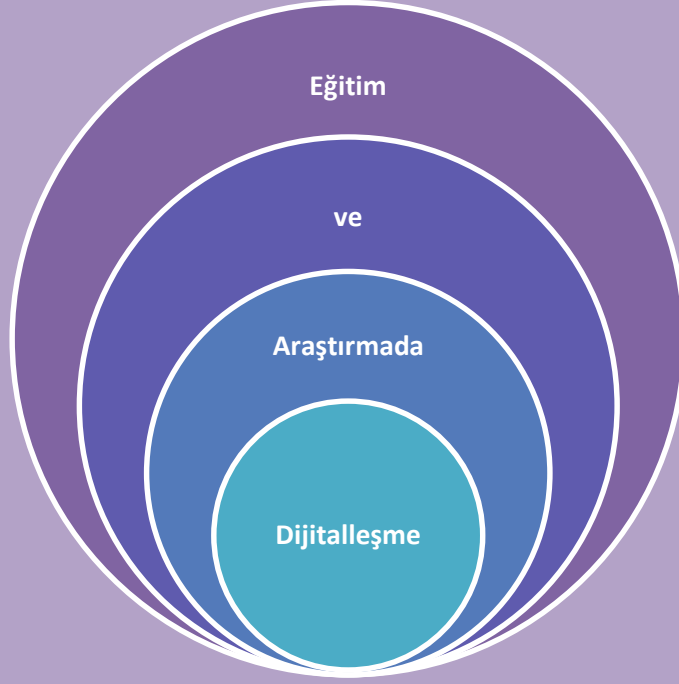


EĞİTİM VE ARAŞTIRMADA DİJİTALLEŞME

Editörler

Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ – Doç. Dr. Ayşe Derya IŞIK



Yazarlar

Doç. Dr. Banu ÖZDEMİR, Doç. Dr. Ömer İNCE, Dr. Yıldız YENEN AVCI,
Öğr. Gör. Hakan ÇIVĞIN, Ayşe Nur SARI, Ethem GÜRHAN, Necla AKYILDIZ

Sınırsız Eğitim ve Araştırma Derneği Yayınları

Ankara 2025

Eğitim ve Araştırmada Dijitalleşme

E-ISBN 978-625-5670-02-1

Kitap içeriđinin tüm sorumluluđu yazarlarına aittir.

Yayıncı

Sınırsız Eğitim ve Araştırma Derneği

© 2025, SEAD

Bu kitabın basım, yayım ve satış hakları Sınırsız Eğitim ve Araştırma Derneđine aittir. Anılan derneğin izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri, kapak tasarımı; mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik, kayıt ya da başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, dağıtılamaz.

1. Baskı: 09 Ekim 2025, Ankara

İletişim

www.sead.com.tr

sead@sead.com.tr

Adres: Cebeci Mahallesi Tanyeli Sokak Yaman Apt. 22/A Çankaya/ ANKARA

ÖNSÖZ

Bilimin ana amacı evreni anlamak, bilinmeyen olguları açıklamak ve insanlığa yararlı bilgiler sunmaktır. Bu amaçla gözlem, araştırma, deney gibi bilimsel yöntemler kullanılmakta, teori ve modeller geliştirilmektedir. Eğitim alanında ise bu sürece katkı sağlayacak bilimsel bilgilerle donatılmış ve düşün sistemi gelişmiş öğrenciler yetiştirmeye çalışılmaktadır. Bunun için düşünme, araştırma, sorgulama, inceleme, çıkarım yapma, değerlendirme, öğrenmeyi öğrenme, hayat boyu öğrenme gibi becerilere ağırlık verilmektedir. Ayrıca dijital öğretim yöntem, teknik ve materyallerden de yararlanılmaktadır. Çünkü eğitimde dijitalleşme önemli bir aşama olmaktadır.

Dijitalleşme, teknolojik gelişmelerin insan yaşamına yansısıyla ortaya çıkan bir süreçtir. Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlükte dijitalleşme, “geleneksel iş süreçlerinin, hizmetlerin ve ürünlerin dijital teknolojiler kullanarak dönüştürülmesi ve işletmelerin bu teknolojilere uyum sağlaması” olarak açıklanmaktadır. Eğitim ve araştırmada ise dijital teknolojilerin kullanılması ve hizmetlerin giderek kolaylaştırılması olarak ele alınmaktadır. Dijitalleşmenin dört önemli yararı hız, verimlilik, erişilebilirlik, esneklik ve yenilikçilik olarak sıralanmaktadır. Bunlar işlemlerin hızlı bir şekilde yapılmasını ve verimli çalışmasını sağlamaktadır.

Eğitim alanında dijitalleşme büyük bir etkiye sahiptir. Dijital araçlar, öğrencilerin daha etkili ve kalıcı öğrenmelerine yardımcı olmaktadır. Dijital eğitim materyalleri sayesinde öğrenciler, derslerine her zaman ve her yerden erişebilmekte, dijital materyalleri paylaşmak kolay olmaktadır. Böylece okullar öğrencilerine daha iyi hizmet sunabilmekte ve rekabet güçlerini artırabilmektedir. Araştırmada ise dijitalleşme bilgi üretme sürecini, belli bir alandaki olguları kontrollü araştırma, deney ya da gözlem yapma, aralarındaki düzeni keşfetme, bunları teori, yasa ve ilkeler halinde ifade etme, bilimsel verileri işleme gibi işlemleri kolaylaştırmaktadır. Böylece öğrencilerin dil, zihinsel, sosyal ve duygusal becerileri daha hızlı geliştirilmektedir.

“Eğitim ve Araştırmada Dijitalleşme” teması ile hazırlanan bu kitapta 4 bölüme yer verilmiştir. Kitabın okuyuculara ve alana katkı getirmesini dileriz.

Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ

Doç. Dr. Ayşe Derya IŞIK

İÇİNDEKİLER

1. BÖLÜM

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE DİJİTAL İÇERİKLERİN KULLANIMINA İLİŞKİN ÖĞRENCİ
GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ (UŞAK ÜNİVERSİTESİ TÖMER ÖRNEĞİ)

Doç. Dr. Ömer İNCE, Öğretim Görevlisi Hakan ÇIVĞIN

2. BÖLÜM

BANA ARKADAŞINI ŞİİRLE ANLAT TEKNİĞİ'NİN ŞİİRE YÖNELİK TUTUMLAR ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Dr. Yıldız YENEN AVCI

3. BÖLÜM

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE YAPAY ZEKÂNIN YAZMA BECERİSİNDE KULLANIMINA
İLİŞKİN ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ

Necla AKYILDIZ, Ayşe Nur SARI, Doç. Dr. Banu ÖZDEMİR

4. BÖLÜM

İLKOKULDA DİJİTAL ARAÇLARIN KULLANILABİLİRLİĞİ İLE İLGİLİ NİTEL BİR ARAŞTIRMA

Ethem GÜRHAN

ÖNSÖZ	3
İÇİNDEKİLER.....	5
TABLolar LİSTESİ	9
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	10
GRAFİKLER LİSTESİ	11
1. BÖLÜM	12
Yabancılar Türkçe Öğretiminde Dijital İçeriklerin Kullanımına İlişkin Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi (Uşak Üniversitesi Tömer Örneği)	12
Giriş	13
Yöntem.....	17
<i>Katılımcılar</i>	<i>17</i>
<i>Veri Toplama Araçları</i>	<i>17</i>
Bulgular	18
Tartışma, Sonuç ve Öneriler	26
<i>Tartışma</i>	<i>26</i>
<i>Sonuç.....</i>	<i>28</i>
<i>Öneriler</i>	<i>29</i>
Kaynaklar	30
2. BÖLÜM	32
Bana Arkadaşını Şiirle Anlat Tekniği'nin Şiire Yönelik Tutumlar Üzerindeki Etkisi.....	32
Giriş	33
<i>Bana Arkadaşını Şiirle Anlat Tekniği</i>	<i>36</i>
<i>Araştırmanın Amacı</i>	<i>38</i>
Yöntem.....	39
<i>Araştırmanın Deseni</i>	<i>39</i>
<i>Araştırmanın Katılımcı Grubu</i>	<i>40</i>

Veri Toplama Araçları	40
Verilerin Analizi	41
Bulgular	41
<i>Şiir Tekniğini Değerlendirmeye Yönelik Öğrenci Görüşleri</i>	42
<i>Bana Arkadaşını Şiirle Anlat Tekniği'ne Yönelik Öğrenci Görüşleri</i>	43
Tartışma, Sonuç ve Öneriler	46
Kaynaklar	48
3. BÖLÜM	50
Yabancılar Türkçe Öğretiminde Yapay Zekânın Yazma Becerisinde Kullanımına İlişkin Öğrenci Görüşleri	50
Giriş	51
Yöntem.....	53
<i>Araştırmanın Modeli</i>	54
<i>Araştırma Grubu</i>	55
<i>Verilerin Toplanması</i>	57
<i>Veri Toplama Araçları</i>	58
<i>Verilerin Analizi</i>	60
Bulgular	60
1. <i>Yapay Zekâ Araçlarının Kullanımı ve Tercih Edilme Nedenleri</i>	61
2. <i>Yapay Zekâ Araçlarının Türkçe Yazma Becerisine Sağladığı Katkılar</i>	62
3. <i>Yapay Zekâ Araçlarını Kullanırken Karşılaşılan Sınırlılıklar ve Sorunlar</i> ...	63
4. <i>Yabancılar Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisinde Yapay Zekâ Destekli Yöntemler ile Geleneksel Yöntemlerin Karşılaştırılması</i>	64
Sonuç, Tartışma ve Öneriler	68
Kaynaklar	74
4. BÖLÜM	76
İlkokulda Dijital Araçların Kullanılabilirliği İle İlgili Nitel Bir Araştırma	76
Giriş	77
Yöntem.....	78

<i>Katılımcılar</i>	<i>78</i>
<i>Veri Toplama Araçları</i>	<i>79</i>
<i>Verilerin Analizi</i>	<i>79</i>
<i>Bulgular</i>	<i>79</i>
<i>Tema 1: Dijital Pedagojik Yeterlik Algısı</i>	<i>79</i>
<i>Tema 2: Kullanım Amaçları ve Uygulama Sıklığı</i>	<i>80</i>
<i>Tema 3: Öğrenciler Üzerindeki Etkiler</i>	<i>80</i>
<i>Tema 4: Karşılaşılan Zorluklar ve Kısıtlılıklar</i>	<i>81</i>
<i>Tartışma, Sonuç ve Öneriler</i>	<i>82</i>
<i>Sonuçlar</i>	<i>82</i>
<i>Öneriler</i>	<i>83</i>
<i>Kaynaklar</i>	<i>83</i>

TABLolar LİSTESİ

Tablo 2-1. Şiir tutum ölçeği ön test-son test puanlarına yönelik tanımlayıcı istatistikler ve t-testi sonuçları.....	42
Tablo 2-2. Cinsiyet değişkenine yönelik tanımlayıcı istatistikler ve t-testi sonuçları	42
Tablo 2-3. Bana arkadaşını şiirle anlat tekniği'ne yönelik temalar	43
Tablo 3-1. Katılımcı özellikleri	57

şEKİLLER LİSTESİ

şekil 3-1. Araştırma sũreci.....	54
----------------------------------	----

GRAFİKLER LİSTESİ

Grafik 1-1. Dijital içeriklerden en fazla faydalanılan öğrenme alanları.....	18
Grafik 1-2. Dijital içerikler sayesinde geliştirilen beceriler	19
Grafik 1-3. Dijital içeriklerin Türkçe dil bilgisi öğretimine katkısı.....	20
Grafik 1-4. Dijital içeriklerin Türkçe öğrenmek amacıyla kullanma sıklığı	22
Grafik 1-5. Dijital içeriklerin konu tekrarına yardımcı olma durumu	23
Grafik 1-6. Dijital içeriklerin Türkçe öğrenme sürecindeki motivasyona etkisi	24
Grafik 1-7. Dijital içeriklerle öğrenme sürecinde karşılaşılan zorlukların değerlendirilmesi	25
Grafik 1-8. Dijital alıştırmaların seviyeye uygunluğu değerlendirmesi	26

1. BÖLÜM

Yabancılar Türkçe Öğretiminde Dijital İçeriklerin Kullanımına İlişkin Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi (Uşak Üniversitesi Tömer Örneği)

Doç. Dr. Ömer İNCE, Öğretim Görevlisi Hakan ÇIVĞIN

- Giriş
- Yöntem
- Bulgular
- Tartışma, Sonuç ve Öneriler
- Kaynaklar

Giriş

Teknoloji, insan yaşamını kolaylaştırmak, üretkenliği artırmak ve farklı alanlardaki sorunlara çözüm üretmek amacıyla geliştirilen her türlü araç, gereç, sistem ve yöntemleri kapsayan kapsamlı bir kavramdır. Tarımdan sanayiye, bankacılıktan ulaşıma, sağlıktan eğitime, savunma sanayisinden spora kadar uzanan çok çeşitli alanlarda teknolojinin sunduğu olanaklardan yoğun bir şekilde yararlanılmaktadır. Günümüzde teknolojik araçların ve dijital sistemlerin ulaşmadığı, etkisini göstermediği bir alan neredeyse kalmamıştır. Günlük yaşamın her anında karşılaşılan bu teknolojik gelişmeler, sadece bireylerin yaşam biçimlerini değil, aynı zamanda kurumların işleyişini, toplumsal yapıları ve küresel ilişkileri de derinlemesine etkilemektedir.

Teknolojik dönüşümün dijital çağdaki başlangıç noktası, 1936 yılında geliştirilen ilk programlanabilir bilgisayar ile simgelenmektedir. Bu gelişme, dijitalleşme sürecinin temelini atmış ve bilginin sayısal formata aktarılmasıyla birlikte dijital teknolojilerin evrimini başlatmıştır (Şahinaslan, 2020, s. 32). Bugün ise bu dönüşüm, yapay zekâdan büyük veriye, nesnelerin internetinden artırılmış gerçekliğe kadar pek çok alanda etkisini artırarak sürdürmektedir. Teknolojinin bu çok yönlü gelişimi, bireylerin yaşam tarzlarını dönüştürmekle kalmamış, aynı zamanda eğitim, sağlık, kültür, ekonomi ve toplumsal ilişkilerde de köklü değişimlere neden olmuştur.

Dijitalleşme, bilginin dijital ortamlarda işlenebilir hâle getirilmesi süreci olarak tanımlanmakta ve bu yönüyle teknolojik dönüşümün temel yapı taşlarından birini oluşturmaktadır. Bu süreçte, metin, ses, görüntü ve diğer veri türleri gibi çeşitli bilgi türleri, sayısal kodlara dönüştürülerek bilgisayar sistemlerinde işlenebilir, saklanabilir ve aktarılabilir hâle gelmektedir. Dijitalleşmenin temelini oluşturan bu dönüşüm, yalnızca teknik bir işlem olarak kalmamakta; aynı zamanda bilgiye erişim biçimlerini, öğrenme ve iletişim süreçlerini, hatta sosyal ve kültürel etkileşimleri de dönüştürmektedir.

Bu bağlamda sayısallaştırma (dijitalleştirme), analog formatta bulunan verilerin—örneğin yazılı belgeler, görseller, ses kayıtları gibi—bilgisayar teknolojileri aracılığıyla dijital formata aktarılması işlemidir. Sayısallaştırılan bu içerikler, daha sonra çeşitli dijital platformlarda depolanarak kullanıcılar tarafından erişilebilir hâle getirilir. Karakaş vd. (2009), sayısallaştırma sürecini, bilginin elektronik ortamda çok boyutlu olarak işlenmesini sağlayan bir altyapı dönüşümü olarak tanımlamışlardır. Bu süreç, sadece bilgiyi dijital ortama aktarmakla kalmaz; aynı zamanda bu bilginin yeniden yapılandırılmasını, paylaşılmasını ve analiz edilmesini de mümkün kılar. Dijitalleşme, bu yönüyle yalnızca bir teknik gelişme değil, aynı zamanda bilgi toplumu yapısının temelini oluşturan stratejik bir dönüşüm olarak da değerlendirilmektedir.

Dijitalleşme, günümüzde yalnızca belirli sektörlerle sınırlı kalmayıp yaşamın hemen her alanında etkisini hissettiren kapsamlı bir dönüşüm süreci olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitim sektörü de bu süreçten doğrudan etkilenmiş; özellikle son yıllarda dijital teknolojilerin eğitime entegrasyonu hız kazanmıştır. Bu dönüşümde en belirleyici dönüm noktalarından biri, 2019 yılının sonlarında Çin’de ortaya çıkan ve kısa sürede küresel bir krize dönüşen Covid-19 pandemisi olmuştur. Salgın sürecinde dünya genelinde yüz yüze eğitime ara verilmesiyle birlikte öğretim faaliyetleri hızla dijital platformlara taşınmış, çevrim içi dersler, uzaktan eğitim sistemleri ve dijital öğrenme materyalleri temel eğitim araçları hâline gelmiştir.

Covid-19 pandemisi, dijitalleşmenin eğitimde bir tercih değil, zorunluluk haline gelmesine neden olmuştur. Eğitim kurumları kısa süre içinde dijital altyapılarını güçlendirmek, öğretim elemanlarını dijital araçları etkin kullanabilecek şekilde desteklemek ve öğrencilere uzaktan erişim sağlamak durumunda kalmıştır. Bu süreç, eğitimde dijital içeriklerin hem nicelik hem nitelik açısından artmasına zemin hazırlamış; öğretim ortamlarının yeniden şekillenmesine neden olmuştur. Salgının etkilerinin azalmasına rağmen dijital içeriklerin kullanımının devam etmesi, bu uygulamaların geçici değil, kalıcı bir değişimin parçası haline geldiğini göstermektedir. Günümüzde dijital materyaller, hem geleneksel yüz yüze öğretimi destekleyen hem

de bağımsız öğrenmeyi teşvik eden güçlü araçlar olarak eğitimdeki yerini korumaktadır.

Dijital teknolojilerin eğitim süreçlerine entegrasyonu, çağdaş öğretim yaklaşımlarını dönüştüren temel dinamiklerden biri haline gelmiştir. Günümüzde yalnızca teknik branşlarda değil, sosyal bilimlerden sanat eğitimine kadar tüm disiplinlerde dijital araçların etkisi hissedilmekte; özellikle yabancı dil öğretimi bu dönüşümden doğrudan etkilenmektedir. Covid-19 pandemisi ile birlikte dijitalleşme süreci ivme kazanmış; uzaktan eğitim modelleri aracılığıyla öğrenme ortamları yeniden şekillenmiştir. Bu süreç, öğretim faaliyetlerini zaman ve mekân kısıtlarından bağımsız hâle getirmiş, aynı zamanda öğrenme sürecini daha esnek, etkileşimli ve bireyselleştirilmiş bir yapıya dönüştürmüştür.

Bu dönüşüm içerisinde dijital içerikler, özellikle yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde önemli bir araç olarak öne çıkmaktadır. Dijital içerikler, öğrencilerin bireysel öğrenme hızlarına ve öğrenme stillerine göre uyarlanabilen esnek yapıları sayesinde öğretim sürecine katkı sağlamakta; görsel ve işitsel duyuları aynı anda devreye sokarak çoklu duyuşal öğrenmeyi desteklemektedir. Bu bağlamda, öğrenme ortamında ne kadar fazla duyu organına hitap edilirse, öğrenmenin o denli kalıcı olacağı görüşü çeşitli araştırmalarla da desteklenmektedir. Örneğin, Texas Üniversitesi'nde gerçekleştirilen bir çalışmada, bireylerin okuduklarının yalnızca %10'unu, işittiklerinin %20'sini, gördüklerinin %30'unu; buna karşın görüp işittiklerinin %50'sini, söylediklerinin %70'ini ve yapıp söylediklerinin ise %90'ını hatırladıkları ortaya konmuştur (Kaya, 2006). Bu bulgu, dijital içeriklerin etkileşimli, uygulamalı ve çok kanallı sunumlarının öğrenme kalıcılığı üzerindeki etkisini açıkça ortaya koymaktadır.

Dolayısıyla, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dijital içeriklerin kullanımı, yalnızca bilgiyi sunma aracı olarak değil; aynı zamanda öğrencinin öğrenme sürecine aktif olarak katılımını sağlayan, dilsel ve kültürel becerilerini pekiştiren çok yönlü bir öğrenme ortamı oluşturmaktadır. Bu içerikler, dil bilgisi kurallarının öğretilmesinin

ötesinde, dili iletişimsel ve işlevsel bir araç olarak deneyimleme fırsatı sunmakta; öğrencilerin hem bilişsel hem duyuşsal düzeyde öğrenme sürecine daha etkin biçimde dâhil olmalarına olanak tanımaktadır.

Dijital içeriklerin yabancılar Türkçe öğretimi sürecinde kullanımı birden fazla duyuya aynı anda hitap etmeyi kolaylaştıran içerikler olarak karşımıza çıkmaktadır. Dijital içeriklerin yabancılar Türkçe öğretiminde kullanılması, öğrenme sürecini daha etkili ve kalıcı hale getirmektedir. Görsel, işitsel ve etkileşimli unsurlar sayesinde öğrenciler yalnızca dilin kurallarını öğrenmekle kalmaz, aynı zamanda bu kuralları bağlam içinde deneyimleyerek pekiştirirler. Örneğin, bir kelimeyi hem duymak hem de görsel bir bağlamda izlemek, öğrencinin kelimeyi anlamasını ve hatırlamasını kolaylaştırır. Ayrıca, dijital içeriklerin sunduğu oyunlaştırma, animasyon ve gerçek yaşamdan kesitler gibi unsurlar, öğrencilerin motivasyonunu artırmakta ve dili doğal bir biçimde öğrenmelerine olanak tanımaktadır. Bu sayede öğrenciler, dil bilgisi yapılarından çok öteye geçerek, Türkçeyi iletişimsel ve kültürel bir araç olarak kullanma becerisi kazanırlar.

Web 2.0 materyalleri, çevrimiçi videolar, sunular, e-kitaplar, dergiler ve bültenlerin ekonomik ve kolayca oluşturulmasını sağlayarak yabancı dil öğretimini geniş kitlelere ulaştırmış, bu süreci lüks olmaktan çıkarmıştır. Eğitsel değeri, kullanım kolaylığı, ücretsiz erişim imkânı ve hedef dildeki dil desteği gibi avantajlarıyla Web 2.0 araçları, Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde de yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Bu araçlar, anında dönüt sağlama, öğrencilerin ilgisini çekme, derslerin pekiştirilmesi ve tekrar edilmesi gibi birçok avantaj sunarak hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin süreçlerini hızlandırmıştır.

Web 2.0 araçlarının yaygınlaşmasıyla, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde çevrimiçi içerikler, eğitsel oyunlar, sunumlar, alıştırmalar ve sınavlar artmış; blog ve internet sitelerinin sayısı giderek çoğalmıştır. Kullanıcıların web içeriklerine müdahale edebildiği, etkileşimde bulunabildiği, içerik ekleyebildiği ve iletişimin iki yönlü olduğu

bu araçlar sayesinde Türkçe öğretimi daha geniş kitlelere ulaşarak küresel bir boyut kazanmıştır.

Dil öğretme ve öğrenme süreçlerinde çağımızın teknolojik olanaklarının doğru bir biçimde kullanılması oldukça değerlidir. Bu olanaklar hem öğretmenin işini kolaylaştırmakta hem de öğrencinin öğrenme süreçlerine önemli katkılar sunmaktadır. Bireysel olarak faydalanmanın mümkün olduğu dil öğrenme uygulamaları öğrencinin derse hazırbulunuşluk düzeylerine olumlu katkı sağlayabilmektedir. Teknolojinin avantajlarından yararlanmak bunun yanında dezavantajlarını bilmek ve uygun çözümler üretmek hem öğretmen hem de öğrenci açısından sürecin doğru yönetilmesine katkı sağlayabilmektedir.

Yöntem

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Durum çalışması, belirli bir olgunun kendi bağlamı içinde derinlemesine incelenmesini amaçlayan bir yaklaşımdır ve bu çalışmada Uşak Üniversitesi TÖMER'de Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin dijital içeriklere ilişkin deneyimlerini anlamak amacıyla tercih edilmiştir.

Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubunu, 2024–2025 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Uşak Üniversitesi TÖMER'de B2 ve C1 düzeyinde Türkçe eğitimi almakta olan 35 uluslararası öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcılar, maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle seçilmiş; yaş, cinsiyet ve dil öğrenme geçmişleri açısından çeşitlilik gözetilmiştir.

Veri Toplama Araçları

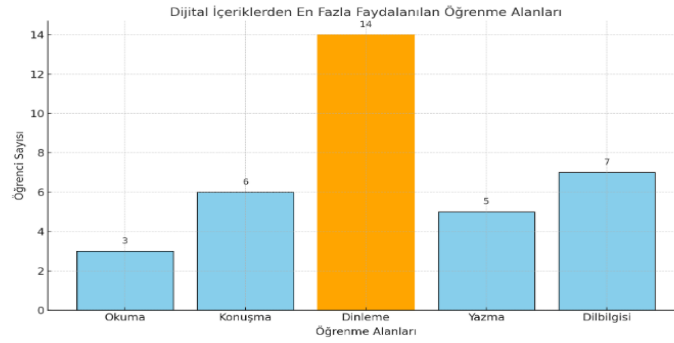
Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Formda, dijital içeriklerin kullanımı, faydaları, katkı düzeyleri, öğrenme motivasyonuna etkisi, tekrar edilebilirliği ve öğrenme sürecinde karşılaşılan zorluklara ilişkin 8 adet çoktan seçmeli soru yer almıştır. Sorular, uzman

görüşü alınarak geçerlilik açısından gözden geçirilmiş ve pilot uygulama sonucunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, Uşak Üniversitesi TÖMER’de öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecinde dijital içeriklerin kullanımına ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Öğrencilerden elde edilen veriler doğrultusunda dijital içeriklerin dil öğrenimine katkısı, motivasyon üzerindeki etkisi, öğrenme sürecini kolaylaştırma düzeyi ve karşılaşılan zorluklar gibi temalar doğrultusunda analizler yapılmıştır. Katılımcıların deneyim ve değerlendirmeleri, hem dijital içeriklerin mevcut kullanımına dair genel bir çerçeve sunmakta hem de gelecekte yapılacak çalışmalar ve içerik geliştirme süreçleri için önemli ipuçları sağlamaktadır.

Öğrencilere yöneltilen ilk soru “Dijital içeriklerden en fazla hangi öğrenme alanında faydalaniyorsunuz?” şeklindedir. Bu soruya verilen yanıtla Grafik 1-1’de verilmiştir.



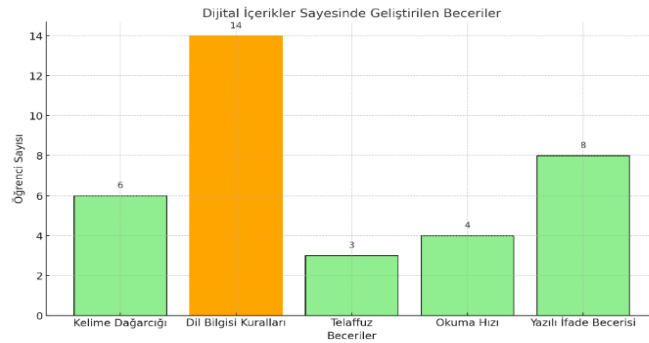
Grafik 1-1. Dijital içeriklerden en fazla faydalanılan öğrenme alanları

Katılımcıların büyük çoğunluğu dijital içeriklerden en çok dinleme becerisi alanında faydalandıklarını belirtmiştir. Bu sonuç, dijital içeriklerin sesli ve görsel materyallerle zenginleştirilmiş olması sayesinde dinleme becerisini geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca bu içeriklerin gerçek yaşam diline yakın örnekler sunması da dinleme anlama sürecini desteklemektedir. Katılımcıların önemli bir kısmı dijital içeriklerin dilbilgisi öğretiminde de etkili olduğunu ifade etmiştir. Animasyonlu

anlatımlar, alıştırmalar ve etkileşimli uygulamalar dilbilgisini somutlaştırarak daha anlaşılır hâle getirmektedir. Konuşma (6) ve yazma (5) becerisinde kullanımına yönelik dijital içeriklerden faydalanma oranı orta düzeydedir. Özellikle konuşma becerisinin gelişimi için bire bir etkileşimli içeriklere ihtiyaç duyulabilir. Yazma becerisi ise doğrudan dijital içerik aracılığıyla değil, bu içeriklere dayalı uygulamalarla desteklenebilir. Son olarak dijital içeriklerin okuma becerisine katkısı sınırlı olarak görülmüş olabilir. Bu durum, katılımcıların metin okuma alışkanlıklarını hâlen basılı kaynaklarla gerçekleştirmeyi tercih etmeleriyle ya da dijital içeriklerin görsel-ışitsel yönünün öne çıkmasıyla ilişkili olabilir.

Dijital içeriklerin özellikle dinleme ve dilbilgisi alanında yoğun olarak kullanıldığı görülmektedir. Bu, dijital materyallerin ses ve görüntü destekli yapısının öğrenmeyi kolaylaştırdığına işaret etmektedir. Ancak okuma ve yazma gibi üretici becerilerde daha fazla yönlendirme, yapılandırma ve uygulama örneklerine ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

Öğrencilere yöneltilen ikinci soru “Dijital içerikler sayesinde hangi becerilerinizi geliştirdiğinizi düşünüyorsunuz?” şeklindedir. Bu soruya verilen yanıtlar Grafik 1-2’ de verilmiştir.



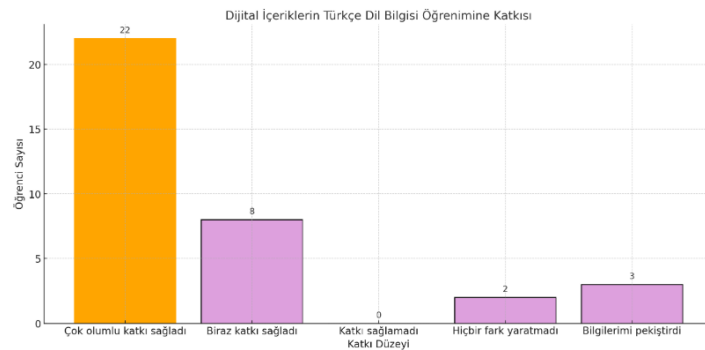
Grafik 1-2. Dijital içerikler sayesinde geliştirilen beceriler

Katılımcıların büyük bir çoğunluğu dijital içeriklerin özellikle dil bilgisi kurallarının öğrenilmesi ve pekiştirilmesi açısından oldukça faydalı olduğunu

belirtmiştir. Bu durum, dijital ortamlarda sunulan alıştırma, görsel animasyonlar ve etkileşimli uygulamaların dil bilgisi öğrenimini kolaylaştırdığına işaret etmektedir. Yazılı anlatım becerisinin de önemli bir gelişim alanı olarak öne çıktığı görülmektedir. Dijital içerikler, yapılandırılmış yazma etkinlikleri, örnek metinler ve yazım araçları ile desteklendiğinde öğrencilerin yazılı ifade becerilerini olumlu yönde etkileyebilmektedir. Dijital içeriklerin kelime öğrenimine katkısı da dikkat çekmektedir. Görsel destekli içerikler, interaktif hikâyeler ve kelime oyunları, öğrencilerin kelime hazinesini genişletmesine yardımcı olmaktadır. Okuma hızı ve telaffuz, dijital içeriklerin doğrudan etki etmediği ya da yeterince fırsat sunmadığı beceriler olarak öne çıkmaktadır. Telaffuz konusunda özellikle birebir sesli geri bildirim içeren dijital araçlara ihtiyaç duyulabileceği, okuma hızının artırılmasında ise bireysel takip edilebilecek içeriklerin tercih edilmesi gerektiği söylenebilir.

Bu sonuçlar, dijital içeriklerin en çok kural temelli becerilerde (örneğin dil bilgisi) ve üretilen metne dayalı becerilerde (yazma gibi) etkili olduğunu göstermektedir. Daha bireysel ve pratik yönü ağır basan telaffuz gibi alanlarda ise dijital içeriklerin sınırlı katkı sunduğu anlaşılmaktadır.

Öğrencilere yöneltilen üçüncü soru “Dijital içeriklerin Türkçe dil bilgisi öğrenmeye katkısı nasıl olmuştur?” şeklindedir. Bu soruya verilen yanıtlar Grafik 1-3’te verilmiştir.

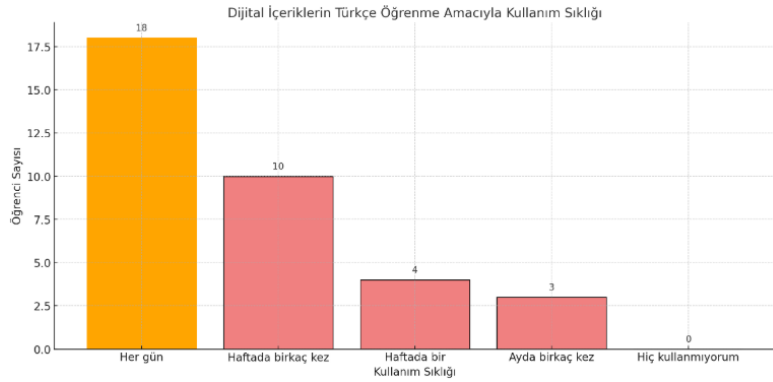


Grafik 1-3. Dijital içeriklerin Türkçe dil bilgisi öğretimine katkısı

Katılımcıların büyük çoğunluğu, dijital içeriklerin Türkçe dil bilgisi öğrenimine çok olumlu katkı sağladığını belirtmiştir. Bu durum, dijital materyallerin özellikle dil bilgisi gibi yapısal içeriklerin öğretiminde etkili olduğunu göstermektedir. Görsel anlatımlar, interaktif alıştırmalar ve anlık geri bildirim özellikleri bu olumlu etkinin temel nedenlerinden olabilir. Katılımcıların bir kısmı (8) katkısı daha sınırlı olarak değerlendirmiştir. Bu grup, dijital içeriklerin yardımcı olduğunu ancak öğrenmenin tam anlamıyla gerçekleşmesi için yeterli olmayabileceğini düşünmektedir. Bilgilerimi pekiştirdi (3) ifadesi dijital içeriklerin özellikle daha önce öğrenilmiş bilgilerin tekrar ve pekiştirme sürecinde etkili olduğunu göstermektedir. Özellikle görsel ve oyunlaştırılmış içerikler pekiştirme sürecine katkı sağlar. Hiç fark yaratmadı (2) cevabını verenler ise dijital içeriklerin öğrenme süreçlerinde belirgin bir fark yaratmadığını ifade etmiştir. Bu durum, bireysel öğrenme farklılıkları ya da kullanılan içeriklerin yetersizliğiyle açıklanabilir. Dikkat çekici bir şekilde hiç kimse dijital içeriklerin tamamen etkisiz olduğunu belirtmemiştir. Bu da dijital araçların en azından belirli düzeyde fayda sağladığını göstermektedir.

Bu veriler, dijital içeriklerin özellikle dil bilgisi öğretiminde oldukça etkili olduğunu göstermektedir. Katılımcıların büyük kısmı ya çok olumlu ya da en azından kısmen katkı gördüğünü ifade etmiştir. Bu durum, dijital içeriklerin Türkçe öğretimi bağlamında daha fazla entegre edilmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Öğrencilere yöneltilen dördüncü soru “Dijital içerikleri Türkçe öğrenmek amacıyla hangi sıklıkla kullanıyorsunuz?” şeklindedir. Bu soruya verilen yanıtlar Grafik 1-4’ te verilmiştir.

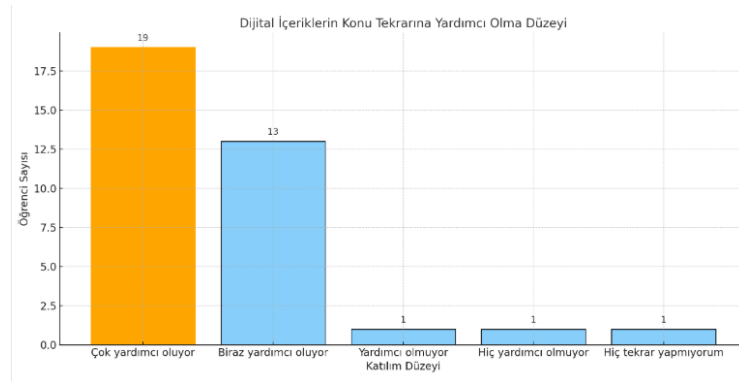


Grafik 1-4. Dijital içeriklerin Türkçe öğrenmek amacıyla kullanma sıklığı

Katılımcıların büyük çoğunluğu dijital içerikleri her gün (18 kişi) veya haftada birkaç kez (10 kişi) kullandığını belirtmiştir. Bu sonuç, dijital içeriklerin dil öğrenme sürecine düzenli biçimde entegre edildiğini ve öğrenciler açısından günlük öğrenme araçları hâline geldiğini göstermektedir. Daha az sıklıkla kullanan öğrencilerin varlığı da dikkat çekicidir. Bu durum, bazı öğrencilerin dijital içerikleri destekleyici araç olarak gördüğünü veya içeriklere erişim düzeylerinin farklı olabileceğini düşündürülebilir. Hiçbir katılımcının dijital içerikleri hiç kullanmadığını belirtmemesi, bu materyallerin evrensel düzeyde benimsendiğini ve artık dil öğrenme sürecinin ayrılmaz bir parçası olduğunu ortaya koymaktadır.

Bu veriler, dijital içeriklerin yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde yaygın, düzenli ve etkili bir biçimde kullanıldığını göstermektedir. Katılımcıların tamamının en azından belirli aralıklarla bu içeriklerden faydalanyor olması, dijital kaynakların erişilebilirliğini ve işlevselliğini desteklemektedir.

Öğrencilere yöneltilen beşinci soru “Dijital içeriklerin öğrendiğiniz konuları tekrar etmenize yardımcı olma derecesi nedir?” şeklindedir. Bu soruya verilen yanıtlar Grafik 1-5’ te verilmiştir.

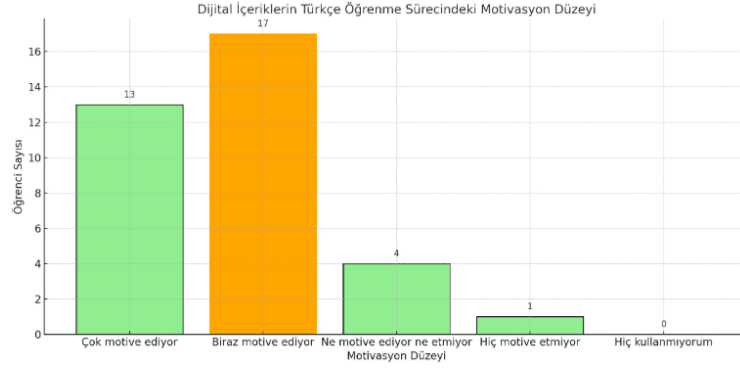


Grafik 1-5. Dijital içeriklerin konu tekrarına yardımcı olma durumu

Katılımcıların çoğunluğu, dijital içeriklerin konu tekrarında kendilerine yüksek düzeyde yardımcı olduğunu belirtmiştir. Bu sonuç, dijital içeriklerin özellikle öğrenilen bilgilerin pekiştirilmesinde etkili araçlar olduğunu ortaya koymaktadır. Etkileşimli içerikler, videolar ve özet sunumlar bu katkıyı sağlayan temel unsurlardır. Önemli bir grup da dijital içerikleri sınırlı ama yine de faydalı bulmuştur. Bu, içeriklerin tekrar sürecine katkı sağlamakla birlikte, daha da geliştirilebileceği veya kişisel öğrenme stillerine daha fazla hitap edebileceği anlamına gelebilir. "Yardımcı olmuyor", "hiç yardımcı olmuyor" ve "hiç tekrar yapmıyorum" şeklinde yanıt veren toplam 3 katılımcı mevcuttur. Bu düşük sayı, dijital içeriklerin genellikle tekrar sürecinde etkili olduğunu ancak bireysel öğrenme farklarının veya içerik kalitesinin bu görüşü etkileyebileceğini düşündürmektedir.

Bu veriler, dijital içeriklerin dil öğreniminde yalnızca bilgi sunma değil, aynı zamanda öğrenilen bilgilerin pekiştirilmesi ve tekrarı açısından da yüksek düzeyde işlevsel olduğunu ortaya koymaktadır. Katılımcıların büyük kısmının bu içerikleri tekrar aracı olarak etkili bulması, dijital materyallerin sürdürülebilir öğrenme stratejileri içerisinde değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir.

Öğrencilere yöneltilen altıncı soru "Dijital içerikler, Türkçe öğrenme sürecinizde sizi ne kadar motive ediyor?" şeklindedir. Bu soruya verilen yanıtlar Grafik 1-6'da verilmiştir.

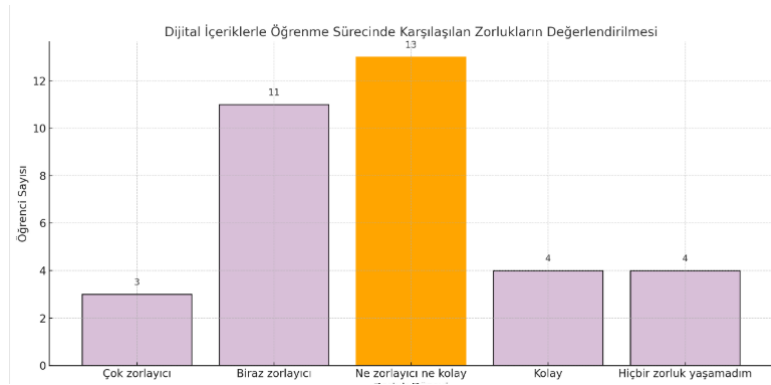


Grafik 1-6. Dijital içeriklerin Türkçe öğrenme sürecindeki motivasyona etkisi

Katılımcıların çoğu dijital içeriklerin kendilerini orta düzeyde motive ettiğini belirtmiştir. Bu, içeriklerin dikkat çekici ve ilgi uyandırıcı olduğunu; ancak motivasyonun sürdürülebilir olması için daha fazla çeşitlilik veya kişiselleştirme gerektiğini gösterebilir. Hatırı sayılır bir kesim dijital içeriklerin motivasyonlarını yüksek düzeyde artırdığını belirtmiştir. Bu sonuç, dijital içeriklerin öğrencileri öğrenmeye teşvik eden, etkileşimli, eğlenceli ve yenilikçi yönleri olduğunu ortaya koymaktadır. “Ne motive ediyor ne etmiyor” ve “hiç motive etmiyor” diyen katılımcıların sayısı az olmakla birlikte dikkate değerdir. Bu görüş, bireysel farklılıkların veya içeriklerin bazı kullanıcılar için yeterince etkili olmamasının bir sonucu olabilir. Tüm katılımcıların dijital içeriklerle bir şekilde etkileşimde bulunmuş olması, bu araçların artık öğrenme süreçlerinde yerleşik bir unsur haline geldiğini göstermektedir.

Veriler, dijital içeriklerin büyük ölçüde öğrenci motivasyonunu artırıcı bir rol üstlendiğini göstermektedir. Özellikle “çok” ve “biraz” motive ediyor diyenlerin toplamda 30 kişiye ulaşması, bu araçların öğrenmeye yönelik tutumlar üzerinde olumlu etkiler oluşturduğunu desteklemektedir.

Öğrencilere yöneltilen yedinci soru “Dijital içeriklerin öğrenme sürecinde karşılaştığınız zorlukları nasıl değerlendiriyorsunuz?” şeklindedir. Bu soruya verilen yanıtlar Grafik 1-7’de verilmiştir.

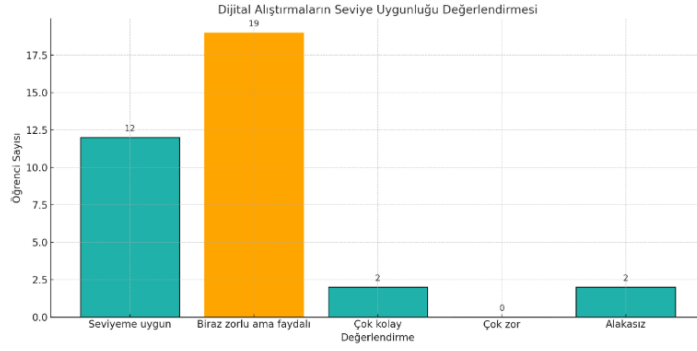


Grafik 1-7. Dijital içeriklerle öğrenme sürecinde karşılaşılan zorlukların değerlendirilmesi

Katılımcıların büyük bir kısmı dijital içeriklerin kullanımını nötr olarak değerlendirmiştir. Bu, içeriklerin genel olarak dengeli bir zorluk seviyesine sahip olduğunu veya kullanıcıların bu ortama alışkın olduklarını gösterebilir. Toplamda 14 kişi dijital içeriklerle çalışırken bir miktar zorluk yaşadığını ifade etmiştir. Bu durum, özellikle teknik altyapı eksiklikleri, içeriklerin yeterince kullanıcı dostu olmaması ya da bireysel dijital yeterlilik farklılıkları ile açıklanabilir. Toplamda 8 katılımcı dijital içeriklerin kullanımında herhangi bir problem yaşamadığını ya da süreci oldukça kolay bulduğunu belirtmiştir. Bu da, bazı bireylerin dijital öğrenme ortamlarında yüksek yeterliliğe sahip olduğunu ve içerikleri etkili biçimde kullanabildiklerini göstermektedir.

Veriler, dijital içeriklerin öğrenme sürecinde genel olarak aşırı zorlayıcı bulunmadığını, ancak belirli zorlukların hâlen varlığını sürdürdüğünü ortaya koymaktadır. Özellikle “biraz zorlayıcı” diyenlerin oranı, kullanıcıların dijital içeriklere yönelik destekleyici yönlendirmelere ve kullanım kolaylığı sağlayan tasarımlara ihtiyaç duyabileceğini göstermektedir.

Öğrencilere yöneltilen sekizinci ve son soru “Dijital içerikler üzerinden yapılan araştırmaların seviyesinin uygunluğunu nasıl değerlendiriyorsunuz?” şeklindedir. Bu soruya verilen yanıtlar Grafik 1-8’de verilmiştir.



Grafik 1-8. Dijital alıştırmaların seviyeye uygunluğu değerlendirilmesi

Katılımcıların önemli bir kısmı alıştırmaları zorluk içermekle birlikte faydalı bulunduğunu belirtmiştir. Bu, alıştırmaların yeterince düşündürücü ve geliştirici olduğunu, ancak aşırıya kaçmadan öğrenmeye katkı sağladığını göstermektedir. Bu tür alıştırmalar, bilişsel gelişim açısından oldukça değerlidir. Katılımcıların bir kısmı alıştırmaların doğrudan kendi seviyelerine uygun olduğunu belirtmiş. Bu, içeriklerin düzeylendirme açısından genel olarak iyi planlandığını gösterir ve öğrenciye göre özelleştirilmiş içeriklerin etkili olduğunu destekler. Toplam 4 katılımcı alıştırmaların seviyelerine uygun olmadığını, ya çok kolay ya da alakasız olduğunu ifade etmiştir. Bu, dijital içerik üretiminde farklı seviyelere hitap eden alternatiflerin yeterince sunulmamış olabileceğine işaret eder. Katılımcıların hiçbiri dijital içerikleri çok zor olarak nitelememiştir. Bu önemli bir bulgudur. İçeriklerin öğrencileri zorlayacak kadar karmaşık olmadığı, öğrenmeyi engelleyici düzeyde olmadığını gösterir.

Veriler, dijital içeriklerin önemli ölçüde öğrenci seviyelerine uygun ya da bir miktar zorlayıcı fakat faydalı olacak şekilde tasarlandığını göstermektedir. Bu sonuç, içerik geliştirme sürecinde pedagojik düzeylendirme ve görevlerin öğrenme hedefleriyle uyumlu biçimde planlandığını göstermesi açısından olumludur.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Tartışma

Bu çalışmanın bulguları, alanyazında dijital içeriklerin yabancı dil olarak Türkçe öğretimindeki rolünü ele alan önceki araştırmalarla önemli ölçüde örtüşmektedir.

Elde edilen veriler, dijital içeriklerin özellikle dinleme, dil bilgisi ve yazılı ifade becerilerinin gelişiminde öğrencilere yüksek düzeyde katkı sağladığını göstermiştir. Katılımcıların büyük çoğunluğu dijital içeriklerin motivasyonlarını artırdığını, konu tekrarı yapmalarına olanak sunduğunu ve genel olarak seviyelerine uygun olduğunu belirtmiştir.

Benzer şekilde, Şendoğdu (2022) çalışmasında da dijital içeriklerin öğreticilerin özyeterlik algısını olumlu yönde etkilediği ve içeriklerin özellikle uzaktan öğretim sürecinde öğrencilerin dil gelişimine katkı sunduğu ifade edilmiştir. Bu çalışma ile ulaşılan sonuçlar paralellik göstermekte; dijital içeriklerin öğretim sürecindeki işlevselliğini vurgulamaktadır.

Yıldız Tunç (2024) tarafından yapılan bir başka çalışmada ise, İngilizce öğretmenlerinin büyük çoğunluğu dijital içeriklerin ders içi etkinliklerde kullanımının öğrencilerin derse ilgisini artırdığını ve öğrenmeyi daha kalıcı hale getirdiğini belirtmiştir. Bu durum, çalışmamızda öğrencilerin dijital içerikleri düzenli kullandıklarını ve motive edici bulduklarını ifade etmeleriyle uyumludur.

Park (2020), ortaokul öğretmenlerinin dijital içerik hazırlama özyeterliklerini incelediği çalışmasında, cinsiyet, kurum türü ve uzaktan eğitim deneyimi gibi değişkenlerde anlamlı farklılıklar tespit etmiştir. Bu çalışmadaki bulgular ise özellikle bireysel farklılıkların ve kurumsal desteklerin dijital içerik kullanımına etkisini ortaya koyarken, bizim çalışmamızda da öğrenenlerin kişisel yeterlik düzeyleri, motivasyonları ve öğrenme alışkanlıklarının dijital içerik kullanımına olan etkisi öne çıkmaktadır.

Gülner (2023) tarafından dijital içeriklerin yetişkinlerin dijital becerilerine etkisini araştıran çalışmada, dijital içeriklerin bireylerin hem teknik hem de dilsel becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmamızda da dijital içeriklerin bilgi pekiştirme, tekrar yapma ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığı üzerindeki katkısı vurgulanmıştır.

Ayrıca, Karakuş ve Er (2021) tarafından yürütülen araştırmada Türkçe öğretmen adaylarının web 2.0 araçlarını kullanma yeterliklerinin gelişmiş olduğu ancak içerik üretme konusunda daha fazla desteğe ihtiyaç duydukları tespit edilmiştir. Bu, çalışmamızda dijital içeriklerin üretiminde karşılaşılan zorluklara ilişkin görüşlerle örtüşmektedir. Özellikle “biraz zorlayıcı” şeklinde tanımlanan içerikler, teknik okuryazarlık düzeylerinin farklılığına bağlı olarak değişebilmektedir.

Son olarak, Mete ve Demir (2024) çalışmasında dijital içerik geliştirme sürecine ilişkin aşamaların net biçimde tanımlandığı ve bu sürecin öğretim programına uygun biçimde yapılandırılması gerektiği vurgulanmıştır. Çalışmamızda da öğrencilerin içeriklerin öğretim programına uygunluğu konusundaki farkındalıkları yüksektir ve çoğunluk içeriklerin seviyelerine uygun olduğunu ifade etmiştir.

Sonuç

Bu çalışma, Uşak Üniversitesi TÖMER’de Türkçe öğrenen B2 ve C1 düzeyindeki uluslararası öğrencilerin dijital içeriklere yönelik algı, deneyim ve değerlendirmelerini incelemeyi amaçlamıştır. Katılımcıların çoktan seçmeli sorulara verdikleri yanıtlar doğrultusunda dijital içeriklerin Türkçe öğretimi sürecindeki işlevselliği ve etkililiği çok boyutlu olarak ele alınmıştır.

Araştırma bulguları, dijital içeriklerin özellikle dinleme ve dil bilgisi becerilerinin gelişiminde önemli katkılar sağladığını göstermektedir. Öğrenciler, sesli ve görsel unsurlarla zenginleştirilmiş dijital içeriklerin, dili bağlam içinde deneyimlemelerine olanak tanıdığını ifade etmişlerdir. Bu da öğrenmenin sadece kurallara değil, iletişimsel ve işlevsel dil kullanımına dayalı olarak gerçekleştiğini göstermektedir.

Çalışma kapsamında elde edilen veriler, dijital içeriklerin öğrencilerin motivasyon düzeylerini artırdığını ve özellikle bilgi pekiştirme ve tekrar süreçlerinde aktif olarak kullanıldığını ortaya koymuştur. Katılımcıların büyük bir çoğunluğu dijital içeriklerin konu tekrarı yapmada oldukça etkili olduğunu belirtmiş, bu da bu içeriklerin kalıcı öğrenmeye olan katkısının altını çizmektedir.

Ayrıca öğrencilerin önemli bir bölümü dijital içerikleri düzenli bir biçimde (her gün ya da haftada birkaç kez) kullandıklarını ifade etmiş, bu da dijital içeriklerin artık yabancı dil öğrenme süreçlerinin vazgeçilmez bir parçası haline geldiğini göstermektedir. İçeriklerin kullanım zorluğu açısından genel olarak dengeli, seviyeye uygunluğu bakımından ise büyük ölçüde yerinde ve pedagojik olduğu tespit edilmiştir.

Bununla birlikte, bazı öğrenciler dijital içeriklerin seviyeleriyle tam olarak örtüşmediğini, kimi zaman içeriklerin çok kolay ya da bağlamsız olabildiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca içeriklerin telaffuz, okuma hızı ve üretici beceriler (yazma/konuşma) gibi alanlarda sınırlı etki sağladığı da gözlemlenmiştir. Bu durum, dijital içeriklerin kapsamının daha fazla çeşitlendirilmesi ve bireysel ihtiyaçlara uygun hale getirilmesi gerektiğini göstermektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, bu araştırma dijital içeriklerin Türkçe öğretiminde hem bilişsel gelişimi destekleyen hem de motivasyonu artıran, etkili bir öğretim aracı olduğunu ortaya koymaktadır. Dijital içeriklerin öğrenme süreçlerine entegrasyonu, öğretimi daha dinamik, esnek ve öğrenci merkezli bir hale getirmekte; bireyselleştirilmiş öğrenme deneyimlerine katkı sağlamaktadır. Bu doğrultuda eğitimcilerin dijital içerik üretimi ve kullanımında pedagojik yeterlilikle birlikte dijital okuryazarlığa da önem vermeleri gerekmektedir.

Öneriler

Bu çalışmanın bulguları doğrultusunda, dijital içeriklerin yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecine etkili bir biçimde entegre edilebilmesi için çeşitli önerilerde bulunmak mümkündür. Öncelikle, dijital içeriklerin üretim sürecinde içeriklerin öğrenen seviyelerine uygun biçimde yapılandırılması büyük önem taşımaktadır. Katılımcıların büyük çoğunluğu içerikleri faydalı bulmakla birlikte, bazıları içeriklerin kolay ya da seviyeleriyle örtüşmediğini ifade etmiştir. Bu nedenle, içeriklerin pedagojik olarak düzeylendirilmiş biçimde sunulması, öğrenme sürecinde dengeleyici bir rol üstlenecektir. Ayrıca, içeriklerin bilişsel açıdan zorlayıcı ancak ulaşılabilir düzeyde olması, öğrencinin aktif katılımını ve kalıcı öğrenmesini destekleyecektir.

Dijital içeriklerin motivasyon artırıcı yönü dikkate alındığında, bu içeriklerin daha etkileşimli, görsel-işitsel açıdan zenginleştirilmiş ve oyunlaştırma gibi dinamik öğelerle desteklenmiş biçimlerde hazırlanması önerilmektedir. Öğrencilerin içeriklere olan ilgisini ve kullanım sıklığını artırabilmek adına kullanıcı dostu arayüzler, sade dil ve net yönlendirmelerle tasarlanmış içerikler sunulmalıdır. Öğrencilerin çoğunun dijital içerikleri düzenli biçimde kullandığı göz önünde bulundurulduğunda, bu içeriklerin sistemli bir şekilde müfredata entegre edilmesi, dil öğretiminde bütüncül bir yaklaşımın benimsenmesini sağlayacaktır.

Bununla birlikte, dijital içeriklerin özellikle konuşma, telaffuz ve yazma gibi üretici becerilere katkısının sınırlı kalabildiği gözlemlenmiştir. Bu bağlamda, öğrencilerin aktif dil üretimine katılımını teşvik edecek, geri bildirim sunan ve bireysel performansı izlemeye olanak sağlayan uygulamalara ağırlık verilmelidir. Ayrıca, içerik üreticilerinin ve öğreticilerin dijital pedagojik yeterliklerinin geliştirilmesine yönelik olarak düzenlenecek hizmet içi eğitim programları, hem içerik kalitesinin artırılmasına hem de uygulama sürecinin daha etkili yürütülmesine katkı sağlayacaktır.

Son olarak, dijital içeriklerin etkisini daha iyi anlayabilmek adına uzun dönemli (boylamsal) çalışmalar yürütülmesi önerilmektedir. Farklı kültürel geçmişe sahip öğrencilerle, çeşitli öğretim ortamlarında yapılacak araştırmalar hem içeriklerin genellenebilirliğini değerlendirmeye hem de dijital öğrenme materyallerinin daha evrensel düzeyde yapılandırılmasına katkı sağlayacaktır. Dijitalleşmenin eğitim alanındaki etkisi göz önüne alındığında, bu sürecin sistemli biçimde izlenmesi ve içeriklerin sürekli olarak geliştirilmesi, sürdürülebilir ve etkili bir öğretim ortamı inşa edilmesi açısından önem arz etmektedir.

Kaynaklar

- Gülner, M. (2023). *Dijital içerikli eğitimin yetişkinlerin dijital becerilerine, özyeterlik algılarına ve motivasyonlarına etkisi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Karakaş, S., Rukancı, F., & Anameriç, H. (2009). *Belge yönetimi ve arşiv terimleri sözlüğü*. Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü Yayın No: 24.

- Karakuş, N., & Er, Z. (2021). Türkçe öğretmeni adaylarının web 2.0 araçlarının kullanımıyla ilgili görüşleri. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (9), 177-197. <https://doi.org/10.21733/ibad.837184>
- Kaya, Z. (2006). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Pegem Yayıncılık.
- Mete, G. & Demir, T. (2024). Alan uzmanlarının Türkçe dersi dijital içerik geliştirme sürecine yönelik görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (116), 202-224. <http://dx.doi.org/10.29228/asos.51084>
- Park, F. (2020). *Ortaokul öğretmenlerinin dijital içerik hazırlama öz yeterlilikleri üzerine bir inceleme (Afyonkarahisar örnekleme)* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Şahinaslan, Ö. (2020). *Yeni nesil teknolojiler*. G. Telli & S. Aydın (Ed.), *Dijital dönüşüm* içinde (s.32). Kültür Sanat Basımevi.
- Şendoğdu, K. (2022). *Türkçenin yabancı dil olarak uzaktan öğretiminde dijital içerik geliştirme* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Yıldız Tunç, S. (2024). *İngilizce öğretmenlerinin dil öğretiminde dijital içeriklere ilişkin görüşlerinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Dicle Üniversitesi.

2. BÖLÜM

Bana Arkadaşını Şiirle Anlat Tekniği'nin Şiire Yönelik Tutumlar Üzerindeki Etkisi

Dr. Yıldız YENEN AVCI

- Giriş
- Amaç
- Yöntem
- Bulgular
- Tartışma, Sonuç ve Öneriler
- Kaynaklar

Giriş

Şiir; insanoğlunun iyiye, doğruya ve güzele ulaşma isteğinin sonucu ortaya çıkmış olan ve geçmişten günümüze varlığını hissettiren bir metin türüdür. Genel olarak duygu ve düşüncelerin insanda güzellik duygusu oluşturacak biçimde aktarılması olarak düşünülen şiirin ortak bir tanımını yapmak mümkün değildir; çünkü şiir anlayışları içinde bulunduğu çağa, topluma, felsefe temellerine, hayata göre farklılık göstermiş ve bu farklılıkların sonucu olarak kimi zaman ölçü, kafiye gibi unsurların bulunduğu yapı şiir olarak tanımlanırken kimi zaman da duygu, düşünce ve hayalin uyumlu bir şekilde aktarıldığı yapıya şiir denmiştir. Hangi tarzda olursa olsun şiir yaşadığımız dünyanın güzelliklerine yeni güzellikler katar, yaşamı daha renkli, güzel ve anlamlı kılar (Takçı, 2003). Çocuk eğitiminde de şiirin önemli bir rolü vardır. Çocuklar için seçilen eserler onların hayattan zevk almalarına, görüş açılarını genişletmelerine yardımcı olur. Böylelikle küçük yaşta şiir zevkini tadan çocuklar duygusal yaşantılarını zenginleştirir, estetik değerleri öğrenir ve yaratıcı etkinliklerde bulunmaya çalışırlar (Tuncer & Yardımcı, 2000; Oğuzkan, 2013). Şiir, insanı ilgilendiren birçok konunun sanatsal bir üslupla dile getirilişidir. Yapısındaki estetik unsurlar ve içeriğindeki eğitimsel değerler şiire kimi zaman bir amaç kimi zaman da bir eğitim aracı işlevini yüklemiş, onun öğretim programlarına, ders kitaplarına ve bilimsel araştırmalara konu olmasını sağlamıştır. Örneğin 2019 tarihli Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda tüm düzeylerde yazma becerisi altında "Şiir yazar." kazanımı bulunmaktadır. Ayrıca yazılı sınavların yapılandırılması aşamasında öğrencilerin üst düzey bilişsel becerileri kullanmasına imkân sağlayacak madde türlerinden yararlanabilmeleri için bu maddelerin şiir, kısa metin, tablo, grafik vb. yazılı unsurlarla zenginleştirilmesi gerektiği belirtilmektedir (MEB, 2019a, s. 10-50). 2024 tarihli Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ise tüm düzeylerde okuma becerisi altında "Şiirin biçim özelliklerini belirlemeye yönelik çözümleme yapabilme", yazma becerisi altında "Yaratıcı yazı yazabilme" öğrenme çıktıları yer almakta; öğrencilerin duygu, düşünce ve hayallerini gerçekleştirebilmesi için şiir veya düzyazıdan yararlanması gerektiği ifade edilmektedir (MEB, 2024, s. 72-93). Özel yetenekli öğrencilerin okul saatleri

dışında eğitim gördüğü bilim ve sanat merkezlerinde uygulanan Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB, 2021) ise Destek Eğitimi ve Bireysel Yetenekleri Fark Ettirme Programı (BYF) olarak iki bölümden oluşmaktadır. Şiir, Destek Programı Genel Yapısı başlığı altında dört kazanıma sahip bir öğrenme alanı olarak yer alır. Bu kazanımlar programda modül olarak geçen yazma ile ilgilidir. Bireysel Yetenekleri Fark Ettirme Programı'nda "Özgün bir konuşma yapar." kazanımıyla ilişkili açıklamada şiirin, konuşmaya etkili bir başlangıç yapmak ve konuşmanın içeriğini zenginleştirmek için yararlanılabilecek bir unsur olarak ele alındığı görülür (MEB, 2021, s. 1-27).

Bilimsel çalışmalara örnek vermek gerekirse Kaya (2013) araştırmasında şiirin okuma ve yazma becerilerinde yeri ve önemini incelemiştir; Tırıl (2016) Türkçe ders kitaplarında yer alan şiirleri öğrencilerin estetik gelişimine katkısı ve Türkçe Öğretim Programı'na uygunluğu yönünden, Narin (2022) ise Türkçe ders kitaplarında bulunan şiirleri çocuğa görelilik yönünden ele almıştır. Komşu (2017) literatür taramasından hareketle şiirin yetişkin eğitimindeki rolü üzerinde durmuş, Şeref (2019) şiir üzerine yapılan yüksek lisans tezlerini Türkçe öğretimi bakımından değerlendirmiştir. Yenen Avcı ve Yıldırım (2023) araştırmalarında ortaöğretim öğrencilerinin şiirleri tanıma düzeyini ve geliştirdikleri kutu oyununun öğrenciler üzerindeki etki düzeyini ortaya koymayı amaçlamışlardır.

Karakaya (2019) lise öğrencilerinin şiir algısını belirlemeyi amaçladığı araştırmasında öğrencilerin şiirin biçimsel özellikleri konusunda başarılı; şiir dili, şiirde anlam konularında ise yetersiz kaldıklarını ve bunu ifade ederken de zorlandıklarını bulgulamıştır. Araştırmacıya göre şiir eğitimi konusunda daha etkili yöntemler kullanılmalı, derslerde şiire daha fazla yer verilmelidir.

Sayıları sınırlı olmakla birlikte şiir tutumu üzerine çalışmaları (Arpağ, 2018; Topçuoğlu Ünal & Toraman, 2022) da görmek mümkündür. Topçuoğlu Ünal ve Toraman (2022) geliştirdikleri Kafiye Tablosu Uygulaması'nın ortaokul öğrencilerinin şiir yazmaya yönelik tutumları üzerinde etkili olduklarını belirtmişlerdir. Arpağ (2018) yaratıcı drama yöntemi ile şiir yazmanın tutumlar üzerindeki etkisini incelediği

araştırmasında bu yöntemin 5. sınıf öğrencilerinin ilgi ve tutumlarını olumlu yönde etkilediğini tespit etmiştir. Mevcut çalışmaların normal okullarda okuyan ortaokul öğrencilere yönelik olduğu görülmektedir. Bu çalışmanın amacı araştırmacı tarafından geliştirilen Bana Arkadaşını Şiirle Anlat Tekniği'nin özel yetenekli ortaokul öğrencilerinin şiir tutumlarına yönelik etkisini ortaya koymaktır. Söz konusu araştırma, yeni ve özgün bir tekniğin özel yetenekli çocuklar üzerinde uygulanarak onların şiire yönelik tutumlarını ortaya koymayı amaçlaması bakımından farklılık ve önem arz etmektedir. Araştırmanın dikkat çeken bir diğer özelliği ise şiire yönelik bakışı arkadaş sevgisiyle desteklemesidir.

Biçim ve içerik bakımından kendine özgü dokusu olan şiir; eski çağlardan günümüze kadar varlık gösteren, insanlar tarafından ilgi ve değer gören, yeni anlayış ve akımlarla kendini yenileyen bir edebî türdür. Şiirin, insanlığa ait hemen her konuda yazılabilir olması, yapısından kaynaklanan söyleyiş güzelliği, hayal gücü ve yaratıcılığını geliştirmede sağladığı katkı, bireye vermiş olduğu duygusal rahatlık, dil eğitimine yönelik kazanımları onu çocuk eğitiminde üzerinde durulması gereken konulardan biri yapmıştır. Bu bakımdan şiir, çocuğun estetik duygularını geliştirmede ve ona yardımseverlik, sevgi, paylaşım, güven gibi değerleri kazandırmada önemli bir role sahiptir. Sosyal bir varlık olan ve bu bakımdan diğer bireylerle etkileşim ve iletişim hâlinde olan çocuğa küçük yaşlardan itibaren kazandırılması gereken erdemler, şiiri her zaman için önemli bir eğitim aracı durumuna getirmiştir. Hem eğitim öğretim ortamlarında öğretilmesi gereken bir değer hem de sosyal hayatta bir gereksinim olan arkadaş kavramı bireyi tüm hayatı boyunca etkileyen bir unsurdur.

Ülkü'nün (1978) belirttiği üzere arkadaşlığın iki önemli yönü vardır. Bunlar kişilik gelişimi ve sosyalleşmedir. Çocuklar arkadaş ilişkileri sayesinde bir yandan kişiliğini geliştirirken bir yandan da sosyalleşirler. Ruhsal olgunluğun bir göstergesi olan arkadaşlık bireye kendi kendini değerlendirme olanağı verir. Çocuklar arkadaşlarına benzeyen ve onlardan farklılık gösteren yönlerini görür, başkalarında beğenmediği özellikleri hoşgörüsüyle karşılar, bu ilişkiyi sürdürebilmek için bencil olunmaması gerektiğini anlarlar (Yörükoğlu, 1998, s. 89-92). Bireyin diğer kişilerle

kurduğu yakın ilişkinin öznesi olan arkadaşlar hayatın her alanında ve döneminde birey üzerinde etkili olan varlıklardır. Çocukların arkadaş kavramını nasıl algıladığı önemlidir; çünkü deneyimleri, değer yargıları ve sosyal ilişkilerden beklentileri konusunda bilgi verir. Öğretmenler, bu bilgiler ışığında öğrencilerin iç dünyalarını daha yakından tanıma fırsatı bulabilir ve eğitim içeriğini onların duygusal, sosyal beklentileri doğrultusunda düzenleyebilirler (Yenen Avcı, 2024, s. 3293). Şiir ve arkadaş kavramlarını bir araya getiren Bana Arkadaşını Şiirle Anlat Tekniği ile öğrencilerin şiire yönelik tutumlarında olumlu bir değişimin gerçekleşmesi ve bir alt amaç olarak arkadaşlık ilişkilerini güçlendirmesi hedeflenmektedir.

Bana Arkadaşını Şiirle Anlat Tekniği

Bana Arkadaşını Şiirle Anlat Tekniği'nin amacı öğrencilere etkili şiir okumanın, şiir yazmanın, dinlemenin, şiiri inceleme ve yorumlamanın aslında zor bir etkinlik olmadığını göstermek, şiire karşı ilgi uyandırarak öğrencilerin tutumlarını olumlu yönde etkilemektir. Şiir sanatsal unsurları içinde barındıran bir tür olsa da unutulmamalıdır ki Türkçe dersi bir beceri dersidir ve bu bakımdan eğitim ortamında şiir geliştirilmesi gereken bir beceri olarak ele alınmalıdır. Kaldı ki çocukların hayal dünyasıyla renklenmiş, samimi bir duygusallıkla işlenmiş ve çocuksu bir üslupla şekillenmiş olan her metin dikkate değerdir. Ortaya konulan eserlere yönelik beklentilerin yüksek tutulması yahut olumsuz geri bildirimler çocukların hevesini kırabileceği gibi şiirden soğumasına neden olabilir. Bu bakımdan sınıf içi etkinliklerin temel gayesi öğrencilere şiiri sevdirmek olmalıdır. Çocukların ön yargılarını yıkmasına yardımcı olacak ve şiiri farklı bir şekilde deneyimlemelerine olanak sağlayacak tekniğin ana konusu olan arkadaşlar, insanın sosyal bir varlık olması sonucu sahip olduğu, yakından tanıdığı ve paylaşım içinde bulunduğu kişilerdir. Öğrencilerin, arkadaşlarını şiir aracılığıyla tanıtmaları, özelliklerinden bahsetmeleri, hem şiir yazma becerilerini geliştirecek, hem de arkadaşlık ilişkilerini güçlendirecektir. Çocukların şiir konusunda sahip olduğu potansiyelin fark edilmesine, şiir ile ilgili uygulamaların keyifli bir etkinliğe dönüşmesine yardımcı olması düşüncesiyle geliştirilen bu teknik dört aşamadan oluşmaktadır:

1. Şiir Bilgisi

Bu aşamada şiir ile ilgili genel bilgiler -şiirin tanımı, şiir ile ilgili terimler (şair, dize, ikilik, üçlük, dörtlük, akrostiş vb.), şiirde ölçü (serbest ölçü ve hece ölçüsü), konularına göre şiir türleri vb.- üzerinde durularak öğrencilerin şiiri tanınması sağlanır. Kafiye ve redif arasındaki fark belirtildikten sonra kafiye türleri bilgisine girilmez; dize sonlarındaki uyum; tek ses benzerliği, iki ses benzerliği, üç ve daha fazla ses benzerliği şeklinde verilerek örnekler üzerinde gösterilir.

Dize sonlarında tek ses benzerliği:

a... yaş b... gün

a... kuş b... ben

Dize sonlarında iki ses benzerliği:

c ...kar d... uçak

c... nar d... sıcak

Dize sonlarında üç ve üçten fazla ses benzerliği:

e... bizler f... sözünde

e... sizler f... gözünde

*Öğrencilere şiirlerde kafiye ve redif kullanmanın bir zorunluluk olmadığı, isterlerse eserlerini serbest şiir türünde de yazabilecekleri belirtilerek sanatsal kaygıların önüne geçilir.

2. Betimleme Bilgisi

Bu aşamada betimlemenin tanımı ve türleri üzerinde durulur. İnsan, hayvan, eşya vb. varlıklara ait betimlemelere yer verilir. Konuyu eğlenceli hâle getirmek için “Betimleme Oyunu” oynanabilir. Bu oyun için öğretmen gönüllü öğrencilerden birini kaldırarak, sınıfta bulunan herhangi bir arkadaşını betimlemesini ister. Diğer öğrenciler fiziksel (dış, görünen) ve kişilik (iç, ruhsal) özelliklerinden hareketle

betimlenen kişiyi bulmaya çalışırlar. Betimleme yapılırken çocukları üzecek, onları küçük düşürecek ifadelerden kaçınılması gerekir.

3. Arkadaş Konulu Şiirler

Öğretmen arkadaşlığın önemini vurguladıktan sonra arkadaş konulu şiirleri öğrencilere okutur. Bir şiiri öğrencilerle beraber biçim ve içerik yönünden inceler. Daha sonra öğrencilerden herhangi bir arkadaşına şiir yazmalarını ister. Öğrencilere fikir vermesi bakımından “Şiirlerinizde arkadaşlarınızla nasıl ve nerede tanıştığınızdan, onun özelliklerden (kişilik özellikleri, hobileri, idealleri, sevdiği renkler, yemekler vb.), niçin onu arkadaş olarak seçtiğinizden bahsedebilirsiniz.” der. Ayrıca insan dışındaki bir varlığın (kedi, kuş, oyuncak, kitap vb.) da arkadaş olarak düşünülebileceğini belirterek öğrencileri farklı kavramlar üzerine şiir yazmaya teşvik eder.

4. Özdeğerlendirme-Paylaşma-Değerlendirme-Paylaşma

Ortaya konulan eser, öncelikle şiiri yazan öğrenci tarafından sessizce okunur. Öğrenci şiirini, dil, anlatım ve içerik yönünden değerlendirdikten sonra sınıf ortamında paylaşır. Diğer öğrenciler şiir hakkındaki görüşlerini belirtirler. Bu görüşler doğrultusunda gözden geçirilen metnin son hâli paylaşma sunulur.

* Değerlendirmeler yapıcı bir üslupta ve tavsiye niteliğinde olmalıdır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, araştırmacı tarafından geliştirilen Bana Arkadaşını Şiirle Anlat Tekniği'nin özel yetenekli ortaokul öğrencilerinin şiire yönelik tutumları üzerindeki etkisini incelemektir. Belirtilen amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Bilim ve sanat merkezine devam eden özel yetenekli ortaokul öğrencilerin ön-son test tutum puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2. Bilim ve sanat merkezine devam eden özel yetenekli ortaokul öğrencilerinin ön-son test tutum puanları arasındaki fark cinsiyet değişkeni bakımından farklılık göstermekte midir?

3. Bana Arkadaşını Şiirle Anlat Tekniği bilim ve sanat merkezine devam eden özel yetenekli ortaokul öğrencilerinin arkadaşlık ilişkileri üzerinde nasıl bir etkiye sahiptir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada nitel ve nicel desenin bir arada işe koşulduğu karma yöntem deseni kullanılmıştır. Cresswell (2017, s. 2) karma yöntemi “Araştırmacının araştırma problemlerini anlamak için hem nicel veriler (kapalı uçlu) hem de nitel veriler (açık uçlu) topladığı iki veri setini birbiriyle bütünleştirdiği ve daha sonra bu iki veri setini bütünleştirmenin avantajlarını kullanarak sonuçlar çıkardığı, sağlık, sosyal ve davranış bilimleri alanında kullanılan bir araştırma yaklaşımı.” olarak tanımlamıştır. Çalışmada nicel ve nitel veriler ayrı ayrı toplanıp analiz edildiği ve elde edilen sonuçlar birleştirilerek yorumlandığı için karma yöntem desenlerinden birleştirme deseni kullanılmıştır. Creswell (2017, s. 37) birleştirme deseni için “Nicel ve nitel verilerin ayrı toplanmasını ve analizi içermektedir. Birleştirme deseninin amacı nitel ve nicel araştırma verilerinin analizinden elde edilen sonuçların yorumlanmasıdır.” ifadesinde bulunmuştur. Bu birleştirme deseni ile araştırmacılar iki yöntem arasında seçim yapmak yerine nitel ve nicel verileri birleştirerek araştırma güvenilirliğini artırmaya çalışmışlardır (Butgel Tunalı ve diğerleri, 2016, s. 107).

Söz konusu araştırma kapsamında ortaokul öğrencilerinin ön-son test tutum puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı ve ön-son test tutum puanlarının cinsiyet değişkeni bakımından farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda nicel veriler için tek grup ön-son test basit deneysel desen uygulanmıştır. Nitel veriler ise araştırmacı tarafından hazırlanan ve uzman görüşüne sunulan Şiir Tekniğini Değerlendirme Formu’ndan elde edilmiştir.

Araştırma modeli seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun (kolay ulaşılabilir) örnekleme yöntemidir. Uygun (kolay ulaşılabilir) örnekleme yöntemi

zaman, para, konum gibi koşullara bağlı olarak elverişlilik durumlarına uygun olacak şekilde örneklem seçilmesidir (Canbazoglu Bilici, 2019, s. 70).

Araştırmanın Katılımcı Grubu

Araştırma 2023-2024 Eğitim-Öğretim Yılı'nda Aydın ilinde bir bilim ve sanat merkezinde eğitim gören 25 ortaokul öğrencisi (f=14 kız, f=11 erkek) üzerinde yürütülmüştür. Araştırmanın katılımcı grubu, özel yetenekli 5. sınıf öğrencileridir. Bir veya birden fazla alanda beklenenin üstünde performans sergileyen (Özbey-Gökçe ve diğerleri, 2021) özel yetenekli öğrenciler, tanılama sürecini başarıyla tamamlayarak bilim ve sanat merkezine girmeye hak kazanmış bireylerden oluşmaktadır. Bu öğrenciler uyum eğitiminden başlayarak destek eğitimi, bireysel yetenekleri fark ettirme, özel yetenekleri geliştirme ve proje üretimi/yönetimi programlarında eğitime tabii tutulurlar. BİLSEM Müdürlüğü tarafından bitirilen her eğitim programının sonunda öğrencilere “Program Bitirme Belgesi” verilir (MEB, 2019b, s. 392-401). Özel yetenekli öğrenciler üzerine sınırlı sayıda çalışma olduğundan literatüre katkı sağlaması bakımından katılımcı grup bilim ve sanat merkezine devam eden öğrencilerden seçilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Kaya ve Bindak'ın (2017) geliştirdiği 16 maddeden oluşan 5'li likert tipindeki Şiir Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmacılar çalışmalarında ölçeğin güvenirliğini 0.87 olarak bulmuştur. Şiir Tutum Ölçeği bu çalışma kapsamında farklı bir örnekleme (özel yetenekli tanısı konulmuş öğrenciler) uygulandığı için güvenirlik analizine tabii tutulmuş ve yapılan hesaplamada Cronbach alfa değeri 0.88 olarak tespit edilmiştir.

Hiç katılmıyorum 5, biraz katılıyorum 4, orta derecede katılıyorum 3, katılıyorum 1, kesinlikle katılıyorum 1 olarak puanlanmıştır. Ölçekte yer alan 2, 6, 10 ve 15. maddeler olumsuz maddelerdir. Olumsuz maddeler için ters kodlama yapılarak analiz gerçekleştirilmiştir.

Bana Arkadaşın Şiirle Anlat Tekniği'nin ve Veri Toplama Aracının Uygulanması

Araştırmacı tarafından geliştirilen Bana Arkadaşın Şiirle Anlat Tekniği 2023-2024 Eğitim-Öğretim Yılı'nda Aydın ilinde bir bilim ve sanat merkezinde eğitim gören 5. sınıf öğrencilerine toplam 6 hafta boyunca (12 ders saati) boyunca uygulanmıştır. Şiir Tutum Ölçeği (Kaya & Bindak, 2017) çalışmada ön-son test olarak, tekniğin sonunda katılımcı gruba "Bana Arkadaşını Şiirle Anlat Tekniği'ne yönelik görüşleriniz nelerdir?" sorusunu içeren Şiir Tekniğini Değerlendirme Formu ise uygulamanın sonunda kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışmada elde edilen veriler SPSS 21 paket programında analiz edilmiştir. Hipotez testi için anlamlılık seviyesi 0.05 alınmıştır. Olumsuz maddeler için ters kodlama yapılarak analiz gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan 5. sınıf kız ve erkek öğrencilerinin Şiir Tutum Ölçeği'nden aldıkları puanlar arasındaki fark normal dağıldığı için ($p>0.05$) bağımsız (ilişkisiz) iki grup arası farkların testi (Independent Samples t-Testi) kullanılmıştır. Aynı zamanda 5. sınıf öğrencilerinin Şiir Tutum Ölçeği ön test puanları ile son test puanları arasındaki fark normal dağıldığı için ($p>0.05$) eşleştirilmiş (ilişkili) örneklemelerde t-testi (Paired Samples t-Testi) analizleri kullanılmıştır. Şiir Tekniğini Değerlendirme Formu'nda bulunan açık uçlu soruya ilişkin cevaplar ise içerik analiziyle çözümlenmiştir.

Bulgular

Özel yetenekli ortaokul öğrencilerinin Şiir Tutum Ölçeği ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Tablo 2-1'de, ön-son test puanları arasındaki farkın cinsiyet değişkeni bakımından farklılık gösterip göstermediği ise Tablo 2-2'de gösterilmiştir. Tekniğe yönelik öğrenci görüşleri ise Tablo 2-3'te temalara ayrılmış ve doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

Tablo 2-1. Şiir tutum ölçeği ön test-son test puanlarına yönelik tanımlayıcı istatistikler ve t-testi sonuçları

Toplam	Ort	N	Ss	Sh	t	sd	p*
Ön Test	42.36	25	8.10	1.62	-14.612	24	0.000
Son Test	64.76	25	6.73	1.34			

p* (p<0.05)

Özel yetenekli ortaokul öğrencilerinin ön test tutum puanları ile son test tutum puanları arasındaki fark normal dağılmaktadır ($p>0.05$). Yapılan eşleştirilmiş (ilişkili) örneklemelerde t-testi (Paired Samples t-Testi) sonucuna göre ortaokul öğrencilerinin Şiir Tutum Ölçeği ön test puanları ile son test puanları arasında son test lehine (Tablo 2-1) istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşmuştur ve etki büyüklüğü oldukça yüksektir ($t(24) = -14.612$, $p<0.05$, Cohens'd= 3.02).

Tablo 2-2. Cinsiyet değişkenine yönelik tanımlayıcı istatistikler ve t-testi sonuçları

Toplam	Ort	N	Ss	Sh	t	sd	p*
Fark	Kız	21.85	13	6.35	-0.369	23	0.715
	Erkek	23	12	9.13			

p* (p<0.05)

Özel yetenekli ortaokul öğrencilerinin Şiir Tutum Ölçeği'nden aldıkları puanlar arasındaki fark cinsiyet değişkeni bakımından normal dağılmaktadır ($p>0.05$). Bağımsız (ilişkisiz) iki grup arası farkların testi (Independent Samples t-Testi) sonucuna göre kız ve erkek öğrencilerin ön test puanları ile son test puanları arasındaki değerlerde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır (Fark $t(23) = -0.369$, $p>0.05$).

Şiir Tekniğini Değerlendirmeye Yönelik Öğrenci Görüşleri

Özel yetenekli öğrencilere uygulanan Şiir Tekniğini Değerlendirme Formu'nda "Bana Arkadaşını Şiirle Anlat Tekniği'ne yönelik görüşleriniz nelerdir?" sorusuna ilişkin yanıtlar kategorilere ayrılarak aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 2-3. Bana arkadaşını şiirle anlat tekniği'ne yönelik temalar

Tekniğe Yönelik Temalar	Sıklık (f)	Yüzdelik (%)	Toplam Sıklık (f)	Toplam Yüzdelik (%)
Olumlu Temalar				
1. Şiir Yazmada Kolaylık Sağlama ve Şiir Sevgisini Aşılama	11	44	23	92
2. Şiir Yazma Becerisini Geliştirme	1	4		
3. Arkadaşlık Sevgisini ve Bilincini Güçlendirme	5	20		
4. Yazma Sonrası Rahatlık Sağlama	1	4		
5. Yazma Sonrası Mutluluk Verme	2	8		
6. Yeni Konular Hakkında Şiir Yazma Deneyimi Sağlama	3	12		
Olumsuz Temalar				
1. Şiir Yazma Konusunda Değişime Neden Olmama	2	8	2	8

Tablo 2-3'te görüldüğü üzere olumlu temaların oranı %92; olumsuz temaların oranı ise %8'dir. Olumlu temaya ilişkin olarak 6 farklı alt kategori tespit edilmiştir: "Şiir Yazmada Kolaylık Sağlama ve Şiir Sevgisini Aşılama" %44, "Şiir Yazma Becerisini Geliştirme" %4, "Arkadaşlık Sevgisini ve Bilincini Güçlendirme" %20, "Yazma Sonrası Rahatlık Sağlama" %4, "Yazma Sonrası Mutluluk Verme" %8, "Yeni Konular Hakkında Şiir Yazma Deneyimi Sağlama" %12. Olumsuz temalar başlığı altında ise yalnızca "Şiir Yazma Konusunda Değişime Neden Olmama" alt kategorisi (%8) yer almaktadır. Öğrencilerin önemli bir çoğunluğunun Bana Arkadaşını Şiirle Anlat Tekniği'ne yönelik olumlu bir algı içinde olduğunu söylemek mümkündür.

Bana Arkadaşını Şiirle Anlat Tekniği'ne Yönelik Öğrenci Görüşleri

Olumlu Görüşler:

1. Şiir Yazmada Kolaylık Sağlama ve Şiir Sevgisini Aşılama

Ö1. Şiirleri severdim ama bu teknik bana şiire olan sevgimi daha da artırdı. TEŞEKKÜRLER. Kafiye konusunda iyi değildim, ama içine betimleme girince daha iyi oldu.

Ö2. Aslında şiirlerle çok ilgilenmiyordum. Şu an durum değişti. Bir şeyleri betimleme yoluyla şiirlerde anlatmayı çok seviyorum.

Ö4. Şiiri yazarken daha kolay yazdım ve artık şiirleri daha da sevmeye başladım.

Ö7. Ben bu tekniği sevdim, çünkü arkadaşınızı iyi tanırırsınız ve şiir yazmakta zorlansanız bile anlatacak bir şeyler bulursunuz.

Ö15. Aklıma daha hızlı ve çok fikir geldiği için yazmak beni olumlu etkiliyor.

Ö18. Sevdığım arkadaşlarımla ilgili şiir yazmak duygularımı daha açık ve güzel şekilde anlatmamı sağladı. Bu da beni mutlu etti.

Ö19. Bu teknikle bildiğimiz, tanıdığımız şeyleri anlatmak şiir yazmada bize kolaylık veriyor.

Ö20. Bu tekniği sevdim, çünkü arkadaşımı en iyi ben tanırım ve onu istediğim gibi anlatabilirim.

Ö21. Şiir yazmak öyle büyütülecek bir şey değilmiş. Bir arkadaşınız varsa şiire dönecek sözleriniz de var demektir.

Ö22. Arkadaşlarımızla ilgili şiir yazmak ve dinlemek hoşuma gidiyor.

Ö24. Şiir yazmak benim bir tutkum değil, ancak bazı zamanlarda ortaya güzel bir eser çıkınca mutlu oluyorum. Şiir ile ilgili bu teknik hoşuma gitti. Artık bu tekniği kullanarak daha fazla şiir yazıyorum.

2. Şiir Yazma Becerisini Geliştirme

Ö16. Basit konularda şiirler yazarak yeteneğimi geliştirdim. Arkadaşımın yazdığım şiiri beğenmesi şiire olan ilgimi artırdı.

3. Arkadaşlık Sevgisini ve Bilincini Güçlendirme

Ö17. Bence çok güzel bir şey. Çünkü arkadaşım beni çok mutlu eden kişi veya objelerdir. Onları düşündüğümde mutlu olurum. Arkadaşlığımızı kâğıda döker ve

sonsuz kadar unutmayız. Bunların yanı sıra yazdığım şiirler arkadaşlarımıza hediye gibi oluyor.

Ö8. Bu teknik eğlenceli, güzel ve düşündürücü. Arkadaşlarımızın iyi yönlerini buluruz, onları mısralara dökünce mutlu oluruz. Ayrıca arkadaşlarımızı da mutlu ederiz.

Ö10. Sevdiğim bir varlığı şiir yoluyla anlatmak onu çok özel kıldı ve ona olan sevgim daha da arttı.

Ö11. Arkadaşlarımıza şiir yazarken güzel vakit geçirdim. Güzel bir teknik, ben çok beğendim; çünkü neden arkadaşlık kurduğumu anlamamı sağladı.

Ö25. Şiir yazdığım arkadaşımı sınıfa davet edip öğretmen ve arkadaşlarımla tanıştırdım. Gerçekten bizim için çok önemli bir gün oldu.

4. Yazma Sonrası Rahatlık Sağlama

Ö12. Ben bu tekniği sevdim, çünkü bu sayede kendimi daha rahat bir şekilde ifade ettim. Ayrıca arkadaşımı kimsenin düşüncelerini duymadan, umursamadan yazabildim ve bu durum beni çok rahatlattı.

5. Yazma Sonrası Mutluluk Verme

Ö13. Arkadaşıma şiir yazmayı hiç düşünmemiştim. Ortaya bir eser çıkınca gerçekten mutlu oldum. Bu şiiri doğum gününde ona hediye edeceğim.

Ö14. Bu tekniği sevdim, çünkü bildiğiniz ve sevdiğiniz konularda şiir yazmak sizi mutlu ediyor.

6. Yeni Konular Hakkında Şiir Yazma Deneyimi Sağlama

Ö5. Benim en yakın arkadaşlarım kitaplardır. Eskiden şiir yazıp okumayı severdim ama hiçbir zaman bir kitap hakkında şiir yazmamıştım. Bunu ilk defa yaşadım.

Ö6. Ben daha önce hiç arkadaşlık ile ilgili şiir yazmamıştım. Bence arkadaşını şiirle anlatmak güzel ve hoş bir şey. Bu teknik sayesinde yeni deneyim kazandım.

Ö23. Çok sevdiğim bir oyuncağıma şiir yazdım. Bu teknik sayesinde her konuda şiir yazılabileceğini öğrendim.

Olumsuz Görüşler:

1. Şiir Yazma Konusunda Değişime Neden Olmama

Ö3. Sevdiğim şeyleri dinlemek güzel, anlatmak iyi ama yazmak kötü geliyor. Şiirler ağızdan söz gibi çıkmıyor.

Ö9. Aslında benim bir sürü arkadaşım var. Ama şiir yazmak yerine onlarla oynamayı tercih ederim.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Belirli biçimsel kurallara uymayı gerektiren, estetik özellikler ile ahenge sahip olan şiir; az sözcükle çok şey anlatma sanatıdır (Kıbrıs, 2006, s. 102). Edebiyat ürünü olmakla birlikte bir sanat etkinliği olarak düşünülmesi gereken şiirin uzun bir geçmişi ve tarihsel bir geleneği bulunmaktadır. Her çağ kendi şiirini yaratır. Diğer yazınsal türler gibi dille oluşan şiirin kendine özgü duygusal bir yoğunluğu ve düşsel olarak kurgulanmış bir dünyası bulunmaktadır. Şiir; bireyi sanatsal bir duyarlılığa ulaştırır, yaratıcılık ve hayal gücünü ve sözlü ifade gücünü geliştirir, toplumun kültürel değerlerini benimsemesini, içselleştirmesini ve yeniden yorumlayarak zenginleştirmesini sağlar (Güleryüz, 2003, s. 239-242). Türkçe öğretim programlarında öğretilmesi gereken konular arasında yer alan şiir, kendi yapısına özgü niteliklerden dolayı öğrencilerin zorluk yaşadığı kavramlardan biridir. Etkili şiir okuma, okuduğu şiiri ezberleme, inceleme ve çözümleme, şiir yazma gibi beceriler her sınıf düzeyinde ele alınsa da öğretmenlere yardımcı olacak, öğrencilere de kolaylık sağlayacak yeni ve özgün uygulamalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Bana Arkadaşını Şiirle Anlat Tekniği'nin özel yetenekli ortaokul öğrencilerinin şiire yönelik tutumları üzerinde etkili olup olmadığının araştırıldığı bu çalışmada öğrencilerin ön test tutum puanları ile son test tutum puanları arasında etki büyüklüğü oldukça yüksek anlamlı bir farkın olduğu ortaya konulmuştur. Cinsiyet

değişkeni bakımından ise öğrencilerin ön test puanları ile son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuç şiir eğitiminde etkili yöntemler kullanılması gerektiğini belirten Karakaya'nın (2019) görüşlerini desteklerken ortaokul öğrencilerine Kafiye Tablosu Uygulaması'yla şiirler yazdıran Topçuoğlu Ünal ve Toraman'ın (2022) çalışmalarıyla da benzerlik göstermektedir.

Bana Arkadaşını Şiirle Anlat Tekniği'ne yönelik öğrenci görüşleri olumlu ve olumsuz olmak üzere iki temaya ayrılmıştır. Olumlu temaya ilişkin olarak 6 farklı alt kategori tespit edilmiştir: 1. Şiir Yazmada Kolaylık Sağlama ve Şiir Sevgisini Aşılama, 2. Arkadaşlık Sevgisini ve Bilincini Güçlendirme, 3. Yeni Konular Hakkında Şiir Yazma Deneyimi Sağlama, 4. Yazma Sonrası Mutluluk Verme, 5. Şiir Yazma Becerisini Geliştirme, 6. Yazma Sonrası Rahatlık Sağlama. Araştırmancının problem cümlelerinden biri tekniğin arkadaşlık ilişkileri üzerindeki etkisine yöneliktir. Olumlu temalar altında sıralanan ve en yüksek ikinci orana sahip olan "Arkadaşlık Sevgisini ve Bilincini Güçlendirme" ifadesi bu alt amacın gerçekleştiğini göstermektedir. Bu sonuç aynı zamanda araştırmasında özel yetenekli ortaokul öğrencilerinin olumlu bir arkadaş algısına sahip olduğunu ortaya koyan Yenen Avcı (2024) ile özel yetenekli çocukların arkadaşlık ilişkilerinde kendilerini yeterli ve iyi düzeyde gördüğünü tespit eden Özbey-Gökçe ve diğerlerinin (2021) bulgularıyla paralellik göstermektedir. Olumsuz temalar başlığı altında ise yalnızca "Şiir Yazma Konusunda Değişime Neden Olmama" alt kategorisi (%8) yer almaktadır. Öğrencilerin önemli bir çoğunluğunun Bana Arkadaşını Şiirle Anlat Tekniği'ne yönelik olumlu bir algı içinde olduğunu söylemek mümkündür.

Sonuç olarak; Bana Arkadaşını Şiirle Anlat Tekniği'nin özel yetenekli öğrencilerin şiir tutumları üzerinde olumlu bir etki yaptığını söylemek mümkündür. Bu tespitler ışığında söz konusu tekniğin farklı nitelikteki ortaokullarda okuyan öğrenciler üzerinde uygulanması öneri olarak sunulabilir.

Kaynaklar

- Arpağ, M. (2018). Yaratıcı dramının şiir yazmaya yönelik tutuma etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(3), 569-590.
- Butgel Tunalı, S., Gözü, Ö. & Özen, G. (2016). Nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanılması "Karma araştırma yöntemi". *ekurgu Anadolu İletişim Bilimleri Fakültesi Uluslararası Hakemli Dergisi*, 24(2), 106-112.
- Canbazoğlu Bilici, S. (2019). Örneklemeye yöntemleri. H. Özmen & O. Karamustafaoğlu (Ed.), *Eğitimde araştırma yöntemleri içinde* (s. 56-78). Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. (2017). Araştırma deseni- nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları. (Çev. S. B. Demir). Eğiten Kitap.
- Güleryüz, H. (2003). Yaratıcı çocuk edebiyatı. Pegem A.
- Karakaya, N. (2019). Lise öğrencilerinde şiir algısı. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 7(4), 304-311.
- Kaya, A. İ. & Bindak, R. (2017). Ortaokul öğrencilerinin şiire yönelik tutumlarının incelenmesi. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Yıl 10, Sayı 2, 1121-1136.
- Kaya, M. (2013). Okuma-yazma öğretiminde şiir. *Dil ve Edebiyat Dergisi*, 10(1), 49-96.
- Kıbrıs, İ. (2006). Çocuk edebiyatı. Tek Ağaç.
- Kılavuz, F. (2015). *Ortaokul 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerin arkadaşlık hakkındaki tutumları ve arkadaş seçimlerini etkileyen etmenler* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Niğde Üniversitesi.
- Komşu, U.C. (2017). Yetişkin eğitiminde bir öğretim aracı olarak şiirin rolü: Literatür taraması örneği. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14-1(27), 1-20.
- MEB (2019a). Bilim ve sanat merkezleri yönergesi. *Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi*, 82(2747), 390-419. https://menderes.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_11/26154916_Bilim_ve_Sanat_Merkezleri_Yonergesi_2019.pdf adresinden 27.04.2025 tarihinde erişilmiştir.
- MEB (2019b). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1-8. sınıflar)*. <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=663> adresinden 09.11.2020 tarihinde erişilmiştir.
- MEB (2021). Çerçeve programlar: Bilim ve sanat merkezleri Türkçe dersi öğretim programı. <https://bilsem.meb.gov.tr/BLS00046.ASPX> adresinden 27.04.2025 tarihinde erişilmiştir.
- MEB (2024). Ortaokul Türkçe dersi (5, 6, 7 ve 8. sınıflar) Türkiye yüzyılı maarif modeli. <https://mufredat.meb.gov.tr/> adresinden 12.04.2025 tarihinde erişilmiştir.

- Narin, A. (2022). İlkokul Türkçe ders kitaplarındaki şiirlerin çocuğa görelilik açısından incelenmesi. *Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)*, (Ö1), 133-144.
- Oğuzkan, A. F. (2013). *Çocuk edebiyatı*. Anı.
- Özbey-Gökçe, F., Ellibeş-Cerrah, H., & Arpaz-Ünsal Ş. (2021). Özel yetenekli çocukların kendi arkadaşlık ilişkilerine yönelik görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 22(1), 113-145. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.621484>
- Şeref, İ. (2019). Türkçe öğretiminde şiir üzerine yapılan lisansüstü tezlerin değerlendirilmesi. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, S. 20, 335-350.
- Takçı, M. (2003). Şiir sanatı ve Türk şiiri. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı 157. https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/157/takci.htm
- Tırıl, M. (2016). *İlköğretim 5. - 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki şiirlerin, öğrencilerin estetik gelişimine katkısı ve Türkçe öğretim programına uygunluğu* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Toraman, M. & Topçuoğlu Ünal, F. (2022). Kafiye tablosu uygulamasının ortaokul öğrencilerinin şiir yazma tutumlarına etkisi. *Kesit Akademi Dergisi*, 8(33), 427-450.
- Tozlu, Ş. (2014). *Üniversite öğrencilerinin arkadaşlık ilişkilerinin ve arkadaş gruplarının incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Ülkü, S. (1978). Çocuklukta arkadaş ilişkileri. *Eğitim ve Bilim*, 2(12), 27-31.
- Yardımcı, M. & Tuncer, H. (2000). *Eğitim fakülteleri için çocuk edebiyatı*. Ürün.
- Yenen Avcı, Y. (2024). Özel yetenekli öğrencilerin arkadaş kavramına yönelik görüşleri. Dwi Solisworo (Ed.), *Proceeding Book- Ege 12th International Conference on Social Sciences* içinde (s. 3293-3300). Academy Global.
- Yenen Avcı, Y. & Yıldırım, M. (2023). Ortaöğretim öğrencilerinin şairleri tanıma düzeylerine yönelik bir inceleme ve oyun tasarımı. F. Güneş & A. D. Işık (Ed.), *Eğitimde dijital dönüşüm* içinde (s.70- 80). Sınırsız Eğitim ve Araştırma Derneği.
- Yörükoğlu, A. (1998). *Çocuk ruh sağlığı*. Özgür.

3. BÖLÜM

Yabancılarla Türkçe Öğretiminde Yapay Zekânın Yazma Becerisinde Kullanımına İlişkin Öğrenci Görüşleri

Necla AKYILDIZ, Ayşe Nur SARI, Doç. Dr. Banu ÖZDEMİR

- Giriş
- Yöntem
- Bulgular
- Sonuç, Tartışma ve Öneriler
- Kaynaklar

Giriş

Teknoloji, yüzyıllar geçtikçe insanlık için farklı imkânlar sunmaya devam etmektedir ve bu noktada en önemli unsurlardan biri de yapay zekâdır. Yapay zekâ geleneksel yöntemlere bakışı değiştirmiş ve insanlığa farklı bir pencere açmıştır (Zileli, 2023). Bilim insanlarının bilim ve teknoloji ışığında keşfettikleri yapay zekâ, günümüzde hemen her alanda başvurulacak kaynaklardan biri hâline gelmiştir. Yapay zekâ adından ilk kez McCarthy ve diğerleri 1956 yılında, Dortmund Konferansı'nda bahsedilmiş olmakla birlikte yapay zekânın esas mucidi, John McCarthy'dir (Alpaydın, 2013). McCarthy'nin (2007) tanımına göre yapay zekâ "İnsan benzeri zeki makineler özellikle de zeki bilgisayar programları yapma bilimi ve mühendisliği"dir. Başka bir ifadeyle bilgisayarın akıl yürütme, problem çözme, anlam çıkarma ve genelleme gibi insansı davranışlar göstermesi yani üst seviye bilişsel becerileri kullanması yapay zekâ olarak tanımlanabilir (Arslan, 2020). Dolayısıyla insan zekâsını taklit edebilen, öğrenebilen, öğretebilen ve problem çözebilen bir buluş olduğu söylenebilir (Arslan, 2020).

Yabancı dil öğretimi, yalnızca dil bilgisi kurallarının ezber yoluyla ve standart kalıplar çerçevesinde öğrenciye aktarılmasıyla sınırlı olmayan çok boyutlu bir süreçtir; bu bağlamda dilin edinimi, çeşitli öğretim yöntemleri ve pedagojik tekniklerin sistematik biçimde uygulanmasını gerektirmektedir (Sebzecioğlu, 2016). Bu süreçte yapay zekânın eğitimde kullanımının, öğrenme süreçlerini daha verimli, sistemli ve erişilebilir bir hâle getirebileceği ön görülmektedir. Bu doğrultuda yapay zekânın öğrenciler ve öğretmenler açısından kolaylaştırıcı ve işlevsel bir rolü bulunduğunu söylemek mümkündür. Yabancı dil öğretiminde yapay zekâ kullanımı son zamanlarda popülerleşmiş, dil öğrencileri dil öğrenme süreçlerinde yapay zekâyı sık sık kullanır hâle gelmiştir (Çangal ve diğerleri 2025). Öğrenciler için zor ve karmaşık olarak görülen yazma becerisi (İbe-Akcan, 2023) için de dil öğrenen öğrenciler yapay zekâdan yararlanmaktadır. Günümüzde, teknolojinin eğitime bütünleşmesi, mevcut teknolojilerin geliştirilmesi, test edilmesi ve öğrenim ortamlarında etkin şekilde kullanılmasının önünü açmaktadır (Akkaya & Çıvgın, 2021). Özellikle yapay zekâ

teknolojileri, öğrenci odaklı öğrenme süreçlerini destekleyerek eğitimde yeni imkânlar sunmaktadır (Kushmar ve diğerleri, 2022). Türkçe öğrencilerinin yazma becerilerini geliştirmede yapay zekâdan yararlanmalarının, bu alanda yenilikçi ve etkili yaklaşımlar geliştirilmesine olanak tanıyacağı düşünülmektedir. Yapay zekâ destekli araçlar, öğrencilerin yazma süreçlerini kişiselleştirerek geri bildirim sağlar, dil kullanımlarını analiz eder ve gelişim alanlarını belirleyerek öğrenme sürecine katkıda bulunur. Bu doğrultuda, teknolojinin eğitim alanındaki potansiyelinin tam anlamıyla kullanılabilmesi için yapay zekânın eğitim ortamlarına uyumu büyük önem taşımaktadır. Yapay zekânın, öğrenme süreçlerinde yalnızca bilgi aktaran bir araç değil de öğrencilerin öğrenme hızına, seviyesine ve ihtiyaçlarına göre uyarlanabilir özellikleriyle daha dinamik bir eğitim deneyimi sunan bir araç olduğu söylenebilir. Bu da eğitimde yapay zekânın potansiyel faydalarını, öğretim ve öğrenme ortamlarında nasıl daha etkili olarak kullanılabileceğini tartışmayı mecbur kılmıştır (Çangal ve diğerleri, 2025).

Son yıllarda Türkçe eğitimi alanında gerçekleştirilen çalışmalar, teknolojik gelişmelerle birlikte yönünü değiştirmektedir. Bu alandaki yenilikler ve yaklaşımlar, hızla ilerleyen teknolojik imkânlar doğrultusunda şekillenmeye devam etmektedir (Akkaya & Çıvgın, 2021). Araştırmacılar da yönünü yapay zekâyâ çevirmiş ve bu alandaki çalışmalar ivme kazanmıştır. Alan yazına bakıldığında yapay zekânın eğitimdeki yeri hakkında son zamanlarda yapılan çalışmalar öne çıkmaktadır. İşler ve Kılıç'a (2021) göre yapay zekânın, eğitim alanındaki kullanımı önemlidir ve bireyler, yapay zekâyı ne kadar erken kullanmaya başlarsa o kadar fayda göreceklerdir. Topsakal & Topsakal'a (2022) göre ise çocuklar; artırılmış gerçeklik, sesli robotlar ve ChatGPT ile yabancı dille tanıştırılabilir. Bu onların bilişsel gelişimine katkı sağlayacaktır. Şenyaman'a (2023) göre dil öğreniminde ChatGPT, bireylerin kendilerini rahat hissedeceği ve motive edici bir platformdur. Jia ve diğerleri (2023) yapay zekânın eğitimde giderek etkili olduğunu ve özellikle ABD merkezli kurumların öncülük ettiğini belirtmiş, Liang ve diğerleri (2023) yapay zekâ araçlarının daha çok dil

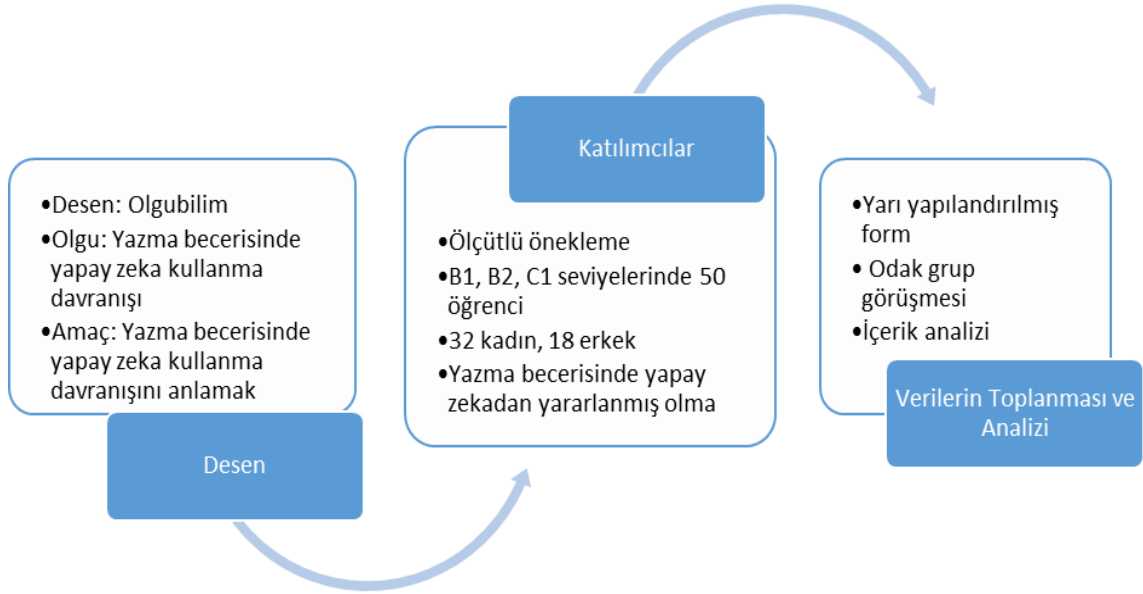
öğreniminde kullanıldığını, ancak eleştirel düşünme ve karmaşık problem çözmede yetersiz kalabildiğini vurgulamışlardır.

Yapay zekâ teknolojilerinden biri de ChatGPT'dir. OpenAI tarafından geliştirilen bu araç bir sohbet robotudur. Pek çok dilde iletişim kurabilen bu sohbet robotu, bir dil modelidir. İnsanlar gibi konuşabilmekte, sorulara cevap verebilmekte, metin üretebilmekte, metinden anlam çıkarıp analizde bulunabilmekte, çeviri yapabilmektedir. Bunlar gibi çeşitli alanlarda performans göstermektedir. ChatGPT'nin, eğitimde dil öğrenimi ve etkileşim konularında da öğrencilere kolaylıklar sunduğu söylenebilir (Zileli, 2023). Dil öğreniminde bu ve diğer yapay zekâ teknolojilerinin hangi alanlarda ne gibi avantajlar ve dezavantajlar sunduğu araştırılmalıdır. Bu doğrultuda bu çalışmanın temel amacı, yabancılara Türkçe öğretiminde yapay zekânın yazma becerisinde kullanımına ilişkin öğrenci görüşlerini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma becerisinde yapay zekâyı kullanma durumları nedir?
2. Öğrencilerin yazma becerisinde yapay zekâ kullanımına ilişkin görüşleri nedir?

Yöntem

Araştırma bir nitel araştırma deseni olan olgu bilim ile gerçekleştirilmiş olup bu kapsamda izlenen araştırma adımları Şekil 3-1'de verilmiştir.



Şekil 3-1. Araştırma süreci

Araştırmanın Modeli

Olgu bilim, insan olgusu üzerine odaklanmayı amaçlayan ve yaşanmış tecrübelerin anlamlarını tanımlamayı hedefleyen tümevarımsal betimleyici bir yöntemdir (Saban & Ersoy, 2017). Bu yöntemin kullanıldığı araştırmalarda kişisel deneyimler merkeze alınmak suretiyle bireyin deneyiminin ne olduğu ve bu deneyimleri nasıl tecrübe ettiği sorularına yanıt aranmaktadır (Moustakas, 1994). Olgu bilim günlük deneyimlerimizin anlamı ve doğasına ilişkin detaylı bir anlayışın elde edilmesine imkân tanır (Patton, 2014). Dolayısıyla olgu bilim, tanımlanan bir olgu hakkında araştırmacı tarafından katılımcıların deneyimlerini ortaya koymak için uygulanan bir sorgulama stratejisidir (Creswell, 2007). Olgular dünyadaki olaylar, çeşitli insan deneyimleri, yönelimler, algılar, kavram ve durumlardır. Özünde bize yabancı olmamakla birlikte tam olarak anlamını kavrayamadığımız olguları incelemeyi amaç edinen çalışmalar için olgu bilim uygun bir araştırma yöntemidir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Moustakas (1994) ise yaşanan insan deneyimlerini anlamaya çalışan fenomenolojiyi anlam ilişkileri geliştirmek maksadıyla kapsamlı ve uzun süreli

odaklanma yoluyla az sayıdaki konuyu incelemeye yarayan bir yöntem olarak nitelendirir.

Olgu bilim araştırma süreci şu şekilde ilerlemektedir:

1. Araştırma sorusu belirlenir.
2. Ön araştırma ve çalışmalar yapılır.
3. Bir teori belirlendikten sonra çalışma bu teori temelinde tasarlanır.
4. Birincil sonra da ikincil yapılara odaklanılır.
5. Kasıtsız yapılan etkilerin varlığı kontrol edilir.
7. Elde edilen veriler alan yazın ile ilişkilendirilir (Creswell, 2007).

Bu çalışmada olgu bilim deseni tercih edilmesinin sebebi yabancı dil olarak Türkçe öğrenen katılımcıların yazma becerisinde yapay zekâ kullanımına ilişkin bakış açılarından ve tecrübelerinden yararlanarak gerçekliği incelemektir. Bu doğrultuda farklı görüşlerden elde edilen anlamlar üzerine odaklanmaktır. Yazma becerisi öğrenim aşamasında yapay zekâ kullanan öğrencilerin bu deneyimlerini nasıl anlamlandırdıkları bu çalışmanın odak noktasını oluşturmaktadır. Bireyler aynı olguları deneyimleseler de aynı anlamları oluşturamayabilirler, bu noktada olgu ve algılar araştırmacı için değerli birer bilgi kaynağıdır (Ersoy, 2019). Kişilerin davranışlarının sebeplerini anlamının birçok süreci de daha iyi anlamlandırmayı kolaylaştırdığı (Ersoy, 2019) düşünüldüğünde bu çalışmada öğrencilerin yazma becerisi gelişim süreçlerinde yapay zekâ kullanma davranışlarının sebeplerini ortaya çıkarmak amacıyla olgu bilim tercih edilmiştir. Yazma becerisinde yapay zekâ kullanımına ilişkin öğrenci davranış ve gerekçelerinin, deneyim temelli öznel ifadeler aracılığıyla incelenmesi, bu araştırma deseninin seçilmesinde belirleyici olmuştur.

Araştırma Grubu

Araştırmanın katılımcıları amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemine göre tespit edilmiştir (Patton, 2014). Patton'a (1990) göre, amaçlı

örnekleme zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların daha detaylı bir şekilde çalışılmasına imkân tanımaktadır. Bu doğrultuda, amaçlı örnekleme yöntemleri birçok durumda, olguların ve olayların keşfedilmesinde ve açıklanmasında faydalı olmaktadır. Bir amaçlı örnekleme yöntemi olan ölçütlü örnekleme, araştırmacının belirli bir özellik veya ölçütü temel alarak örneklem seçmesini ifade etmektedir. Bu yöntemde, araştırmacı, araştırmanın amacına uygun olmakla birlikte sorulara ya da hipotezlere cevap verebilecek niteliklere sahip bireyleri veya birimleri seçer (Yıldırım & Şimşek, 2016). Kısaca ölçütlü örnekleme, belirli bir problem ya da araştırma amacıyla uygun bulunan kişiler, olaylar, nesneler veya durumların, önceden belirlenen niteliklere sahip olması durumuna dayalı olarak seçilmesi manasına gelir (Yıldırım & Şimşek, 2016).

Bu araştırmada ölçüt olarak yabancı dil olarak Türkçe öğrenirken yazma becerisinde yapay zekâ kullanım deneyimlerini yeterli bir şekilde aktarması ve ifade edebilmesi bakımından devlet üniversitesine bağlı olan bir TÖMER’de öğrenim gören B1, B2, C1 seviyelerinde öğrenciler olmasına dikkat edilmiştir. Okul seçiminde ulaşılabilir olması bakımından devlet üniversitesine bağlı bir TÖMER tercih edilmiştir. Çalışma, geçerlik ve güvenilirliğe daha iyi hizmet etmesi bakımından 50 öğrenci ile yapılmıştır. Bu öğrencilerden 32 tanesi kadın, 18 tanesi erkektir. Katılımcıların 34 tanesi 18-21 yaş aralığındayken, 14 tanesi 22-25 yaş aralığındadır ve iki tanesi de 26 yaş ve üzerindedir. Eğitim durumu ölçütüne bağlı olarak katılımcılardan lise, lisans ya da yüksek lisans mezunu niteliklerine sahip olmaları beklenmektedir. Katılımcıların tümü ölçüte uygun olmakla birlikte lise mezunu öğrencilerdir. Çalışmanın katılımcılara yönelik aranan ölçütlerinden birisi de farklı ülkelerden katılımcıların olmasıdır. Bu anlamda katılımcılar belirtilen kritere uygun olarak seçilmiştir. Katılımcılardan 12 tanesi Endonezyalı, 11 tanesi Kazakistanlı, 5 tanesi Türkmenistanlı, 5 tanesi Yemenli, 5 tanesi Sudanlı, 3 tanesi Filistinli, 2 tanesi Faslı, 2 tanesi Afganistanlıdır. Azerbaycan, Kongo, Cezayir, Özbekistan, Çad ülkelerinden ise birer öğrenci çalışmaya dâhil olmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerin seviyelere göre dağılımı ise şu şekildedir: B1 seviyesinde 18 öğrenci, B2 seviyesinde 22 öğrenci, C1 seviyesinde 10 öğrencidir.

Katılımcılara ait bilgiler Tablo 3-1’de verilmiştir.

Tablo 3-1. Katılımcı özellikleri

Değişken	Tanıtıcı Özellikler	n
Cinsiyet	Kadın	32
	Erkek	18
Yaş Aralığı	18-21 Yaş	34
	22-25 Yaş	14
	26 ve üzeri	2
Eğitim Durumu	Lise	50
	Lisans	-
	Yüksek Lisans	-
Ülkesi	Endonezya	12
	Kazakistan	11
	Türkmenistan	5
	Yemen	5
	Sudan	5
	Filistin	3
	Fas	2
	Afganistan	2
	Azerbaycan	1
	Kongo	1
	Cezayir	1
	Özbekistan	1
Okuduğu Kur	Çad	1
	B1	18
	B2	22
	C1	10

Verilerin Toplanması

Olgu bilim desenine uygun olarak verilerin toplanması aşamasında öncelikle gönüllülük esasına uygun şekilde belirlenen 50 katılımcıdan yarı yapılandırılmış görüşme formuyla görüşler alınmıştır. Yarı yapılandırılmış formda 7 açık uçlu soru bulunmaktadır ve bu sorular araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur. Form katılımcılara gerekli açıklamalar yapılarak araştırmacılar tarafından uygulanmıştır. Daha sonra araştırmanın ikinci aşamasında araştırma sorularını derinleştirmek ve ele alınan olgunun daha iyi anlaşılmasını sağlamak amacıyla belirlenen gruplarla yüz yüze odak grup görüşmesi yapılmıştır. Görüşme, olgu bilim deseni içinde temel veri toplama tekniklerindendir. Odak grup ise genellikle belirli ortak özelliklere sahip 4 ila 12 katılımcı ve bir moderatör eşliğinde gerçekleştirilen, katılımcıların içten, özgün

görüşlerini paylaşmaktan çekinmeyeceği, çok sesli ve etkileşimli bir ortam oluşturularak veri toplama amacıyla kullanılan bir yöntemdir. Bu yöntem, katılımcılar üzerinde daha az baskı ve gerginlik yarattığı için, bireylerin duygu, düşünce, fikir ve bakış açılarını öğrenmede oldukça etkin ve verimli bir yöntem olarak kullanılmaktadır (Krueger & Casey, 2000). Odak grup görüşmesi araştırmacılar tarafından yapılmıştır. 10 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Bu öğrencilerden 3'ü B1 seviyesinde, 4'ü B2 seviyesinde, 3'ü de C1 seviyesinde katılımcılardır. Odak grup görüşmesi 4 saat ve tek oturum olarak gerçekleştirilmiştir. Görüşme her bir katılımcı ile 15-30 dakika arasında değişen sürelerde gerçekleştirilmiştir. Odak grup görüşmesi ile öğrencilerin görüşme formunda verdikleri yüzeysel kalan görüşleri detaylandırılmış, derinleştirilmiştir. Önce yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanıp daha sonra da odak grup görüşmesi yapılması üç gerekçeyle açıklanabilir. Birincisi öğrencilerin cevaplarındaki benzerlik ve farklılıkları ortaya çıkarmaktır. İkincisi çalışmanın iki aşamalı olmasının zaman ve verim açısından daha işlevsel olacağının düşünülmesidir. Üçüncüsü ise odak grup görüşmesinde katılımcılara yöneltilen soruları yarı yapılandırılmış görüşme formuna verilen yanıtlardan sonra ulaşılan temalara dayalı olarak hazırlamaktır. Odak grup görüşmesinde katılımcı öğrencilere gerek yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen genel temalara gerekse de öğrencilerin kendilerine has bildirdiği özel durumlarına, kişisel deneyimlerine ilişkin sorular yöneltilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Alan yazın taranarak hazırlanan sorular uzman görüşüne sunulmuştur. Eğitim bilimleri ve Türkçe eğitimi alanında çalışan 3 uzmanın görüşleri sonucunda görüşme formuna son hali verilmiştir. Araştırmada veri toplama amacıyla katılımcılara içinde kişisel bilgiler bölümü de yer alan yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır.

Kişisel Bilgiler Bölümü

Bu bölümde cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, devam edilen kur ve ülkesi şeklinde beş farklı soru yöneltilmiştir.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Form, toplam 7 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Görüşme formu genelinde şu unsurlar değerlendirilmektedir:

- Yapay zekâ araçlarının kullanım durumu ve yapay zekânın Türkçe yazma becerisine katkısı
- Geleneksel yöntemlerle karşılaştırma
- Kullanım sırasında karşılaşılan problemler, sınırlıklar ve geliştirme önerileri
- Psikolojik ve duygusal etkiler (öz güven, motivasyon ve yazma isteği üzerindeki etkileri)
- Yapay zekânın Türkçe öğretiminde gelecekteki rolü

Son hali verilen form ile hem mevcut durumu değerlendirmek hem de geleceğe yönelik öngörüler geliştirmek amaçlanmıştır.

Odak Grup Görüşmesi

Araştırmada nitel veriler odak grup görüşmesi yapılarak toplanmıştır. Görüşme soruları hazırlanırken kapsamlı bir alan yazın taraması yapılmıştır. Ayrıca yarı yapılandırılmış görüşme formundan ulaşılan temalar dikkate alınmıştır. Kullanılan sorular bu doğrultuda oluşturulmuştur. Odak grup görüşmesinde kullanılacak olan sorular 2 uzman tarafından incelenmiş ve soruların geçerlilik ilkesine aykırı olmadığı tespit edilmiştir. Uzmanların dönütleri sonrasında maddelere ilişkin gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Odak grup görüşmesi, gönüllülük esasına göre belirlenen 10 yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciyle gerçekleştirilmiş ve elde edilen veriler dijital ortama aktararak analiz edilmiştir.

Verilerin Analizi

Yarı-yapılandırılmış görüşme formu ve odak grup görüşmesinden elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizinde ulaşılan verilerin sistematik olarak incelenerek, belli başlı temalar veya kategoriler altında sınıflandırılması söz konusudur. İçerik analizinde veriler derinlemesine bir işleme alınır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Öncelikle Türkçe öğrenen yabancı öğrenciler tarafından doldurulan yarı yapılandırılmış görüşme formlarına verilen cevaplar dikkatle tüm araştırmacılar tarafından okunmuştur ve üzerinde kodlamalar yapılmıştır. Öğrencilerden alınan cevaplar doğrultusunda 7 temaya ulaşılmıştır. Bu temaları kapsayan görüşme soruları hazırlanmış ve 10 öğrenciyle odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin odak grup görüşmesinde verdikleri cevaplar yazılı doküman haline getirilmiş ve yine araştırmacılarca tek tek ve tekrar tekrar okunmuş, kodlamalarla sınıflandırılmıştır. Yapılan kodlamalar karşılaştırılmıştır. Son olarak veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Bulgular tema başlıklarına göre sınıflandırılmış, veri toplama araçlarından alınan doğrudan alıntılarla desteklenerek yorumlanmıştır.

Bulgular

Yabancılar Türkçe öğretiminde yapay zekânın yazma becerisinde kullanımına ilişkin öğrenci görüşleri bağlamında yarı yapılandırılmış görüşmeler ve odak grup görüşmesi ile toplanan veriler “Yapay Zekâ Araçlarının Kullanımı ve Tercih Edilme Nedenleri”, “Yapay Zekâ Araçlarının Türkçe Yazma Becerisine Sağladığı Katkılar”, “Yapay Zekâ Araçlarını Kullanırken Karşılaşılan Sınırlılıklar ve Sorunlar”, “Yabancılar Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisinde Yapay Zekâ Destekli Yöntemler ile Geleneksel Yöntemlerin Karşılaştırılması”, “Yapay Zekâ Kullanımının Yazma Motivasyonuna Etkisi”, “Yapay Zekâ Destekli Uygulamaların Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Daha Etkili Olabilmesi İçin Öneriler” ve son olarak “Gelecekte Yapay Zekânın Türkçe Öğretiminde Üstleneceği Potansiyel Rollere İlişkin Çeşitli Beklenti ve Öngörüler” şeklinde olmak üzere yedi ana başlık halinde ele alınmıştır.

1. Yapay Zekâ Araçlarının Kullanımı ve Tercih Edilme Nedenleri

Öğrenciler Türkçe yazma becerisinin gelişimi için ChatGPT başta olmak üzere farklı yapay zekâ araçlarından sıklıkla yararlanmaktadırlar. Bu tercih genellikle hızlı/ anında geri bildirim sunması, kullanım kolaylığı sağlaması ve anlaşılır açıklamalarda bulunması gibi nedenlere dayanmaktadır. Örneğin Ö1'in, *"Evet ChatGPT kullandım, onun yardımıyla Türkçe'nin farklı seviyesinde yeni kelimeler öğrendim, sıkça kullanılan ifadeleri öğrendim ve sınava en iyi şekilde nasıl hazırlanacağını öğrendim."* Ö14'ün, *"Evet ChatGPT kullandım, bu araç bana yardım etti hem kolay fikirler verdi hem hatalarımın doğrularını gösterdi."* Ö22'nin, *"Türkçe yazma becerisini geliştirirken Yapay Zekâ -ChatGPT- kullandım bazen Türkçe ifade edemiyorum, söyleyemediğim şeyleri yazıyorum, o hemen Türkçe olarak bir düşünceyi formüle etmeme yardımcı oluyor."* biçimindeki görüşleri bu tespiti kanıtlar bir nitelik sunmaktadır.

Öğrenci görüşleri yapay zekânın Türkçe yazma becerilerinin gelişmesinde çok yönlü bir destek aracı olarak kullanıldığını ortaya koymaktadır. En sık karşılaşılan kullanım alanları "dil bilgisi ve yazım kontrolü", "kelime ve ifade önerileri", "fikir üretme ve yazı planı oluşturma", "çeviri ve açıklama sunma", "yazma sürecini hızlandırma" olarak belirlenmiştir. Örneğin Ö4'ün, *"Ben yapay zekâ araçları kullandım mesela yeni konuları anlamak için ya da yeni kelimeler öğrenmek için çünkü ChatGPT çok iyi anlatıyor."* Ö8'in, *"Evet yapay zekâ araçlarını -ChatGPT- kullandım. Paragraf yazarken hata kontrolü, kelime önerileri ve yazı geliştirme konularında destek aldım."* ve Ö23'ün *"Evet ChatGPT, Google Translate. Bu araçları kullanmam yazma sürecimi hem hızlandırdı hem de daha doğru ve etkili metinler yazmama yardımcı oldu."* şeklindeki görüşleri bu sınıflandırmayı oluşturmada etkili olmuştur. ChatGPT vb. araçlar öğrencilerin kelime bilgilerini artırmalarına yardımcı olmaktadır ve bazı öğrenciler bu araçları özellikle bilmedikleri kelimeleri öğrenmek için kullanmaktadır: *"Kelime dağarcığımı geliştirmek için ChatGPT'den faydalandım."* (Ö44).

Bazı öğrencilerin yapay zekâ araçlarını az kullandığı (Ö19, Ö27, Ö30, Ö39, Ö50) ve bu araçların sık kullanımının öğrenmeyi olumsuz etkileyebileceği yönündeki

eleştirileri bulunmaktadır: Ö27, “Ben ChatGPT kullanmıyorum çünkü insan tembel oluyor.” Ö28, “Hayır, Türkçe yazmayı öğrenmek için yapay zekâ kullanmadım.” “Aslında onu daha önce hiç kullanmadım; bu yetenek içten gelen bir beceriydi ve zamanla gelişti. Ancak günümüzde herkes onu her şeyde ve temel olarak kullanıyor. Fakat ben bunu önermiyorum çünkü bilgiyi daha hızlı verdiği için çabuk unutulmasına neden oluyor. Bu yüzden ben bilgiyi arayıp, az da olsa zorlanarak elde etmeyi tercih ediyorum, çünkü bu şekilde bilgi daha kalıcı oluyor.” ifadeleriyle Ö50, yapay zekâ araçlarının yoğun kullanımının azaltılması gerekliliğine dikkat çekmiştir.

2. Yapay Zekâ Araçlarının Türkçe Yazma Becerisine Sağladığı Katkılar

Yapay zekânın Türkçe yazma sürecine çok yönlü katkı sunduğunu açıkça ortaya koyan görüşlerden yola çıkılarak belirli temalara ulaşılmıştır ve analiz edilmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin en sık vurguladığı katkı alanı, yazım ve dil bilgisi yanlışlarının düzeltilmesidir. Yapay zekâ araçları, bu tür hataları hızlı ve etkili şekilde tespit ederek öğrencilere geri bildirim sunmaktadır. Bu konuda Ö23, “Yazımda dil bilgisi ve düzen açısından büyük katkı sağladı. Örneğin teknoloji konulu bir yazımı daha akıcı ve tutarlı hale getirmeme yardımcı oldu.” ve Ö38 “Yazım ve dil bilgisi hatalarımı düzeltmesi oldu. Örneğin, bir kompozisyon yazarken ChatGPT daha uygun bir giriş paragrafı önerdi.” görüşleriyle bu çıkarımı desteklemiştir. Benzer şekilde Ö4 ve Ö21, yapay zekânın özellikle sözcük bilgilerini artırmalarına ve daha uygun sözcük seçimleri yapmalarına yardımcı olduğunu belirtmiştir.

Özellikle fikir bulmakta güçlük yaşayan öğrenciler, yapay zekâyı bir ilham kaynağı olarak nitelendirmektedir. Bu durum yazma sürecine başlamayı kolaylaştırmaktadır. Bu hususta Ö48, “ChatGPT’ye konuyu yazdım, birkaç giriş örneği verdi ve ben de onlardan ilham alıp kendi cümlemi oluşturdum.” görüşleriyle dikkat çekerek yapay zekânın aktif bir yazma yardımcısı rolü üstendiğini belirtmiştir. Ö9, Ö41, Ö44 gibi öğrenciler yapay zekânın yalnızca doğru yazımı sağlamakla kalmayıp aynı zamanda yazılarının bütünsel yapısını ve anlam akışını da güçlendirdiğini dile getirmişlerdir.

Ö7 “Şiir ve hikâyeler yazmama yardımcı oluyor.” ve Ö47 “Yeni kelimeler ve yeni metin türleri kullanarak Türkçe yazma becerilerimizi geliştirmeye katkıda bulundu.” ifadeleriyle yapay zekâ araçlarının yazma konusunda teknik yardımla beraber farklı yazı türlerinde içerik üretme hususunda da destek sunduğunu belirtmiştir. Öğrenci görüşleri dikkate alındığında yapay zekâ araçlarının Türkçe yazma becerisine dil bilgisi ve yazım hatalarının düzeltilmesi, kelime dağarcığının geliştirilmesi, fikir üretme ve yazı yapısının oluşturulması ve yazıya başlama kolaylığı sunması, yazım türleri konusunda yönlendirme ve yaratıcılığı destekleme alanlarında katkı sağladığı tespit edilmiştir. Bununla beraber Ö39 ve Ö50 gibi bazı öğrenciler yapay zekânın sınırlı katkı sunduğunu ya da bağımlılık oluşturarak dil öğrenimini yüzeyselleştirebileceğini vurgulamaktadır.

3. Yapay Zekâ Araçlarını Kullanırken Karşılaşılan Sınırlılıklar ve Sorunlar

“Yabancılar Türkçe Öğretiminde Yapay Zekânın Yazma Becerisinde Kullanımına İlişkin Öğrenci Görüşleri” kapsamında, öğrencilerin yapay zekâ araçlarını kullanırken karşılaştıkları sınırlılıklar ve sorunlar, teknik sınırlamalara ve dilsel-kültürel farklılıklardan dolayı ortaya çıkan problemlere işaret etmektedir. Ö1 ve Ö38 bu konuyla ilgili olarak sırasıyla “Yapay zekâ hatalar yapabilir. Bu yüzden doğru olup olmadığından emin olunamaz.” (Ö1), “Yapay zekâ kelimeleri Türkçeye yanlış çeviriyor veya anlam farklılıkları oluşuyor.” (Ö38) şeklinde görüşlerini bildirmişlerdir. Bu durum yapay zekâ araçlarının her zaman doğru bilgiler vermediğini, yanlış ya da bağlama uymayan içerikler de sunabildiğini ortaya koymaktadır. Ö40, Ö44 ve Ö46 ana dillerinin (özellikle Arapça) yapay zekâ tarafından net olarak anlaşılmadığını ve bunun yanlış yönlendirmelere sebep olduğunu dile getirmiştir.

Bazı öğrenciler, yapay zekânın deyimler ve halk arasında yaygın kullanılan yerel söylemleri yanlış çevirdiğini ya da doğru olarak aktaramadığını belirtmiştir: “Gözüm üzerinde olsun” ifadesini kelime kelime çevirdiği için anlam bozuldu.” (Ö41), “Ayakları yere basmak” deyimini tam bağlama uygun şekilde önerememişti” (Ö48). Yapay zekânın oluşturduğu metinlerin bazen çok yapay ve fazla resmi olduğunu, bu

sebeple yazının doğallığını bozduğunu aktaran öğrenciler (Ö32, Ö48, Ö21) de bulunmaktadır.

Ö33, *“ChatGPT kullanırken yanlış anlama gelebiliyor. Bunun için ayrıntılı yazın.”* sözleriyle yapay zekâyâ yeterince net ve detaylı komut verilmediğinde yanlış yönlendirmelerde bulunduğunu belirtirken Ö6, *“Eğer tam olarak ne istediğinizi anlatmazsanız sizi yanlış anlayabilir.”* ve Ö42 *“Net ve detaylı cümleler kurmazsanız, yapay zekânın sonuçları yanıltıcı olabilir.”* ifadeleriyle yapay zekâ ile etkili iletişimin temelinde doğru yönlendirme yapmanın gerekliliği üzerinde önemle durmuştur. Ö7 en büyük sorununu yapay zekânın ücretli olması olarak görürken Ö17, yapay zekâ araçlarını kullanırken yüklenme sorunları yaşadığını belirtmiş, Ö22 de internet olmadan yapay zekânın çalışmıyor olmasından yakındığını şu sözlerle aktarmıştır: *“İnternet olmadığında çalışmaz ve bazıları ödeme gerektirir.”*

Öğrenci görüşleri, yapay zekâ araçlarının Türkçe yazma becerilerine sağladığı katkılara rağmen, bazı sınırlamalar ve sorunlar yaşandığını açıkça ifade etmiştir. Bu sorunlar başlıca şu konularda özetlenebilir: “bilgi yanlışlığı ve güven sorunu”, “ana dilden ve kültürel bağlamdan kaynaklanan yapısal farklılıklar”, “deyim ve yerel söylemleri anlama güçlüğü”, “yazının yapaylığı ve fazla resmi üslup”, “net ve detaylı konut yapılmazsa yanlış yönlendirme riski”, “teknik ve ekonomik sorunlar”.

4. Yabancılar Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisinde Yapay Zekâ Destekli Yöntemler ile Geleneksel Yöntemlerin Karşılaştırılması

Çalışmanın bu bölümünde, yabancılar Türkçe öğretiminde yazma becerisinde yapay zekâ destekli yöntemler ile geleneksel yöntemlerin (ders kitapları, öğretmen geri bildirimi vb.) karşılaştırılarak öğrenci görüşleri analiz edilmiştir. Öğrenci ifadeleri dikkate alındığında üç temel eğilim ortaya çıkmaktadır: geleneksel yöntemleri tercih edenler, yapay zekâyı tercih edenler ve her iki yöntemi birlikte kullanmayı uygun görenler.

4.1. Geleneksel Yöntemleri Tercih Edenler

Öğrencilerden bazıları ders kitaplarının sağladığı güveni, öğretmen etkileşimi ve öğretmen geri bildirimini ön planda tutmaktadır. Ö1 görüşünde bu durumu şu şekilde ifade etmiştir: *"Geleneksel yöntemleri tercih ediyorum çünkü kanıtlanmış ve daha etkilidir. Yapay zekâ daha hızlı ama bilginin ne kadar güvenilir olduğundan tam olarak emin değilim."* Benzer şekilde Ö10 *"Ders kitapları ve öğretmenlerin geri bildirimleri tercih ederim çünkü orada bir duygu var. Öğretmenin göz temasıyla anlattığı şeyler daha iyi."* ifadeleriyle öğretmen ile etkileşim hususuna vurgu yapmaktadır. Ö11 ise *"Öğretmen geri bildirimini tercih ederim. Çünkü bir öğretmenden öğrenmek ve bir kitabın özetini yazmak hatırlamayı kolaylaştıracaktır."* şeklinde fikrini belirtirken Ö30 *"Ben geleneksel yöntemleri tercih ederim çünkü dil dersleri yapay zekâyı ihtiyaç duymaz."* şeklindeki görüşüyle geleneksel yöntemler ve yapay zekâ arasında net bir sınır çizmiştir.

4.2. Yapay Zekâyı Tercih Edenler

Öğrencilerin bir kısmı yapay zekânın hızlı geri bildirim sunma, yeni kelime ve ifade öğretme gibi alanlarda yazma becerisine faydalar sağladığını dile getirmiştir. Örneğin Ö2 *"Yapay zekâ yazma yeteneğime çok katkıda bulunuyor çünkü bana yeni kelimeler ve ifadeler öğretiyor."* sözleriyle bu durumu açıklarken Ö35 de *"Yapay zekâ destekli yöntemleri tercih ederim çünkü daha hızlı ve doğru sonuçlar elde etmeme yardımcı oluyor. Ayrıca dil bilgisi hatalarını ve yazım yanlışlarını anında düzeltiyor."* ifadeleriyle Ö2'nin görüşlerini desteklemiştir. Ö17 *"Yapay zekâyı tercih ediyorum çünkü hızlı pratik ve her zaman erişilebilir."* diyerek yapay zekânın geleneksel yöntemlere kıyasla daha çabuk ulaşılabilir olmasına vurgu yapmıştır.

4.3. Geleneksel Yöntemler ve Yapay Zekâyı Birlikte Kullanmayı Tercih Edenler

Öğrencilerin büyük çoğunluğu ise her iki yöntemin birlikte kullanılmasının en etkili yol olduğunu belirtmişlerdir. Bu hususta Ö5 *"Her iki yöntemin avantajları ve dezavantajları var. Geleneksel yöntemler daha derinlemesine öğrenme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yardımcı olabilirken yapay zekâ destekli yöntemler*

daha hızlı geri bildirim ve kişileştirme öğrenme deneyimi sunabilir. Benim için ideal olan her iki yöntemi de bir arada kullanmak.” görüşüyle denge ve verimliliğin önemine değinmiştir. Ö4 “Ben hem geleneksel yöntemleri hem de yapay zekâyı tercih ediyorum okulda konuları bitirince evde yapay zekâ ile alıştırmalar yapıyorum ve yeni kelimeler öğreniyorum.” sözleri ile iki yöntemi de kullanarak maksimum verim alınabileceğine vurgu yapmıştır. Benzer olarak Ö13, “Bence en birinci olarak öğretmenin anlatması daha iyidir sonrası ise evde konuyu tekrar ederken anlamadığım şeyi yapay zekâya sorabilirim.” tarzındaki söylemleriyle Ö4’ü desteklemiştir. Ö21 “Ders kitapları iyi ama konuşmuyorlar. Yapay zekâ ise gece saat 2’de bile “bu cümleyi daha uzatabilirim” diyebiliyor ama ben ikisini de çok seviyorum hem klasik hem de teknolojik.” ifadeleriyle benzer vurgular yapmıştır.

5. Yapay Zekâ Kullanımının Yazma Motivasyonuna Etkisi

Öğrencilerin büyük bir kısmı yapay zekânın yazma motivasyonunu ve özgüvenini artırdığını belirtmiştir. Konu ile ilgili ifadelerini “Yapay zekâ kullanmak yazma özgüvenimi ve motivasyonumu artırdı. Çünkü hatalarım daha hızlı tespit edip daha iyi metinler oluşturmamı sağladı. Bu da yazma sürecini daha keyifli hale getirdi.” şeklinde belirten Ö5’in görüşlerini Ö16, “Evet yapay zekâ kullanmak yazma özgüvenimi, motivasyonumu ve yazmaya yönelik hislerimi arttırdı. Çünkü yapay zekâ benim yazımı kontrol ediyor, ben nerede yanlış yaptım onu öğreniyorum. Mesela ben bir yazı yazıyorum, fotoğrafını çekiyorum ve yapay zekâya gönderiyorum o da kontrol ediyor. Bana doğruları ve eksiklerimi anlatıyor.” sözleriyle desteklemiştir. Ö48, yapay zekâ kullanımının yazıya başlama sürecinde kendisine sağladığı kolaylıklar üzerinde dururken Ö32, yapay zekâ araçlarını kullanmanın yazma özgüvenini ve motivasyonunu arttırdığını belirterek yapıcı geri bildirimler almanın kendisini cesaretlendirdiğini vurgulamıştır. Bununla beraber Ö19, Ö20, Ö28, Ö30, Ö31, Ö39, Ö42, Ö43 ve Ö45 yapay zekânın yazma motivasyonlarını olumsuz etkilediğini dile getirmiştir. Ö20’nin “Hiçbir şey değiştirmedir. Benim motivasyonumu artıran öğretmenlerdir.” görüşü ise dikkate değer bir ifadedir.

6. Yapay Zekâ Destekli Uygulamaların Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Daha Etkili Olabilmesi İçin Öneriler

Toplanan öğrenci görüşleri neticesinde yapay zekânın yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisini geliştirme sürecinde daha etkili olabilmesi için “Türkçeye özel dil içerikleri ve kültürel içeriklerin artırılması”, “etkileşimli uygulamalar ve pratik imkânlarının sunulması”, “açıklayıcı ve öğretici geri bildirim sistemlerinin geliştirilmesi”, “öğrenci düzeyine uygun kişiselleştirilmiş içerik planlarının sunulması” ve “konuşma pratiği- sesli destek özelliklerinin dâhil edilmesi” gibi gelişim alanları ön plana çıkmaktadır.

Öğrenciler, yapay zekâ sistemlerinin Türkçenin niteliklerini ve kültürel bağlamını daha iyi anlamak için, Türkçeye özgü dil verilerinin artırılması gerektiğini belirtmişlerdir. Ö1, *“Türkçe diline özgü daha fazla veri ile beslenmeli, dil seviyesi tanıma sistemleri geliştirilmeli.”* ifadeleriyle bu görüşü somutlaştırmaktadır. Ö44, kültürel bağlamın önemini şu sözlerle vurgulamaktadır: *“Yapay zekânın Türkçe deyimleri, argo ifadeleri ve kültürel bağlamları daha iyi anlayabilmesi için dilsel verileri genişletilmeli.”* Ö5 ise *“Yapay zekânın Türkçe öğretiminde daha etkili hale gelmesi için öncelikle Türkçe dil bilgisini ve kültürel özelliklerini daha iyi anlaması gerekiyor. Ayrıca öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına daha uygun kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunabilmesi ve öğretmenlerin yerini almadan onlara destek verebilmesi önemli.”* şeklindeki görüşleri katılımcıların büyük çoğunluğunun konu hakkındaki fikirlerini kapsayan bir nitelik taşımaktadır.

Ö24 yapay zekânın daha etkili ve işlevsel olabilmesi için *“Seviyeye uygun içerikler sunması, dil bilgisi açıklamalarını daha basit ve açık yapması gerekiyor.”* şeklinde öneri sunarak fikrini ifade ederken Ö49 ise *“Eklenmesi gereken bir şey var mı bilmiyorum çünkü bana göre yapay zekâ eğitimin her alanında iyi.”* diyerek herhangi bir öneri sunmayarak yapay zekâ imkânlarını yeterli gördüğünü belirtmiştir.

7. Gelecekte Yapay Zekânın Türkçe Öğretiminde Üstleneceği Potansiyel Rollere İlişkin Çeşitli Beklenti ve Öngörülleri

Öğrencilerin verdiği yanıtlar, gelecekte yapay zekânın Türkçe öğretiminde üstleneceği potansiyel rollere ilişkin çeşitli beklenti ve öngörülerini ortaya koymaktadır. Bu görüşler “kişiselleştirilmiş öğrenme asistanları sunması”, “yazma becerilerini destekleyici yazılımlar”, “sanal öğretmenler”, “eş zamanlı geri dönüt sistemleri”, “kültürel bağlamı ve dil zenginliğini destekleyen platformlar” şeklinde birkaç temel konu altında toplanabilir. Ö25, “Gelecekte öğrencilerle etkileşimli konuşmalar ve yazmalar yapabilen bir yapay zekâ hayal ediyorum.” Ö41, “Gelecekte yapay zekâ ile sanal öğretmenler olacak, öğrencilerle bire bir konuşmalar yapacak. Ayrıca yazıları anında değerlendirip öğrencilere özel çalışma önerileri sunabilecek.” ve Ö19 “Türk kültürünü ve medeniyetini anlatarak Türkçe öğretimine daha çok bilgi sunabilir.” Katılımcılar görüşleriyle bu temel konulara ilişkin fikirlerini beyan etmişlerdir. Ö21, yapay zekânın yoğun kullanımının öğretmenleri pasif kılabileceği yönünde endişelerini ifade ederken Ö31 ve Ö32 gibi öğrenciler yapay zekâ öğretmenlerin yerini alırsa duygusal bağ kuramayacaklarını dile getirmiştir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırma, öğrencilerin yazma becerisinde yapay zekâ araçlarını kullanma durumlarını, bu araçların sağladığı katkıları ve yazma becerisi öğreniminde yapay zekâ araçlarının potansiyel faydalarını ortaya çıkarmak amacıyla yapılmıştır. Görüşler, yabancılar Türkçe öğretiminde yapay zekânın yazma becerisinde kullanımına ilişkin farklı bakış açıları ortaya koymaktadır.

Elde edilen veriler, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirme sürecinde yapay zekâ araçlarını pedagojik bir destek unsuru olarak benimsediklerini göstermektedir. Bulgular, öğrencilerin Türkçe öğretiminde yazma becerilerini desteklemek amacıyla yapay zekâ tabanlı araçları işlevsel ve yaygın biçimde kullandıklarını ortaya koymuştur. Katılımcıların cevaplarından hareketle yapay zekâyı tercih etme sebeplerinin hızlı/ anında geri bildirim sunması, kullanımının kolay olması ve anlaşılır açıklamalarda bulunması gibi gerekçelere dayandığı sonucuna ulaşılmıştır. Çangal ve diğerlerine (2025) göre de YZ destekli dil öğretim araçları, öğrencilerin hem bireysel

olarak dil öğrenme deneyimlerini geliştirebilir hem de gerçek zamanlı geri bildirim sunarak öğrencilerin öğrenme hatalarını anında düzeltmelerine olanak tanır. Aynı zamanda dil becerilerinin (okuma, yazma, dinleme, konuşma) geliştirilmesini destekler. Bununla birlikte öğrencilerin yapay zekâyı Türkçe yazma becerilerinin gelişmesinde çok yönlü destek aracı olarak kullandığı tespit edilmiştir. En sık şu alanlarda kullandıkları neticesine ulaşılmıştır: “dil bilgisi ve yazım kontrolü”, “kelime ve ifade önerileri”, “fikir üretme ve yazı planı oluşturma”, “çeviri ve açıklama sunma”, “yazma sürecini hızlandırma”. Ayrıca ChatGPT vb. araçların öğrencilerin kelime bilgilerini artırmalarına yardımcı olduğu sonucuna varılmıştır. Ek olarak kişiyi tembellemesi ve oradan edinilen bilgilerin çabuk unutulması gibi gerekçelerle yapay zekâ kullanmayan öğrencilerin olduğu da görülmüştür. Özetle katılımcılar yapay zekâ teknolojilerinin yazma motivasyonlarını artırmada etkili olduğunu, yazmayı kolaylaştırdığını ve kişiselleştirilmiş destek sağlamada etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bulgular, yapay zekânın sadece teknolojik bir yenilik değil, aynı zamanda etkili bir öğretim aracı olarak da ele alınabileceğini göstermektedir.

Yapay zekâ araçlarının Türkçe yazma becerisine sağladığı katkılara ilişkin öğrencilerin verdiği yanıtlardan hareketle çeşitli sonuçlara ulaşılmıştır. Yapay zekânın yazım ve dil bilgisi yanlışlarının düzeltilmesinde, yazının düzenlenmesinde, yazıları akıcı ve tutarlı hâle getirmede, giriş, gelişme ve sonuç bölümlerini oluşturmada, kelime bilgilerini artırmada, yazma konusu için fikirleri zenginleştirerek yaratıcılığı destekleme noktasında bununla birlikte de yazmayı kolaylaştırmada yazma becerisi açısından öğrencilere katkılar sunduğu tespit edilmiştir. Bu bilgilerden hareketle yapay zekânın yazma becerisi için hem teknik hem de çeşitli yazı türleri için içerik üretmede destekçi olduğu ortaya çıkmıştır. Lira ve diğerleri (2025) de çalışmalarında yapay zekânın yazma pratiğini destekleyici etkisini gösteren bir sonuca ulaşmıştır. Bu sonuçlar yapay zekâ araçlarının bireysel farklılıklara uyum sağlayabilmesi ve öğrenme sürecini kişiselleştirebilmesi açısından olumlu bir unsur olarak değerlendirilebileceğini ortaya koymaktadır. Kushmar ve diğerlerine (2022) göre de yapay zekâ, her öğrencinin bireysel özelliklerine, amaçlarına ve hedeflerine uyum

sağlamaktadır, bu da dil öğreniminin niteliğini artırmaktadır. Bireyselleştirilebilmesinin yanında zamandan tasarruf sağlaması ve ilgi/ihtiyaçlara göre şekillenmesi bakımından da ekonomiktir. Bu neticeler, bireyselleştirilmiş öğrenmenin teşvik edilmesi açısından CEFR (2021) ilkeleriyle örtüşmektedir. Bununla birlikte, bazı öğrenciler, yapay zekâ kullanımının yaratıcılığı sınırlayabileceğini veya yapay ürünlere aşırı bağımlılığa yol açabileceğini belirtmiştir. Dolayısıyla yapay zekâ, öğretmenlerin yerini almak yerine, onların işini kolaylaştıran ve öğrencilerin bireysel gelişimini destekleyen etkili bir araç olarak değerlendirilmelidir.

Katılımcıların yapay zekâ kullanırken karşılaştıkları problemler ve sınırlılıklara ilişkin belirttikleri görüşleri ve deneyimleri teknik sınırlamaların ve dilsel-kültürel farklılıklardan dolayı ortaya çıkan problemlerin varlığını göstermektedir. Karşılaşılan teknik sınırlamanın bu teknolojilerin ücretli olması olduğu görülmüştür. Dilsel-kültürel bağlamda ise çeviri hataları, anlam yanlışlıkları ya da farklılıkları, deyim ve atasözlerini hakeza halk arasında sıklıkla kullanılan yerel söylemleri yanlış çevirme gibi problemlerle karşılaşıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen verilerden hareketle karşılaşılan problemler şu şekilde özetlenebilir: “bilgi yanlışlığı ve güven sorunu”, “ana dilden ve kültürel bağlamdan kaynaklanan yapısal farklılıklar”, “deyim ve yerel söylemleri anlama güçlüğü”, “yazının yapaylığı ve fazla resmi üslup”, “net ve detaylı konut yapılmazsa yanlış yönlendirme riski”, “teknik ve ekonomik sorunlar”. ChatGPT kullanımında en önemli problemlerden biri verilen komutlardan kaynaklanmaktadır. Kullanıcıların ChatGPT’ye verdikleri komutlar hedefe uygun, detaylı ve açık olmalıdır (Katı & Can, 2024). Şimşek (2025) ise yapay zekânın özellikle kişiselleştirilmiş öğrenme, erişim kolaylığı ve öğrenme sonuçlarına katkısını ileri sürerken, etik ve veri güvenliği sorunlarına da dikkat çekmiştir. Bu sınırlamaların, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yapay zekâ araçlarının eleştirel ve dikkatli kullanılmasını gerekli kıldığı söylenebilir.

Yabancılar Türkçe öğretiminde yazma becerisinin geliştirilmesinde, öğrencilerin görüşlerine göre geleneksel yöntemler ile yapay zekâ destekli yöntemlerin sunduğu farklı faydalar vardır. Veriler doğrultusunda iki yaklaşımın

beraber kullanılmasının en çok tercih edilen kullanım biçimi olduğu söylenebilir. Öğrencilerin bazıları, ders kitapları ve öğretmen geri bildirimi gibi geleneksel yöntemleri tercih etmektedir; çünkü bu yaklaşımlar güvenilirlik, öğretmenle etkileşim ve duygusal bağ kurma gibi noktalarda faydalar sunmaktadır. Öğrenciler, geleneksel yöntemlerin bilginin doğruluğu ve öğretmen desteği açısından daha güvenilir olduğunu ifade etmiştir. Bazı öğrenciler de yapay zekânın hızlı geri bildirim verdiğini söylemişlerdir ki bu sonuç İşler ve Kılıç'ın (2021) belirttiği “Yapay zekâ dil öğreniminde en çok ihtiyaç duyulan geri bildirim hususunda oldukça etkili bir araçtır.” ifadeleriyle örtüşmektedir. Öğrenciler yapay zekâ araçlarının kelime öğretimi ve dil bilgisi hatalarının anlık olarak düzeltilmesi gibi alanlarda oldukça faydalı olduğunu ifade etmişlerdir. Öte yandan öğrencilerin büyük bir çoğunluğu ise her iki yöntemi birlikte kullanmanın en ideal yaklaşım olduğunu düşünmektedir. Bunun gerekçesinin ise geleneksel yöntemlerin derinlemesine öğrenme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede önemli olduğu, yapay zekânın ise hız, erişilebilirlik ve kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimi sunması olduğu sonucuna varılmıştır. Dolayısıyla yazma becerisi öğrenimi sürecinde hem geleneksel hem de yapay zekâ destekli yöntemlerin dengeli ve tamamlayıcı olarak kullanılmasının pek çok açıdan daha etkili sonuçlar vereceği çıkarımına ulaşılabılır.

Yapay zekâ teknolojilerinin yazma motivasyonları üzerindeki etkilerine yönelik katılımcıların verdikleri yanıtlardan hareketle çoğu öğrencinin, yapay zekânın motivasyonlarını ve özgüvenlerini artırdığını, yazma istekliliği ve kendilerine güvenlerinin arttığını ifade ettikleri görülmüştür. Elde edilen bu sonuç, Kushmar ve arkadaşlarının (2022) çalışmalarında ulaştıkları bulgularla örtüşmektedir. Söz konusu çalışmada, yapay zekâ uygulamalarının öğrencilerde dikkat ve motivasyon eksikliği ile bireysel farklılıklara yeterince hitap edilememesi gibi sınıf içi sorunlara çözüm sunduğu; ayrıca öğrenme sürecine yönelik olumlu tutum geliştirilmesi, sınıf içi etkileşimin artırılması ve geri bildirim mekanizmalarının etkinleştirilmesi açısından da etkili olduğu vurgulanmıştır. Aynı zamanda Şenyaman (2023) da dil öğreniminde ChatGPT'nin, bireylerin kendilerini daha rahat hissedeceği ve motive edici bir ortam

sunduğunu söylemiştir. Bu çalışmanın bulgusu da ilgili araştırmanın sonucunu desteklemektedir. Bazı öğrencilerin ise yapay zekânın motivasyonu artırmada etkisinin olmadığını aksine kendilerini tembelleğe sevk ettiğini belirttikleri sonucuna varılmıştır. Ancak genel olarak, yapay zekânın yazma motivasyonunu güçlendirdiği çıkarımında bulunulabilir. Sonuç olarak yapay zekâ, öğrencilerin yazma özgüvenini ve motivasyonunu artırmada önemli bir rol üstlenmektedir ancak yoğun kullanım durumunda eleştirel düşünmeyi azaltma ve tembelleştirme riski de gözden kaçırılmamalıdır.

Katılımcıların ifadelerine dayalı olarak, öğrencilerin Türkçe öğretiminde yapay zekâ araçlarının daha etkili kullanılabilmesi için Türkçeye özgü dilsel ve kültürel içeriklerin artırılması, etkileşimli uygulamaların ve kişiselleştirilmiş içeriklerin geliştirilmesi, öğretici nitelikteki geri bildirim sistemlerinin iyileştirilmesi ve sesli destek özelliklerinin entegre edilmesi gerektiğini düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler, Türkçenin özelliklerini ve kültürel bağlamını daha iyi anlamak için dil verilerinin genişletilmesi gerektiğine vurgu yaparken, seviyeye uygun ve açık açıklamaların da dil öğrenimini kolaylaştıracağını ifade etmişlerdir. Bu öneriler, Vygotsky'nin Yakınsak Gelişim Alanı (ZPD) kuramıyla da uyum sağlayarak, uygun destek ve içeriklerle öğrenme süreçlerinin daha etkili olabileceğine işaret etmektedir. Genel olarak, bu gelişim alanlarının geliştirilmesiyle yapay zekânın Türkçe öğretiminde daha verimli kullanılabileceği düşünülmektedir.

Öğrencilerin verdiği yanıtlar, gelecekte yapay zekânın Türkçe öğretiminde üstleneceği potansiyel rollere ilişkin çeşitli beklenti ve öngörülerine öne çıkarmaktadır. Bunlar, “kişiselleştirilmiş öğrenme asistanları sunması”, “yazma becerilerini destekleyici yazılımlar”, “sanal öğretmenler”, “eş zamanlı geri dönüt sistemleri”, “kültürel bağlamı ve dil zenginliğini destekleyen platformlar” şeklinde birkaç temel konu altında gruplanabilir. Bu bulgular, yabancı dil öğretiminde yapay zekâ kullanımının gelecekte daha kişiselleştirilmiş, etkileşim odaklı, hızlı geri bildirim sağlayan ve kültürel bağlamı güçlü bir yapıya dönüşeceğine işaret etmektedir. Yabancılar Türkçe öğretiminde yapay zekâ teknolojilerinin kullanımını, öğrencilerin

yazma becerilerini hem bilişsel hem duyuşsal düzeyde önemli ölçüde desteklediğini göstermektedir.

Ulaşılan neticeler dikkate alınarak gelecekte bu çerçevede yapılacak olan akademik çalışmalara ışık tutması maksadıyla şu önerilerde bulunmaktadır:

- Yapay zekânın sunduğu olanaklardan en verimli biçimde yararlanabilmek için öğretmen eğitimi, materyal geliştirme ve etik farkındalık gibi alanlarda da çalışmaların artırılması önerilmektedir.

- Öğretmenlerin, dil öğrenen öğrencilere yapay zekâ konusunda rehber olması önerilmektedir. Bu durumun dil öğrenme sürecini zenginleştireceği düşünülmektedir.

- Yapay zekâ teknolojilerinin eğitim öğretim sürecine entegre edilmesi ve yapay zekâyı verimli, doğru, amaca ulaştıracak şekilde kullanabilen donanımlı bireyler yetiştirilmesine yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Bunun için üst bilişsel düşünme becerilerini geliştirici ders içi ve dışı etkinliklere önem verilmelidir. Bu içinde bulunduğumuz çağa adapte olabilmek için oldukça önemlidir.

- Türkçeye özgü dil ve kültürel içeriklerin artırılması, yapay zekânın yerel ve kültürel farklılıkları daha iyi yansıtmaya üzerine çalışmalar yapılmalıdır. Bu, özellikle deyim ve atasözleri gibi kültürel unsurların doğru şekilde anlaşılması ve kullanılması açısından önemli görülmektedir.

- Geleneksel öğretim ile yapay zekâ destekli yaklaşımların entegrasyonu üzerine araştırmalar yapılabilir.

- Yapay zekâ ve eğitim konularını ele alan yeni ve detaylı yapılacak farklı araştırmalar alan yazın için önemli görülmektedir.

- Yapay zekâ ile ilgili eğitim fakültelerinde dersler verilebilir. Bu, dil öğreticisi olacak öğretmen adaylarının ileride ortaya konulacak teknolojiler ve bu teknolojilerin temel yapılarını anlamaları ve dil öğrenen öğrencilerine doğru kullanım konusunda rol model olabilmeleri ya da yapay zekâyı derslerine entegre edebilmeleri noktasında destek sağlayacaktır.

Kaynaklar

- Akkaya, N. & Çıvgın, H. (2021). Türkçe eğitiminde yapay zekâ. *The Journal of International Education Science*, 8 (29), 308-322. <http://doi.org/10.29228/inesjournal.53915>
- Aktay, S., Gök, S. & Uzunoğlu, D. (2023). ChatGPT in education. *Türk Akademik Yayınlar Dergisi (TAY Journal)*, 7(2), 378-406. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tayjournal/issue>
- Alpaydın, E. (2013). *Yapay öğrenme: Yeni yapay zekâ*. Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Arslan, K. (2020). Eğitimde yapay zekâ ve uygulamaları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 71-88. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/baebd/issue>
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters & Channel View Yayınları. <https://doi.org/10.2307/ji.22730614>
- CEFR. (2021). *Diller için Avrupa ortak başvuru metni öğrenme-öğretme değerlendirme*. MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları.
- Creswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*, 2nd Ed. Sage Publishers.
- Çangal, Ö., Çelik, M. E. & Başar, U. (2025). Yabancılarla Türkçe öğretiminde yapay zekâ kullanımına yönelik öğretici görüşleri. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 10(1), 57-97.
- Ersoy, A. F. (2019). Fenomenoloji. A. Saban & A. Ersoy (Ed.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri* (3. Baskı) içinde (s. 81-138). Anı Yayıncılık.
- İbe-Akcan P. (2023). Yabancı dilde akademik yazmanın öğretimi: Yaklaşımlar, Türkçede güncel çalışmalar ve işlevsel uygulamalar. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 7(2- Akademik Türkçe Özel Sayısı), 236-249. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijotfl/issue>
- İşler, B. & Kılıç M. Y. (2021). Eğitimde yapay zekâ kullanımı ve gelişimi. *e-Journal of New Media*, 5(1), 1-11. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ejnm/issue/58097/738221>
- Jia, F., Sun, D. & Looi, C. (2023). Artificial intelligence in science education (2013-2023): Research trends in ten years. *Journal of Science Education and Technology*, 33, 94-117. <https://doi.org/10.1007/s10956-02310077-6>
- Katı, T. N. & Can, U. (2024). Usability of texts generated by artificial intelligence for reading skills in teaching Turkish as a foreign language: the example of ChatGPT-3.5, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 25(2), 538-569. DOI: 10.17679/inuefd.1415303
- Krueger, R.A. & Casey, M.A. (2000). *Focus groups: A practical guide for applied research*. Sage Pub.

- Kushmar, L.V., Vornachev, A.O., Korobova, I.O., & Kaida, N.O. (2022). Artificial intelligence in language learning: what are we afraid of. *Arab World English Journal (AWEJ) Special Issue on CALL* (8), 262-273.
- Liang, J.-C., Hwang, G.-J., Chen, M.-R. A., & Darmawansah, D. (2023). Roles and research foci of artificial intelligence in language education: An integrated bibliographic analysis and systematic review approach. *Interactive Learning Environments*, 31(7), 4270-4296.
- McCarthy, J. (2007). *What is artificial intelligence?*. Erişim adresi (4 Mayıs 2023): <http://www.formal.stanford.edu/jmc/whatisai/node1.html> nevi
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Sage Publishers.
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Sage Publications.
- Patton, M.Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün & S.B. Demir Ed.). Pegem.
- Saban, A. & Ersoy, A. (Ed.) (2017). *Eğitimde nitel araştırma desenleri*. Anı Yayınları.
- Sebzecioğlu, T. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe dilbilgisi öğretimi üzerine dilbilim temelli uygulamalar. *Kesit Akademi Dergisi*, 2(3), 97-112.
- Şimşek, Ö. (2025). Yapay zekâ ve dil öğrenme süreçlerinde kullanımına genel bakış. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 118-130. <https://doi.org/10.55008/te-ad.1567106>
- Şenyaman, G. (2023). Arapça yabancı dil öğretiminde yapay zekânın geleceği: ChatGPT örneği. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (33), 1057-1070. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1285940>
- Topsakal, O. & Topsakal, E. (2022). Framework for a foreign language teaching software for children utilizing AR, Voicebots and ChatGPT (large language models). *The Journal of Cognitive Systems*, 7(2), 33-38. <https://dx.doi.org/10.52876/jcs.1227392>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Zileli, E. N. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde ChatGPT örneği. *Karamanoğlu Mehmet Bey Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 42-51.
- Lira, B., Rogers, T., Goldstein, D. G., Ungar, L., & Duckworth, A. L. (2025). Learning not cheating: AI assistance can enhance rather than hinder skill development. *arXiv preprint arXiv:2502.02880*.

4. BÖLÜM

İlkokulda Dijital Araçların Kullanılabilirliği İle İlgili Nitel Bir Araştırma

Ethem GÜRHAN

- Giriş
- Yöntem
- Bulgular
- Tartışma, Sonuç ve Öneriler
- Kaynakça

Giriş

21. yüzyılın eğitim ortamları, bilgi ve iletişim teknolojilerinin (BİT) hızla gelişmesiyle köklü bir dönüşüm sürecine girmiştir. Bu dönüşüm, özellikle ilkökul düzeyindeki öğrencilerin öğrenme süreçlerinde teknolojinin etkin ve pedagojik bir biçimde entegrasyonunu zorunlu hâle getirmiştir (Schrum & Levin, 2009). Dijital yerliler olarak tanımlanan bu kuşak, öğrenme süreçlerinden dijital etkileşim beklentisi taşımakta; bu da öğretim ortamlarının yeniden yapılandırılmasını gerekli kılmaktadır (Prensky, 2001).

Eğitimde dijital araçların kullanımı, sadece teknik bir yenilik olarak değil; aynı zamanda pedagojik bir değişim olarak ele alınmalıdır. Öğrencilerin dijital deneyimlerine uygun olarak tasarlanmış öğrenme ortamları, yalnızca bilgi sunmakla kalmaz, aynı zamanda öğrenmeyi derinleştiren etkileşimli süreçler oluşturur. Teknolojinin etkili kullanımı, öğrenci başarısı, motivasyonu, tutumları ve öz-yeterlik inançları üzerinde olumlu katkılar sağlayabilir (Byun & Joung, 2018; Mistretta, 2005). Bununla birlikte, bu potansiyelin gerçekleştirilmesi, öğretmenlerin dijital pedagojik yeterliklerine ve teknolojik kaynaklara erişim düzeylerine bağlıdır (Battal & Çalışkan, 2021).

Dijital teknolojilerin eğitimde etkin kullanımına dair literatür, özellikle matematik gibi soyut kavramların öğretiminde bu araçların önemli katkılar sunduğunu göstermektedir. Görselleştirme, animasyon ve simülasyon gibi unsurlar, soyut bilgiyi somutlaştırarak kalıcı öğrenmeyi desteklemektedir (Baki, 1996; Hannafin & Scott, 1998). Akkuş ve Gök'ün (2024) bulguları, ilkökul matematik öğretiminde dijital araç kullanımının öğrencilerin akademik başarılarını artırdığını ortaya koyarken; Çetin ve Mirasyedioğlu (2019) gibi araştırmacılar da bu araçların tutum ve öz-yeterlik düzeyleri üzerinde olumlu etkilerini vurgulamaktadır.

Öte yandan, Web 2.0 uygulamaları gibi etkileşimli dijital araçlar, öğrenci motivasyonunu artırmakta, öğrenmeye oyunlaştırma yoluyla eğlenceli bir boyut kazandırmaktadır. Mete ve Batıbay (2019), Kahoot gibi araçların Türkçe derslerinde

öğrenci motivasyonunu anlamlı biçimde artırdığını belirtmiştir. Ayrıca, bu araçlar akran öğrenmesini desteklemekte, öz düzenlemeyi teşvik etmekte ve iş birliği ortamları oluşturarak öğrenmenin sosyal boyutunu güçlendirmektedir (Battelle for Kids, t.y.).

Dijital hikâyeler de öğrenme sürecine bütünsel bir katkı sunmaktadır. Görsel, işitsel ve duygusal öğeleri bir araya getiren bu yöntem, öğrencilerin yalnızca akademik başarılarını değil, aynı zamanda derslere yönelik tutumlarını da olumlu yönde etkilemektedir (Ciğerci & Gültekin, 2019). Verdugo ve Belmonte (2007), dijital hikâye anlatımının dil becerilerinin tamamını desteklediğini belirtmiş; bu yöntemin bilişsel, sosyal ve duyuşsal gelişimi bir arada teşvik ettiğini ifade etmiştir.

Tüm bu bilgiler ışığında, bu çalışma, dijital araçların ilkökul öğretiminde kullanımını kapsamlı bir biçimde ele almakta; öğretmenlerin dijital pedagojik yeterlikleri, karşılaştıkları yapısal engeller ve sınıf içi deneyimleri üzerinden kapsamlı bir analiz sunmayı amaçlamaktadır. Çalışmanın elde edeceği bulguların, hem uygulayıcılara hem de politika yapıcılara yol gösterici olması; ayrıca hizmet içi eğitim politikaları ve altyapı yatırımlarına yön verme potansiyeline sahip olması beklenmektedir.

Yöntem

Bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması (case study) modeli ile yürütülmüştür. Durum çalışmaları, belirli bir olgunun kendi bağlamı içinde derinlemesine incelenmesine olanak tanır (Yin, 2009). Araştırmada ilkökulda dijital araç kullanımına ilişkin öğretmen ve öğrenci deneyimleri, bu model kapsamında detaylandırılmıştır.

Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubunu, Konya il merkezinde yer alan dört farklı devlet ilkökulunda görev yapan 20 sınıf öğretmeni ve bu öğretmenlerin ders verdiği her

sınıftan 100 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcılar maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Öğretmenlerin kıdemleri 13 ila 35 yıl arasında değişmektedir.

Veri Toplama Araçları

Veriler iki temel yöntemle toplanmıştır:

- Yarı yapılandırılmış görüşme formu: Öğretmenlerin dijital araç kullanımına dair deneyimlerini, yeterlik algılarını ve karşılaştıkları engelleri belirlemek amacıyla hazırlanmıştır.

- Sınıf içi gözlem formu: Öğretmenlerin ve öğrencilerin dijital araçları nasıl kullandığını gözlemlemek için geliştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Toplanan veriler Braun ve Clarke (2006) tarafından geliştirilen tematik analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Kodlama süreci sırasında NVivo 12 yazılımı kullanılmıştır. Araştırmada güvenilirlik sağlamak adına iki bağımsız araştırmacı tarafından yapılan kodlamalar arasında %91 oranında uyum sağlanmıştır.

Bulgular

Tema 1: Dijital Pedagojik Yeterlik Algısı

Alt Tema 1.1: Teknolojik Okuryazarlık

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu temel dijital araçlara (ör. EBA, Zoom, Morpa Kampüs) hâkim olduklarını belirtmiş, ancak ileri düzey uygulamalar (ör. içerik tasarımı, artırılmış gerçeklik) konusunda eksiklik yaşadıklarını ifade etmişlerdir:

“Bir PowerPoint yaparım, EBA'dan video açarım. Ama mesela bir dijital oyun tasarlamam istenirse orada kalıyorum.” (T5)

Alt Tema 1.2: Öz-Yeterlik ve Gelişim İhtiyacı

Katılımcıların %65'i dijital araçları kullanmaya istekli olduklarını ancak kendilerini yeterli görmediklerini belirtmiştir. Bu durum, özellikle 15 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip öğretmenlerde daha belirgindir:

“Genç öğretmen arkadaşlar bu işlerde daha rahat. Biz de öğrenmek istiyoruz ama zaman ve destek lazım.” (T14)

Tema 2: Kullanım Amaçları ve Uygulama Sıklığı

Alt Tema 2.1: Derslerde Kullanım Amacı

Dijital araçlar çoğunlukla:

- Konu anlatımını destekleme (video, animasyon),
- Değerlendirme (Kahoot, Quizizz),
- Oyunlaştırma ve dikkat çekme amaçlı kullanılmıştır.

“Matematikte bazen zor kavramlar oluyor. Photomath gibi uygulamalarla daha kolay anlıyorlar.” (T8)

Alt Tema 2.2: Kullanım Sıklığı

Araştırma kapsamında incelenen 20 öğretmenden:

- 6’sı her hafta en az 2 derste dijital araç kullandığını,
- 9’u haftada bir kez kullandığını,
- 5’i ise ayda bir ya da daha az sıklıkta dijital araç kullandığını belirtmiştir.

Tema 3: Öğrenciler Üzerindeki Etkiler

Alt Tema 3.1: Artan Dikkat ve Katılım

Derslerde dijital içerik kullanımı öğrencilerin derse yönelik ilgilerini ve katılımlarını artırmıştır. Özellikle dijital hikâyeler ve interaktif oyunlar, sınıf atmosferini canlandırıcı etki yapmıştır:

“Normalde dersi dinlemezdim, ama dijital hikâyede anlatılanları merak ettim.” (S17)

Alt Tema 3.2: Öğrenmeye Yönelik Tutum Değişikliği

Dijital araçlar sayesinde özellikle zorlanılan konularda (örneğin matematikte kesirler) öğrencilerin derse yönelik tutumlarında olumlu değişim gözlenmiştir:

“Kesirleri çok sevmiyordum, ama animasyonlu anlatınca daha kolay oldu.” (S5)

Alt Tema 3.3: Teknolojiyle Gelen Öğrenme Motivasyonu

Dijital araçların öğrenciler üzerinde motivasyon artırıcı etkisi olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin çoğu dijital araçlı derslerin “daha eğlenceli” olduğunu ve “zamanın hızlı geçtiğini” ifade etmiştir.

Tema 4: Karşılaşılan Zorluklar ve Kısıtlılıklar**Alt Tema 4.1: Donanım ve Altyapı Eksiklikleri**

Öğretmenlerin %75’i sınıflarda yeterli teknik donanımın (bilgisayar, internet bağlantısı, etkileşimli tahta) bulunmadığını belirtmiştir:

“Sınıfta tahta var ama kalem yok, internet de çekmiyor. Ne yapayım?” (T2)

Alt Tema 4.2: Zaman Yönetimi ve Uygulama Baskısı

Ders saatlerinin sınırlı olması, öğretmenlerin dijital içerik kullanımını sınırlandırmaktadır. Ayrıca müfredatın yoğunluğu da dijital uygulamalara zaman ayırmayı zorlaştırmaktadır:

“Dijital materyal hazırlamak güzel ama zaman bulmak çok zor. Hazır kaynakları bile kullanmaya yetişemiyoruz.” (T11)

Alt Tema 4.3: Destek Eksikliği

Katılımcıların büyük bölümü, dijital araç kullanımı konusunda mesleki gelişim ve teknik destek ihtiyaçlarının yeterince karşılanmadığını vurgulamıştır:

“Seminerlerde anlatıyorlar ama uygulama yok. Kendimiz kurcalayarak öğreniyoruz.” (T19)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma, dijital araçların öğretim sürecinde potansiyel faydaları kadar uygulamadaki sınırlılıklarını da ortaya koymuştur. Bulgular, daha önceki araştırmalarla da örtüşmektedir:

- Akkuş ve Gök (2024), dijital araçların matematik başarısını artırdığını belirtmiş, bu çalışmada da benzer şekilde öğrencilerin derse olan ilgilerinin arttığı gözlenmiştir.

- Mete ve Batıbay (2019), Kahoot gibi araçların motivasyonu artırdığını bulmuş, bu çalışma da aynı araçlara olumlu öğrenci tepkisini göstermektedir.

- Ciğerci ve Gültekin (2019), dijital hikâyelerin tutum gelişimine katkısını vurgulamış, bu çalışma da ilkokul öğrencilerinin bu araçlara olan ilgisini doğrulamıştır.

Ancak öğretmenlerin mesleki gelişim desteği ve altyapı eksikliği bu potansiyelin önünde önemli bir engel olarak belirlenmiştir. Bu durum, öğretmen yeterliğini merkeze alan dijitalleşme politikalarının gerekliliğini ortaya koymaktadır (Battelle for Kids, t.y.; Borich, 2017).

Bu araştırma, ilkokul öğretiminde dijital araçların kullanılabilirliğini öğretmen ve öğrenci perspektiflerinden inceleyerek önemli bulgular ortaya koymuştur. Elde edilen sonuçlar, dijital teknolojilerin öğrenme süreçlerine entegrasyonunun olumlu etkiler yarattığını göstermektedir. Ancak bu etkiler, öğretmenlerin dijital pedagojik yeterlik düzeyleri ve teknik altyapı olanaklarıyla doğrudan ilişkilidir.

Sonuçlar

- Öğretmenlerin dijital araçlara yönelik algıları genellikle orta düzeydedir.
- Dijital araçların en yoğun kullanıldığı dersler matematik ve hayat bilgisidir.
- Öğrenciler dijital içerikli derslerde daha yüksek düzeyde motivasyon ve dikkat göstermektedir.

• Donanım ve teknik destek eksiklikleri, öğretmenlerin dijital araç kullanımını sınırlandırmaktadır.

Öneriler

1. Hizmet içi eğitim programları dijital pedagojik yeterliklerin geliştirilmesine odaklanmalıdır.
2. Okullarda altyapı yatırımları (internet, akıllı tahta, tablet) artırılmalıdır.
3. Dijital içeriklerin etkin kullanımı için ulusal bir dijital içerik kütüphanesi oluşturulmalı ve öğretmenlere açık hale getirilmelidir.
4. Eğitim fakültelerinde dijital araçların öğretimi konusunda uygulamalı dersler artırılmalıdır.
5. Öğrencilerin bireysel farklılıkları gözetilerek teknoloji kullanımı kişiselleştirilmiş öğrenme yaklaşımlarıyla desteklenmelidir.
6. Dijitalleşmenin öğretim ortamında sürdürülebilir şekilde yer alabilmesi için sürekli olarak destekleyici eğitimlerin düzenlenmesi ve donanım eksikliklerinin giderilmesi gerekmektedir.

Kaynaklar

- Akkuş, E. B., & Gök, B. (2024). İlkokul matematik öğretiminde kullanılan dijital teknoloji araçlarının başarıya etkisi: Derleme çalışması. *Journal of Computer and Education Research*, 12(23), 164–183. <https://doi.org/10.18009/jcer.1394932>
- Baki, A. (1996). Matematik öğretiminde bilgisayar her şey midir?. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 135–143.
- Battelleforkids. (t.y.). *P21 Partnership for 21st century learning a network of battelle for kids*. <http://battelleforkids.org/networks/p21/frameworks-resources> adresinden 23.04.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Battal, A. & Çalışkan, A. (2021). Bilgisayar destekli matematik eğitimi alanında 2015-2019 yılları arasında yapılan araştırmaların incelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(40), 2258-2287. <https://doi.org/10.26466/opus.837465>
- Borich, G. D. (2017). *Etkili öğretim yöntemleri*. (M. B. Acat, Çev.). Nobel Yayıncılık.

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Byun, J., & Joung, E. (2018). Digital game-based learning for K–12 mathematics education: A meta-analysis. *School Science and Mathematics*, 118(3-4), 113-126. <https://doi.org/10.1111/ssm.12271>
- Ciğerci, F. M., & Gültekin, M. (2019). Dijital hikâyelerin dinlemeye yönelik tutuma etkisi. *Harran Education Journal*, 4(2), 45–73. <https://doi.org/10.22596/2019.0402.45.73>
- Çetin, Y. & Mirasyedioğlu, Ş. (2019). Teknoloji destekli probleme dayalı öğretim uygulamalarının matematik başarısına etkisi. *Journal of Computer and Education Research*, 7(13), 13-34. <https://doi.org/10.18009/icer.494907>
- Hannafin, R. D., & Scott, B. N. (1998). Identifying critical learner traits in a dynamic computer-based geometry program. *The Journal of Educational Research*, 92(1), 3-12. <https://doi.org/10.1080/00220679809597570>
- Mete, F., & Batıbay, E. F. (2019). Web 2.0 uygulamalarının Türkçe eğitiminde motivasyona etkisi: Kahoot örneği. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 1029–1047. <https://doi.org/10.16916/aded.616756>
- Mistretta, R. M. (2005). Integrating technology into the mathematics classroom: The role of teacher preparation programs. *The Mathematics Educator*, 15(1), 18-24.
- Prensky, M. (2001). *Digital natives, digital immigrants. On the Horizon*, 9(5), 1–6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Schrum, L., & Levin, B. B. (2009). *Leading 21st century schools: Harnessing technology for engagement and achievement*. Corwin Press.
- Verdugo, D.R. & Belmonte, I.A. (2007). Using digital stories to improve listening comprehension with Spanish young learners of English. *Language Learning & Technology*. 11(1), 87-101.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (Fourth Edition). Sage.

EĞİTİM VE ARAŞTIRMADA DİJİTALLEŞME

Editörler

Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ

Doç. Dr. Ayşe Derya IŞIK

Bilimin ana amacı evreni anlamak, bilinmeyen olguları açıklamak ve insanlığa yararlı bilgiler sunmaktır. Bu amaçla gözlem, araştırma, deney gibi bilimsel yöntemler kullanılmakta, teori ve modeller geliştirilmektedir. Eğitim alanında ise bu sürece katkı sağlayacak bilimsel bilgilerle donatılmış ve düşün sistemi gelişmiş öğrenciler yetiştirmeye çalışılmaktadır. Bunun için düşünme, araştırma, sorgulama, inceleme, çıkarım yapma, değerlendirme, öğrenmeyi öğrenme, hayat boyu öğrenme gibi becerilere ağırlık verilmektedir. Ayrıca dijital öğretim yöntem, teknik ve materyallerden de yararlanılmaktadır. Çünkü eğitimde dijitalleşme önemli bir aşama olmaktadır.

Dijitalleşme, teknolojik gelişmelerin insan yaşamına yansımalarıyla ortaya çıkan bir süreçtir. Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlükte dijitalleşme, “geleneksel iş süreçlerinin, hizmetlerin ve ürünlerin dijital teknolojiler kullanarak dönüştürülmesi ve işletmelerin bu teknolojilere uyum sağlaması” olarak açıklanmaktadır. Eğitim ve araştırmada ise dijital teknolojilerin kullanılması ve hizmetlerin giderek kolaylaştırılması olarak ele alınmaktadır. Dijitalleşmenin dört önemli yararı hız, verimlilik, erişilebilirlik, esneklik ve yenilikçilik olarak sıralanmaktadır. Bunlar işlemlerin hızlı bir şekilde yapılmasını ve verimli çalışmasını sağlamaktadır.

Eğitim alanında dijitalleşme büyük bir etkiye sahiptir. Dijital araçlar, öğrencilerin daha etkili ve kalıcı öğrenmelerine yardımcı olmaktadır. Dijital eğitim materyalleri sayesinde öğrenciler, derslerine her zaman ve her yerden erişebilmekte, dijital materyalleri paylaşmak kolay olmaktadır. Böylece okullar öğrencilerine daha iyi hizmet sunabilmekte ve rekabet güçlerini artırabilmektedir. Araştırmada ise dijitalleşme bilgi üretme sürecini, belli bir alandaki olguları kontrollü araştırma, deney ya da gözlem yapma, aralarındaki düzeni keşfetme, bunları teori, yasa ve ilkeler halinde ifade etme, bilimsel verileri işleme gibi işlemleri kolaylaştırmaktadır. Böylece öğrencilerin dil, zihinsel, sosyal ve duygusal becerileri daha hızlı geliştirilmektedir.

“Eğitim ve Araştırmada Dijitalleşme” teması ile hazırlanan bu kitapta 4 bölüme yer verilmiştir. Kitabın okuyuculara ve alana katkı getirmesini dileriz.