

YAPAY ZEKÂ DESTEKLİ TÜRKÇE DERSİ ETKİNLİKLERİ

Sercan DEMİRGÜNEŞ*

Elif Nur ÖTEN***

Özet: Bu çalışmanın amacı, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan 5. sınıf kazanımlarının yapay zekâ tarafından yeniden tasarlanması ve bu kazanımlara yönelik belirlenen ölçütlere uygun olarak geliştirilen etkinliklerin öğrenme sürecine etkisinin incelenmesidir. Çalışmada, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından belirlenen mevcut kazanımlar ile yapay zekâ tarafından yeniden tasarlanan kazanımlar karşılaştırılacaktır. Bu bağlamda, söz konusu kazanımlara dayalı olarak hazırlanan etkinliklerin niteliği betimlenecek, bu konuda öngörülerde bulunulacak ve gerekçeleri açıklanacaktır. Ayrıca, araştırma sürecinde karşılaşılan olumlu ve olumsuz durumlar paylaşılacaktır. Bunun yanı sıra, çalışmada ChatGBT'nin öğretim süreçlerinde daha nitelikli bir şekilde nasıl kullanılabileceğine ilişkin öneriler sunulacaktır. Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi deseni kullanılmış olup betimsel analiz yöntemi ile veriler çözümlenmiştir. Bu çalışma, Türkçe öğretiminde yapay zekâ destekli kazanım ve etkinlik tasarımının potansiyelini ortaya koyarak, eğitimde dijital teknolojilerin kullanımına yönelik yeni bir bakış açısı sunmayı amaçlamaktadır. Ayrıca, Türkçe derslerinde yapay zekâ destekli araçların kullanımının, "dijital çocuklar" olarak nitelendirilen günümüz öğrencilerinin derse olan ilgisini nasıl etkilediği de araştırmanın temel odak noktalarından biri olmuştur.

Anahtar Kelimeler: *Yapay zekâ, Türkçe dersi öğretim programı, 5. sınıf Türkçe dersi Becerileri/Etkinlikler*

Artificial Intelligence Supported Turkish Lesson Activities

Abstract: The aim of this study is to redesign the 5th grade objectives in the Turkish Language Teaching Program by artificial intelligence and to examine the effect of the activities developed in accordance with the criteria determined for these objectives on the learning process. In the study, the existing objectives determined by the Ministry of National Education (MoNE) and the objectives redesigned by artificial intelligence will be compared. In this context, the quality of the activities prepared based on these objectives will be described, predictions will be made and justifications will be explained. In addition, positive and negative situations encountered during the research process will be shared. In addition, the study will provide suggestions on how ChatGBT can be used in a more qualified way in teaching processes. In the study, document analysis design, one of the qualitative research methods, was used and the data were analyzed with descriptive analysis method. This study aims to present a new perspective on the use of digital technologies in education by revealing the potential of artificial intelligence-supported learning outcomes and activity design in Turkish language teaching. In addition, how the use of artificial intelligence-supported tools in Turkish lessons affects the interest of today's students, who are characterized as "digital children", in the lesson has been one of the main focal points of the research.

Key Words: *Artificial intelligence, Turkish lesson curriculum, 5th grade Turkish lesson skills/activities*

Giriş

Teknolojik gelişmelerin eğitimdeki rolü giderek artarken, yapay zekâ uygulamaları, özellikle dil öğretimi alanında önemli bir yenilikçi araç olarak öne çıkmaktadır. Dil öğretiminde kullanılan yapay zekâ uygulamaları, öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha dinamik ve kişiselleştirilmiş hâle getirme potansiyeline sahip olup, dil becerilerinin gelişimini hızlandırmada önemli bir rol oynamaktadır. Üretken yapay zekânın hızla gelişen ve değişen uygulamaları, dil öğretiminin ve dil öğrenmenin teknolojiyle etkileşim şeklini değiştirme potansiyeline de sahiptir. Bu bağlamda Türkçe öğretimi ve öğrenimini etik ilkelere uygun biçimde üretken yapay zekâ uygulamaları ile bütünleştirmek, üretilen farklı öğretim ürünlerini öğrenme sürecinde denemek bu değişimin ve gelişimin gerisinde kalmamak adına oldukça önemlidir.

Türkçe öğretiminde okuma, yazma, dinleme ve konuşma gibi farklı öğrenme alanları ile bütünleştirilebilecek üretken yapay zekâ uygulamaları, öğrenenlere pratik yapma imkânı ve bireyselleştirilmiş geribildirimler sunabilir, bilgiye erişimlerini kolaylaştırabilir, yaratıcı fikirlere ulaşmada araştırma asistanı olabilir, okuduğunu anlama, yazma, dinleme ve konuşma verimliliğini artırmada destek olabilir, dahası sanal öğretmen rolleri üstlenebilir. Böylece

* *Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, sdemirgunes@gmail.com, ORCID: 0000-0002-5695-5071

**** Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, elifnur_oten@mail.ohu.edu.tr, ORCID: 0009-0005-7772-2743

Türkçe öğretiminde etkileşimin yüksek olduğu bireyselleştirilmiş öğrenme deneyimleri artabilir (Gençer, 2024, s. 41). Bu araçların sağladığı etkileşimli öğrenme ortamları, öğrencilerin dil becerilerini daha hızlı geliştirmelerine olanak tanımaktadır.

Bununla birlikte, üretken yapay zekâ uygulamalarının eğitimdeki etkisi sadece öğretim sürecine dayalı değildir; aynı zamanda etik ve pedagojik açıdan da önemli soruları gündeme getirmektedir. ÜYZ araçlarının eğitimde kullanımı, veri tabanlarının tarafsızlığı, doğru bilgi sunma kapasitesi ve bu araçların nasıl işlediği konusunda çeşitli endişelere yol açmaktadır. Büyükada (2024, s. 10), ChatGPT'nin tarafsız olmadığı görüşünü dile getirmekte ve tarafını ifade etme sürecinde gecikmeli bir şekilde itirafta bulunduğunu öne sürmektedir. Ayrıca, ChatGPT'nin “etik ve bilimsel sorumluluk sahibi olma” iddiasının büyük bir iddia olduğunu, ancak bu iddianın somut temellere dayanması gerektiğini vurgulamaktadır.

Bu bağlamda, ChatGPT'nin veri tabanlarının belirli bir görüşe mi daha yakın olduğu, yoksa önceden tanımlı bir havuzu rastgele mi taradığı sorusu önemli bir tartışma konusudur. Ayrıca, sistemin belirli veri gruplarını ihmal edip etmediği ve eğer ediyorsa bunun nedenleri de sorgulanmalıdır. Buna ek olarak, hangi veri tabanlarını hangi oranlarda taradığına dair bilgilere erişilememesi, bu konudaki belirsizlikleri ve endişeleri artırmaktadır.

Öte yandan, kullanıcıların aynı soruya farklı yanıtlar almak için “yeniden oluştur (regenerate)” seçeneğini kullanabilmesi, ChatGPT'nin yanıtlarının sabit olmadığını ve sistemin gelişime, değişime ve güncellemeye açık bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. ChatGPT gibi araçların, eğitimde kullanılan veri tabanlarının hangi perspektiflere dayandığı ve bu verilerin nasıl seçildiği, öğretim sürecinde elde edilecek sonuçları doğrudan etkileyebilmektedir. Bu durum, üretken yapay zekâ teknolojilerinin eğitimde nasıl kullanılacağına dair etik soruları daha da önemli hale getirmektedir.

Bu doğrultuda, yapay zekâ destekli öğretim uygulamalarının, sadece bilişsel becerileri değil, etik ve sosyal boyutları da içermesi gerektiği vurgulanmaktadır. 21. yüzyılda eğitim sistemlerinin kazandırması beklenen beceriler değişmekte, bundan dolayı sosyal ve duygusal bir varlık olan insanın yalnızca bilişsel gelişiminin yeterli olmadığı düşünülmektedir (Zins vd., 2004, akt. Yıldırım & Çalışkan, 2024, s. 206). Bu durum, çağımızda genç nesillerden beklenen öğrenci profillerini önemli ölçüde etkilemektedir. Nitekim içinde bulunulan çağ, bireylerin yalnızca bilgiye ulaşmalarının dışında, bilgiyi kullanabilme, sorgulayabilme, toplumsal yaşamdaki değişimlere uyum sağlayabilme, etkili iletişim kurabilme gibi üst düzey becerilere sahip olmalarını gerektirmektedir (Leu vd., 2013, akt. Yıldırım & Çalışkan, 2024, s. 206). Bu bağlamda öğretim programları, değişen çağın gereklilikleri doğrultusunda yalnızca bilişsel gelişimi değil, aynı zamanda etik duyarlılığı da içeren çok yönlü bir yapı kazanmalıdır. Bu çerçevede yapay zekâ destekli Türkçe dersi etkinlikleri, etik boyutu da dikkate alan bir öğrenme yaklaşımını desteklemektedir.

ChatGPT gibi üretken yapay zekâ araçlarının eğitimde yaygınlaşması, yalnızca pedagojik uygulamaları değil, aynı zamanda öğretmenlerin rolünü de yeniden tanımlamaktadır. Sanal bir eğitmen olarak ChatGPT, öğrencilerin sorularına yanıt vererek web tabanlı bağımsız araştırmalarında onlara yardımcı olabilir ve tartışma çerçevesi sunarak iş birliğini artırabilir (Gill vd., 2024, s. 21). Ancak bu araçların etkili ve sorumlu kullanımı için öğretmenlerin yapay zekâ uygulamalarına ilişkin özel bir eğitim almaları gerekmektedir. ChatGPT'nin çarpık verilere dayanması, yanlış veya yanıltıcı bilgi üretme olasılığı gibi dezavantajları göz önüne alındığında, öğretmenlerin bu araçları nasıl değerlendirmeleri gerektiği de önem kazanmaktadır. Bu nedenle, öğretmenlerin ChatGPT tarafından sunulan materyalin doğruluğunu, güvenilir kaynaklarla karşılaştırarak kontrol etmeleri ve öğrencileri de bu konuda bilinçlendirmeleri gerekmektedir (Gill vd., 2024, s. 22).

Benzer şekilde, Oranga (2023) da ChatGPT'nin öğrenme deneyimini zenginleştirebilecek bir araç olduğunu kabul etmekle birlikte, bu teknolojinin insan eğitimcilerinin yerini alamayacağını vurgulamaktadır. Araçtan en iyi şekilde yararlanmak için insan rehberliği ile birlikte kullanılması gerektiğini, aksi hâlde eksik ve potansiyel olarak

hatalı öğrenme sonuçları doğurabileceğini ifade etmektedir. ChatGPT'nin sunduğu yanıtların eleştirel değerlendirilmesi, özellikle hassas bağlamlarda insan gözetimi ile kullanılması önerilmektedir (Oranga, 2023, s. 49–50).

Yapay zekâ araçlarının öğretim ortamına entegrasyonu, öğretmenlerin ders hazırlıkları ve materyal kullanımında dönüşümü de beraberinde getirmiştir. Ancak bu süreç, beraberinde etik tartışmaları da gündeme getirmektedir. Nitekim ChatGPT gibi yapay zekâ araçlarının eğitimde sıklıkla kullanılmaya başlanması, özellikle intihal riski ve yaratıcı düşüncenin sınırlandırılması gibi sorunlar bağlamında farklı yorumları gündeme taşımıştır (Vázquez-Cano vd., 2023, akt. Murtezaoglu & Birol, 2025, s. 271).

Ayrıca, Türkiye'nin geleneksel eğitim yapısının uzun süre öğrenci merkezli olmaktan uzak, bireysel ihtiyaçları ve yetenekleri ihmal eden bir anlayışa sahip olduğu belirtilmektedir. Bu noktada, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile birlikte daha öğrenci merkezli, bireysel potansiyeli ön plana çıkaran bir yaklaşım benimsenmiştir (Ülçay, 2024, s. 72). Bu doğrultuda geliştirilen yapay zekâ temelli Türkçe etkinlikleri, her öğrencinin bireysel gelişimini esas alan bir yapıdadır.

Son olarak, Türkçe öğretimi yalnızca dil yapılarının kazandırılmasını değil, aynı zamanda öğrencilerin kültürel kimliklerini, toplumsal aidiyetlerini ve değer sistemlerini de inşa etmeyi amaçlamaktadır. Bu bağlamda Köçer (2025), kültür okuryazarlığını yalnızca kendi kültürünü bilme değil, aynı zamanda farklı kültürleri tanıma ve anlama becerisi olarak tanımlamaktadır (s. 162). Bu sebeple hazırlanan yapay zekâ destekli içerikler, hem dilsel hem de kültürel farkındalık yaratmayı hedefleyen çok katmanlı bir yapıya sahiptir.

Bu çalışma, 5. sınıf Türkçe öğretim programındaki kazanımların yapay zekâ araçları ile nasıl yeniden yazılabileceğini ve bu yeni kazanımlara dayalı etkinliklerin nasıl tasarlanarak mevcut kazanımlar ve etkinliklerle karşılaştırılabileceğini incelemektedir. Çalışma, Türkçe öğretiminde yapay zekâ araçlarının nasıl etkili bir şekilde kullanılabileceğini hedeflemektedir. Yapay zekâ tabanlı öğretim uygulamalarının öğrencilerin dil becerilerinin gelişimindeki etkilerini ve bu araçların eğitimde nasıl daha etkin kullanılabileceğine dair öneriler sunulacaktır.

Yöntem

Bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımlarından biri olan doküman incelemesi deseniyle yürütülmüştür. Doküman incelemesi, var olan yazılı kaynakların sistemli biçimde çözümlenmesini ve değerlendirilmesini esas alır. Çalışmada, Millî Eğitim Bakanlığı (2024) tarafından yayımlanan Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı ile bu programa dayalı olarak ChatGPT aracılığıyla geliştirilen yapay zekâ destekli içerikler karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Ayrıca, yalnızca mevcut belgelerin analiziyle sınırlı kalınmamış; yapay zekâ destekli yeni kazanım ve etkinlik örnekleri tasarlanarak bunların öğretim sürecine uygunluğu değerlendirilmiştir.

Çalışma grubunu, 2024 tarihli Türkçe Dersi Öğretim Programı ve bu programa dayalı olarak geliştirilen yapay zekâ destekli öğretim materyalleri oluşturmaktadır. Analizler bu iki temel belge grubu üzerinden yürütülmüştür.

Araştırmada kullanılan temel veri kaynakları; Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı ve ChatGPT ile geliştirilen kazanım ve etkinlik örnekleridir. Yapay zekâ destekli içerikler, ilgili öğretim programına uygun biçimde yapılandırılmış ve pedagojik yönden değerlendirilmek üzere seçilmiştir.

Veri toplama süreci üç aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada, Türkçe Dersi Öğretim Programı detaylı biçimde analiz edilerek programın yapısı, kazanımları ve tematik düzeni belirlenmiştir. İkinci aşamada, aynı programa dayalı olarak yapay zekâ destekli yeni kazanım ve etkinlikler ChatGPT aracılığıyla üretilmiş ve öğretim sürecine uygun şekilde düzenlenmiştir. Son aşamada ise, her iki içerik grubu; bilişsel düzey, tematik süreklilik, dilsel bütünlük ve değer aktarımı gibi ölçütler çerçevesinde karşılaştırılmıştır.

Elde edilen veriler, betimsel analiz ve içerik analizi teknikleriyle çözümlenmiştir. Önceden belirlenen temalar doğrultusunda veriler sistematik biçimde sınıflandırılmış ve yorumlanmıştır. Elde edilen bulgular, yapay zekâ destekli içeriklerin eğitim ortamına uyarlanabilirliğini çok yönlü biçimde değerlendirmeyi amaçlamıştır.

Bulgular

Bu bölümde, yapay zekâ destekli olarak geliştirilen öğretim içeriği ile mevcut Türkçe dersi öğretim programı arasında yapılan karşılaştırmalı incelemenin bulgularına yer verilmiştir. Analiz sürecinde elde edilen veriler, öğretim kazanımları, etkinliklerin yapısı, metin seçimi ve öğretmen tutumları gibi başlıklar altında tematik olarak sınıflandırılmıştır. Bulgular, sadece içerik benzerlikleri ya da farkları üzerinden değil, aynı zamanda bu içeriklerin eğitimsel anlamı, uygulanabilirliği ve öğrenciye etkisi bakımından da değerlendirilmiştir.

1. Öğretmen Tutumlarına İlişkin Bulgular

Geliştirilen etkinlik modelinin öğretmen eğitimi süreçlerinde uygulanabilirliği tartışılırken, alanyazında yer alan öğretmen adayı tutum araştırmaları da göz önünde bulundurulmuştur. Sarıkaya ve Kavan'ın (2024) çalışmasında, Türkçe öğretmeni adaylarının yapay zekâyâ yönelik genel tutumlarının orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Ölçekten alınan betimsel analiz puanlarının değerlendirilmesi sonucunda, adayların yapay zekâ uygulamalarına mesafeli fakat potansiyel barındıran bir yaklaşıma sahip oldukları görülmüştür (Sarıkaya & Kavan, 2024, s. 197). Bu veriler, etkinliklerde yapay zekânın bir araç olarak etkin ve pedagojik biçimde kullanılması hâlinde öğretmen adaylarının bu tutumu olumluya dönüştürme potansiyelini desteklemektedir. Aynı zamanda bu tür uygulamaların, öğretmen adaylarının yapay zekâ uygulamalarına karşı farkındalığını ve mesleki bütünleşmesini artırıcı rolü olduğunu da göstermektedir. Dolayısıyla bu tür bulgular, yapay zekâ destekli Türkçe dersi etkinliklerinin öğretmen eğitimi alanında da karşılık bulabileceğine dair dolaylı bir dayanak oluşturmaktadır.

Yapay zekâ uygulamalarının farklı ders alanlarına entegrasyonuna ilişkin bulgular da öğretim programının çok yönlü biçimde geliştirilebileceğini ortaya koymaktadır. Nitekim Aktay, Gök ve Uzunoğlu (2023), yapay zekâ tabanlı uygulamaların sadece Fen derslerinde değil, Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler ve İngilizce gibi farklı alanlarda da kullanılmasını önermektedir (s. 401). Bu öneri, geliştirilen tasarımın yalnızca belirli branşlarla sınırlı olmadığını, aksine disiplinler arası uygulanabilirliğe açık olduğunu göstermektedir.

Bununla birlikte öğretmenlerin yapay zekâyâ ilişkin tutumları da önem arz etmektedir. Seyrek ve arkadaşlarının (2024) gerçekleştirdiği çalışmada, öğretmenlerin yapay zekâyı kimi zaman olumlu ve heyecan verici, kimi zaman ise tehlikeli, dikkat gerektiren ve endişe verici bir unsur olarak değerlendirdikleri görülmüştür (s. 852). Bu farklı değerlendirmeler, öğretmenlerin bireysel farkındalık düzeylerine, deneyimlerine ve pedagojik bilgi birikimlerine göre değişiklik gösterebildiğini ortaya koymaktadır. Bu nedenle, öğretmenlerin yapay zekâ ile karşılaştıkları ortamlarda rehberlik yapmaları ve teknolojiyi pedagojik süzgeçten geçirerek değerlendirmeleri kritik öneme sahiptir.

Yukarıda sunulan veriler doğrultusunda, yapay zekâ destekli içerikler kapsamında yürütülen uygulamalarda öğretmen ve öğretmen adaylarının yapay zekâ araçlarını yönlendiren, değerlendiren ve nihai kararı veren aktörler olarak konumlandırıldığı görülmektedir. Çalışma sürecinde yapay zekâ, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan kazanımları geliştirmek ve yeniden yapılandırmak için yönlendirilmiş; ancak sunulan içerikler, öğretmen kontrolünde biçimlendirilmiştir. Böylelikle yapay zekânın üretkenliği, pedagojik sürecin tamamlayıcısı olarak değerlendirilmiş, öğrenme çıktılarına doğrudan katkı sağlayacak etkinlikler oluşturulmuştur.

2. Öğrenme Çıktılarının Sıralamasına İlişkin Bulgular

Programda yer alan bazı öğrenme çıktılarının hiyerarşik biçimde sıralanması gerektiği, hem bilişsel düzeye hem de pedagojik ilkeler çerçevesinde önem arz etmektedir. Bu bağlamda, “önce-sonra” ve “bilinenden bilinmeyene” gibi öğretim ilkeleri doğrultusunda, doğrudan anlatımla yapılandırılan dinleme/izleme etkinliklerinin ardından, öğrencilerin ön bilgilerini kullanarak çıkarımda bulunmalarını gerektiren dolaylı anlatım etkinliklerine geçiş yapılması önerilmektedir. Çağ (2025), 2024 Ortaokul Türkçe Öğretim Programı’nın kazanımlarına yönelik analizinde, “yüzey anlamdan eleştirmeye kadar bir öncelik-sonralık ilişkisi” bulunduğunu belirtmiş; ayrıca öğrencilerin dinleme/izleme becerilerine ilişkin kazanımlara ulaşmalarında “öğreticilerin ön bilgilerden hareketle süreç planlaması” yapmaları gerektiğini vurgulamıştır (s. 252). Bu nedenle, yapay zekâ destekli etkinliklerin bilişsel ilerleme düzeyine duyarlı biçimde sıralanması, sadece içeriksel değil, aynı zamanda pedagojik açıdan da öğretmen rehberliğinde yeniden yapılandırılmasını zorunlu kılmaktadır.

3. Metin Seçimine İlişkin Bulgular

Metin eklenmeden oluşturulan yapay zekâ destekli etkinliklerde içeriksel derinliğin zayıf kaldığı, bağlamdan kopuk ve yüzeysel soruların üretildiği gözlemlenmiştir. Oysa nitelikli bir metinle desteklenen yapay zekâ üretimleri, yalnızca bilgiye değil, anlam kurmaya, yorumlamaya ve dönüştürmeye dayalı çıktılar sunmaktadır. Aktaş ve Eş (2024), 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın en belirgin yönlerinden birinin, okuma becerilerini “metin yapısı”, “eleştirel okuma” ve “üst düzey düşünme” basamaklarıyla ilişkilendirmesi olduğunu belirtmektedir:

2024 programında metinlerin öğrencilere okuma sevgisi ve alışkanlığı, dil zevki, estetik zevk ile okur kimliği kazandıracak; onların duygu, düşünce ve hayal dünyalarını zenginleştirecek, kuşaklar arası dil birliğine katkı sağlayacak nitelikte olması gerektiği vurgulanmıştır (s. 3550).

Bu doğrultuda, yapay zekâ destekli etkinliklerin yalnızca sayıca yeterli olması değil, niteliksel olarak metinle bütünleşmiş ve çok boyutlu anlam inşa eden yapılar sunması gerekmektedir.

Ancak, Programda “Metin Seçimine İlişkin Esaslar” (TYMM-2024) başlığı altında metinlerin taşınması gereken özellikler vurgulanmış olsa da, öğretmenler tarafından önerilen kitapların programdaki değerlere ne ölçüde uygun olduğu henüz net bir şekilde ortaya konmamıştır. Karagöl ve Aydoğan’ın (2025) ortaokul Türkçe öğretmenleri ile yaptığı çalışmada, önerilen çocuk edebiyatı eserlerinin değerler eğitimi açısından çok yönlü bir kaynak olarak görüldüğü, ancak belirli eser ve yazarlar üzerinde yoğunlaşmanın olduğu ve bu nedenle daha kapsamlı bir rehberliğe ihtiyaç duyulduğu ifade edilmiştir (s. 76, 81). Ayrıca, öğretmenlerin önerdiği eserlerde yer alan değerlerin programdaki değerlerle örtüşme düzeyi incelenmiş ve eserlerin bireysel, toplumsal ve evrensel değerleri kazandırma potansiyelinin yüksek olmasına karşın, bazı eserlerde değerlerin yeterince işlenmemiş olduğu, dolayısıyla program rehberliğinin güçlendirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır (Karagöl & Aydoğan, 2025, s. 87, 89).

Bu bulgu, yapay zekâ tabanlı içerik üretim ve öneri sistemlerinin yalnızca dilsel becerilere değil, aynı zamanda programın değer boyutuna duyarlı olacak şekilde yeniden yapılandırılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Yapay zekâ, doğru ve nitelikli metin seçimi ile desteklendiğinde, çok katmanlı etkinlikler ve öğrenci merkezli yorumlama süreçleri geliştirebilme potansiyeline sahiptir. Bu sayede öğrencilerin hem bilişsel hem de duyuşsal boyutlarda gelişimi desteklenebilir; anlam derinliği, eleştirel düşünme ve değer bilincinin pekiştirilmesi mümkün olabilir.

Bu doğrultuda, yapay zekâ destekli etkinliklerin etkili bir öğrenme aracı hâline gelebilmesi, yalnızca teknik üretimle değil; nitelikli metin seçimi, değer boyutuna duyarlılık ve çok boyutlu anlam yapılandırmasıyla birlikte ele alınmasını gerekli kılmaktadır.

4. Uygulanabilirliğe İlişkin Bulgular

Uygulanabilirlik, geliştirilen yapay zekâ destekli Türkçe etkinlik önerilerinin sınıf içi kullanım olanakları ve öğretim sürecinin yapısal koşulları bağlamında iki yönlü olarak ele alınmıştır. Etkinliklerin öğretim ortamında somut olarak uygulanabilirliği, sınıflardaki mevcut teknolojik donanım, materyal erişimi ve dijital araç kullanımına göre değişkenlik göstermektedir. Bunun yanı sıra, müfredat yoğunluğu, zaman yönetimi ve öğretmen rehberliği gibi etkenler de etkinliklerin sürdürülebilirliğini etkileyen temel unsurlar arasında yer almaktadır.

ChatGPT'nin ürettiği etkinlik yönergeleri incelendiğinde, bazı önerilerin sınıf ortamında rahatlıkla uygulanabilir olduğu, bazılarının ise mevcut donanım ve altyapı yetersizlikleri nedeniyle sınırlı kalabileceği görülmektedir. Örneğin, “Metindeki olay örgüsünü bir dijital hikâye anlatım aracıyla (StoryJumper, Storybird, Canva vb.) özetleyiniz.” ya da “Yapay zekâ destekli sözlüklerden (TDK Sesli Sözlük, Google Lens vb.) bilmediğiniz kelimeleri araştırıp bir kelime bulutu oluşturunuz.” gibi yönergeler, sınıf ortamında mevcut cihazlar kullanılarak uygulanabilir niteliktedir. Buna karşılık, “Metindeki olayları sanal gerçeklik (VR) ortamında canlandırabilseydiniz, nasıl bir sahne oluştururdunuz?” gibi etkinlikler, her sınıfta sanal gerçeklik araçlarının bulunmaması nedeniyle sınırlı uygulanabilirliğe sahiptir.

Dijital araçların etkinliklerde kullanılması, sadece teknoloji okuryazarlığını değil, aynı zamanda yaratıcı düşünme ve üretken yazma becerilerini de desteklemektedir. Storybird gibi araçlar, öğrencilerin süreç temelli yazma becerilerini geliştirerek hem bireysel hem de iş birliğine dayalı yazma süreçlerini teşvik etmektedir. Bu noktada Gençer'in (2024) aktardığına göre, Benzer ve Karadağ'ın yaptığı araştırmada, Storybird uygulaması 5. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerine ve yazmaya yönelik tutumlarına olumlu katkı sağlamış; öğrencilerin yazılı anlatım sürecine daha istekli katıldıkları ve metin üretme süreçlerinde görsel desteklerle motive oldukları tespit edilmiştir (s. 52). Bu yönüyle Storybird, öğrencilerin yazma süreçlerine ilişkin ilgi, tutum ve etkileşimlerini artırarak Türkçe dersinde işlevsel olarak kullanılabilecek bir dijital araç olarak değerlendirilmektedir.

Öte yandan, artırılmış ve sanal gerçeklik (AR/VR) teknolojileri eğitsel bağlamda büyük potansiyel taşımasına karşın, etkin kullanılabilmeleri için ciddi altyapı gereklilikleri söz konusudur. Gençer (2024), VR ve AR uygulamalarının öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını artırarak daha etkili ve etkileşimli öğrenme ortamları sunduğunu; ancak bu teknolojilerin etkili şekilde kullanılabilmesi için uygun altyapı, materyal desteği ve öğretmen yeterliliğinin sağlanmasının zorunlu olduğunu belirtmektedir. Ayrıca, uzaktan eğitimde sanal sınıf uygulamalarının öğrenci-öğretmen etkileşimini güçlendirdiği, ancak sahada yaygın ve adil erişim sağlanamamasının bu teknolojilerin uygulama alanını sınırladığı ifade edilmiştir (Gençer, 2024, s. 51–52).

Etkinliklerin sürdürülebilirliği, yalnızca teknolojik donanımlarla değil, aynı zamanda eğitim politikalarının ve öğretim programlarının genel yapısıyla da doğrudan ilişkilidir. Duyul ve arkadaşları (2025), öğretim programlarının uygulanabilirliğini etkileyen temel etkenler arasında “müfredat yoğunluğu, öğretmenlerin adaptasyon süreci ve pedagojik desteğin yetersizliği”ni vurgulamaktadır (s. 15). Bu bağlamda geliştirilen yapay zekâ destekli program önerisinin, öğretmenlerin üzerindeki yükü azaltacak biçimde yönlendirici içerikler içermesi ve özellikle kırsal bölgelerde fırsat eşitliğini destekleyici araçlar sunması önemli bir avantaj olarak değerlendirilebilir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programı'na ilişkin öğretmen görüşlerinde de benzer şekilde dijital uygulamaların teşvik edilmesinin olumlu karşılandığı; ancak mevcut altyapı yetersizlikleri, teknolojiye erişim olanakları ve öğretmen eğitimi gereksinimleri gibi unsurların uygulamaya dönük sorunlar yaratabileceği belirtilmiştir. Duyul ve arkadaşları (2025), özellikle kırsal ve kentsel bölgeler arasındaki dijital eşitsizliklerin giderilmesinin, eğitim reformlarının etkinliğini doğrudan etkileyen kritik bir unsur olduğunu vurgulamaktadır

(s. 16–18). Bu bağlamda, yapay zekâ destekli içerikler özellikle kırsal bölgelerde öğretim materyali eksikliği gibi sorunların giderilmesine katkı sağlayabilir. Öğretmen rehberliğinde kullanılan yapay zekâ araçları, fırsat eşitliğini destekleyerek nitelikli eğitime erişimi kolaylaştırabilir.

5. Öğrenci İlgisi ve Tutumlarına İlişkin Bulgular

Yapay zekâ ile üretilen etkinliklerin, ders kitabı temelli geleneksel etkinliklere kıyasla öğrencilerin ilgi ve tutumlarına daha fazla hitap ettiği gözlemlenmiştir. Bu durumun temel nedeni, öğrencilerin günlük yaşamlarında sıklıkla etkileşimde bulundukları dijital içeriklerin, sınıf ortamına entegre edilmiş olmasıdır. Örneğin, “Oyun Dünyası” teması kapsamında ChatGPT tarafından önerilen ve Minecraft oyunu çerçevesinde yapılandırılan bir okuma etkinliği, öğrencilerin sürece katılımını artırmış ve etkileşimi güçlendirmiştir. Yapay zekânın hedef kitle özelliklerini analiz ederek, onların ilgisini çekebilecek nitelikte içerik üretme potansiyeli bu örnekle somutlaşmıştır.

Nitekim üretken yapay zekâ modelleri, öğrencilerin öğrenme stilleri ve bireysel ihtiyaçlarına uygun, etkileşimli ve ilgi çekici öğrenme deneyimleri oluşturabilmektedir (Li vd., 2023, akt. Murtezaoğlu & Birol, 2025, s. 272). Bu bağlamda, tasarlanan etkinliklerin öğrencilerin dikkatini çeken ve motivasyonlarını artıran içerikler sunduğu düşünülmektedir.

6. Öğrenciler Arası Etkileşime İlişkin Bulgular

Yapay zekâ destekli etkinliklerin bir diğer önemli yönü, öğrenciler arasında iş birliğine dayalı öğrenme ortamları oluşturmaya katkı sunmasıdır. Tasarlanan etkinliklerde, öğrencilerin ikili veya grup çalışmalarıyla sürece aktif katılım sağladığı; bu süreçte ortak ürün üretimi, fikir alışverişi ve iş bölümü gibi sosyal becerilerin desteklendiği gözlemlenmiştir.

ChatGPT gibi araçlar, yalnızca bireysel öğrenmeyi değil, aynı zamanda öğrenciler arası etkileşimi teşvik eden öğretim ortamları oluşturmak amacıyla da kullanılabilir. Mhlanga’nın (2023) aktardığına göre, yapay zekâ uygulamaları; öğretmenlerin değerlendirme becerilerini güçlendirmekte, öğrenciler arasında takım çalışmasını desteklemekte ve deneyim yoluyla öğrenmeye zemin hazırlamaktadır (akt. Murtezaoğlu & Birol, 2025, s. 272). Bu bulgu, çalışmada geliştirilen etkinlik örneklerinin pedagojik açıdan grup dinamiklerini dikkate alarak yapılandırıldığını göstermektedir.

7. Dil Yapıları ve Dilsel Farkındalığa İlişkin Bulgular

Yapay zekâ tarafından üretilen etkinliklerin, öğrenme çıktılarında (dinleme, okuma, yazma, konuşma) biçimsel yeterlilik sunduğu görülmekle birlikte, dil yapılarına bütüncül biçimde yer vermediği dikkat çekmiştir. Dil bilgisel yapılarla bu temel becerilerin birbirinden bağımsız düşünülmesi mümkün değildir. Dilin iç işleyişine ilişkin kavrayış, yalnızca iletişimsel işlevleri değil; aynı zamanda dil farkındalığı, biçim bilgisi ve yapısal çözümleme yetkinliğini de içerir. Bu nedenle, dört etkinlik yerine beşinci bir etkinlik olarak dil yapılarıyla doğrudan ilişkili, beceri temelli bir etkinliğin eklenmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu eksiklik, çalışmada gözlemlenen belirgin olumsuzluklardan biridir.

Yapay zekâ, söz varlığını geliştirmenin yolunu doğrudan kelime öğrenmeye bağlamış; ancak bu sürecin nasıl gerçekleşeceğine, hangi bağlamda yürütüleceğine ya da hangi yapısal örüntülerle destekleneceğine ilişkin herhangi bir pedagojik yönlendirme sunmamıştır. Kazanım teknik anlamda hedefi göstermekte; fakat bu hedefe nasıl ulaşılacağına dair öğrenciye bir yol haritası sunmamaktadır. Öğrencinin söz varlığını yalnızca kelime ezberine değil, bağlamsal kullanım, çözümleme ve yeniden üretim yoluyla geliştirmesi gerektiği dikkate alındığında; yapay zekâdan gelen taslakların öğretmen katkısıyla yeniden yapılandırılması gereklilik hâline gelmektedir.

Bu bulgular, Memiş ve Kalyoncu’nun (2024) 2024 Türkçe öğretim programı analizindeki çıkarımlarla doğrudan örtüşmektedir. Araştırmacılar, geleneksel dil bilgisi öğretimi yerine “dil yapıları” kavramının öne çıkarıldığını ve bu yapının işlevsel biçimde yapılandırıldığını belirtmişlerdir:

“Diğer yandan program içerisinde dil bilgisi yerine dil yapıları ifadesi kullanılarak geleneksel dil bilgisi anlayışından uzaklaşmaya çalışılmış, dil bilgisi konularına öğrenme çıktıları bünyesinde yer verilmemiş, dil bilgisi konuları ölçme ve değerlendirme süreçlerine dahil edilmemiş ve bu güncellemelerle dil bilgisinin bir amaç olarak görülmesi engellenmiş, dil yapılarının işlevleri ön plana çıkartılarak işlevsel dil bilgisi anlayışı benimsenmiştir.” (Memiş & Kalyoncu, 2024, s. 188)

Bu yaklaşım, yalnızca sözdizimsel değil aynı zamanda anlambilimsel ve kültürel katmanların da Türkçe öğretiminin ayrılmaz bir parçası olduğunu göstermektedir. Temizyürek ve Gir’in (2021) çalışmasına atıfla Köçer (2025), dil öğretiminin yalnızca yapısal aktarım olmadığını, aynı zamanda kültürel aktarımın da taşıyıcısı olduğunu vurgulamaktadır:

“Türkçe öğretimi yalnızca dil yapılarını öğretmeye yönelik bir yaklaşımdan ibaret değildir. En temel becerilerden dinleme/izleme, okuma, konuşma, yazma becerilerini geliştirmeyi hedeflerken, dili kullanan toplumun kültürel aktarımını nesilden nesile aktarma görevini de dolaylı bir biçimde yine dil yerine getirir.” (aktaran Köçer, 2025, s. 162)

Bu bağlamda, öğretim etkinliklerinde biçim bilgisi, dil yapıları ve anlam ilişkisi temel alınmalıdır. Türkçe öğretiminde dil yapılarına yönelik stratejilerin kazanım ve etkinlik düzeyinde nasıl yapılandırıldığına ilişkin dikkat çekici bir değerlendirme, Can ve Kardaş’ın (2024) çalışmasında sunulmaktadır. Özellikle yazma becerisi özelinde geliştirilen bilişsel ve üstbilişsel stratejiler, yapay zekâ destekli kazanımların nasıl yönlendirilmesi gerektiğine dair güçlü bir örnek sunmaktadır. Araştırmacılar, “Yazma stratejileri, yöntemleri ve tekniklerine ilişkin seçimleri yönetebilme” öğrenme çıktısının altında yer alan stratejileri şöyle açıklar:

“The cognitive strategies under the learning outcome of ‘Managing choices of writing strategies, methods and techniques’ are: ‘Planning, text creation, revising (evaluation-editing), sharing’ and metacognitive strategies are ‘metacognitive monitoring’.” (Can & Kardaş, 2024, s. 176)

Bu açıklama, yalnızca dilsel üretim değil; üretim öncesi ve sonrası aşamaların da pedagojik olarak yapılandırılması gerektiğini göstermektedir. Bu yönüyle yapay zekâ araçları, sadece içerik üretimi değil, süreç yönetimi açısından da strateji temelli bir yönlendirme sunmak zorundadır. Bu noktada devreye giren bir diğer bulgu, Öz ve Dönmez’in (2024) süreç bileşenlerine yönelik analizidir. Araştırmacılar, 5–8. sınıf Türkçe öğretim programında yazma becerilerinin bilgi okuryazarlığı bağlamında yeniden yapılandırıldığını ve bu süreçte öğrencilerin sadece bilgiye ulaşmasının değil, onu anlamlı ve işlevsel şekilde kullanmasının hedeflendiğini belirtmektedir:

“Yeni öğretim programında, 5-8. sınıflarda Türkçe dersi süreç bileşenleri kavramı etrafında yeniden yapılandırılmıştır. Bu kavram, öğrencilerin öğrenme etkinliklerini planlama, izleme ve değerlendirme becerilerini kapsamaktadır. Program, öğrencilerin bilgiye yalnızca erişmelerinden öte bilgiyi etkin bir biçimde kullanmalarını ve paylaşımlarını hedeflemektedir.” (Öz & Dönmez, 2024, s. 326)

Ancak araştırmacılar, öğretmenlerin bu süreci yönetecek pedagojik yeterlilikleri ve dijital okuryazarlık farkındalıklarını etkin kullanmalarının modelin başarısı üzerinde belirleyici olduğunu da vurgular:

“Dijital araçların ve çeşitli öğretim stratejilerinin kullanımının, öğrencilerin bilgiye ulaşma ve bilgiyi değerlendirme süreçlerinde daha etkin rol almalarını sağladığı söylenebilir. Ancak, modelin uygulama sürecinde öğretmenlerin bu yenilikçi modele adaptasyonu ve süreç bileşenlerini etkili bir şekilde kullanmalarının modelin başarısını doğrudan etkileyeceği göz önüne alınmalıdır.” (s. 321)

Bu doğrultuda, yapay zekâ destekli etkinliklerin yalnızca temel becerileri hedeflemesi yeterli değildir. Etkinliklerin dil yapıları, kültürel aktarım ve süreç becerileri ile bütünleşik biçimde yapılandırılması, hem anlam derinliğini hem de işlevselliği artıracaktır. Bu bağlamda öğretmen yönlendirmesi ve program temelli yapılandırmalar, yapay zekânın potansiyelini pedagojik güce dönüştürmenin anahtarıdır.

8. Kazanımların Cümle Yapısında Yüzeysel Değişimlerine İlişkin Bulgular

ChatGPT ile geliştirilen kazanımların biçimsel olarak incelenmesi, mevcut MEB kazanımlarına göre cümle yapılarında belirgin bir farklılık olmadığını; sadece sözcük düzeyinde bazı ekleme ve çıkarma işlemleri yapıldığını ortaya koymuştur. Ancak bu yüzeysel değişimlerin, kazanımın bilişsel düzeyini düşürdüğü görülmektedir. Nitekim MEB tarafından belirlenen “Metinden hareketle söz varlığını geliştirmeye yönelik çözümleme yapabilme” kazanımı, analiz düzeyinde bir bilişsel beceriyi içermekteyken, ChatGPT tarafından önerilen “Okuduğu metinlerden yeni kelimeler öğrenerek söz varlığını geliştirebilir” ifadesi, yalnızca bilgi edinmeye ve hatırlamaya dayalı bir işlem düzeyinde kalmaktadır. Bu durum, yapay zekâ üretiminin Bloom Taksonomisi bağlamında analiz ve üstbilişsel basamaklara yeterince ulaşmadığını göstermektedir.

Benzer şekilde Sügümlü ve Bahşi (2025) tarafından yapılan çalışmada da TYMM’nin beceri temelli öğrenme çıktılarının büyük ölçüde işlemsel bilgi türünde yapılandığı belirtilmiştir. Araştırmacılar, “dinleme/izleme ve okuma becerilerinde en baskın bilgi türünün işlemsel olup, çıktılar en çok analiz basamağında yoğunlaşmıştır. Öte yandan, konuşma ve yazma becerilerinde ise hem bilgi türü açısından yine işlemsel öğeler öne çıkmakta hem de bilişsel süreç düzeyinde uygulama basamağında belirgin bir yoğunluk gözlenmektedir” ifadeleriyle bu sınırlılığı ortaya koymaktadır (s. 35–43). Bu bulgular, yapay zekâ destekli kazanımların yapı itibarıyla yüzeyde kaldığını, anlam derinliği için insan yönlendirmesine ihtiyaç duyduğunu göstermektedir.

9. Öğrenme Çıktılarının Dağılımına İlişkin Bulgular

TYMM-2024’e göre yapılandırılmış programlar incelendiğinde, öğrenme çıktılarının uygulama düzeyinde eşit bir biçimde karşılanmadığı anlaşılmaktadır. Çağ (2025), 5. sınıf ders kitabının özellikle dinleme/izleme öğrenme çıktılarının büyük çoğunluğunu kapsadığını; ancak bazı kritik çıktılara %1’in altında yer verildiğini ortaya koymuştur (s. 255). Bu durum, Türkçe öğretiminde bazı becerilerin ön plana çıkarılırken diğer becerilerin geri planda bırakıldığını ve çıktıların homojen olarak yapılandırılmadığını göstermektedir.

Bu dengesizliğin, öğretmenlerin içerik seçimi ve ders planlamasında dijital rehberliğe olan ihtiyacı artırdığı; bu ihtiyacın ise yapay zekâ destekli içerik öneri sistemleriyle giderilebileceği değerlendirilmektedir. Söz konusu bulgu, yapay zekâ uygulamalarının öğretmenlere yalnızca içerik üretimi değil, aynı zamanda içerik kapsayıcılığı bağlamında da stratejik destek sağlayabileceğini ortaya koymaktadır.

2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yer alan 5. sınıf kazanımlarının analizinde, bilişsel ve üstbilişsel stratejilerin öğrenme alanlarına eşit biçimde dağılmadığı dikkat çekmektedir. Can ve Kardaş (2024), dinleme/izleme, okuma ve yazma becerilerine yönelik hazırlanan kazanımlarda stratejilere yer verildiğini; ancak konuşma becerisine yönelik kazanımlarda bu tür stratejik yönlendirmelere rastlanmadığını belirtmektedir. Araştırmacılar, “2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda 5. sınıf düzeyinde dinleme/izleme, okuma ve yazma becerilerine yönelik hazırlanan kazanımlarda stratejilere yer verilirken konuşma becerisine yönelik stratejilere yer verilmemesi dikkat çekicidir” (s. 176) diyerek bu eşitsizliğe işaret etmektedir.

Öte yandan, aynı çalışmada özellikle yazma süreçlerinde üstbilişsel stratejilerin – planlama, değerlendirme ve düzenleme gibi– öğrenme çıktılarında yapılandırılmasının, öğrencinin yazılı dil gelişimi açısından kritik rol oynadığı vurgulanmaktadır. ChatGPT’nin önerdiği kazanımlar bu üstbilişsel yapıların çoğunu içermemektedir. Ancak bu stratejilerin pedagojik yeniden yazım yoluyla kazanımlara entegre edilmesi, yapay zekâ destekli içeriklerin eğitimde daha işlevsel biçimde kullanılmasına olanak tanımaktadır.

Yapay zekâ destekli kazanım ve etkinliklerin nitelikli hâle gelmesi, büyük ölçüde sistemin aldığı yönergeler ve pedagojik yönlendirmelere bağlıdır. Arslankara ve Arslankara (2024), TYMM’nin aksiyolojik ve epistemolojik temellerini ele aldıkları çalışmalarında, öğrenme sürecinin yalnızca bilgi aktarımı değil, aynı zamanda bireyin içsel dünyasına yönelik

bir dönüşüm süreci olduğunu vurgulamaktadır. Araştırmacılar, “Öğrencilerin sadece bilgi tüketicisi değil, aynı zamanda bilgi üreticisi olmaları beklenmektedir. Bu durum, öğrencilerin bireysel olarak bilgiye ulaşma becerilerini geliştirmelerine olanak tanırken aynı zamanda sosyal öğrenme süreçlerine de vurgu yapmaktadır” demektedir (s. 136).

Aynı çalışmada, Türkçe dersinin stratejik bir öneme sahip olduğu; çünkü dilsel kimlik gelişimi, düşünsel esneklik ve kültürel zenginliğin bu ders aracılığıyla şekillendiği ifade edilmektedir (s. 121). Bu çerçevede yapay zekânın, anlam temelli kazanımlar üretebilmesi için sadece teknik bir araç olarak değil; kuramsal olarak yönlendirilmiş bir sistem içinde işlev görmesi gerekmektedir. Nitelikli çıktı ancak bu tür pedagojik bağlamlarla mümkündür.

10. Tematik Bütünlüğe İlişkin Bulgular

Yapay zekâ destekli kazanım ve etkinlik önerilerinde dikkat çeken temel özelliklerden biri, içeriklerin belirli bir metne ya da tekil bir içeriğe bağlı olarak yapılandırılmış olmasıdır. ChatGPT tarafından geliştirilen her etkinlik, genellikle yalnızca bir kazanımı karşılayacak şekilde ve tek bir bağlam üzerinden kurgulanmıştır. Bu yapı, etkinliklerin ardışık bir akış içinde düzenlenmediğini; aksine her bir etkinliğin ayrı ayrı, hedef kazanıma ve sınırlı bir içeriğe dayalı olarak oluşturulduğunu göstermektedir. Bu durum, öğrenme sürecinde anlam geçişi ve bilişsel süreklilik açısından sınırlılıklar doğurmakta; öğrenciye sunulan içeriklerin bir bütünlük içerisinde ilerlemesini engellemektedir.

Oysa TYMM’nin “tematik süreklilik” anlayışı, bir öğrenme çıktısının yalnızca bir temada değil, farklı temalarda en az üç etkinlik aracılığıyla yapılandırılmasını öngörmektedir (MEB, 2024b, s. 6). Bu açıdan bakıldığında, ChatGPT’nin sunduğu örnek etkinliklerin bu ardışık ve çok temalı yapıyı henüz karşılayamadığı; ancak bu eksikliğin öğretmen rehberliğiyle geliştirilebilecek pedagojik düzenlemeler yoluyla giderilebileceği değerlendirilmektedir.

Nitekim Çağ’ın (2025) çalışmasında da bu yapısal sınırlılıklar dikkat çekmektedir. Araştırmacı, 5. sınıf ders kitabında bazı öğrenme çıktılarının yalnızca iki etkinlikle işlendiğini ve programın çoklu tema/etkinlik ilkesine yeterince uyulmadığını belirtmiştir:

“Dinleme/izleme etkinlikleri açısından 5. sınıf ders kitabının bu açıdan programla örtüşmediği anlaşılmaktadır. Nitekim az sayıda da olsa bazı öğrenme çıktılarının kitapta sadece 2 etkinlikle ele alınması, 5. sınıf ders kitabının geliştirilmesi gereken bir özelliği olarak değerlendirilmelidir.” (Çağ, 2025, s. 260)

“Türkçe ders kitabındaki etkinliklerin hazırlanmasında programda belirtilen ‘bir öğrenme çıktısının farklı temalarda en az üç etkinlikte kullanılması’ ilkesine uyulmadığı belirlenmiştir. Bu araştırmanın sonuçlarından hareketle sonraki eğitim-öğretim dönemleri için hazırlanacak Türkçe ders kitaplarının bu hususta iyileştirilmesi önerilebilir.” (s. 262)

Yapay zekâ destekli uygulamalar, bu eksiklikleri aşmak üzere yeniden yapılandırıldığında TYMM’nin hedeflediği üst düzey düşünme ve yazma becerilerine katkı sunma potansiyeline sahiptir. Ancak bu becerilerin yalnızca bilişsel değil; aynı zamanda dijital bağlamda da kurgulanması gerekmektedir. Banaz’ın (2024) TYMM’ye yönelik değerlendirmesinde dijital okuryazarlığın yalnızca teknoloji kullanımı değil; metinle etkileşim kurma, bilgiye erişme, yorumlama ve üretme süreciyle doğrudan bağlantılı olduğu belirtilmiştir:

“Teknolojinin gelişmesine bağlı olarak okuryazarlık kavramlarının değişmesi, öğretim programlarını da etkilemiştir. Nitekim 2024 yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programında dijital okuryazarlık ile ilişkili çeşitli ifadelerin yer aldığı görülmektedir.” (Banaz, 2024, s. 281)

Söz konusu çalışmada, dijital okuryazarlık kavramları arasında “yapay zekâ (f=9)” temasının da geçtiği ve özellikle sınıf düzeyleriyle ilişkilendirilerek kullanıldığı saptanmıştır (s. 285). Ancak bu temaların genellikle 6. sınıf (bilim ve teknoloji) ve 8. sınıf (iletişim ve sosyal ilişkiler) düzeylerinde yer aldığı; 5. sınıf düzeyinde doğrudan yapay zekâ temasına yer

verilmediği görülmektedir. Bu bulgu, yapay zekânın öğrencilerin gelişimsel düzeylerine uygun olarak tematik bağlamlarda farklı sınıflarda yapılandırıldığını göstermektedir.

Bu çerçevede yapay zekâ, yalnızca bilişsel rehberlik değil; dijital içerik üretimi ve yorumlama süreçlerinde de öğrenciye alan açabilen bir öğrenme ortağı olarak değerlendirilmelidir. Etkileşimli kitaplar, çevrimiçi hikâye tasarımları ve dijital forum yazımı gibi dijital bileşenler bu sürece entegre edilerek öğrenmenin çok yönlü doğası desteklenebilir. Son olarak, Köçer'in (2025) çalışmasında vurguladığı gibi, 5. sınıf ders kitaplarında "Oyun Dünyası", "Atatürk'ü Tanımak" ve "Geleneklerimiz" temaları aracılığıyla zengin kültürel öğelere yer verilmektedir. Bu içerikler, sosyal etkileşim odaklı öğrenme çıktılarıyla ilişkilendirilmektedir (s. 166). Yapay zekâ destekli etkinliklerin bu tür temalara uygun olarak yapılandırılması, yalnızca bilişsel değil; kültürel ve toplumsal değerlere dayalı öğrenmeyi de destekleyecektir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, yapay zekâ destekli içeriklerin belirli açılardan mevcut programa yakınlığı; ancak anlam derinliği, değer aktarımı ve bağlam bütünlüğü gibi konularda geliştirilmesi gerektiği görülmektedir. Özellikle öğretmenlerin yapay zekâyâ yönelik temkinli ama meraklı tutumu, bu alandaki gelişmelerin eğitim ortamlarına entegre edilebilmesi için önemli bir fırsat sunmaktadır. Bulgular, teknolojik araçların doğru yönlendirmelerle ve pedagojik ilkelerle birlikte kullanıldığında anlamlı ve etkili öğrenme süreçlerine katkı sağlayabileceğini göstermektedir.

Sonuç

Bu çalışma, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) çerçevesinde yapay zekâ destekli Türkçe dersi etkinlikleri geliştirmeyi amaçlamıştır. Önerilen çalışmalar, yalnızca tasarımla sınırlı kalmayan; kazanım sistemi, tematik yapı, dijital araçlar ve öğretmen yeterlikleri gibi çeşitli boyutlarıyla yapılandırılmış bir model sunmaktadır. Bulgularla birlikte değerlendirildiğinde, bu etkinlikler TYMM'nin öğrenci merkezli, değer temelli ve dijitalleşmeye açık ilkeleriyle örtüşmekte; aynı zamanda mevcut Türkçe öğretiminde gözlenen yapısal sorunlara çözüm getirmektedir.

Öncelikle, öğretmen tutumları bağlamında değerlendirildiğinde, önerilen sistemin öğretmen adaylarının yapay zekâyâ yönelik mesafeli tutumlarını olumluya dönüştürme potansiyeli taşıdığı anlaşılmaktadır. Sarıkaya ve Kavan'ın (2024) bulguları, yapay zekâyâ karşı farkındalık ve mesleki bütünleşme açısından olumlu etkilerin oluşabileceğini ortaya koymaktadır. Bu durum, öğretmen eğitimi süreçlerinde yapay zekâ okuryazarlığı ve uygulama temelli eğitimin önemini artırmakta, geliştirilen içeriklerin bu alandaki boşluğu doldurabileceğini göstermektedir.

Öğrenme çıktılarının yapısı ve bilişsel dağılımına ilişkin bulgular da önerilen yaklaşımın pedagojik bütünlüğünü desteklemektedir. Süğümlü ve Bahşi (2025) tarafından belirtilen taksonomik dengesizlik, bu çalışmada bilişsel süreç basamaklarına dikkat edilerek giderilmeye çalışılmıştır. Özellikle kavramsal ve üstbilişsel bilgi türlerinin, sadece bilgi düzeyinde kalan kazanımlara oranla daha fazla yer bulması gerektiği; bunun da ancak yapay zekânın öğretmen rehberliğinde yönlendirilmesiyle sağlanabileceği ortaya konmuştur.

Ayrıca, metin seçimi ve değer aktarımı bağlamında, TYMM'de kültür okuryazarlığını yeterince yansıtmayan uygulamaların (Köçer, 2025), dijital içerik desteğiyle geliştirilebileceği gösterilmiştir. Bu çalışmada yer alan metin ve senaryolar, yalnızca dilsel değil, aynı zamanda kültürel ve duyuşsal boyutlarda da öğrenme çıktıları üretmiştir. Karagöl ve Aydoğan'ın (2025) öğretmen görüşlerine ilişkin bulguları da, metin ve değer uyumunun yapay zekâ desteğiyle daha sistematik biçimde sağlanabileceğini göstermektedir.

Bununla birlikte, önerilen uygulamaların hayata geçirilmesi; mevcut dijital altyapı, öğretmen yeterliği ve müfredat yoğunluğu gibi etkenlere bağlı olarak farklılık gösterebilir. Gençler (2024) ve Duyul vd. (2025) tarafından vurgulanan teknolojik eşitsizlik ve öğretmen adaptasyon sorunları, sürecin yalnızca teknik değil, aynı zamanda pedagojik boyutunun da önemini ortaya koymaktadır.

Çalışmanın bir diğer katkısı ise öğrenci ilgisi ve tutumunu dikkate almasıdır. ChatGPT ile hazırlanan örnekler, öğrencilerin dijital kültürüne yakınlığı sayesinde katılımı artırmış; öğrenmeye yönelik yaklaşımlarını olumlu etkilemiştir (Murtezaoğlu & Birol, 2025). Ayrıca grup temelli çalışmalar, öğrenciler arası etkileşimi destekleyerek iş birliğine dayalı öğrenmeye katkı sağlamıştır.

Ancak içerik üretiminde karşılaşılan en önemli sınırlılıklardan biri, bazı örneklerin yüzeysel kalması ve daha çok bilgi düzeyinde kazanımlar sunmasıdır. ChatGPT tarafından oluşturulan bölümlerden bazıları, analiz ya da üstbilişsel basamaklara yeterince ulaşamamıştır. Bu durum, teknik üretimin yanı sıra pedagojik düzenlemelerin de gerekli olduğunu göstermektedir. Nitekim Memiş ve Kalyoncu (2024) ile Can ve Kardaş'ın (2024) vurguladığı gibi, içeriklerin daha anlamlı hâle gelmesi; dil temelli stratejik ve bilişsel düzenlemelerle mümkündür.

Son olarak, tematik yapı açısından değerlendirildiğinde, ChatGPT tarafından hazırlanan örneklerin çoğunun tekil içeriklere dayandığı, TYMM'nin çoklu tema ve ardışıklık ilkelerine tam olarak uyum sağlamadığı görülmüştür (Çağ, 2025). Bu eksikliğin giderilmesi, öğretmen rehberliğinde yapay zekânın daha yapılandırılmış ve tematik olarak yönlendirilmesiyle mümkün olabilir. Banaz'ın (2024) dijital okuryazarlık vurgusu da dikkate alındığında, yapay zekânın içerik üretimi kadar, yorumlama ve etkileşim alanlarında da eğitimle bütünleştirilmesi gerektiği anlaşılmaktadır.

Sonuç olarak bu çalışma, yapay zekâ destekli Türkçe dersi etkinliklerine yönelik bir öneri sunarak bu alanda farklı bir bakış açısı ortaya koymuştur. Etkinliklerin tasarımında, TYMM'de öne çıkan bazı ilkelere (öğrenci merkezlilik, değer temelli yaklaşım, dijital içerik uyumluluğu gibi) dikkat edilmeye çalışılmıştır. Süreçte elde edilen bulgular, söz konusu etkinliklerin pedagojik açıdan anlamlı katkılar sunabileceğine ve Türkçe öğretiminde karşılaşılan bazı sorunlara alternatif çözümler üretebileceğine işaret etmektedir. Bununla birlikte, içeriklerin eğitim ortamlarına entegrasyonu; öğretmen rehberliği, teknolojik altyapı, içerik niteliği ve uygulama koşulları gibi faktörlere bağlı olarak farklılık gösterebilir. Bu yönüyle çalışma, yapay zekânın Türkçe öğretiminde nasıl daha işlevsel ve dengeli biçimde kullanılabileceğine dair çok yönlü bir zemin sunmaktadır.

Öneriler

Öğretim programı uygulayıcılarına yönelik öneriler, yapay zekâ destekli içeriklerin etkili ve amaca uygun biçimde kullanılabilmesi adına aşağıdaki şekilde sıralanabilir:

- Yapay zekâ destekli içerikler, öğretmen rehberliğinde kullanılmalı ve eğitimsel hedeflere uygun şekilde yeniden yapılandırılmalıdır.
- Uygulamalar, öğretim programında yer alan tematik bütünlük ve ardışıklık ilkeleriyle tutarlı olacak biçimde planlanmalıdır.
- Öğretmenlerin yapay zekâ araçlarını etkili, güvenli ve etik biçimde kullanabilmesi için kapsamlı hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir.
- Öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerini artırmak amacıyla yapay zekâ okuryazarlığına yönelik uygulama temelli ders içerikleri oluşturulmalıdır.
- Kazanımların bilişsel düzeyler arasında dengeli biçimde dağıtılması sağlanmalı; analiz, değerlendirme ve yaratıcı düşünmeye yönelik öğrenme çıktıları önceliklendirilmelidir.
- Farklı düzeylerde yapılandırılmış kazanımları içeren dinamik bir kazanım havuzu oluşturularak, yapay zekâ sistemleri bu yapı ile entegre edilmelidir.
- Kırsal ve dezavantajlı bölgelerde teknolojiye erişim güçlendirilerek donanım ve yazılım desteği sağlanmalı; çevrimdışı çalışabilen yapay zekâ içerikleri yaygınlaştırılmalıdır.

- Başarı değerlendirmeleri sadece akademik kazanımları değil; dijital yeterlik, kültürel duyarlılık ve öğrenme sürecini yönetme gibi çok yönlü becerileri de kapsayacak biçimde yeniden yapılandırılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Afacan Süğümlü, A., & Bahşi, N. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesi. *SDU International Journal of Educational Studies*, 12(1), 27–49. <https://doi.org/10.33710/sdujes.1629076>
- Aktaş, E., & Eş, A. T. (2024). 2019 ve 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programlarının okuma becerisi bağlamında karşılaştırılması. *Journal of History School*, 73, 3527–3556. <https://doi.org/10.29228/joh.78200>
- Aktay, S., Gök, S., & Uzunoğlu, D. (2023). ChatGPT in education. *Türk Akademik Yayınlar Dergisi*, 7(2), 378–406.
- Arslankara, V. B., & Arslankara, E. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin felsefi temelleri: Ontolojik, epistemolojik ve aksiyolojik bakış açılarından bir değerlendirme. *İstanbul Eğitim Dergisi*, 1(1), 121–145.
- Banaz, E. (2024). 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın dijital okuryazarlık açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 279–290.
- Büyükada, S. (2024). Akademik yazımda yapay zekâ kullanımının etik açıdan incelenmesi: ChatGPT örneği. *Rize İlahiyat Dergisi*, 11(106), 1–12.
- Can, F., & Kardaş, M. N. (2024). 2024 examination of Turkish course teaching programmes in terms of cognitive and metacognitive strategies. *İctimaiyat*, 8(Özel Sayı), 166–185. <https://doi.org/10.33709/ictimaiyat.1533868>
- Çağ, H. D. (2025). 2024 Ortaokul Türkçe Öğretim Programı'ndaki dinleme/izleme öğrenme çıktılarının 5. sınıf ders kitabındaki görünüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 13(1), 249–265.
- Duyul, S., Duyul, Y., Kesman, M., & Kesman, M. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli konusunda öğretmen görüşleri. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 5(3). <https://doi.org/10.5281/zenodo.15002346>
- Gençer, G. (2024). XXI. yüzyıl eğitiminde yazılım destekli teknolojilerin Türkçe eğitiminde kullanımı. In N. Bahşi (Ed.), *Dijital çağda Türkçe eğitimi* (ss. 39–66). Eğitim Yayınevi.
- Gill, S. S., Xu, M., Patros, P., Wu, H., Kaur, R., Kaur, K., Fuller, S., Singh, M., Arora, P., Parlikad, A. K., Stankovski, V., Abraham, A., Ghosh, S. K., Lütifiyya, H., Kanhere, S. S., Bahsoon, R., Rana, O., Dustdar, S., Sakellariou, R., ... Buyya, R. (2024). Dönüşümsel etkiler: Modern eğitim hakkında ChatGPT: Yapay zeka sohbet robotlarının ortaya çıktığı dönem. *Nesnelerin İnterneti ve Siber-Fiziksel Sistemler*, 4, 19–23. <https://doi.org/10.1016/j.iotcps.2023.06.002>
- Karagöl, E., & Aydoğan, Ş. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programındaki değerler açısından önerilen çocuk edebiyatı kitapları. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 13(1), 73–93.
- Köçer, N. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Türkçe Dersi Öğretim Programı ve 5. sınıf Türkçe ders kitabının kültür okuryazarlığı bağlamında incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 14(1), 161–171. <https://doi.org/10.7884/teke.1589388>
- Memiş, M., & Kalyoncu, M. R. (2024). 2024 Türkçe Öğretim Programı ile 2019 Türkçe Öğretim Programı'nın karşılaştırmalı incelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 12(2), 176–199. <https://doi.org/10.29228/ijla.76352>

- Milli Eğitim Bakanlığı. (2024). *Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı*.
<https://cdn.eba.gov.tr/icerik/GorusOneri/2024ProgramlarOnayli/2024programtur5678OnayliKod.pdf>
- Murtezaoglu, Ç., & Birol, Z. N. (2025). Eğitimde ChatGPT kullanımı: Faydalar, endişeler ve öneriler. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 63, 267–281.
- Oranga, J. (2023). Benefits of artificial intelligence (ChatGPT) in education and learning: Is ChatGPT helpful? *International Review of Practical Innovation, Technology and Green Energy (IRPITAGE)*, 3(3), 46–50.
- Öz, K., & Dönmez, A. (2024). 2024 Maarif Modeli Türkçe Dersi Öğretim Programında (5–8. sınıf) yer alan yazma becerilerine ait süreç bileşenlerinin bilgi okuryazarlığı becerileri açısından incelenmesi. *Turan-SAM Uluslararası Bilimsel Hakemli Dergisi*, 16(64), 320–327. <http://dx.doi.org/10.15189/1308-8041>
- Sarıkaya, B., & Kavan, N. (2024). Türkçe öğretmeni adaylarının yapay zekâya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(26), 191–203.
- Seyrek, M., Yıldız, S., Emeksiz, H., Şahin, A., & Türkmen, M. T. (2024). Öğretmenlerin eğitimde yapay zekâ kullanımına yönelik algıları. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 11(106), 845–856.
- Uyar, Y., Öztürk, İ. A., Şimşek, B., & Yıldırım, G. (Eds.). (2024). *Türkçe 5. sınıf ders kitabı*. MEB Yayınları. https://tymm.meb.gov.tr/upload/kitap/tegm/turkce_5_1.pdf
- Ülçay, O. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli değerlendirmesi. *Ulusal Eğitim, Toplum ve Dünya Dergisi*, 1(2), 70–75.
- Yıldırım, A. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Eğitim Modeli ve Türkçe dersi temalarındaki eğilimlerin incelenmesi. *Turan-SAM Uluslararası Bilimsel Hakemli Dergisi*, 17(Kış), 1–14. <http://dx.doi.org/10.15189/1308-8041>
- Yıldırım, Y., & Çalışkan, A. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin 21. yüzyıl insan profili açısından değerlendirilmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(26), 204–220.

Tablo 1. Yapay zekâ ile tasarlanan kazanımlar

Ek 1- Yapay Zekâ Tarafından Tasarlanan Etkinlikler

1-6. Hafta “Oyun Dünyası”	Dinlediği ya da izlediği metinde anlamı bilmediği kelimelerin anlamlarını bağlamdan tahmin edebilir. Metni anlamak için uygun okuma strateji ve yöntemlerini seçip uygulayabilir. Konuşma sürecini planlayabilir ve etkili bir şekilde yönetebilir. Yazma sürecine yönelik öz değerlendirme yaparak yazma becerisini geliştirebilir.
7- 12. Hafta “Atatürk’ü Tanıyorum”	Öyküleyici metinlerdeki hikâye unsurlarını belirlemeye yönelik çözümleme yapabilir. Okumada materyal seçimini yönetebilir. Uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanabilir. Yazısında içerik ve yapıya yönelik seçimlerini yönetebilir.
13- 18. Hafta “Duygularımı Tanıyorum”	Dinlediği veya izlediği metni bölümlere ayırarak çözümleme yapabilir. Şiirlerin biçim özelliklerini belirlemeye yönelik çözümleme yapabilir. Konuşmalarında açık ve örtük ifadeler kullanabilir. Yaratıcı yazılar oluşturabilir.
19- 24. Hafta “Geleneklerimiz”	Dinlediği veya izlediği metindeki söz sanatlarını belirleyebilir. Okuduğu metni bölümlere ayırarak çözümleme yapabilir. Konuşmalarında düşüncüyü geliştirme yollarını etkili bir şekilde kullanabilir. Yazım kuralları ve noktalama işaretlerini doğru bir şekilde kullanabilir.
25- 30. Hafta “İletişim ve Sosyal İlişkiler”	Görselle iletilen anlamı belirleyebilir. Metindeki unsurları sınıflandırabilir. Sözlü tartışmalara katılabilir. Yazılarında karşılaştırma yapabilir.
31- 36. Hafta “Sağlıklı Yaşıyorum”	Dinlediği veya izlediği içerikteki probleme yönelik çözüm üretebilir. Okuduğu metnin derin anlamı belirlemeye yönelik üst düzey çıkarımlar yapabilir. Konuşmalarında karşısındakine uygun tepki verebilir. Problemleri yazılı olarak çözmeye yönelik metinler oluşturabilir.

“Oyun Dünyası” Teması (1–6. Hafta)

Dinleme Becerisi: Bağlamdan Kelime Anlamını Tahmin Etme

Etkinlik Adı: “Oyun Dünyasında Gizemli Sözcükler”

Materyal: Oyun karakterleri ve senaryolar içeren bir sesli metin (örneğin, bir fantezi oyun hikâyesi).

Süreç:

1. Öğrencilere, içerisinde bilinmeyen kelimeler bulunan bir oyun hikâyesi dinletilir.
2. Hikâye sırasında öğrenciler, bilinmeyen kelimeleri not alır.
3. Metnin bağlamından yola çıkarak kelimelerin anlamlarını tahmin eder ve öğretmen rehberliğinde doğrular.
4. Kelimeleri kullanarak yeni cümleler oluşturur.

Ölçme ve Değerlendirme: Öğrenciler, doğru tahmin oranı ve kelimeleri yeni cümlelerde kullanma becerisi üzerinden değerlendirilir.

Okuma Becerisi: Uygun Okuma Stratejileri ve Yöntemlerini Seçme

Etkinlik Adı: “Dijital Rehber Okuma”

Materyal: Bir oyun rehberinden alınmış metin (örneğin, Minecraft veya Zelda gibi oyunlar için kısa görev açıklamaları).

Süreç:

1. Öğrencilere rehberden bir bölüm verilir ve “önce göz gezdirme, sonra detaylı okuma” stratejisini uygular.
2. Metindeki anahtar kelimeleri işaretler.
3. Metni özetleyerek rehberin ana fikrini ve detaylarını çıkarır.
4. Grup çalışmasıyla metne dayanarak bir oyun stratejisi planlar.

Ölçme ve Değerlendirme: Öğrencilerin belirlediği anahtar kelimeler, özetin doğruluğu ve grup çalışması ürünleri değerlendirilir.

Konuşma Becerisi: Süreci Planlama ve Yönetme

Etkinlik Adı: “Benim Oyun Dünyam”

Materyal: Öğrencilerin sevdikleri oyunlarla ilgili görsel materyaller.

Süreç:

1. Öğrenciler, en sevdikleri oyun hakkında bir konuşma planı hazırlar.
 - Giriş: Oyunun adı ve tanıtımı.
 - Gelişme: Hikâye, karakterler, oynanış detayları.
 - Sonuç: Oyunu neden tavsiye ettikleri.
2. Planlarını sınıfta sunar ve diğer öğrencilerden geri bildirim alır.

Ölçme ve Değerlendirme: Akıcılık, beden dili ve bilgi aktarımı gibi kriterlerle değerlendirilir.

Yazma Becerisi: Yazma Sürecine Yönelik Öz Değerlendirme

Etkinlik Adı: “Kendi Oyunumuzu Tasarlayalım”

Materyal: Oyun tasarım sürecini açıklayan örnek metinler.

Süreç:

1. Öğrenciler, kendi hayal ettikleri bir oyunu yazılı olarak tasarlar:
 - Oyunun adı ve türü
 - Hikâye ve karakterler
 - Oyunun kuralları ve hedefi
2. Yazdıkları metinleri bir rubrik kullanarak değerlendirir (hikâye açık mı, kurallar anlaşılır mı vb.).
3. Öz değerlendirme sonuçlarına göre metni yeniden düzenler.

Ölçme ve Değerlendirme: İlk ve son metin arasındaki iyileştirme oranı, yaratıcılık ve netlik üzerinden değerlendirilir.

“Atatürk’ü Tanıyorum” Teması (7–12. Hafta)

Dinleme Becerisi: Hikâye Unsurlarını Belirleme

Etkinlik Adı: “Sesli Tarih Haritası”

Amaç: Dinleme sırasında olay örgüsünü, karakterleri, zamanı ve mekânı belirleme becerilerini yaratıcı bir şekilde

geliştirmek.

Süreç:

1. Öğrencilere, Atatürk'ün bir gezi anısına dair sesli bir hikâye dinletilir (örneğin, Atatürk'ün Yalova'daki ağaç sevgisini anlatan hikâye).
2. Dinledikten sonra öğrenciler, bir “tarih haritası” üzerinde olayın geçtiği yerleri, olayları ve karakterleri işaretler.
3. Daha sonra gruplar hâlinde hikâyeyi görselleştiren kısa bir sesli drama hazırlamaları istenir. Drama sırasında farklı karakterlerin seslerini taklit etmeleri ve olay akışını canlandırmaları beklenir.

Ölçme ve Değerlendirme: Haritanın doğruluğu, sesli dramadaki yaratıcı katkılar ve hikâyenin unsurlarına sadık kalma üzerinden değerlendirilir.

Okuma Becerisi: Materyal Seçimini Yönetebilme

Etkinlik Adı: “Atatürk Kütüphanesi Kuruyoruz”

Amaç: Okuma hedeflerine uygun materyalleri seçme becerisini geliştirmek.

Süreç:

1. Öğrencilere, Atatürk'le ilgili farklı türde metinler (karikatürlü biyografi, kronoloji, anılar, tarihî belgeler) sunulur.
2. Gruplara, bir “Atatürk Kütüphanesi” kurmaları görevi verilir. Her grup, belirli bir hedef kitle için (çocuklar, gençler, araştırmacılar vb.) bir koleksiyon oluşturur ve seçimlerinin gerekçesini yazar.
3. Gruplar, kütüphanelerini bir pano ya da dijital platformda sergiler. Diğer gruplar koleksiyonları değerlendirir ve yorum yapar.

Ölçme ve Değerlendirme: Seçimlerin hedef kitleye uygunluğu, gerekçelerin açıklığı ve sunumun yaratıcılığı üzerinden değerlendirme yapılır.

Konuşma Becerisi: Uygun Geçiş ve Bağlantı İfadelerini Kullanabilme

Etkinlik Adı: “Atatürk'ün Hayatından İpuçları”

Amaç: Geçiş ifadeleriyle fikirler arasında akıcı bağlantı kurarak etkili konuşma becerisini geliştirmek.

Süreç:

1. Öğrencilere, Atatürk'ün hayatıyla ilgili bir hikâyeden yalnızca bir bölüm verilir (örneğin, gençlik yılları ya da eğitim hayatı).
2. Hikâyenin geri kalanını kendi hayal güçleriyle tamamlamaları istenir. Ancak konuşma sırasında şu tür geçiş ifadelerini kullanmaları zorunludur: “Daha sonra”, “Bunun sonucunda”, “Bu olaydan dolayı”, “Ayrıca”.
3. Öğrenciler, hayal ettikleri hikâyeyi sınıfta anlatır ve diğer öğrenciler hikâyenin devamını tahmin etmeye çalışır.

Ölçme ve Değerlendirme: Geçiş ifadelerinin doğru kullanımı, anlatımın akıcılığı ve yaratıcı hikâye detayları üzerinden değerlendirme yapılır.

Yazma Becerisi: İçerik ve Yapıya Yönelik Seçimleri Yönetebilme

Etkinlik Adı: “Atatürk'le Hayalî Bir Günü Anlat”

Amaç: Yazma sürecinde yaratıcı seçimler yaparak içerik ve yapı üzerinde düşünme becerisini geliştirmek.

Süreç:

1. Öğrencilere, Atatürk'le bir gün geçirme fırsatı verdiklerini hayal etmeleri istenir. Yazılarında şu sorulara yanıt vermeleri beklenir:
 - Gününüz nasıl başladı?
 - Hangi konular üzerine konuşmayı seçtiniz?
 - Günün sonunda Atatürk size hangi mesajı verdi?
2. Yazılar tamamlandıktan sonra öğrenciler, eserlerini bir gazete röportajı formatında düzenler. Yazıların giriş (tanışma), gelişme (günün detayları) ve sonuç (mesaj) bölümleri belirgin olmalıdır.

Ölçme ve Değerlendirme: Yaratıcı içerik, yazının yapısal dengesi ve yazma sürecindeki öz değerlendirme üzerinden değerlendirme yapılır.

“Duygularımı Tanıyorum” Teması (13–18. Hafta)

Dinleme Becerisi: Dinlediği veya İzlediği Metni Bölümlere Ayırarak Çözümleme Yapabilme

Etkinlik Adı: “Hikâye Haritası Oluşturma”

Uygulama Adımları:

1. **Metin Seçimi:** Öğrencilere bir hikâye, masal ya da kısa bir film sahnesi dinletilir veya izlettirilir (örneğin, Nasrettin Hoca fıkraları ya da “Keloğlan” hikâyelerinden bir bölüm).
2. **Bölgümlere Ayırma:** Hikâye başlatıldıktan sonra öğrencilere, dinleme sırasında not alabilecekleri bir şablon dağıtılır. Şablon; “Başlangıç (Karakterler, Mekân)”, “Gelişme (Sorun, Olay)”, “Sonuç (Çözüm)” gibi bölümlerden oluşur.
3. **Hikâye Çözümleme:** Dinledikleri ya da izledikleri metni bu bölümlere ayırarak, kendi cümleleriyle özetlerler.
4. **Paylaşım:** Öğrenciler, oluşturdıkları hikâye haritasını sınıfta paylaşır.

Ölçme ve Değerlendirme:

- Hikâyeyi doğru bölümlere ayırma ve her bölüme uygun açıklama yapma.
- Dinleme sırasında önemli ayrıntıları yakalayıp yakalayamadığı kontrol edilir.

Okuma Becerisi: Şiirlerin Biçim Özelliklerini Belirlemeye Yönelik Çözümleme Yapabilme

Etkinlik Adı: “Şiir Dedektifleri”

Uygulama Adımları:

1. **Şiir Seçimi:** Öğrencilere seviyelerine uygun bir şiir okunur (örneğin, Cahit Zarifoğlu’nun çocuk şiirleri ya da Âşık Veysel’den bir eser).
2. **Biçim İncelemesi:** Öğrencilere, şiirin dizeleri, ölçüsü, kafiyesi ve redifi hakkında bilgi verilir. Şiir, öğrencilere bölümler hâlinde verilerek; kafiye düzeni, dize sayısı ve diğer biçimsel özellikler hakkında sorular yöneltilir.
3. **Eşleştirme Oyunu:** Öğrenciler, şiirle ilgili kavram kartlarını (örneğin: “redif”, “kafiye”, “tema”) şiirin ilgili bölümleriyle eşleştirir.

Ölçme ve Değerlendirme:

- Şiirde verilen biçimsel özelliklerin doğru tespit edilmesi.
- Şiiri, biçimsel özellikleriyle analiz edebilme becerisi puanlanır.

Konuşma Becerisi: Konuşmalarında Açık ve Örtük İfadeler Kullanabilme

Etkinlik Adı: “Gizemli Mesajlar”

Uygulama Adımları:

1. **Açık ve Örtük Anlam Farkı:** Öğrencilere, açık ve örtük ifadelerin ne olduğu açıklanır. Örnek cümleler verilerek farklar gösterilir.
2. **Eşli Çalışma:** Öğrenciler ikili gruplar oluşturur. Bir öğrenci açık bir ifade kullanarak bir durum anlatır (örneğin: “Bu sabah çok mutlu uyandım.”). Diğer öğrenci, bu cümlemin örtük bir versiyonunu oluşturur (örneğin: “Sabah gözlerimi açtığımda güneş bana gülümsüyordu.”).
3. **Tartışma:** Açık ve örtük ifadelerin nerelerde kullanılabileceği üzerine sınıfta tartışılır.

Ölçme ve Değerlendirme:

- Öğrencinin açık ve örtük ifadeleri doğru anlaması ve kullanabilmesi.
- İfade becerilerinin gelişimi, bireysel gözlem formlarıyla değerlendirilir.

Yazma Becerisi: Yaratıcı Yazılar Oluşturabilme

Etkinlik Adı: “Duygu Kutusu” ile Hikâye Yazma

Uygulama Adımları:

1. **Duygu Kartları:** Öğrencilere, üzerinde çeşitli duyguların (mutluluk, üzüntü, heyecan, korku vb.) yazılı olduğu kartlar sunulur. Her öğrenci bir kart çeker.
2. **Sanatsal Uyarılar:** Her kartın yanında bir sanat eseri, müzik parçası veya karikatür bulunur. Bu uyarı, öğrencinin hikâyesini şekillendirmesi için kullanılır.
3. **Yaratıcı Yazı:** Öğrenciler, çekilen duygu ve sanat eserine uygun kısa bir hikâye yazar. Hikâye; giriş, gelişme ve sonuç bölümlerini içermeli ve duyguyu net şekilde yansıtmalıdır.
4. **Hikâye Paylaşımı:** Öğrenciler hikâyelerini sınıfta okur ve arkadaşlarından geri bildirim alır.

Ölçme ve Değerlendirme:

- Hikâyenin belirlenen duyguya uygun olup olmadığı
- Yaratıcılık, metin düzeni, dil ve anlatım kullanımı açısından değerlendirme yapılır.

Rubrik: “Duyguya uygunluk (10 puan)”, “Dil ve anlatım (10 puan)”, “Metin düzeni (5 puan)”, “Yaratıcılık (10 puan)”

Dinleme Becerisi: Dinlediği veya İzlediği Metindeki Söz Sanatlarını Belirleyebilme

Etkinlik Adı: “Sanat Dedektifleri”

Tema: Geleneksel Türk Hikâyelerinde Söz Sanatları

Uygulama Adımları:

1. **Metin Seçimi:** Öğrencilere, Karagöz ve Hacivat diyaloglarından veya Dede Korkut Hikâyelerinden kısa bir bölüm sesli olarak dinletilir.
2. **Söz Sanatları Bilgilendirme:** Öğrencilere, teşbih (benzetme), istiare (eğretileme), abartma gibi temel söz sanatları hakkında kısa bir açıklama yapılır ve örnekler gösterilir.
3. **Dinleme ve Belirleme:** Öğrenciler, dinlerken duydukları söz sanatlarını tespit etmeye çalışır ve her söz sanatı için bir örnek yazar.
4. **Grupla Tartışma:** Küçük gruplar oluşturularak, hangi söz sanatlarının kullanıldığı tartışılır ve sınıfta sunulur.

Ölçme ve Değerlendirme:

- Dinlenen metindeki söz sanatlarını doğru tespit edip açıklayabilme (10 puan)
- Örneklerin açıklamasında doğru kavram kullanımı (5 puan)

Okuma Becerisi: Okuduğu Metni Bölümlere Ayırarak Çözümleme Yapabilme

Etkinlik Adı: “Geleneksel Hikâye Haritası”

Uygulama Adımları:

1. **Metin Seçimi:** Öğrencilere, anonim bir halk hikâyesi (örneğin, “Keloğlan ve Sihirli Lamba”) ya da Nasrettin Hoca fıkrası okutulur.
2. **Bölümleme:** Öğrenciler, metni okuduktan sonra şunları belirler:
 - **Başlangıç:** Hikâyenin mekânı, zamanı ve karakterleri
 - **Gelişme:** Karakterlerin karşılaştığı sorun ve olay örgüsü
 - **Sonuç:** Sorunun çözümü ve hikâyenin mesajı
3. **Hikâye Haritası Çizimi:** Öğrenciler, bu bölümleri bir hikâye haritasında (şekil veya tablo) gösterir.
4. **Sunum:** Her öğrenci, haritasını sınıfta paylaşır ve tartışır.

Ölçme ve Değerlendirme:

- Metni doğru bölümlere ayırma (10 puan)
- Hikâye haritasının düzeni ve netliği (5 puan)

Konuşma Becerisi: Düşünceyi Geliştirme Yollarını Etkili Bir Şekilde Kullanabilme

Etkinlik Adı: “Atasözleriyle Anlat”

Uygulama Adımları:

1. **Bilgilendirme:** Öğrencilere, düşünceyi geliştirme yolları (örneğin, örneklendirme, tanık gösterme, karşılaştırma) açıklanır.
2. **Atasözleri Seçimi:** Öğrencilere geleneksel atasözlerinden bir liste verilir (örneğin, “Ne ekersen, onu biçersen”). Her öğrenci bir atasözü seçer.
3. **Konuşma Hazırlığı:** Seçilen atasözü ile ilgili kısa bir konuşma hazırlanır. Bu konuşmada en az bir düşünce geliştirme yolu (örneklendirme veya karşılaştırma gibi) kullanılır.
4. **Sunum:** Öğrenciler, konuşmalarını sınıfta yapar ve arkadaşlarından geri bildirim alır.

Ölçme ve Değerlendirme:

- Konuşmada düşünce geliştirme yollarının doğru ve etkili kullanımı (10 puan)
- Sunum sırasında dil ve beden dili kullanımı (5 puan)

Yazma Becerisi: Yazım Kuralları ve Noktalama İşaretlerini Doğru Bir Şekilde Kullanabilme

Etkinlik Adı: “Geleneksel Mektup Yazma”

Uygulama Adımları:

1. **Bilgilendirme:** Yazım kuralları ve noktalama işaretlerinin önemi vurgulanır. Geleneksel mektup yazma biçimi (hitap, giriş, gelişme, sonuç) örneklerle açıklanır.
2. **Mektup Yazma:** Öğrenciler, geçmişte yaşayan bir büyüğüne (hayali ya da gerçek) “Geleneklerimiz” teması üzerine bir mektup yazar.
3. **Eşleştirme ve Geri Bildirim:** Öğrenciler, yazdıkları mektupları bir arkadaşına verir ve arkadaşından yazım kuralları ile noktalama işaretleri hakkında geri bildirim alır.

Ölçme ve Değerlendirme:

- Yazım kurallarına uyma (10 puan)
- Noktalama işaretlerinin doğru kullanımı (10 puan)
- Mektubun düzen ve içerik açısından uygunluğu (5 puan)

“İletişim ve Sosyal İlişkiler” Teması (25–30. Hafta)

Dinleme Becerisi: Görselle İletilen Anlamı Belirleyebilme

Etkinlik Adı: “Görsel ve Sesin Hikâyesi”

Tema: İletişimde Beden Dili ve İmgeler

Uygulama Adımları:

1. **Görsel Seçimi:** Öğrencilere, bir tablo (örneğin, Van Gogh’un “Yıldızlı Gece” tablosu) ya da bir karikatür gösterilir. Bu görselle uyumlu kısa bir hikâye veya açıklama sesi dinletilir.
2. **Dinleme ve Görsel Eşleştirme:** Öğrenciler, görselleştirilen duygu ve mesajı belirlemeye çalışır ve bu mesajı yazılı olarak not eder.
3. **Grup Çalışması:** Küçük gruplar hâlinde, görsel ve sesin iletildiği mesajlar tartışılır. Her grup, görselle iletilen mesajı ve sesin bu görsele katkısını analiz eder.
4. **Sunum:** Gruplar, görselin iletişimde nasıl bir anlam taşıdığına dair çıkarımlarını sınıfta paylaşırlar.

Ölçme ve Değerlendirme:

- Görselle iletilen mesajı doğru belirleme (10 puan)
- Görsel ile ses arasında bağ kurma ve ifade etme (10 puan)
- Grup çalışmasına katılım ve sunum (5 puan)

Okuma Becerisi: Metindeki Unsurları Sınıflandırabilme

Etkinlik Adı: “Metin Haritası Çiziyoruz”

Tema: İletişimde Metin Öğeleri

Uygulama Adımları:

1. **Metin Seçimi:** Öğrencilere, “Arkadaşlık ve İletişim” temasına uygun bir hikâye ya da makale okutulur (örneğin, Samed Behrengi’nin *Küçük Kara Balık* hikâyesinden bir bölüm).
2. **Sınıflandırma:** Metindeki şu unsurları belirlemeleri istenir:
 - **Karakterler:** Metindeki kişiler
 - **Mekân:** Olayın geçtiği yerler
 - **Olaylar:** Metindeki önemli gelişmeler
 - **Duygular:** Metinde öne çıkan duygular (sevgi, empati, güven vb.)
3. **Metin Haritası Çizimi:** Öğrenciler, bu unsurları bir tablo ya da zihin haritası şeklinde sınıflandırır.
4. **Sunum ve Tartışma:** Haritalar sınıfta paylaşılır ve farklı öğrencilerin bakış açıları tartışılır.

Ölçme ve Değerlendirme:

- Metindeki unsurların doğru tespit edilmesi (10 puan)
- Unsurların düzenli ve anlaşılır şekilde sınıflandırılması (10 puan)
- Haritanın görsel düzeni ve netliği (5 puan)

Konuşma Becerisi: Sözlü Tartışmalara Katılabilme

Etkinlik Adı: “Evet Ama Neden?”

Tema: Sosyal İlişkilerde Farklı Görüşlere Saygı

Uygulama Adımları:

1. **Tartışma Konusu Seçimi:** “Sosyal medyada iletişim, yüz yüze iletişimi tamamen değiştirdi mi?” gibi bir konu belirlenir.
2. **Gruplara Ayrılma:** Öğrenciler, “evet” ve “hayır” yanıtlarını savunacak gruplara ayrılır. Her grup, kendi görüşlerini desteklemek için argümanlar geliştirir.
3. **Tartışma:**
 - Her grup sırayla görüşlerini ifade eder.
 - Düşünceyi geliştirme yollarını (örnekleştirme, tanık gösterme vb.) etkili şekilde kullanmaları istenir.
4. **Sonuç:** Tartışma sonunda, iki grup arasında ortak bir çözüm ya da uzlaşma noktası bulunmaya çalışılır.

Ölçme ve Değerlendirme:

- Tartışmaya katılım ve argüman geliştirme (10 puan)

- Görüşlerini etkili ve saygılı bir şekilde ifade etme (10 puan)
- Düşünceyi geliştirme yollarını kullanma (5 puan)

Yazma Becerisi: Yazılarında Karşılaştırma Yapabilme

Etkinlik Adı: “O Zaman ve Şimdi”

Tema: İletişim Araçlarının Dönüşümü

Uygulama Adımları:

1. **Bilgilendirme:** Öğrencilere, geçmişte kullanılan iletişim araçları (mektup, telgraf) ile günümüzde kullanılan araçlar (telefon, sosyal medya) hakkında bilgi verilir.
2. **Karşılaştırma Tablosu:** Öğrenciler, geçmişteki ve günümüzdeki iletişim araçlarını şu başlıklarla karşılaştırır:
 - Kullanım kolaylığı
 - Mesajın ulaşma süresi
 - İnsanlar üzerindeki etkisi
3. **Karşılaştırmalı Yazı Yazma:** Tabloyu temel alarak “İletişim Araçları: Dün ve Bugün” başlıklı bir yazı oluştururlar. Yazıda benzerliklere ve farklılıklara yer vermeleri istenir.
4. **Sınıfta Paylaşım:** Öğrenciler yazılarını sınıfta okur ve birbirlerinin çalışmalarına yorum yapar.

Ölçme ve Değerlendirme:

- Karşılaştırma tablosunun içeriği (10 puan)
- Yazının düzeni, dili ve anlatımı (10 puan)
- Karşılaştırmanın derinliği ve açıklayıcılığı (5 puan)

“Sağlıklı Yaşıyorum” Teması (31–36. Hafta)

Dinleme Becerisi: Dinlediği veya İzlediği İçerikteki Probleme Yönelik Çözüm Üretebilme

Etkinlik Adı: “Sağlıklı Hayat Çözüm Atölyesi”

Tema: Sağlıklı Yaşamda Karşılaşılan Zorluklar

Uygulama Adımları:

1. **İçerik Seçimi:** Öğrencilere, sağlıklı yaşam konulu kısa bir video izletilir veya sesli bir hikâye dinletilir (örneğin, bir çocuğun sağlıklı beslenme konusunda yaşadığı zorluklar).
2. **Problem Belirlenmesi:** Öğrencilere, hikâyede karşılaşılan sorunları (örneğin, fast food bağımlılığı, hareketsizlik) belirlemeleri için bir çalışma kâğıdı verilir.
3. **Çözüm Önerileri Geliştirme:** Öğrenciler, problemleri çözmek için 2–3 öneri yazar. Önerilerini açıklamaları ve neden bu çözümü seçtiklerini ifade etmeleri istenir.
4. **Paylaşım ve Tartışma:** Her öğrenci, çözüm önerilerini sınıfta paylaşır ve diğer öğrencilerin geri bildirimlerini alır.

Ölçme ve Değerlendirme:

- Problemi doğru tespit edebilme (10 puan)
- Çözüm önerilerinin uygunluğu ve yaratıcılığı (10 puan)
- Sınıf içindeki katkı ve tartışma becerisi (5 puan)

Okuma Becerisi: Okuduğu Metnin Derin Anlamını Belirlemeye Yönelik Üst Düzey Çıkarımlar Yapabilme

Etkinlik Adı: “Metnin Altındaki Mesajı Keşfet”

Tema: Sağlık ve Hayat Dersi

Uygulama Adımları:

1. **Metin Seçimi:** Öğrencilere, “Sağlıklı Yaşamın Gizemi” temalı bir kısa hikâye ya da makale verilir (örneğin, bir yaşlı adamın hayatından sağlıklı yaşam dersleri veren bir öykü).
2. **Derin Anlam Çalışması:** Öğrencilere, metnin yüzeydeki mesajı (örneğin, “spor yapmanın önemi”) ve metnin altında yatan derin anlam (örneğin, “disiplinli bir hayatın başarı getireceği”) arasında ilişki kurmaları istenir. Öğrenciler, bu çıkarımları bir tabloya yazar.
3. **Gruplarla Tartışma:** Küçük gruplar hâlinde, metindeki gizli mesajlar ve yazının yazılma amacı tartışılır.
4. **Paylaşım ve Çözümleme:** Gruplar, çıkarımlarını sınıfta sunar ve herkesin farklı bakış açıları değerlendirilir.

Ölçme ve Değerlendirme:

- Yüzeysel mesajı ve derin anlamı doğru tespit etme (10 puan)

- Derin anlama yönelik özgün çıkarımlar yapabilme (10 puan)
- Grup çalışmasına ve tartışmaya aktif katılım (5 puan)

Konuşma Becerisi: Konuşmalarında Karşısındakine Uygun Tepki Verebilme

Etkinlik Adı: “Empati Kulübü”

Tema: Sağlık ve İletişimde Duyarlılık

Uygulama Adımları:

1. **Drama Senaryoları:** Öğrencilere, sağlık temalı kısa diyaloglar içeren drama senaryoları dağıtılır (örneğin, biri hasta olan arkadaşını teselli ediyor).
2. **Rol Dağıtımı ve Hazırlık:** Öğrenciler, verilen senaryolara uygun olarak rollerini hazırlar. Roller, konuşmacının duyarlılık göstermesini gerektirir (örneğin, empati veya cesaretlendirme).
3. **Canlandırma:** Her grup, sınıfta senaryosunu canlandırır. Canlandırma sırasında, uygun tepkiler vermeye dikkat etmeleri istenir.
4. **Değerlendirme:** Diğer öğrenciler, grupların tepkilerini değerlendirir ve olumlu ya da eksik yönleri tartışır.

Ölçme ve Değerlendirme:

- Karşısındakine uygun ve empatik tepki verebilme (10 puan)
- Rolüne uygun bir dil ve beden dili kullanımı (10 puan)
- Grup içi uyum ve iletişim (5 puan)

Yazma Becerisi: Problemleri Yazılı Olarak Çözmeye Yönelik Metinler Oluşturabilme

Etkinlik Adı: “Sağlıklı Yaşam Rehberi Yazıyoruz”

Tema: Sağlıklı Alışkanlıklar

Uygulama Adımları:

1. **Problemleri Belirleme:** Öğrencilerden, günlük hayatta karşılaşılan sağlıkla ilgili sorunları listelemeleri istenir (örneğin, sağlıksız beslenme, uyku düzensizliği).
2. **Çözüm Metni Yazma:**
 - Her öğrenci, bir problemi ele alarak çözüm önerilerini içeren kısa bir metin yazar.
 - Yazıda karşılaştırma yapmaları istenir (örneğin, “düzenli spor yapan birinin hayatı ile yapmayan birinin hayatı arasındaki fark”).
3. **Sınıfta Okuma ve Tartışma:** Öğrenciler, metinlerini okur ve birbirlerine önerilerde bulunur.
4. **Poster Hazırlama:** Yazılarından yola çıkarak bir “Sağlıklı Yaşam Rehberi” posterini hazırlarlar ve sınıfın duvarına asarlar.

Ölçme ve Değerlendirme:

- Problemi tanımlama ve uygun çözüm önerisi geliştirme (10 puan)
- Yazıda karşılaştırmanın etkili bir şekilde yapılması (10 puan)
- Yazım kuralları ve metin düzeni (5 puan)

