

YABANCI/İKİNCİ DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ KAPSAMINDA GÖREV TEMELLİ ETKİNLİKLER İÇİN KULLANILABİLECEK YAPAY ZEKÂ UYGULAMALARINDA ÖĞRETİCİLERİN ROLÜ*

Araştırma Makalesi

Sevil ACIPINAR** / Ezgi İNAL***

Geliş Tarihi: 01.09.2025 | Kabul Tarihi: 23.11.2025 | Yayın Tarihi: 29.12.2025

Özet: Yabancı/ikinci dil öğretimi çok boyutlu bir araştırma alanıdır. Son yıllarda teknolojinin bu alanda öne çıkmasıyla birlikte, yapay zekâ uygulamaları dil öğretim süreçlerinde giderek daha fazla kullanılmaktadır. Söz konusu süreçlerde yapay zekâ uygulamaları, ölçme değerlendirmeden program geliştirmeye, ders tasarımlarından oyunlaştırma içeriklerini destekleyici ürünlerin tasarımına kadar pek çok kapsamda kullanılabilmektedir. Bu çalışmanın amacı, yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde görev temelli etkinlikler için kullanılabilecek yapay zekâ uygulamalarında öğretmenlerin rolünü incelemektir. Özellikle yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimine yönelik yapay zekâ odaklı çalışmalar hem uygulamalarda hem de eğitim araştırmalarında sıkça tercih edilen konular hâline gelmiştir. Yapay zekânın ders tasarımlarında kullanımına yönelik uygulamalı çalışmalar literatürde yeni yer almaya başlasa da yakın zamanda bu alanda yoğun bir araştırma havuzu oluşması kaçınılmazdır. Bu nitel araştırmada, içerik analizi yöntemiyle yapay zekâ destekli uygulama araçları incelenmiştir. Veriler, belirli kriterlere göre seçilen ve analiz edilen yapay zekâ uygulamalarından elde edilmiştir. Çalışmada, yabancı/ikinci dil öğretiminde öğrenenlerin bireysel ve sınıf içi öğrenme süreçlerinin bir arada kullanıldığı görev temelli öğrenme uygulamalarının hangi yapay zekâ araçlarıyla gerçekleştirilebileceğine yönelik bir çerçeve oluşturulmuştur. Ayrıca bu uygulamalar kapsamında öğrenenlerin motivasyonu ve sorumluluğunun yanında yapay zekâ bağlamında teknoloji araçlarının kullanımında öğretmenlerin rol ve sorumluluklarının önemi de vurgulanmıştır. Son olarak, yabancı/ikinci dil öğretmenlerine yönelik olarak, yapay zekâ araçlarının görev temelli uygulamalarda kullanımı konusunda önerilere yer verilmiştir. Bu çalışma, yapay zekâ destekli dil öğretimi konusunda literatüre önemli katkılar sunmayı amaçlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Dil öğretiminde teknoloji, görev temelli öğrenme, öğretici rolleri, yabancı dil olarak Türkçe, yapay zekâ uygulamaları.

THE ROLE OF INSTRUCTORS IN AI APPLICATIONS USABLE FOR TASK-BASED ACTIVITIES IN THE CONTEXT OF TEACHING TURKISH AS A FOREIGN/SECOND LANGUAGE

Research Article

Received: 01.09.2025 | Accepted: 23.11.2025 | Published: 29.12.2025

Abstract: Foreign/second language teaching is a multifaceted research area. With the rise of technology in recent years, AI applications have increasingly been integrated into language teaching processes. Artificial intelligence tools can be used in a wide range of areas in these processes, from measurement and evaluation applications to programme development, from lesson design to the design of products that support gamification content. This study aims to examine the role of instructors in AI applications that can be used for task-based activities in teaching Turkish as a foreign/second language. Specifically, AI-focused studies on teaching Turkish as a foreign/second language have become prevalent topics in both practical applications and educational research. Although practical studies on the use of AI in course design are just beginning to appear in the

* Bu makale 21-22 Eylül 2024 tarihinde gerçekleştirilen “2. Uluslararası Miras Dil ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sempozyumu”nda sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş hâlidir.

** Uzman; Piri Reis Üniversitesi, Kültür Birimi; sacipinar@pirireis.edu.tr  0009-0006-5110-6755

*** Öğr. Gör.; İstanbul Aydın Üniversitesi TÖMER; ezgiinal1@aydin.edu.tr  0000-0002-1573-9401

literature, it is inevitable that a significant body of research will soon develop. In this qualitative study, AI-supported application tools are examined using content analysis. Data are obtained from AI tools selected and analyzed based on specific criteria. The study has created a framework for utilizing AI tools in task-based learning activities that combine individual and classroom learning processes in foreign/second language teaching. Additionally, the importance of learner motivation and responsibility within these applications, as well as the roles and responsibilities of instructors in utilizing AI technology, are highlighted. Finally, recommendations are provided for foreign/second language instructors on the integration of AI tools in task-based activities to enhance lesson design. This study aims to make significant contributions to the literature on AI-supported language teaching.

Keywords: AI applications, instructor roles, task-based learning, technology in language teaching, Turkish as a foreign language.

Giriş

Eğitimde yapay zekâ uygulamalarına yönelik çalışmaların sayısı, özellikle üretici yapay zekâ bağlamında giderek artmaktadır. Üretken yapay zekânın kullanışlı, zaman kazandırıcı ve farklı amaçlara yönelik olarak kullanılabilir olması, üretken yapay zekâ odaklı hazırlanan eğitim uygulamalarının da zengin bir uygulama çerçevesi sunmasını sağlamaktadır.

Eğitim alanında özelde dil öğretimi bağlamında yapay zekâ uygulamaları düşünüldüğünde pek çok özelliğiyle ön plana çıkan bir araştırma alanını işaret ettiğini söylemek mümkündür. Dil öğretiminin disiplinlerarası özellikleri ve otantik materyal ihtiyacı başta olmak üzere pek çok konuda yapay zekâ ile önemli bir gelişme kaydettiği görünür hâle gelmiştir.

Akkaya ve Çıvğın (2021), Türkçe eğitiminde yapay zekânın sağladığı avantajları; geri bildirim süreçlerini kolaylaştırma, öğrenci ihtiyaçlarını analiz etme, öğretmene rehberlik ve asistanlık sağlama, program hazırlıklarını destekleme, bilgiye erişim ve etkileşimi hızlandırma, farklı deneyimler sunma ve öğrencilere erişimde veri kullanımı ile strateji belirleme olarak sıralamaktadır. Dolayısıyla yapay zekâ uygulamaları, bazı konularda etik tartışmalara konu olsa da dil öğretiminin her aşamasında yaratıcı ve destekleyici özellikleriyle bulunmasının yanı sıra rehberlik etme ve strateji geliştirme süreçlerine de doğrudan katkı sağlayabilmektedir (Katı ve Can, 2024; Karagöl ve Yıldırım, 2025; Küçük ve Solak, 2025; Banaz ve Demirel, 2025). Orhan Karsak (2024, s. 159) çalışmasında, Türkçe öğretimi süreçlerinde kullanılabilecek uygulamaları öğrenme-öğretme etkinlikleri, ölçme değerlendirme uygulamaları ve planlama uygulamaları başlığı altında ele almış; öğrenme-öğretme etkinliklerine yönelik uygulamaları ise ayrı ayrı her beceri kapsamında örneklendirmiş, iş birlikli etkinliklere de ayrı bir başlık açmıştır. Bu kapsamda ortaya çıkan tabloda gün geçtikçe zenginleşen yapay zekâ uygulamalarının hemen her bağlamda dil öğretim süreçlerinde yer alabildiği açıkça görülmektedir.

Bu çalışmada, söz konusu yapay zekâ uygulamalarının yabancı/ikinci dil öğretiminde ve görev temelli etkinlikler kapsamında kullanımına ilişkin olarak öğreticilerin sorumlulukları ve ihtiyaçlarına yönelik bir çerçeve sunulması hedeflenmiştir. Araştırma kapsamında “Yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde görev temelli etkinler için kullanılabilecek yapay zekâ uygulamalarında öğreticilerin rolü nedir?” sorusuna cevap aranmıştır.

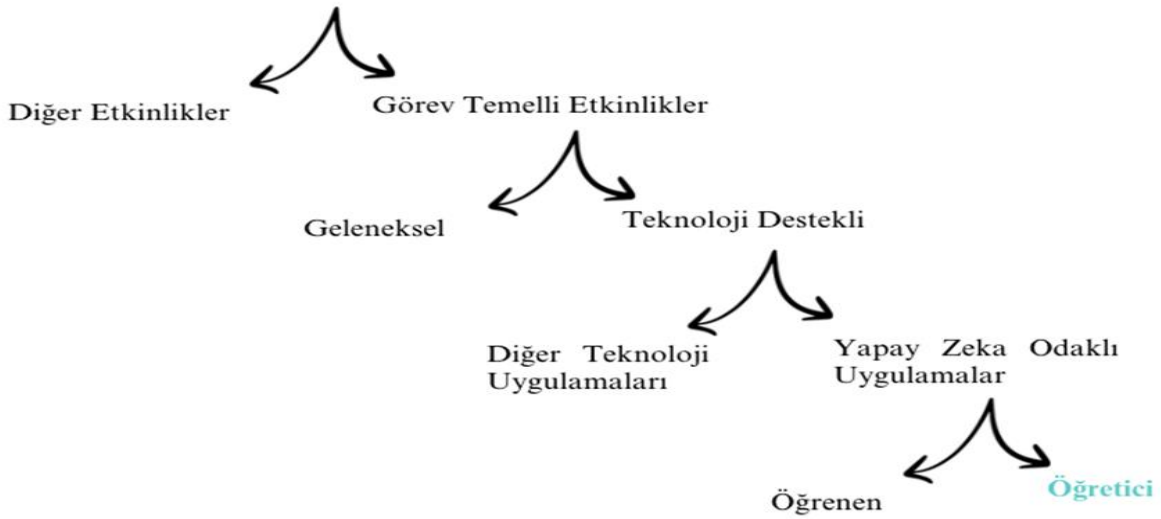
1. Kuramsal Çerçeve

Literatürde bazı temel kavramlardan bahsetmek gerekir. Örneğin, dil öğretim yöntemi, dilsel özelliklerin sistemli bir şekilde sunulduğu ve tercih edilen bir yaklaşım olarak tanımlanabilir (Demircan, 2005; Memiş ve Erdem, 2013). Sınıf içi etkinlikler de ilgili yöntemler kapsamında geliştirilmektedir. Bu bağlamda çalışmamızda öne çıkan kavramlarımızı ve araştırma içeriğimizin kavramsal örgüsünü şu görsel ile açıklamak mümkündür.

Şekil 1

Yabancı/İkinci Dil Öğretiminde Etkinlikler ve Öğreticiler

Yabancı/İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Etkinlikler



Şekil 1’de, yabancı/ikinci dil öğretiminde kullanılan farklı yöntemler kapsamında geliştirilen etkinlikler incelenerek, görev temelli etkinlikler ayrı bir başlık altında ele alınmıştır. Bu noktada, görev temelli etkinliklerin geleneksel yöntemlerle mi yoksa teknoloji odaklı mı tasarlandığı ve öğrenenlere sunulduğu önemli bir konudur. Teknoloji destekli etkinliklerin ise yapay zekâ odaklı olup olmadıkları yahut diğer uygulamalarla yapılıp yapılmadıkları incelenirken; yapay zekâ odaklı uygulamaların ise öğretici boyutu ele alınmıştır. Dolayısıyla bu ilişkisel çerçevede yabancı/ikinci dil öğretim yöntemlerinden kısaca söz etmek gerekmektedir.

Dil bilgisi-çeviri yönteminde, hedef dildeki metinler üzerinden okuma becerisi odaklı bir öğrenme gerçekleştirilmesi hedeflenir ve bu, her yaştan öğrenici için uygundur (Richards ve Rodgers, 2007, s. 6).

Düz varım yöntemi, direkt yöntem veya dolaysız yöntem öğretici merkezli bir yöntem olup bu yöntemde öğrencilerden de derse aktif katılım beklenir. İlk haftalarda telaffuz üzerinde sıklıkla durulur (Demirel, 2010, s. 40).

İşitsel-dilsel yöntem ya da kulak dil alışkanlığı yöntemi ile odaklanılan nokta kısa süre içinde öğrenenlere iletişimsel beceriler kazandırmak ve hedef dilde cevap verebilme yeterliliğini ve hızını artırabilmektir (Ekawati, 2017, s. 62).

İşitsel-görsel yöntemde sesli ve görüntülü materyaller aracılığıyla öğretme hedefleri gerçekleştirilir. Bu yöntem ilk olarak Fransa’da ortaya çıkmıştır (Hengirmen, 2006, s. 28). Bu yöntemde görsel bağlamın, öğrenme süreçlerini desteklemesi ve kolaylaştırılabilmesi için sesle birleşerek ses ve görüntünün bir araya getirilmesi amaçlanır (Demircan, 2005, s. 197).

Seçmeci yöntem, daha çok günlük yaşama yönelik öğretim hedeflerini işaret eder; bu yöntemde anlamlı tekrarlar ön plana çıkar, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklara önem verilir ve öğretim basitten karmaşığa, somuttan soyuta doğru ilerler (Barın, 1994, s. 54).

Tüm fiziksel tepki yönteminde başarılı olunması için dil öğretimi süreçlerinde bireylerin vücutlarındaki değişikliklerle beyindeki her iki lobun da öğrenme işlevini kontrol ettiği ve buna bağlı olarak öğrenenler açısından zorlayıcı şartlarda dile dair unsurları öğrenmenin olumsuz etkilendiği ifade edilir (Doğan, 2012; Gür, 1995). Bu nedenle tercih edilecek yöntemin bu konular da göz önünde bulundurularak seçilmesi gerekir.

Sessiz yol yöntemi, öğrenenlerin ve öğreticilerin farklı dil örneklerine odaklanmalarının ardından hatalı dil bilgisi yapılarıyla da olsa iletişime geçmelerine dönük bir yöntemdir. Öğrenenlerin hataları doğrudan düzeltilmez, özel bir renk sistemiyle gösterilir ve kelime öğretimi de bu yöntemde sık gerçekleştirilir. Öğrenenler daha sonra istedikleri sözcüklerle yeni cümle örnekleri oluştururlar (Demirel, 1990; Yıldırım, 1986) ve kendilerini ifade ederler.

Danışmanlı (grupla) dil öğretim yönteminde öğrenenlerin ikinci bir dil öğrenirken hata yapma korkusu ve iç kaygı nedeniyle kendilerini yeterince ifade edemediği göz önüne alınarak, bu kaygıyı azaltmak ve hata yapma korkusunu yenmek için yalnızca öğreticinin değil, öğrenenlerin de belirli sorumluluklar üstlenmesi gerektiği savunulmaktadır (Demirel, 2010, s. 60).

Esinlemeli yöntem ya da telkin yönteminde geçmiş yaşam deneyimlerinden bilinçsiz bir yararlanma ve bunu ders hedeflerine uygun yönlendirme esastır (Hengirmen, 2006, s. 29). Lozanov, bu yöntemin geleneksel dil öğrenme yöntemine göre daha hızlı bir öğrenme ortaya koyduğunu söyler (akt. Doğan, 2012, s. 306; İşcan, 2011, s. 1281;).

Yukarıdaki yöntemlerin sonuncusu olarak görev temelli öğrenme yönteminde öğrenciler hedef dile değil görevlere odaklanırlar. Yöntemin ilk uygulayıcısı Prabhu, öğrenenlerin görevleri tamamlamak için birbirleriyle ya da öğretici ile iletişim hâlinde olacaklarını ve bunun da dil öğrenme süreçlerine olumlu katkıda bulunacağını savunur. Bu yönetime göre öğrenenler iletişim hâlindeyken birbirlerini dinlerler, anlarlar/anlamaya çalışırlar ve hedef dilde kendilerini ifade etmeyi denerler. Bu süreç öğrenenlerin hâlihazırda bulundukları seviyenin üzerinde görünse de gelecekteki dil yeterlilikleri için önemli bir alt yapı oluşturduğu söylenebilir. (Larsen-Freeman, 2004, s. 144).

Görev temelli öğrenme yöntemi süreçlerinde öğrencilerden bir dizi görevi gerçekleştirmeleri ve bu görevleri gerçekleştirirken de öğrendikleri dili kullanmaları beklenir. Böylece öğrenciler otantik bir ortamda geçmişten getirdikleri yaşam deneyimleri, yeni öğrendikleri bilgiler ve yönlendirici bilgileri harmanlayarak özel bir öğrenme gerçekleştirir. Öğrenenler bu etkinlik süreçlerinde oldukça özgür bir şekilde dili kullanırlar ve öğrenme süreçlerini

kendilerine göre inşa etmiş olurlar. Bu bakımdan öğreticiler de bu yöntemde destekleyici bir rehber pozisyonundadır (Ellis 2003, Frost 2004, Nunan 2006'dan akt. Demir, 2008, s. 13).

Görev temelli yöntem, hedef dilin pratik ve işlevsel kullanımıyla ilgili anlamlı sınıf içi çalışmalarla dört temel dil becerisine dair özellikleri deneyimleme fırsatı sunar. Ayrıca uygulamaya dönük bir yöntem olması sebebiyle görev temelli yöntem, öğrencilerin günlük yaşamdaki deneyimlerini kolaylıkla işe koşabilmelerinin önünü açar ve onları teşvik eder (Córdoba Zúñiga, 2016, s. 14). Görev temelli yaklaşımdaki etkinlikler, gerçek yaşam deneyimlerinden hareketle oluşturulur. Bu etkinlikler olaylar ve durumlar arasındaki ilişkilendirmeler, benzerlik ve farklılıkları kavramak açısından oldukça önemli işlevsel özelliklere sahiptir. Öğrenenler öğreticilerle etkileşim ve iletişimlerini kesmeden kendilerine özgü biçimlerde verilen görevleri tamamlar. Görevlerin tamamlanmasının ardından ortaya çıkan benzer veya farklı sonuçlar, öğrenenler ve öğreticilerin birlikte yürüttüğü değerlendirme süreçlerine dahil edilir. Bu açıdan da öğretici bir yaklaşımdan söz edilebilir (Larsen-Freeman ve Anderson, 2014, s. 202-203). Modern dil öğretiminde, görev temelli öğretim önemli bir yere sahiptir. Bu öğrenme yönetiminin uygulanmasında öğretmen ve öğrencinin öğrenme görevlerini yerine getirmesi, sosyal ve insanlar arası ilişkiler gibi rolleri üstlenmesi gerekir.

Görev temelli öğrenme süreçlerinde öğreticiler, öğrenenlerin ihtiyaç ve niteliklerini dikkate alarak görevlerden oluşan etkinlik tasarımları hazırlamalıdır. Görev öncesinde, görev sırasında ve görev sonrasında ortaya çıkan bütün durumlar hem öğreticilerle anlamlı iletişimi hem de öğrenenler arasındaki bilgi alışverişi süreçlerini destekler (Larsen-Freeman ve Anderson, 2014, s. 202-203). Bu nedenle, dil öğreticileri görev temelli yöntemi tercih ettiklerinde, öğrenenlerden talep edecekleri görevlerin her aşamada, hangi dil becerisine odaklanırsa odaklansın, öğrenme süreçlerine katkı sağlayacağını unutmamalıdır.

Yabancı/ikinci dil öğretiminde ders tasarımları öğreticilerin kendi bilgi birikimleri ve vizyonlarını ortaya koyan en önemli unsurdur. Çünkü her ne kadar her öğreticinin faydalanabileceği CEFR (Avrupa Ortak Çerçeve Metni) ve buna bağlı müfredatlar olsa da ders için seçilen yöntem başta olmak üzere diğer hususların her aşamasında öğretici etkin rol oynamaktadır. İletişimsel yaklaşımın önemli bir ayağı olan görev temelli yöntemler de sıklıkla yabancı/ikinci dil öğretimi süreçlerinde tercih edilmektedir (Göçer ve Karadağ, 2022, s. 59).

Görev temelli etkinlikler kendi doğası gereği geleneksel ve teknoloji tabanlı olabilmekte; bu bağlamda gerçekleştirilen ders tasarımları da teknolojinin önemli bir alt başlığı olan yapay zekâ uygulamalarıyla gerçekleştirilebilmektedir. Ortaya çıkan tüm bu özelliklerdeki tasarımların öğrenen kadar öğretici açısından da önemli olduğu, mesleki sorumlulukların yanı sıra öğreticiye teknolojik kapsamda kimi sorumluluklar yüklediği de açıktır.

Bu çalışmada odaklandığımız yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimi literatüründe yabancı/ikinci dil öğretiminde teknoloji ve öğretici odaklı araştırmalar incelendiğinde pandemi süreciyle geniş bir araştırma havuzu oluşturan uzaktan öğretim süreçlerinde öğreticilerle ilgili çalışmalar (Duman vd., 2021; Güngör vd., 2020; Pilancı vd., 2020) kenarda bırakıldığında yabancı/ikinci dil öğreticilerinin eğitim teknolojisine yönelik öz yeterlikleri

(İnal, 2020), web 2.0 araçlarının kullanımına yönelik öğretici görüşleri (Yılmaz vd., 2022) ve dijital okuryazarlık (Kara ve Atmaca, 2024) bağlamında çalışmaların olduğu görülmektedir.

2. Yöntem

Bu nitel araştırmada, içerik analizi yöntemiyle yapay zekâ destekli uygulamalar incelenmiştir. Bu uygulamalar kolay erişilebilir olmaları, dil desteği sağlamaları ve pedagojik uygunlukları sebebiyle seçilmiştir. Bu bağlamda sistematik bir analiz sonucunda veriler elde edilmiştir. Araştırmanın literatür kapsamındaki verileri, son beş yılda yayımlanmış akademik makaleler, tezler ve yabancı dil öğretim süreçleri hakkında yapılan akademik araştırmalar üzerinden elde edilmiştir. Bu kapsamda, “Yabancı/İkinci Dil Öğreticisi”, “Yabancı/İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretimi”, “Görev Temelli Dil Öğretimi” ve “Dil Öğretimi ve Yapay Zekâ” anahtar temaları üzerinden literatürdeki çalışmalar analiz edilmiştir. Toplanan dokümanlar, doküman analizi yöntemi kullanılarak incelenmiştir. Araştırma kapsamında görev temelli dil öğretiminde kullanılabilecek yapay zekâ uygulamaları detaylandırılmış ve bu uygulamalarda öğreticilerin rollerine odaklanılmıştır. Bu kapsamda analiz edilen kavramsal çerçeve görev temelli ders tasarımı yapay zekâ araçlarının işe koşulması süreçleriyle birleştirilerek, bu bağlamda öğreticilerin rolüne yönelik bazı çıkarımlarda bulunulmuştur.

3. Araştırmanın Kapsamı ve Bulgular

Dil öğretimi süreçlerinde sınıf içindeki öğrenmelerin ders anında ya da daha sonra çeşitli uygulamalar (örn. Duo Lingo, Ewa, Talkpal AI) ile tekrarlanabilmesi ve öğrenciler için bireysel öğrenme alanı oluşturabilmesi; teknoloji araçlarıyla sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerle beraber öğrenme ortamlarının tasarlanabilmesi; yenilikçi, eğlenceli ve az maliyetli materyallerin oluşturulabilmesi; aynı anda çeşitli ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanılabilmesi gibi kolaylıklar ortaya çıkmaktadır.

Görev temelli etkinlikler, öğreticinin planlı ve nitelikli rehberliğinde, otantik ve iletişim odaklı süreçler ön plana çıkarılarak yürütülen; öğrenenlerde merak uyandıran, iş birliğini destekleyen, gerçekçi konulara odaklanmayı sağlayan ve yaratıcı fikirler ortaya koymayı teşvik eden etkinliklerdir. (Gorp ve Bogaert, 2006; Swan, 2005). Görev temelli etkinlikler, dijital ortamlarda da gerçekleştirilebilir. Her görev temelli etkinliğin görev öncesi, görev sırası ve görev sonrası olmak üzere 3 temel bölümü bulunur. Bu bölümler, öğreticinin ders tasarımı kapsamında öğrenenlerden tamamlanmasını beklediği süreçler olarak adlandırılabilir.

Görev temelli bazı üretken yapay zekâ etkinlik örnekleri şöyle sıralanabilir:

- Yapay Zekâ ile Cümle Kurma: Öğrenciler ders içinde ya da dışında doğru sözdizimi özelliklerini öğrenebilir ve bu bağlamda pratik yapabilirler.
- Yapay Zekâ ile Türkçe Sohbet: Öğrenciler hem yazılı olarak hem de sesli olarak bu özellik sayesinde diyalog geliştirerek farklı formlarda ve versiyonlarda yapay zekâ ile sohbet edebilir, otantik öğrenme ortamlarına yönelik gereksinimlerini daha pratik karşılayabilirler.
- Yapay Zekâ ile Kelime Öğrenme: Öğrenciler daha önce öğrenmedikleri farklı kelimeleri pek çok kullanım biçimiyle yapay zekâ uygulamalarında görebilir, özellikle birden fazla anlamı olan kelimelerin edimsel özelliklerini rahatlıkla öğrenebilirler.

- Yapay Zekâ ile Sesli Metin Analizi: Yapay zekâ uygulamalarıyla yalnızca standart diyaloglar kurulması değil, ayrıca öğrenenlerin yapay zekâdan geri bildirim alarak kendi konuşmalarındaki hata analizlerini pratik bir şekilde görecekları fırsatlar elde edebilirler.
- Yapay Zekâ ile Hikâye Tamamlama: Öğrenenler öğreticiler tarafından tasarlanmış hikâyeleştirme etkinliklerinde kurgunun sürdürülebilmesini adım adım yapay zekâ ile de gerçekleştirebilirler.

Yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretime yönelik görev temelli etkinlikler tasarlanırken öğreticilerin sorumlulukları göz önünde bulundurulmalı, öğreticiler her aşamadan haberdar olmalıdır. Tüm aşamalarda siber güvenlik hususlarına mutlaka dikkat edilmelidir. Bu kapsamda üretken yapay zekâ araçlarından söz edilebilir:

- Tasarım: İstenen tasarımların oluşturulmasında promptların doğru yazımı ve öğrencinin kendi yaratıcılığını ortaya koyabilmesi bu aşamada söz konusudur (örn: artflow.ai).
- Üretim: Bilginin doğruluğunun tespiti yapılabilecektir. (örn: andi.ai).
- Konuşma: Doğru telaffuz ve kelime seçimlerinin uygunluğunun tespiti gerçekleştirilecektir. (örn: ewa.ai).
- Değerlendirme: Farklı metotlarla öğrenenlerin kendi değerlendirme süreçlerini tasarlamasına destek olunması ve geleneksel değerlendirme süreçlerine ek olarak üretim safhasının da değerlendirmeye dâhil edilmesi bu aşamada söz konusudur (curipod.ai).

Söz konusu uygulamalar pek çok versiyonda ve gün geçtikçe gelişerek yenilikçi formlarda karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışmanın amacı yapay zekâ uygulamalarını tanıtmak değil, yapay zekâ uygulamalarının hangi çerçevede görev temelli etkinliklerde kullanılabileceğine dair bir çerçeve sunmaktır. Bu sebeple uygulama isimlerinden çok uygulamalar kullanılırken hangi hususların göz önünde bulundurulması gerektiği konusuna yoğunlaşılmıştır.

Bu çalışma kapsamında öğreticilerin başta etik ve teknolojik yeterlikler olmak üzere; yapay zekâ araçlarından ders tasarımlarında da yararlanmaları, derste öğrencilerin motivasyon odaklı süreçlerini destekleyerek aktif olmalarının sağlanması; uygulama ve yürütme süreçlerinde güvenilir rehberlik, ölçme değerlendirme süreçlerinin zengin sunumu gibi sorumlulukları almaya hazır olmaları bir gerekliliktir. Bu bağlamda Gün ve Durmuş Öz (2024) de araştırmasında yapay zekâ uygulamalarının öğretmen rehberi olma özelliğini vurgulamıştır. Kardoğan ve Kardaş (2025) çalışmasında, bazı öğreticilerin Türkçe öğretiminde yapay zekâ kullanımına yönelik kaygılarının bulunduğunu vurgulamış olsa da, Kaleli ve Özdemir'e (2025) göre yapay zekâ ile farklı deneyimlere sahip öğreticiler için bu teknoloji ders tasarımlarında önemli bir tamamlayıcıdır. Öğrenenlerin görev temelli etkinliklerin uygulama basamaklarında öğrencilere pek çok açıdan nitelikli rehberlik yapabilecekleri açıktır.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretim süreçlerinde görev temelli öğrenme uygulamalarının hangi özelliklerdeki yapay zekâ araçlarıyla nasıl gerçekleştirilebileceğine

yönelik teorik örnek bir çerçeve oluşturulmaya çalışılmıştır. Elbette pek çok uygulamanın derslerde kullanılabilmesi mümkündür. Ayrıca bu uygulamalar kapsamında görev temelli etkinliklerde öğrenen motivasyonu ve sorumluluğunun yanı sıra, üretken yapay zekâ bağlamında teknoloji araçlarına yönelik öğreticilerin rol ve sorumluluklarının önemi vurgulanmıştır. Nitekim bu durum, yapay zekâ destekli uygulamalar aracılığıyla görev temelli öğretim yönteminin benimsenmesi sürecinde, öğreticilerin sorumluluklarının kritik bir rol oynadığını açıkça göstermektedir.

Bu kapsamda genel çerçevede;

- öğreticilerin teknolojik yeterliklerinin tespitine yönelik çeşitli ölçeklerin geliştirilmesinin,
- Çangal ve diğerleri (2025) tarafından vurgulandığı gibi öğreticilerin bağlı bulundukları kurumlardan kullanacakları uygulamalara kolaylıkla erişimlerinin sağlanmasının,
- öğreticilere teknolojinin ilk basamağından gelen son nokta yapay zekâ uygulamalarına kadar aşamalı ve tutarlı eğitimlerin verilmesinin,
- öğreticilerin yalnızca öne çıkan bazı teknolojik konularla değil, aynı zamanda teknolojinin arka planını da oluşturan yazılım, tasarım, güvenlik, kontrol gibi diğer alanlar hakkında bilgi sahibi olmalarının sağlanmasının,
- üretken yapay zekânın ders tasarımlarına entegrasyonu ve etik ilkeler konusunda bilgi edinmelerinin gerektiği düşünülmektedir.

Öğreticiler açısından çalışma özelinde;

- görev temelli etkinliklerin öğreticiler tarafından planlanmasının önemli olduğu ve bu anlamda ders tasarımında yapay zekânın yalnızca bir asistan olarak kullanılmasının gerekliliği,
- görev temelli etkinliklerde çeşitli uygulamalarla tanıştırılan öğrencilerin söz konusu araçlardan görevlerini tamamlarken kendi bilgi ve deneyimlerini yansıtacak ölçüde yararlanmalarının dil öğrenme süreçleri açısından önemi; bunun öğretici kontrolünde olması,
- görev temelli etkinliklerin her aşamasında öğreticinin müdahil olmadan gözlemci olarak mutlaka yer alması,
- görev temelli etkinliklerin yapay zekâ destekli uygulamalarla gerçekleştirilmesine geçilmeden sınıfta varsa teknolojik okuryazarlığın desteklenmesi, etkinlik aşamaları ve kullanılacak uygulama hakkında bilgilerin açıkça paylaşılması vurgulanması gereken unsurlardır.

Kaynakça

- Akkaya, N. A. ve Çıvğın, H. (2021). Türkçe eğitiminde yapay zekâ. *The Journal of International Education Science*, 8(29), 308-322.
- Aydın, S. N. (2024). Turkish EFL learners' opinions on Duolingo vs AI-based application EWA: An example in foreign language education. *Language Education and Technology*, 4(1), 79-97.

- Banaz, E. ve Demirel, O. (2024). Türkçe öğretmen adaylarının yapay zekâ okuryazarlıklarının farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 60, 1516-1529.
- Banaz, E. ve Demirel, O. (2025). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yapay zekâ destekli şarkı üretimi: Öğrenci görüşleri. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 10(2), 195-217.
- Barın, E. (1994). Yabancılarla Türkçenin öğretimi metodu. *Dil Dergisi*, 17, 54.
- Córdoba Zúñiga, E. (2016). Implementing task-based language teaching to integrate language skills in an efl program at a Colombian University. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, 18(2), 13-27.
- Çangal, Ö., Çelik, M. E., ve Başar, U. (2025). Yabancılarla Türkçe öğretiminde yapay zekâ kullanımına yönelik öğretici görüşleri. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 10(1), 57-97.
- Demir, A. (2008). *The influence of task-based reading activities on EFL learners' attitude and learning outcomes from the students' perspective* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi.
- Demircan, Ö. (2005). *Yabancı dil öğretim yöntemleri*. Der Yayınları.
- Demirel, Ö. (1990). *Yabancı dil öğretimi-ilkeler, yöntemler, teknikler*. Usem Yayınları.
- Demirel, Ö. (2010). *Yabancı dil öğretimi*. Pegem A Yayıncılık.
- Doğan, C. (2012). *Sistematiik yabancı dil öğretim yaklaşımı ve yöntemleri*. Ensar Neşriyat.
- Duman, G. B. ve Yurdakul, Y. (2021). Türkçenin yabancı dil olarak uzaktan öğretiminde öğreticilerin materyal kullanımı ve teknolojik alt yapıya yönelik tutum ve görüşleri. *Journal of World of Turks/Zeitschrift für die Welt der Türken*, 13(1), 419-438.
- Ekawati, A. D. (2017). The effect of TPR and audio-lingual method in teaching vocabulary viewed from students' IQ. *Journal of ELT-Research*, 2(1), 55-67.
- Gorp, K. ve Bogaert, N. (2006). Developing language tasks for primary and secondary education. K. Van den Branden (Ed.), In *Task-based language education: From theory to practice*, (pp. 76-105). Cambridge University Press.
- Göçer, A. (2017). Görev temelli öğrenme yönteminin Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde kullanımı, özellikleri ve işlevleri. *International Journal of Language Academy*, 5(2), 313-328.
- Gün, M. ve Öz, B. D. (2024). Türkçe eğitiminde yapay zekâ kullanımı: ChatGPT örneği. *International Journal of Language Academy*, 12(51), 98-119.
- Güngör, H., Çangal, Ö. ve Demir, T. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak uzaktan öğretimine ilişkin öğrenici ve öğretici görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(3), 1163-1191.
- Gür, H. (1995). Dil öğretim yöntemleri (5): Doğal yaklaşım. *Dil Dergisi*, 38, 24-35.
- Hengirmen, M. (2006). *Yabancı dil öğretim yöntemleri ve TÖMER yöntemi*. Engin Yayın Evi.

- İnal, E. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerinin eğitim teknolojisi standartları ile ilgili öz yeterliklerinin incelenmesi. *Turkophone*, 7(1), 37-54.
- İşcan, A. (2011). Yabancılar Türkçe öğretiminde suggestopedia'nın (telkin yöntemi) kullanımı. *Turkish Studies*, 6(1), 1281-1286.
- Kaleli, A. ve Özdemir, C. (2025). Yapay zekâ destekli dil öğretiminde yeni bir yaklaşım: Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yapay zekâ uygulamaları. *International Journal of Social Sciences and Academic Research*, 2(3), 77-91.
- Kara, A., ve Atmaca, S. (2024). Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin dijital okuryazarlık ile dil öğreniminin desteklenmesine ilişkin görüşleri. F. Kana, Y. M. Elkıran (Ed.), *Dijital okuryazarlık araştırmaları* içinde (s. 53-69). Holistence Publications.
- Karadağ, B. F. ve Göçer, A. (2022). Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde konuşma becerisinin görev temelli öğretim yöntemi ile geliştirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 469-482.
- Karagöl, E., ve Yıldırım, D. (2025). Türkçe eğitiminde yapay zekâ kullanımı: Türkçe eğitimcileri yapay zekâ hakkında ne düşünüyor? *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 13(2), 356-374.
- Kardoğan, M. ve Kardaş, N. (2025). Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten eğitimcilerin yapay zekâ uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Mediterranean Journal of Educational Research*, 19(52), 01-180.
- Katı, T. N. ve Can, U. (2024). Yapay zekâ ile üretilen metinlerin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma becerisine yönelik kullanılabilirliği: ChatGPT-3.5 örneği. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 538-569.
- Küçük, E. ve Solak, Ö. (2025). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yapay zekâ kullanımına dair öğrenci görüşleri. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 1-22.
- Larsen-Freeman, D. (2004). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D. ve Anderson, M. (2014). *Dil öğretiminde teknik ve ilkeler* (3. Baskıdan Çeviren: M. Calp). Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Yayınları.
- Memiş, M. R. ve Erdem, M. D. (2013). Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler, kullanım özellikleri ve eleştiriler. *Turkish Studies*, 8(9), 297-318.
- Orhan Karsak, H. G. (2024). Türkçe öğretimini üretken yapay zeka uygulamaları ile bütünleştirmek. N. Bahşi (Ed.), *Dijital çağda Türkçe eğitimi* içinde (s. 153-180). Eğitim Yayınevi.
- Pilanci, H., Saltık, O. ve Zenci, S. Ç. (2020). Açık ve uzaktan yabancı dil olarak Türkçe öğreticileri için temel ilkeler. *Uluslararası Beşerî Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 6(14), 516-529.

- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2007). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press.
- Swan, M. (2005). Legislation by hypothesis: The case of task-based instruction. *Applied Linguistics*, 26(3), 376–401.
- Yıldırım, Ç. (1986). Yabancı dil öğretiminde yeni akımlar. *Türk Dili*, 51(413), 384-396.
- Yılmaz, N., Biçer, N. ve Alan, Y. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan web 2.0 araçlarına yönelik öğretici görüşleri. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 26-44.
- Zileli, E. N. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde ChatGPT örneği. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 42-51.

Makaleye Katkı Oranı Beyanı: 1. yazar katkı oranı: %60 2. yazar katkı oranı: %40
Çıkar Çatışması Beyanı: Herhangi bir çıkar çatışması yoktur.
Etik Beyanı: Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi”nde belirtilen kurallara uyulduğunu, “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler”e dayalı hiçbir işlem yapılmadığını ve etik ihlallerde tüm sorumluluğun makale yazarına ait olduğunu beyan ederiz.
Finansal Destek veya Teşekkür Beyanı: Bu çalışma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır.
Etik Kurul İzni Beyanı: Araştırma etik kurul izni gerektirmemektedir.
Veri Kullanılabilirliği Beyanı: Bu çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine yazarlardan temin edilebilir.
Yapay Zekâ Kullanımı Beyanı: Yazma yardımı için yapay zekânın kullanılmadığını beyan ederiz.
Telif Hakları Beyanı: Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisinde yayımlanan çalışmalar Creative Commons Atıf-Ticari Olmayan 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Extended Abstract

Foreign/second language teaching is a multi-dimensional field of research. With the rise of technology in this field in recent years, artificial intelligence applications are increasingly being used in language teaching processes. In these processes, artificial intelligence tools can be used in many areas, from assessment and evaluation applications to programme development, from lesson design to the design of products that support gamification content. The aim of this study is to examine the role of teachers in artificial intelligence applications that can be used for task-based activities in teaching Turkish as a foreign/second language. Artificial intelligence-focused studies aimed at teaching Turkish as a foreign/second language have become frequently preferred topics in both applications and educational research.

When considering artificial intelligence tools in the field of education, particularly in the context of language teaching, it is possible to say that it points to a research area that stands

out with its many features. It has become apparent that significant progress has been made with artificial intelligence in many areas, particularly in the interdisciplinary nature of language teaching and the need for authentic materials.

The teaching of Turkish as a foreign/second language has undergone a significant transformation process with technological developments. The introduction of artificial intelligence applications and tools into language teaching processes has led to the development of different approaches in language teaching, thereby affecting language teaching processes in many ways. This study focuses on the role of the instructor when using artificial intelligence tools in task-based activities in Turkish language teaching processes as a foreign/second language.

The Task-Based Approach offers opportunities to experience the characteristics of the four core language skills through meaningful classroom activities focused on the practical and functional use of the target language. Furthermore, being an application-oriented method, the task-based learning approach facilitates and encourages learners to readily apply their experiences from daily life (Córdoba Zúñiga, 2016: 14).

Activities in the task-based approach are created based on real-life experiences. These activities have very important functional characteristics in terms of understanding the connections between events and situations, as well as similarities and differences. Learners complete the tasks given to them in their own unique ways without interrupting their interaction and communication with the teachers. In this respect, the similar or different results that emerge after the completion of the tasks are included in the evaluation processes of both learners and teachers. From this perspective, a pedagogical approach can be discussed (Larsen-Freeman and Anderson, 2014: 202-203). Task-based teaching occupies an important place in modern language teaching. In the implementation of this learning management, the teacher and learner must fulfil learning tasks and assume roles such as social and interpersonal relationships.

In foreign/second language teaching, the task-based approach, which centres on learners and requires interaction, presents a significant learning opportunity in both classroom and non-classroom settings thanks to artificial intelligence tools. In this context, the role of the teacher is to facilitate and guide in a natural way. Artificial intelligence tools are facilitators in this regard. From design to assessment processes, from feedback to authentic communication, artificial intelligence tools enrich many environments and contribute directly to learning and teaching environments. The study reveals that the responsibilities of teachers vary during the stages of task-based learning (before, during, and after the task). Before task-based activities, the instructor identifies the AI tool appropriate for the lesson's objective and, if necessary, supports learners in developing technological literacy. During the task, the instructor observes the task stages carried out by learners through individual or group work and supports learners when necessary. After the task, they manage the assessment processes among learners, analyse the task outputs of learners, and provide them with feedback. In this context, the instructor has tasks such as digital guidance, developing ethical awareness, selecting an artificial intelligence tool appropriate to the learning objectives, and ensuring digital security.

Within the scope of this study, it is essential that instructors are prepared to take on responsibilities such as utilising artificial intelligence tools in lesson design, primarily focusing on ethical and technological competencies; ensuring that students are active by supporting their motivational processes in class; providing reliable guidance in implementation and execution processes; and ensuring a rich presentation of assessment processes. In this context, Gün and Durmuş Öz (2024) also emphasised the role of artificial intelligence applications as teacher guides in their research. In the study by Kardoğan and Kardaş (2025), although some educators had concerns about the use of artificial intelligence applications in Turkish language teaching, artificial intelligence is an important complement to lesson designs for educators with different experiences related to artificial intelligence. (Kaleli and Özdemir, 2025), and it is clear that learners can provide qualified guidance to students in many ways during the implementation stages of task-based activities.

Consequently, enhancing the competence of educators in artificial intelligence applications, strengthening technical infrastructure, and enriching course content with AI-supported task-based applications that enable learner autonomy are at the forefront. Indeed, the ability to use artificial intelligence applications in task-based activities with the right strategy appears to be an important opportunity for increasing learning efficiency.