



**YAPAY ZEKÂ DESTEKLİ OKUMA STRATEJİLERİ  
ÖĞRETİMİNİN ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN  
STRATEJİ KULLANMA DÜZEYİ VE OKUDUĞUNU  
ANLAMA BAŞARISINA ETKİSİ**

**Duygu ATILGAN**

**Yüksek Lisans Tezi**

**Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi**

**Ana Bilim Dalı**

**Prof. Dr. Sedat MADEN**

**2026**

**(Her Hakkı Saklıdır)**

**T.C.**  
**BAYBURT ÜNİVERSİTESİ**  
**LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**  
**TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**  
**TÜRKÇE EĞİTİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**YAPAY ZEKÂ DESTEKLİ OKUMA STRATEJİLERİ ÖĞRETİMİNİN**  
**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN STRATEJİ KULLANMA DÜZEYİ VE**  
**OKUDUĞUNU ANLAMA BAŞARISINA ETKİSİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Duygu ATILGAN**

**Danışman: Prof. Dr. Sedat MADEN**

**BAYBURT - 2026**

## KABUL VE ONAY

Prof. Dr. Sedat MADEN danışmanlığında, Duygu ATILGAN tarafından hazırlanan “Yapay Zekâ Destekli Okuma Stratejileri Öğretiminin Ortaokul Öğrencilerinin Strateji Kullanma Düzeyi ve Okuduğunu Anlama Başarısına Etkisi” başlıklı bu çalışma, 30.04.2026 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oy birliği ile başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Prof. Dr. Oğuzhan SEVİM .....

Üye : Prof. Dr. Sedat MADEN .....

Üye : Doç. Dr. Kürşad KARA .....

Bu tezin kabulü Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Yönetim Kurulu’nun ...../...../20... tarih ve 20...../.....-..... sayılı kararıyla onaylanmıştır.

Prof. Dr. Bünyamin ALİM  
Enstitü Müdürü

## BEYANNAME

Bayburt Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre Prof. Dr. Sedat MADEN danışmanlığında hazırlamış olduğum “Yapay Zekâ Destekli Okuma Stratejileri Öğretiminin Ortaokul Öğrencilerinin Strateji Kullanma Düzeyi ve Okuduğunu Anlama Başarısına Etkisi” başlıklı program seçin tezimin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

30.04.2026

Duygu ATILGAN



## ÖN SÖZ

Okuma, dili anlama ve yorumlamanın yanı sıra yapılandırma becerilerini de temel olarak alan çok boyutlu bir süreçtir. Bu sürecin etkili bir biçimde geliştirilmesi, öğrencilerin sadece akademik başarılarını değil, aynı zamanda öğrenme ve düşünme becerilerini de doğrudan etkilemektedir. Günümüzde yapay zekâ tabanlı uygulamaların eğitimde giderek yaygınlaşması, okuma stratejilerinin öğretimine yenilikçi bir bakış açısı kazandırmakta ve bu alanda yapılan çalışmaların önemini artırmaktadır. Bu çalışma, yapay zekâ destekli okuma stratejileri öğretiminin ortaokul öğrencilerinin strateji kullanma düzeyi ve okuduğunu anlama başarısına etkisini tespit etmeyi ve Türkçe eğitimi alanına işlevsel bir katkıda bulunmayı amaçlamıştır.

Lisans eğitim sürecimden yüksek lisans tez sürecimin tamamlanmasına kadar geçen süreçte her zaman bilgi ve deneyimini benimle paylaşan, anlayışı ve yapıcı geri bildirimleriyle hem akademik hem de bilimsel bakış açımın gelişmesine önemli katkılar sunan kıymetli danışman hocam Sayın Prof. Dr. Sedat MADEN'e sonsuz şükranlarımı sunuyorum.

Çalışmanın savunma sürecinde yapıcı eleştiriler ve öneriler sunan değerli jüri üyelerine ve eğitim hayatım boyunca bana destek olan tüm değerli hocalarıma teşekkürü borç bilirim.

Akademik yolculuğum boyunca sevgisini ve desteğini hiç eksik etmeyen varlıklarıyla daima bana güç veren canımdan çok sevdiğim aileme başta olmak üzere, bu zorlu süreç boyunca desteği hep üzerimde olan kıymetli arkadaşım Zeliha DEMİRER'e, Hanife ESKİ'ye ve tüm arkadaşlarıma en içten teşekkürlerimi sunarım.

**Hayatını Türkçeye adanmış ve Türkçeyi yaşatan tüm öğretmenlere ithafen...**

Duygu ATILGAN

## ÖZET

### YÜKSEK LİSANS TEZİ

# YAPAY ZEKÂ DESTEKLİ OKUMA STRATEJİLERİ ÖĞRETİMİNİN ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN STRATEJİ KULLANMA DÜZEYİ VE OKUDUĞUNU ANLAMA BAŞARISINA ETKİSİ

Duygu ATILGAN

Bayburt Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Sedat MADEN

Bayburt-2026, Sayfa: 93

Bu tezin amacı, yapay zekâ destekli okuma stratejileri öğretiminin ortaokul öğrencilerinin strateji kullanma düzeyi ve okuduğunu anlama başarısına etkisini incelemektir. Bu çalışma, WhatsApp platformu üzerinden erişilen Copilot yapay zekâ asistanının okuma stratejileri öğretim sürecindeki etkililiğini araştırmayı amaç edinmiştir. Araştırma, 2024–2025 eğitim-öğretim yılında Bayburt il merkezinde bulunan Şehit Recep Eşiyok Ortaokulunda öğrenim gören 7. sınıf öğrencileri üzerinde uygulanmıştır. Çalışma grubunu, 7/A ve 7/B sınıflarında öğrenim gören toplam 60 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada, 60 öğrenciden oluşan (30 deney, 30 kontrol) grubu belirlenmiş ve ön test–son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın verileri, Kırmızı (2008) tarafından geliştirilen Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeği (OASÖ) ile Taşkın ve Sallabaş (2022) tarafından geliştirilen Okuma Başarı Testi (OBT) aracılığıyla toplanmıştır. Çalışma kapsamında, kontrol ve deney grubu öğrencilerinin ön test ile son testten alınan puanların karşılaştırılmasında ilişkili bağımlı örneklem t-testine başvurulmuştur. Gruplar arası anlamlılık düzeyini belirlemek amacıyla ise ilişkisiz bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır. Ayrıca değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesinde Pearson korelasyon analizine başvurulmuştur. Ön-son test uygulamalarından ulaşılan bulgular, ilk önce Microsoft Excel dosyasına işlenmiştir ardından istatistiksel hesaplamalar için SPSS 26.0 programından yararlanılmıştır. Elde edilen analizlere göre, bu çalışmanın koşulları altında yapay zekâ destekli okuma stratejileri öğretiminin olumlu yönde etkiler gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda, deney grubunun strateji kullanımına ilişkin son test puan ortalamalarının ( $M = 3,6000$ ), kontrol grubuna ( $M = 3,3987$ ) kıyasla istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu saptanmıştır ( $p = 0,001$ ). Benzer şekilde, okuduğunu anlama başarı düzeylerinde de deney grubunun ( $M = 21,3000$ ) kontrol grubuna ( $M = 18,9667$ ) göre anlamlı düzeyde daha yüksek bir başarı sergilediği tespit edilmiştir ( $p = 0,002$ ). Bu bulgular, yapay zekâ destekli okuma stratejileri öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama performansını artırma noktasında olumlu etkiler gösterdiğini ortaya koymaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Yapay zekâ, okuma stratejileri, okuduğunu anlama, ortaokul.

## **ABSTRACT**

### **M. SC. THESIS**

# **THE EFFECT OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE-ASSISTED READING STRATEGIES INSTRUCTION ON MIDDLE SCHOOL STUDENTS' STRATEGY USE LEVEL AND READING COMPREHENSION SUCCESS**

**Duygu ATILGAN**

**Bayburt University**

**Institute of Graduate Studies**

**Department of Turkish and Social Studies Education**

**Thesis Advisor: Prof. Dr. Sedat MADEN**

**Bayburt-2026, Pages: 93**

The aim of this thesis is to expand the strategy use levels and reading comprehension skills of middle school students through the teaching of artificial intelligence-assisted reading tactics. This study aims to investigate the effectiveness of the Copilot artificial intelligence scan, accessed via the WhatsApp platform, in the reading method teaching process. The research was prepared for the 7th grade enrollment stage at Şehit Recep Eşiyok Middle School in Bayburt city center during the 2024–2025 academic year. A total of 60 students from classes 7/A and 7/B were included in the study. In the research, a pre-test–post-test control group, quasi-experimental design was used, consisting of 60 students (30 experimental, 30 control). The data for the research were collected through the Detailed Reading Comprehension Strategies Scale (DRS) by Kırmızı (2008) and the Reading Achievement Test (RAT) stored by Taşkın and Sallabaş (2022). In this study, a usable t-test was used to compare the pre-test and post-test scores of the control and experimental groups. To determine the significance between groups, the independent variables t-test was used. Pearson distribution analysis was also applied to examine the relationships between variables. The findings from the pre- and post-test applications were first processed in Microsoft Excel, and then further analyzed using SPSS 26.0. According to the analyses obtained, it was concluded that teaching artificial intelligence-assisted reading strategies under the conditions of this study had positive effects. This is logically supported by the fact that the mean post-test scores related to strategy use in the experimental group ( $M = 3.6000$ ) were significantly higher than those in the control group ( $M = 3.3987$ ) ( $p = 0.001$ ). Similarly, reading comprehension success levels were found to be significantly higher in the experimental group ( $M = 21.3000$ ) compared to the control group ( $M = 18.9667$ ) ( $p = 0.002$ ). These findings indicate that teaching AI-assisted reading strategies has positive effects on improving students' reading comprehension performance.

**Keywords:** Artificial intelligence, reading strategies, reading comprehension, middle school.

## İÇİNDEKİLER

|                                         |            |
|-----------------------------------------|------------|
| <b>KABUL VE ONAY</b> .....              | <b>II</b>  |
| <b>BEYANNAME</b> .....                  | <b>III</b> |
| <b>ÖN SÖZ</b> .....                     | <b>IV</b>  |
| <b>ÖZET</b> .....                       | <b>V</b>   |
| <b>ABSTRACT</b> .....                   | <b>VI</b>  |
| <b>İÇİNDEKİLER</b> .....                | <b>VII</b> |
| <b>TABLolar</b> .....                   | <b>X</b>   |
| <b>ŞEKİLLER</b> .....                   | <b>XI</b>  |
| <b>KISALTMALAR</b> .....                | <b>XII</b> |
| <b>SİMGELER</b> .....                   | <b>XII</b> |
| <b>GİRİŞ</b> .....                      | <b>1</b>   |
| Araştırmanın Konusu ve Problemi .....   | 2          |
| Araştırmanın Amacı .....                | 2          |
| Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi .....   | 3          |
| Araştırmanın Sınırlılıkları .....       | 4          |
| Varsayımlar .....                       | 5          |
| Terim ve Tanımları .....                | 5          |
| <b>BİRİNCİ BÖLÜM</b> .....              | <b>7</b>   |
| <b>1. KURAMSAL ÇERÇEVE</b> .....        | <b>7</b>   |
| 1.1. OKUMA .....                        | 7          |
| 1.2. OKUMA TÜRLERİ VE AMAÇLARI .....    | 8          |
| 1.2.1. Seçmeli-Esnek Okuma .....        | 10         |
| 1.2.2. Tam Okuma .....                  | 10         |
| 1.2.3. Görsel Okuma.....                | 10         |
| 1.2.4. Sessiz Okuma .....               | 11         |
| 1.2.5. Sesli Okuma.....                 | 11         |
| 1.2.6. Göz Atarak Okuma .....           | 11         |
| 1.2.7. Özetleyerek Okuma .....          | 12         |
| 1.2.8. Not Alarak Okuma .....           | 12         |
| 1.2.9. İşaretleyerek Okuma.....         | 12         |
| 1.2.10. Tahmin Ederek Okuma.....        | 13         |
| 1.2.11. Soru Sorarak Okuma .....        | 13         |
| 1.2.12. Söz Korusu .....                | 13         |
| 1.2.13. Paylaşarak Okuma .....          | 14         |
| 1.2.14. Okuma Tiyatrosu .....           | 14         |
| 1.2.15. Ezberleme .....                 | 15         |
| 1.2.16. Metinlerle İlişkilendirme ..... | 15         |
| 1.2.17. Tartışarak Okuma .....          | 15         |
| 1.2.18. Eleştirel Okuma .....           | 16         |
| 1.2.19. Yaratıcı Okuma.....             | 16         |
| 1.2.20. Çözümleyici Okuma .....         | 16         |
| 1.2.21. Yorumlayıcı Okuma .....         | 16         |
| 1.2.22. Hızlı Okuma .....               | 17         |
| 1.2.23. Sorgulayıcı Okuma .....         | 17         |

|                                                                                                                                                                              |           |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 1.2.24. Serbest-Bağımsız Okuma .....                                                                                                                                         | 17        |
| 1.2.25. Ekran Okuma .....                                                                                                                                                    | 18        |
| 1.3. OKUDUĞUNU ANLAMA .....                                                                                                                                                  | 18        |
| 1.4. ORTAOKUL DÜZEYİNDE OKUDUĞUNU ANLAMA VE GELİŞİMİ.....                                                                                                                    | 19        |
| 1.5. OKUMA STRATEJİLERİ .....                                                                                                                                                | 21        |
| 1.5.1. Okuma Stratejisi .....                                                                                                                                                | 21        |
| 1.5.2. Okuma Stratejilerinin Sınıflandırılması .....                                                                                                                         | 22        |
| 1.5.2.1. Okuma öncesi stratejiler .....                                                                                                                                      | 22        |
| 1.5.2.2. Okuma sırası stratejiler .....                                                                                                                                      | 23        |
| 1.5.2.3. Okuma sonrası stratejiler .....                                                                                                                                     | 24        |
| 1.6. YAPAY ZEKÂ TEKNOLOJİLERİ VE EĞİTİMDE KULLANIMI.....                                                                                                                     | 25        |
| 1.6.1. Yapay Zekâ.....                                                                                                                                                       | 25        |
| 1.6.2. Eğitimde Yapay Zekâ .....                                                                                                                                             | 26        |
| 1.7. EĞİTİMDE YAPAY ZEKÂ UYGULAMALARI.....                                                                                                                                   | 28        |
| 1.8. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....                                                                                                                                                | 29        |
| 1.8.1. Ulusal ve Uluslararası Çalışmalar .....                                                                                                                               | 29        |
| <b>İKİNCİ BÖLÜM .....</b>                                                                                                                                                    | <b>33</b> |
| <b>2. YÖNTEM .....</b>                                                                                                                                                       | <b>33</b> |
| 2.1. ARAŞTIRMA DESENİ VE MODELİ .....                                                                                                                                        | 33        |
| 2.2. ÇALIŞMA GRUBU .....                                                                                                                                                     | 33        |
| 2.3. VERİ TOPLAMA TEKNİKLERİ.....                                                                                                                                            | 34        |
| 2.3.1. Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeği .....                                                                                                                            | 34        |
| 2.3.2. Okuma Başarı Testi (Obt).....                                                                                                                                         | 35        |
| 2.3.2.1. Testin ölçtüğü beceriler ve kazanımlar (Obt) .....                                                                                                                  | 35        |
| 2.3.2.2. Değerlendirme süreci ve puanlama yöntemi (Obt).....                                                                                                                 | 36        |
| 2.4. SÜREÇ/UYGULAMA.....                                                                                                                                                     | 36        |
| 2.5. VERİ ANALİZİ.....                                                                                                                                                       | 40        |
| 2.6. GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK .....                                                                                                                                            | 41        |
| 2.7. ARAŞTIRMACININ ROLÜ.....                                                                                                                                                | 41        |
| <b>ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....</b>                                                                                                                                                     | <b>42</b> |
| <b>3. BULGULAR .....</b>                                                                                                                                                     | <b>42</b> |
| 3.1. YAPAY ZEKÂ DESTEKLİ OKUMA STRATEJİLERİ ÖĞRETİMİNİN ORTAOKUL 7. SINIF DENEY VE KONTROL GRUBU ÖĞRENCİLERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA BAŞARILARINA DAİR BULGULAR .....            | 42        |
| 3.2. YAPAY ZEKÂ DESTEKLİ OKUMA STRATEJİLERİ ÖĞRETİMİNİN ORTAOKUL 7. SINIF DENEY VE KONTROL GRUBU ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA STRATEJİLERİNİ KULLANMA DÜZEYLERİNE DAİR BULGULAR..... | 43        |
| 3.3. ORTAOKUL 7. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA STRATEJİLERİNİ KULLANMA İLE OKUDUĞUNU ANLAMA BAŞARISINA DAİR BULGULAR.....                                                       | 45        |
| 3.4. PEARSON KORELASYON ANALİZİ.....                                                                                                                                         | 45        |
| <b>SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....</b>                                                                                                                                      | <b>47</b> |
| Sonuç .....                                                                                                                                                                  | 47        |
| Tartışma .....                                                                                                                                                               | 49        |
| Öneriler.....                                                                                                                                                                | 57        |
| <b>KAYNAKÇA.....</b>                                                                                                                                                         | <b>59</b> |
| <b>EKLER .....</b>                                                                                                                                                           | <b>70</b> |

|                                              |           |
|----------------------------------------------|-----------|
| Ek 1: Araştırma leği .....                 | 70        |
| Ek 2: Araştırma Okuma Başarı Testi.....      | 72        |
| Ek 3: Araştırma alışma Yapradı rneği ..... | 80        |
| Ek 4: Çalışma rnekleri .....                | 87        |
| Ek 5: Gruplara İlişkin Fotoğraflar .....     | 88        |
| Ek 6: Araştırma leği İzni.....             | 90        |
| Ek 7: Araştırma İzni Formu.....              | 91        |
| Ek 8: Araştırma İzni Formu.....              | 92        |
| <b>Z GEçMİş .....</b>                       | <b>93</b> |



## TABLÖLAR

|                                                                                                                                                      |           |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>Tablo 1:</b> OASÖ ile OBT Verilerinin Normalligine Yönelik Ön-Son Test Sonuçları .....                                                            | <b>40</b> |
| <b>Tablo 2:</b> Ortaokul 7. Sınıf Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarısı Ön-Son Test Bulguları .....                                 | <b>42</b> |
| <b>Tablo 3:</b> Ortaokul 7. Sınıf Deney Grubu Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarısı Ön-Son Test Bulguları .....                                   | <b>42</b> |
| <b>Tablo 4:</b> Ortaokul 7. Sınıf Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarısı Ön - Son Test Bulguları.....                       | <b>43</b> |
| <b>Tablo 5:</b> Ortaokul 7. Sınıf Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okuma Stratejilerini Kullanmaya Dair Ön-Son Test Bulguları .....             | <b>43</b> |
| <b>Tablo 6:</b> Ortaokul 7. Sınıf Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okuma Stratejilerini Kullanmaya Dair Karşılaştırma Bulguları.....            | <b>44</b> |
| <b>Tablo 7:</b> Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Stratejilerini Kullanma ile Okuduğunu Anlama Başarısı Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular ..... | <b>45</b> |
| <b>Tablo 8:</b> Pearson Korelasyon Analizine Dair Bulgular .....                                                                                     | <b>45</b> |

## ŞEKİLLER

|                                                                                                                      |           |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>Şekil 1:</b> Deney Grubu Öğrencilerinin Yapay Zekâ Destekli Okuma Stratejilerini Kullanımına Dair Görseller ..... | <b>38</b> |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|



## KISALTMALAR

|             |                                               |
|-------------|-----------------------------------------------|
| <b>MEB</b>  | : Millî Eğitim Bakanlığı                      |
| <b>OASÖ</b> | : Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeği        |
| <b>OBT</b>  | : Okuma Başarı Testi                          |
| <b>SPSS</b> | : Statistical Package for the Social Sciences |
| <b>TDK</b>  | : Türk Dil Kurumu                             |
| <b>VD</b>   | : Ve Diğerleri                                |

## SİMGELER

|          |                                |
|----------|--------------------------------|
| <b>X</b> | : ortalama                     |
| <b>N</b> | : örneklem sayısı              |
| <b>P</b> | : anlamlılık değeri            |
| <b>R</b> | : pearson korelasyon katsayısı |
| <b>T</b> | : t-testi değeri               |

## GİRİŞ

Eğitimde teknolojinin kullanımı, son yıllarda sadece öğretim ortamlarını zenginleştiren bir unsur olmanın ötesine geçerek eğitim sistemlerinin yapısal dönüşümünde belirleyici bir rol üstlenmektedir. Bu dönüşüm, sadece araçsal bir değişim olmanın ötesinde, öğrenme, değerlendirme ve öğretim süreçlerinin yeniden tasarlanmasına olanak tanımıştır (Wang vd., 2024). Bu doğrultuda özellikle yapay zekâ teknolojilerinin eğitime entegrasyonu, öğrenme süreçlerinde anında geri dönüt verme, adaptif içerik sunma, öğrenme analitikleri gibi bireyselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunarken öğretim stratejilerinin etkililiğini artırma potansiyeli de bulunmaktadır (Şahin & Çakır, 2018; İşler & Kılıç, 2021). Bu doğrultuda eğitim sistemleri, teknolojiyle iç içe büyüyen bireylerin öğrenme ihtiyaçlarına cevap verebilmek adına yeniden yapılandırılarak yapay zekâ destekli uygulamalar üzerinden okuma hızını düzenleme, metin analizi, anlam çıkarma gibi alanlarda destek sağlayarak okuma başarısını arttırmaktadır (Meço & Coştu, 2022; VanLehn, 2011). Okuma, akademik ve sosyal yaşamda bireyin kültürel yaşamını sürdürebilmesini sağlayan temel bir yapı taşıdır. Okuma becerisi sadece mekanik bir çözümleme değil; bilişsel yapılandırma, anlamlandırma ve yorumlama sürecini içermektedir (Ateş, 2008; Sidekli & Çetin, 2017). Bu bağlamda okuma sürecinin niteliğini belirleyen en önemli hususlardan biride okuduğunu anlama becerisidir. Güneyli (2003) okuduğunu anlama becerisini, metindeki bilgileri hatırlamanın yanı sıra eleştirel düşünme, ana fikri belirleme gibi üst düzey bilişsel süreçleride kapsadığını belirtmektedir. Literatürde okuduğunu anlama başarısına etki eden en temel değişkenlerden biride okuma stratejileridir. Bu doğrultuda alan yazına bakıldığında okuma stratejilerinin; öğrencinin okuma sürecini planlamasını, izlemesini, değerlendirmesini sağlayan amaçlı ve bilinçli bir yöntem olduğu vurgulanmaktadır (Yıldız & Akyol, 2011; Yapp vd., 2021). Fakat geleneksel yöntemlerle öğretilen strateji öğretiminin, öğrencilerin kişisel ihtiyacına ve hızına yönelik anlık cevap vermekte sınırlı olduğu görülmektedir. Dolayısıyla bu becerinin iyileştirilmesinde bireyselleştirilmiş ve teknoloji destekli sistemler üzerine yöneliminin gerekliliği söz konusudur. Yapay zekâ tabanlı okuma stratejileri; öğrencilerin metni daha iyi anlamalarını sağlayan, anında geri dönüt veren ve kendi ilerlemelerini izleyebildikleri öğrenme süreçlerini takip edebildikleri teknolojik araçlar olarak tanımlanmaktadır (Güngör, 2005; Pratiwi & Lestari, 2025). Buna ek olarak, yapay zekâ tabanlı uygulamaların pedagojik etkisi, öğrenci-öğretmen etkileşimi ve veri güvenliği bağlamındaki sınırlılıkları günümüzde hala tartışma konusu olmaktadır (Wang vd., 2024). Bu doğrultuda özellikle ortaokul düzeyi, bağımsız öğrenme, eleştirel düşünme becerilerinin şekillendiği önemli bir evre olmasına karşın (Ayeni vd., 2024), ülkemizde ve uluslararası literatürde bu dijital müdahalenin ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama performanslarına etkisini

deneysel olarak inceleyen çalışmaların oldukça sınırlı olduğu vurgulanmaktadır (Özer, 2024; Pratiwi & Lestari, 2025). Güncel araştırmaların bir kısmında öğretmen hazırlığı boyutunun ve uygulama sürecinin yeterince araştırılmaması, bu alanda kontrollü, deneysel ve bütüncül araştırmalara duyulan ihtiyacı artırmaktadır. Nitekim bu gerekçeler doğrultusunda mevcut çalışma, yapay zekâ destekli okuma stratejileri öğretiminin ortaokul öğrencilerinin strateji kullanma düzeyi ve okuduğunu anlama başarısına etkisini nicel veriler ile incelemeyi hedef edinmiştir. Bu araştırmanın literatürdeki öğretimsel boşluğu doldurarak alan yazına bütüncül ve özėün bir katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

### **Araştırmanın Konusu ve Problemi**

Bu araştırmanın konusu, yapay zekâ destekli okuma stratejileri öğretiminin ortaokul öğrencilerinin strateji kullanma düzeyi ve okuduğunu anlama başarısına etkisini incelemektir. Geleneksel yöntemler ile uygulanan okuma eğitiminin yanı sıra, günümüzde teknolojik gelişmelerin eğitime entegre edilmesi her geçen gün daha da önem kazanmaktadır (Maden, 2024). Dolayısıyla, yapay zekâ uygulamalarının özellikle kişiselleştirilmiş öğrenme süreçlerine fayda sağladığı düşünölmektedir (Temur, 2024). Bu araştırma, yapay zekâ destekli uygulamaların okuma stratejileri öğretiminde ne kadar etkili olduğunu ve öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları üzerindeki etkisinin ne düzeyde olduğunu incelemeyi amaç edinmiştir. Bu doğrultuda ortaya çıkan temel araştırma problemi şu şekilde belirtilmiştir:

- Yapay zekâ destekli okuma stratejileri öğretiminin ortaokul öğrencilerinin strateji kullanma düzeylerini ve okuduğunu anlama başarılarını nasıl etkilemektedir?

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, yapay zekâ destekli okuma stratejileri öğretiminin ortaokul öğrencilerinin strateji kullanma düzeyi ve okuduğunu anlama başarısına etkisini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıda verilen sorulara cevap aranacaktır:

1. Yapay zekâ destekli okuma stratejileri öğretiminin ortaokul 7. sınıf deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısı üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?
2. Yapay zekâ destekli okuma stratejileri öğretiminin ortaokul 7. sınıf deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuma stratejilerini kullanma düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?
3. Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin okuma stratejilerini kullanma ile okuduğunu anlama başarısı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

## Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi

Bu araştırmanın önemi, eğitimde teknolojinin rolünün giderek artmasıyla beraber yapay zekâ tabanlı öğrenme araçlarının öğretim süreçleri üzerindeki etkilerinin sistematik biçimde araştırılmasına duyulan ihtiyaçtan kaynaklanmaktadır. Bu doğrultuda yapay zekâ, günümüzde en çok kullanılan teknolojilerden biridir ve eğitim başta olmak üzere birçok alanda kullanım alanı hızla artmıştır (Yılmaz & Yılmaz, 2023; Gökçearsan & Durak, 2024). Dolayısıyla yapay zekâ teknolojilerindeki bu hızlı gelişim, öğrenme ortamlarının yapısını dönüştürmüş ve öğretim süreçlerinde daha esnek, kişiselleştirilmiş veri tabanlı yaklaşımların benimsenmesine olanak tanımıştır (Elçiçek, 2024). Nitekim bu durum, yapay zekânın öğrenme süreçleri üzerindeki etkisinin derinlemesine araştırılmasını gerekli kılmaktadır görülmektedir (Alaybeyoğlu vd., 2024). Fakat bu çalışmalar, yapay zekâdan etkili biçimde faydalanabilmenin sadece dijital araçlara erişimle sınırlı olmadığını aynı zamanda yapay zekâ okuryazarlığı ve güçlü bir okuduğunu anlama becerisi gerektirdiğini vurgulamaktadır (Gökçearsan & Durak, 2024).

Okuduğunu anlama becerisi, bireylerin sadece akademik başarısı olmanın ötesinde; karmaşık problemleri çözme, bilişsel süreçleri yönetme ve kendi kendine öğrenme becerilerinin de gelişimini sağlamaktadır. Bununla beraber literatürde, öğrencilerin önemli bir kısmının okuma stratejilerine yeterince hâkim olmadıkları ve bu durumun okuma sürecinde çeşitli güçlüklerle sebep olduğu vurgulanmaktadır (Siregar vd., 2019). Bu bulgular doğrultusunda, okuma stratejilerinin bilinçli ve sistematik bir biçimde öğretilmesine yönelik yeni öğretim yaklaşımlarına duyulan ihtiyacı açıkça ortaya çıkarmaktadır. Bu bağlamda, teknolojik imkânlarla desteklenen okuma stratejisi öğretiminin okuma süreçlerini daha verimli hâle getirebileceği düşünülmektedir.

Yapay zekâ destekli okuma stratejileri öğretiminin ortaokul öğrencilerinin strateji kullanma düzeyi ve okuduğunu anlama başarısına etkisinin incelenmesi, eğitimcilere ve öğretmenlere daha esnek, etkili ve bireyselleştirilmiş öğretim uygulamaları geliştirme konusunda bilimsel bir zemin oluşturacaktır. Fakat literatür de, yapay zekâ destekli okuma stratejileri öğretiminin ortaokul düzeyinde ve öğrencilerinin okuduğunu anlama başarıları üzerindeki etkisini doğrudan ele alan deneysel çalışmaların sınırlı olduğu ve yeterince araştırma yapılmadığı görülmektedir. Dolayısıyla bu durum, söz konusu alanda önemli bir araştırma boşluğunun olduğunu göstermektedir.

Bu bağlamda mevcut çalışma, yapay zekâ destekli okuma stratejileri öğretiminin ortaokul öğrencilerinin strateji kullanma düzeyi ve okuduğunu anlama başarısına etkisini somutlaştırarak alan yazındaki bu eksikliği gidermeyi amaç edinmiştir. Bu araştırmanın, teknoloji tabanlı öğretim yaklaşımlarının okuma becerilerinin iyileştirilmesindeki rolüne ilişkin

kuramsal bilgiyi zenginleştirmesi ve elde edilen bulgular aracılığıyla eğitim uygulamalarına gelecekteki öğretim yöntemlerine yön verecek bilimsel kanıtlar sunması beklenmektedir. Bu çalışma, hem pratik hem de teorik uygulamaya dönük fayda sağlaması açısından değerli görülmektedir. Dolayısıyla bütün bu verilere bakıldığında söz konusu araştırma ile ilgili öğrenciler üzerinde bir çalışma yapmanın mümkün olup akademik alan yazına katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

### **Araştırmanın Sınırlılıkları**

Bu araştırma, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Bayburt il merkezinde bulunan Şehit Recep Eşiyok Ortaokulunda öğrenim gören 7. sınıf öğrencileriyle sınırlıdır. Çalışma, ilgili okulun 7/A ve 7/B sınıflarında öğrenim gören toplam 60 öğrenciyle yürütülmüştür. Deney ve kontrol grupları otuzar öğrenciden oluşturulmuştur. Bu nedenle araştırmadan elde edilen bulgular, farklı illerde, farklı okul türlerinde, farklı sosyoekonomik çevrelerde ve farklı sınıf düzeylerinde öğrenim gören öğrenciler için doğrudan genellenemez. Araştırma, ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desenle sınırlıdır. Eğitim ortamının doğal yapısı nedeniyle öğrencilerin deney ve kontrol gruplarına tamamen rastgele atanamaması, çalışmanın önemli sınırlılıklarından biridir. Bu nedenle gruplar arasında uygulama öncesinde var olabilecek bazı bireysel farklılıkların sonuçlar üzerinde etkili olabileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Araştırmanın uygulama süreci sekiz hafta ve haftada iki Türkçe dersi saatiyle sınırlıdır. Bu süre, yapay zekâ destekli okuma stratejileri öğretiminin kısa süreli etkilerini değerlendirmeye imkân tanımaktadır. Ancak uygulamanın uzun vadeli etkileri ve öğrencilerin strateji kullanım düzeylerindeki kalıcılık bu araştırma kapsamında incelenmemiştir.

Araştırmada kullanılan yapay zekâ desteği, WhatsApp platformu üzerinden erişilen Copilot yapay zekâ asistanı ile sınırlıdır. Bu nedenle elde edilen bulguların farklı yapay zekâ araçları, farklı dijital platformlar veya farklı yapay zekâ destekli öğretim tasarımları için doğrudan geçerli olduğu söylenemez. Araştırmada okuma stratejilerini kullanma düzeyi, Kırmızı (2008) tarafından geliştirilen Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeği ile; okuduğunu anlama başarısı ise Taşkın ve Sallabaş (2022) tarafından geliştirilen Okuma Başarı Testi ile elde edilen verilerle sınırlıdır. Bu nedenle araştırma sonuçları, söz konusu ölçme araçlarının ölçtüğü boyutlar ve puanlama özellikleri çerçevesinde değerlendirilmelidir. Okuma stratejileri kullanımına ilişkin veriler öğrencilerin ölçek maddelerine verdikleri yanıtlara dayanmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin gerçek okuma sürecinde stratejileri ne ölçüde kullandıkları doğrudan gözlemlenmemiştir. Öğrencilerin öz bildirimlerine dayalı cevaplar, sosyal beğenirlik, kendini olduğundan farklı gösterme ya da farkındalık düzeyi gibi etkenlerden etkilenmiş olabilir. Araştırmada kontrol grubunda öğretim süreci mevcut Türkçe Dersi Öğretim Programı

doğrultusunda sürdürülmüştür. Ancak öğretmen etkisi, sınıf içi etkileşim, öğrencilerin bireysel ilgileri, dijital araçlara yönelik tutumları ve ders dışı okuma alışkanlıkları tamamen kontrol edilememiştir. Bu çalışma, yapay zekâ destekli okuma stratejileri öğretiminin öğrencilerin strateji kullanma düzeyi ve okuduğunu anlama başarısı üzerindeki anlık etkileriyle sınırlıdır. Çalışma kapsamında bir kalıcılık testi uygulanmadığı için, yöntemin uzun vadedeki kalıcı etkilerine dair bir çıkarım belirlenememiştir. Bu nedenle bulgular, uygulama sonrasında elde edilen kısa süreli etkiyle sınırlı olarak değerlendirilmiştir.

## **Varsayımlar**

Araştırmada bütün öğrencilerin Kırmızı'nın (2008) geliştirdiği Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeği ile Taşkın ve Sallabaş'ın (2022) geliştirdiği Okuma Başarı Testi'ni içtenlikle yanıtladığı varsayılmıştır.

## **Terim ve Tanımları**

**Okuma:** Ungan'a (2008) göre okuma, bireyin düşünme ve yorumlama becerilerini harekete geçirerek bilgiye doğrudan ulaşmasını sağlayan, evrensel bir bakış açısı kazanma ve kendini geliştirme sürecidir. Özbay ve Özdemir (2013) okumayı, bireyin öğrenme sürecini destekleyen, hayal gücünü ve düşüncesini geliştiren, yaşam becerilerine zenginlik katan temel bir yetenek olarak tanımlamaktadır. Buna ek olarak, Medranda-Morales (2023) ise okumayı, yazılı veya sözlü metinlerde gizli bilgileri fark etme ve anlamlandırma sürecini kapsayan bir bilişsel beceri olarak tanımlar.

**Okuduğunu Anlama:** Özbay ve Özdemir (2013) okuduğunu anlamayı, çocuğun öğrenme sürecini destekleyen ve akademik başarının temel belirleyicilerinden biri olan kritik bir beceri olarak tanımlamaktadır. Bu bağlamda, Özdemir ve Kiroğlu'na (2019) göre okuduğunu anlama, zihninde yeniden yapılandırma ve bireyin yazılı dil ile etkileşim kurarak metindeki anlamı ortaya çıkarma süreci olarak tanımlanır. Aktaş ve Bayram (2018) ise okuduğunu anlama becerisini, içerdiği anlamları yorumlama, metni bir bütün olarak kavrama ve eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirme süreci olarak tanımlamaktadır.

**Okuma Stratejileri:** Tuna (2016) okuma stratejilerini, okuyucunun okuma sürecinin her aşamasında başvurduğu, metni daha hızlı kavramaya, anlamı yapılandırmaya ve bilgiyi kalıcı hâle getirmeye yardımcı olan yöntemsel taktikler olarak tanımlamaktadır. Bu doğrultuda, Çaylıoğlu ve Benzer (2024) ise okuma stratejilerini, okuma eyleminin başlangıcından bitimine kadar olan tüm süreçlerde başvuru ve okuyucunun metni anlamlandırma sürecini yönlendiren bilişsel destek bir araç olarak tanımlar.

**Yapay Zekâ:** Pirim (2006) yapay zekâyı, insanın öğrenme ve problem çözme becerilerini bilgisayar ortamında taklit etmeyi hedefleyen bir alan olarak tanımlamaktadır. Bunun yanı sıra yapay sinir ağları, genetik algoritmalar, uzman sistemler ve bulanık mantık gibi temel bileşenleri de içerdiğini belirtmektedir. Buna ek olarak, Güzey vd. (2023) ise yapay zekânın sürekli gelişerek yeni imkânlar sunduğunu ve hem eğitim süreçlerini hem de yaşam biçimlerini olumlu yönde dönüştürme potansiyeline sahip olduğunu vurgulamaktadır. Bu doğrultuda, Koçyiğit ve Darı (2023) yapay zekâyı makinelerin yeni durumlara uyum sağlama, soruları yanıtlama, sorun çözme ve insan zekâsı gerektiren çeşitli işlevleri yerine getirme kapasitesi olarak tanımlar.



## BİRİNCİ BÖLÜM

### 1. KURAMSAL ÇERÇEVE

#### 1.1. OKUMA

Okuma, bireyin yazılı semboller aracılığıyla anlam kurduğu, yalnızca teknik bir çözümleme süreciyle sınırlı kalmayan, çok boyutlu zihinsel bir etkinliktir. Bu süreçte okur, sayfa üzerindeki sembolleri sadece çözümlemekle kalmaz metindeki kavramlarla da zihinsel etkileşim kurarak, bu kavramları kendi deneyimleriyle ilişkilendirmektedir (Belet & Yaşar, 2013). Bu doğrultuda okuma, pasif bir alımlama süreci değil, zihinsel olarak aktif katılım gerektiren bir anlam inşa etme sürecidir.

Coşkun'un (2002) da belirttiği üzere okuma süreci; içerisinde görme, algılama, dikkat, seslendirme, hatırlama, anlamlandırma, sentezleme, çözümleme ve yorumlama gibi çok sayıda bilişsel basamağı kapsamaktadır. Dolayısıyla bu çok yönlü yapı, okumanın sadece tek bir yönüyle tanımlanmasının güç olduğunu kanıtlamaktadır. Nitekim literatürde pek çok araştırmacının, okuma becerisinin tanımına farklı açılardan yaklaştığı görülmektedir. Fakat okumanın tüm boyutlarını içeren, üzerinde uzlaşa sağlanmış ortak bir tanıma ulaşılamamaktadır.

Aytaş (2005) okuma kavramını bireyin duyular aracılığıyla elde ettiği bilgileri zihinsel süreçlerle işleme süreci olarak tanımlar. Bu doğrultuda onun bulgularına göre öğrenme sürecinde işitme ve görme duyuları en yüksek katkıyı sağlamaktadır. Özellikle görme duyusunun baskınlığı, okumanın öğrenmeye %83 oranında katkı sunduğunu vurgulamıştır. Bu veriler, okumanın öğrenme süreçlerindeki belirleyici rolünü açıkça göstermektedir. Ek olarak okuma sürecinde göz, metin üzerinde sürekli bir akışla değil; kısa sıçramalarla hareket ederek metnin belirli bölümlerini yakalamaktadır. Dolayısıyla bu da anlam kurma sürecinin görsel ve zihinsel koordinasyonla gerçekleştiğini göstermektedir.

Güneş'e (2017) göre okuma, bireyde doğuştan var olan bir yetenek değil, öğretimle kazanılan bir yetkinlik olarak tanımlanır. Okuma becerisinin gelişimi, planlı ve çeşitli etkinliklerle desteklenen uzun soluklu bir eğitim sürecini gerektirmektedir. Bu becerinin kendi başına kısa sürede kazanılması mümkün olmamakla birlikte sabır, çaba ve süreklilik isteyen bir gelişim alanı olarak öne çıktığı belirtilmektedir. Bu noktada, her birey bu süreçte aynı düzeyde başarı gösterememektedir. Ayrıca bazı öğrenciler okuma yeterliklerini edinmede güçlük yaşayabilmektedir.

Ülper (2010) okuma becerisini, yazılı iletişimde bir kodlama ve kod çözme süreci olarak ele almaktadır. Bu doğrultuda yazar belirli bir konu hakkındaki bilgilerini yazıya aktarırken

onları amaç ve hedef kitle doğrultusunda kodlamaktadır. Buna karşın okur ise bu kodları çözerek metnin iletmek istediği anlamı açığa çıkarmaktadır.

Türk Dil Kurumunun (2016) tanımı da bu görüşü destekler niteliktedir. TDK, okumayı “*yazılı bir metni çözümleyip anlamak, gerektiğinde seslendirmek ve metnin iletmek istediği şeyleri öğrenmek*” şeklinde tanımlamaktadır. Dolayısıyla bu tanım, okumanın sadece teknik bir çözümleme değil aynı zamanda iletişim kurma ve anlam üretme süreci olduğunu kanıtlamaktadır.

Diğer taraftan okuma, bireyin sadece bilişsel değil, kültürel gelişimini de desteklemektedir. Bu bağlamda Sever vd. (2020) vurguladığı üzere, okuma bireye yeni bilgi, kültürel birikim ve deneyimlerin edinilmesine olanak tanımaktadır. Dolayısıyla bu açıdan okuma, bireyin yaşam boyu öğrenme sürecinin ve kültür aktarımının temel aracı olarak nitelendirilmektedir.

Özdemir (2021) okuma kavramını daha kapsamlı bir çerçevede ele almıştır ve okumayı beş başlıkta incelemiştir:

1. Okumanın işlevleri
2. İletişimsel boyutları
3. Öğretici nitelikli okuma
4. Yazınsal nitelikli okuma
5. Şiirleri okuma

Yazara göre okuma, bireyin duyuşsal, bilişsel ve sosyal gelişimi konusunda temel bir rol üstlenmektedir. Okuma, sadece bireysel bir etkinlik olarak değil, toplumsal düzeyde bir iletişim süreci olarak da değerlendirilmelidir. Bu doğrultuda öğretici okuma, bireyin bilgi edinmesini ve bilişsel gelişimini desteklerken bunun yanı sıra yazınsal okuma ise estetik duyarlılığın ve edebi zevkin gelişimine katkıda bulunmaktadır. Buna ek olarak özellikle şiir okuma, kendine özgü yapısı ve imgeler aracılığıyla oluşturduğu anlam evreniyle, okuyucuya farklı ve derinlikli bir okuma deneyimi yaşatmaktadır. Dolayısıyla tüm bu yaklaşımlar ve tanımlar birlikte değerlendirildiğinde, okumanın tek yönlü bir süreç olmadığı, bilişsel, kültürel, duyuşsal ve toplumsal boyutları içinde barındıran çok katmanlı bir etkinlik olduğu belirtilmektedir.

## **1.2. OKUMA TÜRLERİ VE AMAÇLARI**

Yazılı bir metindeki anlamın bütüncül ve doğru biçimde kavranması okumanın temel amacıdır. Bu süreçte sadece sözcüklerin biçimsel özelliklerinin tanınması yeterli görülmemektedir. Ayrıca sözcüklerin taşıdığı anlamsal yüklerin de fark edilmesi

gerekmektedir. Bu doğrultuda anlam kurma, okurun sahip olduğu söz varlığını etkin biçimde kullanmasını ve metindeki dilsel yapıları çözümlemesini zorunlu hale getiren bilişsel bir faaliyettir. Okuma bu yönüyle, yüzeysel bir kod çözme sürecinin ötesine geçerek, anlamın yapılandırılmasına dayalı çok boyutlu zihinsel bir faaliyet olarak görülmektedir (Aytaş, 2005). Dolayısıyla okuma sürecinin etkililiği, okurun metinle kurduğu bilişsel etkileşimin niteliğine bağlıdır. Bu doğrultuda söz konusu etkileşimi güçlendiren strateji ve yaklaşımların incelenmesi önem kazanmaktadır.

Başıoğlu'na vd. (2019) göre okuma; düşünme becerilerini derinleştiren, bireyin zihinsel gelişimini destekleyen ve geleceğe yönelik akademik yeterliklerini şekillendiren temel bir öğrenme alanıdır. Bu nedenle eğitim sürecinin her kademesinde okuma becerisini geliştirmeye yönelik yenilikçi ve farklı yöntemlerin uygulanmasına önem verilmektedir. Bu yaklaşımlardan biri olan zihin yönetimi, okuma sırasında gerçekleşen bilişsel süreçlerin düzenlenmesini, fark edilmesini ve denetlenmesini amaç edinerek bireyin öğrenme sürecinde daha aktif olmasına olanak tanımaktadır (Güneş, 2013). Dolayısıyla bu durum, öğrencilerin anlam kurma sürecine bilinçli bir şekilde katılmalarını ve öğrenmenin kalıcılığını sağlamaktadır. Bu doğrultuda, okuma sürecinin daha verimli olmasını, anlam kurma becerilerinin desteklenmesini ve öğrenmenin kalıcılığını sağlamayı amaç edinen çeşitli okuma yöntem ve teknikleri geliştirilmiştir. Bahsedilen yöntem ve teknikler, çalışmanın devamında maddeler hâlinde ele alınıp tek tek açıklanmıştır. Bunlar:

1. Seçmeli-Esnek Okuma
2. Tam Okuma
3. Görsel Okuma
4. Sessiz Okuma
5. Sesli Okuma
6. Göz Atarak Okuma
7. Özetleyerek Okuma
8. Not Alarak Okuma
9. İşaretleyerek Okuma
10. Tahmin Ederek Okuma
11. Soru Sorarak Okuma
12. Söz Korusu
13. Paylaşarak Okuma
14. Okuma Tiyatrosu
15. Ezberleme

16. Metinlerle İlişkilendirme
17. Tartışarak Okuma
18. Eleştirel Okuma
19. Yaratıcı Okuma
20. Çözümleyici Okuma
21. Yorumlayıcı Okuma
22. Hızlı Okuma
23. Sorgulayıcı Okuma
24. Bağımsız Okuma
25. Ekran Okuma

Bu başlıkların altında yer verilen okuma yöntem ve teknikleri aşağıda tek tek açıklanmıştır.

### **1.2.1. Seçmeli-Esnek Okuma**

Seçmeli okuma, metin üzerinde önemli görülen kısımları belirleme, bu bölümleri hızlı bir şekilde inceleyerek anlama ve gerekli bilgileri elde etme amacı ile kullanılan bir yöntemdir. Ayrıca bu yaklaşımda okur, ayrıntılara girmeden önce metnin bütününe kavramaya, ana fikri ortaya çıkarmaya ve ardından yardımcı bilgilere ulaşmaya yönelmektedir. Bahsedilen yöntem kapsamında farklı tekniklerden yararlanılabilmektedir. Ek olarak bunlar arasında metni genel hatlarıyla inceleme, planlama, düzenleme, anahtar sözcükleri belirleme, bilginin yerini tespit etme ve öne çıkan bilgileri seçme gibi uygulamalar bulunmaktadır (Güneş, 2013).

### **1.2.2. Tam Okuma**

Tam okuma, bir metinde yer alan kelime ve cümlelerin hiçbirini atlamadan bütünüyle okunması olarak tanımlanmaktadır. Okur bu yöntemde, satırları düzenli biçimde takip ederken zihinsel olarak da olayların gelişim sürecini ve yazarın düşüncelerini izlemektedir. Bu bağlamda tam okuma, metnin anlam bütünlüğünü koruyarak en kapsamlı şekilde anlaşılmasına olanak tanımaktadır (Güneş, 2013; Güneş, 2014).

### **1.2.3. Görsel Okuma**

Görsel okuma, yazılı dokümanlarından farklı olarak resim, tablo, sembol, beden dili, şekil ve grafik gibi görsel öğelerin incelenmesi, yorumlanması ve anlamlandırılması sürecini kapsamaktadır. Eğitim sürecinde grafik ve benzeri görseller, öğrencilerin sadece görsel okuma becerilerini geliştirmekle kalmayıp sunum ve ifade becerilerinin gelişimine de faydalı olmaktadır (Maden & Altunbay, 2016). Bu doğrultuda Güven ve Aktaş (2014), görsel okuma becerilerinin eğitim programlarında daha fazla önemsenmesi ve bu beceriyi destekleyici etkinliklere yer verilmesi gerektiğini belirtmektedir. Dolayısıyla görsel okumanın, öğrencilerin

çok yönlü anlam kurma becerilerini destekleyen önemli bir okuma alanı olma özelliği bulunmaktadır.

#### **1.2.4. Sessiz Okuma**

Sessiz okuma, bireyin günlük yaşamda en sık kullandığı okuma biçimlerinden biridir. Bu durum göz ile zihnin eşgüdümlü şekilde çalışmasına dayanmaktadır. Söz konusu yöntemde seslendirme yer almadığı için sözcükler doğrudan göz aracılığıyla algılanmaktadır. Ayrıca beynin işleme kapasitesinin sesli okumaya karşın daha fazla sözcüğü aynı anda işleyebildiği belirtilmektedir (Çelik, 2006). Dolayısıyla sessiz okuma, öğrencilerin anlamlı ve hızlı okuma becerilerini geliştirmelerine katkı sağlamaktadır. Özellikle yetişkinler için zamanın verimli kullanılmasını ve bağımsız okuma alışkanlığının kazanılmasını sağlamaktadır. Sessiz okuma bu yönüyle, kişisel öğrenmeyi destekleyen temel bir okuma türü olarak görülmektedir.

#### **1.2.5. Sesli Okuma**

Sesli okuma, öğrencilerin metinde bulunan kelimelerin doğru bir şekilde telaffuzunu ve bağlam içindeki kullanımını öğrenmelerini amaç edinen bir okuma yöntemidir. Bahsedilen bu yöntem, öğrencilerin okuma düzeylerinin değerlendirilmesini sağlamaktadır. Ayrıca dinleyicilerin de anlama ve dikkat süreçlerine fayda sağlamaktadır. Bu doğrultuda sesli okumanın öğrencilerin etkili konuşma becerilerini geliştirdiği ve metne yönelik ilgiyi artırarak okuma motivasyonunu yükselttiği konusuna vurgu yapılmıştır (Güneş, 2011; Ateş & Yıldız, 2011). Dolayısıyla güncel araştırmalar incelendiğinde, sesli okumanın anlamayı destekleyen ve özellikle aktif öğrenme ortamlarında etkili biçimde kullanılan bir yöntem olduğu görülmektedir. Sesli okuma bu yönüyle, öğrencilerin okuma sürecinde düzenleme ve izleme becerilerini geliştiren işlevsel bir okuma türü olarak kabul edilmektedir.

#### **1.2.6. Göz Atarak Okuma**

Göz atarak okuma, metnin detaylarına inilmeden sadece genel çerçevesinin öğrenilmesine yönelik gerçekleştirilen bir okuma türüdür. Söz konusu okuma biçiminde, zihinde oluşan sorulara yanıt olabilecek cümleler seçilerek metin bütüncül bir biçimde ele alınmaktadır. Ayrıca tam anlamaya dayalı bir okuma söz konusu olmadığından dolayı metin hakkında kesin yargılara ulaşmak mümkün değildir. Bu doğrultuda ilgi ve dikkatin etkin kullanımı bu sürecin temelini oluşturur niteliktedir. Buna ek olarak göz atarak okuma, günlük dilde “ayaküstü okuma” olarak da adlandırılmaktadır (Aytaş, 2005). Söz konusu okuma türü, bu yönüyle özellikle okuma öncesinde metinle ilgili genel bir izlenim edinmeyi hedefleyen durumlarda işlevsel bir strateji olarak değerlendirilmektedir.

### **1.2.7. Özetleyerek Okuma**

Özetleyerek okuma, metnin temel yapı unsurlarını ve ana fikrini belirlemeye yönelik önemli bir bilişsel strateji türüdür. Bahsi geçen strateji, okuyucunun metinde yer alan bilgileri seçme, yeniden yapılandırma ve düzenleme süreçlerini etkin biçimde kullanmasını gerekli kılmaktadır. Bu bağlamda okuyucunun, özetleme sürecinde metindeki önemsiz ayrıntılara takılmadan anlamlı bilgileri bütünleştirip metnin özünü kendi ifadeleriyle yeniden oluşturması gerekmektedir. Ek olarak, Karatay vd. (2020) özetleme stratejisinin okuduğunu anlama becerisini desteklediğini ve öğrencilerin metni daha derinlemesine kavramalarına fayda sağladığını vurgulamıştır. Bu doğrultuda özetleyerek okuma, öğrencinin sadece metni anlamasını değil, aynı zamanda anlamı zihinsel olarak yeniden inşa etmesini de sağlayan etkili bir strateji olarak değerlendirilmektedir. Dolayısıyla özetleme stratejisi bu yönüyle, okuma sürecinde kullanılan diğer anlam kurma stratejileriyle birlikte ele alındığında, öğrenmenin kalıcılığını artıran tamamlayıcı bir rol üstlenmektedir.

### **1.2.8. Not Alarak Okuma**

Not alarak okuma, öğrencilerin okuma sürecine etkin katılımını sağlayan ve metindeki düşünce, temel bilgi ve olayların hatırlanmasına olanak tanıyan bir okuma türüdür. Dolayısıyla bu strateji, öğrenme sürecinde bilginin seçilerek düzenlenmesine ve kalıcılığın artırılmasına fayda sağlamaktadır. Buna ek olarak Fidan (2023) not alma becerilerinin geliştirilmesinin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde anlamlı bir etki oluşturduğunu vurgulamıştır. Not alarak okuma bu yönüyle, okuduğunu anlama sürecini destekleyen işlevsel bir strateji olma özelliği taşımaktadır.

### **1.2.9. İşaretleyerek Okuma**

İşaretleyerek okuma, öğrencilerin metin içerisindeki ana fikirleri, temel kavramları belirlemelerini ve önemli bölgelere odaklanmalarını sağlayarak metnin daha iyi anlaşılmasına olanak tanıyan bir strateji türüdür. Bahsedilen bu yöntemde, öğrenciler geleneksel not alma uygulamasından farklı olarak, anlam açısından kritik olarak gördükleri kısımları doğrudan metin üzerinde işaretlemektedir. Dolayısıyla öğrenciler, işaretledikleri bölümleri kendi ifadeleriyle yeniden yazarak metni daha ayrıntılı ve bütüncül bir biçimde öğrenebilmektedir. Fidan (2023) yaptığı çalışmada, öğrencilerin okuma sürecinde işaretleyerek okuma stratejisini kullanmaya yönlendirilmesinin, metinlerin anlaşılmasını olumlu yönde etkilediğini belirtmektedir.

### **1.2.10. Tahmin Ederek Okuma**

Tahmin ederek okuma, öğrencilerin okuma sürecini daha anlamlı hâle getiren ve metinle etkileşimini artıran etkili bir okuma türüdür. Bu okuma türü, öğrencilerin metindeki başlık, anahtar sözcük, görsel ve bağlamsal ipuçlarından yararlanarak metnin içeriğine ilişkin öngörülerde bulunmalarına olanak tanımaktadır. Bu bağlamda tahmin süreci, öğrencinin okuma boyunca zihinsel olarak etkin kalmasına ve metni belirli bir amaç doğrultusunda izlemesine fayda sağlamaktadır. Buna ek olarak Kuşdemir (2016) çalışmasında, tahmin stratejisinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini desteklediğini ve metnin anlamını yapılandırma sürecinde önemli bir işleve sahip olduğunu raporlamıştır. Dolayısıyla tahmin ederek okuma, öğrencinin metni pasif biçimde okumasının önüne geçerek anlam kurma sürecine aktif katılımını sağlamaktadır. Tahmin ederek okuma bu yönüyle, okuma sürecinde kullanılan diğer bilişsel ve üst bilişsel stratejilerle birlikte değerlendirildiğinde, anlamayı derinleştiren tamamlayıcı bir görev üstlenmektedir.

### **1.2.11. Soru Sorarak Okuma**

Okuma sürecinde etkili olan okuma türlerinden biri olan soru sorarak okuma, öğrencilerin metni yüzeysel olarak çözümlemelerinin ötesinde anlamı aktif bir biçimde yapılandırmalarını sağlamaktadır. Öğrenciler bu yaklaşımda, okuma öncesinde ve okuma sırasında metnin başlığı, görselleri beraberinde içeriği doğrultusunda sorular üretmektedir. Bu sayede metinle etkileşim de artmaktadır. Literatürde yapılan araştırmalara bakıldığında, soru üretme ve soru sorma stratejilerinin öğrencilerin metni daha derinlemesine anlamalarını, okuduğunu anlama başarılarını artırmalarını, dikkatlerini metnin temel unsurlarına yönlendirmelerini sağladığı rapor edilmiştir (Syamsiah vd., 2018; Hatta Ira vd., 2025). Dolayısıyla bu durumda soru sorarak okuma, öğrencilerin sadece metinden bilgi edinmelerinin yanı sıra metin üzerinde düşüncelerini ve anlamı sorgulamalarını da sağlayan bilişsel bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Buna ek olarak İstanbullu'nun (2021) vurguladığı üzere, okuma becerisiyle birlikte gelişen farklı becerilerin ve okuryazarlık türlerinin kazandırılmasında soru sorma becerisinin etkili bir okuma türü olduğu belirtilmektedir.

### **1.2.12. Söz Korosu**

Söz korusu, okuma eğitimi alanında kullanılan ve öğrencilerin hem sosyal becerilerinin hemde bilişsel gelişimlerinin desteklendiği bir yöntemdir. Bu tür, özellikle okuma sürecinde vurgu, akıcılık ve tonlama gibi dilsel becerilerin geliştirilmesine fayda sağlamaktadır. Bunun yanı sıra öğrenciler arasında sorumluluk paylaşımı, iş birliği ve grup bilincinin oluşmasına olanak tanımaktadır. Söz korosunun öğrencilerin metinle etkileşimlerini artıran, öğrenme

sürecini daha kalıcı hâle getiren bir yöntem olduğu ifade edilmiştir (Kıbrıs, 2008). Bu doğrultuda söz korosu farklı uygulama biçimleriyle sınıf ortamlarında kullanılabilmektedir:

- **Toplu Okuma:** Metnin tamamının belirli bir grup veya tüm sınıf tarafından eş zamanlı olarak okunması durumudur. Toplu okuma, birliktelik duygusunu pekiştirirken öğrencilerin aynı ritim ve ses uyumu içerisinde okuma yapmalarını sağlamaktadır.
- **Grup Okuma:** Metnin belirli bölüme ayrılması ve her bir bölümün farklı gruplar tarafından okunması durumudur. Grup halinde okuma, öğrencilerin sorumluluk bilinciyle hareket etmelerine ve iş birliği içinde çalışarak ortak bir ürüne katkıda bulunmalarını sağlamaktadır.
- **Karşılıklı Okuma:** Metnin bazı bölümlerinin birinci grup, geriye kalan bölümlerinde ikinci grup tarafından okunması şeklinde uygulanmaktadır. Karşılıklı okuma yöntemi, öğrenciler arasında iletişimi güçlendirmenin yanı sıra okuma sürecine dramatik bir etki de sağlamaktadır.
- **Nakaratlı Okuma:** Metinde tekrar eden ya da vurgulanması gereken bölümlerin gruplara paylaştırılması ile uygulama yapılmaktadır. Bu uygulamada bazı bölümler sadece bir grup, bazı bölümler ise tüm gruplar tarafından okunmaktadır. Nakaratlı okuma, özellikle şiir türünde metinlerin anlamını güçlendirmenin yanı sıra öğrencilerin ritim duygusunu geliştirmektedir.

#### 1.2.13. Paylaşarak Okuma

Paylaşarak okuma, özellikle bilgilendirici metinlerin farklı bölümlerinin öğrenciler ve öğretmen arasında paylaştırılarak sesli okunmasına dayanan bir okuma türüdür. Paylaşarak okuma, öğrencilerin okuma becerilerini desteklemenin yanı sıra okuma motivasyonlarını ve okuma zevklerini de artırmaktadır. Ayrıca bu yaklaşımın öğretene-öğrenen etkileşimini güçlendirerek öğrenme faaliyetine etkin katılımı sağladığı da belirtilmektedir (McLoughlin, 2010; Uzunkol, 2013). Bu bağlamda paylaşarak okuma, öğrencilerin okuma sürecinde yeterli duygusu kazanmalarını destekleyen ve öğrencilerin metne olan ilgisini artıran etkili bir yöntem olarak tanımlanmaktadır.

#### 1.2.14. Okuma Tiyatrosu

Okuma tiyatrosu, metnin dil özelliklerini, yapısını ve karakterlerini derinlemesine kavramayı amaçlayan bir öğretim türüdür. Okuma tiyatrosunda, seçilen metinler önce okunup olay örgüsü, konuşma cümleleri esas alınarak diyalog hâline dönüştürülmektedir. Bu sürecin ardından tiyatro metni olarak sahnelenmektedir. Bu yöntem, dört temel beceriyi (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) becerilerinin eş zamanlı gelişimini destekleyerek öğrencilerin dili

doğal ve iletişimsel bağlamlar içinde kullanmalarına imkân tanıdığı belirtilmektedir (Tsou, 2011). Bununla beraber metnin tekrar okunmasına olanak tanıyarak öğrencilerin metne olan hâkimiyetini ve anlama düzeyinde artış olmasını sağlamaktadır. Dolayısıyla okuma tiyatrosu, hem metnin öğrenilmesinde hem de dil becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir öğretim yöntemi olduğu ifade edilmektedir (Sönmez & Tokgöz, 2024).

#### **1.2.15. Ezberleme**

Ezberleme, öğrencilerin hafızalarını geliştirmek ve dil becerilerini pekiştirmek için kullanılan temel bir öğretim türüdür. Söz konusu yöntem, öğrencilerin özellikle kültürel ve edebî birikimi yansıtan eserlerdeki cümle yapılarını ve sözcük dağarcığını öğretmek için doğru bir şekilde kullanabilmelerine olanak tanımaktadır. Bu doğrultuda, dil eğitimi alanındaki çağdaş ve tarihî yaklaşımlar, ezberlemenin klasik metinlerde de önemli bir yöntem olarak yer edindiği ve dil öğreniminde zihinsel tekrarın değerini ortaya çıkardığı vurgulanmaktadır (Taşdelen, 2012). Bu bilgilere göre ezberleme, hem öğrencilerin sözcük dağarcığını, cümle kurma becerilerini geliştiren hem de dil kullanımında kendine olan güvenlerini artırma noktasında etkili bir yöntemdir.

#### **1.2.16. Metinlerle İlişkilendirme**

Metinlerle ilişkilendirme yöntemi, okunan bir metnin diğer metinlerle ilişkilendirilme sürecidir. Ayrıca öğrencilerin eleştirel muhakeme yeteneğini güçlendiren etkili bir anlamlandırma süreci olma özelliği taşımaktadır. Söz konusu yaklaşım, öğrencilerin yeni okudukları metin ile geçmişte karşılaştıkları metinler arasındaki farklılık ve benzerlikleri belirlemelerine imkân sağlamaktadır. Bu durum, okuma ve anlam oluşturma sürecinde bir metnin önceki metinlerle kurduğu ilişkiler ya da sonraki metinlere yönelik zihinsel beklentiler oluşturmada metinlerarasılık olarak tanımlanmaktadır (Karatay, 2014). Bu doğrultuda metinlerarasılık, öğrencilerin okuma sürecinde anlamı sadece metinle sınırlı tutmayıp daha geniş bir bağlamda yapılandırmalarını mümkün kılmaktadır.

#### **1.2.17. Tartışarak Okuma**

Tartışarak okuma, öğrencilerin okudukları metinle ilgili düşüncelerini paylaşımlarını ve farklı bakış açıları geliştirmelerini amaç edinen etkili bir okuma türüdür. Tartışarak okuma yöntemi, metnin tamamı üzerinden ya da belirli bölümlerinden küçük gruplar hâlinde veya tüm sınıfla birlikte yapılabilmektedir. Erdem ve Aydın (2017) yaptıkları çalışmada, tartışmalara aktif katılımın sağlandığında ve karşılıklı saygının iletişimde birlikte eleştirel düşünme becerilerini desteklediğini raporlamışlardır. Dolayısıyla tartışarak okuma, anlamın sosyal etkileşim yoluyla yapılandırılmasını sağlayan bir yaklaşım olarak ortaya çıkmaktadır.

### **1.2.18. Eleştirel Okuma**

Eleştirel okuma, öğrencilerin metin karşısında pasif bir alıcı olmaktan çıkarak aktif bir sorgulayıcı rol üstlenmelerini amaç edinen bir okuma türüdür. Eleştirel okuma, bireylerin metne ilişkin eleştirel sorgulamalar yapmalarına, metni farklı yönleriyle çözümlemelerine ve nesnel bir değerlendirme çerçevesinde kendi düşünsel çıkarımlarını yapılandırmalarına imkân sağlamaktadır. Bu bağlamda, Çifçi'ye (2006) göre eleştirel okuma, sadece metindeki bilgilerin anlaşılmasıyla sınırlı olmayıp bu bilgilerin bireyin bilgi ve deneyim süzgecinden geçirilerek daha anlamlı ve daha değerli zihinsel ürünler ortaya çıkmasını sağlamaktadır. Bu doğrultuda eleştirel okuma yaklaşımı, öğrencilerin düşünme, yorumlama ve değerlendirme becerilerini geliştirmede önemli bir araç olma özelliğini üstlenmektedir.

### **1.2.19. Yaratıcı Okuma**

Yaratıcı okuma, metinde sunulan anlamların ötesine geçilerek yeni anlamlar ve bakış açıları üretilmesini amaç edinen bir okuma türüdür. Bu yaklaşımda okurun, metni hayal gücü ve kişisel yorumlarıyla yeniden kurup dönüştürdüğü ifade edilmektedir (Aytan, 2016; Uzun, 2009). Bu bağlamda yaratıcı okumanın, okurun anlam kurma sürecine özgün katkılar sunmasını sağladığı ve okuma eylemini üretken bir etkinliğe dönüştürdüğü belirtilmektedir. Bu durumda yaratıcı okuma, okuma sürecinde özgün yorumların ve bireysel düşünmenin önemini ortaya çıkarmaktadır.

### **1.2.20. Çözümleyici Okuma**

Çözümleyici okuma, bir metnin derinlemesine anlaşılmasını hedefleyen sistematik bir okuma türüdür. Kökçü ve Demirel (2017) çözümleyici okumayı; metinde sunulan bilgilerin netleştirilmesi, yazarın düşüncelerinin açıklığa kavuşturulması ve metnin sözcük düzeyinde incelenmesi olmak üzere üç temel aşama olarak belirtmiştir. Dolayısıyla bu yaklaşımda, metnin anlamının okurun ön bilgileri, deneyimleri ve okuma bağlamına bağlı olarak değişkenlik gösterebileceğine vurgu yapılmaktadır. Bu bağlamda çözümleyici okuma, okuma sürecini pasif bir etkinlik olmaktan çıkararak analitik ve eleştirel düşünmeyi ön plana alan bir süreç olarak görülmektedir.

### **1.2.21. Yorumlayıcı Okuma**

Yorumlayıcı okuma, bir metnin anlamını, özelliklerini ve özgünlük düzeyini değerlendirmeyi amaç edinen bir okuma türüdür. Yorumlayıcı okuma sürecinde, metnin içeriğinin belirlenmesinin yanında eleştirel değerlendirme ve yorumlama süreçleride önemli görülmektedir. Bu doğrultuda yorumlayıcı okuma alışkanlığının geliştirilmesi ile birlikte

öğrencilerin bireysel düşünme ve analitik becerilerinin de güçlendiği ifade edilmektedir (Çarkıt, 2023). Dolayısıyla bu durum, yorumlayıcı okumanın öğrencilerin metni sorgulayan, değerlendiren ve anlamı yeniden yapılandıran bir okur profili oluşturmasını sağladığı belirtilmektedir.

#### **1.2.22. Hızlı Okuma**

Hızlı okuma, belli bir süreç içerisinde sessiz olarak okunabilen sözcük sayısını artırmayı ve metni anlam düzeyinde öğrenmeyi amaç edinen bir okuma türüdür. Hızlı okumanın temel hedefi, metni geri dönüşler yapmadan ana kavram ve olayları anlayacak şekilde okunmasını sağlamaktır. Soysal (2021) hızlı okuma eğitimlerinde sadece okuma hızına odaklanılmasının yeterli olmadığını ve bireylerin farklı metin türlerine uygun teknikleri bilinçli şekilde kullanabilmelerinin bu beceriyi günlük yaşama aktarabilmenin önemli olduğuna vurgu yapmaktadır. Bununla beraber anlamlı ve hızlı okumanın öğrencilerin okul başarıları noktasında belirleyici bir etkiye sahip olduğuda ifade edilmiştir (Dedebali & Saracaloğlu, 2010). Dolayısıyla bu durum, hızlı okumanın anlama boyutuyla birlikte ele alınması gereken bütüncül bir beceri olduğunu kanıtlamaktadır.

#### **1.2.23. Sorgulayıcı Okuma**

Sorgulayıcı okuma, okurun metin boyunca sunulan düşüncelerdeki çelişki, tutarlılık, metnin yazılma amacı ve verilen örneklerin yeterliliği gibi unsurları sorgulayarak gerçekleştirdiği bir okuma türüdür. Bu bağlamda Duran'a (2024) göre bu yaklaşımda okur, metne yönelik sorular üreterek olguların neden-sonuç ilişkilerini inceler, analiz yapar, bilgileri düzenler ve farklı görüşler arasında karşılaştırma yapar. Dolayısıyla bu durum, sorgulayıcı okumanın okuru pasif alıcı konumundan çıkararak metni eleştirel bir biçimde değerlendiren aktif bir okur hâline getirmeye yardımcı olduğu görülmektedir.

#### **1.2.24. Serbest-Bağımsız Okuma**

Serbest okuma, öğrencilerin bireysel olarak yürüttükleri planlı okuma etkinlikleridir. Bu okuma türü, öğrencilerin anlama becerilerini artırmalarına, okuma alışkanlıklarını geliştirmelerine ve okuma özgüvenlerini güçlendirmelerine destek olmaktadır. Bu bağlamda Aytaş (2005), serbest okumanın kelime dağarcığını zenginleştirdiğini, okuma zevkini desteklediğini ve öğrencilerin ilgi alanlarına uygun farklı metin türleriyle karşılaşmalarını sağladığını ifade etmiştir. Dolayısıyla bu durum, serbest okumanın öğrencilerin okuma eylemini içselleştirmesini ve bağımsız okur kimliği kazanmasını sağlamaktadır.

### 1.2.25. Ekran Okuma

Ekran okuma, tablet, televizyon, cep telefonu ve bilgisayar gibi elektronik cihazlar ile gerçekleştirilen okuma etkinlikleridir. Ekran okuma, geleneksel okuma ile benzer şekilde görme, anlama ve zihinsel yapılandırma aşamalarını içermektedir. Ayrıca dikkat ve ilginin odaklanacağı bölümlerin seçilmesini de gerekli kılmaktadır. Bahsedilen okuma türü, sadece görsel ya da alfabe çözümleme becerisiyle sınırlı olmayıp içerikten anlam çıkarabilme yetisini de kapsamaktadır. Bu doğrultuda günümüzde Türkçe öğretiminde ekran okuma becerisinin öneminin giderek arttığı ve bu becerinin eğitim sürecinde etkin bir biçimde kullanılmasının gerekliliği ifade edilmektedir (Maden, 2012). Dolayısıyla bu durum, ekran okumanın çağdaş okuryazarlık becerileri içinde önemli bir konumda olduğunu kanıtlamaktadır.

### 1.3. OKUDUĞUNU ANLAMA

İlkokul çağındaki öğrenciler üzerinde yapılan araştırmalara göre, okuduğunu anlama becerisinin büyük ölçüde öğrencinin ön bilgisine dayandığı görülmektedir. Bu durumda ön bilgisi sınırlı öğrenciler, anlam açısından tutarlı ve yapılandırılmış metinlerden daha fazla fayda sağlamaktadır. Ancak okuma becerileri zayıf olan öğrenciler, güçlü ön bilgileri sayesinde kendi eksikliklerini kısmen telafi edebilmektedir. Dolayısıyla bu durum, okuma eğitiminin erken yaşta planlanmasının önemini ve öğretim sürecinde öğrencilerin ön bilgilerinin aktif biçimde kullanılmasının gerekli olduğunu ortaya çıkarmaktadır (Smith vd., 2021). Bununla beraber okuduğunu anlama sürecinin, bireysel gelişimin ötesinde toplumsal ve kültürel boyutlarının olduğu da görülmektedir. Yazının ortaya çıkmasıyla birlikte, metinlerin okunması ve anlamlandırılması insanlık tarihi boyunca bilgi aktarımının temel yollarından biri hâline gelmiş bulunmaktadır. Dolayısıyla bu süreç, kültürel birikimin korunması ve aktarılmasının yanında toplumsal gelişimin üzerinde de etkili olmuştur. Geçmişten günümüze uzanan bu gelişimin çizgisinde, okuma-anlama becerisi, bireylerin sadece bilgi edinmesini sağlamakla kalmamış, toplumsal ilerlemenin kolektif bilgi oluşturmalarının da temel bir unsuru olmuştur. Bu bağlamda Kızgın ve Baştuğ'a (2020) göre okuduğunu anlama becerisi, yazılı veya basılı metinlerden anlam çıkarma sürecini ifade etmektedir. Ayrıca bu süreç sadece sözcüklerin yüzeysel olarak takip edilmesinden ibaret değildir. Bu doğrultuda birey, metni anlamlandırırken kendi ön bilgilerini kullanır ve aynı zamanda yeni bilgiler ile geçmiş deneyimleri arasında bağlantılar kurarak metni zihinsel bir bütünlük içinde yorumlamaktadır. Dolayısıyla okuma ve anlama, bireyin zihinsel süreçleri ile metin arasında dinamik bir etkileşim olarak görülmektedir.

Günümüze bakıldığında teknoloji ve dijitalleşmenin etkisiyle birlikte bilgiye erişim süreci önceki dönemlere kıyasla oldukça kolaylaşmış durumdadır. Fakat bu kolaylığın, beraberinde farklı zorlukları da getirdiği görülmektedir. Nitekim dijital ortamlarda üretilen bilgi

miktarının geometrik olarak artması, insanların sadece bilgi edinmeleri ile sınırlı kalmamıştır. Bu durum aynı zamanda edinilen bilgiyi doğru ve derinlemesine anlayabilmeyi de kaçınılmaz hale getirmiştir. Dolayısıyla okuma-anlama becerileri, günümüz bilgi toplumunda geçmişten daha çok stratejik bir öneme sahiptir. Bu durumun bireylerin akademik, mesleki ve sosyal yaşamda etkin rol alabilmeleri için vazgeçilmez bir yetkinlik hâline geldiği belirtilmektedir (Soysal, 2021). Bununla beraber okuma, sadece bireysel gelişimi destekleyen bir etkinlik olarak kalmamaktadır. Aynı zamanda toplumsal üretkenlik ve ekonomik katılım açısından da kritik bir rol oynamaktadır. Günümüzde değişen yaşam koşulları ve üretim araçlarındaki dönüşüm, bireylerin yenilikleri takip edebilmesini ve üretim süreçlerine aktif katılım sağlamasını gerektirmektedir. Dolayısıyla bu sürecin, okuma alışkanlığıyla doğrudan bağlantısı bulunmaktadır. İçinde bulunduğumuz çağın bireylerinin toplumsal ve mesleki alanda nitelikli bir konuma ulaşabilmesi, sadece geleneksel okuryazarlık becerileriyle sınırlı kalmamaktadır. Aynı zamanda medya ve bilgi okuryazarlığı, bilgi-iletişim teknolojileri okuryazarlığı gibi çok boyutlu yetkinliklerinde olmasının gerekliliği vurgulanmıştır (Karatay vd., 2020; Soysal, 2021). Söz konusu yetkinlikler, küreselleşmenin getirdiği rekabet ortamında hem toplumsal hem de bireysel düzeyde öncü bir konum elde etmenin temel koşulları arasında bulunmaktadır.

Öğrenmenin önemli bir bölümünün okuma-anlama yoluyla gerçekleştiği bilinmektedir. Bu bağlamda okuma-anlama becerisi gelişmiş bireylerin, öğrenme süreçlerinde başarı düzeylerinin daha yüksek olduğu ve akademik performanslarının bu beceriyle doğrudan ilişkili olduğu ifade edilmiştir (Beydoğan, 2010). Dolayısıyla bu durum, okuduğunu anlama becerisinin rastlantısal bir biçimde gelişmediğini aksine sistemli ve planlı öğretim süreçleriyle desteklenmesi gerektiğini ortaya çıkarmaktadır. Nitekim bilgiyi anlamlandırma, etkin bir biçimde kullanma ve hatırlamayı sağlayacak stratejilerin öğretilmesi, nitelikli öğrenmenin kazandırılması açısından temel bir gereklilik olarak ele alınmaktadır.

#### **1.4. ORTAOKUL DÜZEYİNDE OKUDUĞUNU ANLAMA VE GELİŞİMİ**

Okuduğunu anlama, bireylerin eğitim sürecinde temel bir rol üstlenen ve akademik performansın önemli belirleyicilerinden biri olarak kabul edilen bilişsel bir beceri sürecidir. Yapılan çalışmalar, okuma motivasyonu ile okuduğunu anlama becerisinin öğrencilerin akademik başarılarını anlamlı bir biçimde yordadığını ve okuduğunu anlama becerisi arttıkça akademik performans seviyelerinin de yükseldiğini raporlamışlardır (Kızgın & Baştuğ, 2020). Dolayısıyla bu durum, akademik yaşamın sadece bilgi birikimine değil, aynı zamanda edinilen bilgiyi anlamlandırabilme yetisine dayalı olarak ilerlediğini kanıtlamaktadır.

Ortaokul dönemi, öğrencilerin dilsel ve bilişsel gelişimleri açısından kritik bir dönemdir. Söz konusu dönemde soyut düşünme, stratejik düşünme ve eleştirel okuma gibi üst

düzyer bilişsel beceriler hızla gelişim göstermektedir. Bu bağlamda Durgun ve Önder (2019) tarafından yapılan araştırmada, okuduğunu anlamının fen bilimleri gibi farklı derslerdeki başarı düzeylerini de etkilediğı belirtilmektedir. Buna ek olarak okuduğunu anlama düzeyi çok iyi olan öğrencilerin fen bilimleri alanında akademik performanslarının daha iyi olduğu ifade edilmiştir. Bu doğrultuda ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama yetkinliğinin geliştirilmesi, sadece Türkçe derslerinde değil, tüm derslerde öğrencilerin akademik başarılarını artırmaya yönelik önemli katkılar sağladığı görülmektedir.

Türkçe dersleri, öğrencilerin metinleri doğru biçimde anlamlandırabilmeleri ve okuma alışkanlıklarını geliştirmeleri açısından en temel öğrenme ortamını sağlamaktadır. Bahsi geçen derslerde öğrenciler, farklı metin türlerini okuyarak anlam çıkarma stratejileri geliştirmekte ve düşünce ile dil yapısı arasındaki ilişkiyi kavrayabilmektedir. Bunun yanı sıra yapılan araştırmalara göre düzenli okuma alışkanlığının okuduğunu anlama üzerinde olumlu bir etki oluşturduğu, metin çözümleme yeteneğini güçlendirdiğı ve kelime dağarcığını genişlettiğı saptanmıştır (Çağ, 2024). Dolayısıyla Türkçe öğretimi süreci sadece metin okutmakla sınırlı kalmayıp aynı zamanda okuma stratejilerini ve eleştirel düşünmeyi hedefleyen bütüncül bir öğretim yaklaşımı uygulanması gerekli görülmektedir. Bahsedilen yaklaşım, öğrencilerin metinleri daha bilinçli ve derinlemesine anlamalarını sağlayarak akademik performanslarını geliştirmede yardımcı olmaktadır. Nitekim ders kitaplarında yer alan okuduğunu anlama etkinliklerinin, öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini harekete geçirecek biçimde olması gerekli görülmektedir. Dolayısıyla bu durum, öğrencilerin metinle aktif bir şekilde etkileşim kurmasına zemin hazırlamaktadır. Bu durumun ise öğrencilerin eleştirel düşünme, akıl yürütme ve çıkarım yapma gibi becerilerinin gelişimine doğrudan etkisi olduğu vurgulanmaktadır (Özenç & Epçaçan, 2022). Bu sebeple, okuma etkinliklerinin sadece yüzeysel bilgiye dayalı değil aynı zamanda öğrencinin metinle etkileşimini sağlayacak şekilde tasarlanması kritik bir gereklilik olarak görülmektedir. Dolayısıyla ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri, sadece metinleri çözümleme becerileriyle sınırlı kalmayıp ön bilgilerini etkin kullanabilme, metinler arası bağlantılar kurabilme ve bağlamdan anlam çıkarabilme yeterlikleriyle de doğrudan ilişkili olduğu belirtilmektedir. Bu doğrultuda, eğitimciler tarafından öğrencilerin kişisel özelliklerini gözeterak farklı okuma stratejilerinin öğretilmesi gerekli görülmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin doğru biçimde tespit edilmesi, öğretim sürecinin planlanmasında yol gösterici özellikte olduğu vurgulanmıştır (Ateş, 2017). Nitekim öğrencinin metinle kurduğu etkileşim, sadece okuma sürecinin kalitesini artırmakla kalmayıp öğrencilerin sonraki strateji öğretimleri için de temel oluşturmasına olanak tanımaktadır.

Okuduğunu anlama becerisi, yalnızca yazılı sembollerin seslendirilmesinden ibaret olmayan aynı zamanda okuyucu ve metin arasındaki etkileşimi sağlayan çok boyutlu bir süreci kapsamaktadır. Okuyucu, sahip olduğu zihinsel şemaları ve ön bilgileri kullanarak metni anlamlandırmaktadır. Bu sayede anlamın, okuyucunun bilişsel birikimi ile metnin sunduğu içeriğin etkileşimi sonucu ortaya çıktığı belirtilmektedir (Uğur, 2018). Dolayısıyla bu açıdan bakıldığında, okuyucunun metinle kurduğu etkileşim ile okuma performansının yanında okuma stratejilerinin etkin kullanımını da ön plana çıkarmaktadır. Bu durum ön bilgilerin ve zihinsel şemaların doğru şekilde harekete geçirilmesine ve öğrencinin bir sonraki okuma etkinliğinde daha bilinçli yaklaşmasına yardımcı olmaktadır.

Ortaokul öğrencilerinin karşılaştıkları temel zorluklardan biri de metinlerdeki bilinmeyen kelimeleri anlamlandırma süreci olarak belirtilmektedir. Bu doğrultuda sözcük bilgisi, paragraf bütünlüğünü kavrayabilme düzeyi, cümleler arası bağlantıları fark edebilme gibi unsurların okuduğunu anlama performansını doğrudan etkilediği söz konusudur. Bu bağlamda sözcüklerin sadece telaffuz edilmesi yeterli olmamakla birlikte bağlam içinde doğru yorumlanmasının da esas alınması gerektiği ifade edilmektedir (Çiftçi & Temizyürek, 2014). Dolayısıyla bu sebeple, bireylerin bilişsel becerilerini geliştirecek öğretim unsurları, hem sözcük dağarcığını hem de metinler arası ilişki kurma becerilerini destekleyecek biçimde planlanma yapılmalıdır. Bu sayede, okuma sürecinin bir sonraki aşamalarda uygulanacak stratejilere temel oluşturacak şekilde yapılandırılması değerlendirilebilir.

Okuduğunu anlama yetkinliğinin geliştirilmesinde çevresel koşullar ve bireysel farklılıklar da belirleyici bir rol üstlenmektedir. Her bireyin öğrenme stili, bilişsel kapasitesi ve motivasyonu farklılık göstermektedir. Söz konusu farklılıkların dikkate alınması, öğretim sürecinde bireysel gelişim amaçlarının belirlenmesi ve eğitim ortamının daha verimli hâle gelmesi noktasında temel oluşturacağı ifade edilmektedir (Şen & Baz, 2018). Bu durumda, öğrencilerin bireysel farklılıkları ve geçmişteki okuma deneyimleri, okuma stratejilerinin etkililiğini ve okuduğunu anlama düzeylerini doğrudan etkilediği söz konusudur. Dolayısıyla bu durum, önceki paragraflarda vurgu yapılan metinler arası ve bilişsel etkileşim süreçleriyle doğrudan ilişkili olmanın yanı sıra okuma öğretiminde bütüncül bir yaklaşımın önemini de ortaya çıkarmaktadır.

## **1.5. OKUMA STRATEJİLERİ**

### **1.5.1. Okuma Stratejisi**

Okuma stratejisi kavramı, bireyin okuma sürecinde izlediği yaklaşım ve yöntemleri ifade etmektedir. TDK'ye (2025) göre strateji kelimesi “*izlem*” anlamına gelmektedir. İzlem ise “*izleme, takip*” olarak tanımlanmakla beraber aynı zamanda belirli bir amaca ulaşmak için

kullanılan yol ve yöntemle de ilişkilendirilmektedir. Bu durumda okuma stratejisi, okuyucunun metni daha iyi anlayabilmesi amacıyla okuma sürecini bilinçli bir şekilde yönlendirmesi ve hedefine uygun stratejileri tercih etmesi olarak ifade edilebilir.

Okuma stratejileri, bireyin mevcut yetkinliklerini geliştirmesi ve yeni beceriler edinmesi noktasında destek olan bir araç olarak görülmektedir. Topuzkanamış'a (2010) göre okuma stratejisi, bireyin okuma sürecinde karşılaştığı bir problemi çözmek amacıyla geliştirdiği bilinçli ve planlı bir yoldur. Bu ifadeye ek olarak okuma stratejilerinin öğretim sürecine dâhil edilmesi, bireyin metni yüzeysel olarak okumasının önüne geçerek anlamı yapılandırmasına destek olduğu vurgulanmıştır. Bu bağlamda okuma stratejilerinin sistemli bir biçimde uygulanması, bireyin okuma sürecine etkin katılımını sağlamak ve okuduğunu anlama yetkinliğinin iyileştirilmesinde belirleyici bir rol üstlendiği göstermektedir.

### **1.5.2. Okuma Stratejilerinin Sınıflandırılması**

Okuma sürecinde öğrencinin merkeze alınması, sadece metindeki bilgileri çözümleme becerisiyle sınırlı kalmamakla birlikte anlamı yapılandırma sürecinde aktif bir şekilde olması gerektiği söz konusudur. Bu doğrultuda, öğrencinin çeşitli okuma stratejilerini bilinçli şekilde kullanabilmesi, metinle kurduğu etkileşimi derinleştirirken aynı zamanda öğrenme motivasyonunun da artış gösterdiği görülmektedir. Dolayısıyla strateji temelli öğretimler, okurun dikkatini belirli hedefe yönlendirmeye, bilgiyi analiz etmeye ve anlamlı bağlamlar oluşturulmasına imkân sağlamaktadır (Bayraktar, 2017). Strateji kullanımının bu yönüyle, okuma sürecinde öğrenciyi pasif konumdan çıkararak aktif bir konuma getirdiği görülmektedir.

Okuma, sadece metindeki bilgilerin yüzeysel şekilde kavranmasını değildir. Okuma kavramı; bilgiyi yapılandırma, anlam kurma ve bireysel deneyimlerle ilişkilendirme süreçlerini içeren çok boyutlu bir beceri olarak görülmektedir. Bu bağlamda araştırmacılar, okuma sürecini okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası olmak üzere üç aşamada inceleyerek strateji kullanımını sınıflandırmaktadır (Benzer & Bozkurt, 2021). Dolayısıyla bu aşamalı yapı, okuma stratejilerinin sistemli bir öğretim süreci içinde ele alınmasının, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir çerçeve sunduğuna işaret etmektedir. Söz konusu okuma stratejileri aşağıda sırayla açıklanmıştır.

#### **1.5.2.1. Okuma öncesi stratejiler**

Okuma öncesi stratejileri, öğrencilerin okuma sürecine aktif şekilde katılımını sağlamak amacıyla kullanılan önemli hazırlık uygulamaları olarak ifade edilebilir. Söz konusu stratejiler, öğrenciyi zihinsel olarak metne hazırlamayı, anlamının gerçekleşmesi için gerekli dilsel altyapıyı oluşturmayı ve okumaya yönelik isteği artırmayı amaç edinmiştir (Benzer & Bozkurt,

2021). Dolayısıyla bu aşamada öğrencinin ön bilgilerini harekete geçirmesi, metinle ilgili tahminlerde bulunması ve dikkatini metne yoğunlaştırması büyük önem arz etmektedir. Bu doğrultuda başlıklar, anahtar kavramlar ve görseller üzerinden gerçekleştirilen beyin fırtınası etkinlikleri, öğrencinin metinle kurduğu ilk etkileşimi güçlendirerek daha bilinçli bir anlama sürecinin oluşmasına katkıda bulunmaktadır. Bununla beraber okuma amacının belirlenmesi ve motivasyonun artırılması da okuma öncesi stratejilerin temel bileşenleri arasında bulunmaktadır (Pressley, 2002; Karatay, 2007; Epçaçan, 2009; Ertem & Aktaş, 2016; Yemenici & Ulu, 2020). Nitekim okuma öncesi stratejileri, öğrencinin metni anlamlandırma sürecine hazır hâle gelmesine olanak tanıyarak okuduğunu anlama performansının oluşmasına zemin hazırlamaktadır. Okuma öncesinde kullanılan bu stratejiler, planlama stratejileri olarak da adlandırılmaktadır. Bu stratejiler aşağıda maddeler halinde sunulmuştur:

1. Göz Gezdirme
2. Okuma Amacının Belirlenmesi
3. Ön Bilgileri Harekete Geçirme
4. Tahminde Bulunma
5. Soru Sorma

#### **1.5.2.2. Okuma sırası stratejiler**

Okuma sürecinin ikinci aşaması olan bu strateji, öğrencinin metinle doğrudan etkileşim kurduğu ve anlamı yapılandırmaya çalıştığı temel bir süreçtir. Okuma stratejisinin bu aşamasında akıcı okuma gerçekleştirme, önemli noktaları not etme, anlamayı denetleme, metinden edinilen bilgileri günlük yaşamla ilişkilendirme ve zihinsel canlandırmalar yapma gibi stratejilerin ön plana çıktığı görülmektedir. Buna ek olarak, okuma hızının metnin yapısına uygun şekilde ayarlanması ve gerektiğinde metnin sorgulanması, anlamın derinlemesine öğrenilmesine katkıda bulunmaktadır.

Okuma sırasında kullanılan okuma stratejileri, bağlamı açıklamak, öğrencinin metinle etkileşimini artırmak, yazarın amacını belirlemek, metnin yapısını ve planını kavratmak, metinden çıkarımlar yapmak ve yargıya ulaşmak gibi çok yönlü amaçları içinde barındırmaktadır. Bununla birlikte ana ve yardımcı düşüncelerin belirlenmesi, metin içindeki özel bilgilerin bulunması, anlamı bilinmeyen kelimelerin anlamlarının bağlamdan çıkarılması ve verilen mesajla ilgili notların alınması da okuma sırası stratejileri arasında kullanılan önemli uygulamalar arasında bulunmaktadır (Pressley, 2002; Karatay, 2007; Epçaçan, 2009; Coşkun, 2011; Ertem & Aktaş, 2016; Aktaş & Bayram, 2018; Yemenici & Ulu, 2020). Okuma sırası stratejileri bu yönüyle, öğrencinin anlamı sürekli olarak izlediği ve yapılandığı aktif bir

okuma sürecinin oluşmasına zemin oluşturmaktadır. Okuma sırası stratejileri aşağıda maddeler hâlinde sunulmuştur.

1. Not Tutma
2. Okuma Hızını Ayarlama
3. Zihinde Canlandırmalar Yapma
4. Akıcı Okuma Gerçekleştirme
5. Yardımcı Stratejileri Kullanma
6. Anlamayı Kontrol Etme
7. Anahtar Kelimelerin Belirlenmesi
8. Günlük Hayatla İlişkilendirme
9. İrdeleme
10. Resim, Grafik, Şemalardan Faydalanma
11. Önemli Bilgilerin Altını Çizme

#### **1.5.2.3. Okuma sonrası stratejiler**

Okuma sonrası stratejileri, metinden elde edilen çıkarımların değerlendirilerek bütünleştirilmesini, metnin derinlemesine analiz edilmesini, özetleme yapılmasını ve öğrenilen bilgilerin günlük yaşamla ilişkilendirilmesini içermektedir. Söz konusu stratejinin bu aşaması, öğrencinin okuma sürecinde edindiği bilgileri yeniden yapılandığı, değerlendirdiği ve kalıcı öğrenmeye dönüştürdüğü önemli bir süreç olarak değerlendirilmektedir. Bu stratejide öğrenciler; özetleme, kavram haritaları ya da grafik düzenleyiciler hazırlama, sentez yapma, metnin ana fikrini ve yardımcı düşüncelerini bulma gibi çeşitli etkinliklerden faydalanmaktadırlar. Bununla beraber metne yönelik sorular sorma ve yanıtlama, eleştirel düşünme becerilerini kullanma ve yansıtıcı değerlendirmelerde bulunma da okuma sonrası stratejilerin temel unsurları arasında bulunmaktadır. Dolayısıyla bu süreç, öğrencinin metni sadece anlamakla kalmayıp onu yorumlamasına ve değerlendirmesine temel oluşturarak üst düzey bilişsel becerilerin gelişimine katkı sağlamaktadır.

Okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında kullanılan stratejilerin bilinçli ve bütüncül bir yaklaşımla uygulanması, öğrencilerin metinle daha etkili bir biçimde etkileşim kurmalarına olanak tanımaktadır. Bunun yanı sıra okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesine ve eleştirel düşünme yetkinliklerinin güçlenmesini desteklediği ifade edilmektedir (Pressley, 2002; Karatay, 2007; Epçaçan, 2009; Ertem & Aktaş, 2016; Aktaş & Bayram, 2018; Yemenici & Ulu, 2020; Benzer & Bozkurt, 2021; Maden, 2024). Dolayısıyla bu bağlamda okuma stratejilerinin öğretim sürecine sistemli biçimde yerleştirilmesi, öğrencilerin akademik

performanslarının artırılmasında etkili bir araç olarak görülmektedir. Okuma sonrasında kullanılan stratejiler aşağıda maddeler halinde sunulmuştur:

1. Özetleme
2. Okumanın Değerlendirilmesi
3. Sentez Yapılması
4. Okumanın Amacına Ulaşıp Ulaşmadığını Kontrol Etme
5. Tahminlerin Doğruluğunu Kontrol Etme
6. Anlaşılmayan Yerleri Tekrar Okuma
7. Bilginin Günlük Hayata Uygunluğunu Kontrol Etme
8. Ana Düşünceyi veya Bilgiyi İnceleyerek Değerlendirme
9. Okuduğunu Başkalarıyla Tartışma

## **1.6. YAPAY ZEKÂ TEKNOLOJİLERİ VE EĞİTİMDE KULLANIMI**

### **1.6.1. Yapay Zekâ**

Yapay zekâ, insan zekâsının işleyişini taklit edebilen ve teknoloji destekli platformlar aracılığıyla karmaşık problemleri çözebilen çok boyutlu dijital alanlardan biridir. Günümüzde yapay zekâ, sadece farklı uygulama alanları sunmakla sınırlı kalmamakla birlikte makinelerin insan benzeri öğrenme, karar verme ve düşünme süreçlerini gerçekleştirmesine imkân sağladığı belirtilmektedir (Yılmaz, 2024). Bu noktada yapay zekâ bireylerin, kuralları öğrenme, bilgi edinme ve problem çözme süreçlerini sistematik şekilde destekleyen bir yaklaşım olarak ifade edilmektedir (Mijwel, 2016). Dolayısıyla yapay zekâ bu yönüyle, bilişsel süreçleri merkeze alan ve öğrenme ortamlarını dönüştürme potansiyeline sahip teknolojik bir platform olarak görülmektedir.

Yapay zekânın temel amacı, insan zekâsının belirli özelliklerini modelleyerek sistemlere bilgileri analiz etme, genelleme yapabilme, problem çözme ve deneyimlerinden öğrenebilme gibi yeteneklerin edinilmesini sağlamak olduğu vurgulanmıştır (Yılmaz, 2024). Bu kapsamda gerçekleştirilen araştırmalar, yapay zekânın insan beyninin işleyiş biçimini anlamaya ve bu işleyişi taklit ederek farklı disiplinlerde yenilikçi uygulamalar geliştirmeye odaklandığını belirtilmektedir (Karaduman, 2019). Bu uygulamalar, yapay zekâ çalışmalarının sadece teknik bir alanla sınırlı olmadığını aynı zamanda eğitim ve psikoloji gibi alanlarla da güçlü bir etkileşim ağı içinde olduğunu ortaya çıkarmaktadır.

Teknolojide yaşanan hızlı değişim nedeniyle, yapay zekânın bireylerin günlük yaşamına yerleşmesini önemli ölçüde artırdığı görülmektedir. Günümüzde yapay zekâ uygulamalarının internet arama motorlarından akıllı telefon uygulamalarına kadar toplu taşıma sistemlerinden

ev içi teknolojilerine kadar pek çok alanda aktif olarak kullanımının olduğuna vurgu yapılmaktadır (Taşçı & Çelebi, 2020). Bununla birlikte yapay zekânın, artırılmış gerçeklik ve sanal gerçeklik gibi yenilikçi teknolojilerle birlikte öğrenilebilen ve akıllı kararlar alabilen sistemlerin geliştirilmesine temel oluşturduğu da belirtilmektedir (Vatansever vd., 2025). Dolayısıyla bu gelişmeler, yapay zekânın bireylerin öğrenme deneyimlerini, yaşam biçimlerini ve bilgiye erişim yollarını dönüştüren bütüncül bir teknoloji sistemi hâline geldiğini kanıtlamaktadır.

### **1.6.2. Eğitimde Yapay Zekâ**

Teknolojik yeniliklerin, günümüzde gelişimini giderek artırmasıyla birlikte insan yaşamının farklı boyutlarını da dönüştürdüğü görülmektedir. Nitekim bu dönüşümün merkezinde yer alan bilişim teknolojileri ve bilgisayarların toplumsal yaşama dâhil olmasıyla birlikte internetin yaygınlaşmasının hız kazandığı da dikkat çekmektedir. Bu bağlamda toplumun temelini, Web 1.0'dan Web 4.0'a kadar gelen süreçte web teknolojilerinin gelişimiyle beraber sosyal ağlar, bulut bilişimi ve nesnelerin interneti gibi uygulamaların oluşturduğu görülmektedir. Bu doğrultuda bakıldığında günümüzde ise bahsedilen durumun en ilgi çekici boyutunu yapay zekâ teknolojilerinin meydana getirdiği vurgulanmıştır (Kalafat, 2022). Bu kapsamdaki gelişmeler, yapay zekânın sadece teknolojik bir dönüşüm olmadığını aynı zamanda toplumsal ve eğitsel süreçleride yeniden şekillendiren bir unsur olduğunu göstermektedir.

Arslan'a (2020) göre yapay zekâ; akıllı tahminler yapma, öğrenme, karmaşık sorunları çözümleme, çeşitli deneyimlere adapte olabilme gibi özellikleri sayesinde bilginin yönetiminde olduğu kadar eğitim-öğretim süreçlerine de fayda sağlamaktadır. Yapay zekâ teknolojilerinin en fazla yatırım yapılan ve gelişim potansiyelinin yüksek olduğu alanlardan birinin de eğitim alanı olduğu görülmektedir. Bu kapsamda yapay zekâ destekli uygulamaların öğretmenler için pedagojik ve idari süreçlerin geliştirilmesi, öğrenciler için de öğrenme deneyimlerinin zenginleştirilmesi hususunda fayda sağladığı belirtilmektedir (Özkoç vd., 2019; Çavuş, 2024). Dolayısıyla bu durum, yapay zekânın eğitim alanında özellikle öğretim süreçlerine nasıl yerleştirileceği konusunu gündeme getirerek dikkat çekmektedir.

Bu noktada Türkçe öğreniminde ve öğretiminde, etik ilkelere uygun şekilde üretken yapay zekâ uygulamalarının kullanımı ön plana çıkmaktadır. Bu durumda Karsak'a (2024) göre üretken yapay zekâ araçları; konuşma, okuma, yazma ve dinleme gibi dil becerileriyle bütünleştirildiğinde öğrencilere uygulamalı öğrenme deneyimleri sunmaktadır. Buna ek olarak kişiselleştirilmiş geri bildirim ve bilgiye erişim süreçlerini kolaylaştırma noktasında dikkat çekmektedir. Bunun yanı sıra söz konusu araçlar, öğrencilerin yaratıcı düşünme süreçlerini destekleyen araştırma asistanları olma işlevinin yanında sanal öğretmen rollerinide üstlendiği

görülmektedir. Nitekim üretken yapay zekâ uygulamaları bu yönüyle, dil öğretiminde öğrenme sürecinin bireyselleştirilmesini ve etkileşimi güçlendiren bir araç olarak ele alınmaktadır.

Eğitimde yapay zekâ kullanımının, öğrenme çıktılarının kalitesini iyileştirme ve ölçme-değerlendirme süreçlerinin niteliğini artırma potansiyeline sahip olduğu görülmektedir. Bununla beraber, uygulamada çeşitli sınırlılıkların ve risklerinde olduğu dikkat çekmektedir. Araştırmacılar bu sebepten dolayı politika yapımcıların ve eğitimcilerin, yapay zekâ araçlarını güvenli ve etik şekilde kullanabilmesine yönelik stratejiler geliştirilmesi gerektiğini ifade etmektedir (Owan vd., 2023; Halaweh, 2023). Dolayısıyla bu gereklilik, yapay zekâ araçlarının daha bilinçli kullanımını sağlayarak bilgi ve becerilerin önemini artırma noktasında katkı da bulunacağı söz konusu olmaktadır.

Yapay zekâ okuryazarlığı; yapay zekâyâ ilişkin temel yöntem ve kavramların öğrenilmesini, elde edilen çıktılara eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşılmasını ve bu çıktılardan toplumsal fayda sağlayacak biçimde yararlanılmasını kapsayan süreç olarak ifade edilmektedir (Çetin vd., 2024). Bu bağlamda özellikle öğretmenlerin bu alanda donanımlı olmaları, yapay zekâ destekli uygulamaların eğitim süreçlerinde etkin ve işlevsel şekilde kullanılması gerektiği konusunu desteklemektedir. Bu sebepten ötürü teknoloji temelli bu araçların verimli kullanılması, öğretmenlerin yapay zekâ okuryazarlığı ve teknoloji kullanım düzeylerine bağlı olduğu vurgulanmaktadır (İşler & Kılıç, 2021). Dolayısıyla bu durum, öğretmen yetiştirme ve mesleki gelişim süreçlerinde yapay zekâ okuryazarlığının merkezi bir konumda olmasını gerekli kılmaktadır.

Ülkemizde MEB ve YÖK tarafından yapay zekâyı merkeze alan programların yürütüldüğü ve öğretim süreçlerini destekleyen çeşitli projelerin hayata geçirildiği görülmektedir. Bu bağlamda yapılan araştırmalara göre, eğitim sisteminin gelişmesi amacıyla yapay zekâ uygulamalarına öncelik verilmesi, öğretmenlerin değişen koşullara uyum sağlaması ve kendilerini güncel tutmaları açısından önemli bir adım olarak görüldüğü belirtilmiştir (Elçiçek, 2024; İşler & Kılıç, 2021). Söz konusu uygulamalar, yapay zekâ teknolojilerinin eğitime planlı ve sistematik bir biçimde entegre edilmesine yönelik kurumsal bir çerçevenin oluştuğuna işaret etmektedir.

Bu doğrultuda yapay zekâ destekli öğrenme ortamlarının, öğrencilerin öğrenme düzeyleri ve bireysel ihtiyaçları doğrultusunda kişiselleştirilmiş eğitim imkânları sunarak öğrenme deneyimlerini geliştirme potansiyeline sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca bu sistemlerin, öğrencilerin akademik performanslarına ilişkin verileri inceleyerek öğretmenlere dönüt sağladığı ve öğretimin daha verimli şekilde yönetilmesine destek olduğu belirtilmiştir (Armağan vd., 2024; Taşçı & Çelebi, 2020). Dolayısıyla, yapay zekâ tabanlı öğrenme

ortamlarının pedagojik süreçleri destekleyen ve öğretimi dönüştüren bir yapıya imkân tanıdığı ortaya çıkmaktadır.

## 1.7. EĞİTİMDE YAPAY ZEKÂ UYGULAMALARI

Yapay zekâ teknolojilerinin, eğitim alanında öğrenme-öğretme süreçlerini dönüştürerek bireysel ve toplumsal düzeyde katkı sağladığı görülmektedir. Bu uygulamalar sayesinde öncelikle öğretmenler, Coursera ve Udacity gibi platformlar ile öğrencilerin hangi konularda zorlandığını görebilirken ders içeriklerini de yeniden düzenleyebilme fırsatı bulmaktadır. Bu bağlamda mobil teknolojilerin yaygınlaşmasıyla beraber Duolingo gibi dil öğrenme uygulamaları da her yerde ve her zaman öğrenme imkânı tanımaktadır. Ayrıca anlık değerlendirmelerle öğrenme sürecinde desteklemektedir. Dolayısıyla bilgiye erişimde yapay zekâ araçlarının etkili bir rol üstlendiği görülmektedir. Buna ek olarak Google'ın arama motoru, kullanıcıların geçmiş ve konum deneyimlerine göre özelleştirilmiş sonuçlar sunarak öğrenmeyi kolaylaştırdığı gözlemlenmektedir. Bunun yanı sıra UTIFEN gibi uygulamalar ise öğrencilere bireyselleştirilmiş konular göndererek hızlı dönüt imkânı sunmaktadır. Benzer biçimde, yapay zekâ destekli araçlar bireylerin ilgi alanlarına göre kitap önerileri sunmaktadır. Bu bağlamda Alloprof gibi çevrimiçi ödev yardımcıları ise öğrencilere bireysel ödev desteği sağlamaktadır. Bu bilgiler doğrultusunda, öğrenme sürecine etkileşim kazandıran diğer bir boyut ise sesli iletişim araçlarıdır. Bunlar; Copilot, Gemini, Chatgpt, Amazon Echo, HomePod ve Google Home gibi yapay zekâ asistanlarıdır. Bu uygulamalar sayesinde öğrenciler sesli diyaloglarla bilgiye ulaşabilmekte ve gerçekçi bir iletişim ortamını deneyimleme fırsatı bulmaktadır. Aynı şekilde sanal gerçeklik destekli uygulamalarda, öğrencilerin erişemeyeceği coğrafi ya da tarihsel ortamları simüle ederek üç boyutlu ve sürükleyici öğrenme deneyimleri imkânı tanımaktadır. Benzer biçimde Assassin's Creed gibi eğitici oyunlar, tarihsel olayları canlı biçimde deneyimleme fırsatı sunmaktadır. Aynı zamanda yapay zekâ uygulamalarının, okul yönetimi ve öğrenci performansı üzerinde de etki sağladığı görülmektedir. Bu bağlamda öğrenci verilerini analiz eden sistemler, okul terki riski taşıyan bireyleri önceden tespit edebilmekte ve gerekli destek önlemlerinin zamanında alınmasına olanak tanımaktadır. Benzer şekilde, Classcraft gibi oyun tabanlı öğrenme uygulamalarının ise sınıf yönetimini kolaylaştırdığı ve öğrencilerin derse aktif katılımını sağladığı belirtilmektedir (Arslan, 2020; İşler & Kılıç, 2021; Çavuş, 2024; Çat & Hüseyinova, 2025).

İncimen ve Öztürk (2024) çalışmasında, eğitimde kullanılan yapay zekâ uygulamalarını üç temel başlık altında incelemiştir. İlk olarak “Akıllı Öğretici Sistemler” bireysel farklılıklara uyum sağlayarak öğrencilerin öğrenme süreçlerini aşamalı biçimde desteklediği belirtilmektedir. Bu doğrultuda tıp, matematik ve fizik gibi disiplinlerde bu sistemler

öğrencilerin hızına uygun, bireyselleştirilmiş öğrenme fırsatı sunmaktadır. İkinci olarak “*Uzman Sistemler*” başlığı ele alınmıştır. Bu sistemin, belirli alanlarda bilgiye erişimi kolaylaştırdığı ve kullanıcılara problem çözme sürecinde rehberlik ettiği belirtilmiştir. Son olarak üçüncü grup “*Chatbotlar*” ise öğrencilere doğrudan yanıt vererek öğrencilerin sorularına çözüm sunmasının yanında etkin bir iletişim ortamı oluşturduğu da belirtilmektedir. Dolayısıyla bu sınıflandırmanın, yapay zekâ destekli uygulamaların eğitim ortamlarında üstlendiği farklı rolleri ve söz konusu teknolojilerin öğretim süreçlerine nasıl yerleştirilebileceğine dair bütüncül bir bakış açısı sunduğu görülmektedir.

## **1.8. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR**

### **1.8.1. Ulusal ve Uluslararası Çalışmalar**

#### **Okuma Stratejisi Kullanımı ve Okuduğunu Anlama Başarısı**

Okuma stratejileri ile okuduğunu anlama başarısı arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar, strateji kullanımının öğrencilerin metni planlama, izleme, anlamlandırma ve değerlendirme süreçlerinde önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Güngör’ün (2005) 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileriyle yürüttüğü araştırmada öğrencilerin en çok yüksek sesle okuma, bilinmeyen kelimelerin anlamını bulma, sorulara yanıt arama ve metnin önemli bölümlerini belirleme stratejilerini kullandıkları belirlenmiştir. Benzer biçimde Bulut (2016), ortaokul öğrencilerinin okuma stratejilerine yönelik bilişsel farkındalık düzeylerini incelemiş; öğrencilerin okuma öncesi planlama ve okuma sırası düzenleme stratejilerine ilişkin farkındalıklarının iyi, okuma sonrası değerlendirme stratejilerine ilişkin farkındalıklarının ise orta düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgular, öğrencilerin okuma sürecinde bazı stratejileri daha sık kullandıklarını, ancak strateji kullanımının bütüncül ve dengeli biçimde gelişmediğini göstermektedir.

Okuma stratejileri ile okuduğunu anlama başarısı arasındaki ilişkinin incelendiği ilişkiyel araştırmalar da bu değişkenler arasında anlamlı bağlantılar bulunduğunu ortaya koymaktadır. Batmaz (2017), ilkokul öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri ile okuduğunu anlama başarıları arasında pozitif yönlü ve yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu belirlemiştir. Altunkaya ve Sülükçü (2018), 7. sınıf öğrencilerinin üst bilişsel okuma stratejileri farkındalıkları ile okuduğunu anlama becerilerini incelemiş; öğrencilerin destekleyici ve genel okuma stratejilerinde orta, problem çözme stratejilerinde ise yüksek düzeyde farkındalığa sahip olduklarını saptamıştır. Bayram ve Kanmaz (2022) da 8. sınıf öğrencilerinin üst bilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeyleri ile okuduğunu anlama başarıları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunduğunu göstermiştir. Bu sonuçlar, strateji

kullanımının okuduğunu anlama başarısını açıklayan önemli değişkenlerden biri olduğunu ortaya koymaktadır.

Strateji öğretiminin okuduğunu anlama üzerindeki etkisini deneysel olarak inceleyen çalışmalar genel olarak olumlu sonuçlar sunmaktadır. Benzer ve Bozkurt'un (2021) 5. sınıf öğrencileriyle yürüttüğü karma yöntemli araştırmada, okuma stratejileri öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama performanslarını anlamlı düzeyde artırdığı; öğrenci günlükleri, görüşmeler ve gözlem raporlarından elde edilen nitel bulguların da nicel sonuçları desteklediği belirlenmiştir. Belet ve Yaşar (2013), özetleme, not alma ve kavram haritası stratejilerinin öğrencilerin okuduğunu anlama, yazma becerileri ve Türkçe dersine yönelik tutumları üzerinde olumlu etkiler oluşturduğunu ortaya koymuştur. Ertem ve Aktaş (2016), okuma öncesi stratejilerin ekrandan okuduğunu anlama üzerindeki etkisini incelemiş ve strateji öğretimi yapılan deney grubunun başarı puanlarının kontrol grubundan anlamlı düzeyde yüksek olduğunu belirlemiştir. Kaplan ve Maltepe (2016) ise anlama stratejilerine dayalı okuma eğitimi etkinliklerinin geleneksel etkinliklere göre öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini geliştirmede daha etkili olduğunu göstermiştir. Bayraktar ve Yılmaz'ın (2022) stratejik not alma yöntemi üzerine yaptığı çalışma da strateji temelli uygulamaların okuduğunu anlama becerisini geliştirmede etkili olabileceğini desteklemiştir.

Bununla birlikte, strateji öğretiminin her koşulda aynı düzeyde etki üretmediği de görülmektedir. Özyılmaz ve Alcı'nın (2011) 7. sınıf öğrencileriyle yürüttüğü çalışmada tahmin etme, soru sorma, netleştirme, özet çıkarma, zihinde canlandırma, bağ kurma ve K-W-L gibi stratejilerin öğretiminin okuduğunu anlama başarısı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etki oluşturmadığı belirlenmiştir. Bu sonuç, strateji öğretiminin etkisinin yalnızca kullanılan stratejilere değil; uygulamanın süresine, öğretim tasarımına, metin türlerine, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine ve stratejilerin ne ölçüde bilinçli biçimde kullanıldığına bağlı olabileceğini göstermektedir. Abdelhalim'in (2017) İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerle yürüttüğü araştırma ise strateji temelli öğretimin yabancı dil bağlamında da okuma anlama ve okuma katılımını geliştirebileceğini ortaya koyarak bu bulguları uluslararası alan yazınla ilişkilendirmektedir.

Bu araştırmalar birlikte değerlendirildiğinde, okuma stratejilerinin öğrencilerin okuma sürecini daha bilinçli yönetmelerine katkı sağladığı; strateji öğretiminin çoğu çalışmada okuduğunu anlama başarısını desteklediği; ancak strateji öğretiminin etkililiğinin öğretim ortamı, uygulama biçimi ve kullanılan destekleyici araçlara göre değişebildiği görülmektedir. Bu durum, okuma stratejileri öğretiminin yeni teknolojik araçlarla ve özellikle yapay zekâ destekli öğrenme ortamlarıyla nasıl bütünleştirilebileceği sorusunu önemli hâle getirmektedir.

## Yapay Zekânın Eğitim Ortamındaki Yansıması

Son yıllarda dijital ve yapay zekâ destekli uygulamaların okuma öğretiminde kullanımı giderek artmaktadır. Gökhan ve Kılıç'ın (2024) YDT-İngilizce sınavına hazırlanan öğrencilerle yürüttüğü çalışmada, dijital teknolojiyle desteklenen okuduğunu anlama test yanıtlama stratejileri öğretim tasarımının öğrencilerin akademik başarıları ve okuma stratejilerini kullanma düzeyleri üzerinde olumlu etkiler oluşturduğu belirlenmiştir. Hidayat (2024), yapay zekâ tabanlı kişiselleştirilmiş okuma platformlarını kullanan lise öğrencilerinin okuduğunu anlama puanlarının kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde yüksek olduğunu göstermiştir. Bu bulgular, teknoloji destekli okuma ortamlarının bireyselleştirme, geri bildirim ve strateji kullanımını destekleme açısından önemli bir potansiyel taşıdığını ortaya koymaktadır.

Yapay zekânın okuma öğretimindeki etkisini ele alan uluslararası araştırmalar, bu araçların sadece akademik başarıyı değil; motivasyon, katılım ve bireysel öğrenme deneyimini de etkileyebileceğini göstermektedir. Yang (2024), yapay zekânın ortaokul İngilizce okuma derslerine entegrasyonunda bireyselleştirilmiş öğrenme ve öğrenci katılımı açısından önemli imkânlar bulunduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte güvenli erişim, algoritmik önyargı, veri gizliliği ve öğretmen desteği gibi sınırlılıkların da dikkate alınması gerektiğini vurgulamıştır. Jafarian ve Kramer (2025), yapay zekâ destekli sesli öğrenme modüllerinin öğrencilerin motivasyonunu ve okuma katılımını artırdığını, bu artışların da akademik başarıya olumlu yansıdığını ortaya koymuştur. Alkhanbooli ve Alshamsi (2025) ise yapay zekâ tabanlı okuma teknolojilerinin birinci kademe öğrencilerinin okuma becerilerini geliştirmede etkili olabileceğini göstermiştir. Bu çalışmalar, yapay zekâ destekli okuma ortamlarının farklı yaş ve düzeylerde okuma becerisini destekleyebileceğine işaret etmektedir.

Türkçe eğitimi bağlamında yapay zekâ ve dijital teknolojilere yönelik çalışmalar da artmaktadır. Deniz ve Bağçeçi (2025), yapay zekânın eğitimdeki gelişimini ve yansımalarını ele alarak bu teknolojinin eğitim süreçlerinde hem fırsatlar hem de sınırlılıklar barındırdığını ortaya koymuştur. Kazancı ve Doğan (2026), TPAB çerçevesinde dijital araçların öğretim süreçlerinde kullanımına ilişkin öğretmen görüşlerini incelemiş ve dijital araçların derslerde etkileşimi, öğrenci katılımını ve öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleyebilecek yardımcı araçlar olarak değerlendirildiğini belirlemiştir. Ekşi (2026) ise Türkçe öğretmenleri ile öğretmen adaylarının yapay zekâyâ yönelik tutumlarını karşılaştırmış; yapay zekânın öğretmenin yerine geçen bir araçtan çok, öğretmen rehberliğinde anlam kazanan destekleyici bir unsur olarak görüldüğünü ortaya koymuştur. Bu bulgular, yapay zekâ destekli uygulamaların eğitimde kullanılabilirliğini desteklemekle birlikte, bu araçların pedagojik denetim ve öğretmen rehberliğiyle bütünleştirilmesi gerektiğini göstermektedir.

Doğrudan okuma becerisi bağlamında yürütölen yapay zekâ destekli çalışmalar ise mevcut araştırmaayla daha yakından ilişkilidir. Ürkmez ve Türkyılmaz'ın (2026) Türkçe derslerinde kullanılan yapay zekâ uygulamalarının 7. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ve içsel okuma motivasyonu üzerindeki etkilerini inceledikleri çalışmada, yapay zekâ destekli uygulamaların okuma motivasyonunu anlamlı düzeyde artırdığı; ancak okuduğunu anlama becerisinde anlamlı bir değişiklik oluşturmadığı belirlenmiştir. Bu bulgu, yapay zekâ destekli okuma uygulamalarının etkisinin her zaman doğrudan başarı artışı biçiminde ortaya çıkmayabileceğini aynı zamanda uygulamanın içeriği, süresi, kullanılan yapay zekâ aracı, öğretim tasarımı ve ölçme araçlarının sonuçlar üzerinde belirleyici olabileceğini göstermektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, okuma stratejileri üzerine yapılan çalışmalar strateji kullanımının ve strateji öğretiminin okuduğunu anlama sürecinde önemli olduğunu göstermektedir. Yapay zekâ destekli çalışmalar ise bu araçların kişiselleştirilmiş öğrenme, geri bildirim, motivasyon, katılım ve okuma başarısını destekleme açısından dikkate değer imkânlar sunduğunu ortaya koymaktadır. Ancak alan yazında yapay zekâ destekli okuma uygulamalarını doğrudan okuma stratejileri öğretimiyle bütünleştiren ve bu bütünleşmenin ortaokul öğrencilerinin hem strateji kullanma düzeyi hem de okuduğunu anlama başarısı üzerindeki etkisini deneysel olarak inceleyen çalışmaların sınırlı olduğu görölmektedir. Bu nedenle mevcut araştırma, yapay zekâ destekli okuma stratejileri öğretiminin 7. sınıf öğrencilerinin strateji kullanma düzeyleri ve okuduğunu anlama başarıları üzerindeki etkisini ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desenle inceleyerek alan yazındaki bu boşluğa katkı sunmayı amaçlamaktadır.

## İKİNCİ BÖLÜM

### 2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın bilimsel niteliğini ortaya koymak amacıyla izlenen yöntemsel süreç ayrıntılarıyla açıklanmıştır. Araştırmanın deseni, çalışma grubunun belirlenme süreci, çalışmanın evren ve örneklem grubu, veri toplama araçlarıyla birlikte uygulanma biçimi üzerinden elde edilen verilerin analizinde kullanılan istatistiksel yöntemler sistematik bir biçimde sunulmuştur.

#### 2.1. ARAŞTIRMA DESENİ VE MODELİ

Bu araştırma, nicel araştırma yaklaşımı doğrultusunda deneysel model çerçevesinde ve ön test–son test kontrol gruplu yarı deneysel araştırma deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Söz konusu yarı deneysel desen, araştırmacının bağımsız değişken üzerinde müdahale edilmesine olanak tanıyan fakat katılımcıların deney ve kontrol gruplarına rastgele atanmadığı araştırma modelidir. Eğitim ortamlarında mevcut sınıf yapısının korunması gerekliliği nedeniyle rastgele atama çoğu zaman mümkün olmadığından, bu desen sıklıkla tercih edilmektedir (Karasar, 2024; Büyüköztürk vd., 2024).

Bu kapsamda, mevcut 7. sınıf şubeleri deney ve kontrol grupları şeklinde gruplandırılmıştır. Deney grubuna yapay zekâ tabanlı okuma stratejileri öğretimi uygulanırken, kontrol grubunda ise öğretim süreci mevcut program doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Her iki gruba uygulama öncesinde ve sonrasında geçerli ve güvenilir bir okuduğunu anlama testi uygulanarak başarı düzeylerindeki değişimler karşılaştırmalı olarak incelenmiştir.

#### 2.2. ÇALIŞMA GRUBU

Araştırmanın çalışma grubunu, 2024–2025 eğitim-öğretim yılında Bayburt ili merkezinde bulunan Şehit Recep Eşiyok Ortaokulunda öğrenim gören 7. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma grubu belirlenirken, katılımcıların araştırmanın amacına uygunluğu, uygulama sürecinin yürütülebilirliği dikkate alınmıştır. Araştırmanın yürütülebilmesi için gerekli etik kurul izni ile ilgili kurumlardan yasal araştırma izinleri alınmıştır. Çalışma, aynı okulda öğrenim görmekte olan 7. sınıf düzeyindeki iki şube ile gerçekleştirilmiştir. Şubeler arasından rastgele seçim yapılarak 7-A şubesi kontrol grubu (30), 7-B şubesi ise deney grubu (30) olmak üzere toplam 60 öğrenci belirlenmiştir. Araştırmanın yapılacağı iki grup da aynı sınıf düzeyinde olup bu şubelerde bulunan öğrenci sayıları birbirine denktir. Araştırmaya katılan öğrencilere ait kişisel bilgiler gizli tutulmuş ve etik ilkelere dikkat edilerek çalışma gerçekleştirilmiştir.

## 2.3. VERİ TOPLAMA TEKNİKLERİ

Araştırmada, kapsamında ortaokul öğrencilerinin strateji kullanma düzeyi ve okuduğunu anlama başarısı arasındaki korelasyonu tespit etmek amacıyla iki farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Söz konusu araçlar, öğrencilerin hem strateji kullanım eğilimlerini hem de okuduğunu anlama düzeylerini ölçmeyi hedeflemektedir. Araştırma kapsamında başvuru alan veri toplama araçlarına dair detaylı bilgiler aşağıda sunulmuştur:

### 2.3.1. Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeği

Bu araştırmada, öğrencilerin okuduğunu anlama sürecinde başvurdukları stratejileri tespit etmek amacıyla KIRMIZI (2008) tarafından geliştirilen "Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek, geliştiricisinden gerekli izin alınarak araştırmada uygulanmıştır. Öğrencilerin okuma sürecinde hangi stratejileri ne düzeyde kullandıklarını belirlemeye yönelik olarak oluşturulan söz konusu ölçme aracı, beşli likert tipinde tasarlanmış olup toplamda 26 maddelik bir içeriğe sahiptir.

Ölçek kapsamında; görselleştirme ve bağ kurma, tekrar ve yorumlama, gözden geçirme, tahmin etme, ana fikri belirleme ile metinde belirginleştirilen unsurlardan yararlanma gibi farklı bilişsel strateji alanlarını kapsamaktadır (Ergen & Batmaz, 2019). Ölçek, “Hiçbir Zaman (1), Çok Nadir (2), Bazen (3), Çok Sık (4), Her Zaman (5)” arasında değişen beşli bir skalada puanlanmaktadır. Bu doğrultuda verilen maddelerden alınabilecek minimum puan (1) maksimum puan beş (5) olarak kabul edilmektedir.

Katılımcılar, her bir maddeye ilişkin düşüncelerini “Hiçbir Zaman (1)” ve “Her Zaman (5)” arasında olan beş aşamalı bir derecelendirme ölçeği ile ifade etmişlerdir. Böylece her bir maddeye verilen puanlar 1 ile 5 arasında değişmekte olup, toplam puan bireyin strateji kullanım düzeyini yansıtmaktadır.

Ölçeğin geliştirilme sürecinde kapsam geçerliği ve yapı geçerliği çalışmaları yapılmış, ayrıca iç tutarlılık güvenirliği 89 olarak belirlenmiştir (KIRMIZI, 2008; Ergen & Batmaz, 2019). Bu bulgular, ölçeğin araştırmalarda güvenle kullanılabileceğini göstermektedir. Ölçek, daha önce çeşitli çalışmalarda da başarıyla kullanılmış ve öğrencilerin üst bilişsel farkındalıkları ile okuma stratejileri arasındaki ilişkileri ortaya koymada etkili bir araç olarak değerlendirilmiştir. Ergen ve Batmaz (2019) ilköğretim 4. sınıf öğrencileriyle yaptıkları çalışmada bu ölçeği kullanarak okuduğunu anlama stratejileri ile başarı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonuçları, strateji kullanım düzeyinin başarıyla pozitif ilişkili olduğunu göstermiştir (KIRMIZI, 2008; Batmaz, 2017). Buna ek olarak KIRMIZI (2008) yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin okuma stratejileri üzerindeki etkisini araştırdığı çalışmada da bu ölçeği kullanmıştır.

Sonuçlar, yaratıcı drama yönteminin strateji kullanımını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Bu bağlamda, araştırmada söz konusu ölçek hem ön test hem de son test olarak uygulanmış; deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin okuma stratejisi kullanım düzeylerinde süreç boyunca meydana gelen değışimler bu ölçek aracılığıyla izlenmiştir.

### **2.3.2. Okuma Başarı Testi (OBT)**

Çalışmada kullanılan veri toplama aracı olarak Taşkın ve Sallabaş (2022) tarafından literatüre kazandırılan “Okuma Başarı Testi” üzerinden yararlanılmıştır. Test, ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin okuma becerilerini ölçmek amacıyla tasarlanmış, geçerlik ve güvenilirlik kanıtları sunulmuş bir ölçme aracıdır.

Testin geliştirilme sürecinde “Türkçe Dersi Öğretim Programı” esas alınmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019). 38 kazanım arasından özellikle okuduğunu anlama becerisine odaklanan maddeler belirlenmiştir. Test, 8 adet çoktan seçmeli, 6 adet açık uçlu sorudan oluşan toplamda 14 sorudan oluşmaktadır. İlk 10 soru, Mehmet Önder’e ait “Anadolu’da Konukseverlik Gelenekseldir” başlıklı bilgilendirici (sohbet türünde) bir metne dayalı olarak hazırlanmıştır. Sonraki 4 soru, Metin Koçak’a ait “Kartal Yavrusunun Hikâyesi” adlı öyküleyici (hikâye türünde) bir metne bağlı olarak oluşturulmuştur. Testte yer alan soru türleri çoktan seçmeli ve açık uçlu sorular olarak hazırlanmıştır. Söz konusu sorular, öğrencilerin ana fikri belirleme, metinle ilgili çıkarım yapma, metin türünü ayırt etme, deyim ve atasözlerini yorumlama gibi üst düzey bilişsel becerilerini ölçmeyi hedeflemektedir (İncirkuş & Özçetin, 2021). Metinler, MEB onaylı ders kitaplarında yer alan ve öğrencilerin aşına olduğu türlerden seçilmiştir. Bu sayede öğrencilerin testi yanıtlarken zorlanmamaları ve günlük ders içeriğiyle örtüşen bir değerlendirme yapılması amaçlanmıştır. Bu bağlamda test, hem eğitim programına uygunluğu, hem de ölçme kriterlerinin bilimsel temellere dayalı olması nedeniyle bu araştırma kapsamında kullanılmaya uygun bulunmuştur.

#### **2.3.2.1. Testin ölçtüğü beceriler ve kazanımlar (OBT)**

Test, Millî Eğitim Bakanlığı’nın (2019) ders programında yer alan kazanımlara dayanmaktadır. Bu bağlamda aşağıdaki becerileri hedeflemektedir (MEB, 2019):

- Metinle ilgili açık ve örtük bilgileri anlama (T.7.3.19)
- Metnin ana fikrini ve ana duygusunu belirleme (T.7.3.17)
- Metnin türünü ayırt etme (T.7.3.29)
- Anlatım biçimlerini tanıma (T.7.3.36)
- Deyim ve atasözlerinin metne katkısını kavrama (T.7.3.6)
- Noktalama işaretlerinin görevlerini belirleme (T.7.3.1)

- Metinler arası karşılaştırma yapma (T.7.3.25)
- Yorum yapma ve metinle ilgili sorular üretme (T.7.3.20)
- Okuduklarıyla ilgili çıkarımlarda bulunma (T.7.3.28)

#### **2.3.2.2. Değerlendirme süreci ve puanlama yöntemi (OBT)**

Testin değerlendirilmesinde dereceli puanlama anahtarı (rubrik) kullanılmıştır. Bu yöntem, hem çoktan seçmeli hem açık uçlu sorularda öğrencilerin cevaplarının niteliğini değerlendirmek adına seçilmiştir. Rubrik yaklaşımı, çoktan seçmeli ve açık uçlu soruların analitik açıdan desteklenmiş biçimde analiz edilmesini sağlar (Temizkan & Sallabaş, 2015). Her soru için ayrı ayrı geliştirilen bu anahtarlar, öğrencilerin verdikleri yanıtlar aşağıdaki ölçütlere göre değerlendirilmiştir:

- Tam doğru yanıt çoktan seçmeli sorularda (1 puan) açık uçlu sorularda (3) puan aralığındadır.
- Kısmen doğru yanıt açık uçlu sorularda (1-2 puan) aralığındadır.
- Yanlış ya da boş bırakılan yanıt (0) puandır.

Bu sistem, sadece doğru/yanlış ayrımı yapmakla kalmayıp aynı zamanda öğrencilerin yanıt kalitesini de ölçmeye olanak tanımaktadır (Sönmez, 2021).

#### **2.4. SÜREÇ/UYGULAMA**

Uygulama sürecinde çalışmanın yapılacağı Şehit Recep Eşiyok Ortaokulunda görev yapan mesleki kıdemi ve eğitim düzeyi benzer olan iki Türkçe öğretmeni ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Ardından uygulanacak çalışmayla ilgili bilgilendirme ve yapay zekâ desteğine ilişkin öğretmenlerle 3 saatlik bir strateji eğitimi yapılmıştır. Birbirine eşdeğer olan iki sınıf (30 deney, 30 kontrol gurubu) belirlenmiştir. Uygulamaya başlamadan önce her iki çalışma grubuna da “OASÖ” ile “OBT” veri toplama araçları ön test şeklinde uygulanmıştır. Bu testler aracılığı ile öğrencilerin mevcut düzeylerinin ne durumda olduğu belirlenmiştir. Uygulama süreci toplam sekiz hafta ve haftada iki Türkçe dersi saati olacak şekilde belirlenmiştir. Yapılacak çalışma, MEB tarafından hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programına uygun olacak şekilde, 2024-2025 eğitim öğretim yılında okutulan 7. sınıf (Özgün Yayınları) Türkçe ders kitabında yer alan temalardan yararlanılarak yürütülmüştür. Deney grubunda, etkinlikler yapay zekâ destekli bir yaklaşımla uygulanmıştır. Çalışmada yapılan etkinliklere dair görseller ekler bölümünde (Ek-3, Ek-4, Ek-5) olarak gösterilmiştir. Sınıf ortamında akıllı tahta üzerinden WhatsApp Copilot uygulaması açılarak, öğrencilerin yazma ve okuma etkinlikleri esnasında ihtiyaç duyduklarında teknolojik destek almaları sağlanmıştır. Böylece öğrencilerin hem okuma stratejilerini doğrudan uygulamaları hem de yapay zekâ

okuryazarlığı kazanmaları hedef edinilmiştir. Kontrol grubunda ise öğrenciler derslerine, Millî Eğitim Bakanlığı Türkçe Dersi Öğretim Programı doğrultusunda herhangi bir ek müdahale olmaksızın devam etmiştir. Bu gruptaki öğrencilere araştırmacı tarafından doğrudan bir öğretimsel müdahalede bulunulmamıştır. Sürecin, ilgili öğretmen rehberliğinde doğal akışıyla sürdürülmesi sağlanmıştır. Kontrol grubunda dersler, programda yer alan kazanımlara uygun olarak yürütülmüş ve öğrencilerin öğrenme süreçlerine dışarıdan bir yapay zekâ desteği ya da deneysel bir uygulama aracı kullanılmamıştır. Uygulama sürecinin tamamlanmasının sonunda, iki çalışma grubuna da yeniden “OASÖ” ve “OBT” veri toplama araçları son test olarak uygulanmıştır. Bu sayede deneysel uygulamanın öğrenci başarısına etkisi, ön test ve son test sonuçları üzerinden istatistiksel açıdan değerlendirilmiştir. Bu çalışma sayesinde, yapay zekâ destekli okuma stratejileri öğretimi öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri üzerindeki etkilerinin nasıl olduğunu karşılaştırmalı olarak değerlendirmiştir.

### **Uygulama Kılavuzu**

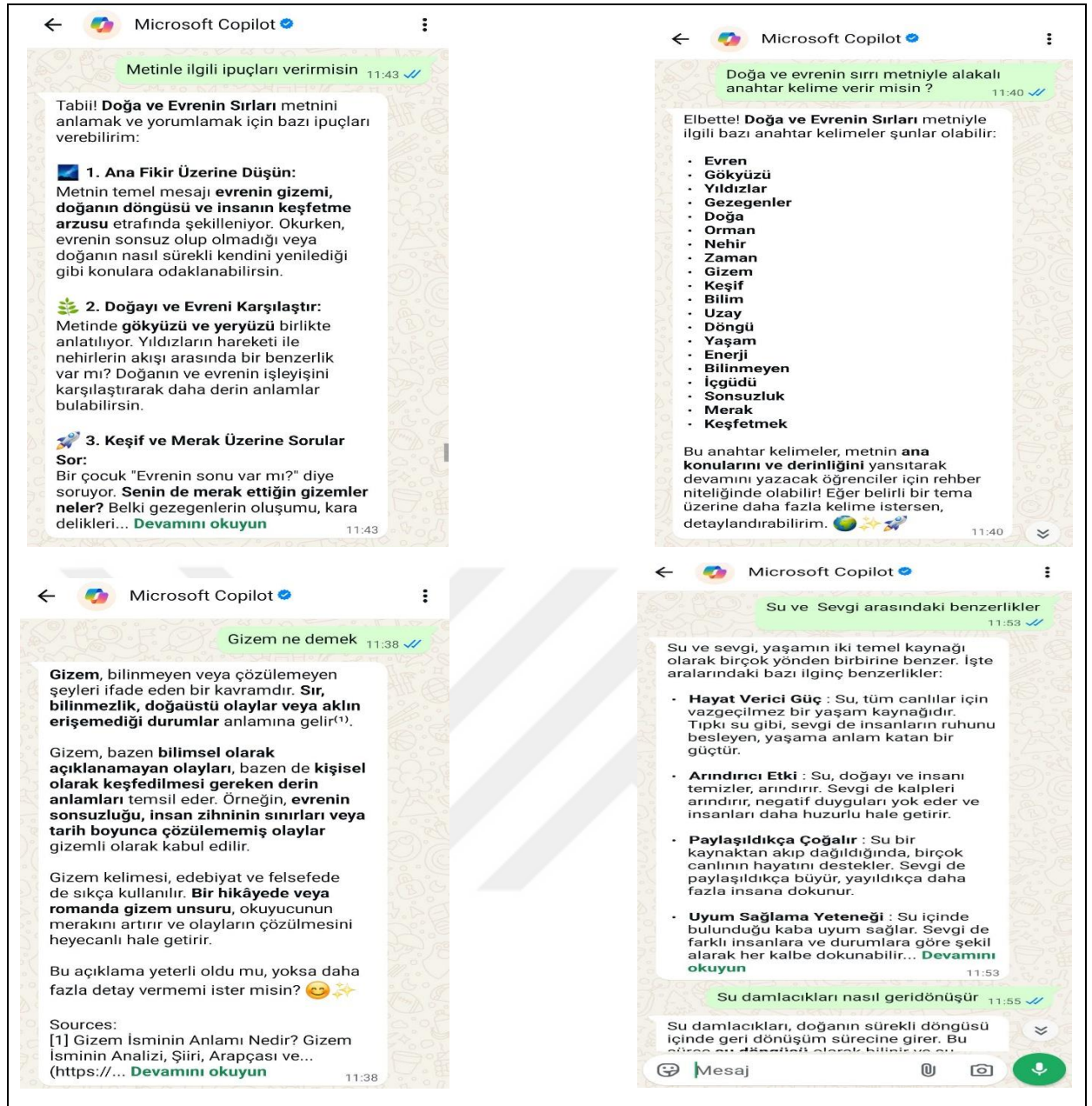
**Deney grubu:** 8 hafta boyunca haftada 2 Türkçe ders saatinde yapay zekâ destekli okuma stratejileri öğretimi yapılmıştır. Deney grubu öğrencileri okuma stratejilerini kullanırken ihtiyaç duydukları zaman yapay zekâ uygulaması üzerinden destek almıştır.

**Kontrol grubu:** Dersler 8 hafta boyunca mevcut öğretim programına göre işlenmiştir. Araştırmacı tarafından herhangi bir müdahale yapılmamıştır. Kontrol grubu öğrencileri derslerini normal akışında işlemiştir.

**Deney grubu:** Uygulamanın sürecine başlamadan önce deney grubu öğrencilerine yapay zekâ destekli okuma stratejilerinin nasıl kullanılacağına dair bir anlatım yapılmıştır. Ardından öğrencilerin de aktif katılımının sağlandığı Türkçe ders kitabında “Doğa ve Evren” temasında yer alan “Sevgi Döngüsü” adlı metin üzerinden hazırlanan okuma stratejilerini içeren çalışma yaprağı uygulanmıştır. Bu sayede öğrenciler yapay zekâ tabanlı okuma stratejilerini nasıl kullanacağı hakkında bilgi sahibi olmuşlardır. Öğrenciler uygulamanın yapılacağı sonraki haftalarda sadece Türkçe dersinde konun dışına çıkmadan dersin öğretmeni gözetiminde ihtiyaç duyduklarında akıllı tahta üzerinden yansıtılan yapay zekâ uygulamasını kullanmıştır.

**Kontrol grubu:** Kontrol grubu ve deney grubu, Türkçe ders kitabında işlenecek tüm temalardaki metin ve etkinlikleri eş zamanlı olarak işlemiştir. Kontrol grubu öğrencileri Türkçe derslerinde herhangi bir ek müdahale olmadan normal ders akışını mevcut müfredata ve öğretmenlerinin ders planına göre işlemiştir. Yapay zekâ uygulaması ve çalışma yaprağı uygulanmamıştır.

**Deney grubu:** Deney grubu öğrencilerinin yapay zekâ destekli okuma stratejilerini kullanımına dair görseller aşağıda verilmiştir.



**Şekil 1:** Deney Grubu Öğrencilerinin Yapay Zekâ Destekli Okuma Stratejilerini Kullanımına Dair Görseller

Deney grubu öğrencileri WhatsApp Copilot aracılığıyla yukarıdaki görsellerde görüldüğü üzere yapay zekâya verdikleri komutlar ile “Metinle ilgili ipuçları verir misin” örneğinde görüldüğü gibi okuma stratejilerini kullanmışlardır. Böylece deney grubu öğrencileri yukarıdaki görsellerde görüldüğü üzere okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında ihtiyaç duyduğu zaman yapay zekâya komut vererek okuma stratejilerini kullanmıştır. Bu sayede öğrenciler metni daha derinlemesine analiz etme imkânı bulmuştur. Öğrenciler yapay zekâ üzerinden aldıkları bilgileri defterine yazarak yaptıkları etkinliklerde bu bilgilerden fayda sağlamıştır. Bu bilgilerin çalışma örnekleri araştırmanın ekler (Ek-4) bölümünde gösterilmiştir. Deney grubu yapay zekâ desteği sayesinde okuma stratejilerini daha doğru ve kalıcı şekilde

öğrenme fırsatı yakalamıştır. Uygulamada kullanılan okuma stratejilerine ilişkin bilgiler aşağıda sunulmuştur:

- **Okuma öncesinde;** okuma amacının belirlenmesi (okuma amacı nedir, niçin okuyorum sorusunu yapay zekâ uygulaması ile teyit etme), ön bilgileri harekete geçirme (kendi ön bilgileri ile metnin içerdiği bilgiler tutarlı mı, yapay zekâ uygulaması ile teyit etme), tahminde bulunma (öğrencinin kendi yaptığı tahminin doğruluğunu sorgulaması), soru sorma (öğrencinin aklına takılan tüm soruları sorması ve anında dönüt alması).
- **Okuma sırasında;** anlamayı kontrol etme (öğrenci okuma metni ile ilgili yapay zekâyâ sorular sorarak metni anlayıp anlamadığını teyit ettikten sonra eğer anlamadıysa metni tekrardan okur), anahtar kelimelerin belirlenmesi (yapay zekâ üzerinden metin ile ilgili ipuçları istenmesi) günlük hayatla ilişkilendirme, irdeleme, resim, grafik, şemalardan faydalanma (yapay zekâ uygulaması üzerinden anlamayı kolaylaştırmak ve öğrenmenin kalıcı hale gelmesi için şemalaştırma, görselleştirme veya grafik oluşturma unsurlarından yararlanma).
- **Okuma sonrasında;** özetleme (özet nasıl yazılır ve öğrencinin kendi yazdığı özeti doğruluğunu yapay zekâ uygulaması üzerinden kontrol etmesi) okumanın amacına ulaşp ulaşmadığını kontrol etme, tahminlerin doğruluğunu kontrol etme (eğer tahminleri yanlışsa anında dönüt alıp doğrularını öğrenme) ana düşünceyi veya bilgiyi inceleyerek değerlendirme (öğrencinin kendi bulduğu sonuçların doğruluğunu kontrol etmesi).

**Kontrol grubu:** Kontrol grubu süreci, hiçbir müdahale olmadan geleneksel yöntemlerle Türkçe öğretmeni ile birlikte mevcut program dâhilinde Türkçe ders kitabında bulunan etkinlikler üzerinden yürütülmüştür. Öğrenciler sorularını ve tahminlerini öğretmene sormuştur. Daha sonra sorunun geri dönütünü de yine öğretmenden almıştır. Öğrenciler, anlamını bilmediği kelimelerin kontrolünü sözlük kullanımı ile yapmıştır. Okuma öncesi-sırası ve sonrasında yapılan tüm okuma stratejileri Türkçe öğretmeni rehberliğinde uygulanmıştır.

### **Deney ve Kontrol gurubunun karşılaştırması:**

Deney grubu yapay zekâ desteği sayesinde anında geri dönüt alırken kontrol grubu öğretmenin zamanına bağlı olarak yanıt alır. Deney grubunda öğrenciler bireyselleştirilmiş şekilde anlamadığı kelimeyi rahatlıkla yapay zekâyâ sorarken kontrol grubunda öğretmen tarafından tüm sınıfa aynı açıklama yapılır. Deney grubunda öğrenci komut veren, yöneten, sorgulayan konumdayken kontrol grubunda öğrenci pasif dinleyici ya da metin altı soru çözücü konumundadır. Deney grubu yapay zekânın sunduğu bilimsel, güncel ve felsefi veri havuzunu kullanırken kontrol grubu sadece ders kitabı ve sözlükle sınırlı kalmaktadır.

## 2.5. VERİ ANALİZİ

Bu çalışmadan elde edilen nicel veriler, SPSS 26.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışmanın analiz sürecine geçilmeden önce verilerin istatistiksel analize uygunluğu incelenmiş ve normallik varsayımının sağlanıp sağlanmadığını tespit etmek amacıyla çarpıklık ile basıklık katsayıları değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda, elde edilen katsayıların referans değerlerle ( $\pm 1.5$ ) uyumlu olduğu saptanmış ve verilerin normallik varsayımını karşıladığı sonucuna varılmıştır. Bu bağlamda, çalışmada parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Çalışma kapsamında, kontrol ve deney grubu öğrencilerinin ön test ile son testten alınan puanların karşılaştırılmasında ilişkili bağımlı örneklem t-testine başvurulmuştur. Gruplar arası anlamlılık düzeyini belirlemek amacıyla da ilişkisiz bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır. Ayrıca değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesinde ise Pearson korelasyon analizine başvurulmuştur. Ön-son test uygulamalarından ulaşılan bulgular, ilk önce Microsoft Excel dosyasına işlenmiştir ardından istatistiksel hesaplamalar için SPSS 26.0 programından faydalanılmıştır. Araştırmada istatistiksel analizlerde anlamlılık katsayısı  $p < ,05$  olarak temel alınmıştır (Ahmed vd., 2024; Sharpe & Cribbie, 2023).

**Tablo 1:** OASÖ ile OBT Verilerinin Normalliğine Yönelik Ön-Son Test Sonuçları

| Ölçek-Test                    | N  | Ölçüm    | Çarpıklık | Basıklık | Ortalama | Medyan | p    |
|-------------------------------|----|----------|-----------|----------|----------|--------|------|
| Okuma Stratejileri Ölçeği     | 60 | Ön test  | ,456      | ,513     | 3,37     | 3,36   | ,537 |
|                               |    | Son test | ,412      | ,467     | 3,49     | 3,50   | ,262 |
| Okuduğunu Anlama Başarı Testi | 60 | Ön test  | ,646      | ,571     | 18,46    | 18,00  | ,001 |
|                               |    | Son test | ,118      | -,891    | 20,13    | 20,00  | ,058 |

Tablo 1’de elde edilen veriler incelendiğinde, çalışmaya katılım sağlayan öğrencilerin (N=60) okuma stratejileri ölçeği ön test puan ortalamasının ( $X=3,37$ ), son test puan ortalamasının ise ( $X=3,49$ ) olduğu gözlemlenmektedir. Okuduğunu anlama başarı puanlarına bakıldığında ise ön test puanlarının ortalamasının ( $X=18,46$ ) son testte ( $X=20,13$ ) puan ortalamasına yükseldiği görülmektedir. Verilerin dağılım özellikleri incelendiğinde; çarpıklık ve basıklık katsayılarının  $\pm 1.5$  sınırları içerisinde olması ve normallik analizi sonuçlarının (okuduğunu anlama başarı testi son test verileri hariç  $p = ,001$ )  $p > .05$  olması, elde edilen verilerin genel olarak normal dağılım gösterdiği ve parametrik testlerin uygulanabileceğini ortaya koymaktadır.

## 2.6. GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK

Araştırmanın geçerlilik ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla literatürde yer alan ilgili çalışmalar incelenmiş ve araştırma alanına uygun olanlar kuramsal çerçeve ile tartışma bölümlerinde kullanılmıştır. Bu bağlamda Kırmızı (2008) tarafından geliştirilen Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeği (OASÖ) ve Taşkın ile Sallabaş (2022) tarafından geliştirilen Okuma Başarı Testi (OBT) kullanılmış olup, her iki ölçek için gerekli izinler alınmış ve ekler bölümünde sunulmuştur.

Araştırmanın inandırıcılığını artırmak amacıyla ilgili literatürde sistematik bir şekilde taranmış ve erişilebilen çalışmalara atıf yapılmıştır. Böylece araştırmanın kuramsal çerçevesi ve tartışma bölümü güçlendirilmiştir. Araştırmanın amacı açık bir biçimde ifade edilmiş ve alt problemlerle birlikte sunulmuştur. Bulgular bölümünde ise her bir araştırma sorusuna ilişkin veriler ayrı tablolar hâlinde sunulmuş ve detaylı olarak yorumlanmıştır. Ayrıca, veri toplama sürecinde kullanılan araçlar hakkında bilgiler verilmiştir. Bunun yanı sıra öğrencilerin çalışmaları ve WhatsApp Copilot uygulamasını kullanımlarına ilişkin fotoğraflar ve örnekler ekler bölümünde gösterilmiştir.

## 2.7. ARAŞTIRMACININ ROLÜ

Bu araştırmada araştırmacı, hem çalışmanın planlanması ve uygulanmasından sorumlu hem de veri toplama sürecinde aktif rol almıştır. Araştırmacı, uygulamayı gerçekleştiren kişi olarak katılımcılara çalışmanın amacı, süreci ve gönüllülük esasına dayandığı hakkında detaylı bilgi vermiştir. Katılımcıların araştırmaya katılımının tamamen isteğe bağlı olduğu vurgulanmış, herhangi bir zorlama veya yönlendirme yapılmamıştır. Ayrıca araştırmacı, uygulama sırasında tarafsızlığı koruyarak, verilerin güvenilir ve geçerli bir şekilde toplanmasını sağlamıştır.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### 3. BULGULAR

Bu bölümde, araştırma kapsamında ulaşılan bulgular tablo hâlinde düzenlenmiş ve aşağıda yorumlanarak sunulmuştur.

#### 3.1. YAPAY ZEKÂ DESTEKLİ OKUMA STRATEJİLERİ ÖĞRETİMİNİN ORTAOKUL 7. SINIF DENEY VE KONTROL GRUBU ÖĞRENCİLERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA BAŞARILARINA DAİR BULGULAR

**Tablo 2:** Ortaokul 7. Sınıf Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarısı Ön-Son Test Bulguları

|          | Ortalama | <i>N</i> | Standart Sapma | <i>T</i> | <i>P</i> |
|----------|----------|----------|----------------|----------|----------|
| Ön test  | 18,667   | 30       | 3,0551         | -,362    | ,720     |
| Son test | 18,967   |          | 3,0227         |          |          |

Tablo 2’de kontrol grubunun okuduğunu anlama ön test ( $X = 18,667$ ) ve son test ( $X = 18,967$ ) sonuçları doğrultusunda küçük düzeyde bir artış görülmektedir. Buna karşın, söz konusu puan artışının istatistiksel bir anlam taşıyıp taşımadığına dair elde edilen  $p$  değeri verisi ( $p = 0,720$ ), belirlenen anlamlılık düzeyi  $\alpha = 0,05$  'ten yüksek olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda kontrol grubunda uygulanan mevcut eğitim veya zamanın etkisiyle okuduğunu anlama başarı performanslarında istatistiksel olarak kayda değer bir fark oluşmamıştır ( $p > 0,05$ ).

**Tablo 3:** Ortaokul 7. Sınıf Deney Grubu Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarısı Ön-Son Test Bulguları

|          | Ortalama | <i>N</i> | Standart Sapma | <i>t</i> | <i>p</i> |
|----------|----------|----------|----------------|----------|----------|
| Ön test  | 18,2667  | 30       | 3,3828         | -3,699   | 0,00     |
| Son test | 21,3000  |          | 2,3657         |          |          |

Tablo 3’te deney grubunun okuduğunu anlama ön test ( $X = 18,2667$ ) ve son test ( $X = 21,3000$ ) bulgularına göre belirgin bir artışın olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bu farklılığın istatistiksel anlamlılığını gösteren  $p$  değeri ( $p = 0,00$ ),  $\alpha = 0,05$  'ten anlamlı ölçüde düşük olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda deney grubunun okuduğunu anlama başarısında, yapılan deneysel uygulamadan sonra istatistiksel olarak yüksek düzeyde kayda değer bir artışın olduğu saptanmıştır ( $p < 0,01$ ). Nitekim bu bulgu, uygulanan yapay zekâ destekli öğretimin grup içi

başarıyı artırmada etkili olduğunu kanıtlamaktadır. Buna ek olarak, son testte standart sapmanın düşmesi ön test (3,3828) ile son test (2,3657) puanlarının dağılımını daha homojen hale getirdiğini düşündürmektedir.

**Tablo 4:** Ortaokul 7. Sınıf Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarısı Ön - Son Test Bulguları

|          | Grup    | N  | Ortalama | Standart Sapma | T     | P    |
|----------|---------|----|----------|----------------|-------|------|
| Ön test  | Kontrol | 30 | 18,6667  | 3,0550         | ,481  | ,633 |
|          | Deney   |    | 18,2667  | 3,3828         |       |      |
| Son test | Kontrol | 30 | 18,9667  | 3,0227         | -,233 | ,002 |
|          | Deney   |    | 21,3000  | 2,3657         |       |      |

Tablo 4'te ön test puanlarında kontrol ( $X = 18,6667$ ) ile deney ( $X = 18,2667$ ) grupları arasında farkın olmamasına rağmen, p değerinin ( $p = 0,633$ )  $\alpha = 0,05$  'ten yüksek olduğu görülmektedir. Bu gruplar, deneysel uygulamaya başlamadan önce okuduğunu anlama başarısı açısından istatistiksel olarak eşit kabul edilebilir niteliktedir ( $p > 0,05$ ). Dolayısıyla bu durum başlangıçta gruplar arasında sistematik bir fark olmadığını göstererek çalışmanın iç geçerliliğini destekler niteliktedir. Bu doğrultuda son test puanlarına bakıldığında deney grubu ( $X = 21,3000$ ) ve kontrol grubu ( $X = 18,9667$ ) puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olmadığı saptanmıştır. Dolayısıyla bu farkın p değerinin ( $p = 0,002$ )  $\alpha = 0,05$  'ten düşük olduğu görülmektedir. Deneysel uygulamadan sonra, deney grubunun okuduğunu anlama başarı puanlarının, kontrol grubu puanlarına kıyasla istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha üstün olduğu tespit edilmiştir ( $p < 0,01$ ). Bu doğrultuda, deney grubuna ait ortalama puanın kontrol grubu puanından anlamlı derecede yüksek olması, yapay zekâ destekli okuma stratejileri öğretiminin okuduğunu anlama başarısı, mevcut eğitime kıyasla anlamlı derecede pozitif bir etki sağladığını göstermektedir.

### 3.2. YAPAY ZEKÂ DESTEKLİ OKUMA STRATEJİLERİ ÖĞRETİMİNİN ORTAOKUL 7. SINIF DENEY VE KONTROL GRUBU ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA STRATEJİLERİNİ KULLANMA DÜZEYLERİNE DAİR BULGULAR

**Tablo 5:** Ortaokul 7. Sınıf Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okuma Stratejilerini Kullanmaya Dair Ön-Son Test Bulguları

|         |         | Ortalama | N  | Standart Sapma | t    | p    |
|---------|---------|----------|----|----------------|------|------|
| Ön test | Kontrol | 3,3962   | 30 | ,2739          | ,458 | ,648 |

|                 |         |        |    |       |      |             |
|-----------------|---------|--------|----|-------|------|-------------|
|                 | Deney   | 3,3500 |    | ,4787 |      |             |
| <b>Son test</b> | Kontrol | 3,3987 | 30 | ,1995 | ,219 | <b>,001</b> |
|                 | Deney   | 3,6000 |    | ,1493 |      |             |

Tablo 5’te ön test okuma stratejisi kullanımı ortalamalarına bakıldığında kontrol ( $X = 3,3962$ ) ve deney ( $X = 3,3500$ ) grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı belirlenmiştir ( $p = 0,648$ ). Dolayısıyla bu durum deneysel uygulamaya başlamadan önce, grupların okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin birbirine eşit olduğunu göstermektedir ( $p > 0,05$ ). Son test puanları okuma stratejisi kullanım ortalamaları incelendiğinde, deney grubunun ( $X = 3,6000$ ) kontrol grubundan ( $X = 3,3987$ ) daha yüksek bir puana sahip olduğu gözlemlenmektedir. Nitekim bu farkın  $p$  değeri ( $p = 0,001$ )  $\alpha = 0,05$ ’ten düşüktür. Yapılan deneysel işlem sonrasında, deney grubu öğrencilerinin okuma stratejilerini kullanma düzeyi, kontrol grubuna kıyasla istatistiksel açıdan anlamlı ölçüde artmıştır ( $p < 0,01$ ). Elde edilen bu bulgu, deneysel uygulamanın öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma sıklığını ve bilinç düzeylerini artırmada mevcut eğitimden daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

**Tablo 6:** Ortaokul 7. Sınıf Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okuma Stratejilerini Kullanmaya Dair Karşılaştırma Bulguları

|                |                 | Ortalama | N  | Standart Sapma | T      | df        | p           |
|----------------|-----------------|----------|----|----------------|--------|-----------|-------------|
| <b>Kontrol</b> | <b>Ön test</b>  | 3,3962   | 30 | ,2739          | -.041  | 29        | .968        |
|                | <b>Son test</b> | 3,3987   |    | ,1995          |        |           |             |
| <b>Deney</b>   | <b>Ön test</b>  | 3,3500   | 30 | ,4787          | -2.762 | <b>29</b> | <b>.010</b> |
|                | <b>Son test</b> | 3,6000   |    | ,1493          |        |           |             |

Tablo 6’da kontrol grubunun okuma stratejisi kullanım düzeyine bakıldığında ön ( $X = 3,3962$ ) ile son ( $X=3,3987$ ) test puanları üzerinden elde edilen ortalama değerler kıyaslanmış ve istatistiksel düzeyde anlamlı bir değişimin olmadığı gözlenmemiştir ( $p = 0,968$ ). Bu doğrultuda, deney grubunun okuma stratejisi kullanımı incelendiğinde ön ( $X = 3,3500$ ) ve son ( $X = 3,6000$ ) test puan ortalamaları arasında anlamlı bir artış olduğu görülmektedir. Deney grubunun okuma stratejisi kullanım düzeyi son test puanlarının, ön test puanlarına kıyasla istatistiksel düzeyde anlamlı bir artış gösterdiği tespit edilmiştir ( $t = -2,762$ ;  $p = 0,010$ ).

### 3.3. ORTAOKUL 7. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA STRATEJİLERİNİ KULLANMA İLE OKUDUĞUNU ANLAMA BAŞARISINA DAİR BULGULAR

**Tablo 7:** Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Stratejilerini Kullanma ile Okuduğunu Anlama Başarısı Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular

|                                  | Grup           | N  | Ortalama | Standart Sapma | T      | df        | p           |
|----------------------------------|----------------|----|----------|----------------|--------|-----------|-------------|
| <b>Strateji Kullanımı</b>        | <b>Kontrol</b> | 30 | 3,3987   | ,1995          | -4,423 | <b>29</b> | <b>,001</b> |
|                                  | <b>Deney</b>   | 30 | 3,6000   | ,1493          |        |           |             |
| <b>Okuduğunu Anlama Başarısı</b> | <b>Kontrol</b> | 30 | 18,9667  | 3,0227         | -3,330 | <b>29</b> | <b>,002</b> |
|                                  | <b>Deney</b>   | 30 | 21,3000  | 2,3657         |        |           |             |

Tablo 7, Tablo 4 ve Tablo 5’te sunulan son test gruplar arası karşılaştırma sonuçlarını özetlemekte ve elde edilen bu bulguları pekiştirmektedir. Dolayısıyla okuma stratejisi kullanımında deney grubu ( $X = 3,6000$ ), kontrol grubuna ( $X = 3,3987$ ) kıyasla istatistiksel olarak anlamlı derecede daha yüksek bir performans sergilemiştir ( $p = 0,001$ ). Benzer biçimde, okuduğunu anlama başarısı açısından deney grubu ( $X = 21,3000$ ), kontrol grubundan ( $X = 18,9667$ ) anlamlı ölçüde daha yüksek okuduğunu anlama başarısı puanına sahiptir ( $p = 0,002$ ). Elde edilen bu bulgular çalışmanın koşulları altında, yapay zekâ destekli okuma stratejileri öğretiminin olumlu etkiler gösterdiğini kanıtlamaktadır. Bu bağlamda, Tablo 7, deneysel uygulamanın okuma stratejisi kullanımı ( $p = 0,001$ ) ile okuduğunu anlama başarı puanları ( $p = 0,002$ ) üzerinde eş zamanlı ve anlamlı bir üstünlük sağladığını açıkça göstermektedir.

### 3.4. PEARSON KORELASYON ANALİZİ

**Tablo 8:** Pearson Korelasyon Analizine Dair Bulgular

| Pearson Korelasyon Analizi      |                     |                                 |                               |
|---------------------------------|---------------------|---------------------------------|-------------------------------|
|                                 |                     | Strateji Kullanımı Son Test (A) | Okuduğunu Anlama Son Test (B) |
| Strateji Kullanımı Son Test (A) | Pearson Correlation | 1                               | ,294                          |
|                                 | Sig. (2-tailed)     |                                 | <b>,022</b>                   |
|                                 | N                   | 60                              | 60                            |
| Okuduğunu Anlama Son Test (B)   | Pearson Correlation | ,294                            | 1                             |
|                                 | Sig. (2-tailed)     | <b>,022</b>                     |                               |
|                                 | N                   | 60                              | 60                            |

Tablo 8 incelendiğinde okuma stratejisi kullanımı son test puanları (A) ile okuduğunu anlama son test puanları (B) arasında yapılan Pearson Korelasyon Analizi sonucunda  $r = 0,294$  ve  $p = 0,022$  değerleri elde edilmiştir. Bu bulgu, söz konusu değişkenlerin pozitif yönde, zayıf ama istatistiksel açıdan anlamlı bir korelasyon olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma düzeyleri arttıkça, okuduğunu anlama başarılarının da artma eğiliminde olduğu tespit edilmiştir.



## SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bayburt il merkezinde bulunan Şehit Recep Eşiyok Ortaokulunda 7. sınıf düzeyinde eğitim gören öğrenciler ile gerçekleştirilen bu çalışmada, yapay zekâ destekli okuma stratejilerinin öğretiminin ortaokul öğrencilerinin strateji kullanma düzeyleri ve okuduğunu anlama başarıları üzerindeki etkisine dair elde edilen sonuç, tartışma ve öneriler aşağıda sunulmuştur.

### Sonuç

#### Okuduğunu Anlama Başarısına Dair Sonuçlar

Araştırmanın birinci sorusunda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarına dair bulgular incelenmiştir. Bu doğrultuda kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama başarıları ön-son test bulgularına göre kontrol grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri, ön test ( $X = 18,667$ ) ile son test ( $X = 18,967$ ) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın oluşmadığı gözlemlenmektedir ( $p = 0,720$ ;  $p > 0,05$ ). Bu doğrultuda son test puanlarında sınırlı bir artışın olduğu gözlenmiş olmakla birlikte, bu artışın anlamlı bir düzeye ulaşmaması, kontrol grubunda uygulanan mevcut öğretim programının öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları üzerinde kısa vadede büyük bir gelişim sağlamadığını göstermektedir.

Deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama başarıları ön ve son test bulguları incelendiğinde, deney grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama ön test puanları ( $X = 18,2667$ ) ile son test başarı puanları ( $X = 21,3000$ ) arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir artışın olduğu görülmektedir ( $p < 0,01$ ). Bu sonuç, yapılan uygulamanın katılımcıların okuduğunu anlama başarılarını geliştirmede yüksek düzeyde verimlilik sağladığını göstermektedir. Bu doğrultuda son testte standart sapmanın azalması ön test ( $3,3828$ ) ile son test ( $2,3657$ ) puanlarının daha homojen hâle geldiğini göstermektedir. Nitekim uygulanan deneysel program sadece ortalama başarıyı yükseltmekle kalmamış, aynı zamanda grup içindeki varyansı da azaltarak birçok öğrencinin benzer düzeyde fayda sağladığını göstermiştir. Bununla birlikte, mevcut öğretimin strateji temelli uygulamalarla desteklenmesinin okuma başarıları üzerinde olumlu ve kalıcı etkiler oluşturacağı düşünülmektedir. Bu sonuç, strateji temelli öğretimin eğitim ortamlarına entegre edilmesinin önemini vurgulamaktadır.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama başarıları ön ve son test bulguları incelendiğinde, deney ile kontrol gruplarının deneysel işleme başlamadan önce her iki grubunda okuduğunu anlama başarı düzeyi açısından birbirine denk olduğu görülmektedir. Kontrol grubunun ortalaması ( $X = 18,6667$ ) deney grubundan ( $X = 18,2667$ ) kısmen yüksek

olmasına rağmen, bu durumun istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir ( $p = 0,633$ ;  $p > 0,05$ ). Bu bulgu, gruplar arasında uygulama öncesinde sistematik bir farklılık olmadığını ortaya çıkarmaktadır. Elde edilen son test puan farklarının uygulanan müdahaleden kaynaklandığını göstermesi, araştırmanın iç geçerliliğini desteklemektedir. Çalışmanın son test bulgularına bakıldığında ise deney grubunun okuduğunu anlama başarı puanlarının ( $X = 21,3000$ ), kontrol grubunun başarı puanlarına ( $X = 18,9667$ ) kıyasla istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterdiği ve daha yüksek olduğu saptanmıştır ( $p = 0,002$ ;  $p < 0,01$ ). Sonuç olarak bu çalışmanın koşulları altında, yapay zekâ destekli okuma stratejileri öğretiminin olumlu etkiler gösterdiği ve öğrencilerin okuduğunu anlama başarısını artırdığı kanıtlanmaktadır.

### **Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyine Dair Sonuçlar**

Araştırmanın ikinci sorusunda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuma stratejilerini kullanma düzeylerine dair bulgular incelenmiştir. Bu doğrultuda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuma stratejilerini kullanmaya dair ön test bulgularına bakıldığında, kontrol grubunun okuma stratejilerini kullanma düzeyi puan ortalamasının ( $X = 3,3962$ ) deney grubunun puan ortalamasına ( $X = 3,3500$ ) göre oldukça yakın olduğu gözlemlenmektedir. Nitekim gruplar arasında tespit edilen bu farkın istatistiksel açıdan bir anlam ifade etmediği belirlenmiştir ( $p = 0,648$ ;  $p > 0,05$ ). Dolayısıyla bu sonuçlara göre, deneysel müdahale öncesinde kontrol ile deney gruplarının okuma stratejilerinden yararlanma noktasında benzer bir hazırbulunuşluk düzeyine sahip oldukları görülmektedir. Bu doğrultuda, deneysel araştırmalarda grupların başlangıç düzeylerinin eşit olması, uygulama sürecinde ortaya çıkan farkların yapılan müdahaleden kaynaklandığını kanıtlamak açısından önemli olduğunu göstermektedir. Ayrıca çalışmanın iç geçerliliğini de güçlendiren temel bir ölçüt olarak kabul edilmektedir. Buna ek olarak son test okuma stratejisi kullanımı ortalamalarına bakıldığında ise deney grubunun okuma stratejilerini kullanma düzeyinin ( $X = 3,6000$ ), kontrol grubuna ( $X = 3,3987$ ) kıyasla istatistiksel açıdan anlamlı bir biçimde artış gösterdiği görülmektedir. Sonuç olarak bu bulgu, teknoloji destekli strateji öğretim süreçlerinin öğrencilerin okuma sürecine daha planlı, bilinçli ve etkin biçimde katılmalarını desteklediğini göstermektedir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuma stratejilerini kullanmaya dair ön-son test bulguları grup içi karşılaştırma bulguları incelendiğinde, kontrol grubunun ön test puanları ( $X = 3,3962$ ) ile son test puanları ( $X = 3,3987$ ) arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde bir farklılığın olmadığı görülmektedir ( $p = 0,968$ ). Bu bağlamda, deney grubuna ilişkin grup içi karşılaştırma bulguları ise öğrencilerin ön test puanları ( $X = 3,3500$ ) ile son test puanlarına ( $X = 3,6000$ ) doğru okuma stratejilerini kullanma düzeylerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir artış

olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla bu artış, uygulanan yapay zekâ tabanlı okuma stratejisi öğretiminin öğrencilerin okuma sürecine aktif katılımını sağladığını ve strateji temelli okuma davranışlarını geliştirdiğini kanıtlamaktadır.

### **Okuma Stratejilerini Kullanma ile Okuduğunu Anlama Başarısı Arasındaki İlişkiye Dair Sonuçlar**

Araştırmanın üçüncü sorusunda öğrencilerinin okuma stratejilerini kullanma düzeyleri ile okuduğunu anlama başarısı arasındaki ilişkiye dair elde edilen bulgular incelenmiştir. Bu bulgulara göre araştırmada uygulanan okuma stratejileri öğretiminin hem strateji kullanım düzeyine hem de okuduğunu anlama başarısına anlamlı oranda katkı sağladığı görülmektedir. Bu doğrultuda okuma stratejisi kullanımına ilişkin son test puanlarına bakıldığında, deney grubunun ( $X = 3,6000$ ) kontrol grubuna ( $X = 3,3987$ ) kıyasla istatistiksel olarak daha yüksek bir puana sahip olduğu saptanmıştır ( $p = 0,001$ ). Benzer şekilde, okuduğunu anlama başarısına bakıldığında ise deney grubundaki öğrencilerin ( $X = 21,3000$ ), kontrol grubundaki öğrencilere ( $X = 18,9667$ ) kıyasla anlamlı ve yüksek oranda bir başarı düzeyi sergilediği tespit edilmiştir ( $p = 0,002$ ). Dolayısıyla bu bulgular, uygulanan müdahalenin sadece okuma stratejisi kullanımını artırmakla kalmadığını aynı zamanda bu artışın öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarına da doğrudan ve pozitif yönde olumlu bir biçimde yansıdığını göstermektedir.

Çalışmanın pearson korelasyon analizi sonuçları incelendiğinde, okuma stratejisi kullanımı son test puanları ile okuduğunu anlama son test puanları arasındaki ilişki ( $r = 0,294$  ve  $p = 0,022$ ) ve değişkenlerin arasında pozitif yönde zayıf bir korelasyon olduğu saptanmıştır. Bu doğrultuda istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Sonuç olarak bu bulgu, öğrencilerin okuma sürecinde strateji kullanım düzeyleri arttıkça okuduğunu anlama başarı düzeylerinin de artma eğiliminde olduğunu kanıtlamaktadır. Dolayısıyla bu çalışmanın koşulları altında, yapay zekâ destekli okuma stratejileri öğretiminin olumlu etkiler gösterdiği ortaya çıkmaktadır.

### **Tartışma**

#### **Okuduğunu Anlama Başarısı**

Araştırmanın birinci bulgusuna göre kontrol grubunda anlamlı bir gelişimin olması, okuduğunu anlama sürecinin sadece metin çözümleme becerileriyle açıklanamayacağını ve öğrencinin aktif-bilişsel katılımını gerektiren bir süreç olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sonuca göre, mevcut müfredatın sınırlı etkisine işaret eden önceki bulgular ile paralellik göstermektedir (Yılmaz, 2014). Literatürde okuduğunu anlama becerisinin, öğrencilerin metni sadece yüzeysel olarak çözümlemesiyle değil aynı zamanda bilişsel ve üst bilişsel stratejileri

bilinçli biçimde kullanmalarıyla geliştiği belirtilmektedir. Duke ve Pearson (2009) etkin bir okuduğunu anlama öğretiminin öğretmen modellemesi, açık strateji öğretimi, öğrencinin aktif katılımını ve rehberlik uygulamalarını içermesi gerektiğini vurgulamaktadır. Buna göre, kontrol grubunda bu tür sistematik okuma stratejisi öğretimine yer verilmemesi, elde edilen anlamsız farkın temel nedenlerinden biri olarak düşünülebilir. Dolayısıyla, kontrol grubunda anlamlı bir gelişimin gözlenmemesinin bir diğer açıklaması ise okuduğunu anlama sürecinin sadece metni çözümleme ile sınırlı olmayıp aynı zamanda öğrencilerin anlamı aktif biçimde yapılandırmalarını ve üst bilişsel süreçleri devreye sokmalarını gerektiren karmaşık bir yapı niteliğindedir. Nitekim Altunkaya ve Sülükçü (2018) tarafından yapılan araştırmada 7. Sınıf düzeyindeki öğrencilerin okuma stratejilerine ilişkin üst bilişsel farkındalık düzeyleri ve okuma amaçlarıyla okuduklarını anlama becerileri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu belirtilmiştir. Dolayısıyla, kontrol grubunda uygulanan mevcut öğretim sürecinin, öğrencilerin üst bilişsel stratejileri doğrudan ve sistematik biçimde kazanmalarını desteklemede yetersiz kaldığı görülmektedir. Ayrıca bu durumda okuduğunu anlama performansındaki sınırlı artışı açıklayabileceği değerlendirilmektedir. Nitekim bilişsel ve üst bilişsel okuma stratejilerinin öğretimine odaklanan çalışmalar, strateji temelli uygulamaların okuduğunu anlama başarısını anlamlı düzeyde artırdığını kanıtlamaktadır. Aghaie ve Zhang (2012) bilişsel ve üst bilişsel stratejilere dayalı öğretim uygulanan öğrencilerin, kontrol grubundaki öğrencilere kıyasla hem okuduğunu anlama başarısında hem de strateji kullanımında daha yüksek başarı gösterdiklerini ortaya koymuştur. Benzer şekilde Nejad ve Mahmoodi (2015) üst bilişsel strateji öğretimiyle öğrencilerin okuduklarını anlama başarıları üzerinde anlamlı ve pozitif yönde bir korelasyon olduğunu rapor etmiştir. Yapılan mevcut çalışmada kontrol grubunda anlamlı bir gelişim olması, bu tür strateji tabanlı öğretimden yoksun gruplarda benzer sonuçlara ulaşılacağını gösteren çalışmalarla tutarlıdır. Öte yandan kontrol grubunda anlamlı bir farkın ortaya çıkmamasının bir diğer nedeni ise uygulama süresinin sınırlı olması ve öğrencilerin doğal gelişimlerinin kısa süre içerisinde ölçülmesinden kaynaklıdır. Coşkun (2024) üst bilişsel strateji öğretimi içermeyen ya da kısa süreli uygulamaların, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde belirgin bir gelişim oluşturmakta yetersiz kaldığını vurgulamaktadır. Buna ek olarak, küçük örneklem büyüklüğü ile ölçme araçlarının hassasiyeti gibi yöntemsel faktörlerin de küçük etki büyüklüklerinin ortaya çıkmasını zorlaştırmış olabileceği düşünülmektedir. Son yıllarda okuduğunu anlama öğretiminde teknoloji tabanlı uygulamalar ile yapay zekâ destekli öğrenme ortamlarının etkisi de tartışma konusudur. Uğurlu ve Usta (2025) yapay zekânın eğitimde gereksinim duyulan alanlara yönelik görüşler için öğretmenlerin eğitim alanında yapay zekâ araçlarını kullanması zengin etkinlik içerikleri ile eşdeğer bir biçimde görüldüğü konusunu belirtmektedir. Buna ek olarak, Arslan ve Arslan (2025) yapay zekânın eğitimdeki

yansımaları pedagojik olarak uygunluk gösteren ve öğrenci öğretmen ilişkisini güçlendiren bir sistem olması gerektiği yönüne vurgu yapmaktadır. Ekşi (2026) ise yaptığı çalışmada, yapay zekâ destekli öğretimi öğretmenin yerini alan bir araç olarak değil aksine öğretmen rehberliğinde yarar sağlayan bir araç olarak gördüğünü ifade etmiştir. Bu bağlamda, Altun (2020) akıllı öğretim araçları ve uyarlanabilir okuma sistemlerinin, uygun pedagojik şekilde kullanıldığında okuma motivasyonunu ve kişiselleştirilmiş öğrenme fırsatlarını artırabildiğini fakat bu tür uygulamaların etkili olabilmesi için pedagojik entegrasyonun ve öğretmen rehberliğinin kritik olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda mevcut çalışmada kontrol grubunun herhangi bir teknoloji tabanlı ya da strateji temelli bir uygulama almamış olması, alan yazında bu tür uygulamalarla elde edilen kazanımların neden gözlenmediğini ortaya koymaktadır. Sonuç itibarıyla, kontrol grubunda ön test ile son test puanları arasında anlamlı bir farkın olmaması, geleneksel ve yapılandırılmamış öğretim süreçlerinin ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinde kısa sürede sınırlı bir etki oluşturduğunu kanıtlamaktadır. Dolayısıyla bu bulgu, okuduğunu anlama öğretiminde hedefe yönelik bilişsel-üst bilişsel strateji öğretiminin, öğretmen rehberliğinin ve gerektiğinde teknoloji destekli uygulamaların önemini vurgulayan literatürle tutarlıdır. Buna ek olarak, deney grubunda uygulanacak okuma stratejisi temelli ya da yapay zekâ tabanlı uygulamaların etkisinin daha net biçimde ortaya konulabilmesi açısından kontrol grubuna ilişkin elde edilen sonuçlar anlamlı bir karşılaştırma fırsatı sunmuştur.

Araştırmanın ikinci bulgusunda sunulan verilere göre deney grubundan elde edilen anlamlı artışın, okuduğunu anlama öğretiminde geleneksel ve metni çözümlemeye dayalı yaklaşımların ötesine geçen; strateji temelli, aktif, üst bilişsel becerileri merkezine alan öğretim yaklaşımlarının etkili olacağını ortaya koyan literatür ile uyumludur. Çetinkaya vd. (2018) öğretim materyallerindeki okuma uygulamalarının, metin türünün gerektirdiği teknikle stratejik çeşitliliği açısından yetersiz olduğunu ve bu durumun öğrencilerin eleştirel ve etkin okuma becerilerini geliştirme hususunda sınırlılıklar oluşturduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda, çalışmada uygulanan strateji temelli uygulamaların, standart öğretim materyallerinde eksik olduğu belirtilen bu yönlerin tamamlayıcı bir işlev gördüğü belirtilmektedir. Benzer nitelikte, Özen ve Durkan (2016) araştırmalarında üst bilişsel okuma stratejilerinin öğrencilerin okuma sürecini takip etmesi, denetleme yapabilmesi ve gerektiği zaman düzenleme yapmalarına olanak tanıdığını belirtmektedir. Bu stratejiler, öğrencilerin okuma sürecine daha etkin ve bilinçli şekilde katılım göstermelerini destekler niteliktedir. Bu araştırmadaki anlamlı artış, üst bilişsel stratejilerin planlı bir öğretim süreci içerisinde kullanılmasının okuduğunu anlama başarısını pozitif şekilde etkileyebileceğini ifade etmektedir. Navarro (2021) sistematik bir derleme çalışmada, üst bilişsel stratejilerin okuduğunu anlama becerisi üzerinde olumlu

şekilde etkiler oluşturduğu ve özellikle izleme, planlama, değerlendirme aşamalarını içeren strateji öğretiminin, öğretmen rehberliği ile desteklendiğinde daha faydalı sonuçlar verdiği görüşündedir. Nitekim bu bulgu, mevcut araştırmada uygulanan müdahalenin öğretmen rehberli ve yapılandırılmış bir okuma stratejisi öğretimi içermesiyle açıklanmaktadır. Öte yandan, literatürde bu araştırmanın bulguları ile örtüşmeyen sonuçlara da rastlanılmaktadır. Başaran (2013) 4. sınıf öğrencileri ile yürüttüğü çalışmada üst bilişsel okuma stratejilerinin kullanım düzeyi ve okuduğunu anlama performansı arasında pozitif bir ilişki tespit edememiştir. Bu tür farklı bulgular, strateji temelli öğretimin her bağlamda aynı etkiyi göstermeyeceğini ve strateji öğretiminin niteliği, uygulama süresi, öğretmen rehberliğinin düzeyi, metin türleri ve öğrencilerin önceki okuma deneyimleri gibi değişkenlerin öğretim sürecinin etkililiğinin belirlenmesini sağlayabilmektedir. Bu araştırmanın bulguları, strateji temelli okuma uygulamalarının etkili olduğunu ortaya koymakla birlikte bu etkinin sürdürülebilirliğini ve genellenebilirliğini daha uzun süreli uygulamalar ile çeşitli öğrenci grupları üzerinden yürütülecek çalışmalarla desteklenmesine ihtiyaç duyulduğu kanıtlanmaktadır.

Araştırmanın üçüncü bulgusunda sunulan ön test verilerine göre deney ve kontrol gruplarının deneysel işleme başlamadan önce okuduğunu anlama düzeyi yönünden birbirine eşit olduğu tespit edilmiştir. Deneysel araştırmalarda bu tür bir eşitliğin olması, yapılan uygulamanın etkisini doğru değerlendirebilmek açısından temel bir koşul olarak kabul edildiği belirtilmektedir (Doğan & Baştuğ, 2020; Çaylıoğlu & Benzer, 2024). Elde edilen verilere göre deney grubunda gözlenen artışın kontrol grubuna kıyasla daha belirgin olması, uygulanan okuma stratejisi temelli ve teknoloji destekli öğretim sürecinin öğrencilerin metni anlama, anlamı yapılandırma ve stratejik okuma davranışlarını iyileştirme becerilerini desteklediği düşünülmektedir (Uysal, 2011; Sidekli & Çetin, 2018). Çalışmadan elde edilen sonuçlar, okuma stratejileri öğretiminin okuduğunu anlama performansını artırdığı yönündeki literatürle uyumludur. Çaylıoğlu ve Benzer (2024) strateji temelli okuma öğretiminin 7. sınıf düzeyindeki öğrencilerin okuduğunu anlama ile üst düzey düşünme becerilerini anlamlı biçimde geliştirdiğini ifade etmiştir. Benzer ve Bozkurt (2021) ise, 5. sınıf öğrencileriyle yürüttükleri araştırmada, sistematik ve planlı olarak öğretilen okuma stratejilerinin öğrencilerin okuma başarılarında anlamlı gelişmelere yol açtığını belirtmiştir. Ülkemizde yapılan meta-analiz çalışmalarında da, strateji öğretiminin okuduğunu anlama üzerindeki etkisinin güçlü ve istatistiksel olarak anlamlı olduğu vurgulanmaktadır (Doğan & Baştuğ, 2020; Nacar, 2025). Buna ek olarak, karşılıklı öğretim ve üst bilişsel strateji kullanımı üzerine yapılan deneysel çalışmalar, öğrencilerin hem okuma akıcılığı hem de metni anlama becerilerini artırmada strateji kullanımının kritik bir rol oynadığını belirtmiştir (Baydık, 2011). Dolayısıyla, mevcut

araştırmada deney grubunda gözlenen anlamlı artış, literatürdeki bulgularla örtüşmektedir. Bu bulguların sonucunda, yapay zekâ destekli okuma stratejisi öğretiminin okuma süreçlerini destekleyen etkili bir yöntem olduğu kanıtlanmıştır. Söz konusu bulgular, özellikle teknoloji tabanlı okuma stratejileri öğretiminin öğrencilerin strateji farkındalığını artırarak okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine fayda sağlayacağını göstermektedir. Çalışmanın bu yönüyle, okuma öğretiminde geleneksel yöntemin ötesine geçilerek strateji temelli ve teknoloji tabanlı uygulamaların önemine dikkat çekilmektedir.

### **Okuma Stratejilerini Kullanma**

Araştırmanın dördüncü bulgusunda sunulan verilere göre deney grubunun okuma stratejilerini kullanma düzeyi, son testte kontrol grubuna göre istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde bir artış gösterdiği saptanmıştır. Buna göre ön test sonuçlarında grupların arasında anlamlı bir farkın bulunmaması, deneysel işlem öncesinde kontrol ve deney gruplarının başlangıç düzeylerinin birbirine denk olduğunu kanıtlamaktadır. Dolayısıyla bu durum, uygulama sonrası gözlemlenen farklılıkların müdahaleden kaynaklandığını destekler niteliktedir. Elde edilen bu artış, strateji temelli öğretim sürecinin öğrencilerin okuma sürecine daha bilinçli, planlı ve etkin biçimde katılımını desteklediğini göstermektedir. Nitekim alan yazında, okuduğunu anlama stratejilerinin sistematik, açık ve doğrudan öğretilmesinin, öğrencilerin metni anlamlandırma, izleme ve düzenleme becerileri üzerinde olumlu sonuçlar oluşturduğu saptanmıştır (Duke & Pearson, 2009). Dolayısıyla elde edilen bu bulgular, okuma stratejisi öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama performanslarını geliştirmede etkili olduğunu ve deneysel uygulamanın gruplar arası kıyaslamada anlamlı bir fark oluşturduğunu ortaya çıkarmaktadır.

Araştırmanın beşinci bulgusunda sunulan okuma stratejisi kullanım düzeyleri grup içi karşılaştırma verilerine bakıldığında, kontrol grubunun ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir değişimin olmadığı saptanmıştır. Bu doğrultuda, geleneksel öğretimin, öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma düzeylerini artırma noktasında sınırlı kaldığı belirtilmektedir. Nitekim literatürde yer alan deneysel ve yarı deneysel araştırmalar, okuma stratejilerinin etkili biçimde öğretilmesi için yapılandırılmış öğretim süreçlerine, öğretmen rehberliğine ve stratejilerin açık biçimde modellenmesine ihtiyaç duyulduğu ifade edilmektedir (Afflerbach vd., 2008; Okkinga vd., 2018). Deney grubu incelendiğinde ise ön test puanlarından son test puanlarına doğru anlamlı düzeyde bir artışın olduğu saptanmıştır. Gözlemlenen bu artış, uygulanan okuma stratejisi öğretiminin öğrencilerin okuma sürecine aktif katılımını ve stratejik okuma davranışlarını geliştirdiğini kanıtlamaktadır. Bu bağlamda özellikle tahmin etme, soru sorma, özetleme ve anlama, izleme gibi stratejilerin sistematik bir biçimde öğretilmesinin,

öğrencilerin metinle etkileşimlerini güçlendirdiği literatürde belirtilmektedir (Palincsar & Brown, 1984; Guthrie vd., 2004). Dolayısıyla bu bulgular, deneysel uygulamanın öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma frekansını ve bilinç düzeyini artırmada etkili olduğunu kanıtlamaktadır.

Araştırmanın dördüncü bulgusunda sunulan tabloların verilerine göre, deneysel uygulamanın etkisinin hem gruplar arası hem de grup içi kıyaslamalarla açık bir biçimde kanıtlandığı görülmektedir. Bu doğrultuda deney grubunda gözlenen anlamlı artışa kıyasla kontrol grubunda benzer bir gelişimin görülmemesi, elde edilen bu farkın tesadüfi olmadığını ve uygulanan okuma stratejileri öğretiminin etkili olduğunu kanıtlamaktadır. Araştırmada elde edilen bulgular, uluslararası literatürde yer alan deneysel araştırmalarla da tutarlıdır. Spörer vd. (2009) özetleme, sorgulama, açıklama ve tahmin etme gibi stratejilerin öğretildiği strateji temelli ve karşılıklı öğretim uygulamalarının öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini anlamlı bir biçimde geliştirdiğini raporlamıştır. Bu duruma benzer şekilde Gayo vd. (2014) tarafından yapılan çalışmada, strateji ve üst bilişsel okuma stratejileri öğretimine dayalı uygulama programının öğrencilerin planlama, izleme becerilerini geliştirdiği ve bu etkinin zaman içerisinde sürdüğü ifade edilmiştir. Dolayısıyla bu bağlamda, mevcut araştırmada deney grubunda gözlenen artışın sadece kısa süreli bir başarı değişimini değil, öğrencilerin okuma stratejilerini daha bilinçli ve kalıcı şekilde kullanmalarına yönelik bir kazanımı yansıttığını olabileceği değerlendirilebilir. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar, hem uluslararası literatürle (Spörer vd., 2009; Gayo vd., 2014; Palincsar & Brown, 1984; Guthrie vd., 2004) hem de ülkemizde yapılan araştırmalarla tutarlıdır (Sidekli & Çetin, 2018; Yıldız vd., 2019). Nitekim sonuç olarak, çalışma bulguları okuma stratejilerine yönelik deneysel uygulamanın öğrencilerin okuma stratejisi kullanım düzeylerini anlamlı biçimde artırdığını kanıtlamaktadır. Bu doğrultuda deneysel işlem sonrasında deney grubunun okuma stratejisini kullanım puanlarının kontrol grubuna göre daha yüksek olması, yapay zekâ tabanlı okuma stratejisi öğretiminin geleneksel öğretime kıyasla daha olumlu etkiler gösteren bir yöntem olduğunu ortaya çıkarmaktadır.

### **Okuma Stratejilerini Kullanma ile Okuduğunu Anlama Başarısı Arasındaki İlişki**

Araştırmanın beşinci sorusunda sunulan bulgulara göre uygulanan okuma stratejilerinin öğretimi, öğrencilerin strateji kullanım düzeylerini ve okuduklarını anlama başarılarını anlamlı biçimde artırdığını kanıtlamaktadır. Deney grubunun kontrol grubuna göre daha yüksek performans sergilemesi, yapılan uygulamanın bu çalışmanın koşulları altında olumlu etkiler gösterdiğini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla bu sonuçlar, okuma stratejisini öğretiminin sadece strateji kullanımını artırmakla kalmadığını; aynı zamanda bu artışın okuduğunu anlama

başarısına da olumlu şekilde yansıdığını kanıtlar niteliktedir. Nitekim okuma stratejilerinin öğrencilerin metni daha bilinçli ve etkin biçimde anlamlandırmalarına katkı sağladığı, literatürde uzun süredir belirtilmektedir. Bu bağlamda okuma stratejisi öğretimi sayesinde öğrencilerin okuma sürecini planlama, izleme ve değerlendirme becerilerinin iyileştiği; bunun da okuduğunu anlama performansını artırdığı ifade edilmektedir (Baker & Brown, 1984; Duffy vd., 1987). Bu bağlamda, okuma stratejilerinin okuduğunu anlamaya yardımcı olduğu farklı örneklerle yapılan araştırmalarda da rapor edilmiştir (Epçayan, 2009). Literatür incelendiğinde, bu çalışmada elde edilen sonuçların benzer çalışmalarla güçlü bir biçimde örtüştüğü tespit edilmiştir. Duman ve Aarsal (2015) araştırmasında bilişsel farkındalığın okuma stratejileri öğretimi açısından öğrencilerin hem okuma stratejisi kullanım düzeylerini hem de okuduğunu anlama başarılarını anlamlı düzeyde artırdığını raporlamıştır. Benzer şekilde, Bayram ve Kanmaz (2022) ortaokul öğrencileriyle gerçekleştirdikleri çalışmalarında, strateji kullanımıyla okuduğunu anlama performansı arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde olan bir ilişki olduğunu ifade etmişlerdir. Mevcut araştırmanın bulguları, bu çalışmaları destekler niteliktedir ve okuma stratejisi öğretiminin ortaokul öğrencilerinin akademik başarılarını desteklemede etkili bir araç olduğunu kanıtlamaktadır. Bu doğrultuda araştırma kapsamında özellikle edebi metinlerde üst bilişsel strateji kullanımının öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde belirgin bir ilerleme sağladığı ifade edilmiştir (Çer & Şahin, 2016). Dolayısıyla bu durum, strateji öğretiminin yalnızca teknik bir beceri kazandırmakla sınırlı olmadığını; öğrencilerin okuma sürecine yönelik üst bilişsel farkındalıklarını artırarak daha derin ve kalıcı öğrenmelerinin gerçekleştiğini vurgulamaktadır. Buna ek olarak Çağ (2024) tarafından gerçekleştirilen nitel analizler çalışmasında, okuma stratejilerini aktif olarak kullanan öğrencilerin okuma tutum ve alışkanlıklarında olumlu değişimlerin olduğu belirtilmiştir. Son yıllarda okuma stratejileri öğretiminin dijital araçlar ve özellikle yapay zekâ tabanlı öğrenme ortamlarıyla bütünleştirilmesi, okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde yenilikçi bir yaklaşım olarak görülmektedir. Dolayısıyla yapay zekâ temelli uyarlanabilir okuma ortamları, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını analiz ederek bireyselleştirilmiş geri dönütler sunmakta ve öğrenme sürecine katkıda bulunmaktadır (D'Mello & Graesser, 2012; Yıldız vd., 2019; Sidekli & Çetin, 2018; Su & Zhong, 2022; Hidayat, 2024). Ayrıca Fikroh Gani ve Ismahani (2025) tarafından yürütülen araştırmada, bu tür öğrenme ortamlarının kullanıldığı çalışmaların öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarında anlamlı bir artış gösterdiği ve bu artışın istatistiksel açıdan anlamlı şekilde gerçekleştiği raporlaştırılmıştır. Benzer biçimde, yapay zekâ destekli uyarlanabilir metinlerin ve strateji temelli teknolojik uygulamaların öğrencilerin okuma sürecini daha verimli ve motive edici hâle getirdiği vurgulanmıştır (Shafiee Rad, 2025; Xiaoqi He, 2024). Bu bulgulara göre, mevcut araştırmada kullanılan okuma stratejisi öğretiminin,

teknolojik destekle birleştirildiğinde okuduğunu anlama becerileri üzerinde daha güçlü ve kalıcı etkiler oluşturabileceğini kanıtlamaktadır. Nitekim önceki çalışmalara bakıldığında, teknolojik araçların okuma stratejileriyle birlikte kullanılması öğrencilerin motivasyonunu artırmış ve öğrenme sürecine aktif katılımın olmasını sağlamıştır (Aşıkcan & Şaban, 2020; Ulu & Ulusoy, 2019). Bununla birlikte, bazı çalışmalarda okuma stratejisi öğretiminin okuduğunu anlama başarısı üzerinde anlamlı bir etki oluşturmadığı da raporlaştırılmıştır (Özyılmaz & Alcı, 2011). Bu bağlamda, Ürkmez ve Türkyılmaz (2026) yaptıkları çalışmada yapay zekâ tabanlı araçların okuma motivasyonunu istatistiksel olarak artırdığını fakat okuduğunu anlama becerisi üzerinde anlamlı bir değişimin oluşturmadığını raporlamışlardır. Dolayısıyla bu farklılıkların; kullanılan stratejilerin çeşitliliği, öğretim yöntemleri ve uygulama süresinin yeterliliği gibi değişkenlerden kaynaklanabileceği ifade edilmektedir. Mevcut araştırmada ise okuma stratejisi kullanımının ve yeterli uygulama süresinin, deney grubunda hem strateji kullanım düzeyinde hem de okuduğunu anlama başarısında anlamlı artışlar sağladığını göstermektedir (Kaplan & Maltepe, 2016; Birsan Doğan, 2002). Sonuç olarak bu çalışmanın koşulları altında, yapay zekâ destekli okuma stratejileri öğretiminin olumlu etkiler gösterdiği tespit edilmiştir. Bu durum, yapay zekâ destekli okuma stratejileri öğretiminin ortaokul öğrencilerinin hem strateji kullanım düzeyini hem de okuduğunu anlama başarısını artırmada olumlu etkiler sağladığını göstermektedir. Ayrıca, yapay zekâ tabanlı öğrenme ortamlarıyla bütünleştirilen strateji temelli öğretim uygulamaları, öğrencilerin okuma sürecini daha bilinçli, etkileşimli ve verimli hâle getirdiğini de göstermektedir. Bu bağlamda deney grubundan elde edilen bulgular, okuma sürecinin sadece bilişsel bir etkinlik olmadığını aynı zamanda üst bilişsel farkındalık, motivasyon ve teknoloji tabanlı öğretim unsurlarının da öğrenme performansında belirleyici rol oynadığını kanıtlamaktadır. Çalışma bu yönüyle, okuma stratejilerinin yapay zekâ destekli öğretim ortamlarıyla birlikte kullanılmasının, öğrencilerin akademik başarılarını artırmada önemli bir potansiyel olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın pearson korelasyon analizi bulgularına göre, öğrencilerin okuma stratejilerini daha fazla kullandıklarında okuduğunu anlama başarılarının da artma eğiliminde olduğu görülmektedir. Dolayısıyla bu sonuç, strateji kullanımı ile anlama başarısı arasında pozitif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişki olduğunu göstermektedir. Çalışmanın bulguları, literatürdeki birçok araştırma ile genel olarak tutarlıdır. Nitekim okuma stratejileri ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalarda, strateji kullanımının anlama başarısı ile pozitif yönde ilişkili olduğu sıklıkla belirtilmiştir. Bu doğrultuda, Bayram ve Kanmaz (2022) ortaokul öğrencileriyle gerçekleştirdikleri çalışmalarında, üst bilişsel okuma stratejileri ve okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı, orta düzeyde bir ilişki bulunduğunu raporlamışlardır. Benzer biçimde Ergen ve Batmaz (2019) ilkokul öğrencileriyle

yaptıkları araştırmasında, okuma stratejilerinin bilinçli kullanımının öğrencilerin metni daha etkin anlamlandırmalarına katkı sağladığına vurgu yapmıştır. Uluslararası literatürde strateji kullanımıyla okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu birçok çalışmada görülmektedir. Bu doğrultuda, Manurung vd. (2023) ile Idayani (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda, öğrencilerin kullandıkları okuma stratejileriyle okuduklarını anlama yetkinlikleri arasında pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu ifade edilmiştir. Dolayısıyla bu çalışmalar, strateji kullanımının öğrencilerin metni yapılandırmalarına, metinle daha derin bir etkileşim kurmalarına ve ana fikirleri belirlemeleri yönünden fayda sağladığını kanıtlar niteliktedir. Buna ek olarak, Wahyono (2019) ile Siregar vd. (2019) bilişsel ve üst bilişsel okuma stratejilerinin okuduğunu anlama başarısının önemli yordayıcıları arasında yer aldığını belirtmektedir. Literatürde okuduğunu anlama başarısının; dilsel yeterlik, kelime dağarcığı, okuma tutumu ve okuma motivasyonu gibi birçok bilişsel ve duyuşsal değişkenden etkilendiği görülmektedir. Ayrıca Erliana (2015) tarafından yürütülen çalışmada, okuma stratejilerinin okuduğunu anlamayla ilişkili olduğu ancak bu ilişkinin özellikle okuma motivasyonu gibi değişkenlerle birlikte ele alındığında daha anlamlı hâle geldiği ifade edilmiştir. Dolayısıyla bu durum, strateji kullanımının etkisinin bağlamsal ve bireysel faktörlerle birlikte değerlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Öte yandan, okuma stratejisi öğretiminin etkililiğini inceleyen meta-analiz araştırmalarında, okuma stratejilerinin genel olarak okuduğunu anlama becerisi açısından pozitif şekilde bir etki gösterdiği görülmektedir. Dolayısıyla bu tür kapsamlı çalışmalar, strateji kullanımının tek başına yeterli olmamakla birlikte, okuma sürecini destekleyen ve güçlendiren önemli bir bileşen olduğunu ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda, strateji öğretiminin süreklilik arz eden, planlı ve öğrencilerin bireysel özelliklerini dikkate alan bir yaklaşımla ele alınmasının, okuduğunu anlama başarısını artırmada daha etkili ve kalıcı sonuçlar doğurabileceği belirtilmektedir. Araştırma sonuçlarına göre, bu çalışmadan elde edilen korelasyon bulguları, okuma stratejilerinin okuduğunu anlama başarısı ile ilişkili olduğunu fakat bu ilişkinin gücünün çeşitli bireysel ve bağlamsal faktörlere bağlı olarak değişebileceğini ortaya koymaktadır. Bu sebeple, okuma öğretiminde strateji kullanımının diğer bilişsel ve duyuşsal değişkenlerle birlikte ele alınması, öğrencilerin okuduğunu anlama performanslarının daha bütüncül ve etkili biçimde geliştirilmesine katkı sağlayacağı belirtilmektedir.

## Öneriler

1. Yapay zekâ destekli okuma stratejileri öğretiminin, ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirme açısından etkili olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda,

söz konusu yaklaşımın Türkçe derslerinde planlı ve düzenli bir şekilde kullanılması önerilmektedir.

2. Mevcut çalışmanın 7. sınıf düzeyi öğrencileri üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Yapılacak çalışmalarda, 5, 6 ve 8. sınıf düzeylerinde de benzer uygulamalar yapılarak yapay zekâ destekli okuma stratejileri öğretiminin farklı sınıf seviyelerindeki etkililiği karşılaştırmalı olarak değerlendirilebilir.
3. Mevcut çalışmada okuma becerisine yönelik yapay zekâ destekli okuma strateji öğretimi üzerine uygulama yapılmıştır. Gelecekte yapılacak araştırmalar diğer beceriler üzerine (yazma, konuşma ve dinleme) yapılabilir.
4. Araştırma sonuçlarına göre okuma stratejileri öğretiminde yapay zekâ araçlarının sadece yardımcı bir teknoloji olarak değil, öğrencilere kişiselleştirilmiş geri dönüt sunan bir öğrenme asistanı olarak öğretim programlarına yansıtılması öneri olarak sunulmaktadır.
5. Yapılan çalışmanın kontrol grubunda gözlemlenen sınırlı başarı artışı, mevcut öğretim süreçlerinin okuma stratejisini kazandırmada yetersiz kalabileceği sonucunu göstermektedir. Bu sebeple, Türkçe derslerinde okuma stratejileri öğretiminin sadece belirli ünitelerle sınırlı kalmayıp, tüm eğitim öğretim yılına yayılan ve süreklilik sağlayan bir modelle uygulanması önerilebilir.
6. Mevcut çalışmada WhatsApp Copilot uygulaması kullanılmıştır. Gelecekte yapılacak araştırmalarda farklı yapay zekâ tabanlı uygulama araçları kullanılabilir ve elde edilen sonuçlar karşılaştırılarak değerlendirmeler yapılabilir.

## KAYNAKÇA

- Abdelhalim, S. M. (2017). Developing EFL students' reading comprehension and reading engagement: Effects of a proposed instructional strategy. *Theory and Practice in Language Studies*, 7(1), 37-48. <https://doi.org/10.17507/tpls.0701.05>
- Afflerbach, P., Pearson, P., & Paris, S. (2008). Clarifying differences between reading skills and reading strategies. *The Reading Teacher*, 61(5), 364-373. <https://doi.org/10.1598/RT.61.5.1>
- Aghaie, R., & Zhang, L. J. (2012). Effects of explicit instruction in cognitive and metacognitive reading strategies on Iranian EFL students' reading performance and strategy transfer. *Instructional Science*, 40(6), 1063-1081. <https://doi.org/10.1007/s11251-011-9202-5>
- Ahmed, I., Ali, K., Fatima, I., Ali, Z., & Hasan, S. W. (2024). Improving Reading comprehension skill through post-reading strategies: An experimental study on secondary school students' English reading skill in Pakistani. *Voyage Journal of Educational Studies*, 4(1), 24-33. <https://doi.org/10.58622/vjes.v4i1.119>
- Aktaş, E., Bayram, B. (2018). Türkçe öğretiminde okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımı üzerine bir inceleme. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(3), 1401 - 1414.
- Alaybeyoğlu, M., Alaybeyoğlu, S., Tekatlı, N., Tekatlı, N., & İçer, M. (2024). Eğitimde yeni bir dönem: Yapay zekâ destekli öğrenme ortamlarının potansiyeli. *Socrates Journal of Interdisciplinary Social Studies*, 10(45), 9-18. <https://doi.org/https://doi.org/10.5281/zenodo.13685045>
- Alkhanbooli, B., & Alshamsi, M. K. (2025). The impact of employing AI programs in developing reading skill among first cycle students. *Iris Journal of Educational Research*, 5(4), 1-7. <https://doi.org/10.33552/IJER.2025.05.000615>
- Altunkaya, H., & Sülükçü, Y. (2018). 7. sınıf öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (Teke) Dergisi*, 7(4), 2502-2517.
- Armağan, N., Ramazan, E. F. E., Güzel, S., & Uluşık, M. (2024). Eğitimde yapay zekâ kullanımı ve gelişimi. *Eurasian Education & Literature Journal*, (19), 59-70. <https://doi.org/10.17740/eas.edu.2024-V19-04>
- Arslan, K. (2020). Eğitimde yapay zekâ ve uygulamaları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 71-88.
- Arslan, K. & Arslan, K. (2025). Eğitimde yapay zekâ: Biçimlendirici değerlendirme ile denge arayışı. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(3), 4832-4851. <https://doi.org/10.51460/baebd.1757476>
- Aşıkcan, M., & Saban, A. (2020). An action research on improving fluent reading skills of third-grade primary school students. *Education and Science*, 46(205), 19-47. <https://doi.org/10.15390/EB.2020.9015>
- Ateş, M. (2008). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile Türkçe dersine karşı tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişki*. (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 235252)
- Ateş, M. (2017). Ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (12), 306-317.

- Ateş, S., & Yıldız, M. (2011). Okumayı farklı yöntemlerle öğrenen ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin sesli okuma akıcılıklarının karşılaştırılması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 101-124.
- Atun H. (2020). Intelligent tutoring systems (its) to improve reading comprehension: A systematic review. *Journal of Teacher Education and Lifelong Learning*, 2(2), 77-89.
- Ayeni, O. O., Al Hamad, N. M., Onyebuchi, N. C., Osawaru, B., & Adewusi, O. E. (2024). Eğitimde yapay zekâ: Kişiselleştirilmiş öğrenme ve eğitim teknolojisinin incelenmesi. *GSC Advanced Research and Reviews*, 18(2), 261-271. <https://doi.org/10.30574/gscarr.2024.18.2.0062>
- Aytan, N. (2016). Eğitimde yaratıcı okuma. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(209), 295-313.
- Aytaş, G. (2005). Okuma eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 461-470.
- Baker, L., & Brown, A. L. (1980). Metacognitive skills and reading (Technical Report No. 188). *University of Illinois, Center for the Study of Reading*, 1-74.
- Başaran, M. (2013). 4.Sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma durumları ve bu stratejilerle okuduğunu anlama arasındaki ilişki. *Turkish Studies laternational Periodical For The Languages, Literature and Hissey of Turkish or Turkic*, 8(8), 225-240. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.5502>
- Baçoğlu, D. A., Dilidüzgün, Ş., Edizer, Z. Ç., & Karagöz, M. (2019). Türkçe öğretiminde metin türüne uygun okuma eğitimi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 165-185.
- Batmaz, O. (2017). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri ile okuduğunu anlama başarı düzeyleri arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 472340)
- Baydık, B. (2011). Okuma güçlüğü çeken öğrencilerin meta bilişsel okuma stratejilerini kullanmalarının ve öğretmenlerinin okuduğunu anlama öğretim uygulamalarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(162), 301-319. <https://doi.org/10.15390/ES.2011.996>
- Bayraktar, İ. (2017). Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin okuma tutumları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(4), 582-594.
- Bayraktar, R. & Yılmaz, M. (2022). Stratejik not almanın 6. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi. *Social Mentality And Researcher Thinkers Journal (Smart Journal)*, 8(58), 665-673. <https://doi.org/10.29228/smryj.58297>
- Bayram, K., & Kanmaz, A. (2022). 8. Sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeyleri ile okuduğunu anlama başarıları arasındaki ilişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(2), 309-326. <https://doi.org/10.16916/aded.1064636>
- Belet, Ş., & Yaşar, Ş. (2013). Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 69-86.
- Benzer, A., & Bozkurt, B. (2021). Okuma stratejileri öğretiminin ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarına etkisi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 6(1), 1-29.
- Beydoğan, H. Ö. (2010). Okuma ve anlamayı etkileyen stratejiler. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(185), 8-21.
- Bulut, A. (2016). Ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık düzeyleri. *Journal of Turkish Studies*, 11(3), 625-644.

- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2024). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Coşkun, E. (2002). Okumanın hayatımızdaki yeri ve okuma sürecinin oluşumu. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (11), 232-244.
- Coşkun, D. (2024). *Üstbilişsel okuma stratejileri eğitiminin İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin eleştirel okuma becerilerine etkisi: Yarı deneysel bir çalışma*. (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 899089)
- Coşkun, S. (2011). *Bilişsel farkındalık stratejilerine dayalı okuma eğitimi etkinliklerinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye etkisi*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No.304285)
- Çağ, H. (2024). 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejileri ile okuma tutum ve alışkanlıklarının okuma çemberi tekniğiyle geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 49(217), 117–135. <https://doi.org/10.15390/EB.2023.12166>
- Çarkıt, C. (2023). Eleştirel okuma dersinin çıktıları üzerine bir araştırma. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 1651-1670. <https://doi.org/10.17679/inuefd.1232236>
- Çat, A. K., & Hüseyinova, Z. (2025). Eğitimde yapay zekâ ve oyunlaştırma: Ortaokul öğrencilerinin yapay zekâ farkındalık düzeylerinin belirlenmesi. *Asya Studies*, 9(32), 133-150. <https://doi.org/10.31455/asya.1644270>
- Çavuş, M. N. (2024). Eğitimde yapay zekâ tabanlı ölçme ve değerlendirme üzerine bir derleme. *Uluslararası Özel Amaçlar için İngilizce Dergisi*, 2(1), 39-54.
- Çaylıoğlu İ. N., & Benzer, A. (2024). Okuma stratejilerinin üst düzey düşünme becerileri ile okuduğunu anlama üzerine etkisi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 12(2), 13-37.
- Çelik, E. (2006). Sesli ve sessiz okuma ile içten okumanın karşılaştırılması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* (7), 18-30.
- Çer, E., & Şahin, E. (2016). Improving reading comprehension skills with children's books through metacognitive strategy: The Turkish context. *Journal of Education and Training Studies*, 4(9), 109–119. <https://doi.org/10.11114/jets.v4i9.1566>
- Çetin, M., Karakuş, A., & Geçgel, Ş. (2024). Gelişen bir paradigma: Yapay zekâ okuryazarlığı. *International Journal of Active Learning*, 8(1), 50-63. <https://doi.org/10.48067/ijal.1422876>
- Çetinkaya E. Z., Dilidüzgün, Ş., Ak Başoğlu, D., & Karagöz, M. (2018). Türkçe öğretiminde üstbilişsel okuma stratejileri ile okuma yöntem-tekniklerinin metin türüne göre değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (29), 479-511. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.420841>
- Çifçi, M. (2006). Eleştirel okuma. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten*, 54(1), 55-80.
- Çiftçi, Ö., & Temizyürek, F. (2014). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 109-129.
- Dedebali, N. C. (2010). Hızlı okuma tekniğinin sekizinci sınıf öğrencilerinin okuma hızlarına ve okuduğunu anlama düzeylerine etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(27), 171-183.

- Deniz, S. ve Bağçeçi, B. (2025). Kavramdan sınıfa: Yapay zekânın keşfi ve eğitime yansımaları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(1), 576-596. <https://doi.org/10.17755/esosder.1554996>
- D'Mello, S. & Graesser, A. (2012). Dynamics of affective states during complex learning. *Learning and Instruction*, 22(2), 145-157. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2011.10.001>
- Doğan, B. (2002). Okuduğunu anlama stratejilerinin öğretimi ile ilgili alan yazın taraması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 97-107. <http://hdl.handle.net/11452/10966>
- Doğan, Y. ve Baştuğ, M. (2020). Okuma anlama becerisinin geliştirilmesinde kullanılan stratejilerin etkinliği: Bir meta-analiz çalışması. *Eğitim, Teori ve Pratik Araştırma Dergisi*, 6(2), 199-216.
- Duffy, G. G., Roehler, L. R., Sivan, E., Rackliffe, G., Book, C., Meloth, M. S., Vavrus, L. G., Wesselman, R., Putnam, J., & Bassiri, D. (1987). Effects of explaining the reasoning associated with using reading strategies. *Reading Research Quarterly*, 22(3), 347-368. <https://doi.org/10.2307/747973>
- Duke, N. K., & Pearson, P. D. (2009). Effective practices for developing reading comprehension. *Journal of Education*, 189(1-2), 107-122. <https://doi.org/10.1177/0022057409189001-208>
- Duman, M., & Arsal, Z. (2015). Türkçe dersinde bilişsel farkındalık okuma stratejileri öğretiminin etkililiği. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(206), 5-15.
- Duran, E. (2024). Türkçe dersi öğretim programlarında eleştirel okuma. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(2), 351-365.
- Durgun, E., & Önder, İ. (2019). Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri başarıları ile okuduğunu anlama, grafik okuma ve problem çözme becerileri arasındaki ilişki. *Journal of Individual Differences in Education*, 1(1), 1-13.
- Ekşi, S. (2026). Türkçe öğretmenleri ve öğretmen adaylarının yapay zekâyâ yönelik tutumları ve görüşleri: Karma yöntemli bir araştırma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 14(2), 374-397. <https://doi.org/10.16916/aded.1890080>
- Elçiçek, M. (2024). Yapay zekâ okuryazarlığı üzerine bir inceleme. *Bilgi ve İletişim Teknolojileri Dergisi*, 6(1), 24-35. <https://doi.org/10.53694/bited.1460106>
- Epçaçan, C., (2009).Okuduğunu anlama stratejilerine genel bir bakış. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 209-223.
- Erdem, İ., & Aydın, R. I. (2017). Sınıf ortamında sosyal becerilerin öğrenme süreçleri ile gelişimi. İ. Erdem & E. Aycan (Ed.), *IX. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu Bildiri Kitabı* içinde (s. 33-55). Malatya: İnönü Üniversitesi.
- Ergen, Y., & Batmaz, O. (2019). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri ile okuduğunu anlama başarıları arasındaki ilişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (49), 130-147.
- Erliana, S. (2015). Correlation between reading strategies and reading motivation to reading comprehension of the third semester students at the english education study program of stain palangka raya. *LET: Linguistics, Literature and English Teaching Journal*, 5(2), 153-185. <https://doi.org/10.18592/let.v5i2.1722>
- Ertem, İ. S., & Aktaş, N. (2016). Okuma öncesi strateji öğretiminin ekrandan okuduğunu anlama düzeyine etkisi. *The Journal of Academic Social Science*, 4(36), 131-157. <https://doi.org/10.16992/ASOS.6585>

- Fidan, M. (2023). İşaretleyerek okuma ve not alarak okuma stratejilerinin akademik metinlerin anlaşılabilirliğine etkisi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 12(2), 488-496. <https://doi.org/10.30703/cije.1233743>
- Fikroh gani, L., & Ismahani, S. (2025). Enhancing student's reading comprehension through ai based learning media ready ai' for grade high school. *International Journal of English and Applied Linguistics (IJEAL)*, 5(2), 214-228. <https://doi.org/10.47709/ijeal.v5i2.6761>
- Gayo, E., Deano, M., Conde, A., Ribeiro, I., Cadime, I., & Alfonso, S. (2014). Effect of an intervention program on the reading comprehension processes and strategies in 5th and 6th grade students. *Psicothema*, 26(4), 464-470. <https://doi.org/10.7334/psicothema2014.42>
- Gökçearslan, Ş., & Durak, H. (2024). *Yapay zekâ okuryazarlığı*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Gökhan, O. ve Kılıç, R. (2024). Dijital teknoloji ile desteklenen okuduğu anlama test yanıtlama stratejileri öğretim tasarımının etkinliği. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 3339-3359. <https://doi.org/10.51460/baebd.1429622>
- Guthrie, J., Wigfield, A., Barbosa, P., Perencevich, K., Taboada, A., Davis, M., Scafiddi, N., & Tonks, S. (2004). Increasing reading comprehension and engagement through concept-oriented reading instruction. *Journal of Educational Psychology*, 96(3), 403-423. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.3.403>
- Güneş, F. (2011). İlköğretimde sesli okumanın önemi ve yararları. *Milli Eğitim Dergisi*, 41(191), 7-23.
- Güneş, F. (2013). Okuma ve zihni yönetme/ okuma ve zihni yönetme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 1-15.
- Güneş, F. (2014). Öğrencilerde ekran okuma ve ekranik düşünme/öğrencilerin ekrana ve ekran okumasına dayalı düşünme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 1-20.
- Güneş, F. (2017). Okuma ilgisi ve gücü. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 119-128.
- Güneyli, A. (2003). *Metin türlerine göre okuduğunu anlama becerisinin sınanması*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No.127648)
- Güngör, A. (2005). Altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 101-108.
- Güven, M., & Aktaş, B. Ç. (2014). Eleştirel okuma ve görsel okuma arasındaki ilişki. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 3(6), 32-45.
- Güzey, C., Çakır, O., Athar, M. H., & Yurdaöz, E. (2023). Eğitimde yapay zekâ üzerine gerçekleştirilmiş araştırmalardaki eğilimlerin incelenmesi. *Bilgi ve İletişim Teknolojileri Dergisi*, 5(1), 67-78. <https://doi.org/10.53694/bited.1060730>
- Halaweh, M. (2023). ChatGPT in education: Strategies for responsible implementation. *Contemporary Educational Technology*, 15(2), 1-11.
- Hatta Ira, J., Reflinda, Melani, M., & Roza, V. (2025). Investigating the effectiveness of question-generation strategy in enhancing narrative text comprehension among efl learners. *ELP (Journal of English Language Pedagogy)*, 10(2), 271-284. <https://doi.org/10.36665/elp.v10i2.1079>

- He, X. (2024). Enhancing reading comprehension with ai-generated adaptive texts. *International Journal of New Developments in Education*, 6(7), 46-52. <https://doi.org/10.25236/IJNDE.2024.060708>.
- Hidayat, M. T. (2024). Effectiveness of AI-Based personalised reading platforms in enhancing reading comprehension. *Journal of Learning for Development*, 11(1), 115–125. <https://doi.org/10.56059/jl4d.v11i1.955>
- Idayani, A. (2019). Correlation between reading comprehension and reading strategy used by englishstudents of FKIP UIR. *ELT-Lectura*, 6(1), 74-82. <https://doi.org/10.31849/elt-lectura.v6i1.2272>
- İncemen, S. ve Öztürk, G. (2024). Farklı eğitim alanlarında yapay zekâ: Uygulama örnekleri. *Uluslararası Eğitimde Bilgisayar Dergisi*, 7(1), 27-49.
- İncirkuş, F. A., & Özçetin, K. (2021). Türkçe ders kitaplarındaki metni anlama sorularının eleştirel düşünme becerilerine göre incelenmesi. *Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (22), 290-311. <https://doi.org/10.29000/rumelide.895805>
- İstanbulu, E. (2021). *Okuma okuryazarlığına yönelik soru sorma eğitiminin Türkçe öğretmeni adaylarının PISA tarzı soru hazırlamalarına etkisi*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 674911)
- İşler, B., & Kılıç, M. (2021). Eğitimde yapay zekâ kullanımı ve gelişimi. *Yeni Medya Elektronik Dergisi*, 5(1), 1-11.
- Jafarian, N. R., & Kramer, A. W. (2025). AI-assisted audio-learning improves academic achievement through motivation and reading engagement. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, (8), 2-9. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100357>
- Kalafat, Ö. (2022). *Eğitim ve yapay zekâ*. İçinde Bilen M. (Ed). *Yapay zekânın değiştirdiği dinamikler*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Kaplan, A. & Maltepe S. (2016). Türkçe derslerinde anlama stratejileri kullanımının öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerine etkisi. *The Journal of International Social Research*, 9(43), 1447–1453.
- Karaduman, T. (2019). Yapay zekâ uygulama alanları. *Gazi Üniversitesi, Bilisim Enstitüsü, Adli Bilisim. ABD*. 2-11.
- Karasar, N. (2024). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karatay, H. (2007). *İlköğretim Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama becerileri üzerine alan araştırması*. (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 205288)
- Karatay, H. (2014). Türkçe dersi öğretim araçlarında yapılandırmacılık: metinlerarasılık. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 155-178.
- Karatay, H., Kaya, S., & Tekin, G. (2020). Cornell tekniğinin metin özetlemeye etkisi. *Gelecek Vizyonlar Dergisi*, 4(3), 13-22.
- Karatay, H., Külâh, E., & Kaya, S. (2020). Okuma alışkanlığını geliştirme yöntem, teknik ve modelleri. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 8(1), 89-107. <https://doi.org/10.35233/oyea.707967>
- Karsak, H. G. O. (2024). Türkçe öğretimini üretken yapay zekâ uygulamaları ile bütünleştirmek. İçinde Bahşi N. (Ed). *Dijital Çağda Türkçe Eğitimi*. Konya: Eğitim Yayınevi.

- Kazancı T. A., & Doğan, F. (2026). Dijital araçların öğretim süreçlerine etkisi: Teknolojik pedagojik alan bilgisi çerçevesinde öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17(1), 513-553. <https://doi.org/10.51460/baebd.1704987>
- Kıbrıs, İ. (2008). Okuma ve yazma çalışmalarında şiir etkinliklerinden nasıl yararlanılabilir?. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 53-66.
- Kırmızı, F. S. (2008). Türkçe öğretiminde yaratıcı drama yönteminin tutum ve okuduğunu anlama stratejileri üzerindeki etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(23), 95-109.
- Kızgın, A., & Baştuğ, M. (2020). Okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama becerisinin akademik başarıyı yordama düzeyi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 601-612. <https://doi.org/10.31464/jlere.767022>
- Koçyiğit, A., & Darı, A. B. (2023). Yapay zekâ iletişimde chatgpt: İnsanlaşan dijitalleşmenin geleceği. *Stratejik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 427-438. <https://doi.org/10.30692/sisad.1311336>
- Kökçü, Y., & Demirel, Ş. (2017). 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe dersi okuma kazanımlarının okuma modelleri ile ilişkisi üzerine bir inceleme. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 6(2), 1133-1147.
- Kuşdemir, Y. (2016). Okuma anlamada tahmin stratejisi'nin rolü. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 1(1), 47-63. <https://doi.org/10.29250/sead.285522>
- Maden, A. (2024). Okuduğunu anlama stratejilerinin basılı ve dijital ortamda kullanımı üzerine bir araştırma: Ortaokul örneği. *The Journal of Social Sciences*, (46), 420-437. <https://doi.org/10.29228/sobider.43835>
- Maden, S. (2012). Ekran okuma türleri ve Türkçe öğretmeni adaylarının ekran okumaya yönelik görüşleri. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(3), 1-16.
- Maden, S., & Altunbay, M. (2016). Türkçe eğitiminde görsel sunu ve görsel okuma aracı olarak grafik ve tabloların kullanımı. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 5(4), 1971-1983.
- Manurung, S., Ariyanti, A., Yana, D., Sinaga, J., & Adam, A. (2023). The correlation between reading strategies and reading comprehension. *Jurnal Cahaya Pendidikan*, 9(2), 221-230. <https://doi.org/10.33373/chypend.v9i2.5975>
- McLoughlin, A. (2010). Shared reading, guided reading and the specialist dyslexia lesson. *Dyslexia Review*, 21(2), 1-36.
- Meço, G., & Coştu, F. (2022). Eğitimde yapay zekânın kullanılması: Betimsel içerik analizi çalışması. *Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(23), 171-193.
- Medranda-Morales, N., Palacios Miele, V. D., & Villalba Guevara, M. (2023). Reading comprehension: An essential process for the development of critical thinking. *Education Sciences*, 13(11), 1-10. <https://doi.org/10.3390/educsci13111068>
- Mijwel, M. (2016). Yapay zekâ nedir?. *Baghdad College of Economic Sciences University*, 1-14.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). Türkçe dersi öğretim programı. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. <https://mufredat.meb.gov.tr/> adresinden edinilmiştir.
- Nacar, G. (2025). Türkiye'de akıcı okumayı geliştirmede kullanılan stratejilerin etkililiği: Bir meta analiz çalışması. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 159-170. <https://doi.org/10.55008/te-ad.1751699>

- Navarro, Z. I. T. (2021). Metacognitive strategies for reading comprehension in basic education students. *Asian Journal of Education and Social Studies*, 14(4), 34-46. <https://doi.org/10.9734/ajess/2021/v14i430362>
- Nejad, B. S., & Mahmoodi-shahrehabaki, M. (2015). Effects of metacognitive strategy instruction on the reading comprehension of english language learners through cognitive academic language learning approach (Calla). *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 3(2), 133-164.
- Okkinga, M., van Steensel, R., van Gelderen, A. J., & Slegers, P. J. (2018). Effects of reciprocal teaching on reading comprehension of low-achieving adolescents. The importance of specific teacher skills. *Journal Of Research In Reading*, 41(1), 20-41. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12082>
- Owan, V.J., Abang, K.B., Idika, D.O., Etta, E.O., & Bassey, B.A. (2023). Yapay zekâ araçlarının eğitimsel ölçüm ve değerlendirmedeki potansiyelinin araştırılması. *Avrasya Matematik, Bilim ve Teknoloji Eğitimi Dergisi*, 19(8), 1-15. <https://doi.org/10.29333/ejmste/13428>
- Özbay, M., & Özdemir, B. (2013). Okuduğunu anlama sürecinde çıkarım yapma becerisinin işlevi/Function of the inference skills during the process of reading comprehension. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 17-28.
- Özdemir, E. (2021). *Eleştirel okuma*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Özdemir, Y., & Kıröğlu, K. (2019). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki görsellerde toplumsal cinsiyet. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 85-124.
- Özen, F., & Durkan E. (2016). Üstbilişsel okuma stratejileri kullandırma ölçeğinin geliştirilmesi, bir geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(14), 565-586. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9678>
- Özenç, E., & Epçaçan, C. (2022). Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisinin incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, (90), 147-168.
- Özer, M. (2024). Potential Benefits and Risks of Artificial Intelligence in Education. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 13(2), 232-244.
- Özkoç, İ., Doğan, K., & Köseali, G. (2019). Yalçınkaya B.(Ed)., Ünal MA (Ed)., Yılmaz B. (Ed)., Özdemirci F.(Ed). *EBYS uygulamalarında yapay zekâ destekli chatbot (sohbet robotu) kullanımı içinde (s.229-250)*. Bilgi Yönetimi ve Bilgi Güvenliği.
- Özyılmaz, G., & Alıcı, B. (2011). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerine okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminin okuduğunu anlama başarısı üzerine etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 4(1), 71-94. <http://hdl.handle.net/11630/5379>
- Palinscar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and instruction*, 1(2), 117-175. [https://doi.org/10.1207/s1532690xci0102\\_1](https://doi.org/10.1207/s1532690xci0102_1)
- Pirim, A. G. H. (2006). Yapay zekâ. *Yaşar Üniversitesi E-Dergisi*, 1(1), 81-93.
- Pratiwi, A., & Lestari, R. (2025). Investigation on the use of artificial intelligence in reading comprehension class in indonesian setting. *EEdJ: English Education Journal*, 5(2), 58-63.
- Pressley, M. (2002). Metacognition and self-regulated comprehension. *What research has to say about reading instruction*, 3, 291-309.

- Sever, S., Kaya, Z., & Aslan, C. (2020). *Etkinliklerle Türkçe öğretimi*. İzmir: Tudem Eğitim Hizmetleri.
- Shafiee Rad, H. (2025).Yapay zekâ müdahalesiyle L2 okuma anlayışını güçlendirme: Öz düzenlemeli öğrenmeyi teşvik etmek için etkileşimi geliştirme. *Akıllı Öğrenme, Çevre, 12*(1), 1-28. <https://doi.org/10.1186/s40561-025-00377-2>
- Sharpe, D., & Cribbie, R. A. (2023). Analysis of treatment-control pre-post-follow-up design data. *The Quantitative Methods for Psychology, 19*(1), 25–46. <https://doi.org/10.20982/tqmp.19.1.p025>
- Sidekli, S., & Çetin, E. (2018). Okuduğunu anlama stratejilerinin okuduğunu anlamaya etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*(2), 285-303. <https://doi.org/10.24315/trkefd.321757>
- Siregar, N. O., Afriazi, R., & Arasuli, A. (2019). The correlation between reading strategies and reading comprehension achievement of the sixth semester in english education study program of bengkulu university. *Journal of Applied Linguistics and Literacy, 3*(2), 122-132. <http://dx.doi.org/10.25157/jall.v3i2.2540>
- Smith, R., Snow, P., Serry, T. & Hammond, L. (2021). Okuma anlamada arka plan bilgisinin rolü: Eleştirel bir inceleme. *Okuma Psikolojisi, 42*(3), 214–240. <https://doi.org/10.1080/02702711.2021.1888348>
- Soysal, T. (2021). Okuma ve anlama bağlamında hızlı okuma teknikleri. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi, 3*(2), 129-137.
- Sönmez, M. (2021). Okuma becerilerini nasıl değerlendiriyoruz?. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları, 9*(2), 127-146. <https://doi.org/10.35233/oyea.978412>
- Sönmez, M., & Tokgöz, Ö. (2024). Okuma tiyatrosu yöntemi ile ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin geliştirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi, 53*(241), 409-428. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1190692>
- Spörer, N., Brunstein, J. C., & Kieschke, U. (2009). Improving students' reading comprehension skills: Effects of strategy instruction and reciprocal teaching. *Learning and Instruction, 19*(3), 272–286. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.05.003>
- Su, J., & Zhong, Y. (2022). Artificial Intelligence (AI) in early childhood education: Curriculum design and future directions. *Computers and Education: Artificial Intelligence, 3*(3), 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100072>
- Syamsiah, N., Rafli, Z., & Ridwan, S. (2018, Aralık). Self – questioning strategy on reading comprehension process. Proceedings of the 5th Asia Pasific Education Conference (AECON 2018) içinde (120–129). *Atlantis Press*. <https://doi.org/10.2991/aecon-18.2018.25>
- Şahin, F., & Çakır, R. (2018). Çoklu ortam materyallerinin okuma-yazma güçlüğü çeken öğrencilerin okumayazma becerileri üzerinde etkisi. *Journal of Instructional Technologies and Teacher Education, 7*(2), 75-90.
- Şen Baz, D., & Baz, B. (2018). Okuduğunu anlama üzerine bir derleme çalışması. *Yıldız Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2*(1), 28-41.
- Taşçı, G., & Çelebi, M. (2020). Eğitimde yeni bir paradigma: “Yükseköğretimde Yapay Zekâ”. *OPUS International Journal of Society Researches, 16*(29), 2346-2370. <https://doi.org/10.26466/opus.747634>
- Taşdelen, V. (2012). Eğitimde ezberleme ve anlama. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim, 143*, 12-17.

- Taşkın, Y., & Sallabaş, M. E. (2022). Ortaokul öğrencileri için okuma başarı testinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 10(2), 236-252. <https://doi.org/10.35233/oyea.1176494>
- TDK, (2016). *Türkçe sözlük*. Ankara: Karatay Yayınları
- TDK, Türk Dil Kurumu. Güncel Türkçe Sözlük. Erişim 19 Ağustos 2025, <https://sozluk.gov.tr/adresinden edinilmiştir>.
- Temizkan, M., & Sallabaş, M. E. (2015). Okuduğunu anlama becerisinin değerlendirilmesinde çoktan seçmeli testlerle açık uçlu yazılı yoklamaların karşılaştırılması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (30), 207-220.
- Temur, S. (2024). Yapay zekânın eğitim sistemine entegrasyonunun potansiyel faydaları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 2621-2656. <https://doi.org/10.51460/baebd.1541524>
- Topuzkanamış, E. (2010). Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini kullanma düzeyleri. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 655-677.
- Tsou, W. (2011). The application of readers theater to FLES (Foreign Language in the Elementary Schools) reading and writing. *Foreign Language Annals*, 44(4), 727-748. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2011.01147.x>
- Tuna, L. (2016). *Okuma stratejilerinin 7. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı kazanmasına, okuma tutumuna ve okuduğunu anlama becerisine etkisi*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 430703 )
- Uğur, F. (2018). Ortaokul 7. sınıflarda okuduklarını anlama ve yazma başarıları arasındaki ilişki. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 6(1), 1-12.
- Uğurlu, C. T., & Usta, H. G. (2025). Yapay zekânın eğitime yansımaları: Yönetici ve öğretmenlerin bakış açıları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(1), 1350-1374. <https://doi.org/10.51460/baebd.1578952>
- Ulu, H. & Ulusoy, M. (2019). The development of metacognitive awareness of reading strategies through WebQuest based teaching. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 9(3), 765-818. <http://dx.doi.org/10.14527/pegagog.2019.025>
- Ungan, S. (2008). Okuma alışkanlığımızın kültürel altyapısı. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 218-228.
- Uysal, (2011). *Öğrenme stillerine dayalı okuma stratejileri eğitiminin okuduğunu anlama becerisi üzerine etkileri*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 320005)
- Uzun, G. L. (2009). Yaratıcı bir süreç olarak okuma. *Dil Dergisi*, (143), 7-19.
- Uzunkol, E. (2013). Akıcı okuma sürecinde karşılaşılan sorunların tespiti ve giderilmesine yönelik bir durum çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 70-83.
- Ülper, H. (2010). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Ürkmez, S., & Türkyılmaz, M. (2026). Yapay zekâ uygulamalarının ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisine ve okuma motivasyonuna etkisi. *Journal of Mother Tongue Education/Ana Dili Eğitim Dergisi*, 14(1), 20. <https://doi.org/10.16916/aded.1792543>
- VanLehn, K. (2011). The relative effectiveness of human tutoring, intelligent tutoring systems, and other tutoring systems. *Educational Psychologist*, 46(4), 197-221.

- Vatansever, A. N., Çoban, S., Yali Çoban, E., & Şen, K. (2025). Eğitimde yapay zekâ ve uygulamalarına ilişkin bir literatür incelemesi. *International Primary Education Research Journal*, 9(2), 216-229.
- Wahyono, E. (2019). Correlation between students' cognitive reading strategies and reading comprehension. *Jurnal Studi Guru Dan Pembelajaran*, 2(3), 256-263. <https://doi.org/10.30605/jsgp.2.3.2019.61>
- Wang, S., Wang, F., Zhu, Z., Wang, J., Tran, T., & Du, Z. (2024). Artificial intelligence in education: A systematic literature review. *Expert Systems with Applications*, (252), 1-19. <https://doi.org/10.1016/j.eswa.2024.124167>
- Yang, Y. (2024). The role of AI in middle school english reading class. *Journal of Education, Humanities and Social Sciences*, (45), 183-188. <https://doi.org/10.54097/d69fcn13>
- Yapp, D.J., de Graaff, R. & van den Bergh, H. (2021). Okuma stratejileri aracılığıyla ikinci dilde okuma anlayışını geliştirme: L2 okuma stratejisi müdahalelerinin bir meta-analizi. *İkinci Dil Çalışmaları Dergisi*, 4(1), 154-192.
- Yemenici, A. İ., & Ulu, H. (2020). Öğretmen adaylarının okuma stratejileri bilişsel farkındalık düzeylerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1406-1420. <https://doi.org/10.16916/aded.793896>
- Yıldız, M., & Akyol, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 793-815.
- Yıldız, M., Çoban Sural, Ü. & Boz, İ. (2019). Türkiye'de okuduğu anlamayı geliştirmeye dönük ilkökul düzeyindeki çalışmaların sistematik incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 1049-1086. <https://doi.org/10.17152/gefad.548457>
- Yılmaz, A. (2024). *Yapay zekâ*. İstanbul: KODLAB Yayın Dağıtım Yayın ve Eğitim Hizmetleri.
- Yılmaz, F. G., & Yılmaz, R. (2023). Yapay zekâ okuryazarlığı ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Bilgi ve İletişim Teknolojileri Dergisi*, 5(2), 172-190. [doi:https://doi.org/10.53694/bited.1376831](https://doi.org/10.53694/bited.1376831)
- Yılmaz, M. (2014). Türkçede okuduğunu anlama becerilerini geliştirme yolları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 131-139.

## EKLER

### Ek 1: Araştırma Ölçeği

#### OKUDUĞUNU ANLAMA STRATEJİLERİ ÖLÇEĞİ

##### Sevgili Öğrenci;

Bu ölçek okuduğunuz metni anlamak için kullandığınız stratejileri tespit etmek amacıyla hazırlanmıştır. Her maddeyi dikkatlice okuduktan sonra, bunun size ne kadar uygun olduğunu ya da olmadığını maddenin karşısında ayrılan yeri (X) işareti ile işaretleyiniz. Vereceğiniz yanıtlar yalnızca bilimsel amaçlar için kullanılacaktır. **Yanıtsız soru bırakmayınız ve her madde için tek yanıt veriniz.** Yardım ve katkılarınızdan dolayı çok teşekkür ederim.

Arş. Gör. Fatma SUSAR KIRMIZI

#### KİŞİSEL BİLGİLER

##### 1. Cinsiyetiniz?

a) Kız ( )                      b) Erkek ( )

##### 2. Okulunuz?

a) Özel Okul ( )              b) Devlet Okulu ( )

| Okuduğunuz bir metni daha iyi anlamak için aşağıdaki etkinlikleri ne kadar sıklıkla yaptığınızı kutucuklara işaretleyiniz. |                                                                                  | Her Zaman | Çok Sık | Bazen | Çok Nadir | Hiçbir Zaman |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|-----------|---------|-------|-----------|--------------|
| 1.                                                                                                                         | Metni okumadan önce gözden geçiririm.                                            |           |         |       |           |              |
| 2.                                                                                                                         | Resimlere bakarak metnin konusunu tahmin etmeye çalışırım.                       |           |         |       |           |              |
| 3.                                                                                                                         | Okuduğum metinde neden-sonuç ilişkileri kurmaya çalışırım.                       |           |         |       |           |              |
| 4.                                                                                                                         | Metni okumadan önce bir okuma planı çıkarıp ona göre okurum.                     |           |         |       |           |              |
| 5.                                                                                                                         | Okurken önemli bulduğum yerlerin altını çizerim.                                 |           |         |       |           |              |
| 6.                                                                                                                         | Metni okurken kenarına notlar alırım.                                            |           |         |       |           |              |
| 7.                                                                                                                         | Metindeki kahramanları, olayları, mekânları vb. gözümde canlandırmaya çalışırım. |           |         |       |           |              |
| 8.                                                                                                                         | Başlığı okuduktan sonra, metnin neyle ilgili olduğunu tahmin etmeye çalışırım.   |           |         |       |           |              |
| 9.                                                                                                                         | Metnin giriş, gelişme ve sonuç bölümleri hakkında tahminde bulunmaya çalışırım.  |           |         |       |           |              |

| Okuduğunuz bir metni daha iyi anlamak için aşağıdaki etkinlikleri ne kadar sıklıkla yaptığınızı kutucuklara işaretleyiniz. |                                                                                                                 | Her Zaman | Çok Sık | Bazen | Çok Nadir | Hiçbir Zaman |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|---------|-------|-----------|--------------|
| 10.                                                                                                                        | Okurken altını çizdiğim yerleri tekrar okurum.                                                                  |           |         |       |           |              |
| 11.                                                                                                                        | Kendi kendime metni anlayıp anlamadığımı sorarım.                                                               |           |         |       |           |              |
| 12.                                                                                                                        | Metnin önemli düşüncelerini sesli ya da sessiz bir şekilde tekrarlarım.                                         |           |         |       |           |              |
| 13.                                                                                                                        | Metnin özetini çıkarırım.                                                                                       |           |         |       |           |              |
| 14.                                                                                                                        | Metni resimle anlatmaya çalışırım.                                                                              |           |         |       |           |              |
| 15.                                                                                                                        | Okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında metne ilişkin sorular çıkarırım.                                       |           |         |       |           |              |
| 16.                                                                                                                        | Metni okurken zaman zaman başa dönüp belirli yerlerini bir daha okurum.                                         |           |         |       |           |              |
| 17.                                                                                                                        | Metnin ana fikrini bulurum.                                                                                     |           |         |       |           |              |
| 18.                                                                                                                        | Okuduğum metne ilişkin kendimce şekiller çizerim.                                                               |           |         |       |           |              |
| 19.                                                                                                                        | Metni okuduktan sonra tekrar gözden geçiririm.                                                                  |           |         |       |           |              |
| 20.                                                                                                                        | Metne uygun başka başlıklar bulmaya çalışırım.                                                                  |           |         |       |           |              |
| 21.                                                                                                                        | Metinde anlamadığım yerleri başkalarına sorarım.                                                                |           |         |       |           |              |
| 22.                                                                                                                        | Okuduğum metinden notlar çıkarırım.                                                                             |           |         |       |           |              |
| 23.                                                                                                                        | Okuduğum metnin konusunu belirlerim.                                                                            |           |         |       |           |              |
| 24.                                                                                                                        | Okuduğum metnin yardımcı fikirlerini belirlerim.                                                                |           |         |       |           |              |
| 25.                                                                                                                        | Okuduklarımla kendi yaşantım arasında ilişki kurarım.                                                           |           |         |       |           |              |
| 26.                                                                                                                        | -Eğer varsa- metin içerisinde belirginleştirilen (kalın, renkli, altı çizili vb.) yerleri daha dikkatli okurum. |           |         |       |           |              |

## Ek 2: Araştırma Okuma Başarı Testi

### 1. METİN:

#### **ANADOLU'DA KONUKSEVERLİK GELENEKSELDİR**

Anadolu'nun geleneksel konukseverliği üzerinde duralım isterseniz. Bu konukseverliğin kökleri tarihin derinliklerine iner. Türklerin kendi ülkeleri ve şehirlerine, köylerine, kasabalanna gelen yabancılara, gariplere, kimsesizlere, yolculara karşı insanca, dostça davranışları, kısacası konukseverlikleri çok eskidir. Bugün de Anadolu'nun birçok köy ve kasabasında, köyün ve kasabanın ortaklaşa malı olan köy odaları "misafirhaneler" vardır. Bir konuk geldiği zaman bu odalarda ağırlanır, yedirilir, içirilir. Karşılığında hiçbir şey beklenmez. Bu odaların giderleri, sıra ile ya o köyde oturan varlıklı aileler tarafından ya da köy sandığından karşılanır. Aslolan konuğu hoşnut etmektir. Bunun için yapılması gereken ne varsa yapılır, ayrılrken konuğun gideceği yere kadar azığı düzülür.

Anadolu'daki konukseverlik gelenek ve göreneğinin temelinde eski ahi gelenekleri yatmaktadır. Anadolu Selçukluları devrinden Osmanlıların son yıllanna kadar bir esnaf ve sanatkar örgütü olarak



bilinen ahiliğin her köyde, her kasabada ve şehirde ocakları, odaları ve tekkeleri vardı. Ahiler, geleneksel kurallarına göre gelen konukları ağırlar, bunu bir toplum görevi sayarlardı. Bir şehirde birkaç ahi ocağı bulunur, bunlar şehirlerine gelen konukları ağırlamak için birbirleriyle yarış ederlerdi.

On dördüncü yüzyılın başlarında Anadolu'da bir gezi yapan tanınmış Arap seyyahı Tancalı İbni Batuta, Anadolu'yu karış karış gezerken hep bu ahi tekkelerinde konaklamış, Türklerin gösterdikleri konukseverliği seyahatnamesinde anlata anlata bitirememiştir.

İbni Batuta, Anadolu için şöyle der:

"Tanrı, güzelliklerini öteki ülkelere ayrı ayrı dağıtırken burada hepsini bir araya getirmiştir. Burada dünyanın en güzel insanları, en temiz giyimli halkı yaşar, en nefis yemekler pişirilir. Allah'ın yarattıkları içinde en şefkatli, en konuksever halk Anadolu'dadır."

650 yıl önce bunları söyleyen Seyyah İbni Batuta, bir Anadolu yolculuğunda Denizli'ye uğrar. Bundan sonrasını İbni Batuta'dan dinleyelim:

"Şehre girdiğimiz sırada, çarşıdan geçerken dükkânlardan çıkan birçok insan atlanmızı çevirerek yollarına sarıldı. Bir başka topluluk ise bunları durdurarak onlarla tartışmaya başladı. Aralarında tartışma uzayıp kızıştı. Ne konuştuklarını anlamadığımızdan korkuya düştük, bunların yol kesen eşkıyalar olduğu kuşkusuna kapıldık. Sonra Arapça bilen birisi ortaya çıktı. Ona, birbiriyle tartışan bu insanların bizden ne istediklerini sordum. Dedi ki bunlar Ahilerdir. Bizimle ilk karşılaşanlar Ahi Sinan'ın adamları, sonradan gelenler de Ahi Duman'ın kardeşleriymiş. Her iki taraf da bizim kendi misafirleri olmamızı isterler, bu yüzden tartışmışlar. Onların göstermekte olduğu bu yüksek konukseverliğe hayran olmamak elde değildi. Sonunda işi kura çekmek suretiyle halletmeye karar verdiler ve sulh oldular. Kim kazanırsa önce o tarafın tekkesine konuk olmamız kararlaştırıldı.



Kura, Ahi Sinan tarafına düştü. Ahi Sinan sevinçliydi. Adamlarıyla birlikte bizi karşıladı, birlikte tekkesine giderek konuğu olduk. Bize hemen çeşitli yiyecekler getirdiler. Yiyip içip dinlendikten sonra Ahi Sinan hepimizi hamama götürdü, yıkandık. Üç dört kişi bir arkadaşımızın hizmetindeydi. Hamamdan çıktıktan sonra, yeniden büyük bir sofraya kurdular; meyveler, tatlılar ikram ettiler." "İbni Batuta Seyahatnamesi"nin hemen her sayfasında, Anadolu'da görülen konukseverlik anlatılır. Anadolu, İbni Batuta'nın da anlattığı gibi bir kasabaya, bir şehre gelen konuğu paylaşmadıkları için aralarında kavga dövüş yapacak kadar konukseverdir. Bu anlayış, bu görenek de dünyanın hiçbir ülkesinde olmamıştır.

Konuk sevmek, konuğa ikramda bulunmak, insan sevgisinin başında gelir. Anadolu insanı, yemeğini konuğuna yedirmekten, konuğunu memnun etmekten zevk alır. Bir görevi yapmış olmanın rahatlığını duyar.

Şekerin hemen hiç bulunmadığı yıllarda bir öğretmen, bir köye konuk olur. Akşam yemekten sonra evde bir telaştır başlar. Ev sahibi sandığının anahtarını bir türlü bulamaz. Evin her köşesi aranır, taranır, anahtar yok. Sonunda sandığı kırmaya karar verirler, sandık kırılır, öğretmen işin

farkına o zaman varır. Ev sahibi kırdığı sandıktan küçük bir çıkın çıkarır, içerisinde üç şeker vardır. Evet, konuğuna şekerli bir kahve ikram etmek için sakladığı üç şeker.

Anadolu'nun konukseverliği üzerine söylenecek çok söz, anlatılacak çok hikâye vardır.

**Mehmet ÖNDER**



1-10. soruları “Anadolu’da Konukseverlik Gelenekseldir” metnine göre cevaplayınız.

**Soru 1. Metne göre Anadolu’daki köy odalarının (misafirhanelerin) giderleri nasıl karşılanır? (3 puan)**

**Cevap:**

**Soru 2. Okuduğunuz bu metnin ana fikri sizce nedir? (3 puan)**

**Cevap:**

**Soru 3. Bir konuğun (misafirin) karşılıksız olarak yedirilmesi, içirilmesi, ağırlanması sizce doğru bir davranış mıdır? Neden? (3 puan)**

**Cevap:**

**Soru 4. Okuduğunuz metinle ilgili 3 adet soru yazınız. (3 puan)**

**Cevap:**

**Soru 5. “Anadolu’da Konukseverlik Gelenekseldir” metninin türü nedir? (1 puan)**

- A. Masal
- B. Hikâye (öykü)
- C. Gezi Yazısı
- D. Sohbet

**Soru 6. Metne göre Ahilik hakkında aşağıdakilerden hangisi doğrudur? (1 puan)**

- A. Ahilik geleneği, son dönemde Anadolu’daki köylerdeki yapılanmanın adıdır.
- B. Türkler Ahilik geleneğini başka toplumlardan örnek alarak uygulamışlardır.
- C. Ahilik, Selçuklular ve Osmanlı dönemindeki esnaf ve sanatkâr örgütünün adıdır.
- D. Ahilik sadece köylerde uygulanan geçmiş ten günümüze uzanan bir gelenektir.

**Soru 7. Metinde geçen “Bunun için yapılması gereken ne varsa yapılır, ayrılırken konuğun gideceği yere kadar azığı düzülür” cümlesindeki altı çizili sözün cümleye kattığı anlam nedir? (1 puan)**

- A. Konuğa gideceği yere kadar eşlik edilir.
- B. Konuğun ihtiyacı olan vasıta temin edilir.
- C. Konuğun yolculukta karşılaşacağı tehlikelere karşı gerekli tedbirler alınır.
- D. Konuğun yolculuk boyunca ihtiyacı olan yiyecek hazırlanır.

**Soru 8. Bu metinde ağırlıklı olarak hangi anlatım biçimine başvurulmuştur? (1 puan)**

- A. Betimleme
- B. Öyküleme
- C. Açıklama
- D. Tartışma

**Soru 9. Metinde geçen aşağıdaki cümledeki altı çizili deyimın cümleye kattığı anlam aşağıdakilerden hangisinde doğru olarak verilmiştir? (1 puan)**

“Anadolu'nun geleneksel konukseverliği üzerinde duralım isterseniz.”

- A. Anadolu'nun geleneksel konukseverliği hakkındaki yanlışları düzeltmek.
- B. Konuya önem vermek ve konu hakkında detaylı açıklama yapmak.
- C. İstemediği halde sorumlu olmak.
- D. Bu konudaki kararından vazgeçmemek.

**Soru 10. “Anadolu’da Konukseverlik Gelenekseldir” metninden aşağıdaki yargılardan hangisi çıkarılamaz? (1 puan)**

- A. Anadolu’da eskisi kadar konukseverlik anlayışı kalmamıştır.
- B. Yabancılar Anadolu’nun konukseverlik geleneğine hayrandırlar.
- C. Ahilik geleneği, Anadolu’da konukseverlik geleneğinin yerleşmesini sağlamıştır.
- D. Konuk sevmek, konuğa ikramda bulunmak insan sevgisinin bir göstergesidir.

## 2. METİN:

Bir söylentiye göre dört tavuk, bir kartal yuvasına gidip gizlice bir yumurta almışlar. Yumurtayı kümese getirdiklerinde kümeste bulunan diğer tavuklar, gördükleri bu yumurtanın çok büyük bir tavuğa ait olduğunu düşünmüşler. Belli bir zaman geçtikten sonra yumurtayı getiren dört tavuk da bu yumurtanın büyük bir tavuğa ait olduğuna inanmışlar.

Yumurtayı bir anne tavuk sahiplenmiş. Kısa bir zaman sonra yumurta kırılmış ve içinden siyah kanatlı, ilginç gagalı, tuhaf bir tavuk çıkmış. Anne tavuk, yavrusuna dersler vermeye başlamış. Nasıl beslenmesi gerektiğini ve tehlikelerden nasıl korunması gerektiğini anlatmış.

Bir gün anne tavukla yavrusu, sohbet ederken gökyüzünde süzülerek geçiş yapan bir kartal görmüşler. “Anne bu ne?” diye sormuş tavuk. “Ha, o mu? O bir kartal, kuşların padişahı...” demiş anne tavuk. “Ne güzel uçuyor!” diyen yavru tavuğa annesi “Evet yavrum! Sen sakın ona özenme. Asla onun gibi olamazsın! Sen bir tavuksun ve tavuk gibi yaşamalısın.” diye karşılık vermiş.

O günden sonra yavru tavuk, ömrü boyunca bir kartal olabilmenin hayaliyle yaşamış. Bir gün siyah kanatlı büyük gösterişli kartalı izlerken bu dünyadan göçüp gitmiş.

**Metin KOÇAK**

**Soru 11. Yukarıdaki metne uygun bir başlık yazınız? (3 puan)**

**Cevap:**

**Soru 12. “Anadolu’da Konukseverlik Gelenekseldir” metni ile bu metni tür özellikleri bakımından karşılaştırınız. (3 puan)**

**Cevap:**

**Soru 13. Aşağıda metinde geçen bir cümle verilmiştir. Seçeneklerden hangisinde virgül bu cümledeki göreviyle aynı görevde kullanılmıştır. (1 puan)**

“Kısa bir zaman sonra yumurta kırılmış ve içinden siyah kanatlı, ilginç gagalı, tuhaf bir tavuk çıkmış.”

- A. Dünya bir misafirhanedir, konan göçer.
- B. Sarı, mor, kırmızı çiçekler bahçeyi kaplamıştı.

- C. Hakan, uzun zamandır ayrı kaldığı ailesine sonunda kavuştu.  
D. İstanbul, tarih boyunca doğal güzellikleriyle göz kamaştırdı.

**Soru 14. Bu metinde anlatılmak istenen asıl düşünce aşağıdakilerden hangisidir? (1 puan)**

- A. Hayatını inandığın düşünceler doğrultusunda yaşarsın.  
B. Hedeflerine ulaşmak için her zamankinden daha çok çalışmalısın.  
C. Zorluklar karşısında yılmadan yoluna devam etmelisin.  
D. Deneyim ve tecrübeler hayatı anlamanda sana yardımcı olacaktır.

### DERECELİ PUANLAMA ANAHTARI

#### Okuma Başarı Testi Cevapları ve Dereceli Puanlama Anahtarı

|                            |                                                                                                                        |
|----------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Kazanım                    | T.7.3.19. Metinle ilgili soruları cevaplar.                                                                            |
| Soru Numarası              | 1                                                                                                                      |
| Soru Maddesi               | Metne göre Anadolu'daki köy odalarının (misafirhanelerin) giderleri nasıl karşılanır?                                  |
| Doğru Cevap                | Bu odaların giderleri, sıra ile ya o köyde oturan varlıklı aileler tarafından ya da köy sandığı tarafından karşılanır. |
| Dereceli Puanlama Anahtarı |                                                                                                                        |
| Yanlış Cevap (0 Puan)      | Soru maddesinde istenilene/istenilenlere uygun olmayan, belirsiz veya yanlış cevap verir. Soruyu boş bırakır           |
| Kısmi Cevap (1 Puan)       | Soru maddesinde istenilene/istenilenlere kısmî cevap verir.                                                            |
| Doğru Cevap (2 Puan)       | Soru maddesinde istenilene/istenilenlere tam ve doğru cevap verir.                                                     |

|                            |                                                                                                                                                                             |
|----------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Kazanım                    | T.7.3.19. Metinle ilgili soruları cevaplar.<br>T.7.3.17. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.<br>T.7.3.22. Metnin içeriğini yorumlar.                                 |
| Soru Numarası              | 2                                                                                                                                                                           |
| Soru Maddesi               | Okuduğunuz bu metnin ana fikri sizce nedir?                                                                                                                                 |
| Doğru Cevap                | Konukseverlik atalarımızdan gelen güzel bir davranıştır ve bizler de konuksever bireyler olmalıyız. (Anadolu'daki konukseverliğin kökleri gelenek ve göreneklere bağlıdır.) |
| Dereceli Puanlama Anahtarı |                                                                                                                                                                             |
| Yanlış Cevap (0 Puan)      | Soru maddesinde istenilene/istenilenlere uygun olmayan, belirsiz veya yanlış cevap verir. Soruyu boş bırakır                                                                |
| Kısmi Cevap (1 Puan)       | Soru maddesinde istenilene/istenilenlere kısmî cevap verir.                                                                                                                 |
| Doğru Cevap (2 Puan)       | Soru maddesinde istenilene/istenilenlere tam ve doğru cevap verir.                                                                                                          |

|                            |                                                                                                                        |
|----------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Kazanım                    | T.7.3.24. Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir.                                                         |
| Soru Numarası              | 3                                                                                                                      |
| Soru Maddesi               | Bir konuğun (misafirin) karşılıksız olarak yedirilmesi, içirilmesi, ağırlanması sizce doğru bir davranış mıdır? Neden? |
| Doğru Cevap                | Öğrencinin cevabı, nedenleriyle birlikte açıklaması                                                                    |
| Dereceli Puanlama Anahtarı |                                                                                                                        |
| Yanlış Cevap (0 Puan)      | Soru maddesinde istenilene/istenilenlere uygun olmayan, belirsiz veya yanlış cevap verir. Soruyu boş bırakır           |
| Kısmi Cevap (1 Puan)       | Sadece evet-hayır cevabını verir ya da sadece nedenini açıklar.                                                        |
| Doğru Cevap (2 Puan)       | Evet veya hayır cevabını nedenleriyle birlikte açıklar.                                                                |

|                            |                                                                                                              |
|----------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Kazanım                    | T.7.3.20. Metinle ilgili sorular sorar.                                                                      |
| Soru Numarası              | 4                                                                                                            |
| Soru Maddesi               | Okuduğunuz metinle ilgili 3 adet soru yazınız.                                                               |
| Doğru Cevap                | Öğrenci metinle ilgili 3 adet soru yazması                                                                   |
| Dereceli Puanlama Anahtarı |                                                                                                              |
| Yanlış Cevap (0 Puan)      | Soru maddesinde istenilene/istenilenlere uygun olmayan, belirsiz veya yanlış cevap verir. Soruyu boş bırakır |
| Kısmi Cevap (1 Puan)       | Soru maddesinde istenilene/istenilenlere kısmî cevap verir.                                                  |
| Doğru Cevap (2 Puan)       | Soru maddesinde istenilene/istenilenlere tam ve doğru cevap verir.                                           |

|               |                                                               |
|---------------|---------------------------------------------------------------|
| Kazanım       | T.7.3.29. Metin türlerini ayırt eder.                         |
| Soru Numarası | 5                                                             |
| Soru Maddesi  | “Anadolu’da Konukseverlik Gelenekseldir” metninin türü nedir? |
| Doğru Cevap   | D. Sohbet                                                     |

|               |                                                                                |
|---------------|--------------------------------------------------------------------------------|
| Kazanım       | T.7.3.19. Metinle ilgili soruları cevaplar.                                    |
| Soru Numarası | 6                                                                              |
| Soru Maddesi  | Metne göre Ahilik hakkında aşağıdakilerden hangisi doğrudur?                   |
| Doğru Cevap   | C. Ahilik, Selçuklu ve Osmanlı dönemindeki esnaf ve sanatkâr örgütünün adıdır. |

|               |                                                                                           |
|---------------|-------------------------------------------------------------------------------------------|
| Kazanım       | T.7.3.5. Bağlamdan hareketle bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder. |
| Soru Numarası | 7                                                                                         |

|              |                                                                                                                                                                                         |
|--------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Soru Maddesi | Metinde geçen “Bunun için yapılması gereken ne varsa yapılır, ayrılırken konuğun gideceği yere kadar <u>azığı düzülür</u> ” cümlesindeki altı çizili sözün cümleye kattığı anlam nedir? |
| Doğru Cevap  | D. Konuğun yolculuk boyunca ihtiyacı olan yiyecekler hazırlanır.                                                                                                                        |

|               |                                                                    |
|---------------|--------------------------------------------------------------------|
| Kazanım       | T.7.3.36. Metindeki anlatım biçimlerini belirler.                  |
| Soru Numarası | 8                                                                  |
| Soru Maddesi  | Bu metinde ağırlıklı olarak hangi anlatım biçimine başvurulmuştur? |
| Doğru Cevap   | C. Açıklama                                                        |

|               |                                                                                                                                |
|---------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Kazanım       | T.7.3.6. Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler.                                                                      |
| Soru Numarası | 9                                                                                                                              |
| Soru Maddesi  | Metinde geçen aşağıdaki cümledeki altı çizili deyim cümleye kattığı anlam aşağıdakilerden hangisinde doğru olarak verilmiştir? |
| Doğru Cevap   | B. Konuya önem vermek ve konu hakkında detaylı açıklama yapmak.                                                                |

|               |                                                                                                       |
|---------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Kazanım       | T.7.3.28. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.                                                 |
| Soru Numarası | 10                                                                                                    |
| Soru Maddesi  | “Anadolu’da Konukseverlik Gelenekseldir” metninden aşağıdaki yargılardan hangisi <u>çıkarılamaz</u> ? |
| Doğru Cevap   | A. Anadolu’da eskisi kadar konukseverlik anlayışı kalmamıştır.                                        |

|               |                                                                       |
|---------------|-----------------------------------------------------------------------|
| Kazanım       | T.7.3.23. Metnin içeriğine uygun başlık/başlıklar belirler.           |
| Soru Numarası | 11                                                                    |
| Soru Maddesi  | Yukarıdaki metne uygun bir başlık yazınız.                            |
| Doğru Cevap   | Metni anladığını gösteren ve metni yansıtan orijinal bir başlık yazma |

|                            |                                                                                                            |
|----------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Dereceli Puanlama Anahtarı |                                                                                                            |
| Yanlış Cevap (0 Puan)      | Soru maddesinde istenilene uygun olmayan, metni anlamadığını gösteren bir başlık yazar. Soruyu boş bırakır |
| Kısmi Cevap (1 Puan)       | Metnin bir bölümünü yansıtan veya metni tam yansıtmayan bir başlık yazar.                                  |
| Doğru Cevap (2 Puan)       | Metnin içeriğini yansıtan etkileyici, ilgi çekici ve orijinal bir başlık yazar.                            |

|               |                                                                                                         |
|---------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Kazanım       | T.7.3.25. Metinler arasında karşılaştırma yapar.                                                        |
| Soru Numarası | 12                                                                                                      |
| Soru Maddesi  | “Anadolu’da Konukseverlik Gelenekseldir” metni ile bu metni tür özellikleri bakımından karşılaştırınız. |

|                            |                                                                                                                                                                                                       |
|----------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Doğru Cevap                | Birinci metin sohbet (söyleşi) ikinci metin hikâye metnidir. Birinci metinde daha çok konu, konuşmayı andıran bir biçimde ele alınırken ikinci metinde konu bir olay örgüsü içerisinde anlatılmıştır. |
| Dereceli Puanlama Anahtarı |                                                                                                                                                                                                       |
| Yanlış Cevap (0 Puan)      | Soru maddesinde istenilene uygun olmayan, metni anlamadığını gösteren bir cevap yazar. Soruyu boş bırakır                                                                                             |
| Kısmi Cevap (1 Puan)       | Sadece metin türlerini yazar veya bir metnin tür özelliklerini doğru, diğer metninkini yanlış yazar. Metinlerin tür özelliklerini yazar. Karşılaştırmayı tür özellikleri bakımından yapmaz.           |
| Doğru Cevap (2 Puan)       | Her iki metnin türünü doğru olarak belirler ve metinleri tür özellikleri yönünden karşılaştırır.                                                                                                      |

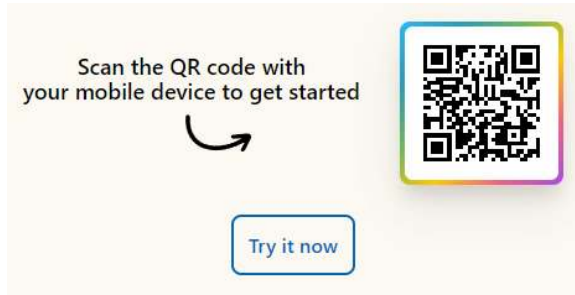
|               |                                                                                                                                                                                                                                                       |
|---------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Kazanım       | T.7.3.1. Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.<br><i>Noktalama işaretlerinin cümledeki işlevlerini bilir.</i>                                                                                                                    |
| Soru Numarası | 13                                                                                                                                                                                                                                                    |
| Soru Maddesi  | Aşağıda metinde geçen bir cümle verilmiştir. Seçeneklerden hangisinde virgül bu cümledeki göreviyle aynı görevde kullanılmıştır. (3p)<br><br>“Kısa bir zaman sonra yumurta kırılmış ve içinden siyah kanatlı, ilginç gagalı, tuhaf bir tavuk çıkmış.” |
| Doğru Cevap   | B. Sarı, mor, kırmızı çiçekler bahçeyi kaplamıştı.                                                                                                                                                                                                    |

|               |                                                                                                         |
|---------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Kazanım       | T.7.3.19. Metinle ilgili soruları cevaplar.<br><br>T.7.3.17. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler. |
| Soru Numarası | 14                                                                                                      |
| Soru Maddesi  | Bu metinde anlatılmak istenen asıl düşünce aşağıdakilerden hangisidir?                                  |
| Doğru Cevap   | A. Hayatını inandığın düşünceler doğrultusunda yaşarsın.                                                |

### Ek 3: Araştırma Çalışma Yaprağı Örneği

Araştırma kapsamında kullanılacak okuma etkinlikleri, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından önerilen ve 2024-2025 eğitim öğretim yılında okutulan 7. sınıf Türkçe Ders Kitabı (Özgün Yayınları) içerisinde seçilerek metinler ve etkinlikler temel alınarak oluşturulmuştur. Etkinlikler, öğrencilerin okuma stratejilerini (metin öncesi, metin sırası ve metin sonrası) etkili biçimde kullanmalarını destekleyecek şekilde yapılandırılmıştır.

Bu süreçte, yapay zekâ destekli bir dijital araç olan WhatsApp Copilot üzerinden öğrencilerin destek almaları sağlanmıştır. Yapay zekâ uygulamasına, aşağıda bulunan (QR kod) üzerinden erişim sağlanıp ve uygulama akıllı tahta üzerinden açılarak öğrencilerin kullanıma sunulmuştur. Öğrenciler, ihtiyaç duyduklarında yapay zekâ desteğinden yararlanmıştır.



### Sevgi Döngüsü

Bir zamanlar, uzak diyarlardan birinde bir orman varmış. Bu ormanda çeşit çeşit ağaçlar yaşarmış. Ağaçlar bu kadar çok olunca kuşlar hangi ağaca yuva yapacaklarını şaşırırlarmış. Kuşlar, ağızlarındaki çalı çırpı ile akşama kadar gezer, yuva bakarlarmış kendilerine. Yuvalarında birçok özellik ararlarmış. “Biraz yüksek olsun, komşuların sesi bizi uykuda rahatsız etmesin. Bol yapraklı olsun ki güneşe gölge etsin. Ağacın tepesine çıkınca tüm orman ayaklarımızın altında olsun ki her yeri görelim.” isterlermiş.

Ha bir de suya yakın olması çok önemli tabii. “Kuşlar istediği yere uçabilir.” diye düşünmeyin. Gecenin karanlığında yuvalarına yakın bir yerden su içip gelmeyi kim istemez?

Günlerden bir gün bu ormanda yaşayan bir çift sarı kaşlı çıvgın kuşu, kendilerine yuva yapmak için ağaç gezmeye çıkmışlar. Tam da istedikleri gibi bir ağaç bulmuşlar. Hemen kenarında yağmur suları dolu bir su birikintisi de varmış. Yeni evin eksiği bitmez. Yuvaya ne kadar çalı çırpı taşısalar da aşağıdan bakınca güneş ışığı görünüyormuş.

— Yok, yok. Biz biraz daha çalı çırpı taşıyalım. Bizim yumurtalarımız buradan düşer, demişler.

Onlar orada yuvalarını yapadursunlar. Hemen yanlarındaki su birikintisi biraz hüzünlüymüş. Yağmur yağalı daha iki saat olmuş ama güneş, ağaçların yapraklarını terletmeye başlamış. Bizim sarı kaşlı çıvgın kuşları yuvalarını yapınca hem biraz soluklanalım hem de birkaç yudum su içelim diye su birikintisinin yanına gelmişler. Su damlaları üzerinde dans eden güneş ışıltılarına rağmen hüzünlü görünüyörlarmış. Nasıl görünmesinler? Hüzün, biz sussak da gözlerimizin söylediği neşesiz bir şarkıdır.

Sarı kaşlı çıvgın kuşları sormuşlar su damlalarına:

— Nedir bu hâliniz? Neden hüzünlüsünüz?

Su birikintisinin içindeki damlalardan biri konuşmuş:

— Yağmurla birlikte el ele tutuşup büyük bir heyecanla damla damla aktık yeryüzüne. Fakat arkadaşlarımızı teker teker kaybediyoruz.

Diğeri söze girmiş:

— Hep bu güneşin yüzünden! Ne yaptık da kızdırdık onu, bilmiyoruz. Kızdıkça gönderiyor ısını, kurutuyor bizi! Birkaç güne hepimiz kaybolacağız.

Sarı kaşlı çıvgın kuşları itiraz etmiş:

— Ama su doğada kaybolmaz ki sadece başka bir şekle bürünür. Tıpkı sevgi gibi... Bazen bir canlıya gösterdiğimiz sevgi, ondan da başka birine geçer. Ve bir de bakmışız ki tekrar bize dönmüş. Su da sevgi gibidir kaybolmaz, çoğalır, dönüşür ve bize döner.

Su damlaları şaşırmış. Şöyle bir dalgalandıktan sonra hep birlikte konuşmuşlar:

— Nasıl yani?

Sarı kaşlı çıvgın kuşları birbirine bakıp gülüşükten sonra konuşmaya devam etmişler:

— Bakın, biz şu ağacın tepesine yuva yaptık, bu ağacı unutmayın. Güneş, sizi buharlaştırdınca bize gökyüzünden el sallayın. Tekrar yağmur yağdığında el ele tutuşup damla damla düşün buraya. Sizi bekliyor olacağız. Tabii, unutmadan bu küçük çukur kurduğunda sizin için gagalarımızla kazıp düzleşmesini önleyeceğiz. Geldiğinizde yuvanız hazır olacak. Haydi bakalım, bir dahaki yağmurda görüşmek üzere! Sonra ağaçtaki yuvalarına kanatlarını çırpıp yükselmişler.

Güneş, iyice düşünce yeryüzüne, suyun her bir damlasını buharlaştırmış. Bizim su damlaları korkuyla birbirine yaklaşmışlar. içlerinden biri şöyle bağırmış:

— Sıkı tutunun! Yükseliyoruz.

Aradan ne kadar zaman geçmiş bilinmez. Gökyüzü gri bulutlarını tokuşturmuş. Bulutlar yağmur damlalarını çırpıma başlamış etrafa. Su damlaları bir bir dökülmüş yere. Bizim su damlaları el ele yere düşmeye başlamış. Düşükleri yerde sarı kaşlı çıvgın kuşları, yavruları ile onları bekliyormuş. Hep birden şöyle demişler:

— Hoş geldiniz! Bakın söylemiştik size kaybolmayacağınızı! Sadece değişeceksiniz. Hatta aranızda yeni su damlaları görüyoruz. Üstelik çoğalmışsınız bile.

Kuşlar şarkılar söylemiş. Su damlaları dans etmeye başlamış. Sevgi de su da kaybolmamış, dönüşmüş ve tekrar yeryüzüne inmiş.

Gökten üç elma düşmüş; biri anlatanın, biri dinleyenin, biri de su gibi dönüşen, çoğalan sevgilerin başına...

## **Okuma Öncesi Etkinlik ve Sorular (Metin Öncesi Stratejiler)**

### **Kullanılan Stratejiler:**

- 1. Ön Bilgi Aktivasyonu:** Öğrencinin konu hakkında bildiklerini hatırlamasını ve ilgisini artırmasını sağlar.
- 2. Tahmin Yaptırma:** Öğrencinin metni okurken merak duygusunu harekete geçirir.
- 3. İlgiyi Artırma:** Metnin neden önemli olduğunu tartışarak öğrencinin motivasyonunu artırır.

**Etkinlik:**

- Öğrencilere şunları düşünmelerini ve tartışmalarını sağlanacaktır:

"Suyun doğadaki döngüsü hakkında ne biliyorsunuz?"

"Kuşların yuva yaparken hangi özelliklere dikkat ettiklerini tahmin edin."

"Sizce suyun ve sevgilerin kaybolmadan dönüşmesi ne anlama geliyor olabilir?"

- Ardından öğrencilerden metnin başlığını okuyarak metnin ana fikri hakkında tahmin yapmalarını istenecektir.

**Sorular:**

1. Sizce su ve sevgi arasında nasıl bir benzerlik kurulabilir?
2. Kuşların yuva seçiminde hangi özellikler önemli olabilir?
3. Su doğada nasıl kaybolmaz? Bu süreç hakkında ne düşünüyorsunuz?

**Okuma Sırasında Etkinlik ve Sorular (Metin Sırası Stratejiler)****Kullanılan Stratejiler:**

**1. Ana Fikir ve Detayları Belirleme:** Metnin en önemli noktalarını seçme ve anlamayı artırma.

**2. Bağlantılar Kurma:** Öğrencilerin metindeki bilgilerle kendi hayatları arasında bağlantılar kurmasını sağlar.

**3. Kelime ve Anlam Çıkarsama:** Metinde geçen bilinmeyen kelimelerin anlamını bağlamdan tahmin etme.

**Etkinlik:**

- Metni okurken öğrencilerden kuşların ve su damlalarının konuşmalarını analiz etmelerini istenecektir.

- Öğrencilere su döngüsü ile sevgi döngüsü arasındaki bağlantıları zihinde canlandırmalarını önerilecektir.

**Sorular:**

1. Kuşlar yuvalarını seçerken neden suya yakın olmayı tercih ediyorlar?
2. Su damlalarının hüznü olmasının nedenleri nelerdir?
3. Kuşlar, su damlalarına nasıl umut veriyor?
4. Su damlaları tekrar yeryüzüne nasıl dönüyor?
5. Sevgi ve su arasında nasıl bir benzerlik kurulmuştur?

## **Okuma Sonrası Etkinlik ve Sorular (Metin Sonrası Stratejiler)**

### **Kullanılan Stratejiler:**

- 1. Özetleme:** Öğrencinin metni kendi cümleleriyle ifade ederek anlamını pekiştirmesi.
- 2. Eleştirel Düşünme:** Metindeki fikirleri analiz ederek çıkarım yapma.
- 3. Bağlantı Kurma:** Metindeki mesajları öğrencinin hayatıyla ilişkilendirme.

### **Etkinlik:**

- Öğrencilerden şu cümleyi tamamlamalarını istenilir: “Su damlalarının dönüşmesi, bana hayattaki şu dersi öğretiyor.....”
- Metindeki mesaj üzerine bir tartışma düzenlenir: “Sevgi, tıpkı su gibi dönüşür ve çoğalır. Bu fikir sizin için ne anlam ifade ediyor?”

### **Sorular:**

1. Metnin ana fikrini bir cümle ile özetler misiniz?
2. Sevginin dönüşmesi fikrini günlük hayatımıza nasıl uyarlayabiliriz?
3. Kuşların su damlalarına olan davranışları sizce hangi değerleri vurguluyor?
4. Su damlalarının hikâyesi, doğanın döngüsü hakkında ne öğretmiştir?
5. Metindeki “Sevgi de su gibidir, dönüşür ve çoğalır” fikri sizce neden önemlidir?

## **Okuma Öncesi Etkinlik ve Soruların Cevapları**

1. Sizce su ve sevgi arasında nasıl bir benzerlik kurulabilir?
  - Su ve sevgi kaybolmaz, dönüşerek çoğalır. Sevgi bir kişiden başka birine geçebilir ve sonunda tekrar bize dönebilir. Su da doğada kaybolmaz, buharlaşır, yağmur olup geri gelir.
2. Kuşların yuva seçiminde hangi özellikler önemli olabilir?
  - Kuşlar, yuvalarının yüksek, bol yapraklı, sessiz bir ortamda ve suya yakın olmasını isterler.
3. Su doğada nasıl kaybolmaz? Bu süreç hakkında ne düşünüyorsunuz?
  - Su buharlaşır, bulutlara yükselir ve yağmur olarak tekrar yere iner. Yani doğada suyun sürekli bir döngü içinde olduğunu söyleyebiliriz.

## **Okuma Sırasında Etkinlik ve Soruların Cevapları**

1. Kuşlar yuvalarını seçerken neden suya yakın olmayı tercih ediyorlar?
  - Çünkü gece karanlığında uzaklara uçmak zor olur. Suyu yakın olmak, ihtiyaç duyduklarında kolayca ulaşmalarını sağlar.
2. Su damlalarının hüznü olmasının nedenleri nelerdir?
  - Güneşin ısısı nedeniyle buharlaşarak yok olacaklarını düşündükleri için hüznüdürler.

**3. Kuşlar, su damlalarına nasıl umut veriyor?**

- Su damlalarına kaybolmadıklarını, sadece dönüşerek tekrar yere inceklerini ve sevginin de aynı şekilde aktığını söylüyorlar.

**4. Su damlaları tekrar yeryüzüne nasıl dönüyor?**

- Güneşin ısısı nedeniyle buharlaşıyorlar, bulutlara yükseliyorlar ve yağmur yağdığında tekrar yere iniyorlar.

**5. Sevgi ve su arasında nasıl bir benzerlik kurulmuştur?**

- İkisi de kaybolmaz, sadece dönüşerek tekrar ortaya çıkar. Sevgi bir kişiden başka birine geçebilir, su da doğada döngü halinde dolaşır.

**Okuma Sonrası Etkinlik ve Soruların Cevapları**

**1. Metnin ana fikrini bir cümle ile özetler misiniz?**

- Sevgi ve su kaybolmaz, dönüşerek çoğalır ve hayatın döngüsü içinde var olmaya devam eder.

**2. Sevginin dönüşmesi fikrini günlük hayatımıza nasıl uyarlayabiliriz?**

- İyilik ve sevgi gösterdiğimizde, bu duygular başka insanlara geçer ve sonunda bize geri döner.

**3. Kuşların su damlalarına olan davranışları sizce hangi değerleri vurguluyor?**

- Yardımlaşma, umut verme ve doğanın döngüsünü anlama değerlerini vurguluyor.

**4. Su damlalarının hikâyesi, doğanın döngüsü hakkında ne öğretmiştir?**

- Doğada hiçbir şey kaybolmaz, sadece şekil değiştirerek döngü halinde yaşamaya devam eder.

**5. Metindeki “Sevgi de su gibidir, dönüşür ve çoğalır” fikri sizce neden önemlidir?**

- Çünkü insanlar sevgi ve iyilik gösterdiğinde, bu duygular yayılır ve toplumsal bir dönüşüm yaratır.

**1. Doğru – Yanlış Etkinliği (Anlama ve çıkarım yapma)**

Aşağıdaki ifadelerden doğru olanlara “D”, yanlış olanlara “Y” yazınız.

- ( ) Kuşlar, yuvalarının sadece yüksek olmasına dikkat eder.
- ( ) Su damlaları güneşten dolayı hüzünlenmişlerdir.
- ( ) Çıvgın kuşları, suyun kaybolduğunu ve bir daha geri gelmeyeceğini düşünmüştür.
- ( ) Kuşlar, su birikintisinin kuruduğu yeri korumaya söz vermiştir.
- ( ) Metnin sonunda su damlaları yeniden yeryüzüne dönmüştür.

**2. Boşluk Doldurma Etkinliği (Kavram bilgisi)**

Aşağıdaki cümlelerde boş bırakılan yerleri uygun kelimelerle tamamlayınız.

(Kelime havuzu: dönüşür, yuva, hüzn, güneş, el ele)

1. Kuşlar kendilerine uygun bir \_\_\_\_ arıyorlardı.
2. Su damlaları, \_\_\_\_ yüzünden buharlaşmaktan korkuyordu.
3. Sarı kaşlı çıvgın kuşları, suyun doğada kaybolmayıp sadece \_\_\_\_ olduğunu söyledi.
4. Yağmur yağarken damlalar \_\_\_\_ tutuşarak yeryüzüne inmişti.
5. Su damlalarının gözlerinden \_\_\_\_ okunuyordu

### 3. Diyalog Tamamlama

Aşağıdaki konuşmayı tamamlayınız:

Su damlası: Neden hepimiz yok oluyoruz, biz nereye gidiyoruz?

Kuş: .....

Su damlası: Yani tekrar dönecek miyiz?

Kuş: .....

### 4. Kelime Avı Etkinliği

Aşağıda verilen kelimelerin anlamlarını metinden tahmin ederek bulup yazınız. Daha sonra yapay zekâ uygulamasını kullanarak bulduğunuz cevapları karşılaştırınız.

1. Buharlaşmak:
2. Tepe:
3. Çalı çırpı:
4. Birikinti:
5. Isı:

### 5. Başlık Bulma Etkinliği

Metnin içeriğine uygun farklı başlık önerileri yazınız. (En az 3 tane)

### 6. Neden-Sonuç Etkinliği (Eşleştirme)

Parantez içindeki nedenleri sonuçlarla eşleştiriniz:

1. Su damlaları buharlaşmıştır → (Yeniden yağmur olarak yeryüzüne döndükleri için)
2. Kuşlar çalı çırpı taşımıştır → (Güneş ısısı nedeniyle)
3. Su damlaları mutlu olmuştur → (Yuvayı daha güvenli yapmak için)

### 7. Dijital Hikâye Haritası

Etkinlik: Yapay zekâ uygulaması kullanarak metnin hikâye haritasını oluşturun.

### 8. Akıllı Tahta ile Etkileşimli Çalışma

Etkinlik: Akıllı tahtada yapay zekâ uygulamasına sorular sorarak metni analiz edin.

### 9. Akıllı Tahta ile Etkileşimli Çalışma

Etkinlik: Akıllı tahta üzerinden WhatsApp Copilot yansıtılır. O haftanın teması olan “Doğa ve Evren” doğrultusunda yapay zekâ desteğiyle bir metin başlangıcı oluşturulur. Öğrencilerden, anahtar kelimeler ve içerik önerileri doğrultusunda metnin devamını yazmaları istenir.

### **Doğa ve Evrenin Sırları**

Gökyüzü, sonsuz bir kitap gibi; her gece sayfalar açılır ve yıldızlar bize bilinmeyenleri fısıldar. Evrenin derinliklerinde dolaşan gezegenler, sonsuz boşlukta bir dans misali süzülür. Kimi zaman bir yıldız kayar ve o an, gökyüzü bir dilek kabul eder gibi parlar.

Yeryüzü de en az gökyüzü kadar büyüleyicidir. Ormanlar nefes alır, dağlar zamana direnir, nehirler kilometrelerce yol kat ederek okyanusa ulaşır. Toprağın altında saklı yaşam, gözle görünmeyen mucizeler barındırır; bir tohum kök salıp filizlenir ve ardından göğe yükselen görkemli bir ağaca dönüşür.

Bir gün, küçük bir çocuk yıldızlara bakarken bir soru sordu:

"Evrenin sonu var mı?"

Bu soru, yalnızca bir çocuğun aklına gelen basit bir düşünce değil, insanlığın binlerce yıldır yanıt aradığı bir gizemdi. Peki, gerçekten evrenin bir sınırı var mıydı? Yoksa doğa, sonsuz bir döngü içinde sürekli kendini mi yeniliyordu?

Tam o anda.....

## Ek 4: Çalışma Örnekleri

... Tam o anda oklana okunus ve uzayın benzer olduğu geldi. Kişide oklana birtane soru oluyordu. uzaylarda daha bilmediğiniz bir sürü yıldız gezegen evren vb. cisimler var. tıpkı okunus gibi okunuslarda keşfedilmeyen bir sürü canlılar, bitkiler ve daha bilmediğiniz maddelere sen var. Başta bir benzerliği ele alırsak okunus ve uzaydaki benzerlikler. Çok güzel bir etim mevcut. Evrenin bir sırrı da karakterlerin içerisinde ne var? Belki farklı bir evren belki insanın soru. Uzayda varlığını bilmediğiniz canlılarda olabilir mi? Gerçekleri bilmediğimiz sadece hayal ürünü olan uzaylılar gerçek mi? neden almasın. Evren hakkında bilmediğimiz bir sürü sırlar var. Belki de hayal gücümüzün yetmediği canlılarda olabilir. Uzaydan gerçekleri keşfedilmeyen sadece hayal ürünü olan canlılar okunuslarda da var. Mesela Deniz kızıları. Gerçek mi? buay düşünmek bile insana konuk geliyor. Çünkü sadece hayal ürünü ama gerçek olabilir mi?

Ercin Kelleci  
7/A - 163

RECEP GİĞDEM 7/A 258

benzer evrenin bir sınırı yoktur çünkü evrende bir sürü şeyler var. bunlardan birkaçı:

- 1) Yıldızlar
- 2) Gezegenler
- 3) ormanlar
- 4) Bulutsular

Bunlar birkaçıdır evrende sınırsız şeyler var say say bitmez. Doğa bir döngü içindedir. Ağaçlar büyür, çiçekler büyür, bunlar birkaçı doğada bir sürü döngü içinde şeyler vardır. evren sınırsız uzayı doğayı içine alan sınırsız ve sonsuz bir boşluktur. Mesela insanın yaşadığı sonsuz bir döngü içindedir. Mesela doğada bir sürü şeyler keşfedilebilir. Mesela enerji'de kısır bir döngü içindedir biz birşeyler yeriz enerjimiz biter, tekrar yeriz tekrar biter doğada böyle bir döngüdür. Örneğin hayvanlar yeterli besin alamazsa ölürler, çiçekler, ağaçlar yeterli vitamin ve su alamazsa kururlar.

Henric Akkaya

- 1) Evrenin sonsuz var mıdır?
- 2) Gezegenler yıldızlara benzer mi?
- 3) Uzay gezegenine benzer mi?
- 4) Doğa ormana benzer mi?
- 5) Sonsuzluk insanı benzer mi?
- 6) Keşif bilime benzer mi?
- 7) Neler keşfetmeye benzer mi?
- 8) Zaman enerjide benzer mi?
- 9) Güneş moröte benzer mi?
- 10) Doğayı bilimeye benzer mi?

Evren ✓  
Güneş ✓  
Yıldızlar ✓  
Gezegenler ✓  
Doğa ✓  
Orman ✓  
Nehir ✓  
Zaman ✓  
Güneş ✓  
Keşif ✓  
Bilim ✓  
İnsan ✓  
Doğası ✓  
Yeraltı ✓  
Enerji ✓  
Bilim ✓  
Sonsuzluk ✓  
Moröte ✓  
Keşfetmek ✓

Azra Betül Saka 7/A 133 A6

Tam o anda oklana bir soru daha gelir. Eğer evrenin soru varsa biz onu neden göremiyoruz, yada evrenin soru yoksa neden bundan emin değiliz?

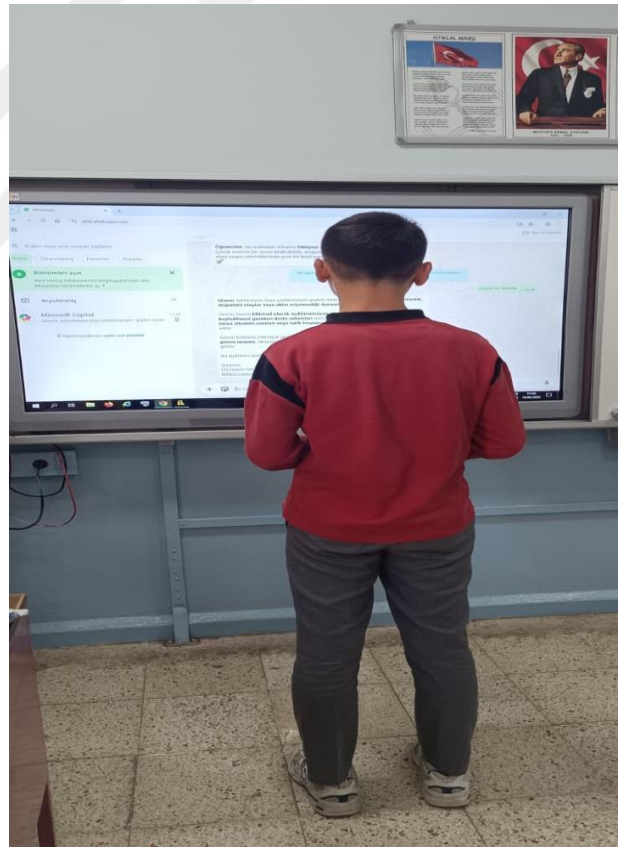
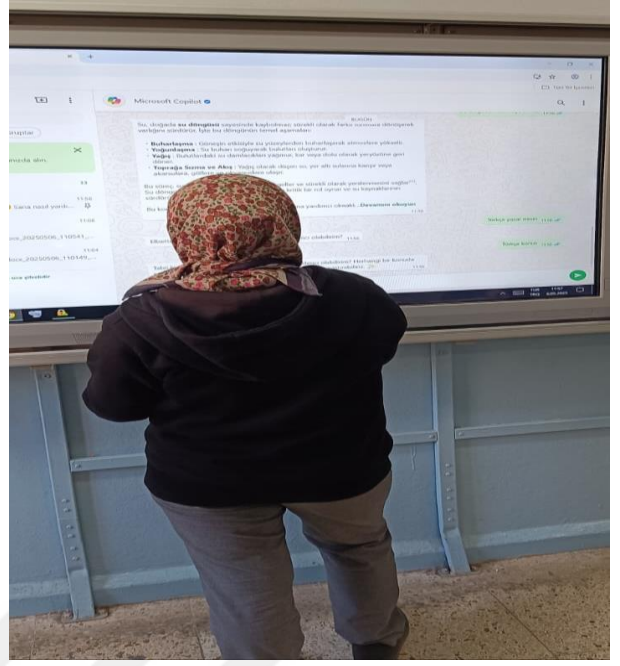
Buda bir gizem ve galileo gizem olmaya devam edecektir. Herşey bu kadar kolay mı? neden bu kadar zorlanıyor, böyle soruların cevabını bulmakta.

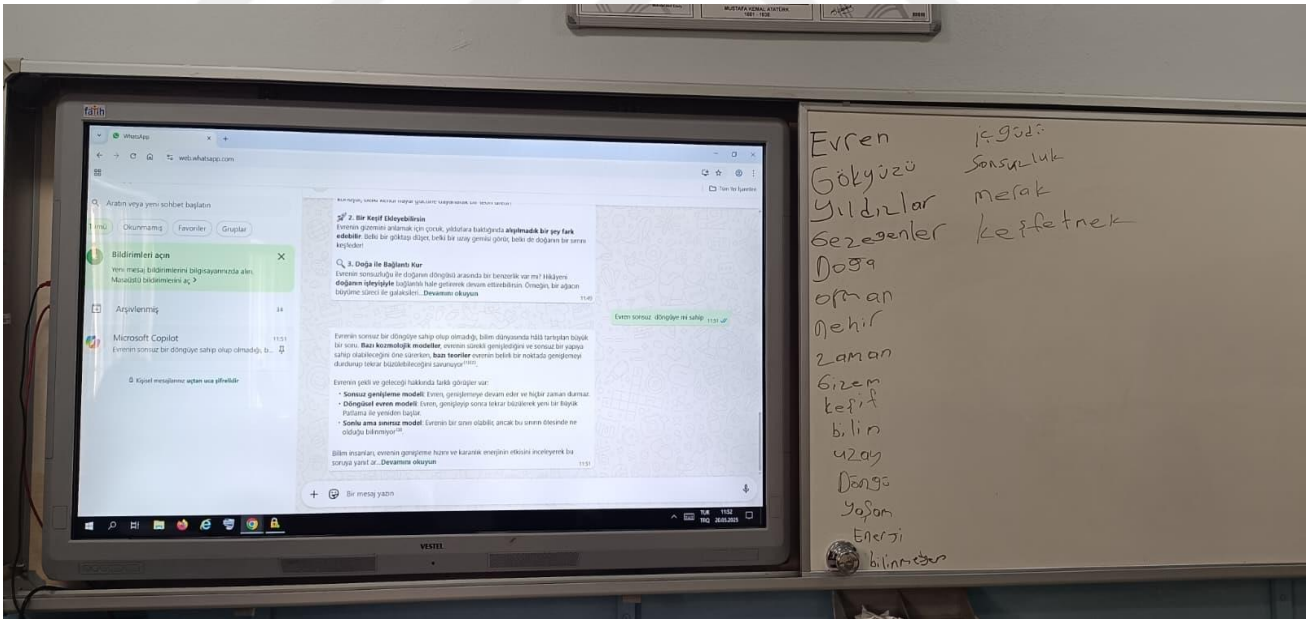
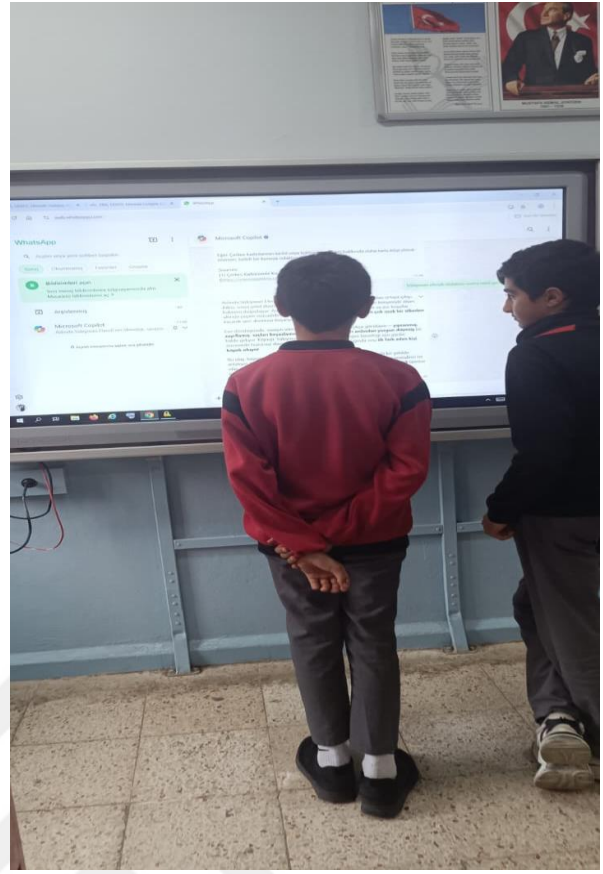
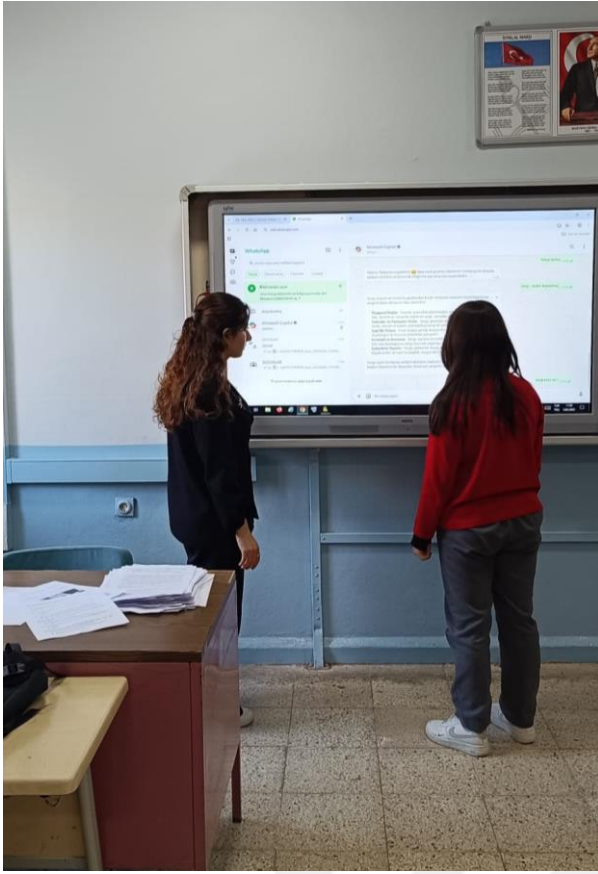
Sonsuzluk içinde bir yerlerdeyiz. Zaman, zaman almamız sorular gelir teknoloji bu kadar gelişirken, uzayın derinliklerine neden girmiyoruz.

Peki sonsuzluk demişken sonsuzluk ne demek? Soru olmayı mı, yoksa bulunmayı mı? Benzer bu kadar bir soru.

Okunuslar, gezegenler, yıldızlar gibi bilimsel şeyler içinde ve merak konusu. Eğer gelecekte insanlar teknolojiyi ve bilimi daha çok geliştirirse belki bir gün bilimsel şeyler, doğa ve uzay hakkında daha çok bilgi edinebiliriz. Doğa ve evren keşfedilmeyi bekliyor.

## Ek 5: Gruplara İlişkin Fotoğraflar





## Ek 6: Araştırma Ölçeği İzni

Sayın Fatma Susar Kırmızı hocam,

Ben Duygu ATILGAN, Bayburt Üniversitesi- Türkçe Eğitimi alanında yüksek lisans yapmaktayım. Tez çalışmam kapsamında, geliştirmiş olduğunuz Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeği (OASÖ)'nü kullanmak istiyorum.

Ölçeğin 4.sınıf düzeyine uygun olarak geliştirildiğini gördüm; ancak çalışmamda 7. sınıf öğrencilerine uygulamak istiyorum. Bu bağlamda, ölçeğin bu düzey için de uygun olup olmadığı konusunda görüşünüzü almak isterim. Eğer uygun olduğunu düşünüyorsanız, ölçeği kullanabilmem için tarafınızdan izin talep ediyorum.

Değerli vaktinizi ayırdığınız için şimdiden teşekkür ederim. Saygılarımla,

Duygu ATILGAN  
Bayburt Üniversitesi - Türkçe Eğitimi



Alicılar: ben v



Sevgili Duygu Merhaba;  
Ölçeğimi kullanabilirsin. Bu ölçek ortaokul öğrencileri için pek çok kez kullanıldı. Bu çalışmalara da atıf yaparak ölçeğin 7. sınıflar için uygun olduğunu ortaya koymak mümkündür. Kolaylıklar dilerim.

28 Şubat 2025 18:25, "Duygu ATILGAN"

## Ek 7: Araştırma İzni Formu

Evrak Tarih ve Sayısı: 23.02.2025-262310



**T.C.**  
**BAYBURT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ**  
**ETİK KURULU**  
**KARARI**



Karar Tarihi  
20.02.2025

Karar Sayısı  
47

Oturum Sayısı  
2

Üniversitemiz Etik Kurulu tarafından, Bayburt Üniversitesi Rektörlüğü Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü'nün 08.01.2025 tarihli ve E-83542712-050.99-252119 sayılı yazısı gereği, Bayburt Üniversitesi Rektörlüğü Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, , Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı 232235003 numaralı öğrencisi Duygu ATILGAN' ın yüksek lisans tezi olarak yürüttüğü "Yapay Zekâ Destekli Okuma Stratejileri Öğretiminin Ortaokul Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarılarına Etkisi: 7. Sınıf Örneği" başlıklı araştırma önerisi üniversitemiz etik kurulu tarafından incelenmiş olup, araştırma önerisinin etik ilkelere uygun olduğuna toplantıya katılan üyelerin oy birliğiyle karar verilmiştir.

Prof.Dr. Ali Savaş BÜLBÜL  
Başkan  
**BELGENİN ASLI ELEKTRONİK İMZALIDIR**

Mevcut Elektronik İmzalar

Belge Doğrulama Kodu : \*BSSBL18FYP\*  
Prof.Dr. ALİ SAVAŞ BÜLBÜL (Etik Kurulu - Başkan) 23.02.2025 14:32

Belge Takip Adresi :

Bilgi için: Nuri TURAN  
Unvanı: Avukat

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

## Ek 8: Araştırma İzni Formu



Şehit Recep Eşiyok Ortaokulu Müdürlüğüne



Başvuru No: MEB.T

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: 722938

T.C. Kimlik No

Adı Soyadı: DUYGU ATILGAN

Araştırmanın Adı: Yapay Zeka Destekli Okuma Stratejileri Öğretiminin Ortaokul Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarılarına Etkisi: 7. Sınıf Örneği

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğrenci

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Şehit Recep Eşiyok Ortaokulu

Uygulama Yapılacak Birim: Ortaokul

Uygulama Yapılacak İl: BAYBURT

Veri Toplama Aracının Başlığı: OKUDUĞUNU ANLAMA STRATEJİLERİ ÖLÇEĞİ

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 11.03.2025

Araştırmanın Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 11.03.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni BAYBURT İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

\* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için <https://arastirmaiznileri.meb.gov.tr/belge-dogrula> bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Modülü -

## ÖZ GEÇMİŞ

Duygu ATILGAN, 2023 yılında Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Lisans Programından mezun olmuştur. Lisans eğitiminin ardından Bayburt Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programında öğrenim görmüş ve 2026 yılında yüksek lisans eğitimini başarıyla tamamlamıştır. Yüksek lisans eğitimi sürecinde Bayburt Üniversitesi Teknofest Öğrenci Topluluğu Başkanlığı görevini yürütmüştür. 2024 yılında Gençlik ve Spor Bakanlığı Temsilci Genç Programı kapsamında 2024 yılı “Bayburt Temsilci Genci” olarak seçilmiştir. Ayrıca Gençlik ve Spor Bakanlığı tarafından yürütülen ÜNİDES projeleri kapsamında üç ulusal projesi kabul edilmiş ve bu projelerde yürütücü olarak görev almıştır. Söz konusu projeler dolayısıyla Bayburt Üniversitesi tarafından düzenlenen ödül töreninde “Taltif Belgesi” ile onurlandırılmıştır. Akademik çalışmalarını Türkçe eğitimi alanında sürdüren ATILGAN’ın, Türkçe Eğitimi ile ilgili Güncel Araştırmalar adlı kitapta “Türkçe Ders Kitaplarında Kullanılan Görsellerin İşlevleri” başlıklı bir kitap bölümü bulunmaktadır. Eğitim alanına adanmış bir anlayışla mesleki ve akademik çalışmalarına devam etmektedir.