YAPAY ZEKÂ TABANLI UYGULAMALARIN ÖĞRENCİLERİN DİL BECERİLERİNE ETKİSİNİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ BAĞLAMINDA İNCELENMESİ

EXAMINING THE EFFECTS OF AI-BASED APPLICATIONS ON STUDENTS' LANGUAGE SKILLS: INSIGHTS FROM TEACHERS' PERSPECTIVES

Taha Yasir CEVHER, Faruk KAYMAN

124

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi
Yıl: 2026, Sayfa: 1-25.

Makale Türü: Araştırma Makalesi

DOI: 10.35379/cusosbil.1696137

Geliş Received: **09.05.2025**
Kabul Accepted **13.11.2025**

YAPAY ZEKÂ TABANLI UYGULAMALARIN ÖĞRENCİLERİN DİL BECERİLERİNE ETKİSİNİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ BAĞLAMINDA İNCELENMESİ [1]

EXAMINING THE EFFECTS OF AI-BASED APPLICATIONS ON STUDENTS' LANGUAGE SKILLS: INSIGHTS FROM TEACHERS' PERSPECTIVES

Taha Yasir CEVHER [2], Faruk KAYMAN [3]

Anahtar Kelimeler:
Yapay Zekâ,
Dil Becerileri,
Türkçe Eğitimi,
Türkçe Öğretmenleri

Keywords:
Artificial Intelligence,
Language Skills,
Turkish Education,
Turkish Teachers

ÖZ

Son yıllarda artan hızlı teknolojik dönüşümlerle hem yeni teknolojiler ortaya çıkmakta hem de bilinen teknolojilerde önemli gelişmeler yaşanmaktadır. Özellikle yapay zekâ teknolojileri, eğitimde geleneksel yöntemleri dönüştürüp yepyeni paradigmalar oluşturmaktadır. Günümüzün hızla değişen dünyasına uyum sağlamak ve öğrenme süreçlerini daha etkili hâle getirmek için yapay zekânın daha aktif, sistemli ve akıllıca kullanılması gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bu araştırma Türkçe öğretmenlerinin yapay zekâ tabanlı uygulamaların öğrencilerin dört temel dil becerisi üzerindeki etkilerine ilişkin görüşlerini incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Fenomenoloji (olgubilim) deseninin kullanıldığı bu araştırmanın çalışma grubunu, Van ilindeki resmi ortaokullarda görev yapan 22 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmada, veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonunda, yapay zekâ tabanlı uygulamaların dil öğrenme süreçlerinde çeşitli fırsatlar sunduğu, öğrencilerin dört temel dil becerisinde gelişim sağlayabileceği, özellikle bireyselleştirilmiş öğrenme, anında geri bildirim, oyunlaştırma ve motivasyon artırıcı özellikleriyle dikkat çekici katkılar sunduğu görülmektedir. Ancak bu etkilerin öğrenci özelliklerine, uygulamanın kullanım biçimine ve pedagojik tasarımına bağlı olarak değişebileceği; dolayısıyla söz konusu teknolojilerin eğitim ortamlarına entegrasyonunda dikkatli, bilinçli ve planlı yaklaşımların benimsenmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

ABSTRACT

In recent years, rapid technological transformations have led not only to the emergence of new technologies but also to significant advancements in existing ones. In particular, artificial intelligence (AI) technologies are transforming traditional methods in education and creating entirely new paradigms. The necessity for a more active, systematic, and intelligent use of AI has emerged to adapt to the rapidly changing world and to make learning processes more effective. This study was conducted to examine Turkish language teachers' views on the effects of AI-based applications on students' four fundamental language skills. Employing a phenomenological research design, the study's participants consisted of 22 Turkish language teachers working in public secondary schools in Van, Türkiye. A semi-structured interview form was used as the data collection tool. The findings indicate that AI-based applications offer various opportunities in language learning processes and may support the development of students' all four language skills, particularly through features such as personalized learning, immediate feedback, gamification, and motivation enhancement. However, these effects may vary depending on learner characteristics, the manner in which the applications are used, and the quality of pedagogical design; therefore, careful, conscious, and planned approaches should be adopted when integrating these technologies into educational settings.

[1] Bu çalışma, 25-27 Ekim 2024 tarihleri arasında Antalya'da gerçekleştirilen 1. Uluslararası WriteTec Yapay Zekâ Çağında Sosyal Bilimler ve Sağlık Bilimleri Kongresi'nde sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş hâlidir.

[2] Dr. Öğr. Üyesi, Hakkari Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, tahayasircevher@hakkari.edu.tr, ORCID: 0000-0003-2437-2354

[3] Dr. Öğr. Üyesi, Hakkari Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, farukkayman@hakkari.edu.tr, ORCID: 0000-0002-7917-7188

Alıntılamak için/Cite as: Cevher T. Y. & Kayman F. (2026). Yapay Zekâ Tabanlı Uygulamaların Öğrencilerin Dil Becerilerine Etkisinin Öğretmen Görüşleri Bağlamında İncelenmesi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, s. 1-25

GİRİŞ

21. yüzyılın en ciddi teknolojik gelişmelerinden biri olan yapay zekâ, günümüzde yalnızca sağlık ve mühendislik gibi teknik alanlarda değil, aynı zamanda bireylerin ve toplumların yaşam pratiklerinin de yeniden şekillenmesine sebep olmaktadır. Zira yapay zekâ sadece bir teknolojik ilerleme değil, aynı zamanda toplumsal değişimin de bir katalizörüdür (Akbaş, 2024). Bu nedenle yapay zekâ gerek bireysel gerekse toplumsal etkileri bakımından kapsamlı değerlendirmelere tabi tutulmuştur.

Yapay zekâ kavramı ilk olarak 1955 yılında John McCarthy tarafından kullanılmıştır. McCarthy vd. (2006) yapay zekânın amacının insan zekâsının temel yönlerinin (öğrenme, problem çözme, dil kullanımı, kavramsal düşünme vb.) makineler tarafından gerçekleştirilebileceği varsayımıyla çalışmak olduğunu dile getirmiştir.

Yapay zekâ, zekâ barındıran yapay sistemler üretmeye adanmış bir alan (Shapiro, 1992); genişletilmiş bilinç (Clark ve Chalmers, 1998); makineleri zeki hâle getirme etkinliği (Nilsson, 1998); dış verileri doğru yorumlama, bu verilerden öğrenme ve öğrenilenleri belirli hedeflere ve görevlere esnek bir şekilde uyarlama yeteneği (Kaplan ve Haenlein, 2019); akıllı telefonlar, internet, arama motorları, uygulamalar ve ev aletleri gibi yaygın olarak kullanılan araç ve gereçleri kapsayan bir teknoloji (Shulman ve Bostrom, 2012) gibi tanımların yanında; insan benzeri bilişsel işlevleri taklit edebilen ve çevresel verileri analiz ederek hedefe yönelik kararlar alabilen dijital sistemlerin, algoritmaların ve öğrenme mekanizmalarının bütünü olarak tanımlanabilir. Bu sistemler yalnızca bilgi işleme değil, aynı zamanda öğrenme, uyum sağlama, öngörüde bulunma ve insanlarla/diğer makinelerle etkileşim kurma kapasitesine de sahiptir. Yapay zekânın, teknik bir kavram olmanın ötesinde, sosyal, etik ve kültürel bağlamlarda da işlev kazanan çok katmanlı bir yapı olduğu söylenebilir.

Yapay zekâ, dijital dönüşüme ve dördüncü sanayi devrimine öncülük eden başlıca teknolojilerden biri (Schwab, 2016) olarak birçok çalışma alanında son teknoloji yöntemlerin ilerlemesine katkıda bulunmaktadır (Jiang vd., 2022). Yapay zekâ sistemleri, sadece teknik yenilikler değil, aynı zamanda toplumsal fayda üretme potansiyeliyle de dikkat çekmektedir. Özellikle sağlık ve eğitim alanlarında ortaya koyduğu olumlu etkiler göz ardı edilemeyecek ölçülerdedir. Yapay zekâ, tıbbi tanılama süreçlerinde doğruluk oranını artırmakta ve sağlık hizmetlerine erişimi kolaylaştırmaktadır. Özellikle görüntü işleme algoritmaları sayesinde kanser, diyabet ve kalp hastalıkları gibi kronik hastalıkların erken teşhisinde çığır açılmıştır. Yapay zekâ tabanlı eğitim platformları, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına göre özelleştirilmiş içerik sunarak öğrenme verimliliğini artırmaktadır. Otomatik değerlendirme sistemleri öğretmenlerin yükünü hafifletmekte, öğrenme analizleri ise öğrencilerin eksik kaldığı konulara odaklanmayı sağlamaktadır.

Eğitimde Yapay Zekâ

Yapay zekâ, insanın düşünme, öğrenme ve problem çözme biçimlerini taklit ederek benzer bilişsel süreçleri gerçekleştirebilen sistemler için kullanılan genel bir kavramdır (Russell ve Norvig, 2016). Son yıllarda derin öğrenme, doğal dil işleme ve makine öğrenmesi gibi yapay zekâya bağlı alt alanlarda yaşanan önemli gelişmeler, bu teknolojinin kullanım alanlarını büyük ölçüde çeşitlendirmiştir. Yapay zekâ, eğitim süreçlerine yenilikçi yaklaşımlar kazandırarak öğrenme biçimlerinde köklü bir değişim meydana getirmiştir (Chen vd., 2020).

Eğitim alanında yapay zekâ kullanımı, öğrenme süreçlerinin kişiselleştirilmesi, öğrencilerin ihtiyaçlarına göre uyarlanmış içerikler sunulması, öğretmenlere destek sağlayacak analiz sistemlerinin geliştirilmesi (Holmes vd., 2019) ve çeviriden yapay zekâ asistanlarına kadar birçok bileşenden oluşmaktadır. Bilgisayarlar, mobil cihazlar, dijital içerik üretim ve paylaşım araçları, video oyunları ile sosyal medya platformları gibi dijital teknolojiler, eğitim ve öğrenme yaklaşımlarında köklü bir değişim sürecini beraberinde getirmektedir (Collins ve Halverson, 2010).

Yapay zekâ teknolojileri, son yıllarda eğitim alanında önemli gelişmelere öncülük etmektedir. Akıllı öğretim sistemlerinden otomatik notlandırma uygulamalarına kadar birçok alan, öğretme ve öğrenme süreçlerini yeniden şekillendirmektedir (Luckin vd., 2016). Bu dönüşüm, öğretmenlik mesleğini hem destekleyen hem de tehdit edebilen bir çift yönlü yapıya sahiptir. Eğitim sistemlerinde teknolojinin rolü artarken öğretmenin pedagojik rehberliği, duygusal desteği ve sınıf içi liderliği gibi nitelikleri de dönüşüm geçirmektedir (Zawacki-Richter vd., 2019).

Yapay zekâ sohbet robotları ve akıllı öğretim sistemleri, öğrencilerin ihtiyaçlarına ve öğrenme stillerine göre uyarlanmış ders verme ve soru cevaplama hizmetleri sunabilmektedir (Chen vd., 2020). Baker ve Smith (2019), yapay zekânın öğrenci merkezli bir öğrenme süreci sunarak her öğrencinin hızına, öğrenme stiline ve bilgi eksiklerine göre uyarlanabilir içerikler sunabileceğini belirtmektedir. Yapay zekâ, öğrencilerin öğrenmelerine destek sağlamakla kalmayıp ayrıca öğretmenlerin yüklerini de azaltacak ve öğrencilerin öğrenme süreçlerine ilişkin anlık geri bildirim sağlayarak öğretim kalitesini artırabilecektir. Çok sayıda ödevin değerlendirilmesi ve öğrenme–öğretme sürecindeki eksikliklerin belirlenmesi artık daha kolay hâle gelecektir. Ayrıca öğrencilerin öğrenme ilerlemeleri de bu sistemler sayesinde daha etkili biçimde izlenebilecektir. (Pressey, 1950; Chassignol vd., 2018; Baker ve Smith, 2019). Zira öğretmenlerin iş yükünü azaltmak, öğretmenleri güçlendirerek ve onları çevredeki aktivitelerden daha çok öğretime odaklayarak sınıflarda daha etkili bir öğretim elde etmeyi hedefleyen eğitimciler için daima zor konulardan biri olmuştur (Chaudhry ve Kazim, 2021). Yapay zekâ, öğretmenlere değerlendirme, planlama ve öğrenci takibi gibi alanlarda destek vererek iş yükünü azalttığı gibi sürekli veri toplayarak öğrenme analitiği sağlar ve eğitim politikalarının geliştirilmesine de katkıda bulunur. Bu yönleriyle yapay zekâ, hem öğretmen hem öğrenci merkezli öğrenme süreçlerinde etkili bir yardımcıdır.

Eğitim politikalarında yapay zekâ uygulamalarının entegrasyonu eğitimde kaliteyi artırabilir ve öğrenci başarısını destekleyebilir (Kılıç, 2021). Eğitim politikaları oluşturulurken günümüzün hızla değişen dünyasına uyum sağlamak ve öğrenme süreçlerini daha etkili hâle getirmek için yapay zekânın daha aktif, sistemli ve akıllıca kullanılması gerekliliği ortaya çıkmıştır. Yapay zekâ teknolojileri, büyük veri analizi sayesinde eğitim politikalarının geliştirilmesine katkı sağlayarak eğitim sisteminin bütüncül bir şekilde incelenmesini mümkün kılabilir (Baker ve Smith, 2019). Bu noktada, yapay zekâ teknolojilerinin eğitimde etkili bir şekilde kullanılabilmesi için pedagojik yaklaşımlarla entegrasyonunun önemi büyüktür; ayrıca öğretmenlerin bu teknolojileri etkin kullanabilmeleri için gerekli eğitimlerin sağlanması (Shin vd., 2020) da ihmal edilmemelidir. Dolayısıyla eğitim politikalarının oluşturulması aşamasında yapay zekânın sunduğu olanakların dikkate alınması daha etkili ve verimli bir eğitim sistemi oluşturmak için önemli bir adım olabilir.

LİTERATÜR TARAMASI

Yapay zekâ teknolojilerinin eğitimdeki kullanımı üzerine yapılan çalışmalar; Pressey (1950), Woolf (1988, 2009), Anderson vd. (1995), VanLehn (2006), Aleven vd. (2010), Heffernan ve Heffernan (2014), Luckin vd. (2016) ve Holmes vd. (2019) gibi araştırmacıların katkılarıyla kişiselleştirilmiş öğrenme, değerlendirme, öğretmen desteği ve öğrenme analitiği gibi alanlarda önemli gelişmeler ortaya koymuştur. Bu çalışmalar, yapay zekâ destekli öğretim sistemlerinin bireysel öğrenci ihtiyaçlarına göre uyarlanabileceğini ve öğretim süreçlerini dönüştürebileceğini göstermektedir.

Yapay zekâ, dil öğrenimi konusunda da çığır açan yöntemlerle eğitimde çok hızlı değişimlere hayat vermiştir. Doğal dil işleme, makine öğrenimi ve uyarlanabilir öğrenme sistemleri gibi yapay zekâ teknolojilerinin, kişiselleştirilmiş ve etkileşimli öğrenme deneyimleri sağlamak için giderek daha fazla dil eğitimine entegre edilmesiyle (Lu, 2018; Huang vd., 2023) öğrencilerin dil öğrenme görevlerini kolaylıkla yerine getirmelerine ve temel dil becerilerini geliştirmelerine olanak tanıyarak sürükleyici ve ilgi çekici öğrenme ortamları oluşturulur (Divekar vd., 2022).

Klimova vd. (2023) yapay zekâ uygulamalarının çeviride kullanımında anlatım (konuşma ve yazma) ve anlama (okuma ve dinleme) becerilerini geliştirmek için etkili bir araç olduğunu söyler. Yapay zekâ destekli uygulamaların öğrencilerin konuşma ve telaffuz becerilerini önemli ölçüde iyileştirdiği (Chen vd., 2022; Fathi vd., 2024) ve yine yapay zekâ destekli yazma araçlarının geliştirilmesi ve otomatik geri bildirimler sunması ile öğrencilerin daha etkili yazma performansı göstermeleri sağlanmıştır. Yapay zekâ araçları ile öğrenciler, dil bilgisi kurallarını kolaylıkla benimseyip kelime hatalarını belirleyerek düzeltme imkânı bulabilmekte, yapay zekânın alternatif cümle yapıları önermesiyle yazma kalitesini de artırabilmektedir (Chen, 2023; Salvagno vd., 2023; Su vd., 2023). Konuşma tanıma yazılımları, sanal öğretmenler ve metinden sese (TTS) sistemlerinin dinleme pratiğini geliştirdiği ve öğrencilerin

dinleme becerilerinde ilerleme sağladığı (Sahito, 2025) ve yine yapay zekâ destekli içeriklerin öğrencilerin okuma motivasyonunu da artırdığı (Lee, 2023) araştırmalarla belirlenmiştir.

Türkiye'de yapay zekâ teknolojilerinin eğitim alanındaki kullanımı son yıllarda hızla artan bir ilgiyle çalışılmaktadır. Özellikle akıllı öğretim sistemleri ve kişiselleştirilmiş öğrenme üzerine yapılan çalışmalar dikkat çekmektedir. Arık ve Seferoğlu (2020) ülkemizde eğitimde yapay zekâ kullanımını konu alan çalışmalarda akıllı öğretim sistemi üzerine yapılan çalışmaların çoğunlukta olduğunu belirtmektedir. Yüksek lisans ve doktora tezi çalışmalarının ağırlıkta olduğu bu araştırmaların çoğunlukla yapay zekâ tekniklerinin eğitimde kullanılmasına ilişkin tasarım ve geliştirme yöntemini konu edindiği görülmüştür. Bu durum yapay zekâ konusunda yeni teknolojilerin geliştirildiğini de göstermektedir (Akdeniz ve Özdinç, 2021; Uğur ve Usta, 2025)

Akkaya ve Çıvgın'ın (2021) yapay zekânın Türkçe eğitimindeki yerine ilişkin teorik çalışması; Zileli'nin (2023) ana dili İngilizce olan ya da ikinci dil olarak İngilizce kullanan bireylerin, yabancı dil olarak Türkçe öğrenmesi amacıyla ChatGPT'yi nasıl kullanılabileceğini ele aldığı çalışma; Banaz ve Demirel'in (2024) Türkçe öğretmen adaylarının yapay zekâ okuryazarlık düzeylerini incelediği çalışma; Gün ve Durmuş'un (2024) ChatGPT'nin Türkçe dersinde kullanımını konu alan çalışması ve Karagöl ile Yıldırım Bilgen'in (2025) Türkçe öğretimi alanında görev yapan akademisyen ve öğretmenlerin yapay zekâ kullanımına ilişkin görüşlerini değerlendirdiği çalışma Türkçe eğitimi alanında yapılan az sayıdaki çalışmalardan birkaçına örnektir. Karagöl ve Yıldırım Bilgen'in çalışması, yapay zekânın özellikle yazma ve konuşma becerilerinde sunduğu fırsatlara odaklanırken etik kaygılar, kolaycılığa yönelme riski ve öğretmenlerin motivasyon eksikliği gibi sınırlılıklara da dikkat çekmiştir. Buna karşılık, bu çalışma yalnızca öğretmen görüşlerine dayanarak yapay zekâ tabanlı uygulamaların öğrencilerin dil becerileri üzerindeki etkisini doğrudan sınıf içi deneyimler bağlamında ele almasıyla önceki araştırmalardan ayrılmaktadır. Çalışma, uygulayıcı öğretmenlerin gözlemlerine odaklanarak yapay zekânın dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine yönelik somut katkılarını ve öğrenme sürecine yansımalarını ayrıntılı biçimde ortaya koymaktadır. Ayrıca çalışmanın öğretmen bakış açısından sahaya özgü bulgular ortaya koyması, dört temel dil becerisini kapsamlı biçimde ele alması ve pedagojik koşulları göz önünde bulundurarak uygulamaya yönelik öneriler geliştirmesi bakımından literatüre özgün katkılar sağlayacağı öngörülmektedir. Bu doğrultuda, yapay zekâ konusunu öğretmen merkezli ve deneyim temelli bir yaklaşımla ele alan bu çalışmanın alandaki mevcut boşluğun giderilmesine katkıda bulunabileceği ve Türkçe eğitimi bağlamında yapay zekânın öğretim süreçlerinde etkili biçimde kullanılmasına ilişkin pratik ve kuramsal çıkarımlar sunabileceği ifade edilebilir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Yapay zekâ tabanlı uygulamaların öğrencilerin dil becerilerine etkisinin öğretmen görüşleri bağlamında incelendiği bu çalışmada Fenomenoloji (Olgubilim) deseni kullanılmıştır. Fenomenoloji, bireylerin belirli bir olguyu nasıl deneyimlediklerini ve algıladıklarını anlamaya odaklanan bir nitel araştırma yöntemidir. Bu yaklaşım, olgunun özüne ulaşmayı ve katılımcıların kişisel deneyimlerine dair derinlemesine bilgi edinmeyi amaçlar (Creswell, 2021; Ceylan Çapar ve Ceylan, 2022). Bireylerin karmaşık ve öznel deneyimlerini anlamak için kullanılan bu yöntemin araştırmacılar tarafından tercih edilmesinin temel nedeni, belirli bir olgu hakkında katılımcıların derinlemesine düşüncelerini, duygularını ve algılarını ortaya çıkarmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Bu çalışmada fenomenolojinin tercih edilmesinin nedeni, öğretmenlerin yapay zekâ tabanlı uygulamalara dair bireysel deneyimlerinin ve öngörülerinin derinlemesine incelenmesinin hedeflenmesidir. Yapay zekâ, eğitimde henüz yaygın olarak kullanılan bir araç olmadığından bu teknolojinin dil becerilerine olan etkileri konusunda öğretmenlerin öngörü ve düşünceleri kişisel düzeyde büyük önem taşımaktadır. Fenomenolojik yaklaşım, öğretmenlerin bu konudaki algılarını detaylı bir şekilde analiz etmeyi ve onların yapay zekâya dair öznel deneyimlerini ortaya çıkarmayı sağlar. Bu yöntemin, öğretmenlerin bireysel düşüncelerine odaklanarak yapay zekânın dil becerilerine

olan etkilerini derinlemesine anlamak için uygun bir araştırma deseni olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak; yapay zekâ tabanlı uygulamaların eğitimdeki kullanımı hâlâ yeni bir fenomen olduğu için bu teknolojinin öğrencilerin dil becerilerine olan etkileri tam anlamıyla anlaşılmamıştır. Bu nedenle, öğretmenlerin bu uygulamaların etkilerine dair öngörüleri ve algıları bu araştırmanın temelini oluşturmaktadır. Fenomenolojinin, bilinmeyen veya yeni bir fenomenin bireyler üzerindeki etkilerini anlamaya yönelik uygun bir yaklaşım olduğu düşünülmektedir.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, Van ilindeki resmi ortaokullarda görev yapan 22 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubunun seçimi sürecinde iki farklı örnekleme yöntemi bir arada kullanılmıştır: kolay ulaşılabilir örnekleme ve ölçüt örnekleme. İlk olarak kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Bu yöntem, araştırmacının belirli bir grup üzerinde çalışırken erişimi kolay olan bireyleri seçmesini sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmanın yürütüldüğü süreçte çeşitli devlet okullarında görev yapan Türkçe öğretmenlerine ulaşmak, zaman ve kaynak yönetimi açısından avantaj sağlamıştır. Böylece öğretmenlerin görüşlerine hızlı ve etkili bir şekilde erişim mümkün olmuştur.

Bunun yanı sıra ölçüt örnekleme yöntemi de kullanılmıştır. Bu yöntemin uygulanma nedeni, katılımcıların belirli bir kritere göre seçilmesidir. Araştırmada, yapay zekâ tabanlı uygulamalar hakkında bilgi sahibi olan Türkçe öğretmenleri belirlenmiştir. Bu sayede, öğretmenlerin deneyimlerine dayalı olarak yapay zekânın öğrencilerin dil becerilerine olan etkileri hakkında daha derinlemesine ve anlamlı veriler elde edilmesi amaçlanmıştır. Ölçüt örnekleme, araştırmanın geçerliliğini artırarak öğretmenlerin bilgi birikimleri ve deneyimleri üzerinden daha sağlam sonuçlara ulaşılmasına olanak tanımaktadır.

Çalışma grubunun cinsiyet dağılımı ve görev sürelerine dair bilgiler, Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo1. Çalışma Grubunun Cinsiyet Dağılımı ve Görev Süreleri

Demografik Değişkenler	Özellikler	n	%
Cinsiyet	Erkek	11	50,00
	Kadın	11	50,00
Mesleki Deneyim	1-5 yıl	10	45,45
	6-10 yıl	6	27,27
	11-15 yıl	2	9,10
	16-20 yıl	3	13,64
	21 yıl ve üzeri	1	4,54

Tablo 1'de, çalışma grubunun demografik özellikleri cinsiyet dağılımı ve mesleki deneyim süreleri açısından sunulmaktadır. Cinsiyet dağılımına bakıldığında, katılımcıların eşit bir şekilde temsil edildiği ortaya çıkmaktadır. Erkek ve kadın öğretmen sayısı her biri 11 olmak üzere toplam grubun %50'sini oluşturmaktadır.

Mesleki deneyim sürelerine ilişkin veriler, katılımcıların farklı deneyim düzeylerine sahip olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin %45,45'i (n=10) 1-5 yıl arası bir deneyime sahipken 6-10 yıl deneyimi bulunan öğretmenlerin oranı %27,27 (n=6) olarak belirlenmiştir. 11-15 yıl (n=2, %9,10) ve 16-20 yıl (n=3, %13,64) deneyime sahip öğretmenler daha düşük orana sahiptir. Görev süresi 21 yıl ve üzeri olan öğretmen sayısı ise 1'dir (%4,54).

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmada, veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunun geliştirilmesi sürecinde, öncelikle mevcut literatür incelenmiş ve yapay zekâ uygulamalarının eğitim alanındaki yerine ilişkin kaynaklar gözden geçirilmiştir. Bu adım, araştırmanın bilimsel temellerinin sağlamlaştırılması açısından önemli görülmektedir. İlerleyen aşamada, katılımcılara yöneltilecek potansiyel soruları içeren bir soru havuzu oluşturulmuştur. Görüşme formunun kapsamını genişletmek ve niteliğini artırmak amacıyla iki uzman Türkçe öğretmeni, Türkçe öğretmenliği bölümünde görev

yapan iki öğretim üyesi ve bir ölçme ve değerlendirme uzmanından geri bildirim alınarak forma son hâli verilmiştir. Nihayetinde, toplam 15 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu oluşturulmuştur.

Görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde katılımcıların cinsiyetleri, öğretmenlikteki hizmet süreleri ve yapay zekâ tabanlı uygulamalar konusundaki bilgi düzeylerini sorgulayan üç soru yer almaktadır. İkinci bölümde ise çalışma konusuna ilişkin öğretmen görüşlerini derinlemesine incelemeyi amaçlayan 12 soru bulunmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun tercih edilmesinin temel nedeni, araştırmacıya esneklik sağlaması, soruların açıklanmasına fırsat tanıması ve sonda sorular aracılığıyla araştırma konusuyla ilgili daha derinlemesine veriler elde etme imkânı sunmasıdır (Leech, 2002; Yıldırım ve Şimşek, 2016; Karataş, 2017).

Veri toplama sürecinin başlangıcında Türkçe öğretmenlerine çeşitli iletişim kanalları üzerinden araştırma hakkında bilgi verilmiş ve gönüllü katılımcılar davet edilmiştir. Çalışmaya katılmayı kabul eden katılımcılarla iletişim kurulmuş ve Google Form aracılığıyla görüşme formunu doldurmaları talep edilmiştir. Katılımcılar formu doldurduktan sonra yetersiz olan veya net olmayan yanıtların bulunduğu durumlarda, ilgili katılımcılarla tekrar iletişime geçilmiş ve ek sorular yöneltilerek verilen yanıtların daha açık ve anlaşılır hâle gelmesi sağlanmıştır. Yaklaşık iki hafta süren bu süreç sonunda 22 katılımcının görüşleri alınmış ve veri toplama aşaması tamamlanmıştır.

Veri toplama aşaması tamamlandıktan sonra katılımcılardan elde edilen yanıtlar içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. İçerik analizi, toplanan verilerin sistematik bir şekilde sınıflandırılarak anlamlı temalar ve kavramlar çerçevesinde düzenlenmesini sağlayan bir analiz yöntemidir. Bu yöntem, özellikle sözel veya yazılı verilerin ayrıntılı bir şekilde incelenmesi amacıyla kullanılır ve verilerin derinlemesine anlaşılmasına olanak tanır. İçerik analizi, verilerin tekrarlayan unsurlarını, örüntülerini ve ilişkilerini belirleyerek araştırmacıya daha kapsamlı bir değerlendirme yapma fırsatı sunar. Temalar ve kategoriler belirlenirken verilerin içeriğinden anlamlı sonuçlar çıkarılır ve bu sonuçlar, araştırma sorularına yanıt bulmaya yönelik olarak yorumlanır (Tavşancıl ve Aslan, 2001; Gökçe, 2006; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada da benzer aşamalar takip edilmiştir. Katılımcılardan elde edilen veriler, öncelikle tematik kategorilere ayrılmış, ardından bu kategoriler altında toplanan veriler analiz edilmiştir. Her bir tema, araştırmanın amacına uygun şekilde yapılandırılmış ve verilerin tekrarlayan unsurları ile ilişkileri göz önünde bulundurularak anlamlı sonuçlar çıkarılmıştır. Bu süreçte iki bağımsız kodlayıcı tarafından Miles ve Huberman'ın (1994) "Güvenirlik=[Görüş Birliği/(Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı)]x100" formülünden yararlanılmıştır. Çalışmada yer alan on iki tema için kodlayıcılar arası güvenirlik düzeyinin %85 ile %92 arasında olduğu görülmüştür. Bu oranın genel olarak kabul edilebilir bir güvenirlik aralığında olduğu söylenebilir. Bu durum, çalışmanın güvenilirliğinin büyük ölçüde sağlandığını göstermektedir. Daha sonra kodlayıcılar arasında anlaşmazlığa düşülen bölümler ve farklılıklar üzerinde tartışılarak ortak bir anlayış geliştirilmesi hedeflenmiştir. Yapılan tartışmalar sonucunda farklılıklar giderilmiş ve kodlayıcılar arasında tam bir uzlaşı sağlanmıştır. Böylece kodlama süreci tutarlı ve güvenilir bir hale getirilmiştir.

Son aşamada, katılımcılardan alınan veriler yüzde ve frekans analizleri ile desteklenmiş ve elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuştur. Tabloların altına, ilgili bulguları destekleyici açıklamalar ve örnek katılımcı görüşleri eklenmiştir. Analiz sürecinde katılımcıların kimlikleri gizli tutulmuş, Türkçe öğretmeni TÖ şeklinde kısaltılarak her bir katılımcıya TÖ1, TÖ2, TÖ3... şeklinde kodlar atanmıştır. Bu yaklaşım, katılımcıların kimliklerini koruma altına alırken verilerin düzenli ve yapılandırılmış bir biçimde sunulmasına imkân sağlamıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Bu çalışmada, fenomenolojik araştırma deseni kullanılarak öğretmen görüşlerinin derinlemesine analizi hedeflenmiştir. Fenomenolojik yaklaşım, katılımcıların bireysel deneyimlerini ve algılarını anlamaya yönelik bir yöntem olduğundan öğretmenlerin yapay zekâ tabanlı uygulamalara dair öngörü ve deneyimlerinin incelenmesi, araştırmanın içsel geçerliliğini artırmaktadır.

Araştırmanın geçerliliği, kullanılan örnekleme yöntemleri ile de desteklenmektedir. Kolay ulaşılabilir örnekleme ve ölçüt örnekleme yöntemlerinin bir arada kullanılması,

belirli bir kriter dâhilinde (yapay zekâ uygulamaları hakkında bilgi sahibi olma) öğretmenlerin seçilmesini sağlamış, bu sayede elde edilen verilerin derinliği ve niteliği artmıştır. Katılımcıların demografik özelliklerinin cinsiyet ve mesleki deneyim açısından dengeli bir dağılıma sahip olması, bulguların daha geniş bir perspektiften değerlendirilmesine olanak tanımakta ve daha sağlıklı sonuçlar elde edilmesini sağlamaktadır. Bu durum, araştırmanın geçerliliğini daha da güçlendirmektedir.

Güvenirlik, araştırma sürecinin her aşamasında titizlikle sağlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun geliştirilmesi aşamasında alanında uzman öğretmenler ve akademisyenlerden geri bildirim alınması, formun geçerliliğini ve güvenilirliğini artırmış, katılımcılara yöneltilecek soruların kapsamı ve niteliği geliştirilmiştir. Ayrıca veri toplama sürecinde katılımcılara yapılan açıklamalar ve ek soruların kullanılması, yanıtların netliğini ve veri kalitesini artırmıştır. Toplanan verilerin içerik analizi ile sistematik bir şekilde değerlendirilmesi, verilerin anlamlı temalar altında toplanmasını sağlamış, bu da analiz sürecinin güvenilirliğini artırmıştır. Kodlayıcılar arası güvenirlik düzeylerinin %85 ile %92 arasında değişmesi, çalışmanın güvenilirliği üzerinde olumlu bir etki yaratmıştır. Bu oranlar, kodlayıcıların benzer veri setleri üzerinde tutarlı ve uyumlu sonuçlar elde ettiğini gösterdiğinden araştırma sonuçlarının geçerliliğini artırmaktadır. Kodlayıcılar arasında yapılan tartışmalar ve anlaşmazlıkların çözülmesi, farklı bakış açılarını bir araya getirerek daha derinlemesine bir anlayış geliştirilmesine olanak tanımıştır. Bu süreç, verilerin daha nesnel bir şekilde değerlendirilmesini sağlamış ve araştırmanın sonuçlarının daha güvenilir hale gelmesine katkıda bulunmuştur.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Çalışma, nitel bir desenle yürütüldüğü ve yalnızca belirli devlet okullarında görev yapan 22 Türkçe öğretmeninin görüşlerine dayandığı için sonuçlar genellenemez. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplandığından bulgular katılımcıların algı ve yorumlarına bağlı olarak öznel nitelik taşımaktadır. Ayrıca araştırmada öğrenci ve veli görüşleri yer almadığından yapay zekâ tabanlı uygulamaların dil becerilerine etkisi yalnızca öğretmen bakış açısıyla sınırlı kalmıştır.

Etik Kurul İzni

Kurul Adı: XXX Rektörlüğü Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Karar tarihi: XX.XX.2024

Belge sayı numarası: XXX

ARAŞTIRMA BULGULARI

Bu bölümde, Türkçe öğretmenlerinin yapay zekâ tabanlı uygulamaların öğrencilerin dil becerilerine etkisi ile ilgili görüşleri tablolar hâlinde sunulmuştur.

Katılımcıların, *"Yapay zekâ tabanlı uygulamaların* öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmede faydalı olduğunu düşünüyor musunuz?" sorusuna verdikleri cevaplardan yola çıkılarak Tablo 2 oluşturulmuştur.

Tablo 2. Yapay Zekâ Tabanlı Uygulamaların Öğrencilerin Dinleme Becerilerini Geliştirmede Faydalı Olup Olmadığına İlişkin Katılımcı Görüşleri

Tema	Kategori	Alt Kategori	Katılımcılar	n
Yapay zekâ tabanlı uygulamaların dinleme becerisine etkisi	Faydalı	Kişiye özel öğrenme imkânı sunması	TÖ3, TÖ4, TÖ6, TÖ9, TÖ17, TÖ11, TÖ15	7
		Daha çeşitli dinleme materyalleri sunması	TÖ1, TÖ5, TÖ10, TÖ12, TÖ22	5
		Gerçek zamanlı geri bildirim sağlaması	TÖ8, TÖ13, TÖ21	3
		Öğrencilerin motivasyonunu artırması	TÖ7, TÖ19, TÖ20	3
		Bağımsız çalışma becerilerini geliştirmesi	TÖ14, TÖ16, TÖ18	3
	Faydasız	Teknolojik zorluklar	TÖ2	1
Toplam				22

Tablo 2'ye göre katılımcıların büyük çoğunluğu (n=21), yapay zekâ tabanlı uygulamaların öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmede faydalı olduğunu düşünmektedir. Özellikle kişiye özel öğrenme imkânı sunmaları (n=7), daha çeşitli dinleme materyalleri sağlamaları (n=5),

anında geri bildirim vermeleri (n=3) ve öğrencilerin motivasyonunu artırmaları (n=3) bu uygulamaların başlıca faydaları arasında görülmektedir. Ayrıca, uygulamaların bağımsız çalışma becerilerini desteklediği (n=3) de belirtilmiştir. Olumsuz görüş bildiren 1 katılımcı ise teknolojik zorluklardan veya kullanım karmaşıklığından dolayı uygulamaları faydalı bulmamıştır.

Yapay zekâ tabanlı uygulamaların her öğrencinin kendi hızında ilerleyebilmesine olanak tanıdığını dile getiren TÖ6, bu durumu şöyle ifade etmektedir: *"Yapay zekâ tabanlı uygulamalar, bireysel öğrenme ihtiyaçlarını karşılayarak öğrencilere kişiselleştirilmiş bir öğrenme deneyimi sunmaktadır."* TÖ1 ise, *"Bu uygulamalar, çeşitli dinleme materyalleri sağlayarak öğrencilerin farklı konular ve aksanlarla tanışmalarını sağlıyor."* diyerek materyal çeşitliliğinin, öğrencilerin dinleme becerilerini zenginleştirdiğini ve farklı bağlamlarda pratik yapma fırsatı sunduğunu ortaya koymaktadır. TÖ21'e göre, *"Anlık geri bildirim mekanizması, öğrencilerin hatalarını hemen görmelerini sağlıyor, bu da öğrenme s*ürecini hızlandırıyor." Bu görüş, hızlı geri bildirimlerin öğrencilerin kendilerini geliştirmelerine yardımcı olduğunu ve öğrenme süreçlerini daha etkili hâle getirdiğini göstermektedir. Etkileşimli öğrenme ortamlarının öğrencilerin dikkatini çektiğini ve öğrenmeye olan ilgilerini artırdığını ifade eden TÖ7, bunu *"Uygulamaların etkileşimli yapısı, öğrencilerin motivasyonunu artırarak dinleme becerilerini geliştirmelerini kolaylaştırıyor."* sözleriyle dile getirmektedir. TÖ2 ise, *"Bazı öğrenciler, teknolojik zorluklar ve karmaşıklık nedeniyle bu uygulamaları etkili bulmuyor, bu durum öğrenme süreçlerini olumsuz etkileyebilir."* sözleriyle teknolojik engellerin bazı öğrencilerin deneyimlerini olumsuz yönde etkileyebileceğini ve bu durumun uygulamaların sağladığı avantajları sınırlayabileceğini belirtmektedir.

Katılımcıların, *"Yapay zekâ tabanlı uygulamaların, öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmede nasıl bir rol oynadığını düşünüyorsunuz?"* sorusuna verilen cevapların analiz edilmesi sonucunda Tablo 3 oluşturulmuştur.

Tablo 3. Katılımcıların Yapay Zekâ Tabanlı Uygulamaların Öğrencilerin Dinleme Becerilerini Geliştirmedeki Rolü Hakkındaki Görüşleri

Tema	Kategori	Alt Kategori	Katılımcılar	n
Yapay zekâ tabanlı uygulamaların dinleme becerisini geliştirmedeki rolü	Olumlu	Daha etkili dinleme becerisi	TÖ5, TÖ6, TÖ9, TÖ12, TÖ18, TÖ21	6
		Öğrenci ilgisini çekme ve motivasyon artışı	TÖ3, TÖ4, TÖ8, TÖ12, TÖ17, TÖ22	6
		Bireyselleştirilmiş öğrenme ve geri bildirim	TÖ10, TÖ12, TÖ13, TÖ14	4
		Çeşitli materyal ve teknik sağlama	TÖ1, TÖ7, TÖ16, TÖ20	4
		Eleştirel dinleme ve strateji geliştirme	TÖ11, TÖ14	2
		Etkileşimli ve ikili diyaloglar	TÖ14, TÖ19	2
		Zihinsel beceriler ve yaratıcılık	TÖ15	1
	Olumsuz	Düşünme becerisinin gerilemesi	TÖ2	1
Toplam				26

Tablo 3'te, yapay zekâ tabanlı uygulamaların dinleme becerisini geliştirmedeki rolüne dair katılımcı görüşlerine yer verilmiştir. Katılımcıların tamamına yakını, uygulamaların olumlu etkilerini vurgulamıştır. Özellikle *"daha etkili dinleme becerisi"* kategorisinde 6 katılımcının görüş bildirmesi, bu uygulamaların dinleme yeteneklerini artırma potansiyelini ortaya koymaktadır. Ayrıca, *"öğrenci ilgisini çekme ve motivasyon artışı"* başlığı altında 5 katılımcının ifadeleri, yapay zekânın öğrenme motivasyonunu artırmadaki rolünü desteklemektedir. *"Bireyselleştirilmiş öğrenme ve geri bildirim"* ile *"çeşitli*

materyal ve teknik sağlama" kategorileri ise 4 katılımcı tarafından olumlu karşılanmış olup bu durum kişiye özel öğrenme yaklaşımlarının ve zengin materyal kullanımının önemini gözler önüne sermektedir. Diğer yandan, *"eleştirel dinleme ve strateji geliştirme"* ile *"etkileşimli ve ikili diyaloglar"* başlıklarının yalnızca 2 katılımcı tarafından desteklenmesi bu alanların daha fazla keşfedilmeye ihtiyaç duyduğunu göstermektedir. Tablo, olumlu görüşlerin yanında *"düşünme becerisinin gerilemesi"* gibi olumsuz bir görüşün de var olduğunu ortaya koymaktadır.

Konuyla ilgili öğretmenler görüşlerine bakıldığında; TÖ5, *"Bu tür uygulamalar, dinleme becerilerini geliştirme konusunda oldukça etkili. Öğrenciler, seslendirme çeşitliliği sayesinde dinleme yeteneklerini daha iyi geliştirebiliyor."* diyerek yapay zekânın sunduğu zengin içeriğin ve teknik çeşitliliğin önemini vurgulamaktadır. TÖ8, *"Yapay zekâ uygulamaları, öğrencilerin ilgisini çekme ve motivasyonlarını artırma noktasında* büyük rol oynayabilir*."* ifadesiyle bu araçların öğrenci katılımını artırmadaki etkisini belirtmektedir. TÖ13, *"Bireyselleştirilmiş öğrenme imkânı sunarak her öğrencinin ihtiyaçlarına cevap veriyor."* diyerek bu uygulamaların kişisel öğrenme deneyimlerini zenginleştirdiğine dikkat çekmektedir. TÖ19, *"Eleştirel dinleme ve etkileşimli diyalogların daha fazla desteklenmesi gerektiğini düşünüyorum."* diyerek bu alanların yeterince ön plana çıkmadığını ifade etmektedir. TÖ2 ise, *"Yapay zekâ uygulamaları, öğrencilerin dinleme becerilerini olumsuz etkileyebilir. Bu uygulamaların dinleme becerilerini geliştirdiğine inanmıyorum."* diyerek yapay zekâ uygulamalarının öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirme potansiyelinin olmadığını savunmaktadır.

Katılımcıların, *"Yapay zekâ tabanlı uygulamaların, öğrencilerin anlama ve dikkat süreleri üzerindeki etkileri sizce nelerdir?"* sorusuna verdikleri cevaplardan yola çıkılarak Tablo 4 oluşturulmuştur.

Tablo 4. Yapay Zekâ Tabanlı Uygulamaların Öğrencilerin Anlama ve Dikkat Süreleri Üzerindeki Etkilerine İlişkin Katılımcı Görüşleri

Tema	Kategori	Alt Kategori	Katılımcılar	n
Uygulamaların öğrencilerin anlama ve dikkat sürelerine etkisi	Olumlu	Anlama süresini kısaltma ve dikkat süresini uzatma	TÖ1, TÖ4, TÖ5, TÖ6, TÖ7, TÖ8, TÖ10, TÖ11, TÖ12, TÖ13, TÖ15, TÖ17, TÖ18, TÖ19, TÖ20, TÖ21, TÖ22	17
		İlgi ve motivasyonu artırma	TÖ5, TÖ7, TÖ8, TÖ19, TÖ20, TÖ22	6
		Bireyselleştirilmiş öğrenme	TÖ10, TÖ12, TÖ15, TÖ22	4
		Anında geri dönüt	TÖ12	1
		Dikkat süresine oyun temelli katkı	TÖ12, TÖ22	2
	Olumsuz	Dikkat dağınıklığına yol açma	TÖ9, TÖ16	2
		Dikkat süresini kısaltma	TÖ2	1
	Etkisi yok	Katkıda bulunmama	TÖ3, TÖ14	2
Toplam				35

Tablo 4'e göre, yapay zekâ tabanlı uygulamaların öğrencilerin anlama ve dikkat süreleri üzerindeki etkileri konusunda katılımcılar arasında farklı görüşler bulunmaktadır. Katılımcıların büyük bir kısmı, bu

tür uygulamaların öğrenci motivasyonunu arttırarak anlama sürelerini kısaltabileceğini ve dikkat sürelerini uzatabileceğini düşünmektedir. Bireyselleştirilmiş öğrenme ve anında geri dönüt özellikleri de öğrencilerin ilerlemesine katkıda bulunabilir. Ayrıca oyun temelli ve çoklu duyuya hitap eden etkinliklerin dikkati arttırmada etkili olduğu belirtilmiştir. Bazı katılımcılar ise bu tür uygulamaların dikkat dağınıklığına yol açabileceğini ve uzun süre kullanımının anlama ve dikkat süresini kısaltabileceğini öne sürmektedir. Bu etkinin öğrenciden öğrenciye değişebileceği de dile getirilmiştir. 2 katılımcı ise bu uygulamaların öğrencilerin anlama ve dikkat süreleri üzerinde etkili olmadığını dile getirmektedir.

Yapay zekâ tabanlı uygulamaların anlama ve dikkat süreleri üzerindeki etkileri üzerine yapılan analizler, öğretmen görüşlerinin çeşitliliğini ortaya koymaktadır. Örneğin, TÖ8, *"Bu tür uygulamalar, öğrenci motivasyonunu artırarak anlama sürelerini kısaltabilir."* şeklinde bir görüş bildirmekte, yapay zekâ destekli uygulamaların öğrenme süreçlerine olumlu katkı sağladığını belirtmektedir. TÖ12, *"Bireyselleştirilmiş öğrenme ve anında geri dönüt, öğrencilerin ilerlemesine önemli ölçüde katkıda bulunabilir."* diyerek kişiye özel öğrenme yaklaşımlarının önemini ön plana çıkarmaktadır. Bununla birlikte TÖ9, *"Uygulamalar, dikkat dağınıklığına yol açabilir."* şeklinde uyarılarda bulunarak bu uygulamaların olumsuz etkilerini dile getirmektedir. TÖ2 ise, *"Uzun süreli kullanım, anlama ve dikkat süresini olumsuz yönde etkileyebilir."* diyerek kullanım süresinin kritik bir faktör olduğunu ifade etmektedir. Yapay zekânın sınıf içindeki rolüne dair şüphelerini paylaşan TÖ14, *"Bu uygulamaların etkili olmadığına inanıyorum."* ifadesini kullanmaktadır.

Katılımcıların, *"Yapay zekâ tabanlı uygulamaların, öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmede faydalı olduğunu düşünüyor musunuz?"* sorusuna verdikleri cevapların analiz edilmesi sonucunda Tablo 5 oluşturulmuştur.

Tablo 5. Katılımcıların Yapay Zekâ Tabanlı Uygulamaların Öğrencilerin Konuşma Becerilerini Geliştirmede Faydalı Olup Olmadığına İlişkin Görüşleri

Tema	Kategori	Alt Kategori	Katılımcılar	n
Uygulamaların konuşma becerisine etkisi	Faydalı	Konuşma becerisine faydalı	TÖ4, TÖ5, TÖ6, TÖ10, TÖ11, TÖ12, TÖ13, TÖ14, TÖ16, TÖ19, TÖ20, TÖ21, TÖ22	13
		İlgi ve motivasyonu artırma	TÖ7, TÖ17	2
		Dil becerilerinin bütünleşik gelişimi	TÖ15	1
	Faydasız	Faydasız olduğu görüşü	TÖ2, TÖ3, TÖ8, TÖ9	4
		Dinleme becerisine daha çok katkı	TÖ18	1
		Hazır içeriğe dayalı eleştiri	TÖ1	1
Toplam				22

Tablo 5'e bakıldığında, verilen cevaplar genel olarak yapay zekâ tabanlı uygulamaların öğrencilerin konuşma becerilerini destekleyebileceği görüşünde yoğunlaşmıştır. Katılımcıların çoğu (n=16), bu uygulamaların doğru kullanıldığında konuşma becerisini geliştirdiğini, öğrencilerin ilgisini çekerek ve motivasyonlarını artırarak katkı sağladığını ifade etmektedir. Ayrıca konuşma becerisinin diğer dil becerileriyle bağlantılı olduğu ve yapay zekâ tabanlı uygulamaların bu bütünsel gelişime destek olabileceği belirtilmiştir. Buna karşın bazı

katılımcılar (n=6), yapay zekâ tabanlı uygulamaların konuşma becerisine faydalı olmadığını ya da dinleme becerisini daha fazla desteklediğini düşünmektedir.

Konuyla ilgili öğretmen görüşleri incelendiğinde; TÖ4, yapay zekâ tabanlı uygulamaların öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirebileceğini belirterek *"Öğrenciler bu uygulamalar sayesinde daha akıcı konuşabilirler, bu da özgüvenlerini artırır."* demiştir. TÖ22, bu uygulamaların motivasyonu artırıcı etkilerine dikkat çekerek *"Öğrenciler teknolojiyi seviyor, bu da onları daha fazla çalışmaya teşvik ediyor ve sonuçta konuşma becerileri gelişiyor."* şeklinde bir yorum yapmıştır. Benzer şekilde TÖ15, *"Yapay zekâ, konuşma becerisini diğer dil becerileriyle birlikte geliştirebilir, çünkü dil bütüncül bir beceridir."* diyerek bu uygulamaların dil gelişimine kapsamlı bir katkı sunabileceğini ifade etmektedir. Ancak bazı öğretmenler daha temkinli yaklaşmaktadır. TÖ18, *"Yapay zekâ uygulamaları dinleme becerisini geliştirebilir, ancak konuşma becerisi için aynı şeyi söyleyemem."* görüşünü dile getirerek bu uygulamaların öğrencilerin konuşma becerilerini desteklemekten çok dinleme odaklı olduğunu savunmaktadır. TÖ1 ise *"Hazır konuşma metinleriyle öğrencilere sunulan içerik, yaratıcı düşünmelerini ve kendi cümlelerini kurmalarını engelleyebilir."* diyerek bu uygulamaların öğrenciler üzerinde olumsuz etkiler yaratabileceğini öne sürmektedir.

Katılımcıların, *"Yapay zekâ tabanlı uygulamaların öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmede nasıl bir rol oynadığını düşünüyorsunuz?"* sorusuna verdikleri cevaplardan yola çıkılarak Tablo 6 oluşturulmuştur.

Tablo 6. Katılımcıların Yapay Zekâ Tabanlı Uygulamaların Öğrencilerin Konuşma Becerilerini Geliştirmedeki Rolüne İlişkin Görüşleri

Tema	Kategori	Alt Kategori	Katılımcılar	n
Uygulamaların öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmedeki rolü	Olumlu	Daha etkili konuşma becerisi	TÖ1, TÖ4, TÖ5, TÖ6, TÖ10, TÖ11, TÖ12, TÖ13, TÖ14, TÖ15, TÖ16, TÖ17, TÖ18, TÖ19, TÖ20, TÖ21, TÖ22	17
		Telaffuz ve diksiyon gelişimi	TÖ12, TÖ13, TÖ16, TÖ18, TÖ19	5
		Görsel ve işitsel materyal desteği	TÖ1, TÖ6, TÖ7, TÖ15, TÖ20	5
		Motivasyon artırıcı etkiler	TÖ17, TÖ20	2
		Oyunlaştırma ve eğlenceli uygulamalar	TÖ12, TÖ22	2
		Dil becerilerinin bütünleşik gelişimi	TÖ6	1
	Olumsuz	Konuşma becerisinde gerileme	TÖ2, TÖ9	2
	Etkisi yok	Katkıda bulunmama	TÖ3, TÖ8	2
Toplam				36

Tablo 6 incelendiğinde, katılımcılar tarafından yapay zekâ tabanlı uygulamaların konuşma becerilerini geliştirmedeki etkisi genel olarak olumlu olarak değerlendirilmiştir. Olumlu etkiler arasında konuşma becerilerinin geliştirilmesi, telaffuz ve diksiyon gelişimi, görsel ve işitsel materyal desteği, oyunlaştırma ve eğlenceli öğrenme ortamlarının oluşturulması, dil becerilerinin bütünleşik gelişimi gibi unsurlar öne çıkmaktadır. Ayrıca bu tür uygulamaların öğrencilerin motivasyonunu artırdığı ve sosyal etkileşimlerini desteklediği belirtilmiştir. Bununla birlikte olumsuz etkiler de dile getirilmiş, yapay zekâ uygulamalarının konuşma becerisinde gerilemeye yol açabileceği belirtilmiştir. Bazı katılımcılar ise bu uygulamaların konuşma becerilerine katkı sağlamayacağını ifade etmişlerdir.

Öğretmen görüşleri, yapay zekâ tabanlı uygulamaların konuşma becerileri üzerindeki etkisine dair geniş bir perspektif sunmaktadır. Örneğin TÖ10, *"Yapay zekâ uygulamaları, öğrencilerin daha etkili konuşabilmelerine yardımcı olur."* diyerek bu araçların etkisini olumlu bir şekilde vurgulamaktadır. TÖ13, *"Bu tür uygulamalar, öğrencilerin telaffuzunu ve diksiyonunu geliştirmeye yardımcı olabilir."* diyerek yapay zekânın dil becerilerinin önemli unsurlarını nasıl desteklediğini vurgulamaktadır. TÖ22 ise *"Oyunlaştırma ve eğlenceli öğrenme ortamları, öğrencilerin katılımını artırarak konuşma pratiği yapmalarını kolaylaştırır."* şeklinde bir ifade kullanarak bu tür uygulamaların etkisine dikkat çekmektedir. Bununla birlikte TÖ2, *"Yapay zekâ uygulamaları bazı öğrencilerde konuşma becerisinde gerilemelere yol açabilir."* diyerek olumsuz bir görüş bildirmiştir. TÖ8 ise *"Bu tür uygulamaların konuşma becerilerine katkı sağlamadığını düşünüyorum."* ifadesiyle bu uygulamaların öğrencilerin konuşma becerileri üzerinde etkili olmadığını vurgulamaktadır.

Katılımcıların, *"Yapay zekâ tabanlı uygulamaların, öğrencilerin konuşma motivasyonu ve kendine güveni üzerindeki etkileri sizce nelerdir?"* sorusuna verdikleri cevapların analiz edilmesi sonucunda Tablo 7 oluşturulmuştur.

Tablo 7. Yapay Zekâ Tabanlı Uygulamaların Öğrencilerin Konuşma Motivasyonu ve Kendine Güveni Üzerindeki Etkilerine İlişkin Katılımcı Görüşleri

Tema	Kategori	Alt Kategori	Katılımcılar	n
Uygulamaların öğrencilerin konuşma motivasyonu ve kendine güveni üzerindeki etkisi	Olumlu	Motivasyon ve özgüven artışı	TÖ1, TÖ4, TÖ5, TÖ7, TÖ10, TÖ11, TÖ12, TÖ13, TÖ14, TÖ16, TÖ17, TÖ18, TÖ19, TÖ20, TÖ21, TÖ22	16
		Sosyal ve dışa dönük etkiler	TÖ5, TÖ6, TÖ10, TÖ14	4
		Yanlış yapma korkusunun azalması	TÖ1, TÖ12, TÖ14, TÖ15	4
		İçerik üretme ve geri bildirim	TÖ12, TÖ22	2
		Teknoloji ve etkileşim	TÖ9	1
		Zaman ve mekândan bağımsız öğrenme	TÖ14	1
	Olumsuz	Motivasyon ve güven kaybı	TÖ2, TÖ3	2
	Etkisi yok	Katkıda bulunmama	TÖ8	1
Toplam				31

Tablo 7'deki veriler, uygulamaların öğrencilerin konuşma motivasyonu ve kendine güveni üzerindeki etkisine dair katılımcı görüşlerini sınıflandırmaktadır. Veriler, genel olarak *olumlu, olumsuz* ve *etkisi yok* olarak üç ana kategori altında toplanmıştır. En geniş katılımcı kitlesi (n=16), uygulamaların konuşma motivasyonu ve özgüven artışına olumlu etkide bulunduğunu belirtmiştir. Ayrıca, sosyal ve dışa dönük etkiler (n=4) ve yanlış yapma korkusunun azalması (n=4) gibi diğer olumlu alt kategoriler de dikkate

değerdir. Bunun yanı sıra, oyunlaştırma ve geri bildirim süreçlerinin (n=2) ve teknolojinin etkileşime katkısının (n=1) olumlu sonuçlar doğurduğu gözlenmiştir. Zaman ve mekândan bağımsız öğrenme de bir katılımcı tarafından olumlu bir etki olarak değerlendirilmiştir. İki katılımcı, uygulamaların motivasyon ve güven kaybına neden olabileceğini ifade etmiştir. Bir katılımcı ise uygulamaların konuşma motivasyonu ve kendine güven üzerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığını belirtmiştir.

Konuyla ilgili öğretmen görüşlerine bakıldığında; TÖ7, uygulamaların öğrencilerin özgüvenlerini artırabileceğine dair düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir: *"Öğrenciler, uygulamalar sayesinde daha fazla pratik yapma fırsatı bulabilir. Yanlış yapmaktan eskisi kadar korkmazlar ve bu durumun onların özgüvenlerini olumlu yönde etkileyeceğini düşünüyorum."* TÖ5, uygulamaların sosyal etkileşim açısından faydalı olduğunu vurgulamıştır: *"Uygulamalar, öğrencilerin birbirleriyle daha fazla etkileşimde bulunmasına ve dışa* dönük olmalarına katkı sağlar.*"* TÖ22, bu tür teknolojilerin sağladığı geri bildirim ve içerik üretme mekanizmalarının öğrencilerin ilgisini çekebileceğini ve süreçlerini hızlandıracağını dile getirmiştir: *"Konuşma konusunda hem içerik üretme hem de geri dönüt alabilme fırsatı sunduğu için olumlu etkide bulunacaktır."* TÖ15, öğrencilerin yanlış yapma korkusunun azalmasıyla daha özgüvenli hale gelebileceğini ifade etmiştir: *"Uygulamalar sayesinde öğrenciler yanlış yapmaktan çekinmez, bu da dil öğrenim sürecine daha rahat dâhil olmalarına yardımcı olur."* Bunun yanında bazı öğretmenler, olumsuz deneyimlerin de yaşanabileceğine dikkat çekmiştir. Örneğin, TÖ2 şu görüşü paylaşmıştır: *"Bazı öğrenciler, teknolojiyi kullanırken zorlanıyor, yapay zekâ uygulamaları da öyle. Bu durum, onların motivasyonunu düşürebilir."* Motivasyon ve güven kaybı yaşayan öğrenciler, teknolojiyi kullanma becerilerinin düşük olması veya uygulamalardan beklentilerinin karşılanmaması gibi nedenlerle olumsuz etkilenebilmektedir. Bu olumsuz geri bildirimler, uygulamaların her öğrenciye eşit düzeyde fayda sağlamayabileceğini ortaya koymakta ve teknoloji entegrasyonunun dikkatle planlanması gerektiğine işaret etmektedir.

Katılımcıların, *"Yapay zekâ tabanlı uygulamaların, öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmede faydalı olduğunu düşünüyor musunuz?"* sorusuna verdikleri cevaplardan yola çıkılarak Tablo 8 oluşturulmuştur.

Tablo 8. Yapay Zekâ Tabanlı Uygulamaların Öğrencilerin Okuma Becerilerini Geliştirmede Faydalı Olup Olmadığına İlişkin Katılımcı Görüşleri

Tema	Kategori	Katılımcılar	n
Uygulamaların öğrencilerin okuma becerisine etkisi	Faydalı	TÖ4, TÖ5, TÖ6, TÖ7, TÖ9, TÖ10, TÖ11, TÖ12, TÖ14, TÖ15, TÖ16, TÖ18, TÖ20, TÖ21	14
	Faydasız	TÖ2, TÖ3, TÖ13, TÖ19	4
	İçeriğe ve ilgi çekici olmasına bağlı	TÖ1, TÖ17, TÖ22	3
	Çok az katkısı var	TÖ8	1
Toplam			22

Tablo 8 incelendiğinde, yapay zekâ tabanlı uygulamaların öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmedeki etkilerine ilişkin katılımcı görüşlerinin dört farklı başlık altında sınıflandırıldığı görülmektedir. Katılımcıların büyük bir kısmı (n=14), bu uygulamaların okuma becerilerini geliştirme açısından faydalı olduğunu belirtmiştir. Buna karşılık, bazı katılımcılar (n=4) bu uygulamaların okuma gelişimi üzerinde herhangi bir olumlu etkiye sahip olmadığını savunmuşlardır. Diğer yandan 3 katılımcı, uygulamaların faydasının, içeriğin kalitesine ve uygulamanın ilgi çekiciliğine bağlı olduğunu ifade ederken 1 katılımcı ise uygulamaların çok sınırlı bir katkı sunduğunu dile getirmiştir.

Konuyla ilgili öğretmen görüşlerine bakıldığında, katılımcıların kısa cevaplar verdiği ve çoğunlukla verdikleri cevapların nedenlerine değinmedikleri görülmektedir. Örneğin TÖ9, yapay zekâ tabanlı uygulamaların okuma becerisini geliştirme noktasında faydalı olup olmadığına değinirken bunu, *"Bu uygulamaların, öğrencilerin okuma becerisini geliştirmede faydalı olacağını düşünüyorum."* şeklinde ifade etmiştir. TÖ3 ise uygulamaların faydalı olmadığını belirterek *"Uygulamalar öğrencilerin*

okuma becerilerine katkı sağlamaz." demiştir. TÖ22, uygulamaların içeriğe bağlı olarak faydalı olabileceğini dile getirerek şunları söylemiştir: *"İlgi çekici ve seviyeye uygun içerikler olduğunda bu tür uygulamaların okuma becerisine faydalı olacağını düşünüyorum."* Son olarak TÖ8, *"Uygulamaların katkısı çok sınırlı, özellikle içerikler tekrara düştüğünde etkisini kaybediyor. Faydasının sınırlı olabileceği kanaatindeyim."* yorumunda bulunmuştur.

Katılımcıların, *"Yapay zekâ tabanlı uygulamaların, öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmede nasıl bir rol oynadığını düşünüyorsunuz?"* sorusuna verdikleri cevapların analiz edilmesi sonucunda Tablo 9 oluşturulmuştur.

Tablo 9'a göre, yapay zekâ tabanlı uygulamaların öğrencilerin okuma becerilerine etkisi hem olumlu hem de olumsuz sonuçlar doğurabilmektedir. Olumlu etkiler arasında; daha etkili okuma becerisi (n=11), öğrencilerin ilgisini ve motivasyonunu arttırma (n=6), farklı okuma deneyimleri sunma (n=5) ile anlama ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirme (n=2) öne çıkmaktadır. Ayrıca, teknolojik araçların etkin kullanımı (n=2), yeni kelimeler öğrenme ve dil becerisini geliştirme (n=1) ve eğlenceli okuma etkinlikleri sunma (n=1) gibi olumlu katkılar da vurgulanmaktadır. Olumsuz etkilerin ise okuma becerisinde gerileme (n=3), kitap okuma alışkanlığının azalması (n=2) ve öğrencilerin ekran üzerinden okuma yaparken zorlanmaları (n=1) olduğu belirtilmiştir.

Tablo 9. Katılımcıların Yapay Zekâ Tabanlı Uygulamaların Öğrencilerin Okuma Becerilerini Geliştirmedeki Rolüne İlişkin Görüşleri

Tema	Kategori	Alt Kategori	Katılımcılar	n
Uygulamaların öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmedeki rolü	Olumlu	Daha etkili okuma becerisi	TÖ4, TÖ5, TÖ6, TÖ7, TÖ10, TÖ12, TÖ16, TÖ17, TÖ18, TÖ20, TÖ21	11
		İlgi ve motivasyon arttırma	TÖ1, TÖ11, TÖ5, TÖ6, TÖ17, TÖ20	6
		Farklı okuma deneyimleri sunma	TÖ1, TÖ7, TÖ12, TÖ16, TÖ20	5
		Anlama ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirme	TÖ12, TÖ14	2
		Teknolojik araçların etkin kullanımı	TÖ9, TÖ15	2
		Yeni kelimeler öğrenme ve dil becerisi geliştirme	TÖ7	1
		Eğlenceli ve etkileşimli etkinlikler sunma	TÖ12	1
	Olumsuz	Okuma becerisinde gerileme	TÖ2, TÖ3, TÖ8, TÖ13	3
		Kitap okuma alışkanlığının azalması	TÖ19, TÖ22	2
		Ekrandan okuma ve zorluklar	TÖ19	1
Toplam				34

Konuyla ilgili katılımcı görüşleri incelendiğinde; TÖ4, yapay zekâ tabanlı uygulamaların okuma becerilerine olumlu etkisi hakkında şunları söylemiştir: *"Öğrencilerin, bu uygulamalar sayesinde okuma becerilerini geliştirebileceklerini düşünüyorum. Netice itibarıyla daha etkili bir şekilde okuyabilirler."* TÖ11, uygulamaların motivasyon üzerindeki etkisini vurgulayarak *"Bu uygulamalar, öğrencilerin okuma ile ilgili motivasyonunu artırır, onlarda daha fazla okuma yapma isteği uyandırır."* demiştir. TÖ16, uygulamaların sağladığı farklı deneyimlere dikkat çekerek *"Yapay zekâ uygulamaları, öğrencilere yeni okuma deneyimleri sunuyor, bu da öğrenmeyi daha eğlenceli hale getirir."* şeklinde bir yorumda bulunmuştur. Bununla birlikte TÖ22, bu uygulamaların olumsuz etkileri üzerine bir görüş belirtmiş ve *"Eğer öğrenciler ekran üzerinden okumaya fazla alışırlarsa kitap okuma alışkanlıklarını kaybetme riski ile karşılaşabiliriz."* demiştir. TÖ19 ise, ekran üzerinden okuma zorluklarına dikkat çekerek *"Öğrenciler ekran üzerinden okumakta zorlanıyorlar ve bu durum onların okuma becerilerini olumsuz etkiler."* şeklinde bir görüş bildirmiştir.

Katılımcıların, *"Sizce yapay zekâ destekli okuma materyalleri ve uygulamaları öğrencilerin okuma hızını ve okuma stratejilerini nasıl etkiler?"* sorusuna verdikleri cevaplardan yola çıkılarak Tablo 10 oluşturulmuştur.

Tablo 10. Katılımcıların Yapay Zekâ Destekli Okuma Materyalleri ve Uygulamalarının Öğrencilerin Okuma Hızına ve Stratejilerine Etkisine İlişkin Görüşleri

Tema	Kategori	Alt Kategori	Katılımcılar	n
Uygulamaların öğrencilerin okuma hızı ve stratejileri üzerindeki etkisi	Olumlu	Okuma hızında artış, okuma stratejilerinde gelişme	TÖ1, TÖ3, TÖ4, TÖ5, TÖ6, TÖ7, TÖ9, TÖ10, TÖ11, TÖ12, TÖ13, TÖ15, TÖ16, TÖ17, TÖ18, TÖ20, TÖ21	17
	Olumsuz	Okuma hızında ve stratejilerinde gerileme	TÖ2, TÖ19	2
	Sınırlı katkı	Sınırlı fayda sağlama	TÖ8, TÖ14, TÖ22	3
Toplam				22

Tablo 10, yapay zekâ tabanlı uygulamaların öğrencilerin okuma hızı ve stratejileri üzerindeki etkilerine ilişkin katılımcı görüşlerini üç ana kategori altında toplamaktadır. Katılımcıların büyük bir kısmı (n=17), uygulamaların okuma hızında artış ve okuma stratejilerinde gelişim sağlayabileceğini belirtmişlerdir. Bununla birlikte, bazı katılımcılar (n=2) okuma hızı ve stratejilerinde gerileme

yaşanabileceğini ifade ederek bu uygulamaların her öğrencinin ihtiyaçlarına uygun şekilde tasarlanmadığını ve uygulama süreçlerinin dikkatli bir şekilde yönetilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Ayrıca 3 katılımcı, uygulamaların sınırlı fayda sağladığını dile getirerek bu tür teknolojilerin sadece belirli durumlarda etkili olabileceğine dikkat çekmişlerdir.

Katılımcıların görüşleri incelendiğinde; TÖ1, bu tür uygulamaların okuma hızında artış sağladığını ve öğrencilerin okuma stratejilerini geliştirdiğini belirterek *"Yapay zekâ uygulamaları, öğrencilerin okuma alışkanlıklarını olumlu yönde etkiler."* ifadesini kullanmıştır. TÖ2 ise uygulamaların bazı öğrencilerde okuma hızında gerileme yaşatabileceğini ifade ederek "*Her öğrenci için aynı etkiyi göstermezler. Bu uygulamaların genel olarak okuma hızında ve stratejilerinde gerileme yaratacağını düşünüyorum."* demiştir. Diğer bir katılımcı TÖ19, *"Öğrenciler bazen ekran okumasında zorlanıyor ve bu, okuma stratejilerini olumsuz etkiler."* diyerek ekran üzerinden yapılan okumanın zorluklarını dile getirmiştir. TÖ8, *"Teknolojinin faydaları sınırlıdır, yalnızca belirli durumlarda işe yarıyor."* şeklindeki ifadesiyle uygulamaların potansiyelinin sınırlı olduğunu vurgulamıştır.

Katılımcıların, *"Yapay zekâ tabanlı uygulamaların, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede faydalı olduğunu düşünüyor musunuz?"* sorusuna verdikleri cevaplar analiz edilerek Tablo 11 oluşturulmuştur.

Tablo 11. Yapay Zekâ Tabanlı Uygulamaların Öğrencilerin Yazma Becerilerini Geliştirmede Faydalı Olup Olmadığına İlişkin Katılımcı Görüşleri

Tema	Kategori	Katılımcılar	n
Uygulamaların öğrencilerin yazma becerisine etkisi	Faydalı	TÖ4, TÖ5, TÖ7, TÖ8, TÖ9, TÖ10, TÖ11, TÖ14, TÖ15, TÖ16, TÖ18, TÖ20, TÖ21, TÖ22	14
	Faydasız	TÖ2, TÖ3, TÖ6, TÖ13, TÖ17, TÖ19	6
	Kullanım amacına bağlı fayda	TÖ1, TÖ12	2
Toplam			22

Tablo 11, yapay zekâ tabanlı uygulamaların öğrencilerin yazma becerisine olan etkisini üç ana kategori altında sunmaktadır. Katılımcıların büyük bir kısmı (n=14), bu uygulamaların faydalı olduğunu ve yazma becerilerini geliştirebileceğini belirtmiştir. Ancak, bazı katılımcılar (n=6) bu uygulamaların faydasız olduğunu ifade ederek uygulamaların her öğrenci için etkili olmayabileceğini vurgulamıştır. Ayrıca 2 katılımcı, uygulamaların kullanım amacına bağlı olarak fayda sağlayabileceğini belirtmiştir.

Konuyla ilgili öğretmen görüşleri incelendiğinde, katılımcıların genellikle "faydalı" veya "faydalı değil" şeklinde kısa ve öz ifadeler kullandığı, bu cevapların arkasındaki nedenleri açıklamayı sonraki sorulara bıraktıkları gözlemlenmektedir. TÖ18, yapay zekâ tabanlı uygulamaların yazma becerilerine olan katkılarını vurgulayarak *"Bu uygulamalar, öğrencilerin yazma*

becerilerini geliştirir; faydalı bence." demiştir. TÖ6 ise uygulamaların yazma becerisi bakımından faydalı olmadığını belirterek *"Öğrenciler bu tür uygulamalardan yarar sağlamaz, geleneksel yazma yöntemlerini tercih ederler, bu daha doğru."* şeklinde bir görüş bildirmiştir. Diğer bir katılımcı TÖ1, *"Uygulamanın faydası, nasıl kullanıldığına bağlıdır; amacına uygun kullanılmadığında etkisi sınırlı kalır."* diyerek uygulamaların kullanım amacının önemine dikkat çekmiştir.

Katılımcıların, *"Yapay zekâ tabanlı uygulamaların, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede nasıl bir rol oynadığını düşünüyorsunuz?"* sorusuna verdikleri cevaplardan yola çıkılarak Tablo 12 oluşturulmuştur.

Tablo 12'de yapay zekâ tabanlı uygulamaların, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirme sürecinde hem olumlu hem de olumsuz etkileri olabileceği üzerinde durulmaktadır. Olumlu etkiler arasında daha etkili yazma becerisi (n=10), yaratıcılığı teşvik etme (n=6), teknolojiyi etkin kullanma (n=2) ve geri bildirim sağlama (n=1) öne çıkmaktadır. Buna karşılık, olumsuz etkiler arasında tembelliğe yönlendirme (n=4), el becerilerinin zayıflaması (n=3) ve yaratıcılığın azalması (n=1) gibi durumlar bulunmaktadır. Koşullu fayda (n=2) ise yapay zekâ uygulamalarının etkisinin, öğrencinin nasıl kullandığına bağlı olarak değişebileceği şeklinde açıklanmaktadır.

Katılımcı görüşleri incelendiğinde, bazı öğretmenler yapay zekâ tabanlı uygulamaların yazma becerilerini geliştirmeye yönelik olumlu etkilerini vurgulamıştır. Örneğin TÖ15, *"Bu uygulamaların, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmekte oldukça etkili olacağını düşünüyorum. Çünkü anında geri bildirim sağlıyorlar."* şeklinde bir görüş bildirmiştir. Diğer bir katılımcı TÖ8 ise, *"Öğrencilerin bu tür uygulamalarla yaratıcı düşünmeleri ve buna bağlı olarak yaratıcı yazmaları destekleniyor."* diyerek yapay zekânın yaratıcılığı teşvik edici bir unsur olduğunu belirtmiştir. Buna karşılık, bazı katılımcılar olumsuz etkilerden bahsetmiştir. TÖ2, "*Yapay zekâ kullanımı, öğrencilerin el becerilerini zayıflatıyor, daha az el yazısı pratiği yapmış olurlar."* diyerek teknolojinin geleneksel becerileri olumsuz etkileyebileceğine işaret etmiştir. TÖ17 ise, *"Bu uygulamalar öğrencileri tembelliğe yönlendiriyor, yazmaları gereken metni düşünmeden oluşturuyorlar."* ifadesiyle olumsuz bir bakış açısı sunmuştur. Son olarak TÖ11, *"Yapay zekânın faydası tamamen öğrencinin nasıl kullandığına bağlı."* diyerek teknolojinin etkisinin kullanım biçimiyle ilişkili olduğunu vurgulamıştır.

Tablo 12. Katılımcıların Yapay Zekâ Tabanlı Uygulamaların Öğrencilerin Yazma Becerilerini Geliştirmedeki Rolüne İlişkin Görüşleri

Tema	Kategori	Alt Kategori	Katılımcılar	n
Uygulamaların öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmedeki rolü	Olumlu	Daha etkili yazma becerisi	TÖ4, TÖ5, TÖ10, TÖ12, TÖ15, TÖ16, TÖ18, TÖ20, TÖ21, TÖ22	10
		Yaratıcılığı teşvik etme	TÖ8, TÖ9, TÖ10, TÖ12, TÖ13, TÖ16	6
		Teknolojiyi etkin kullanma	TÖ5, TÖ7	2
		Geri bildirim sağlama ve takip etme	TÖ12	1
		Farklı kaynaklardan yararlanma	TÖ20	1
	Olumsuz	Tembelliğe ve kolaycılığa yönlendirme	TÖ3, TÖ6, TÖ14, TÖ17	4
		El becerilerini zayıflatma	TÖ2, TÖ14, TÖ19	3
		Kopya çekme ve yaratıcılığın azalması	TÖ6	1
	Koşullu fayda	Kullanım amacına bağlı fayda	TÖ1, TÖ11	2
Toplam				30

Katılımcıların, *"Sizce yapay zekâ tabanlı uygulamalar, öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini geliştirme süreçlerinde nasıl bir rol oynar?"* sorusuna verdikleri cevaplar analiz edilerek Tablo 13 oluşturulmuştur.

Tablo 13. Katılımcıların Yapay Zekâ Tabanlı Uygulamaların Öğrencilerin Yaratıcı Yazma Becerilerini Geliştirmedeki Rolüne İlişkin Görüşleri

Tema	Kategori	Katılımcılar	n
Uygulamaların öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini geliştirmedeki rolü	Olumlu	TÖ4, TÖ5, TÖ7, TÖ8, TÖ9, TÖ10, TÖ11, TÖ14, TÖ15, TÖ16, TÖ17, TÖ18, TÖ20, TÖ21, TÖ22	15
	Olumsuz	TÖ2, TÖ3, TÖ6, TÖ13, TÖ19	5
	Kullanım amacına bağlı fayda	TÖ1, TÖ12	2
Toplam			22

Tablo 13'te yer alan veriler, yapay zekâ tabanlı uygulamaların yaratıcı yazma becerilerine olumlu ve olumsuz etkiler sunabileceğini ortaya koymaktadır. Çoğunluk (n=15), bu teknolojilerin yaratıcı yazma becerilerini geliştirdiği ve öğrencilere yeni bakış açıları sunduğu görüşündedir. Ancak, bazı katılımcılar (n=5) bu uygulamaların yaratıcı yazma becerilerini köreltebileceğini, özellikle öğrenci tembelliğe eğilim gösterdiğinde olumsuz sonuçlar doğurabileceğini vurgulamaktadır. Yapay zekâ tabanlı uygulamaların öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini geliştirme sürecinde koşullu faydalı olabileceğini, bu uygulamaların doğru kullanıldığında fayda sağlayacağını, ancak yanlış kullanıldığında olumsuz etkiler yaratabileceğini belirten katılımcılar da (n=2) vardır.

Katılımcılardan TÖ8, yapay zekâ tabanlı uygulamaların yaratıcı yazma becerilerini olumlu yönde etkilediğini ifade ederek *"Bu teknolojiler, öğrencilere farklı bakış açıları kazandırabilir ve yaratıcı yazma becerilerini geliştirmelerine katkı sunabilir."* demiştir. Bu görüş, katılımcıların çoğunun uygulamaların yaratıcı süreçleri desteklediğine inandığını göstermektedir. TÖ13 ise *"Uygulamalar, öğrencilere kolaylık sunarken tembelliğe de sebep olabilir, bu da yazma becerilerini köreltebilir."* diyerek olumsuz bir bakış açısı sunmuştur. Bu ifade, yapay zekâ uygulamalarının doğru kullanılmadığında potansiyel zararlarına dikkat çekmektedir. TÖ1, *"Yapay zekâ tabanlı uygulamalar, öğrencilerin yaratıcılıklarını artırabilir ama yanlış yönlendirilirse faydadan çok zarar getirebilir."* şeklinde bir görüş bildirmiştir ve bu da uygulamaların koşullu etkilerini vurgulamaktadır. Ayrıca TÖ15, "Öğrenciler bu teknolojileri etkin bir şekilde kullanırlarsa yaratıcılıklarını daha fazla geliştirebilirler." diyerek doğru kullanımın önemine işaret etmiştir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırma Türkçe öğretmenlerinin yapay zekâ tabanlı uygulamaların öğrencilerin dört temel dil becerisi üzerindeki etkilerine ilişkin görüşlerini incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular, yapay zekâ tabanlı uygulamaların öğrencilerin dört temel dil becerisi (dinleme, konuşma, okuma, yazma) üzerindeki etkilerine ilişkin bütüncül bir çerçeve sunmaktadır. Katılımcı görüşleri doğrultusunda yapay zekâ uygulamalarının dil öğretiminde özellikle bireyselleştirilmiş öğrenme, çeşitlendirilmiş materyal kullanımı ve anında geri bildirim sağlama yönleriyle önemli katkılar sunduğu anlaşılmaktadır.

Dinleme becerilerine ilişkin bulgular, katılımcıların büyük çoğunluğunun bu uygulamaları faydalı bulduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle kişiye özel öğrenme imkânı, çeşitli dinleme materyalleri sunumu, anında geri bildirim sağlama ve motivasyon artırma gibi işlevler öne çıkarken bağımsız çalışma becerilerine katkı sağladığı da vurgulanmıştır. Katılımcıların yalnızca çok küçük bir kısmı teknolojik zorluklar nedeniyle olumsuz görüş bildirmiştir. Dinleme becerisinin gelişiminde etkili bulunan diğer unsurlar arasında etkili dinleme alışkanlıkları kazandırma, öğrenci ilgisini çekme, bireyselleştirilmiş öğrenme ortamları sunma ve eleştirel dinleme stratejilerine sınırlı da olsa katkı sağlama yer almaktadır.

Konuşma becerileri açısından, katılımcıların çoğunluğu yapay zekâ tabanlı uygulamaların öğrencilerin konuşma yetilerini desteklediğini ve motivasyonlarını artırdığını belirtmiştir. Bu uygulamaların telaffuz ve diksiyon gelişimine katkı sunduğu, görsel ve işitsel destekli öğrenme ortamları oluşturduğu ve oyunlaştırma unsurlarıyla öğrenmeyi daha eğlenceli hâle getirdiği ifade edilmiştir.

Ayrıca dil becerilerinin bütüncül gelişimine destek olabileceği belirtilmiştir. Bununla birlikte, bazı katılımcılar bu uygulamaların konuşma becerisi yerine daha çok dinleme becerisine katkı sağladığını ya da yeterince etkili olmadığını düşünmektedir. Konuşma motivasyonu ve özgüven konusunda ise önemli ölçüde olumlu görüşler bildirilmiştir. Sosyal etkileşim desteği, yanlış yapma korkusunun azalması ve teknolojik etkileşim olanaklarının bu katkıyı güçlendirdiği anlaşılmaktadır. Ancak az sayıda katılımcı, bu uygulamaların motivasyon kaybı ya da güvensizlik yaratabileceğini ifade etmiştir.

Okuma becerileriyle ilgili bulgular, katılımcıların çoğunluğunun yapay zekâ uygulamalarını bu alanda da faydalı bulduğunu göstermektedir. Uygulamaların etkili okuma becerileri kazandırdığı, öğrencilerin ilgisini ve motivasyonunu artırdığı, farklı okuma deneyimleri sunduğu ve anlama ile eleştirel düşünme yetilerini geliştirdiği ifade edilmiştir. Ayrıca teknolojik araçların kullanımı, kelime öğrenimi ve eğlenceli okuma etkinlikleri de katkılar arasında yer almaktadır. Bununla birlikte, bazı katılımcılar okuma becerisinde gerileme, kitap okuma alışkanlığının zayıflaması ve ekran üzerinden okuma zorlukları gibi olumsuz etkilere dikkat çekmiştir. Okuma hızı ve stratejileri açısından ise katılımcıların büyük bir bölümü olumlu etkilerden söz etmiş; bu uygulamaların hız kazandırdığı, stratejik okuma becerilerini geliştirdiği ifade edilmiştir. Az sayıda katılımcı ise bu gelişimin her öğrenci için geçerli olmayabileceğini ve uygulamaların dikkatli şekilde tasarlanması gerektiğini vurgulamıştır.

Yazma becerileri bağlamında, katılımcıların çoğu yapay zekâ tabanlı uygulamaların yazma becerilerini desteklediğini, özellikle etkili yazma, yaratıcılığı teşvik etme ve teknolojiyi yazma sürecine entegre etme açısından faydalı olduğunu belirtmiştir. Geri bildirim sağlama da bu katkılardan biridir. Ancak bazı katılımcılar, bu uygulamaların öğrencileri tembelliğe yönlendirebileceği, el yazısı becerilerini zayıflatabileceği ve yaratıcı düşünmeyi sınırlayabileceği yönünde görüş bildirmiştir. Özellikle yaratıcı yazma becerilerine yönelik değerlendirmelerde, bu uygulamaların öğrencilerin bakış açılarını genişlettiği ve yazma motivasyonunu artırdığı vurgulanmış; fakat bazı katılımcılar yaratıcı süreçlerin gerileyebileceğine dikkat çekmiştir. Ayrıca, bazı katılımcılar uygulamaların faydasının kullanım amacına ve biçimine bağlı olarak değişkenlik gösterebileceğini ifade etmiştir.

Bu araştırmanın bulguları, Türkçe öğretmenlerinin yapay zekâ tabanlı uygulamaların öğrencilerin dört temel dil becerisi üzerindeki etkilerine ilişkin değerlendirmelerini ortaya koyarak alan yazınında giderek önem kazanan bir konuya öğretmen merkezli bir bakış kazandırmaktadır. Elde edilen sonuçlar, yapay zekânın dil öğretiminde bireyselleştirilmiş öğrenme fırsatları sunma, öğrencilerin motivasyonunu artırma, öğretmenlere zaman yönetimi ve geri bildirim süreçlerinde destek olma yönleriyle önemli bir potansiyel taşıdığını göstermektedir. Bu bulgular, eğitimde yapay zekânın öğretme ve öğrenme süreçlerini dönüştürdüğünü ortaya koyan önceki çalışmalarla (Luckin vd., 2016; Baker ve Smith, 2019; Holmes vd., 2019; Chen vd., 2020) uyumludur. Özellikle öğretmen görüşlerinde vurgulanan kişiselleştirilmiş öğrenme, öğrencinin hızına ve ihtiyacına uygun materyal sunumu gibi unsurlar, Baker ve Smith'in (2019) öğrenci merkezli yapay zekâ temelli öğrenme yaklaşımıyla örtüşmektedir.

Araştırma bulguları, dört temel dil becerisine yönelik değerlendirmelerde yapay zekâ uygulamalarının genel olarak olumlu karşılandığını göstermektedir. Dinleme ve konuşma becerileri açısından elde edilen sonuçlar, yapay zekânın öğrencilere anında geri bildirim sunarak telaffuz ve diksiyon gelişimine katkı sağladığı yönündeki uluslararası araştırma bulgularını (Chen vd., 2022; Klimova vd., 2023; Fathi vd., 2024) desteklemektedir. Okuma becerisine ilişkin veriler, yapay zekâ destekli içeriklerin öğrencilerin okuma ilgisini ve stratejik okuma becerilerini geliştirdiğini ileri süren çalışmalarla (Lee, 2023; Huang vd., 2023) paralellik göstermektedir. Yazma becerileri bağlamında ise elde edilen sonuçlar, yapay zekâ araçlarının geri bildirim sağlama, dil bilgisi düzeltme ve yaratıcı yazma süreçlerinde destek sunma işlevlerinin Chen (2023), Salvagno vd. (2023) ve Su vd. (2023) tarafından ortaya konan bulgularla benzerlik taşıdığını göstermektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin bir kısmının teknolojinin kolaycılığa yöneltebileceği ve öğrencilerin yaratıcılığını sınırlayabileceği yönündeki görüşleri, etik farkındalık ve bilinçli kullanım gerekliliğine dikkat çeken çalışmalarda (İçöz ve İçöz, 2024; Maral, 2024) ifade edilen temkinli yaklaşımlarla örtüşmektedir.

Bu çalışmanın bulguları, Karagöl ve Yıldırım Bilgen'in (2025) araştırmasında ulaşılan sonuçlarla hem benzerlikler hem de belirgin farklılıklar göstermektedir. Her iki çalışma da yapay zekânın Türkçe eğitiminde dönüştürücü bir potansiyele sahip olduğunu vurgulamaktadır; ancak Karagöl ve Yıldırım Bilgen'in çalışması, hem akademisyen hem de öğretmen görüşlerine dayalı olarak yapay zekâ okuryazarlığı, etik sorunlar ve sistem düzeyinde kullanım konularına odaklanırken bu araştırma yalnızca uygulamadaki öğretmenlerin doğrudan sınıf içi deneyimlerini incelemiştir. Karagöl ve Yıldırım Bilgen'in (2025) bulgularında yapay zekâ kullanımında bilgi eksikliği, farkındalık yetersizliği ve etik kaygıların önemli engeller oluşturduğu, ayrıca yazma ve konuşma becerilerinde öne çıkan faydaların dinleme ve okuma alanlarında sınırlı kaldığı ifade edilmiştir. Bu durum, mevcut araştırmada öğretmenlerin dinleme ve okuma becerilerine ilişkin olumlu değerlendirmeleriyle karşılaştırıldığında sahadaki uygulama deneyimlerinin yapay zekânın bu alanlardaki etkisini daha görünür kıldığını göstermektedir.

Ayrıca Karagöl ve Yıldırım Bilgen'in (2025) araştırmasında yapay zekâ araçlarının öğretmenlerin ders planlama, materyal hazırlama ve araştırma süreçlerinde iş yükünü azalttığı; ancak bu teknolojilerin etkin kullanımını sınırlayan motivasyon eksikliği ve etik endişelerin var olduğu belirtilmiştir. Bu bulgular, mevcut çalışmada da öğretmenlerin bazı durumlarda yapay zekâ uygulamalarına mesafeli yaklaşmalarını ve kullanım biçiminin öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini farklı değerlendirmelerini açıklamaktadır. Her iki araştırmada da öğretmenlerin yapay zekâyı pedagojik bir araç olarak bilinçli, etik ve amaç odaklı biçimde kullanmalarının önemi vurgulanmıştır.

Banaz ve Demirel'in (2024) öğretmen adaylarının yapay zekâ okuryazarlık düzeylerine ilişkin bulguları, her iki araştırmanın da ulaştığı sonuçları destekler niteliktedir. Yapay zekâ farkındalığı ve kullanım becerilerindeki farklılıkların bireysel özellikler, deneyim düzeyi ve eğitim altyapısıyla ilişkili olduğu görülmektedir. Bu durum, öğretmenlere yönelik sistematik farkındalık artırıcı eğitim programlarının gerekliliğine işaret eden Karagöl ve Yıldırım Bilgen (2025) ile Gün ve Durmuş (2024) çalışmalarının önerileriyle de örtüşmektedir.

Bu araştırmanın öğretmen merkezli yapısı, sahaya özgü bulgular sunarak Türkçe eğitimi bağlamında yapay zekâ teknolojilerinin pedagojik etkilerini doğrudan öğretim ortamlarından elde edilen verilerle ortaya koymaktadır. Böylece alan yazınında sıklıkla vurgulanan (Akkaya ve Çıvğın, 2021; Zileli, 2023) ancak çoğunlukla teorik düzeyde kalan yaklaşımlar, bu araştırmada sınıf temelli kanıtlarla desteklenmiştir. Araştırma, yapay zekânın dört temel dil becerisi üzerindeki etkilerini bütüncül bir çerçevede incelemesiyle hem öğretmenlerin deneyimlerini görünür kılmakta hem de yapay zekânın pedagojik tasarım ilkeleriyle uyumlu kullanımına yönelik somut çıkarımlar sunmaktadır.

Bu sonuçlardan hareketle araştırmanın bulgularına dayalı olarak aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

Araştırmadan elde edilen bulgular, yapay zekâ tabanlı uygulamaların Türkçe öğretiminde önemli bir potansiyel taşıdığını göstermektedir. Bu doğrultuda, yapay zekânın dil becerilerini destekleyici şekilde kullanılabilmesi için öğretim süreçlerinde bilinçli, pedagojik ve etik temelli yaklaşımlar benimsenmelidir. Öğretmenler, bu uygulamaları öğrencilerin bireysel öğrenme hızına ve gereksinimlerine göre uyarlamalı, teknolojik araçları yalnızca destekleyici bir unsur olarak kullanmalıdır. Özellikle dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesinde yapay zekâ araçlarının sunduğu anlık geri bildirim ve ses tanıma özelliklerinden yararlanmak öğrencilerin telaffuz ve ifade becerilerini güçlendirebilir. Bununla birlikte, öğretmen rehberliği olmadan kullanılan uygulamaların yüzeysel öğrenmelere yol açabileceği göz önünde bulundurulmalı; teknoloji, öğretmen-öğrenci etkileşiminin yerini alan bir unsur olarak değil, bu etkileşimi destekleyen ve zenginleştiren bir araç olarak görülmelidir.

Okuma becerilerinde yapay zekâ destekli içeriklerin, öğrencilerin ilgi ve motivasyonlarını artırmada etkili olduğu görülmektedir. Ancak ekran temelli okumanın sınırlılıkları dikkate alınmalı, dijital içerikler basılı materyallerle dengeli biçimde kullanılmalıdır. Böylece hem okuma alışkanlığı hem de derinlemesine anlama becerileri korunabilir. Yazma becerileri açısından ise yapay zekâ uygulamaları, öğrencilerin dil bilgisel doğruluk ve

ifade gücünü artırmak için etkili bir araç olabilir; ancak bu araçların yaratıcı düşünme yerine otomatik metin üretimine yönlendirme riski taşıdığı unutulmamalıdır. Bu nedenle yapay zekâ, yazma sürecinde fikir üretimi, taslak oluşturma ve dilsel düzenleme aşamalarında rehberlik amacıyla kullanılmalıdır.

Öğretmenlerin yapay zekâyı pedagojik olarak etkili biçimde kullanabilmeleri için sistematik bir hizmet içi eğitim sürecine ihtiyaç vardır. Bu eğitimler, yalnızca teknik bilgi aktarımını değil, aynı zamanda etik farkındalık, eleştirel düşünme ve pedagojik uyarlama becerilerini de kapsamalıdır. Ayrıca öğretmenler arasında iyi uygulama örneklerinin paylaşılacağı mesleki öğrenme topluluklarının oluşturulması, yapay zekâ araçlarının etkili kullanımını yaygınlaştırabilir. Eğitim fakültelerinde de öğretmen adaylarına yönelik yapay zekâ destekli dil öğretimi uygulamalarını içeren modüller yer almalıdır.

Politika düzeyinde ise, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından güvenilir ve pedagojik açıdan uygun yapay zekâ araçlarını tanıtan rehberler hazırlanabilir. Okulların teknolojik altyapısı güçlendirilmeli, öğrencilerin eşit erişim koşulları sağlanmalıdır. Ayrıca yapay zekâ kullanımında veri gizliliği ve etik ilkeler açık biçimde tanımlanmalı, öğrencilerin kişisel verilerinin korunmasına özen gösterilmelidir.

Gelecek araştırmalarda, öğretmen görüşlerinin yanı sıra öğrenci ve veli deneyimlerinin de incelenmesi, yapay zekânın dil öğretimindeki etkilerini daha bütüncül biçimde ortaya koyacaktır. Farklı sınıf düzeylerinde ve belirli yapay zekâ araçlarıyla yürütülecek deneysel çalışmalar, bu teknolojilerin dil becerileri üzerindeki uzun vadeli katkılarını daha somut biçimde değerlendirmeye olanak sağlayabilir. Ayrıca yapay zekâ destekli öğrenmenin motivasyon, öz düzenleme ve yaratıcılık gibi değişkenlerle ilişkisini inceleyen nitel çalışmalar Türkçe eğitimi alanına derinlik kazandıracaktır.

KAYNAKLAR

Akbaş, A. (2024). Yapay zekâ ile toplumsal dönüşüm: Sosyolojik perspektif. *Uluslararası Beşeri Bilimler ve Eğitim Dergisi, 10*(22), 151-180.

Akdeniz, M., & Özdinç, F. (2021). Eğitimde yapay zekâ konusunda Türkiye adresli çalışmaların incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(1), 912–932. https://doi.org/10.33711/yyuefd.938734:contentReference[oaicite:5]{index=5}

Akkaya, N., & Çıvğın, H. (2021). Türkçe eğitiminde yapay zekâ. *The Journal of International Education Science, 8*(29), 308–322. https://doi.org/10.29228/INESJOURNAL.53915
Aleven, V., McLaughlin, E. A., Glenn, R., & Koedinger, K. R. (2010). Intelligent tutoring systems. In R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (pp. 275–294).

Anderson, J. R., Corbett, A. T., Koedinger, K. R., & Pelletier, R. (1995). Cognitive tutors: Lessons learned. *The Journal of the Learning Sciences, 4*(2), 167–207. https://doi.org/10.1207/s15327809jls0402_2

Arık, G., & Seferoğlu, S.S. (2020). Eğitimde yapay zekâ çalışmaları: Araştırma eğilimleri, karşılaşılan zorluklar ve çözüm önerileri. Nabiyev, V. & Erümit, A.K. (Ed.). *Eğitimde yapay zekâ kuramdan uygulamaya* içinde. Pegem Yayıncılık

Baker, T., & Smith, L. (2019). *Educ-AI-tion Rebooted? Exploring the future of artificial intelligence in schools and colleges*. Nesta. https://www.nesta.org.uk/report/education-rebooted/

Banaz, E. & Demirel, O. (2024). Türkçe öğretmen adaylarının yapay zekâ okuryazarlıklarının farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 60, 1516-1529. https://doi.org/10.53444/deubefd.1461048

Chassignol, M., Khoroshavin, A., Klimova, A., & Bilyatdinova, A. (2018). Artificial intelligence trends in education: A narrative overview. *Procedia Computer Science,* 136*,* 16–24. https://doi.org/10.1016/j.procs.2018.08.233

Chaudhry, M. A., & Kazim, E. (2021). Artificial intelligence in education (AIEd): A high-level academic and industry note 2021. *AI and Ethics, 1*(4), 607–618. https://doi.org/10.1007/s43681-021-00074-z

Chen, L., Chen, P., & Lin, Z. (2020). Artificial intelligence in education: A review. *Ieee Access*, 8, 75264-75278.

Chen, X., Xie, H., Zou, D., & Hwang, G. J. (2020). Application and theory gaps during therise of artificial intelligence in education. *Computers & Education: Artificial Intelligence*, 1, 100002. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2020.100002

Chen, C. H., Koong, C. S., & Liao, C. (2022). Effects of integrating dynamic assessment into a speech recognition learning design to support students' English-speaking skills, learning anxiety, and cognitive load. *Educational Technology & Society, 25*(1), 1–14.

Chen, T. J. (2023). ChatGPT and other artificial intelligence applications accelerate scientific writing. *Journal of the Chinese Medical Association, 86*(4), 351–353. https://doi.org/10.1097/JCMA.0000000000000900

Ceylan Çapar, M. & Ceylan, M. (2022). Durum çalışması ve olgubilim desenlerinin karşılaştırılması. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 22*(Özel Sayı 2), 295-312. https://doi.org/10.18037/ausbd.1227359

Clark, A., & Chalmers, D. (1998). The extended mind. *Oxford University Press, 58*(1), 7-19. https://www.jstor.org/stable/3328150

Collins, A. & Halverson, R. (2010). The second educational revolution: rethinking education in the age of technology. *Journal of Computer Assisted Learning, 26*(1), 18–27. https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2009.00339.x

Creswell, J.W. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri-Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (Çev. M. Bütün ve S. B. Demir). Siyasal Kitabevi.

Divekar, R. R., Drozdal, J., Chabot, S., Zhou, Y., Su, H., Chen, Y., & others. (2022). Foreign language acquisition through artificial intelligence and extended reality: Design and evaluation. *Computer Assisted Language Learning, 35*(sup1), 2332–2360. https://doi.org/10.1080/09588221.2021.1879162

Fathi, J., Rahimi, M., & Derakhshan, A. (2024). Enhancing EFL learners' speaking skills and willingness to communicate through artificial intelligence-mediated interactions. *System,* 121, Article 103254. https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103254

Gökçe, O. (2006). İçerik analizi kuru*msal ve pratik bilgiler*. Siyasal Kitabevi.

Gün, M., & Durmuş Öz, B. (2024). Türkçe eğitiminde yapay

zekâ kullanımı: ChatGPT örneği. *International Journal of Language Academy, 12*(3), 98–119. https://doi.org/10.29228/ijla.76804

Heffernan, N. T., & Heffernan, C. L. (2014). The ASSISTments ecosystem: Building a platform that brings scientists and teachers together for minimally invasive research on human learning and teaching. *International Journal of Artificial Intelligence in Education, 24*(4), 470–497. https://doi.org/10.1007/s40593-014-0024-x

Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning.* Center for Curriculum Redesign. https://curriculumredesign.org/wp-content/uploads/AI-in-Education.pdf

Huang, X., Zou, D., Cheng, G., Chen, X., & Xie, H. (2023). Trends, research themes, and applications of artificial intelligence in language education. *Educational Technology & Society, 26*(1), 112–131. https://doi.org/10.30191/ETS.202301_26(1).0009

Jiang, Y., Li, X., Luo, H., Yin, S., & Kaynak, O. (2022). Quo vadis artificial intelligence?. *Discover Artificial Intelligence, 2*(1), 1-19. https://doi.org/10.1007/S44163-022-00022-8

Kaplan, A., & Haenlein, M. (2019). Siri, Siri, in my hand: Who's the fairest in the land? On the interpretations, illustrations, and implications of artificial intelligence. *Business Horizons, 62*(1), 15–25. https://doi.org/10.1016/j.bushor.2018.08.004

Karagöl, E., & Yıldırım, D. (2025). Türkçe eğitiminde yapay zekâ kullanımı: Türkçe eğitimcileri yapay zekâ hakkında ne düşünüyor? *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 13*(2), 356-374. https://doi.org/10.16916/aded.1611540

Karataş, Z. (2017). Sosyal bilim araştırmalarında paradigma değişimi: Nitel yaklaşımın yükselişi. *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi, 1*(1), 68-86.

Kılıç, M. (2021). Pandemi döneminde dijital eğitim teknolojisinin dönüştürücü etkisi bağlamında eğitim hakkı ve eğitim politikaları. *Yükseköğretim Dergisi, 11*(1), 25-37.

Klimova, B., Pikhart, M., Benites, A. D., Lehr, C., & Sanchez-Stockhammer, C. (2023). Neural machine translation in foreign language teaching and learning: A systematic review. *Education and Information Technologies, 28*(1). https://doi.org/10.1007/s10639-022-11194-2

Lee, J. H., Shin, D., & Noh, W. (2023). Artificial intelligence-based content generator technology for young English-as-a-foreign-language learners' reading enjoyment. *RELC Journal, 54*(2), 508-516. https://doi.org/10.1177/00336882231165060

Leech, B. L. (2002). Asking questions: techniques for semistructured interviews. *Political Science and Politics, 35*(4), 665-668. https://doi.org/10.1017/S1049096502001129

Lu, X. (2018). Natural language processing and intelligent computer-assisted language learning (ICALL). In J. I. Liontas (Ed.), *The TESOL encyclopedia of English language teaching* (pp. 1–6). Wiley Blackwell. https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0452

Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2016). *Intelligence unleashed: An argument for AI in education*. Pearson. https://www.pearson.com/content/dam/one-dot-com/one-dot-com/global/Files/about-pears on/innovation/open-ideas/Intelligence-Unleashed-Publication.pdf

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed). Sage Publications.

Nilsson, N. J. (1998). *Artificial intelligence: A new synthesis*. Morgan Kaufmann.

Pressey, S. L. (1950). Development and appraisal of devices providing immediate automatic scoring of objective tests and concomitant self-instruction. *The Journal of Psychology, 29*(2), 417–447. https://doi.org/10.1080/00223980.1950.9916043

Russel J. S., & Norvig, P. (20216). *Artificial intelligence: a modern approach.* Pearson.

Sahito, J. K. M., Panhwar, A. H., & Ramzan, I. (2025). Exploring the impact of artificial intelligence (AI) on the listening skills of English as a second language (ESL) learners. *Journal of Applied Linguistics and TESOL, 8*(1), 1059–1066. https://jalt.com.pk/index.php/jalt/article/view/427

Salvagno, M., Taccone, F. S., & Gerli, A. G. (2023). Can artificial intelligence help for scientific writing?. *Critical Care, 27*, Article 75. https://doi.org/10.1186/s13054-023-04380-2

Schwab, K. (2016). *The fourth industrial revolution: What it means, how to respond*. World Economic Forum. https://www.weforum.org/agenda/2016/01/the-fourth-industrial-revolution-what-it-means-and-how-to-respond/

Shapiro, S. C. (1992). Artificial intelligence. In *Encyclopedia of Artificial Intelligence* (pp. 54–57). Wiley.

Shin, D., Lim, S., & Lee, H. (2020). Examining the effectiveness of AI-powered technology in education: A meta-analysis. *Educational Technology Research and Development, 68*(3), 63–79. https://doi.org/10.1007/s11423-020-09707-z

Shulman, C., & Bostrom, N. (2012). How hard is artificial intelligence? Evolutionary arguments and selection effects. *Journal of Consciousness studies, 19*(7-8), 103-130.

Su, Y., Lin, Y., & Lai, C. (2023). Collaborating with ChatGPT in argumentative writing classes. *Assessment & Writing, 57*, Article 100752. https://doi.org/10.1016/j.asw.2023.100752

Tavşancıl, E. ve Aslan, E. A. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. Epilon.

Uğur, S., & Usta, İ. (2025). Yapay zekânın eğitimde kullanımı ile ilgili Türkiye'de yapılan lisansüstü tezlerin bibliyografik analizi. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi, 14*(1), 143-163.

VanLehn, K. (2006). The behavior of tutoring systems. *International Journal of Artificial Intelligence in Education, 16*(3), 227–265.

Woolf B (1988) Intelligent Tutoring Systems: A Survey. In: Shrobe HE, American Association for Artificial Intelligence (eds) Exploring Artificial Intelligence. Morgan Kaufmann, San Mateo, CA, pp 1–43. https://doi.org/10.1016/B978-0-934613-67-5.50005-8

Woolf, B. P. (2009). *Building intelligent interactive tutors: Student-centered strategies for revolutionizing e-learning*. Morgan Kaufmann. https://doi.org/10.1016/C2009-0-61839-1

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Seçkin Yayıncılık.

Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education: An ethical perspective. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 16*(39), 1-27. https://doi.org/10.1186/s41239-019-0177-8

Zileli, E. N. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde ChatGPT örneği. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi, 5*(1), 42–51. https://doi.org/10.47770/ukmead.1296013

Etik Kurul İzni

Kurul Adı: Hakkari Üniversitesi Rektörlüğü Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu
Karar tarihi: 17.09.2024
Belge sayı numarası: 90711

Katkı Oranı

Yazarlar araştırmaya eşit oranda katkı sağlamıştır.