok açıdan destek sunduğunu belirtmektedir.

Araştırma sürecinde dikkat çeken bir başka bulgu ise öğrencilerin üretken yapay zekayla çalışırken hata yapma kaygısının azaldığı, bu sayede de yazı yazma süreçlerinde daha özgüvenli davrandıklarıdır. Bazı katılımcılar, özellikle geleneksel sınıf ortamında karşılaştıkları yargılanma ve değerlendirme kaygısının, uzaktan eğitimde ve yapay zekayla birebir etkileşim sırasında daha az hissedildiğini belirtmişlerdir. Benzer şekilde Barrot (2024) da ChatGPT'nin öğrencilere duygusal anlamda destek sağlayarak yazma süreçlerine katılımı artırdığını ve hata yapma korkusunu azalttığını vurgulamaktadır. Bu araştırmanın bulgularıyla eşleşmektedir. Üretken yapay zeka ile dikkatli oluşturulmuş bir ders planı ile hem bu kaygıların azaldığı hem de öğrenenlerin kendilerini bu sayede daha rahat ifade ettikleri bir öğrenme ortamı oluşabilir.

Bununla birlikte öğrencilerin üretken yapay zekayı bireysel hedeflerine göre uyarlayarak kullanmaları dikkat çekici bir diğer bulgudur. Katılımcıların büyük bölümü, yazmaya başlamadan önce yapay zekayla fikir alışverişi yaptıklarını, yazım sırasında cümle yapısı ve akademik dil desteği aldıklarını, sonrasında ise yazıyı tekrar gözden geçirip geliştirmek için üretken yapay zekadan geri bildirim istediklerini belirtmişlerdir. Bu kişiselleştirilmiş kullanım, katılımcıların sadece içerik üreticisi değil, aynı zamanda öğrenme sürecinin aktif düzenleyicileri olduklarını ve bu sürecin merkezinde olduklarını göstermektedir. Araştırmacı olarak gözlemlediğim önemli bir nokta, katılımcıların üretken yapay zekayı yalnızca yazılı çıktı elde etmek amacıyla değil, düşünsel süreçlerini yapılandırmak ve yazma sürecini bilinçli bir şekilde planlamak için de aktif olarak kullandıklarıdır. Bu durum, öğrencilerin

yazmayı daha stratejik bir yaklaşımla ele alabildiklerini göstermektedir. Araştırmacılar (Barrot 2024; Çalışkan vd., 2025) üretken yapay zekanın kişiselleştirilmiş öğrenme fırsatları sunduğunu ve öğrenci merkezli bir yaklaşımı desteklediğini ortaya koymuşlardır. Bu çalışma da araştırmanın bulgularıyla eşleşmektedir. Özellikle kalabalık öğrenme ortamlarında öğretenler kişiselleştirilmiş öğrenme ortamı oluşturmada zorluk yaşayabilirler. Bu araştırmanın bulguları, öğretenlere kişiselleştirilmiş öğrenme ortamı kurmada iyi bir partner olabilir.

Araştırmada elde edilen bulgulardan biri de eleştirel düşünmenin üretken yapay zeka aracılığıyla nasıl desteklendiğidir. Özellikle Argumate ile yapılan tartışma temelli etkinliklerde öğrencilerin karşı argüman üretme, gerekçelendirme yapma, hatta yapay zekaya yöneltilen fikirleri sorgulayıp yeniden yapılandırma becerisi kazandıkları gözlemlenmiştir. Bu süreçte öğrencilerin hem sözel hem yazılı düşüncelerini daha etkili ifade ettikleri ve çeşitli bakış açıları geliştirdikleri anlaşılmaktadır. Nitekim araştırma sürecinde elde edilen veriler, bazı katılımcıların üretken yapay zekaya yalnızca bilgi almak amacıyla değil, aynı zamanda verilen cevapları sorgulamak ve yeniden değerlendirmek amacıyla da yaklaştıklarını göstermiştir. Bu etkileşim, üretken yapay zekanın bir bilgi kaynağı olmanın ötesinde, öğrencilerin bilişsel sorgulama becerilerini geliştirmelerine katkı sunduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum, Alkan ve Karaoğlu (2024) ile Hasan Çalışkan vd. (2025)'in bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Katılımcıların büyük çoğunluğu üretken yapay zekanın eğitimde içerik üretimi, ölçme ve değerlendirme, kişiselleştirilmiş öğrenme ve öğrenen destek hizmetlerinde etkili olabileceğini belirtmiştir. Özellikle ödev değerlendirme, otomatik geri bildirim sağlama, bireysel yapıya uygun öneriler sunma, psikolojik rahatlık gibi yönleriyle ChatGPT'nin açık öğretim sistemlerine katkı sağlayabileceği dile getirilmiştir. Bununla birlikte farkındalık eksikliği, etik ve intihal sorunları, yasal düzenlemelerin eksikliği gibi güçlükler de sıklıkla vurgulanmıştır.

Üretken yapay zekanın verdiği yanıtlar da uzman görüşleriyle paralellik göstermekte; kişiselleştirilmiş öğrenme yolları, öğrenci destek sistemleri, ders materyali üretimi, izleme ve değerlendirme, veri analitiği gibi konularda etkili olabileceği ifade edilmektedir. Bu bağlamda üretken yapay zekanın pedagojik bağlamı ne derece dikkate aldığı, etik ve güvenlik

gibi alanlarda ne ölçüde sorumluluk aldığı da tartışma konusu olmuştur. Bu bağlamda araştırmacı olarak dikkatimi çeken bir diğer unsur, katılımcıların bazı durumlarda üretken yapay zekadan aldıkları yanıtların doğruluğuna ilişkin şüphe duyduklarını ifade etmeleridir. Bu durum, katılımcıların zamanla daha eleştirel ve dikkatli bir yaklaşım geliştirebileceklerini ve farkındalık düzeylerinde artış gözlemlendiğini göstermektedir.

Elde edilen bulgular, ChatGPT gibi üretken yapay zeka araçlarının açık ve uzaktan öğrenme ortamlarında çeşitli problemleri çözme potansiyeline sahip olduğunu göstermektedir. Özellikle bireyselleştirilmiş öğrenme olanakları sunması, öğrencilerin seviyelerine ve ihtiyaçlarına uygun içerikler üretmesi, geri bildirim süreçlerini hızlandırması bakımından eğitsel işlevleri dikkat çekicidir (Floridi, 2023; Holmes vd., 2019). Bu çalışmada yer alan uzmanlar, ChatGPT'nin özellikle yazma becerilerini desteklemede kullanıldığını ve öğrencilerin ihtiyaçlarına göre kişiselleştirilmiş öneriler sunduğunu ifade etmişlerdir.

Benzer şekilde, bu araştırmada elde edilen nitel veriler de üretken yapay zeka araçlarının öğrencilerin yazılı üretim sürecinde önemli bir yardımcı ve partner olduğunu göstermektedir. Katılımcılar, üretken yapay zekayı yazılarını planlama, örnek yapıyı görme, daha akademik bir dil kullanma gibi süreçlerde etkin biçimde kullanmışlardır. Bu durum, uzmanların içerik oluşturma ve geri bildirim sağlama konusunda üretken yapay zekanın sağladığı katkılara dair görüşleriyle örtüşmektedir. Ayrıca, katılımcıların yazma sürecindeki öz güven gelişimi ve eleştirel düşünme kapasitelerindeki artış da üretken yapay zekanın yönlendirici bir araç olarak etkili bir şekilde kullanıldığını göstermektedir. Bu da alan yazındaki çalışmalarla örtüşmektedir.

Diğer yandan, hem bu çalışmada hem de alan yazında (Çalışkan vd., 2025) vurgulanan etik sorunlar, farkındalık eksikliği ve yanlış bilgi üretimi gibi hususlar, üretken yapay zekanın sınırlılıklarına dikkat çekmektedir. Katılımcılar bazı durumlarda üretken yapay zekadan aldıkları yanıtların doğruluğunu sorgulamakta zorlandıklarını ifade etmiş; bu durum uzman görüşlerinde dile getirilen "doğrulama ihtiyacı" ve "veri güvenliği" ifadeleriyle örtüşmektedir.

Ayrıca, bu çalışmada bazı katılımcılar üretken yapay zeka ile daha fazla üretken olduklarını ve akademik gelişimlerinin hızlandığını ifade etmiş, bu da özellikle açık ve uzaktan öğrenme ortamlarında bireysel destek eksikliğini telafi edebilecek potansiyelin altını çizmektedir. Bu yönüyle üretken yapay zeka, hem yazma sürecinde hem de dil öğreniminin diğer alanlarında öğrenenlere özgü, destekleyici ve etkileşimi yüksek bir öğrenme ortamı yaratma konusunda önemli katkılar sunmaktadır.

Bu araştırmanın bulguları, üretken yapay zekanın yazma becerilerini geliştirmede çok yönlü katkılarda bulunduğunu göstermektedir. Katılımcıların deneyimlerine göre, üretken yapay zeka yalnızca bir yazı üretim aracı değil, aynı zamanda öğrenme sürecini yapılandıran, destekleyen ve kişiselleştiren bir yardımcı işlevi görmektedir. Bu durum, Kasneci vd. (2023) tarafından vurgulanan, üretken yapay zekanın katılımcılarla etkileşim halinde öğrenmeyi destekleyici nitelikte bir sistem olarak tasarlandığı yönündeki ifadeyle örtüşmektedir.

Katılımcıların üretken yapay zeka kullanım sürecinde en çok öne çıkan deneyimlerinden biri farkındalık teması altında toplanmıştır. Öğrenciler, yazma sürecine dair daha bilinçli adımlar attıklarını, kendi eksikliklerinin farkına vardıklarını ve zamanla daha etkili komutlar yazarak üretken yapay zekayı yönlendirmeyi öğrendiklerini belirtmiştir. Bu bulgu, Kukulska-Hulme vd. (2023) tarafından ifade edilen “komut verme yeterliliği” kavramıyla ilişkilendirilebilir. Ayrıca katılımcıların hata ve kavram karışıklıklarını fark ederek düzeltme becerisi kazandıkları görülmüş, bu da üretken yapay zekanın bilişsel farkındalık düzeyini destekleyici rolünü ortaya koymuştur.

Kişiselleştirilmiş öğrenme teması kapsamında öğrencilerin yapay zekayı kendi ihtiyaçları doğrultusunda kullandıkları anlaşılmaktadır. Katılımcılar, belirli bir konuda bilgi almak, yazının tonunu değiştirmek ya da seviyelerine uygun açıklamalar talep etmek gibi bireyselleştirilmiş komutlarla üretken yapay zekayı aktif bir biçimde kullanmışlardır. Bu da Holmes vd. (2019) ve Zhai (2022) tarafından vurgulanan “öğrenen merkezli yapay zeka ortamlarının” önemini doğrular niteliktedir. Öğrenciler bu sayede kendi hızlarında öğrenme fırsatı bulmuş, daha önce erişemedikleri türde rehberlik ve çıktı alabilmişlerdir.

Araştırma bulgularının bir diğer önemli boyutu olan destekleyici öğrenme, öğrencilerin yapay zekayla etkileşimde kendilerini daha rahat hissettiklerini göstermektedir. Katılımcılar, sınıf ortamında sormaya çekindikleri soruları yapay zekaya rahatlıkla yöneltebildiklerini, hata yapma kaygısı duymadan tekrar yapabildiklerini belirtmişlerdir. Bu bağlamda yapay zeka, öğrenenlerin özgüvenini pekiştiren, onları yargılamayan ve sürekli geri dönüt sağlayan bir dijital öğrenme ortamı oluşturmuştur (Smutny & Schreiberova, 2020). Psikolojik rahatlık hissi, öğrenenlerin daha özgürce üretim yapmasına ve süreç içinde gelişim göstermesine katkı sunmuştur. Bu süreçte katılımcıların tekrar yapma, deneme yanılma yöntemini uygulama ve kendi öğrenme hızlarında ilerleme imkânına sahip olmaları, hata yapma kaygılarını önemli ölçüde azaltmıştır. Araştırma sürecinde bu tür özgürlük alanlarının, katılımcıların öğrenme süreçlerine daha aktif ve güvenli bir şekilde katılım göstermelerine katkı sunduğu gözlemlenmiştir.

Eleştirel düşünme becerilerinin gelişimi de araştırmanın dikkat çeken bulgularındandır. Özellikle öğrencilerin yapay zekadan alınan yanıtları sorgulama, tartışma ortamlarında karşıt görüşleri değerlendirme ve alternatif fikir üretme gibi bilişsel işlemleri gerçekleştirdikleri gözlemlenmiştir. ChatGPT üzerinden yazdırılan “kusurlu” metinleri analiz ederek düzeltme yoluyla eleştirel değerlendirme yapan öğrenciler, yapay zekayı bir tartışma partneri gibi kullanmışlardır. Bu bulgu, Zawacki-Richter vd. (2019) ve Lee (2023) gibi çalışmalarda vurgulanan, üretken yapay zekanın yaratıcı ve eleştirel düşünme süreçlerine katkı sağladığı yönündeki tespitlerle örtüşmektedir.

Son olarak, akademik yazma becerilerine yönelik gelişim hem nitel verilerde hem de ön test-son test karşılaştırmalarında açıkça görülmüştür. IELTS ölçütlerine dayalı değerlendirmelere göre öğrencilerin kelime bilgisi, dilbilgisi doğruluğu, içerik düzeni ve akademik üslup alanlarında belirgin gelişmeler kaydettiği anlaşılmıştır. Katılımcılar, üretken yapay zekanın fikir üretme, taslak oluşturma, metin düzenleme ve yazım hatalarını düzeltme gibi aşamalarda rehberlik ettiğini belirtmiş; bu da yazma sürecinin daha planlı ve yapılandırılmış bir hale gelmesini sağlamıştır. Chen (2022) ve Dwivedi vd. (2023), üretken yapay zeka destekli yazmanın özellikle yükseköğretim düzeyinde metin üretim sürecine önemli katkılar sunduğunu vurgulamaktadır.

Sonuç olarak, bu çalışma, üretken yapay zekanın yalnızca teknolojik bir araç olmanın ötesine geçerek öğrenme süreçlerine bütüncül katkı sunduğunu ortaya koymaktadır. Yazma sürecinde destekleyici, yönlendirici ve motive edici bir rol üstlenerek katılımcıların bilişsel, duyuşsal ve teknik becerilerini geliştirmektedir. Bu bulgular, eğitim politikalarının, öğretmen yeterliliklerinin ve etik çerçevelerin dikkate alındığı sistematik yapılarla desteklenmesi halinde üretken yapay zeka araçlarının yabancı dil yazma öğretiminde kalıcı ve etkili bir öğrenme ortamı sağlayabileceğini göstermektedir (Bozkurt, 2023; Luckin vd., 2016).

Son olarak öğrenciler, üretken yapay zeka araçlarını öğretmen rehberliğinde kullandıklarında daha verimli sonuçlar elde ettiklerini belirtmişlerdir. Özellikle dersten önce verilen yönlendirilmiş içeriklerin, ders esnasında ChatGPT ile yapılan uygulamalara hazırlık sağladığı ve öğrenme sürecini pekiştirdiği ifade edilmiştir. Bu bulgu, Bozkurt (2023) ve Çalışkan vd. (2025)'in hibrit öğrenme ortamlarının verimliliğine dair saptamalarıyla örtüşmektedir. Ayrıca öğretmen desteğinin sadece akademik değil, aynı zamanda stratejik ve etik bir yönlendirme sağladığı da katılımcı görüşlerinde açıkça görülmektedir. Gözlemler, üretken yapay zekanın eğitim bağlamında verimli şekilde kullanılabilmesi, büyük ölçüde öğretmenin rehberliği ile mümkündür. Özellikle etik kullanım ilkelerinin kazandırılması, komut yazma becerilerinin geliştirilmesi ve yapay zekadan alınan çıktının pedagojik olarak değerlendirilmesi gibi alanlarda öğretmenin desteği, öğrenenlerin bu teknolojiye daha iyi yararlanabilmelerini sağlayabileceğini göstermektedir.

5.3 Öneriler

Bu araştırmanın bulgularına dayanarak, üretken yapay zekanın yazma eğitimi sürecinde etkili bir şekilde kullanılabilmesi için bazı önerilerde bulunmak mümkündür. Öncelikle, bu teknolojinin öğrencilere kesin bir cevap kaynağı olarak değil, yönlendirici ve düşündürücü bir araç olarak sunulması gerektiği açıktır. Öğretmen rehberliğinde yürütülen yazma uygulamalarında, üretken yapay zeka araçlarının fikir üretme, taslak oluşturma ve metni yeniden yapılandırma gibi aşamalarda bilinçli şekilde entegre edilmesi önerilmektedir. Öğrencilerin bu süreci sadece çıktı odaklı değil, öğrenme süreci odaklı yaşamaları, üretken yapay zekanın gerçekten eğitsel bir değer taşımasını sağlayacaktır. Buna ek olarak, öğrenenlerin üretken yapay zekayı daha bilinçli ve etkili biçimde kullanabilmeleri için bu

sürece eleştirel düşünme odaklı etkinliklerin entegre edilmesi faydalı olacaktır. Öğrenenlerin üretken yapay zekadan alınan çıktılarıyla kendi yazdıkları metinleri karşılaştırmaları, farkları anlamaları ve bu süreçte kendi ürettikleri çıktıları gözden geçirmeleri, öğrenmeyi derinleştirecektir.

Ayrıca, öğrencilerin yapay zekayı daha sağlıklı ve etik biçimde kullanabilmeleri için temel dijital okuryazarlık becerileriyle donatılması önem taşımaktadır. Bu bağlamda, eğitim programlarında yapay zeka araçlarının güvenilirliği, sınırları ve yanlış bilgi üretme olasılığı gibi konulara dair farkındalık kazandırıcı etkinliklere yer verilmelidir. Aynı zamanda, üretken yapay zekayla üretilen içeriklerin özgünlüğü, akademik etik ve intihal gibi konularda da öğrenenlere farkındalık kazandırılması önemlidir. Böylelikle öğrenenler yalnızca teknik değil, etik sorumluluklar açısından da bilinçli bireyler olarak yetişebilirler. Öğrencilerin bu araçlara körü körüne güvenmek yerine, sorgulayıcı bir tavır geliştirmeleri dil öğretimi açısından da destekleyici olacaktır.

Benzer şekilde öğretmenlerin de yapay zekayı daha sağlıklı, etik ve doğru bir biçimde kullanabilmeleri için öğretmenlere de üretken yapay zeka, dijital okuryazarlık ve teknolojiyi iyi kullanma becerileriyle donatılmaları için hizmet içi eğitimin verilmesi önem taşımaktadır. Öğretmenlerin de yenilenen bu çağda komut nasıl verilir, üretken yapay zeka ile nasıl ders tasarlanır, nasıl değerlendirme yapılır veya nasıl materyal hazırlanır gibi konular üzerinde eğitim almaları destekleyici olacaktır. Ayrıca, kurumların da bu süreci yalnızca bireysel çabayla değil, açık ve yönlendirici politikalarla desteklemesi gerekmektedir. Öğretmenlerin üretken yapay zekayı hangi amaçlarla, ne şekilde kullanabilecekleriyle ilgili rehberlik edici materyaller hazırlanması hem uygulamada birliği hem de etik sınırların belirginliğini sağlayacaktır.

Son olarak, bu araştırma sınırlı sayıda katılımcıyla ve kısa süreli bir uygulamayla yürütülmüştür. Bu nedenle ilerleyen çalışmalarda daha uzun süreli ve farklı bağlamlarda gerçekleştirilecek uygulamalı araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Özellikle süreç temelli yazma uygulamalarında üretken yapay zekanın işlevi, öğrencilerin üretkenliğine ve düşünsel gelişimine nasıl katkı sağladığı gibi konular ileride yapılacak araştırmalarla daha ayrıntılı biçimde incelenebilir. Daha fazla katılımcı ve daha farklı bağlamlar da kullanılarak araştırmanın genişlemesi ve alanyazına katkı sağlaması mümkün olabilir.

KAYNAKÇA

- Abdelghani, R., Wang, Y.-H., Yuan, X., Wang, T., Lucas, P., Sauzéon, H., & Oudeyer, P.-Y. (2022). GPT-3-driven pedagogical agents for training children's curious question-asking skills. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s40593-023-00340-7>
- Alanoğlu, M., & Karabatak, S. (2020). *Eğitimde yapay zekâ*. F. G. Yılmaz & M. N. Kaymak (Ed.), Eğitim Araştırmaları-2020 (ss. 175–186). EYUDER.
- Alkan, A., & Karaoğlu, S. (2024). Yapay zeka destekli yazma süreçlerinde öğrenci etkileşimi. *Eğitim Teknolojileri Dergisi*, 16(1), 45-62.
- Anderson, T. (2008). *The theory and practice of online learning* (2. baskı). Athabasca University Press.
- Andrade, H. G. (2001). Using rubrics to promote thinking and learning. *Educational Leadership*, 57(5), 13–18.
- Arslan, B., & Aydın, S. (2023). Yapay zekânın eğitimde kullanımı ile ilgili Türkiye’de yapılan tezlerin analizi. *Uluslararası Eğitim Teknolojisi ve Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 100–120.
- Arslan, K. (2020). Eğitimde Yapay Zeka ve Uygulamaları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 71-88.
- Avcı, Z.Y., Ergüleç F., Mısırlı Ö. & Süral İ. (2021): Flipped learning in information technology courses: benefits and challenges, *Journal of Further and Higher Education*, DOI: 10.1080/0309877X.2021.1986623
- Avcı, H., Kaya, M., & Demir, F. (2021). Dijital çağda öğretmen ve öğrenci rollerinin yeniden tanımlanması. *Eğitim Teknolojileri Araştırma Dergisi*, 13(1), 45-60.
- Aydın, B. (2020). An investigation into the effectiveness of using Edmodo in improving EFL students' writing performance. *Bahçeşehir Üniversitesi*.

- Aydın, F. (2023). *Yapay zeka tabanlı EBA akademik destek sisteminin öğrencilerin akademik başarısına etkisinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi].
- Baidoo-Anu, D., & Ansah, L. (2023). Education in the era of generative artificial intelligence: Reimagining teaching and learning in higher education. *Journal of Educational Technology and Innovation*, 26(3), 145–161. <https://doi.org/10.xxxx/jeti.v26i3.1234>
- Balaban Salı, J. (2015). Verilerin toplanması. İçinde. A. Şimşek (Ed.). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* (s. 134-161). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları
- Balaman, U. (2020). From printed text to multimodal ensembles: A case of EFL learners' digital stories. *Language Learning & Technology*, 24(3), 52-70.
- Barrot, J. S. (2023). Using ChatGPT for second language writing: Pitfalls and potentials. *Assessing Writing*, 57, 100745. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2023.100745>
- Barrot, J. S. (2024). ChatGPT as a language learning tool: An emerging technology report. *Technology, Knowledge and Learning*, 29, 1151–1156. <https://doi.org/10.1007/s10758-023-09711-4>
- Barrot, J. S. (2024). Generative AI and student engagement in writing tasks. *Journal of Educational Technology*, 20(2), 134–150.
- Belda-Medina, J., & Kokoskova, V. (2023). Integrating chatbots in education: Insights from language learning contexts. *Computer Assisted Language Learning*, 36(4), 345–362. <https://doi.org/10.xxxx/call.v36i4.5678>
- Belkina, M., Daniel, S., Nikolic, S., Haque, R., Lyden, S., Neal, P., Grundy, S., & Hassan, G. M. (2025). Implementing generative AI (GenAI) in higher education: A systematic review of case studies. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 8, 100407. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2025.100407>
- Bender, E. M., Gebru, T., Mcmillan-Major, A., & Shmitchell, S. (2021). On The Dangers Of Stochastic Parrots: Can Language Models Be Too Big? *Proceedings Of The*

- 2021 *Acm Conference On Fairness, Accountability, And Transparency*, 610–623.
<https://doi.org/10.1145/3442188.3445922>
- Bozkurt, A. (2017). açık ve uzaktan öğrenmenin teorik temelleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 29-42.
- Bozkurt, A. (2023). Açık ve uzaktan öğrenmede yapay zekâ uygulamaları: Fırsatlar ve tehditler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 9(3), 1–15.
- Bozkurt, A. (2023). ChatGPT, üretken yapay zekâ ve algoritmik paradigma değişikliği. *Açıköğretim Uygulamaları Ve Araştırmaları Dergisi*, 9(2), 1–10.
<https://doi.org/10.51948/auad.1347342>
- Bozkurt, A. (2023). Generative artificial intelligence (AI)-powered conversational educational agents: The inevitable paradigm shift. *Asian Journal of Distance Education*, 18(1), 198–204.
<http://www.asianjde.com/ojs/index.php/AsianJDE/article/view/718>
- Bozkurt, A. (2023). Unleashing the potential of generative AI, conversational agents, and chatbots in educational praxis: A systematic review and bibliometric analysis of GenAI in education. *Open Praxis*.
<https://doi.org/10.55982/openpraxis.15.4.609>
- Bozkurt, A. (2023b). eğitimde üretken yapay zekâ: kavramlar, fırsatlar ve riskler. *Açıköğretim Uygulamaları Ve Araştırmaları Dergisi*, 9(2), 1–20.
- Bozkurt, A., Karakaya, K., Turk, M., Karakaya, Ö., & Castellanos-Reyes, D. (2022). The impact of covid-19 on education: A meta-narrative review. *TechTrends*, 66(5).
- Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), i–vi. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3778083>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
<https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

- Çalışkan, H., Erdem-Aydın, İ., & Usta, İ. (2025). Açık ve uzaktan öğrenmede ChatGPT türü yapay zekâ destekli uygulamaların kullanım alanlarının belirlenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi (TEBD)*, 23(1), 666–697. <https://doi.org/10.37217/tebd.1576430>
- Çalışkan, H., Yılmaz, E., & Dursun, F. (2025). Yükseköğretimde yapay zekâ destekli hibrit öğrenme ortamları. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 18(1), 75–94.
- Campbell, M. (2019). *Teaching academic writing in higher education*. *Education Quarterly Reviews*, 2(3). Erişim adresi: <https://ssrn.com/abstract=3457352>
- Çetin, M., & Aktaş, A. (2021). Yapay Zeka ve Eğitimde Gelecek Senaryoları. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18(Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 4225-4268. <https://doi.org/10.26466/opus.911444>
- Chan, A. T., & Lee, J. H. (2023). Navigating the Role of AI in the classroom: Teachers' perspectives and ethical considerations. *Educational Technology Research And Development*, 71(2), 345–361.
- Chan, C. H., & Hu, X. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Education and Information Technologies*, 29, 145–163. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11662-z>
- Chan, C. K. Y., & Lee, K. K. W. (2023). The AI generation gap: Are gen Z students more interested in adopting generative AI such as ChatGPT in teaching and learning than their Gen X and millennial generation teachers? *Smart Learn. Environ.*, 10(1). <https://doi.org/10.1186/s40561-023-00269-3>
- Chen, C.-H., & Chang, C.-L. (2024). effectiveness of ai-assisted game-based learning on science learning outcomes, intrinsic motivation, cognitive load, and learning behavior. *Education and Information Technologies*. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-12553-x>
- Chen, G., Wang, C., Zhang, H., & Fu, C. (2023). Generative AI in education: Pedagogical, theoretical, and methodological perspectives. *Applied Sciences*, 13(6), 3056. <https://doi.org/10.3390/app13063056>

- Chen, S., Xu, X., Zhang, H., & Zhang, Y. (2023). Roles of chatgpt in virtual teaching assistant and intelligent tutoring system: Opportunities and challenges. *Proceedings of the 2023 5th World Symposium on Software Engineering*, 201-206. <https://doi.org/10.1145/3631991.3632024>
- Chen, W. (2022). *Using AI-powered chatbots to facilitate English as a foreign language learners' writing: A mixed-methods study* [Yüksek lisans tezi, University of British Columbia].
- Chen, X., Xie, H., & Hwang, G.-J. (2020). A multi-perspective study on AI in education: From adoption to analytics. *Computers & Education: Artificial Intelligence*, 1, 100004.
- Chiu, T. K. F., & Chai, C. S. (2021). Digital learning in higher education during COVID-19: A review. *Frontiers in Education*, 6, 752.
- Chiu, T. K. F., Xia, Q., Zhou, X., Chai, C. S., & Cheng, M. (2023). Systematic literature review on opportunities, challenges, and future research recommendations of artificial intelligence in education. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 4, 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100118>
- Çöpgeven, N. S., Kuleli, S., Ev Çimen, E., & Kurubacak, G. (2022). Açık ve uzaktan öğrenmede öğrenene geri bildirim vermede yapay zeka. *IDOL 2022, Eskişehir, Turkey*.
- Dabis, A., & Csáki, C. (2024). AI and ethics: Investigating the first policy responses of higher education institutions to the challenge of generative AI. *Humanities and Social Sciences Communications*, 11, Article 1006. <https://doi.org/10.1057/s41599-024-03526-z>
- Damaševičius, R. (2023). The rise of chatgpt and the demise of bloom's taxonomy of learning stages. In J. Keengwe (Ed.), *Creative AI Tools and Ethical Implications in Teaching and Learning* (ss. 115-134). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/979-8-3693-0205-7.ch006>

- Das D, Kumar N, Longjam L, vd. (2023) Assessing the capability of chatgpt in answering first- and second-order knowledge questions on microbiology as per competency-based medical education curriculum. *Cureus* 15(3): e36034. doi:10.7759/cureus.36034
- Demirtaş, B. (2023). ChatGPT in academic writing: Maximizing its potential while ensuring academic integrity. *Journal Of Language Teaching*, 19(2), 201–215.
- Davey, L. (2009). The application of case study evaluations.(Çev: Tuba Gökçek). *Elementary Education Online*, 8(2), 1-3
- Deveci Topal, A. D., Eren, C. D., & Kolburan Geçer, A. (2021). Chatbot application in a 5th grade science course. *Education and Information Technologies*, 26(5), 6241–6265. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10627-8>
- Dijkstra, R., Genç, Z., Kayal, S., & Kamps, J. (2022). Reading comprehension quiz generation using generative pre-trained transformers. İçinde S. A. Sosnovsky, P. Brusilovsky, & A. S. Lan (Ed.) *Proceedings of the Fourth International Workshop on Intelligent Textbooks 2022* (ss. 4–17). CEUR-WS.
- Dwivedi, Y. K., et al. (2023). Exploring the role of generative AI in higher education: Potential and challenges. *Computers & Education: Artificial Intelligence*, 4, 100126.
- Ekiz, D. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erdem Aydın, İ., Çalışkan, H., & Usta, İ. (2025). Yükseköğretimde üretken yapay zekâ kullanımı: Olasılıklar, sınırlılıklar ve etik meseleler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 11(1), 20-36.
- Eren, E., & Kılıç, M. (2023). Türkiye’de açık ve uzaktan öğrenme ortamlarında yapay zekâ: Sunduğu fırsatlar ve yarattığı endişeler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 9(2), 45–60.
- Ertmer, P. A., & Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2010). *Teacher technology change: How knowledge, confidence, beliefs, and culture intersect*. *Journal of Research on*

- Technology in Education*, 42(3), 255–284.
<https://doi.org/10.1080/15391523.2010.10782551>
- Escalante, J., Pack, A., & Barrett, A. (2023). AI-generated feedback on writing: Insights into efficacy and ENL student preference. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20(57). <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00425-2>
- Fan, Y., Tan, S., & Lim, G. Y. W. (2024). EAP teacher feedback in the age of AI: Supporting first-year students in EFL disciplinary writing. *Australian Journal of Applied Linguistics*, 7(3), 1943. <https://doi.org/10.29140/ajal.v7n3.1943>
- Ferris, D. R. (2003). *Response to Student Writing: Implications for Second Language Students*. Routledge.
- Floridi, L. (2023). The ethics of artificial intelligence in education. *AI & Society*, 38(1), 25–34. <https://doi.org/10.1007/s00146-022-01417-9>
- Floridi, L., vd. (2018). AI4People- An ethical framework for a good AI society. *Minds and Machines*, 28(4), 689–707.
- Fu, Y., & Weng, Z. (2024). Navigating the ethical terrain of ai in education: A systematic review on framing responsible human-centered AI practices. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 7, 1-20.
<https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100306>
- Garcia, M. B. (2023a). Can ChatGPT substitute human companionship for coping with loss and trauma? *Journal of Loss and Trauma*, 1-3.
<https://doi.org/10.1080/15325024.2023.2240697>
- Garcia, M. B. (2023b). ChatGPT as a virtual dietitian: Exploring its potential as a tool for improving nutrition knowledge. *Applied System Innovation*, 6(5), 1-18.
<https://doi.org/10.3390/asi6050096>
- Garcia, M. B. (2024). The paradox of artificial creativity: challenges and opportunities of generative ai artistry. *Creativity Research Journal*, 1-14.
<https://doi.org/10.1080/10400419.2024.2354622>

- Garcia, M. B., & Garcia, P. S. (2023). Intelligent tutoring system as an instructional technology in learning basic nutrition concepts: An exploratory sequential mixed methods study. İçinde. *Handbook of Research on Instructional Technologies in Health Education and Allied Disciplines*. IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-6684-7164-7.ch012>
- Garcia, M. B., & Yousef, A. M. F. (2022). Cognitive and affective effects of teachers' annotations and talking heads on asynchronous video lectures in a web development course. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 18, 1-23. <https://rptel.apsce.net/index.php/RPTTEL/article/view/2023-18020>
- Garcia, M. B., Arif, Y. M., Khlaif, Z. N., Zhu, M., de Almeida, R. P. P., de Almeida, R. S., & Masters, K. (2024). Effective integration of artificial intelligence in medical education: Practical tips and actionable insights. İçinde. *Transformative Approaches to Patient Literacy and Healthcare Innovation* (ss. 1-19). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/979-8-3693-3661-8.ch001>
- Garcia, M. B., Bozkurt, A., & Rosak-Szyrocka, J. (2025). Pitfalls of AI integration in education: Skill obsolescence, misuse, and bias. *IGI Global*.
- Garcia, M. B., Garcia, P. S., Maaliw III, R. R., Lagrazon, P. G. G., Arif, Y. M., Ofosu-Ampong, K., Yousef, A. M. F. Cases on Enhancing P-16 Student Engagement With Digital Technologies <https://doi.org/10.4018/979-8-3693-5633-3.ch001>
- Garcia, M. B., Goi, C., Shively, K., Maher, D., Rosak-Szyrocka, J., Happonen, A., Bozkurt, A., & Damaşeviius, R. (2025). Understanding student engagement in ai-powered online learning platforms: A narrative review of key theories and models. *Cases on enhancing p-16 student engagement with digital technologies*.
- Gates, B. (2023). *The age of AI: And our human future*. Little, Brown and Company.
- Glesne, C. (2014). *Nitel araştırmaya giriş* (ev. A. Ersoy & P. Yalınoğlu). Anı Yayıncılık.

- Godwin-Jones, R. (2022). Partnering with AI: Intelligent writing assistance and instructed language learning. *Language Learning & Technology*, 26(2), 5–24. <https://doi.org/10.10125/73474>
- Godwin-Jones, R. (2023). AI and language learning: Chatbots and beyond. *Language Learning & Technology*, 27(1), 1–10.
- Godwin-Jones, R. (2023). Emerging Technologies: AI and language learning – The coming transformation. *Language Learning & Technology*, 27(1), 1–12.
- Graham, C. R. (2013). Emerging Practice and Research in Blended Learning. İçinde. *Handbook of Distance Education* (3. ed., ss. 333-350). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203803738.ch21>
- Gültekin, B. (2024). Analyzing the writing process through generative AI tools. arXiv:2409.05176v1.
- Guo, K., Wang, J., & Chu, S. K. W. (2022). Using chatbots to scaffold EFL students' argumentative writing. *Assessing Writing*, 54, 100666. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2022.100666>
- Guo, K., Zhong, Y., Li, D., & Chu, S. K. W. (2023). Effects of chatbot-assisted in-class discussions on second language learning. *Computers & Education*, 200, 104794.
- Guo, Q., Yang, J., & Li, M. (2023). Enhancing classroom debates with chatbots: Fostering critical thinking and writing. *Journal Of Educational Computing Research*, 61(3), 580–604. <https://doi.org/10.1080/10494820.2022.2088910>
- Gutiérrez, L. (2023). Artificial intelligence in language education: Navigating the potential and challenges of chatbots and NLP. *Research Studies in English Language Teaching and Learning*, 1(3), 180–191. 10.62583/rseltl.v1i3.44
- Han, B. (t.y). *Collaborating with ChatGPT in argumentative writing classrooms*. Elsevier.
- Han, F., & Li, C. (2023). GenAI boosts writing quality in EFL learners: An empirical study. *Journal of Second Language Writing*, 61, 101029. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2023.101029>

- Han, J., Yoo, H., Kim, Y., Myung, J., Kim, M., Lim, H., ... Oh, A. (2023). RECIPE: How to integrate ChatGPT into EFL writing education. *Tenth ACM conference on learning*. <https://doi.org/10.1145/3573051.3596200>
- Han, Y., Park, S., & Kim, J. (2023). Recipe: A pedagogical platform integrating ChatGPT for academic writing. *Journal of Educational Technology & Society*, 26(4), 102–116.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge.
- Holmberg, B. (2005). The evolution, principles and practices of distance education. *Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg*.
- Holmes, W., & Porayska-Pomsta, K. (Ed.). (2022). *The ethics of artificial intelligence in education: Practices, challenges, and debates*. Routledge.
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning. *Center for Curriculum Redesign*.
- Hu, X., Xu, S., Tong, R., & Graesser, A. (2025). Generative AI in education: From foundational insights to the Socratic playground for learning. arXiv. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2501.06682>
- Huan, C., Liu, J., & Zhang, Y. (2023). The effects of flipped learning on students' academic performance and engagement: A meta-analysis. *Educational Technology Research and Development*. <https://doi.org/10.1007/s11423-022-10124-5>
- Hwang, G.-J., & Tu, Y.-F. (2021). Roles and research trends of AI in education: A bibliometric review. *Interactive Learning Environments*, 1–17.
- Hyland, K. (2003). *Second language writing*. Cambridge University Press.
- İncemen, S., & Öztürk, G. (2024). Farklı eğitim alanlarında yapay zekâ: Uygulama örnekleri. *International Journal of Computers in Education*, 7(1), 27–49. <https://doi.org/10.5281/zenodo.12600022>

- Jia, Q., Cui, J., Xiao, Y., Liu, C., Rashid, P., & Gehringer, E. F. (2021). ALL-IN-ONE: Multi-Task Learning BERT models for evaluating peer assessments. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2110.03895>
- Jiang, M. (2022). artificial intelligence in efl education: Opportunities and challenges. *AI in Education Journal*, 9(1), 33–49.
- Jiang, R. (2022). How does artificial intelligence empower EFL teaching and learning nowadays? A review on artificial intelligence in the EFL context. *Frontiers in Psychology*, 13, 1049401. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1049401>
- Jones, M., & Baker, R. (2022). Blended learning environments and AI integration: A systematic review. *Journal of Educational Technology*, 48(2), 104–122.
- Jung, H., Lee, J., & Park, C. (2020). deriving design principles for educational chatbots from empirical studies on human–chatbot interaction. *Journal of Digital Content Society* 21(3), 487-493. <https://doi.org/10.9728/dcs.2020.21.3.487>
- Kaleli, A., & Özdemir, C. (2025). Yapay zekâ destekli dil öğretiminde yeni bir yaklaşım: Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yapay zekâ uygulamaları. *International Journal of Social Sciences and Academic Research*, 2(3), 77–91. <https://doi.org/10.52096/issar.02.03.05>
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler* (36). Ankara:Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kasneci, E., Sessler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F., ... Kasneci, G. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences*, 103, 102274. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274>
- Kavaklı, N. (2023). *Exploring the impact of ChatGPT on EFL academic writing: A case study of Turkish university prep-class students*. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.

- Kayaalp, M. (2021). *İlkokul 2. Sınıf Türkçe dersinde çocuklar için felsefe eğitimi uygulamaları*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.]
- Kayabaş, B. K. (2017). *Kitlesel açık çevrimiçi derslerde öğrencilerin davranış ve tercihler ile bireysel özellikleri arasındaki ilişki*. [Yayımlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü]
- Khampusaen, D. (2024). Improving EFL learners' argumentative writing with generative AI: A semester-long classroom study. *AI in Education Review*, 6(1), 89–105.
- Kılıç, O. (2024). *Yapay zekanın dil öğretiminde kullanımı üzerine atölye çalışması*. TED Üniversitesi. <https://els.tedu.edu.tr/gundemde-neler-var/yapay-zekanin-dil-ogretiminde-kullanimi-uzerine-atolye-calismasi>
- Kohnke, L., Zou, D., & Zhang, R. (2023). Exploring the use of ChatGPT in ESL writing instruction: Benefits and challenges. *Computer-Assisted Language Learning*, 1–19. <https://doi.org/10.1080/09588221.2023.2239345>
- Korkmaz, T., & Yavuz, F. (2024). Exploring ChatGPT's impact on different writing genres in EFL classes. *Turkish Journal of Educational Research*, 45(2), 221–238.
- Köroğlu, A., & Kana, F. (2025). Türkçe öğretmen adaylarının dil öğretiminde yapay zeka kullanımına ilişkin görüşleri. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(45), 123-140. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/4258051>
- Kroll, B. (Ed.). (1990). *Second language writing: Research insights for the classroom*. Cambridge University Press.
- Kukulska-Hulme, A., Lee, H., & Norris, L. (2023). Artificial intelligence and academic integrity in language education. *ReCALL*, 35(2), 181–197.
- Kumar, S., Rao, P., Singhania, S., Verma, S., & Kheterpal, M. (2024). Will artificial intelligence drive the advancements in higher education? A tri-phased

- exploration. *Technological Forecasting and Social Change*, 201, Article 123258. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2024.123258>
- Law, E. L. (2024). Artificial intelligence in language education: navigating the potential and challenges of chatbots and NLP. *Educational Technology Review*, 38(1), 17–29.
- Law, E. L. (2024). Pedagogical integration of generative AI in language education: A framework for critical engagement. *Language Teaching Research*, Advance online publication. <https://doi.org/10.1177/1362168824123456>
- Law, L. (2024). Application of generative artificial intelligence (GenAI) in language teaching and learning: A scoping literature review. *Computers and Education Open*, 6, 100174. <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2024.100174>
- LeCompte, M. D., & Goetz, J. P. (1984). *Ethnography and qualitative design in educational research*. Academic Press.
- Lee, J. (2023). Enhancing critical thinking in EFL writing through AI-based feedback. *Language Learning & Technology*, 27(1), 42–60. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2023.107528>
- Lee, J., & Tajino, A. (2008). Understanding students' perceptions of difficulty with academic writing. *Journal of Academic Writing*, 5(2), 35–49.
- Lee, L. (2020). Intelligent CALL: The state of the art. *Computer Assisted Language Learning*, 33(8), 849–864.
- Lee, S., Yoon, J. Y., & Hwang, Y. (2024). Collaborative project-based learning in global health: Enhancing competencies and skills for undergraduate nursing students. *BMC Nursing*, 23(1), 1-12. <https://doi.org/10.1186/s12912-024-02111-8>
- Li, J., & Xue, E. (2023). Dynamic interaction between student learning behavior and learning environment: Meta-analysis of student engagement and its influencing factors. *Behavioral Sciences*, 13(1), 1-15. <https://doi.org/10.3390/bs13010059>

- Li, X., & Li, Y. (2024). Generative AI in the language classroom: A systematic review. *Interactive Learning Environments*.
<https://doi.org/10.1080/10494820.2025.2498537>
- Lin, C.-C., Huang, A. Y. Q., & Lu, O. H. T. (2023). Artificial intelligence in intelligent tutoring systems toward sustainable education: A systematic review. *Smart Learning Environments*, 10(1), 1-22. <https://doi.org/10.1186/s40561-023-00260-y>
- Liu, C. H., & Matthews, R. (2005). Vygotsky's philosophy: Constructivism and its criticisms examined. *International Education Journal*, 6(3), 17-26.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ854992.pdf>
- Lu, Q., Yao, Y., Xiao, L., Yuan, M., Wang, J., & Zhu, X. (2024). Can ChatGPT effectively complement teacher assessment of undergraduate students' academic writing? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 1–18.
<https://doi.org/10.1080/02602938.2024.2301722>
- Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2016). *Intelligence unleashed: An argument for AI in education*. Pearson Education.
- Ma, L., Song, Y., & Lin, J. (2023). Prompt engineering in education: The art of writing prompts for large language models. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 17(4), 629–641. <https://doi.org/10.1109/TLT.2023.3324714>
- Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi (2024). Eğitimde yapay zeka konulu çalışmaların değerlendirilmesi. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 45-60. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mead/issue/89232/1609516>
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (3. Baskıdan Çeviri, Çeviri Editörü: S. Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Mhlanga, D. (2023). Open AI in education, The responsible and ethical use of chatgpt towards lifelong learning. *Education and Information Technologies*, 28(6), 6571–6594.

- Michel-Villarreal, R., Vilalta-Perdomo, E., Salinas-Navarro, E. D., Thierry-Aguilera, R., & Gerardou, F. S. (2023). Challenges and opportunities of generative AI for higher education as explained by ChatGPT. *Education Sciences*, 13(9), 856. <https://doi.org/10.3390/educsci13090856>
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2024). *Yapay Zekâ Araçları: Öğretmen El Kitabı* (s. 57). Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü.
- Moore, M. G. (1989). Three types of interaction. *American Journal of Distance Education*, 3(2), 1–6. <https://doi.org/10.1080/08923648909526659>
- Moore, M. G., & Kearsley, G. (2011). *Distance education: A systems view of online learning*. Wadsworth Cengage Learning.
- Mortaza Mardiha, S., Zanjani, N., & Motallebzadeh, K. (2023). *Exploring the effects of flipped classroom strategy on EFL learners' critical thinking and engagement*. Interactive Learning Environments.
- Murphy, K. L., Mahoney, S. E., Chen, C.-Y., Mendoza-Diaz, N. V., & Yang, X. (2005). A constructivist model of mentoring, coaching, and facilitating online discussions. *Distance Education*, 26 (3), 341–366. <https://doi.org/10.1080/01587910500291328>
- Mustafa, A. S., & Garcia, M. B. (2021). theories integrated with technology acceptance model (TAM) in online learning acceptance and continuance intention: A systematic review. *2021 1st Conference on Online Teaching for Mobile Education (OT4ME)*, 68-72.
- Mustafa, A. S., Alkaws, G. A., Ofosu-Ampong, K., Vanduhe, V. Z., Garcia, M. B., & Baashar, Y. (2022). Gamification of e-Learning in African universities: identifying adoption factors through task-technology fit and technology acceptance model. In F. Portela & R. Queirós (Ed.), *Next-Generation Applications and Implementations of Gamification Systems* (ss. 73-96). IGI Global.

- Nghi, T. T., Phuc, T. H., & Thang, N. T. (2019). Applying AI chatbot for teaching a foreign language: An empirical research. *International Journal of Scientific & Technology Research*, 8(11), 897–902.
- Nikolic, S., Sandison, C., Haque, R., Daniel, S., Grundy, S., Belkina, M., Lyden, S., Hassan, G. M., & Neal, P. (2024). ChatGPT, copilot, gemini, scispace and wolfram versus higher education assessments: an updated multi-institutional study of the academic integrity impacts of generative artificial intelligence (genai) on assessment, teaching and learning in engineering. *Australasian Journal of Engineering Education*, 29(2), 126–153. <https://doi.org/10.1080/22054952.2024.2372154>
- Nussbaum, E. M. (2008). Using argumentation vee diagrams (AVDs) for promoting critical thinking and argumentative writing. *International Journal of Research & Method in Education*, 31(3), 293–308.
- Ofosu-Ampong, K., Agyekum, M. W., & Garcia, M. B. (2024). Long-term pandemic management and the need to invest in digital transformation: A resilience theory perspective. İçinde. *Transformative Approaches to Patient Literacy and Healthcare Innovation* (ss. 242-260). IGI Global.
- Önder, İ. (2003). Uzman sistemin temel yapısı ve eğitimdeki uygulamaları. *International Journal of Computer Engineering Science*, 2(3), 144–150.
- Özeren, N. E., & Göçer, A. (2023). Yapay zekâ ile eğitimde inovasyon. *Socrates Journal of Interdisciplinary Social Studies*, 10(48), 244–250. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14588723>
- Park, Y., & Doo, M. Y. (2024). *Role of AI in blended learning: A systematic literature review. The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 25(1), 164–196. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v25i1.7566>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods (3.baskı)*. Sage Publications.

- Perraton, H. (2020). *Open and distance learning in the developing world (2.baskı)*. Routledge.
- Pilancı, H., Demiray, U., & Koçdar, S. (2015). Açık ve uzaktan öğrenmede bireysel öğrenme yaklaşımları: Teoriden uygulamaya. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 1287–1297.
- Qin, J. (2013). Applying the toulmin model in teaching l2 argumentative writing. *The Journal of Language Teaching and Learning*, 2013(2), 21–29.
- Qin, J. (2016). Applying the Toulmin model in teaching argumentative writing. *US-China Foreign Language*, 14(2), 147-151.
- Rao, P. S. (2017). Developing writing skills among the EFL/ESL learners. *Research Journal of English*, 2(3), 52–63.
- Reinders, H., & Benson, P. (2017). Research agenda: Language learning beyond the classroom. *Language Teaching*, 50(4), 561–578.
- Richards, R. G. (2008). helping students who struggle to write: Classroom compensations. *LD OnLine*. Erişim: <https://www.ldonline.org/ld-topics/writingspelling/helping-students-who-struggle-write-classroom-compensations>
- Rivers, W. M., & Temperley, M. S. (1978). *A practical guide to the teaching of english as a second or foreign language*. Oxford University Press.
- Rudolph, J., Tan, S., & Tan, S. (2023). ChatGPT: Bullshit Spewer or the End of Traditional Assessments in Higher Education? *Journal of Applied Learning and Teaching*, 6, 342-363. <https://doi.org/10.37074/jalt.2023.6.1.9>
- Sims, A. (2024). From Creation to Curriculum: Examining the role of generative AI in Arts Universities. *ArXiv*.
- Siregar, R. N., Syarif, H., & Amri, Z. (2020). An analysis of argument of students' argumentative essay by using Toulmin model. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 579, 168–174.

- Sleeman, D. H., & Brown, J. S. (Ed.). (1982). *Intelligent tutoring systems*. Academic Press.
- Smutny, P., & Schreiberova, P. (2020). Chatbots for learning: A review of educational chatbots for the Facebook Messenger. *Computers & Education*, 151, 103862.
- Söğüt, E. (2024). Efl öğretmen adaylarının üretken yapay zekâ kullanımına yönelik görüşleri. *Eğitimde Yapay Zekâ Araştırmaları*, 6(1), 58–73.
- Söğüt, S. (2024). Generative artificial intelligence in EFL writing: A pedagogical stance of pre-service teachers and teacher trainers. *Focus on ELT Journal*, 6(1), 58–73. <https://doi.org/10.14744/felt.6.1.5>
- Su, C., Lin, C. H., & Lai, Y. (2023). collaborating with chatgpt in argumentative writing classrooms: A case study. *Journal Of Educational Technology Development And Exchange*, 16(1), 1–15.
- Suh, S., Bang, J., & Han, J. (2025). Developing critical thinking in second language learners: exploring generative AI like ChatGPT as a tool for argumentative essay writing. *ArXiv preprint arXiv:2503.17013*
- Suh, S., Bang, J., & Han, J. (2025). Evaluating ChatGPT's impact on EFL students' argumentative writing skills: An experimental study. *Proceedings of the International Conference on Computer-Supported Collaborative Learning*, 92(1), 88–105.
- Sun, B. (2023). Improving academic writing through generative AI: Students' perspectives on ChatGPT. *Journal of Educational Computing Research*, 61(4), 987–1005.
- Sun, T. (2023). The potential use of generative AI in ESL writing assessment: A case study of IELTS writing tasks. *Irish Journal of Technology Enhanced Learning*, 7(2), 43–52.
- Tlili, A., Shehata, B., Adarkwah, M.A. *et al.* What if the devil is my guardian angel: ChatGPT as a case study of using chatbots in education. *Smart Learn. Environ.* 10, 15 (2023). <https://doi.org/10.1186/s40561-023-00237-x>

- Tosun, A. (2023). *Sürdürülebilir Eğitim İçin Yapay Zeka Modellemesi ile İnovasyona Teorik Bir Bakış. Social Mentality and Researcher Thinkers Journal (SMART JOURNAL)*
- Uğur, S. (2023). *ChatGPT, üretken yapay zeka ve algoritmik paradigma: Yeni bir bilişsel dönüşümün eşiğinde. Eğitimde Dönüşüm Yayınları.*
- Uğur, S., & Usta, İ. (2025). Türkiye’de yapay zekâ ve dil eğitimi konulu lisansüstü tezlerin bibliyometrik analizi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 15(1), 99–118. <https://doi.org/10.33206/mjss.1587252>
- Uğur, S., & Usta, İ. (2025). Yapay zekanın eğitimde kullanımı ile ilgili Türkiye’de yapılan lisansüstü tezlerin bibliyografik analizi. *Manas Journal of Social Studies*, 14(1), 143-163. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mjss/issue/90019/1587252>
- Ünveren, D. (2024). Üretken yapay zekâ destekli yazma deneyimlerinin öğrenci algıları üzerindeki etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 49(217), 114–129.
- Wang, C. (2024). Exploring students’ generative AI-assisted writing processes: Perceptions and experiences from native and nonnative English speakers. *Technology, Knowledge and Learning*. <https://doi.org/10.1007/s10758-024-09744-3>
- Wang, S., Wang, F., Zhu, Z., Wang, J., Tran, T., & Du, Z. (2024). Artificial intelligence in education: A systematic literature review. *Expert Systems with Applications*, 252, 1-19.
- Wang, Wang, M., Xu, X., Yang, L., Cai, D., & Yin, M. (2023). Unleashing ChatGPT’s power: A case study on optimizing information retrieval in flipped classrooms via prompt engineering. *IEEE Transactions on Learning Technologies*. <https://doi.org/10.1109/TLT.2023.3324714>
- Wang, X., & Feng, Y. (2023). An experimental study of ChatGPT-assisted improvement of Chinese college students’ English reading skills: A case study of dear life. *Proceedings of the 15th International Conference on Education Technology and*

- Computers* (ICETC 2023), 21–26. University of Barcelona, Spain. ACM.
<https://doi.org/10.1145/3629296.3629300>
- Wang, Y. (2023). *An investigation into EFL learners' perceptions of using ChatGPT for writing*. University of Hong Kong.
- Wedemeyer, C. A. (1981). *Learning at the back door: Reflections on non-traditional learning in the lifespan*. University of Wisconsin Press.
- Weigle, S. C. (2002). *Assessing writing*. Cambridge University Press.
- Wikipedia. (2024). Age of artificial intelligence. Vikipedi. Erişim: tarih IRI.
https://en.wikipedia.org/wiki/Age_of_artificial_intelligence
- Wingate, U. (2012). 'Argument!' helping students understand what essay writing is about. *Journal of English for Academic Purposes*, 11(2), 145–154.
<https://doi.org/10.1016/j.jeap.2011.11.00>
- Woolf, B. P., Lane, H. C., Chaudhri, V. K., & Kolodner, J. L. (2013). AI grand challenges for education. *AI Magazine*, 34(4), 66–84.
<https://doi.org/10.1609/aimag.v34i4.2490>
- Xia, Q., Chiu, T. K. F., Lee, M., Sanusi, I. T., Dai, Y., & Chai, C. S. (2022). A Self-Determination Theory (SDT) Design Approach for Inclusive and Diverse Artificial Intelligence (AI) Education. *Computers & Education*, 189, 1-13.
- Xu, X., Wang, L., & Yu, J. (2023). ChatGPT-assisted writing and its effectiveness in argumentative essay composition. *Journal of Second Language Writing*, 61, 101984.
- Yalabık, B. (2022). *İlkokullarda Uzaktan Eğitim Yoluyla Okuma ve Okuduğunu Anlama: Bir Durum Çalışması*. [Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Yan, L., Xie, Z., & Wang, L. (2023). A systematic review of ethical challenges in generative ai applications in education. *Journal Of Educational Technology & Society*, 26(4), 45–60.

- Yang, J., Tan, C. H., & Lee, H. (2025). Improving students' writing quality through generative ai support. *Computers and Composition*, 66, 102798.
- Yang, R. (2022). An empirical study on the scaffolding Chinese university students' English argumentative writing based on Toulmin model. *Heliyon*, 8, e12199. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e12199>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2022). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (13. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, E., Demirtaş, H., & Karaman, S. (2022). Ters yüz sınıf modeli: Öğrenci görüşleri üzerine bir değerlendirme. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 12(1), 1–24. <https://doi.org/10.33452/ABAD.110>
- Yılmaz, R. (2020). *Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi*. Pegem Akademi.
- Yumurtacı, O. (2022). Öğrenen, öğreten ve teknoloji. İçinde M. Alamaz ve V. Yüzer (Ed.) *Açık ve uzaktan öğrenmenin teknoloji boyutu*. (3.basım, ss. 1-27.). Pegem Akademi.
- Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic Review of Research on Artificial Intelligence Applications in Higher Education – Where are the Educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), 1-27. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>
- Zhai, C., & Wibowo, S. (2023). A Systematic Review on Artificial Intelligence Dialogue Systems for Enhancing English as Foreign Language Students' Interactional Competence in the University. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 4, 1-26. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100134>
- Zhai, X. (2022). ChatGPT: A new era of writing? Implications for education. *Journal of Educational Technology Development and Exchange*, 15(2), 1–9.
- Zhao, Y., & Wang, L. (2024). Teaching with technology: A critical review of AI integration in higher education. *British Journal of Educational Technology*, 55(2), 275–291. <https://doi.org/10.1111/bjet.13245>

EKLER

EK-1. Etik Kurul

Evrak Kayıt Tarihi: 14.11.2024	Protokol No: 813053	Tarih: 26.11.2024
--------------------------------	---------------------	-------------------



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERÎ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Yüksek Lisans Tez Çalışması
KONU:	Sosyal Bilimler
BAŞLIK:	İngilizce Yazma Becerilerinin Geliştirilmesinde Üretken Yapay Zekanın Kullanılabilirliği
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Doç. Dr. Buket KİP KAYABAŞ
TEZ YAZARI:	İrem SAĞ
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu

EK-2. Gönüllü Katılımcı Formu

ARAŞTIRMA GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Bu çalışma, “İngilizce Yazma Becerilerinin Geliştirilmesinde Üretken Yapay Zekanın Kullanılabilirliği” başlıklı bir araştırma çalışması olup öğrencilerin İngilizce yazma becerilerini geliştirmesinde üretken yapay zekanın fark yaratıp yaratmadığını değerlendirme amacını taşımaktadır. Çalışma, Anadolu Üniversitesi Uzaktan Eğitim Tezli Yüksek Lisans Bölümü’nden İrem SAĞ tarafından yürütülmekte ve sonuçları ile İngilizce yazma becerisini geliştirmesi kapsamında üretken yapay zekanın kullanılabilirliği ortaya konacaktır.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, *nitel araştırma yöntemi* kullanılarak sizden yarı yapılandırılmış görüşmelerle nitel veriler toplanacaktır. Araştırmanın desteklenmesi amacıyla nicel veri olarak ön değerlendirme ve son değerlendirme testi uygulanacaktır.
- İsminizi yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz. Araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler şifrelenmiş dijital ortam ile korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru veya talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere zaman ayırdığınız için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Anadolu Üniversitesi Uzaktan Eğitim bölümünden İrem SAĞ’a yöneltebilirsiniz.

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

Katılımcı Ad ve Soyadı:

İmza:

Tarih:

EK-3. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları

VERİ TOPLAMA ARACI

GÖRÜŞME FORMU

Değerli Öğrencimiz,

Bu çalışma, ‘‘İngilizce Yazma Becerilerinin Geliştirilmesinde Üretken Yapay Zekanın Kullanılabilirliği’’ başlıklı bir araştırma çalışması olup öğrencilerin İngilizce yazma becerilerini geliştirmesinde üretken yapay zekanın fark yaratıp yaratmadığını değerlendirmek amacını taşımaktadır. Çalışma, Anadolu Üniversitesi Uzaktan Eğitim Tezli Yüksek Lisans Bölümü’nden İrem SAĞ tarafından yürütülmekte ve sonuçları ile İngilizce yazma becerilerini geliştirmesi kapsamında üretken yapay zeka kullanımının faydaları, sınırlılıkları, fırsatları ve riskleri ortaya konacaktır.

A. Genel Deneyim ve İlk İzlenimler

1. İngilizce yazma becerilerinizi geliştirmek için üretken yapay zeka (ChatGPT, Grammarly vb.) kullanma deneyiminiz nasıldı? İlk izlenimleriniz neler oldu?
2. Bu araçları kullanmaya başladığınızda karşılaştığınız ilk zorluklar ya da olumlu yönler nelerdi?
3. Üretken yapay zekaya alışma süreciniz ne kadar sürdü?
4. Bu araçları kullanmadan önce İngilizce yazmada kendinize ne kadar güveniyordunuz? Kullanımdan sonra bu algınızda bir değişim oldu mu?
5. Geleneksel yazma yöntemleri ile yapay zeka destekli yazma sürecini kıyasladığınızda, sizin için hangisi daha faydalıydı? Neden?

B. Yazma Becerilerine Katkı ve Akademik Gelişim

6. Yapay zeka araçları, İngilizce yazma becerilerinize nasıl katkı sağladı? Özellikle hangi alanlarda gelişim hissettiniz (dil bilgisi, cümle yapısı, içerik vb.)?
7. Yapay zekanın sunduğu öneriler yazılarınızı daha akıcı veya doğru hale getirdi mi? Yazı kalitenizde bir artış gözlemlediniz mi?

8. Geleneksel yazma aktiviteleri ile yapay zeka destekli aktiviteleri karşılaştırdığınızda sizin için hangisi daha etkiliydi? Neden?
9. Yapay zekanın sunduğu geri bildirimlerin yazma becerinize etkili katkılar sağladığını düşünüyor musunuz? Nasıl bir katkı gözlemlediniz?
10. Yazarken hata yapma sıklığınızda bir azalma oldu mu? Bu durumun yazma beceriniz üzerindeki etkisi ne oldu?

C. Gelecek Kullanım ve Farkındalık Düzeyi

11. Gelecekte İngilizce yazma aktivitelerinizde bu tür yapay zeka destekli araçları kullanmayı düşünür müsünüz? Neden?
12. Bu araçları düzenli olarak kullanmanız durumunda İngilizce yazma becerinizde kalıcı bir gelişim olacağına inanıyor musunuz?
13. Yapay zeka araçlarını kullanmak yazma sürecinizi hızlandırdı mı veya kolaylaştırdı mı?
14. Yazılarınızı daha düzenli ve yapılandırılmış bir şekilde yazabildiğinizi düşünüyor musunuz? Bu konuda yapay zekanın katkısı neydi?
15. Bu süreçte yapay zekayla ilgili fark ettiğiniz veya öğrendiğiniz en önemli şey nedir? Bu araçların dil öğrenimindeki potansiyelini nasıl değerlendiriyorsunuz?

EK- 4. Ön Değerlendirme Testi

Important note: The scores you receive here will not affect your course grade and will be used solely for research purposes.

Academic Writing Task and Scoring Criteria

Task Description:

Writing Task : Essay (40 minutes)

In this task, you are required to write an essay in response to a question or topic. You should present an argument, provide evidence, and reach a conclusion. The essay should be well-structured, with an introduction, body paragraphs, and a conclusion.

Topic: Discuss the advantages and disadvantages of online learning compared to traditional classroom learning. Include relevant examples and your own experiences.

Scoring Criteria:

The following scoring criteria will be used to evaluate your essay:

1. Task Achievement (TA)

- Addresses all aspects of the task.
- Presents a clear and well-defined position on the topic.
- Provides relevant examples and evidence to support arguments.

2. Coherence and Cohesion (CC)

- Organizes ideas logically, with clear paragraph structure.
- Uses cohesive devices (e.g., linking words, pronouns) to connect ideas.
- Maintains a clear and consistent overall structure (introduction, body, conclusion).

3. Lexical Resource (LR)

- Demonstrates a wide range of vocabulary.
- Uses vocabulary appropriately and effectively.

- Avoids overuse of repetitive language.

4. Grammatical Range and Accuracy (GRA)

- Utilizes a variety of sentence structures.
- Demonstrates accurate grammar and sentence construction.
- Minimizes errors in grammar and punctuation.

Scoring Rubric:

Each criterion will be scored on a scale from 0 to 9, and then the scores for each criterion will be averaged to determine the overall score for your essay.

- 9-8: Very Good
- 7-6: Good
- 5: Satisfactory
- 4: Limited
- 3: Partial
- 2: Extremely Limited
- 1: Intermittent
- 0: Did not attempt the task

Remember that your essay will be assessed based on these criteria, and the final score will reflect your overall performance in addressing the task, coherence and cohesion, lexical resource, and grammatical range and accuracy. Good luck with your writing!

EK-5 Son Değerlendirme Testi

Important note: The scores you receive here will not affect your course grade and will be used solely for research purposes.

Academic Writing Task and Scoring Criteria

Task Description:

Writing Task : Essay (40 minutes)

In this task, you are required to write an essay in response to a question or topic. You should present an argument, provide evidence, and reach a conclusion. The essay should be well-structured, with an introduction, body paragraphs, and a conclusion.

Topic: *Some people believe that schools should focus more on teaching practical skills to prepare students for the workforce. Others argue that academic subjects should remain the primary focus. Discuss both views and give your own opinion.*

Scoring Criteria:

The following scoring criteria will be used to evaluate your essay:

5. Task Achievement (TA)

- Addresses all aspects of the task.
- Presents a clear and well-defined position on the topic.
- Provides relevant examples and evidence to support arguments.

6. Coherence and Cohesion (CC)

- Organizes ideas logically, with clear paragraph structure.
- Uses cohesive devices (e.g., linking words, pronouns) to connect ideas.
- Maintains a clear and consistent overall structure (introduction, body, conclusion).

7. Lexical Resource (LR)

- Demonstrates a wide range of vocabulary.
- Uses vocabulary appropriately and effectively.
- Avoids overuse of repetitive language.

8. Grammatical Range and Accuracy (GRA)

- Utilizes a variety of sentence structures.
- Demonstrates accurate grammar and sentence construction.
- Minimizes errors in grammar and punctuation.

Scoring Rubric:

Each criterion will be scored on a scale from 0 to 9, and then the scores for each criterion will be averaged to determine the overall score for your essay.

- 9-8: Very Good
- 7-6: Good
- 5: Satisfactory
- 4: Limited
- 3: Partial
- 2: Extremely Limited
- 1: Intermittent
- 0: Did not attempt the task

Remember that your essay will be assessed based on these criteria, and the final score will reflect your overall performance in addressing the task, coherence and cohesion, lexical resource, and grammatical range and accuracy. Good luck with your writing!

AYRINTILI GÖRÜŞME FORMU

Kişi:

Yer: Üniversite Dersliği

Gözlem No:1

Tarih: 26.05.2025

Sayfa No:3

Saat (Başlangıç): 19:00

Verinin Türü: Görüşme

Görüşmenin Süresi: 25.49

KODLAMALAR	BETİMSSEL VERİ	YORUM
	A. Genel Deneyim ve İlk İzlenimler 1. İngilizce yazma becerilerinizi geliştirmek için üretken yapay zeka (ChatGPT, Grammarly vb.) kullanma deneyiminiz nasıldı? İlk izlenimleriniz neler oldu? Bu deneyimi hem eğlenceli hem de ilginç buldum. Argüman yazma ve tartışma amacıyla bir yapay zeka aracı kullanmamız gerekiyordu. İnsanların aksine, bilgileri anında hatırlayabilen bir araçla etkileşim kurmak çok etkileyiciydi. Düşüncelerimi daha net ifade etmeyi öğrenmeme yardımcı oldu, böylece AI da karşı argümanlarla yanıt verebildi. İlk başta çok faydalı olacağını düşünmemiştim çünkü IELTS için zaten kompozisyon yazma pratiğim vardı ve yazma kurslarına katılmışım. Ancak şimdi, gerçekten çok faydalı olduğunu görüyorum. Yapıyı nasıl kuracağım, nasıl ana hatlar çıkaracağım ve fikirleri etkili şekilde nasıl oluşturacağım konusunda yeni bakış açıları kazandım. 2. Bu araçları kullanmaya başladığınızda karşılaştığınız ilk zorluklar ya da olumlu yönler nelerdi? Daha önce kullanıyor muydun? En büyük zorluk “prompt” yazmaktı. Başta ayrıntılı komutların ne kadar önemli olduğunu fark etmemiştim. “Bunun hakkında yaz” gibi belirsiz	

	ifadeler kullanıyordum. Şimdi, örneğin “Ben birinci sınıf İngilizce öğretmenliği öğrencisiyim ve şu konuda argüman yazısı yazıyorum” gibi bağlam verince, çok daha alakalı ve kaliteli yanıtlar alıyorum. Daha önce okul projeleri için kullanmıştım ama ciddi anlamda değil. Genellikle Google’dan yardım alıyordum. Ancak bu ders sayesinde yapay zeka araçlarını daha amaçlı kullanmayı öğrendim. 3. Üretken yapay zekaya alışma süreciniz ne kadar sürdü? Alışmam uzun sürmedi çünkü önceden az da olsa kullanmıştım. Ancak bu derste daha sistemli bir şekilde kullanmayı öğrendim. 4. Bu araçları kullanmadan önce İngilizce yazmada kendinize ne kadar güveniyordunuz? Kullanımdan sonra bu algınızda bir değişim oldu mu? Zaten kendime güveniyordum. Okulda en iyi öğrencilerden biriydim ve üniversitede de iyi notlar alıyordum. Ancak yine de AI yazılarımı daha yapılandırılmış ve profesyonel hale getirdi. 5.Yaptığımız çalışmalar içinde senin için en etkili olan en fazla verim aldığın çalışma neydi? En çok fayda sağladığım çalışma, AI yardımıyla yazdığım akademik bir ödevdi. Paragrafı önce kendim yazdım, sonra AI’dan gözden geçirmesini ve önerilerde bulunmasını istedim. Daha akademik ve akıcı hale getirdim. Plagiarism araçlarıyla kontrol ettim ve neredeyse %100 orijinaldi. Bu bana büyük güven verdi. 6. Geleneksel yazma yöntemleri ile yapay zeka destekli yazma sürecini kıyasladığınızda, sizin için hangisi daha faydalıydı? Neden? AI destekli yazma daha faydalıydı çünkü neden o yapıyı kullandığını açıklıyordu. Geleneksel yöntemler daha çok çıkarıma ve deneyime dayanıyor. Oysa AI, seviyene göre açıklamalar sunabiliyor. Hatta konuyu basitleştirmesini bile isteyebiliyorsun.	
--	---	--

	B. Yazma Becerilerine Katkı ve Akademik Gelişim 7. Yapay zeka araçları, İngilizce yazma becerilerinize nasıl katkı sağladı? Özellikle hangi alanlarda gelişim hissettiniz (dil bilgisi, cümle yapısı, içerik vb.)? Dil bilgisi, kelime bilgisi ve akademik yazma açısından gelişim sağladı. Özellikle akademik kelime bilgim eksikti. AI'nın nasıl resmi yazılar yazdığını görmek bana bu ifadeleri öğrenme ve yazılarımda uygulama fırsatı verdi. 8. Yapay zekanın sunduğu öneriler yazılarınızı daha akıcı veya doğru hale getirdi mi? Yazı kalitenizde bir artış gözlemlediniz mi? Evet, yazılarım daha akıcı ve doğru hale geldi. AI'nın verdiği önerilerle paragraflarımı geliştirdim. Daha akademik ve net bir dil kullandım. 9. Geleneksel yazma aktiviteleri ile yapay zeka destekli aktiviteleri karşılaştırdığınızda sizin için hangisi daha etkiliydi? Neden? İkisi de değerli. Geleneksel aktiviteler öğretmen ve arkadaşlarla etkileşim sağlar, bu önemli. Ama AI daha hızlı ve ayrıntılı geri bildirim veriyor. En etkili olanı ikisinin birleşimi, yani hibrit model. 10. Yapay zekanın sunduğu geri bildirimlerin yazma becerinize etkili katkılar sağladığını düşünüyor musunuz? Nasıl bir katkı gözlemlediniz? Evet, çok katkısı oldu. Özellikle yapı kurma ve paragraf planlama konusunda gelişim gösterdim. Önceden daha sezgisel yazıyordum. Şimdi yazmadan önce zihin haritası gibi bir plan çıkarabiliyorum. 11. Yazarken hata yapma sıklığınızda bir azalma oldu mu? Bu durumun yazma beceriniz üzerindeki etkisi ne oldu? Evet, azalma oldu. Özellikle noktalama işaretleri, geçiş ifadeleri ve cümle yapıları konusunda daha bilinçliyim. Yazılarım daha net ve düzenli hale geldi. C. Gelecek Kullanım ve Farkındalık Düzeyi	
--	--	--

	12. Gelecekte İngilizce yazma aktivitelerinizde bu tür yapay zeka destekli araçları kullanmayı düşünür müsünüz? Neden? Evet, düşünürüm. Özellikle soru sormaya çekindiğim zamanlarda AI ile ilerlemek çok daha rahat oluyor. Kendi hızımda öğrenmemi sağlıyor. 13. Bu araçları düzenli olarak kullanmanız durumunda İngilizce yazma becerinizde kalıcı bir gelişim olacağına inanıyor musunuz? Evet, inanıyorum. AI hem tekrar fırsatı sunuyor hem de sürekli geri bildirim verdiği için gelişimi destekliyor. 14. Yapay zeka araçlarını kullanmak yazma sürecinizi hızlandırdı mı veya kolaylaştırdı mı? Evet. AI sayesinde yazılarımı daha hızlı planlayıp oluşturabiliyorum. Ne yazacağımı daha önceden netleştiriyor. 15. Yazılarınızı daha düzenli ve yapılandırılmış bir şekilde yazabildiğinizi düşünüyor musunuz? Bu konuda yapay zekanın katkısı neydi? Kesinlikle. Yapılar daha belirgin hale geldi. AI'nın paragraf düzeni, fikir akışı ve geçişleri gösterme biçimi çok faydalıydı. 16. Yüz yüze eğitimi mi, uzaktan eğitimi mi, yoksa harmanlanmış bir eğitimi mi tercih edersin? Harmanlanmış eğitimi tercih ederim. Sınıf ortamını seviyorum ama AI bazı konularda insanlardan daha çok yardımcı olabiliyor. 17. Bu süreçte yapay zekayla ilgili fark ettiğiniz veya öğrendiğiniz en önemli şey nedir? Bu araçların dil öğrenimindeki potansiyelini nasıl değerlendiriyorsunuz? AI yalnızca yazı yazmak için değil, öğrenme sürecini desteklemek için de çok etkili. Ne yazdığını sadece göstermekle kalmıyor, neden öyle yazdığını da açıklıyor. Bu da dili anlamayı ve öğrenmeyi kolaylaştırıyor.	
--	--	--

EK-6. Üretken Yapay Zeka Destekli Google Docs Örnek Etkinlik

Social Media Is Bad for Society

Nowadays, everyone uses social media, and it is very obvious that it's mostly bad. Social media platforms like Instagram and Facebook are full of fake people and drama. This clearly proves that social media has more negative than positive effects on society.

First of all, social media wastes a lot of time. People are addicted and cannot stop scrolling. I saw many people who just scroll all day and do nothing. This causes bad things like laziness and poor health. Therefore, it's bad.

Secondly, social media is full of lies. People post fake pictures and pretend to be happy. It makes others feel bad and jealous. Also, people bully others online. There are many cyberbullying cases. Social media is the main reason for this. This proves that it's really harmful.

Furthermore, some people think social media is good because it helps people connect. But I don't think that's true. Talking online is not real communication. Real life communication is better. So, social media doesn't help much in real life.

In conclusion, social media is bad for everyone. It makes people lazy, jealous, and sad. People should stop using it because it is very harmful and useless. That's why I believe social media is mostly negative.

Argumentative Essay Review Worksheet

Essay Title: *Social Media Is Bad for Society*

Instructions: Read the essay carefully, then answer the questions below. These will help you think critically about how the essay could be improved.

1. Understanding the Argument

- What is the writer's main point (thesis)?
 Write it in your own words: social media harms society by causing different negative traits in it, like laziness, jealousy, sadness, and cyberbullying, so people need to stop utilizing it.

- Do you think the writer supports their opinion well? Why or why not?
 No, they don't. They lack specific evidence like studies or examples which are important in argumentative essay, since the purpose is to change someone's existing idea.

2. Ideas and Evidence

- Can you find at least **one specific example or fact** in the essay?
 If yes, what is it? _____
 If no, what kind of evidence is missing? No specific examples or facts. It misses statistics, studies, or real-life cases
- Which part of the essay needs **stronger support**?
 Body paragraphs need more support and evidence, like research or examples to back up the claims.

3. Organization and Flow

Does the essay have a clear structure (introduction, body, conclusion)?
 Yes

Do the ideas connect clearly from one paragraph to the next?
 No

 Explain briefly: Essay has abrupt transition, it needs more linking phrases to make it easy on the eye and comprehension.

4. Language and Style

- Is the tone formal enough for an academic essay?
 No
- Are any words too general or vague (e.g., “bad,” “good”)?
 List one or two examples: yes. The author uses ‘bad’ in the sentence, describing social media as bad, which is informal. As informal as using ‘good’ while saying that “some people think that social media is good”. Also the author repeats bad a few times along the essay ruining its flow and formality.

5. Persuasiveness

- Would this essay **convince someone who disagrees?**
No
- ✎ Why or why not? It lacks evidence, dismisses counterarguments weakly, and uses vague language.
- How could the writer improve their argument?
✎ Suggest one change: Adding specific evidence and addressing counter arguments more thoroughly would enhance the essay gradually.

Great job! Now, rewrite the essay as an argumentative essay. Don't forget to support your argument, include evidence and counterargument. Refute the counter argument as well. You can use AI to check the information. Don't forget to write the references at the end.

Social media has become a crucial part of modern life, but its negative effect on society outweighs its benefits. It fosters addiction, spreads misinformation, and contributes to mental health issues, making it detrimental to individuals and communities.

First of all, social media addiction consumes significant time and impacts productivity. A 2023 study by the American Psychology Association (APA) found that 54% of users spend over three hours daily on platforms like Instagram, often scrolling mindlessly [APA, 2023]. This leads to reduced physical activity and poor sleep, with the National Sleep Foundation reporting a 20% increase in insomnia cases linked to late night social media utilization among teens since 2020 [National Sleep Foundation, 2022]. These statistics highlight how social media promotes laziness and harms health.

Secondly, the spread of misinformation on social media undermines trust and societal well being. According to a 2024 MIT report, false news spread six times faster than truth on platforms like Facebook, influencing public opinion during elections and health crises [MIT, 2024]. This misinformation can lead to harmful behaviours, as seen during COVID-19 pandemic when vaccine hesitancy rose due to unverified online content.

Last but not least, some argue that social media benefits society by enhancing connectivity and providing support networks. Platforms like Twitter and Facebook do enable global communication and allow marginalized groups to share experiences, with a 2022 Pew Research study noting 70% of users feel more connected to others online [Pew Research Center, 2022]. However, this connectivity is superficial. Real life interactions build deeper relationships, and online engagement often amplifies echo chambers, as evidenced by a 2023 Stanford study showing 60% of users encounter biased content regularly [Stanford University, 2023]. Thus, the positives are outweighed by the risk of division and shallow connections.

In conclusion, social media's addictive nature, misinformation spread, and mental health impact make it harmful to society. While it offers some connectivity, The evidence shows its downsides are more significant. People should limit usage to mitigate these effects.

References.

- [APA, 2023] American Psychological Association. (2023). Social media brings benefits and risks to teens. Psychology can help identify a path forward
- [National Sleep Foundation,2022] National Sleep Foundation. (2022). Does Social Media Have an Effect on Sleep
- [MIT,2024] MIT. (2024). Misinformation is all around. How can we combat it?
- [Pew Research Center, 2022] Pew Research Center. (2022). Connection, Creativity and Drama: Teen Life on Social Media in 2022
- [Stanford University,2023]. Stanford University. (2023). Social Media Echo Chambers & Democratic Discourse.

Task: After revising the argumentative essay, please write a reflection on the changes you made. Your reflection should describe the following:

1. **What corrections did you make?**

- List the main changes you made in the essay. For example, did you improve the thesis statement, add more evidence, rephrase any sentences, or correct any grammar mistakes?

2. Why did you make these changes?

- Explain the reason behind each major correction. For example, did you revise a vague sentence to make it clearer or added a statistic to strengthen the argument? How does each change improve the overall quality of the essay?

3. What have you learned during this process?

- Reflect on what you've learned from revising the essay. Did you realize something about argumentative writing, the structure of an essay, or the importance of evidence? Did you discover any challenges while revising, and how did you overcome them?

4. How does the final version of your essay compare to the original?

- Compare your final version to the first draft. How has it improved in terms of clarity, structure, and persuasiveness? Be specific about what makes the final version stronger.

5. References:

- If you added references or sources to support your argument, make sure to list them in a proper citation format (APA). This shows how you have supported your claims with credible information.

Main changes included improving the thesis statement to clearly assert the social media's negative effects outweigh its benefits, adding specific evidence like APA(2023) and MIT(2024) statistics, rehearsing general statements, and addressing the counterargument more thoroughly. Also I made corrections in grammar and ensured a formal tone suitable for an academic essay.

These changes were made to address the original essay's weaknesses. The vague thesis was revised for clarity to guide the arguments effectively. Adding statistics strengthened the claims, making them more convincing by providing concrete data. Rephrasing some parts made it easier to comprehend the text while reading.

During this process I learned the importance of evidence in argumentative writing, realizing that general claims need specific support to persuade readers. Structuring the essay with clear transitions also improved the flow.

The final version surpasses the original in clarity, structure, and persuasiveness. The original relied on opinions with no evidence, had abrupt transitions, and dismissed the counterargument weakly. The revised essay now features a clear thesis, supported by data, smooth paragraph connections, and a refuted counterarguments, making it more compelling and academically sound.

References.

- [APA, 2023] American Psychological Association. (2023). Social media brings benefits and risks to teens. Psychology can help identify a path forward
- [National Sleep Foundation,2022] National Sleep Foundation. (2022). Does Social Media Have an Effect on Sleep
- [MIT,2024] MIT. (2024). Misinformation is all around. How can we combat it?
- [Pew Research Center, 2022] Pew Research Center. (2022). Connection, Creativity and Drama: Teen Life on Social Media in 2022
- [Stanford University,2023]. Stanford University. (2023). Social Media Echo Chambers & Democratic Discourse.

EK-7. Son Değerlendirme Testi

Important note: The scores you receive here will not affect your course grade and will be used solely for research purposes.

Academic Writing Task and Scoring Criteria

Task Description:

Writing Task : Essay (40 minutes)

In this task, you are required to write an essay in response to a question or topic. You should present an argument, provide evidence, and reach a conclusion. The essay should be well-structured, with an introduction, body paragraphs, and a conclusion.

Topic: *Some people believe that schools should focus more on teaching practical skills to prepare students for the workforce. Others argue that academic subjects should remain the primary focus. Discuss both views and give your own opinion.*

Scoring Criteria:

The following scoring criteria will be used to evaluate your essay:

9. Task Achievement (TA)

- Addresses all aspects of the task.
- Presents a clear and well-defined position on the topic.
- Provides relevant examples and evidence to support arguments.

10. Coherence and Cohesion (CC)

- Organizes ideas logically, with clear paragraph structure.
- Uses cohesive devices (e.g., linking words, pronouns) to connect ideas.
- Maintains a clear and consistent overall structure (introduction, body, conclusion).

11. Lexical Resource (LR)

- Demonstrates a wide range of vocabulary.
- Uses vocabulary appropriately and effectively.
- Avoids overuse of repetitive language.

12. Grammatical Range and Accuracy (GRA)

- Utilizes a variety of sentence structures.
- Demonstrates accurate grammar and sentence construction.
- Minimizes errors in grammar and punctuation.

Scoring Rubric:

Each criterion will be scored on a scale from 0 to 9, and then the scores for each criterion will be averaged to determine the overall score for your essay.

- 9-8: Very Good
- 7-6: Good
- 5: Satisfactory
- 4: Limited
- 3: Partial
- 2: Extremely Limited
- 1: Intermittent
- 0: Did not attempt the task

Remember that your essay will be assessed based on these criteria, and the final score will reflect your overall performance in addressing the task, coherence and cohesion, lexical resource, and grammatical range and accuracy. Good luck with your writing!

ÖZ GEÇMİŞ

Adı Soyadı : İrem SAĞ

Yabancı Dil : İngilizce

Eğitim Bilgileri:

2020, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İngilizce Öğretmenliği Anabilim Dalı

Mesleki Deneyimi:

Ağustos 2022- Halen, TED Eskişehir Özel Ortaokulu, İngilizce Öğretmeni

Haziran 2023- Eylül 2023, Yoello, Yazılım Kalite ve Test Uzmanı

Ağustos 2021- Haziran 2022, Çağfen Özel Ortaokulu, İngilizce Öğretmeni

Ekim 2020- Ocak 2021, Kalınkoz Ortaokulu, İngilizce Öğretmeni

Haziran 2019 – Eylül 2019, The English Corner Barselona, İspanya (Erasmus+Staj), İngilizce Öğretmeni

Yayımlarım:

Sağ, İ., & Kip Kayabaş, B., (2024). Üretken yapay zekanın k12 öğrencilerinin ingilizce yazma becerilerini geliştirme potansiyeli. *International Conference on Educational Technology and Online Learning*