



Yapay Zekâ Uygulamalarının Ortaokul Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerisine ve Okuma Motivasyonuna Etkisi*

*Seda ÜRKMEZ***

*Mustafa TÜRKYILMAZ****

Öz

Bu araştırma Türkçe derslerinde kullanılan yapay zekâ uygulamalarının yedinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi ve okuma iç motivasyonuna etkisini incelemektedir. Karma yöntem yaklaşımıyla yürütülen çalışmada nicel boyutta ön test-son test deney ve kontrol gruplu yarı deneysel desen, nitel boyutta ise yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırma 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Kırşehir'deki bir devlet ortaokulundaki farklı sınıflarda öğrenim gören 30 öğrenci (15 deney, 15 kontrol) ile gerçekleştirilmiştir. Deney grubuna on hafta boyunca haftada iki ders saati yapay zekâ destekli okuma etkinlikleri uygulanmıştır. Kontrol grubunda ders kitabındaki etkinlikler, programda ön görüldüğü şekilde sürdürülmüştür. Nicel veriler başarı testi ve motivasyon ölçeği ile toplanmış, bu veriler bağımlı ve bağımsız t-testleri ile analiz edilmiştir. Ayrıca Cohen'in d formülüyle sonuçların etki büyüklükleri de hesaplanmıştır. Nitel veriler ise yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmış, içerik analiziyle değerlendirilmiştir. Bulgular, yapay zekâ destekli uygulamaların okuma motivasyonunu istatistiksel anlamlılık düzeyinde artırdığını ancak okuduğunu anlama başarısında anlamlı bir değişim yaratmadığını ortaya koymuştur.

Anahtar Kelimeler: Okuduğunu anlama, okuma motivasyonu, yapay zekâ

The Effect of Artificial Intelligence Applications on the Reading Comprehension Skills and Reading Motivation of Lower Secondary School Students

Abstract

This research examines the effects of artificial intelligence applications used in Turkish language classes on the reading comprehension skills and intrinsic reading motivation of seventh-grade students. The study, conducted with a mixed methods approach, employed a quasi-experimental design with pretest-posttest, experimental, and control groups for the quantitative dimension, and a semi-structured interview technique for the qualitative dimension. The research was conducted with 30 students (15 experimental, 15 control) from different classes at a public middle school in Kırşehir during the 2024-2025 academic year. Two hours of AI-supported reading activities were implemented in the experimental group per week for ten weeks. The activities in the textbook were maintained in the control group as prescribed in the program. Quantitative data were collected using an achievement test and a motivation scale, and these data were analyzed using dependent and independent t-tests. Effect sizes were also calculated using Cohen's d formula. Qualitative data were collected using a semi-structured interview form and analyzed using content analysis. The findings revealed that AI-supported applications increased reading motivation to a statistically significant level, but did not produce a significant change in reading comprehension.

Keywords: Reading comprehension, reading motivation, artificial intelligence

* Bu makale, Seda Ürkmez'in Prof. Dr. Mustafa Türkyılmaz danışmanlığında hazırladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

**^{ID} Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, Kırşehir, seda.bezci19@gmail.com

***^{ID} Prof. Dr., Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Kırşehir, mturkyilmaz@ahievran.edu.tr

Giriş

Bilginin bir nesneye veya tekniğe uygulanması anlamına gelen teknoloji, öncelikle insanın becerilerini geliştirmeye hizmet etmektedir. Bu sayede insan, daha önce yapamadığı şeyleri gerçekleştirebilmekte, yapabildiklerini ise daha kısa zamanda ve verimli biçimde yapabilmektedir. İnsan iletişimini kolaylaştırması bakımından bir teknoloji sayılabilecek olan dilin kullanımıyla insanlık, bilgi alışverişinde bulunabilir hâle gelmiş; yazının icadıyla birlikte ise bilgiyi depolama kapasitesi önemli ölçüde artmıştır (Reese, 2020). İnsanlığın kolektif olarak ürettiği bilgi, her zaman kendinden sonraki atımlara zemin hazırlamış ve yığılarak artmıştır. Dil, yazı, basılı kitaplar, modern bilim, bilgisayarlar ve internet gibi icatlar bilginin depolanmasını kolaylaştırırken aynı zamanda kültürel ve teknolojik gelişim ile dönüşümü de hızlandırmıştır (Tegmark, 2019). 2000’li yıllarla birlikte teknolojinin yaygınlaşması ve internet ağlarının küresel ölçekte erişilebilir hâle gelmesi, anlık iletişimi mümkün kılarak bilgi üretimi ve paylaşımını yoğun biçimde artırmıştır (Dilekçi ve Karatay, 2021). Yirmi birinci yüzyılın başlarından itibaren yapay zekâ sistemleri, toplumun her kesiminde günlük yaşamın vazgeçilmez bir unsuru hâline gelmiştir. Çalışma hayatından ev işlerine, bankacılıktan çevrim içi alışverişe kadar birçok alanda kullanılan bu sistemler, yalnızca iş ve gündelik etkinlikleri değil; aynı zamanda bireylerin bakış açılarını, eğlence anlayışlarını ve yaşam tarzlarını da dönüştürmektedir (Altun, 2019; Özgeldi, 2019).

Günümüzün teknolojisi olarak kabul edilen yapay zekânın düşünsel temelleri, Alan Turing’in 1950’de yayımladığı makalesinde “Makineler düşünebilir mi?” sorusunu gündeme getirmesiyle atılmıştır (Turing, 1950). “Yapay zekâ” terimi ilk kez bir konferansta John McCarthy tarafından kullanılmıştır (McCarthy, Minsky, Rochester ve Shannon, 1955). Türkiye’de ise Arf (1958), “Makine Düşünebilir mi ve Nasıl Düşünebilir?” başlıklı makalesiyle bu konuyu dönemin koşullarında tartışmıştır. Makinelerin insan bilisini taklit etmesi olarak değerlendirilen yapay zekâ; bilgisayarların ya da bilgisayar destekli makinelerin insanlara özgü problem çözme, anlama, genelleme ve deneyimlerden öğrenme gibi ileri düzey bilişsel süreçleri yerine getirme kapasitesi olarak tanımlanmaktadır (Nabiyev, 2012).

Eğitim alanında giderek yaygınlaşan yapay zekâ, dijital içeriklerin sunumunu kolaylaştırarak ders materyallerini daha anlaşılır hâle getirmekte ve öğrenme sürecini desteklemektedir (Fitria, 2021). Yapay zekâ tabanlı sistemler öğrencilerin performans verilerini gerçek zamanlı analiz ederek kişiselleştirilmiş içerikler ve uyarlanabilir öğrenme deneyimleri sunabilmektedir (Cho, Kim ve Han, 2019; Peng, Ma ve Spector, 2019). İletişim odaklı yapay zekâ uygulamaları ise öğrencilerin motivasyonunu, ilgisini ve öz düzenleme becerilerini geliştirmektedir (Chin, Hong ve Chen, 2014). Bu bilgilerden hareketle yapay zekâ uygulamalarının eğitim ve öğretim etkinliklerinde faydalanılabilecek bir teknoloji olduğu söylenebilir.

Günümüzde bireylerin teknolojik üretime katkı sağlayabilmeleri ve bu teknolojilerden etkin biçimde yararlanabilmeleri için daha gelişmiş okuryazarlık becerilerine sahip olmaları gerekmektedir. Bu bağlamda gelişmiş ülkeler; okuduklarını anlayan, edindikleri bilgileri farklı amaçlar doğrultusunda kullanabilen ve sahip oldukları bilgi ve becerileri yaşadıkları çevrenin gelişimine aktarabilen etkin okuyucular yetiştirmeyi hedeflemektedir (Akyol, 2018). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda, yapay zekâ teknolojisinin eğitim ortamında kullanımı ve öğrencilerin bu teknolojiyi kullanarak araştırma yapma, dosya hazırlama, görsel ve sesli içerik üretme gibi etkinliklerle yapay zekâyı deneyimlemeleri önerilmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2024). Bu bakış açısıyla Türkçe derslerinde dijital okuryazarlık becerileri kapsamında yapay zekâ okuryazarlığının öğrencilere kazandırılmasının hedeflendiğini düşünülebilir. Yapay zekâ okuryazarlığı, öğrencilerin yalnızca bu teknolojilerin pasif kullanıcıları olmalarını değil aynı zamanda yapay zekâyı gerçek yaşam sorunlarını çözmek için etkin bir araç olarak kullanabilme yetkinliği kazanmalarını amaçlamaktadır (Ng vd., 2021).

Geleneksel öğretim yöntemleri, öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarına yeterince yanıt verememekte; bu da öğrenme sürecine katılımı ve akademik başarıda önemli eşitsizliklerin oluşmasına neden olmaktadır. Eğitimde yaşanan dijital dönüşümle birlikte yapay zekâ teknolojilerinin özellikle dil öğretiminde kullanılması giderek önem kazanmaktadır (Sun ve Yusof, 2025). Yapay zekâ, otomatik metin değerlendirme araçları, okuma-yazma için geliştirilmiş akıllı sistemler, kişiselleştirilmiş uygulamalar ve hata tespiti yapabilen sistemleriyle dil öğrenme sürecini kolaylaştırmaktadır. Ayrıca konuşma tanıma teknolojileri sayesinde öğrencilerin telaffuz becerilerini geliştirmelerine ve sosyal kaygı yaşamadan pratik yapmalarına imkân tanımaktadır (Chen, Koong ve Liao, 2022; Fathi, Rahimi ve

Yapay Zekâ Uygulamalarının Ortaokul Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerisine ve Okuma Motivasyonuna Etkisi

Derakhshan, 2024; Huang vd., 2023). Teknolojinin sağladığı bu kolaylıkların dil öğretiminde kullanılmasının hem öğrencilerin öğrenme sürecini kolaylaştırabileceği hem de dil becerilerine yönelik etkinlikleri yapmaları için onları motive edebileceği söylenebilir.

Teknolojinin gelişmesiyle birlikte metinlere her zaman ve her yerden ulaşılma imkânı doğmuş, bu durum bireylerin okuma alışkanlıklarını temelden değiştirerek yeni bir okuma kültürünün oluşmasına zemin hazırlamıştır (Türkyılmaz, 2023). Bilgi çağında artan veri akışı, öğrencilerin içerik filtreleme, bağlantı kurma ve anlamlandırma gibi yeni becerilerle donatılmasını gerekli kılmıştır. Bu ihtiyaçlara cevap verebilmek adına eğitimciler, yapay zekâ destekli yenilikçi yöntemlere yönelmektedir. Özellikle uyarlanabilir metin teknolojisi, öğrencilerin ilgi, düzey ve hızlarına göre içerik üretmek kişiselleştirilmiş öğrenme ortamları sunmaktadır. Böylelikle okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye katkı sağlamaktadır (He, 2024). Yapay zekâ, doğal dil işleme teknolojisi sayesinde öğrenci girdilerine göre sohbet edebilmekte hatta ChatGPT gibi araçlar öğrenci hedeflerine uygun okuma materyalleri önerebilmekte ve kitaplarla ilgili sohbet ederek okumaya olan ilgiyi artırabilmektedir (Chen vd., 2023; Liu vd., 2022). Ayrıca yapay zekâ araçları metne uygun görsel, zihin haritası ve değerlendirme soruları üretmek öğrencilerin anlama, hatırlama ve eleştirel düşünme becerilerini desteklemektedir (Chen vd., 2023).

Yapay zekâyâ yönelik artan ilgi ve yatırımlar, bu teknolojilerin zamanla daha da gelişeceğini göstermektedir. Bu nedenle, eğitimcilerin yapay zekâ araçlarını okuma öğretiminde etkili biçimde kullanmaları ve bunun getirilerini incelemeleri son derece önemlidir (Wagner, 2024). Yapay zekâ destekli okuma deneyimine sahip olan öğrencilerin eğitim ortamı dışında bulunsalar bile metinlerin farklı anlam katmanlarını keşfetmek ya da metin üzerinde düşünmek amacıyla yapay zekâ teknolojilerinden faydalanabilecekleri söylenebilir. Gelecekte çeşitli sektörlerde görev alacak bireylerin karşılaştıkları problemleri çözme ya da yenilikçi fikirleri hayata geçirme süreçlerinde yapay zekâyı etkin biçimde kullanabilmeleri ise bu teknolojilerin eğitim ortamlarına entegre edilmesiyle mümkün hâle gelecektir, denilebilir.

Okuma, genellikle anlama ve kavrama süreçleriyle ilişkilendirilen, bireyin önceki bilgileriyle metin arasında anlam kurmasını sağlayan dinamik bir etkileşim sürecidir (Akyol ve Yılmaz, 2010). Okuma sürecinde uyarıcı konumunda bulunan metin aracılığıyla harflerle kodlanan iletiler okuyanın zihninde anlam bulmaktadır (Kurudayıoğlu, 2011). Yaşam boyu öğrenme sürecinde bireyin en temel ve belirleyici dil becerilerinden biri olan okuma becerisinin geliştirilmesinde ilgi, merak ve istek gibi duyuşsal unsurları içeren motivasyon kavramı önemli bir yer tutmaktadır (Türkben ve Gündeğer, 2021). Karşılaştığı metne ilgi duyan, metinde verilen iletiyi açığa çıkarmak için istekli olan ve anlam oluşturma sürecinde merakını doyurmaya çalışan bireylerin okuma becerisi kazanmada daha başarılı olabileceği düşünülebilir.

Motivasyon, bireyin davranışlarını şekillendiren temel unsurlardan biri olup okuma becerisinin edinilmesi ve geliştirilmesinde en etkili unsurlardan biri olarak öne çıkmaktadır (Akyol, 2018). Adıyaman ve Türkyılmaz'a (2023) göre okuma eylemi açısından motivasyon, bireyi okumaya yönlendiren, okumanın devamlılığını sağlayan etkenlerden biridir. Yıldız ve Aktaş'a (2015) göre ise okuma motivasyonu, okumaya yönelik ilgi, merak, çaba, eğilim ve okumaya ayrılan zaman bileşenlerini içinde barındıran bir yapıdır. Wang ve Guthrie (2004), okuma motivasyonunun hem içsel hem de dışsal süreçlerin bir araya gelmesiyle oluştuğunu belirtmiştir. Okuma motivasyonunun dışsal yönü bireyi okumaya teşvik eden dış kaynaklı unsurlardan, yani ödül, takdir ya da statü gibi etkenlerden oluşur (Ryan ve Deci, 2000). Okumaya yönelik içsel motivasyon ise zevk, merak, istek, heves, kişisel amaçlar ve bunların sunucunda okuma eyleminin başlatılması ve sürdürülmesi sürecidir (Schiefele, Schaffner, Möller ve Wigfield, 2012). Dolayısıyla okuma becerisinin kazandırılması ve alışkanlığa dönüştürülmesinde içsel motivasyon ile ilgili yapılacak çalışmaların önemli olduğu söylenebilir.

Okuma becerisinin gelişimi, bireyin benlik algısını güçlendirmesinin yanı sıra sosyal çevresiyle sağlıklı ilişkiler kurabilmesi açısından da önemli bir işlev görmektedir (Kızgın ve Baştuğ, 2020). Düzenli ve nitelikli okumanın bireyin düşünsel, kültürel ve dilsel gelişiminde vazgeçilmez bir araç olduğu iddia edilebilir. Bu bağlamda okuduğunu anlayan ve okumaya karşı istekli olan bireyler yetiştirebilmek için

okuma eğitiminin günümüz koşullarıyla uyumlu etkinliklerle zenginleştirilmesinin faydalı olabileceği söylenebilir.

Türkçe öğretiminde yapay zekâ uygulamalarına yönelik yapılan araştırmalar incelendiğinde özellikle Yabancılarla Türkçe Öğretimi alanında yürütülen çalışmaların sayıca daha fazla olduğu dikkat çekmektedir (Bayraklı Keleş, 2025; Çangal, Çelik ve Başar, 2025; Karagöl ve Kaynak, 2025; Katı ve Can, 2024; Küçük ve Solak, 2025; Turgut, 2025; Zileli, 2023). Ortaokul düzeyindeki öğrencilerle gerçekleştirilen yapay zekâ destekli deneysel çalışmaların sayıca oldukça sınırlı olduğu göze çarpmaktadır (Dal, 2024). Türkçe eğitiminde yapay zekâ kullanımına ilişkin öğretmen adayları ile yürütülen ve eğitimcilerin görüşlerini inceleyen araştırmalar da mevcuttur (Karagöl ve Bilgen, 2025; Karagöl, Bilgen ve Korkmaz, 2025; Yıldırım ve Karagöl, 2025). Bu araştırmada ise yapay zekâ tabanlı yenilikçi uygulamaların öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyi ve okuma motivasyonu üzerindeki etkilerinin incelenmesinin alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yapay zekânın metin üretme, soru yöneltme, kelime öğretme, zihin haritası oluşturma ve özetleme gibi yeteneklerinin öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmede olumlu katkılar sağlayacağı öngörülmektedir. Bu araştırmanın amacı yapay zekâ destekli okuma etkinliklerinin 7. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ile okuma iç motivasyonları üzerindeki etkisini incelemektir. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Türkçe derslerinde yapay zekâ uygulamalarıyla desteklenen okuma etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ve okumaya yönelik iç motivasyonları üzerindeki etkileri nelerdir?
2. Deney grubundaki öğrenciler ile kontrol grubundaki öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Testinden elde ettikleri ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Deney grubundaki öğrenciler ile kontrol grubundaki öğrencilerin Okuma İç Motivasyonu Ölçeğinden elde ettikleri ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Yapay zekâ destekli okuma etkinliklerine katılan deney grubu öğrencilerinin uygulama sürecine, yapay zekâ yanıtlarına, yapay zekânın diğer derslerde kullanımına ve okuma becerisine olan katkısına ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, karma yöntem desenlerinden açıklayıcı sıralı karma desen kullanılmıştır. Bu desen, araştırma problemini hem nicel hem de nitel verilerle çok boyutlu biçimde ele alma imkânı sunar (Johnson ve Christensen, 2004). Süreçte önce nicel veriler toplanıp analiz edilir, ardından bu bulguları desteklemek ve ayrıntılandırmak için nitel verilere başvurulur. (Creswell, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Araştırmanın nicel boyutunda ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Eğitim araştırmalarında tüm değişkenlerin tam olarak denetim altına alınmadığı durumlarda sıklıkla başvurulan bu desen, deney ve kontrol grupları aracılığıyla karşılaştırma yapmaya olanak sağlamaktadır (Büyüköztürk, 2017; Karasar, 2014). Çalışmada, gruplar rastgele atama yoluyla belirlenmiş; deney grubunda Türkçe derslerindeki metinler yapay zekâ destekli etkinliklerle işlenirken, kontrol grubunda öğretim, ders kitabında öngörülen biçimde sürdürülmüştür. Araştırmanın bağımlı değişkenlerini “okuduğunu anlama başarısı” ve “okuma iç motivasyonu” oluşturmaktadır. Bu nedenle süreç başlangıcında ve sonunda her iki gruba da “Okuduğunu Anlama Başarı Testi” ile “Okuma İç Motivasyonu Ölçeği” uygulanmıştır.

Araştırmanın nitel boyutunda, katılımcıların deney sürecine ilişkin değerlendirmelerini belirlemek amacıyla görüşme yöntemi kullanılmıştır. Nitel veri toplama tekniklerinden biri olan görüşme, soru-cevap temelli bir etkileşim yoluyla katılımcılardan ayrıntılı bilgi elde etmeye olanak tanımaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu kapsamda araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla deney grubundaki öğrencilerle uygulama süreci tamamlandıktan sonra bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Yapay Zekâ Uygulamalarının Ortaokul Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerisine ve Okuma Motivasyonuna Etkisi

Araştırma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Kırşehir'in Akpınar ilçesindeki bir devlet ortaokulunda öğrenim gören 7. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Çalışmada toplam 30 katılımcı yer almaktadır. Katılımcıların 15'i deney, 15'i kontrol grubunda bulunmaktadır. Çalışma grubu, kolay ulaşılabilirlik esasına dayalı uygun örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Bu yöntem, araştırmacıya süreci daha hızlı ve pratik yürütme olanağı sunmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Araştırmada rastgele atama ilkesi benimsenmiş, çalışılan okuldaki sınıflar arasından kura yöntemiyle deney ve kontrol grupları belirlenmiştir. Bu süreçte her sınıfa bir numara verilmiş, numaralar kura yoluyla çekilerek gruplar atanmıştır.

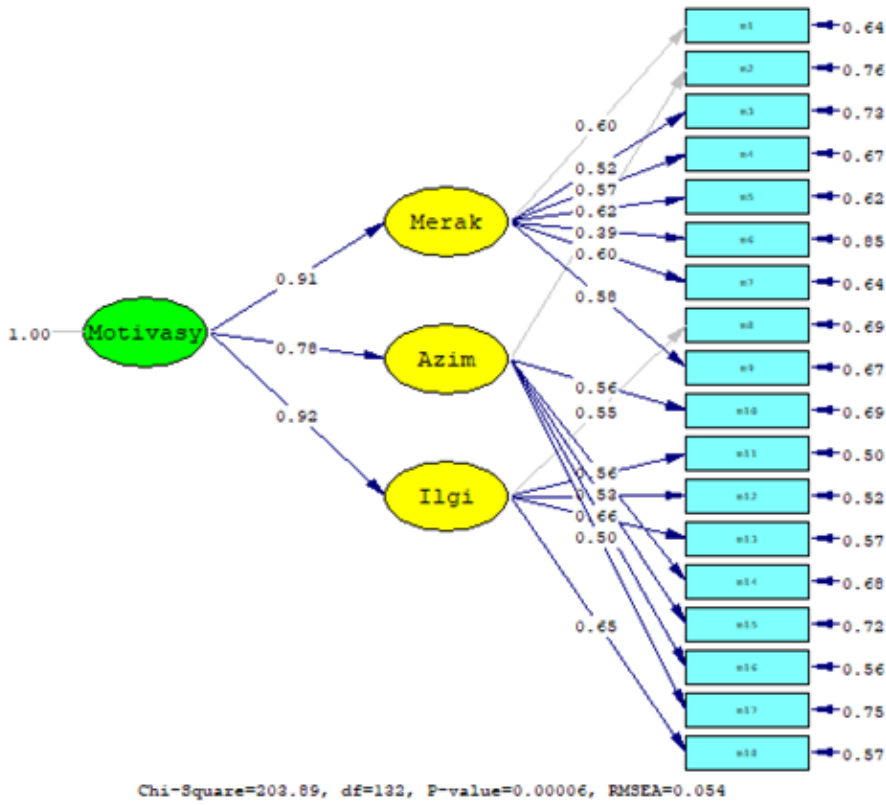
Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nicel bölümünde veri toplama aracı olarak "Okuduğunu Anlama Başarı Testi" ile "Okuma İç Motivasyonu Ölçeği" kullanılmıştır. Deneysel uygulamanın tamamlanmasının ardından ise araştırmacılar tarafından geliştirilen "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" aracılığıyla nitel veriler elde edilmiştir.

Okuduğunu anlama performansını ölçmek amacıyla Ağın Haykır'ın (2012) geliştirdiği Türkçe Okuduğunu Anlama Testinin 7. sınıfa yönelik hazırlanan formu kullanılmıştır. Bloom'un bilişsel alan düzeylerine göre hazırlanan test, SBS ve OKS sınavlarından yararlanılarak oluşturulan 20 çoktan seçmeli sorudan oluşmakta ve ana fikir, yardımcı düşünce, paragraf tamamlama gibi sorulardan oluşmaktadır. Yazım, noktalama ve görsellere ilişkin sorular araştırmacı tarafından test dışı bırakılmış; özgünlüğü artırmak için ifadeler ve seçenekler yeniden düzenlenmiştir. Testin kapsam geçerliği ve biçimsel yeterliliği için Keşan'da görev yapan 7 Türkçe öğretmeninden uzman görüşü alınmış, değerlendirmeler Miles ve Huberman'ın güvenilirlik ve uyum kat sayısı ile analiz edilmiştir. Değerlendiriciler arası uyum katsayısı .957 bulunmuştur. Sonuçlar, testin güvenilirliğini ortaya koymuştur (Ağın Haykır, 2012).

Ölçme aracı bu araştırmada kullanılmadan önce geçerlik ve güvenilirliğini sınamak amacıyla örneklem dışındaki 186 öğrenciye uygulanmıştır. Bu uygulama sonucunda madde analizi ile KR-20 katsayısı hesaplanmıştır. Başarı testine ilişkin madde ve test analizleri sonucunda KR-20 güvenilirlik katsayısı .838, testin ortalama güçlüğü .53 ve standart sapması 4.71 olarak belirlenmiştir. Alan yazınında, ortalama güçlük değerinin 0.50'ye yakın olmasının ve KR-20 katsayısının 1'e yaklaşmasının ölçme aracının istenen düzeyde güvenilir olduğunu gösterdiği vurgulanmaktadır (Özcelik, 1989, s. 113-114; Tekin, 1996).

Kurnaz (2019) tarafından geliştirilen Okuma İç Motivasyon Ölçeği, 18 maddeden oluşan, dört dereceli likert tipi bir ölçektir. Ölçekten alınabilecek puanlar 18 ile 72 arasındadır. Malatya'daki beş ortaokulda 461 öğrenci üzerinde yürütülen çalışmada, açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri sonucunda ölçeğin "merak" (7 madde), "ilgi" (5 madde) ve "azim" (6 madde) olmak üzere üç faktörlü bir yapıya sahip olduğu ve toplam varyansın %48,44'ünü açıkladığı belirlenmiştir. Modelin uyum indeksleri ($\chi^2/sd = 1.78$, GFI = .95, RMSEA = .041, SRMR = .048) yapı geçerliğinin sağlandığını göstermektedir. Cronbach Alfa, Spearman Brown ve madde-toplam korelasyon analizleri, ölçeğin yüksek iç tutarlılık ve ayırt ediciliğe sahip güvenilir bir ölçme aracı olduğunu ortaya koymuştur (Kurnaz, 2019). Araştırmacılar ölçeği araştırmada kullanmadan önce, örneklem dışında yer alan 186 öğrenciye uygulayarak modelin geçerliliğini doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile test etmiştir. Buna göre modelin Path analizi sonuçları ve görüntüsü Şekil 1'de sunulmuştur:



Şekil 1. Okuma İç Motivasyonu Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi

Örneklem büyüklüğüne göre ortaya çıkan χ^2 değerinin 220.04, serbestlik derecesinin (df) ise 132 olduğu tespit edilmiştir. χ^2/df ise 1,66'dır. Elde edilen değerlerin kabul edilebilir olduğu söylenebilir (Bollen 1989'dan akt. Kline, 2005, s. 137). 0,05'in altında ise iyi bir uyum değerini ortaya koyan RMSEA değerinin (Browne ve Cudeck, 1993, s. 144) 0,054 olduğu ve 0,10 değerinin altında bir değer aldığı genel olarak olumlu kabul edilen (Kline, 2005, s. 41) SRMR değerinin, 0,063 olduğu belirlenmiştir. RMSEA ve SRMR değerlerinin sıfıra yakın olması modelin mükemmelliğini ortaya koyar (Brown, 2006, s. 84, Byrne, 2010, s. 80). Ayrıca modelin uygunluğu durumunda 0,90 değerinin üzerinde olması gereken (Kline, 2005, s. 145) GFI değerinin 0,89; AGFI değerinin 0,86 olduğu belirlenmiştir. GFI ve AGFI değerleri modelin uyumu durumunda 1 değerine daha yakın olmalıdır ve negatif olmamalıdır (Jöreskog ve Sörbom, 1993: 123; Raykov ve Marcoulides, 2006: 43). 0 ve 1 değerleri arasında 1'e daha yakın olması gereken NFI (Kline, 2005, s. 144; Raykov ve Marcoulides, 2006, s. 44) değerinin 0,91 olduğu; 0 ve 1 arasında yine 1'e yakın olması gereken (Brown, 2006, s. 85; Byrne, 2010 s. 78; Raykov ve Marcoulides, 2006, s. 44) CFI değerinin ise 0,96 olduğu belirlenmiştir. Elde edilen göstergelerle modelin mükemmel ve kabul edilebilir bir model olduğu söylenebilir.

Yarı yapılandırılmış görüşme formu dört sorudan oluşmaktadır ve araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Formun hazırlanmasında dört alan uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Formda bulunan sorular şöyledir:

1. Yapay zekâ ile yürütülen okuma çalışmaları hakkında duygu ve düşünceleriniz nelerdir?
2. Yapay zekânın verdiği cevaplar hakkında duygu ve düşünceleriniz nelerdir?
3. Türkçe derslerinde ve diğer derslerde yapay zekâdan destek alma hakkında görüşleriniz nelerdir?
4. Yapay zekâ destekli okuma çalışmaları okuduğunuzu anlama başarınızı ve okumaya olan isteğinizi etkiledi mi? Açıklayınız.

Yapay Zekâ Uygulamalarının Ortaokul Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerisine ve Okuma Motivasyonuna Etkisi

Uygulama Süreci

Araştırmanın hazırlık süreci iki hafta olarak planlanmış ve bu dönemde öğrencilere ChatGPT, Canva ve Gemini gibi yapay zekâ araçları tanıtılmıştır. Araçların metin, ses ve görsel üretme ile diyalog kurma gibi özelliklerinin okuduğunu anlama becerisine katkı sağlayabileceği açıklanmıştır. Öğrencilere yapay zekânın güçlü yönleri ile hataları ve etik-güvenlik riskleri hakkında bilgi verilmiş ve kişisel verilerin korunması gerektiğinin önemi vurgulanmıştır. Deneysel süreçte kullanmak amacıyla kişisel bilgi içermeyen e-posta adresleri oluşturulmuş, okulun teknolojik altyapısı güncellenmiş ve bağlantı sorunları giderilmiştir. Araştırmacılar, 10 hafta boyunca öğrencilerin okuyacağı metinlerin dijital hâlini önceden e-posta yoluyla öğrencilerle paylaşarak zaman kaybını önlemişlerdir. Son olarak öğrencilere yapay zekânın insan olmadığı ancak etkileşim sırasında nazik bir dil kullanılması gerektiği hatırlatılmıştır. Deneysel süreçte Özgün Yayınları 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'ndan seçilerek kullanılan metinler ve yapay zekâ araçları Tablo 1'de sunulduğu şekildedir:

Tablo 1.

Deney Grubunda Kullanılan Metinler ve Yapay Zekâ Araçları

Hafta	Metin	Görsel Üretme	Metin Üretme	Metni Özetleme	Zihin Haritası	Ölçme Değerlendirme	Şarkı Üretme
1	Matematiğin Şiirselliği	Copilot ChatGPT	ChatGPT	ChatGPT		ChatGPT	
2	Albert Einstein	ChatGPT	ChatGPT	ChatGPT			
3	Atatürk Neler Okudu, Nasıl Okurdu?	Canva	Gemini	ChatGPT			
4	Okumak	Microsoft Designer	ChatGPT		ChatGPT		
5	Lütfen Süleyman'ın Yanağından Makas Almayın	Canva	Gemini ChatGPT		Mapify		
6	Adalet Heybesi	Canva	ChatGPT		ChatGPT	ChatGPT	
7	Çerçi Bekir	Canva	Gemini		ChatGPT	ChatGPT	Music Generator
8	Oduncunun Eşeği	ChatGPT	ChatGPT	ChatGPT			
9	Bir Sıcak Çorbada Anadolu	Canva ChatGPT	ChatGPT	ChtGpt	ChatGPT	ChatGPT	
10	Sevgi Döngüsü	ChatGPT	ChatGPT	ChatGPT		ChatGPT	

Araştırmada hazırlık aşaması da dâhil olmak üzere toplam 12 hafta boyunca yapay zekâ destekli okuma etkinlikleri yapılmıştır. Bu süreçte öğrenciler her hafta farklı metinler üzerinde yapay zekâ ile özet çıkarma, soru-cevap yapma, zihin haritası oluşturma, kavram açıklama, hikâye ve şiir yazma, slogan geliştirme ve görsel üretme gibi etkinlikler gerçekleştirmişlerdir. ChatGPT, Gemini, Copilot, Canva, Mapify, Microsoft Designer ve Music Generator AI gibi farklı yapay zekâ araçları birlikte ve karşılaştırmalı olarak kullanılmıştır. Öğrenciler kendi ürettikleri içerikleri yapay zekâ çıktılarıyla karşılaştırarak eksiklerini görmüşler, farklı bakış açıları kazanmışlar ve ortaya çıkan çalışmalarını sınıf panosunda sergilemişlerdir. Dijital araçlara hâkim olan öğrencilerin sürece kolay uyum sağladığı ve zorlanan arkadaşlarına yardımcı olduğu araştırmacılar tarafından gözlemlenmiştir. Böylece eğitimin doğasında olması gereken sosyalleşme ve akran iletişimi kendiliğinden gelişmiştir. Daha önce Eğitim Bilişim Ağı (EBA) deneyimi olan öğrenciler uygulamalarda sorun yaşamamıştır. Süreç sonunda öğrencilerin EBA kullanıcı adı ve şifrelerini kullanma becerilerinin arttığı ve dijital araçları öğrenim amaçlı kullanma konusunda daha istekli oldukları gözlemlenmiştir.

Araştırmacıların teknolojik uygulamalar aracılığıyla yürütülecek bu çalışmayı planlaması ile kontrollü şekilde yürütülen deneysel süreçte, alınan önlemlere karşın öğrencilerin kendi ilgi alanlarıyla ilgili konuları yapay zekâ ile paylaştıkları ve bu konularla ilgili içerik ürettikleri gözlemlenmiştir.

Verilerin Toplanması

Karma yöntemle yürütülen bu araştırmanın nicel verileri deneysel süreç öncesinde ve sonrasında deney ve kontrol gruplarına uygulanan Okuduğunu Anlama Başarı Testi ve Okuma İç Motivasyonu Ölçeği ile toplanmıştır. Nitel veriler ise deneysel sürecin sonunda deney grubundaki 12 gönüllü öğrenciden yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilmiştir.

Verilerin Analizi

Çalışmanın nicel verileri SPSS programı kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz sürecine geçmeden önce araştırma problemine ilişkin bulguların sağlıklı biçimde elde edilebilmesi amacıyla veri setinin dağılım özellikleri incelenmiştir. Verilerin normal dağılıma uyup uymadığını belirlemek için Shapiro-Wilk ve Kolmogorov-Smirnov testlerinden yararlanılmıştır. Kalaycı'ya (2010) göre, örneklem sayısı 29'dan az olduğunda Shapiro-Wilk, 29 ve üzeri olduğunda ise Kolmogorov-Smirnov testi tercih edilmelidir. Bu doğrultuda çalışmadaki örneklem sayısının 29'un altında olması nedeniyle Shapiro-Wilk testi sonuçları esas alınmıştır. Test sonucunda istatistiksel olarak anlamlı olmayan ($p > ,050$) değerler elde edilmesi dağılımın normal olduğu yönünde yorumlanabilir. Anlamlı çıkan değerler ($p < ,050$) ise standart sapmanın önemli olduğunu ve puanların normal dağılmadığını göstermektedir (Field, 2009).

Tablo 2.

Deney ve Kontrol Gruplarına Ait Okuduğunu Anlama Başarı Testi ve Okuma İç Motivasyonu Ölçeği Ön Test Sonuçlarına Ait Normallik Testi

Gruplar	Shapiro-Wilk		
	İstatistik	df	p
Başarı testi	,899	30	,065
Okuma motivasyonu genel ortalama	,915		,164
Merak alt boyutu	,937		,076
Azim alt boyutu	,962		,356
İlgi alt boyutu	,932		,060

Shapiro-Wilk testi sonuçlarına göre Okuma Motivasyonu Ölçeği genel ortalama, alt boyutları ve başarı testi ön testine ilişkin verilerin normallik değerleri incelendiğinde, Okuduğunu Anlama Başarı Testinden ($D(30) = ,899$; $p > ,050$) ve Okuma İç Motivasyonu Ölçeği genel ortalamasından ($D(30) = ,915$; $p > ,050$), merak alt boyutundan ($D(30) = ,937$; $p > ,050$), azim alt boyutundan ($D(30) = ,962$; $p > ,050$) ve ilgi alt boyutundan ($D(30) = ,932$; $p > ,050$) elde edilen sonuçların normal dağılım gösterdiği söylenebilir.

Tablo 3.

Deney ve Kontrol Grupları Son Test Sonuçlarına Ait Normallik Testi

Gruplar	Shapiro-Wilk		
	İstatistik	df	p
Başarı testi	,937	30	,090
Okuma İç Motivasyon Ölçeği genel ortalama	,957		,299
Merak alt boyutu	,978		,790
Azim alt boyutu	,966		,488
İlgi alt boyutu	,957		,301

Yapay Zekâ Uygulamalarının Ortaokul Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerisine ve Okuma Motivasyonuna Etkisi

Shapiro-Wilk testi sonuçlarına göre Okuma İç Motivasyonu Ölçeği genel ortalama, alt boyutları ve başarı testi son testine ilişkin verilerin normallik değerleri incelendiğinde başarı testinden ($D(30)=,937$; $p>,050$) ve okuma motivasyonu genel ortalamasından ($D(30)=,957$; $p>,050$), merak alt boyutundan ($D(30)=,978$; $p>,050$), azim alt boyutundan ($D(30)=,966$; $p>,050$) ve ilgi alt boyutundan ($D(30)=,957$; $p>,050$) elde edilen sonuçların normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Bu nedenle deney ve kontrol gruplarından elde edilen puanların değerlendirilmesinde parametrik testlerin kullanılması uygun görülmüştür. Bu çerçevede, deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanları arasındaki farkı belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi uygulanmış ve gruplar arasındaki istatistiksel anlamlılık düzeyi incelenmiştir. Ayrıca, her bir grubun uygulama öncesi ve sonrası puanlarındaki değişimi değerlendirmek için bağımlı örneklem t-testi kullanılmıştır. Bu analizler sayesinde hem deneysel müdahalenin gruplar üzerindeki etkisi hem de her grubun kendi içindeki gelişim düzeyi bilimsel olarak ortaya konulmuştur. Bunların yanında uygulanan testler arasındaki farkların büyüklüğünü belirlemek amacıyla etki büyüklüğü analizleri gerçekleştirilmiştir. Etki büyüklüğü, yeni bir uygulama ya da yöntemin geleneksel yöntemle kıyasla ne düzeyde farklılık yarattığını ortaya koymaktadır (Yıldırım ve Yıldırım, 2011). Gerçekleştirilen bağımlı ve bağımsız örneklem t-testlerine ilişkin etki büyüklükleri Cohen's d katsayısı ile hesaplanmıştır. İki bağımsız örneklem bağlamında Cohen (1988) düşük, orta ve büyük etki değerlerini sırasıyla $d = .20$, $.50$ ve $.80$ olarak tanımlamıştır. Bununla beraber Cohen (1988), bu değerlere esnek yaklaşılması ve bunların araştırma için fiili standartlar hâline gelmemesi konusunda uyarıda bulunmuştur.

Deneysel sürecin sonunda toplanan nitel veriler içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Bu analizin amacı, kodlama yapılarak verilerin altında yatan anlamları ve bu anlamlar arasındaki ilişkileri gün yüzüne çıkarmaktır (Kıncal, 2014). İçerik analizinin ilk aşamasında görüşme formları numaralandırılıp Microsoft Office'e aktarıldıktan sonra yanıtlar tekrar incelenmiştir. Daha sonra ortak noktalar işaretlenerek temalar altında toplanmış, öğrenci görüşlerinden doğrudan alıntılar seçilmiştir. Benzer ve sık tekrarlanan ifadelerden kodlar geliştirilmiş, bu kodlara göre kategoriler oluşturulmuş ve veriler sınıflandırılmıştır. Son aşamada ise kategori ve kodların frekans ve yüzde değerleri hesaplanarak nitel verilerin analizi tamamlanmıştır.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı =Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu

Karar tarihi= 16.10.2024

Belge sayı numarası= 2024/11/12

Bulgular

Bu çalışmada, araştırma sorularına çok boyutlu yanıtlar üretebilmek amacıyla açıklayıcı sıralı karma desen tercih edilmiştir. Bu bağlamda elde edilen bulgular, nicel veriler aracılığıyla ortaya konulmuş; nitel veriler ise söz konusu bulguların ayrıntılı biçimde yorumlanmasına katkı sağlamıştır.

Nicel Verilere İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubunun deneysel süreç öncesinde okuduğunu anlama başarı testinden elde ettikleri sonuçlar Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4.

Deney ve Kontrol Gruplarının Başarı Testinden Aldıkları Ön Test Puanlarına Dair Bağımsız t-Testi Sonuçları

Başarı Testi	Gruplar	n	\bar{X}	SS	t	p
	Deney grubu	15	8,66	3.97	.047	.963
	Kontrol grubu	15	8,60	3.77		

Tablo 4'te deney ve kontrol gruplarının ön test olarak uygulanan okuduğunu anlama testinden elde ettikleri puanların karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar yer almaktadır. Buna göre, deney grubunun ortalama puanı 8.66, kontrol grubunun ise 8.60'tır. Gruplar arasındaki bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($t = 0.47$; $p > .05$).

Tablo 5'te deney ve kontrol gruplarının başarı testinden elde ettikleri son test puanları sunulmuştur:

Tablo 5.

Deney ve Kontrol Gruplarının Başarı Testinden Aldıkları Son Test Puanlarına Dair Bağımsız t-Testi Sonuçları

Başarı Testi	Gruplar	n	\bar{X}	SS	t	p	Cohen's d
	Deney grubu	15	9,13	4,53	1,218	,234	0.45
	Kontrol grubu	15	7,42	2,70			

Tablo 5'te yer alan son test sonuçlarına göre deney grubunun aldığı puan ortalaması 9.13, kontrol grubu ortalaması ise 7.42'dir. Fark deney grubu lehine olsa da istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t = 1.218$; $p > .05$).

Başarı testinden alınan son test puanları için hesaplanan Cohen's d değeri 0.45 bulunmuştur. Bu değer uygulamanın orta düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, deney grubunda gözlenen puan artışının istatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte ($p > .05$), uygulamanın öğrencilerin başarı düzeyleri üzerinde kısmen olumlu bir etki oluşturduğunu düşündürmektedir.

Tablo 6'da deney ve kontrol gruplarının ön test olarak uygulanan ölçekten elde ettikleri puanların karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar yer almaktadır.

Tablo 6.

Deney ve Kontrol Gruplarının Okuma İç Motivasyonu Ölçeğinden Aldıkları Ön Test Puanlarına Dair Bağımsız t-Testi Sonuçları

Okuma İç Motivasyonu Ölçeği	Gruplar	n	\bar{X}	SS	t	p
Genel ortalama	Deney grubu	15	2,70	,359	.426	,674
	Kontrol grubu	15	2,76	,488		
Merak alt boyutu	Deney grubu	15	2,81	,559	1,556	,131
	Kontrol grubu	15	3,09	,399		
Azim alt boyutu	Deney grubu	15	2,35	,600	,096	,924
	Kontrol grubu	15	2,37	,668		
İlgi alt boyutu	Deney grubu	15	2,94	,443	,806	,427
	Kontrol grubu	15	2,77	,704		

Tablo 6'ya göre deney grubunun ortalama puanı 2.70, kontrol grubunun ortalama puanı ise 2.76'dır. Gruplar arasındaki bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t = .426$; $p > .05$). Alt boyutlara bakıldığında; merak boyutunda deney grubu 2.81, kontrol grubu ise 3.09 puan almıştır ve bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($t = 1.556$; $p > .05$). Azim boyutunda deney grubunun puanı 2.35,

Yapay Zekâ Uygulamalarının Ortaokul Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerisine ve Okuma Motivasyonuna Etkisi

kontrol grubunun puanı 2.37 olarak belirlenmiş ve aradaki küçük fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($t = .096$; $p > .05$). İlgili boyutunda ise deney grubunun ortalaması 2.94, kontrol grubunun ortalaması 2.77'dir; ancak bu boyuttaki fark da anlamlı değildir ($t = .806$; $p > .05$).

Tablo 7'de deney ve kontrol gruplarının son test olarak uygulanan Okuma Motivasyonu Ölçeğinden elde ettikleri puanların karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar yer almaktadır.

Tablo 7.

Deney ve Kontrol Gruplarının Okuma İç Motivasyonu Ölçeği ve Alt Boyutlarından Aldıkları Son Test Puanlarına Dair Bağımsız t-Testi Sonuçları

Okuma Motivasyon Ölçeği	Gruplar	n	\bar{X}	SS	t	p	Cohen's d
Genel ortalama	Deney grubu	15	3,00	,530	2,136	,042	0.82
	Kontrol grubu	15	2,62	,385			
Merak alt boyutu	Deney grubu	15	3,06	,591	1,005	,324	0.38
	Kontrol grubu	15	2,85	,498			
Azim alt boyutu	Deney grubu	15	2,97	,663	2,648	,013	0.99
	Kontrol grubu	15	2,30	,689			
İlgi alt boyutu	Deney grubu	15	2,94	,509	1,263	,217	0.46
	Kontrol grubu	15	2,72	,436			

Tablo 7'ye göre deney grubunun son test ortalama puanı 3.00, kontrol grubunun ise 2.62'dir. Gruplar arasındaki bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t = 2.136$; $p < .05$). Alt boyutlara bakıldığında, merak boyutunda deney grubu 3.06, kontrol grubu ise 2.85 puan almış; ancak aradaki fark anlamlı değildir ($t = 1.005$; $p > .05$). Azim boyutunda deney grubunun ortalaması 2.97, kontrol grubunun ise 2.30'dur ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($t = 2.648$; $p < .05$). İlgili boyutunda ise deney grubu 2.94, kontrol grubu 2.72 puan almış; ancak bu fark anlamlılık düzeyine ulaşmamıştır ($t = 1.263$; $p > .05$).

Gruplar arasındaki farkların etki büyüklüğünü belirlemek amacıyla hesaplanan Cohen's d değerleri incelendiğinde okuma motivasyonu ölçeğinden alınan genel ortalama puanında büyük düzeyde bir etki ($d = 0.82$) olduğu görülmüştür. Alt boyutlar bazında değerlendirildiğinde "azim" alt boyutunda etki büyüklüğünün büyük ($d = 0.99$), "ilgi" alt boyutunda orta ($d = 0.46$) ve "merak" alt boyutunda ise küçük ($d = 0.38$) düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Tablo 8'de, yapay zekâ uygulamalarıyla yürütülen etkinlikler kapsamında deney grubunun Okuduğunu Anlama Başarı Testi ile Okuma İç Motivasyonu Ölçeğinden elde ettikleri ön test ve son test sonuçları yer almaktadır.

Tablo 8.

Deney Grubunun Başarı Testi, Okuma İç Motivasyonu Ölçeği ve Alt Boyutlarından Aldığı Ön Test ve Son Test Puanlarına Dair Bağımlı Örneklem t-Testi Sonuçları

Testler	n	\bar{X}	SS	t	p	Cohen's d	
Başarı testi	Ön test	15	8,66	3,97	,300	,767	0.11
	Son test	15	9,13	4,53			
Okuma iç motivasyonu genel ortalama	Ön test	15	2,70	,359	1,826	,079	0.66
	Son test	15	3,00	,530			
Merak alt boyutu	Ön test	15	2,81	,559	1,178	,249	0.43
	Son test	15	3,06	,591			
Azim alt boyutu	Ön test	15	2,35	,600	2,673	,012	0.98
	Son test	15	2,97	,663			
İlgi alt boyutu	Ön test	15	2,94	,443	,000	1,00	0
	Son test	15	2,94	,509			

Tablo 8'e göre, deney grubunun ilgi alt boyutu dışındaki tüm ölçümlerden aldıkları son test puanları, ön test puanlarına kıyasla artış göstermiştir. Ancak bu artış yalnızca azim alt boyutunda son test lehine istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t = 2.673$; $p < .05$).

Öğrencilerin ön test ve son test puanları arasındaki değişimlerin etki büyüklükleri incelendiğinde, başarı testi için etki büyüklüğü çok küçük bulunmuştur (Cohen's $d = 0.11$). Okuma iç motivasyonu genel düzeyinde orta-büyük düzeyde bir etki söz konusudur (Cohen's $d = 0.66$). Alt boyutlar bazında, Azim büyük (Cohen's $d = 0.98$), Merak orta (Cohen's $d = 0.43$) ve ilgi ihmal edilebilir düzeyde bir etki göstermektedir (Cohen's $d = 0$). Bu sonuçlar, uygulamanın özellikle öğrencilerin azim ve genel okuma motivasyonu üzerinde güçlü bir etkisi olduğunu, başarı üzerindeki etkisinin ise sınırlı olduğunu göstermektedir.

Tablo 9'da yapay zekâ uygulamalarıyla yürütülen etkinlikler kapsamında kontrol grubunun Okuduğunu Anlama Başarı Testi ile Okuma İç Motivasyonu Ölçeğinden elde ettikleri ön test ve son test sonuçları yer almaktadır.

Tablo 9.

Kontrol Grubunun Başarı Testi, Okuma İç Motivasyonu Ölçeği ve Alt Boyutlarından Aldığı Ön Test ve Son Test Puanlarına Dair Bağımlı Örneklem t-Testi Sonuçları

	Testler	n	\bar{X}	SS	t	p	Cohen's d
Başarı testi	Ön test	15	8,60	3,77	,954	,349	-0.36
	Son test	15	7,42	2,70			
Okuma motivasyonu genel ortalama	Ön test	15	2,76	,488	,757	,399	-0.32
	Son test	15	2,62	,385			
Merak alt boyutu	Ön test	15	3,09	,399	1,404	,172	-0.53
	Son test	15	2,85	,498			
Azim alt boyutu	Ön test	15	2,37	,668	,277	,784	-0.10
	Son test	15	2,30	,689			
İlgi alt boyutu	Ön test	15	2,77	,704	,227	,822	-0.09
	Son test	15	2,72	,436			

Tablo 9'a göre, kontrol grubunun son test puanları ön test puanlarına kıyasla başarı testi ile Okuma İç Motivasyonu Ölçeği ve alt boyutlarında düşüş göstermiştir. Ancak bu puan farkları istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Cohen's d değerleri, son test ortalamalarının ön test ortalamalarına göre düşüş gösterdiğini (-) ve etkilerin genel olarak küçük veya çok zayıf, merak alt boyutunda ise orta düzeyde olduğunu göstermektedir.

Nitel Verilere İlişkin Bulgular

Bu çalışmada, öğrencilerin yapay zekâ destekli okuma deneyimlerini ve sürecin güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek amacıyla dört soruluk yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Öğrenci yanıtları kategori ve kodlarla analiz edilerek frekans değerleri tabloda sunulmuştur. Bir öğrencinin birden fazla görüş belirtmesi nedeniyle toplam frekans, öğrenci sayısından fazladır.

Araştırmada, deney grubu öğrencilerine "Yapay zekâ ile yürütülen okuma çalışmaları hakkında duygu ve düşünceleriniz nelerdir?" sorusu yöneltilmiştir. Tablo 10'da bu soruya verilen yanıtlardan elde edilen bulgular sunulmaktadır.

Yapay Zekâ Uygulamalarının Ortaokul Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerisine ve Okuma Motivasyonuna Etkisi

Tablo 10.

Yapay Zekâ ile Yürütülen Okuma Çalışmaları ile İlgili Görüşler

Kategori	Kod	Frekans (f)	Toplam Frekans (f)	Toplam Yüzde (%)	Yüzde (%)
Olumlu	Eğlenceli	11	29	87.88	33.33
	Merak Uyandırıcı	10			30.30
	Şaşırtıcı	5			15.15
	Kolaylaştırıcı	3			9.10
	Uygulamaların Kullanım Zorluğu	2			6.06
Olumsuz	Bağlantı ve Şifre Sorunları	2	4	12.12	6.06

Tablo 10 incelendiğinde, öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun yapılan yapay zekâ destekli okuma uygulamalarını olumlu bulduğu görülmektedir (f=29). Bazı öğrenciler ise uygulamaların hem olumlu hem de olumsuz yönleri olduğunu ifade etmiştir (f=4).

Olumlu duygu ve düşünceler kategorisinde en çok belirtilen alt başlıklar ise şu şekildedir:

Eğlenceli: Ö3: *“Eğlenceli... Çok güzel bir uygulama. Ne ararsak hemen cevap veriyor. Görselleştirme var, slogan yapma var, soru-cevap yapabilme var. Ne isterseniz var bu uygulamada.”*

Ö6: *“Eğlenceliydi. Özellikle görsel oluşturma hayal dünyamı genişletti.”*

Merak uyandırıcı: Ö5: *“Merak uyandırıcıydı çünkü hep yapay zekânın ne yapacağını merak ediyorduk.”*

Ö12: *“(Uygulamayı) Eğlenceli ve merak uyandırıcı buluyorum. Çünkü her türlü uygulama yapıyoruz. Mesela yapay zekâ ile diyalog kurarken vereceği cevabı çok merak ediyorum.”*

Şaşırtıcı: Ö5: *“Şaşırtıcıydı çünkü her defasında daha iyi cevaplar veriyordu.”* Ö9: *“Merak uyandırıcı, şaşırtıcı ve bir o kadar da eğlenceli.”*

Kolaylaştırıcı: Ö1: *“Yapay zekâyâ zor bir bilgilendirici metin vermiştik. Bize metni basitleştirerek verdi ve kavram haritasıyla anlattı.”*

Ö6: *“Yapay zekânın anlamadığım bir konuda, ödevde bana yardımcı olması benim merakımı uyandırdı.”*

Olumsuz duygu ve düşünceler kategorisinde ise öğrencilerin görüşleri şu alt başlıklarda kodlanmıştır:

YZ Uygulamalarının Kullanım Zorluğu: Ö10: *“Yapay zekâ uygulamalarını kullanmak bazen zordu, bazen sıkıldım ama yine de güzel bir etkinlikti.”*

Ö11: *“Çok zor ama güzel bir uygulama.”*

Bağlantı ve şifre sorunları: Yapay zekâ araçlarıyla yürütülen uygulama sırasında MEB tarafından sağlanan okul interneti ve yine MEB tarafından okullara gönderilen tabletlerin EBA öğrenci girişiyle kullanılabilmesi öğrencilerin karşısına çıkan zorluklar arasında belirtilmiştir.

Ö1: *“Benim için eğlenceliydi fakat her zaman internet için EBA’ya şifremizi girip durduk, bazen de internet çekmedi.”*

Ö5: *“Bence çok iyi bir çalışmaydı ama internete zor bağlanıyorduk. Her defasında EBA şifresi girmek gerekiyordu.”*

Araştırmada deney grubundaki öğrencilere “Yapay zekânın verdiği cevaplar hakkında duygu ve düşünceleriniz nelerdir?” sorusu sorulmuş ve öğrencilerin verdikleri yanıtlar doğrultusunda Tablo 11’de yer alan kategori ve kodlar oluşturulmuştur.

Tablo 11.

Uygulama Sürecinde Alınan Yapay Zekâ Dönütleriyle İlgili Görüşler

Kategori	Kod	Frekans (f)	Toplam Frekans (f)	Toplam Yüzde (%)	Yüzde (%)
Olumlu	Doğru	7	10	55.56	38.89
	Anlaşılır	3			16.67
	Yanlış/Hatalı	6	8	44.44	33.33
Olumsuz	Eksik	1			5.56
	Anlaşılmaz	1			5.56

Tablo 11'e göre, 7 öğrenci yapay zekânın verdiği yanıtların doğru olduğunu, 3 öğrenci ise anlaşılır olduğunu belirtmiştir. Okuma etkinliklerinin yapay zekâ araçlarıyla desteklendiği deneysel süreçte ise 6 öğrenci yanıtları yanlış veya hatalı bulmuş, 1 öğrenci cevapların eksik olduğunu ifade etmiş ve 1 öğrenci de yapay zekâ araçlarından alınan yanıtların anlaşılır olmadığını dile getirmiştir. Öğrencilerin yapay zekâ araçlarından alınan yanıtlarla ilgili olumlu görüşleri ise şu şekilde sıralanmıştır:

Doğru: Ö10: "Yapay zekâ işlediğimiz metinle ilgili sorulara doğru cevaplar verdi. Çok güzel özet çıkarıyor, şiir yazıyor ve çok güzel resimler yapıyor. Çok güzel bir uygulama."

Ö1: "Neredeyse verdiği cevapların tamamı doğruydu."

Anlaşılır: Ö1: "Yapay zekânın kullandığı dil açık ve anlaşılırdı. Bize metinleri özetledi, kavram haritası oluşturup metni daha iyi anlamamızı sağladı. Diyalog kurmamızı sağladı. Hikâyeleri daha iyi anlamamız için hikâye haritası oluşturdu."

Ö6: "Kullandığı dil gayet anlaşılır ancak bazen verdiği cevaplar yanlış olabiliyor. Yine de gayet güzel bir uygulama. Özellikle özetleme yapması okuduğum hikâyeyi daha iyi anlamamı sağladı."

Ö3: "Kullandığı dil açık ve anlaşılırdı. İngilizce konuşur, Türkçe konuşur. Hangi dili isterseniz o dilde konuşabilirsiniz. Genellikle doğru cevaplar veriyor ama bazı kişilere yanlış cevap vermiş olabilir."

Öğrencilerin YZ uygulamalarından alınan cevaplarla ilgili olumsuz görüşleri şöyledir:

Yanlış/Hatalı: Ö8: "Yapay zekâ ile güzel şeyler yaptık. Bize metinle ilgili sorular sorması, kavram haritası yapması ve görsel üretmesi güzeldi. Ancak bazen yanlış anlıyor ve hata yapıyordu. Oyuncak araba çizmesini istediğimde gerçek araba çiziyordu."

Ö9: "Yapay zekâ bazen beni anlayamadı ya da yanlış anladı."

Ö12: "Yapay zekâ uygulamasında metinle ilgili soru-cevap yaptığımda kendi cevabımı güzel bulmuyorum ama YZ çok yüksek not veriyor."

Ö5: "Yapay zekânın sorduğu soruları cevapladım ve not ile değerlendirmesini istedim. Yanlış cevaplar versem bile yüksek puanlar veriyordu. Hiç objektif değildi."

Eksik: Ö4: "Genellikle verdiği cevaplar doğruydu ama bazen eksikleri de olabiliyordu."

Anlaşılmaz: Ö2: "Yapay zekâ uygulamalarının verdiği cevaplar doğruydu ama şiir yazmasını istediğimizde anlaşılması zor kelimeler veriyordu. Görsel yapmasını istediğimizde olağanüstü şeyler çıkartıyordu. Mesela üç kollu adam."

Araştırmaya katılan öğrencilere "Türkçe derslerinde ve diğer derslerde yapay zekâdan destek alma hakkında görüşleriniz nelerdir?" sorusu sorulmuş ve verilen cevaplar Tablo 12'de gösterilmiştir.

Tablo 12.

Türkçe Derslerinde ve Diğer Derslerde YZ Kullanımıyla İlgili Görüşler

Kategori	Kod	Frekans (f)	Toplam Frekans (f)	Yüzde (%)
Olumlu	Eğlenceli	3	11	27.27
	Yardımcı/Kolaylaştırıcı	8		72.73

Tablo 12'ye göre katılımcıların tamamı bu soruya olumlu yanıt vermiştir. Olumlu yanıtlar arasında yapay zekâ kullanılarak işlenen derslerin eğlenceli olabileceği ile ilgili 3 görüş bildirilmiştir.

Yapay Zekâ Uygulamalarının Ortaokul Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerisine ve Okuma Motivasyonuna Etkisi

Ayrıca 8 öğrencinin ise yapay zekâ araçlarının Türkçe derslerinde ve diğer derslerde anlatılan konuları anlamayı kolaylaştıracağı görüşüne sahip olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin yanıtları şöyledir:

Eğlenceli: Ö2: “Bana yapay zekâ ile işlenen dersler daha eğlenceli ve merak uyandırıcı geliyor.”

Ö7: “Dersler yapay zekâ ile işlense iyi olur. Çünkü derler daha eğlenceli olur ve konuları daha iyi anlardık.”

Yardımcı/Kolaylaştırıcı: Ö1: “Bence diğer derslerde de yapay zekâ olmalı. Anlayamadığımız konuları bize anlatabilir. Bize diğer derslerde de kolaylık sağlayıp konu ile ilgili püf noktalar sunabilir.”

Ö3: “Bu konuyla ilgili görüşüm olumlu. Derslerde çok yardımcı olur ve ders anlatabilir. Örneğin bir matematik sorusu sordumuzda uygulama sorunun nasıl çözüleceğini size anlatır. Hem kavramımız kolaylaşır hem de anlamadığımız konuları anlamamız kolaylaşır.”

Ö4: “Kesinlikle çok güzeldi. Anlaşılması zor metinleri bile kavram haritası kullanarak anlatması, bilgilendirici metinleri öyküleştirmesi bizim bu metinleri daha kolay ve iyi anlamamızı sağlar. Aynı zamanda metinde anlamını bilmediğim kelimeleri ve objeleri açıklamasını ve görselleştirmesini isteyerek anlamakta zorlandığım şeyleri kolaylaştırdı.”

Ö5: “Bence diğer derslerde de yapay zekâ olmalı. Çünkü yapay zekâ ile konuları daha iyi anlıyoruz.”

Ö6: “Bence çok güzel bir uygulama. Hem daha fazla bilgi öğreniyor hem de daha iyi anlıyoruz. Benim gelişmemi sağladı, hayal kurma yeteneğimi geliştirdi. Bence farklı derslerde de yapay zekâ kullanılmalı.”

Araştırmanın deney grubunda bulunan öğrencilere “Yapay zekâ destekli okuma çalışmaları okuduğunuzu anlama başarınızı ve okumaya olan isteğinizi etkiledi mi?” sorusu yöneltilmiştir. Alınan cevaplar Tablo 13’te yer almaktadır.

Tablo 13.

YZ Destekli Okuma Uygulamalarının Okuduğunu Anlamaya ve Okuma İsteğine Etkisiyle İlgili Görüşler

Kategori	Kod	Frekans (f)	Toplam Frekans (f)	Yüzde (%)
Olumlu	Anlama	7	14	50
	İstek	7		50

Tablo 13’e göre 7 öğrenci yapay zekâ araçlarıyla gerçekleştirilen etkinliklerin okuduğunu anlama becerisini pozitif yönde etkilediğini ifade etmiştir. 7 öğrenci ise yapay zekâ uygulamalarıyla sürdürülen etkinliklerin okuma isteğini artırdığını ifade etmiştir. Öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

Anlama ve İstek: Ö1: “Etkiledi. Kitabın konusunu anlamadığımda yapay zekâdan yardım alıp hikâye haritası yapmasını, kitabın özetini çıkarmasını istedim. Kendi seçtiğim konularla ilgili metin yazmasını istedim. Bana istediğim gibi bir hikâye verdi. Sonra bu metinle ilgili soru cevap yapıp yapay zekâ ile diyaloga girdik. Böylelikle yapay zekâ kitapta anlatılanları daha iyi anlamamı sağladı.”

Ö2: “Yapay zekânın ürettiği kavram haritası sayesinde metni veya hikâyeyi daha güzel anlıyoruz ve özetlerimizi daha açık ve anlaşılır bir şekilde yapabiliyoruz.”

Ö4: “Evet, kesinlikle okuduğumu anlamamı etkilediğini düşünüyorum. Okuduklarımı araştırmamı da kolaylaştırıyor.”

Ö6: “Yapay zekâ ile metinleri görselleştirdim bu da okuduklarımı daha iyi anlamama yardımcı oldu. Yapay zekâda kendi hikâyemi oluşturmak bende yazma isteği de uyandırdı. Kavram haritası kullanmak konuları çok kolay bir şekilde anlamamı sağladı. Yapay zekâ etkinlikleri kelime hazinemi de geliştirdi. Günlük hayatta kitaplara farklı şekilde bakmamı ve onları daha iyi anlamamı sağladı. Okumak Yapay zekâ sayesinde daha merak uyandırıcı ve güzel oldu.”

Ö12: “Yapay zekâ sayesinde okuduğum şeyleri gözümde canlandırıp daha iyi anlayabiliyorum.”

Öğrencilerin yapay zekâ destekli okuma-anlama uygulamaları hakkında hem olumlu yorumlar yaptıkları hem de süreci eleştirel bir bakış ile değerlendirdikleri görülmüştür. Nitel verilerin analizi sonucunda, deney grubunda görüş bildirmeye gönüllü olan öğrencilerin sürece ilişkin genel olarak olumlu izlenimlere sahip oldukları belirlenmiştir.

Bu araştırmada örneklem büyüklüğü (n=30) sınırlı olduğundan elde edilen bulguların genellenebilirliği kısıtlıdır. Bu durum, sonuçların farklı örneklemeler üzerinde değişiklik gösterebileceği anlamına gelmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırma karma desenle yürütülmüş ve çalışmanın nicel kısmında, yapay zekâ araçlarıyla desteklenen okuma etkinliklerinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisi ön test-son test desenine dayalı deneysel yöntemle incelenmiştir. Deney ve kontrol gruplarının ön test puanlarına bakıldığında puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu da iki grubun başlangıçtaki okuduğunu anlama seviyelerinin birbirine yakın olduğunu göstermektedir. Deneysel sürecin sonunda her iki grupta da ön test-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmamakla birlikte bir değişim olduğu tespit edilmiştir. Kontrol grubunun ön test ortalaması 8.60 iken son testte bu değer 7.42'ye gerilemiştir. Deney grubunda ise ön test ortalaması 8.66 olarak belirlenmiş, uygulamadan sonra yapılan son testte ise 9.13'e yükselmiştir. Bu bulgular, kontrol grubunda okuduğunu anlama becerilerinde gerileme yaşandığını, deney grubunda ise ilerleme kaydedildiğini ortaya koymaktadır. Deney grubunda gözlenen bu artış, yapay zekâ destekli okuma uygulamalarının öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine olumlu katkı sağlayabileceğine işaret etmektedir. Konuyla ilgili yapılan araştırmalar, yapay zekâ uygulamalarının okuduğunu anlama becerilerini olumlu şekilde desteklediğini göstermektedir. Srinivasan ve Murthy (2021), Readtome adlı yapay zekâ aracıyla yürüttükleri derslerin öğrencilerin ikinci dilde okuduklarını anlama düzeyini artırdığını ortaya koymuştur. Wang ve diğerleri, (2024) ise ChatGPT tabanlı kişiselleştirilmiş okuma-anlama destek sistemi ChatPRCS'yi geliştirerek deneysel bir uygulama gerçekleştirmiş ve bu aracın öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini olumlu yönde etkilediğini tespit etmiştir. Hidayat (2024), yapay zekâ destekli bir kişiselleştirilmiş okuma platformunun okuduğunu anlama becerisini geliştirmede etkili olduğu belirtmiştir. Lestari ve diğerleri (2021), İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerle yürüttükleri çalışmada, öğrencilerin yapay zekâ kullanım düzeyleri ile İngilizce okuma başarısı arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki saptamışlardır. Chen ve diğerleri (2023), öğrencilerin ChatGPT kullanımı üzerinden yürüttükleri araştırmada, yapay zekânın hem hikâye anlatma hem de okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine olumlu katkı sağladığını tespit etmiştir. Benzer şekilde, Liu ve diğerleri (2023), Coasker adlı yapay zekâ aracını kullanan deney grubundaki üniversite öğrencilerinin kontrol grubuna kıyasla okuduğunu anlama testlerinde daha yüksek puanlar aldığını belirlemiştir.

Araştırmanın nicel boyutunda incelenen diğer değişken ise okumaya yönelik iç motivasyondur. Yapılan ön testte deney ve kontrol gruplarının Okuma İç Motivasyonu Ölçeği'nden ve alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir. Son testte elde edilen okuma motivasyonu verileri, yapay zekâ destekli okuma etkinliklerinin öğrencilerin motivasyonunu artırmada etkili olduğunu göstermektedir. Deney grubunun son testte aldığı iç motivasyon ortalama puanı (3.00), kontrol grubuna (2.62) göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur ($t = 2,136; p < .050$). Alt boyutlarda merak ve ilgi boyutlarından alınan puan farkları anlamlı olmasa da azim boyutunda deney grubu kontrol grubuna kıyasla anlamlı derecede daha yüksek puan almıştır ($t = 2,648; p < .050$). Bulgular, uygulamanın özellikle öğrencilerin okuma sürecini sürdürme ve hedefe ulaşma kararlılığı anlamına gelen azim boyutunu güçlendirdiğini, merak ve ilgiyi artırabilmesi için ise daha uzun veya farklılaştırılmış uygulamalara ihtiyaç olabileceğini göstermektedir. Literatürde yapay zekâ araçlarının dil becerileri bağlamında öğrencilerin motivasyonunu artırıcı etkisi olduğunu gösteren çalışmalar bulunmaktadır. Wang ve diğerleri (2024), yapay zekâ tabanlı araçların öğrenme motivasyonunu olumlu yönde etkilediğini saptamıştır. Liu ve diğerleri (2022), yapay zekâ destekli sohbet robotlarının öğrencilerin kitap okumaya yönelik ilgileri üzerinde etkili olabileceğini belirtmiştir. Chavez ve Palaoag (2024) çalışmalarında, yapay zekâ araçlarının okuma motivasyonunu artırıcı etkisini ortaya koymuştur. Yılmaz ve Aydın (2025), İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen 30 öğrenciyle gerçekleştirdikleri deneysel çalışmada, yapay zekâ araçlarıyla üretilen materyallerin öğrencilerin İngilizce okuma motivasyonunu anlamlı biçimde yükselttiğini tespit etmiştir. Sun ve Yousuf (2025) tarafından yürütülen araştırmada ise yapay zekâ destekli öğretim yaklaşımının kişiye özel öğrenme yolları ve çeşitlendirilmiş içerikler sunarak öğrencilerin okuma becerilerini geliştirdiği ve okuma motivasyonlarını artırdığı gözlemlenmiştir.

Yapay Zekâ Uygulamalarının Ortaokul Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerisine ve Okuma Motivasyonuna Etkisi

Kontrol grubunun nicel verilerinden elde edilen sonuçlara göre öğrenciler okuduğunu anlama başarısı ile okuma motivasyonu ölçeği ortalama puanı ve alt boyutlarından ön teste kıyasla son testte düşük puanlar almışlardır. Ön testlerin ders döneminin başında yapılırken son testlerin dönem sonunda yapılması bu sonuçların alınmasında etken olabilir. Bahsedilen zaman dilimi boyunca öğrencilerin motivasyonunda düşüşler olabileceği veya yorgunluk, yoğun ders temposu ve sınav stresinin alınan puanlarda düşüşlere yol açabileceği söylenebilir.

Çalışmanın nitel bulgularını oluşturan öğrenci görüşleri incelendiğinde, bildirilen 33 ifadenin %87,88'inin olumlu, %12,12'sinin olumsuz olduğu görülmektedir. Olumlu görüşler genellikle "eğlenceli", "merak uyandırıcı", "şaşırtıcı" ve "kolaylaştırıcı" temaları etrafında toplanırken; olumsuz görüşler kullanım güçlükleri ve bağlantı veya şifre sorunlarına odaklanmıştır. Bu sonuçlar, öğrencilerin çoğunluğunun yapay zekâ destekli uygulamalardan memnun olduğunu, ancak teknik aksaklıkların süreci zaman zaman olumsuz etkileyebildiğini göstermektedir. Alan yazını incelendiğinde benzer sonuçlara ulaşan çalışmaların olduğu görülmektedir. Chavez ve Palaoag (2024) çalışmalarında öğrencilerin okuma sürecinde YZ araçlarından yararlanma durumu ile ilgili görüşlerini almıştır. Araştırma bulguları, öğrencilerin yapay zekâ destekli okuma uygulamalarını eğlenceli ve ilgi çekici bulduklarını göstermektedir. Bunun yanı sıra, bazı öğrenciler uygulamaların mobil erişim sorunları yaşayan öğrenciler için çevrim dışı çalışabilir şekilde geliştirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Daweli ve Mokbel Mahyoub'un (2024) çalışmasında, yabancı dil öğrenen öğrencilerin yapay zekâ destekli okuma sürecine ilişkin görüşleri olumlu bulunmuş; öğrencilerde yapay zekâ araçlarının okuma sürecini ilgi çekici hâle getirdiği ve okuduğunu anlamayı kolaylaştırdığı algısının ağırlıkta olduğu belirlenmiştir. Demir ve Güraksın (2022), öğrencilerin yapay zekâ algılarını metafor analiziyle incelemiş ve öğrencilerin hem olumlu hem olumsuz düşüncelere sahip olduğunu tespit etmiştir. Anyanwu, Ejiogu ve Onuoha (2025) ise öğrencilerin okuma sürecinde yapay zekâyâ ilişkin algılarını araştırmıştır. Öğrenciler yapay zekânın okuma süresini kısalttığını ve bilgiye erişimi kolaylaştırdığını belirtmiştir. Bununla birlikte öğrenciler teknolojinin olumsuz etkilerine karşı dikkatli olunması gerektiğini vurgulamışlardır. Duman (2024) da yabancılara Türkçe öğretiminde deyimler konusunu yapay zekâ araçlarıyla işleyerek hem nicel hem nitel veriler toplamış ve öğrencilerin bu araçların öğrenmelerini kolaylaştırdığını ifade ettiğini aktarmıştır.

Öğrencilerin yapay zekâ tarafından verilen yanıtlarla ilgili görüşleri incelendiğinde yedi öğrencinin YZ yanıtlarını doğru, üç öğrencinin anlaşılır bulduğu görülmüştür. Bu görüşler yapay zekânın ürettiği metinlerin, soruların, cevapların, özetlerin ve kavram haritalarının anlaşılır bir dille üretildiğini belirtmektedir. Buna karşın, üç görüşte yanıtlar yanlış veya hatalı, bir görüşte eksik, üç görüşte ise anlaşılmaz olarak değerlendirilmiştir. Literatürde konuyla ilgili araştırmalar incelendiğinde yapay zekâ araçlarının ürettiği yanıtların açık ve anlaşılır olduğunu bildiren çalışmalar bulunduğu görülmektedir. Yağcı ve Yıldız (2023) yapay zekâ yanıtlarının anlaşılır olduğunu belirtmiştir. Akkaya ve Çıvğın (2021) ise yapay zekânın metin özetleme ve anlaşılması güç metinleri kolaylaştırma özelliğinin Türkçe öğretiminde faydalı olabileceğini vurgulamıştır. Chen ve diğerleri (2023), ChatGPT ile oluşturulan metinlerin ve zihin haritalarının açık ve anlaşılır olduğunu tespit etmiş, Liu ve diğerleri (2022) ise yapay zekâ tabanlı sohbet robotunun kitap sohbeti ve metin özetleme etkinliklerinde doğru ve anlaşılır yanıtlar verdiğini ortaya koymuştur. Buna karşın bazı araştırmalarda YZ dönütlerinin yanlış veya hatalı olduğuyla ilgili bulgulara da rastlanmaktadır. Katı ve Can (2024), ChatGPT'nin eksik komutlar sebebiyle hatalı sonuçlar ortaya koyabileceğini belirtmiştir. Çalışmada görüş bildiren öğrenciler yapay zekânın metinle ilgili soru-cevap etkinliklerinde eksik veya hatalı bilgiler verdiğini ifade etmişlerdir. Altıntop (2023), ChatGPT'nin metin üretme başarısını değerlendirdiği çalışmasında, aracın bazı sorulara tutarsız ve bağlamdan kopuk yanıtlar verdiğini ve dil kullanımında yetersiz kaldığını gözlemlemiştir. Cooper (2023) ise ChatGPT'nin içerik üretiminde bazı sınırlılıkları olduğunu belirtmiştir. Araştırmada, yapay zekâ tarafından oluşturulan içeriklerin doğruluğunun garanti edilememesi, dönütlerin bilimsel kanıtlara dayanmaması ve yeterli akademik nitelik taşınamaması gibi sınırlılıklar vurgulanmıştır.

Yapay zekânın gerçeğe aykırı görseller üretmesi, öğrencilerin yapay zekâ dönütlerine yönelik olumsuz görüşleri arasında yer almıştır. Gün ve diğerleri (2025) de benzer bir sonuca ulaşmıştır. Yabancılara Türkçe Öğretimi bağlamında yapılan çalışmada, yapay zekâ tarafından üretilen görsellerin

kültürel unsurları karıştırarak hatalı örnekler sunduğu, özellikle insan figürlerinde vücut bölümlerinin orantısız biçimde tasarlandığı tespit edilmiştir.

Çalışmanın nitel boyutunu oluşturan sorulardan bir diğeri ise Türkçe derslerinde ve diğer derslerde yapay zekâ araçlarının kullanımına dair katılımcı görüşlerini almaya yöneliktir. Öğrencilerin tamamı bu soruya olumlu yanıt vermiştir. Öğrenciler yapay zekânın derslerde kullanımının dersleri daha eğlenceli hâle getirebileceğini ve derslerde anlatılan konuların anlaşılmasını kolaylaştırabileceğini ifade etmişlerdir. Dal (2024) çalışmasında, yapay zekâ destekli yazma çalışmalarının öğrencilerin yazma becerilerini geliştirdiğini ve öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşüncelerine katkı sağladığını belirtmiştir. Xiao (2025), yaptığı araştırmada yapay zekâ destekli uygulamaların yabancı dil öğrenen öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirdiğini tespit etmiştir. Gün ve Durmuş Öz'ün (2024) çalışmasında, Türkçe dersinde yapay zekâ araçlarının kullanımına yönelik örnek uygulamalara yer verilmiş ve bu araçların hem öğrenciler hem de öğretmenler için öğrenme-öğretme sürecini kolaylaştırıcı bir rol üstlenebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Deney grubuna yöneltilen “Yapay zekâ destekli okuma çalışmaları okuduğunuzu anlama başarınızı ve okumaya olan isteğinizi etkiledi mi?” sorusuna verilen cevaplar, katılımcıların tamamının bu uygulamalardan olumlu etkilendiğini göstermiştir. Elde edilen bulgular ise “anlama” ve “istek” olmak üzere iki tema altında sınıflandırılmıştır. Katılımcıların görüşlerinde, YZ ile üretilen kavram ve hikâye haritası gibi araçların metinlerin anlaşılmasını kolaylaştırdığı, özetleme ve görselleştirmenin ise anlamayı desteklediği dile getirilmiştir. Ayrıca yapay zekâ ile etkileşimin öğrenme sürecine katkı sağladığı, yapay zekâ destekli çalışmaların okumayı daha eğlenceli ve ilgi çekici hâle getirdiği belirtilmiştir. Bununla birlikte öğrenciler, bireysel ilgilerine uygun içeriklerin üretilmesi sayesinde metinleri daha istekli okuduklarını ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Lestari ve diğerleri (2021), yapay zekânın öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmelerinde destekleyici bir araç olarak işlev görebileceğini ifade etmiştir. Liu ve diğerleri (2022) ise yapay zekâ araçlarıyla etkileşimin öğrencilerin okumaya yönelik ilgilerini artırabileceğini vurgulamıştır. Chen (2023) de çalışmasında, yapay zekâ destekli uygulamaların öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine katkı sağladığını ve okuma sürecini daha eğlenceli hâle getirdiğini belirtmiştir.

Sonuç olarak yapay zekâ destekli okuma çalışmalarının öğrenciler üzerinde hem bilişsel (anlama) hem de duyuşsal (motivasyon) boyutlarda olumlu etkiler oluşturduğu söylenebilir. Çalışmadan elde edilen bulgular, okuma becerisini geliştirmeye yönelik etkinliklerde yapay zekâ teknolojilerinin destekleyici bir araç olarak verimli şekilde kullanılabilirliğini göstermektedir.

Araştırma bulgularına dayalı olarak geliştirilen öneriler aşağıda yer almaktadır:

1. Eğitim programıyla uyumlu olan ve dil becerilerini destekleyen yapay zekâ temelli uygulamalar geliştirilebilir.
2. Öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilerek yapay zekâ araçlarının bilinçli kullanımı desteklenebilir.
3. Kişiselleştirilmiş dijital okuma ortamları tasarlanarak öğrencilerin bireysel farklılıklarına hitap eden uygulamalar üretilebilir.
4. Motivasyonu arttırıcı unsurlar (oyunlaştırma, görselleştirme, etkileşimli hikâye anlatımı) içeren dijital araçlar öğrenme sürecine yardımcı olabilir.
5. Teknik altyapı güçlendirilebilir ve çevrim dışı çalışabilen uygulamalar geliştirilebilir.
6. Yapay zekâ kullanımıyla ilgili etik, güvenlik ve veri gizliliği konularında öğrenci ve öğretmenler bilinçlendirilebilir.
7. Daha geniş ve çeşitlendirilmiş örneklem grupları ile yeni araştırmalar yapılabilir.
8. Farklı akademik çalışmalar desteklenerek yapay zekânın dil becerilerinin tüm boyutlarındaki etkileri incelenebilir.
9. Yapılacak akademik çalışmalarda yapay zekânın dil becerilerine olumsuz etkileri de araştırılabilir.
10. Öğretmenler ve aileler yapay zekânın olası olumsuz etkileriyle ilgili bilgilendirilebilir.

Yapay Zekâ Uygulamalarının Ortaokul Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerisine ve Okuma Motivasyonuna Etkisi

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı= Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu
Karar tarihi= 16.10.2024
Belge sayı numarası= 2024/11/12

Yazarların Katkı Oranı

İki yazar da çalışmaya eşit oranda katkı sağlamıştır.

Yapay Zekâ Kullanım Beyanı

Yazarlar makale hazırlık ve yazım sürecinde yapay zekâdan yararlanmadıklarını; veri toplama sürecinde, sadece deney grubunda yapay zekâyı bir manipülasyon aracı olarak kullandıklarını taahhüt ederler.

Çıkar Çatışması

Çalışmada yazarların birbirleri ve herhangi bir kuruluş ile çıkar çatışmaları bulunmamaktadır.

Destek ve Teşekkür

Çalışmaya katılan öğrencilerimize teşekkürlerimizi sunarız.

Kaynaklar

- Adıyaman, B., & Türkyılmaz, M. (2023). Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(3), 971-987. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.1230595>
- Ağın Haykır, H. (2012). *İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi ile yazılı anlatım becerisi arasındaki ilişki* (Tez No. 313264) [Yüksek lisans tezi, Ahi Evran Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Akkaya, N., & Çıvgın, H. (2021). Türkçe eğitiminde yapay zekâ. *The Journal of International Education Science*, 8(29), 308-322. <https://doi.org/10.16916/aded.1611540>
- Akyol, H. (2018). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Pegem Akademi.
- Akyol, H., & Yılmaz, M. (2010). Okuma bozukluğu olan bir öğrencinin okuma ve yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir durum çalışması. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 5(4), 1690-1700.
- Altıntop, M. (2023). Yapay zekâ/akıllı öğrenme teknolojileriyle akademik metin yazma: ChatGPT örneği. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (46), 186-211.
- Altun, D. (2019). Sanal gerçeklik ve yapay zekâ. G. Telli (Ed.), *Yapay zekâ ve gelecek* (ss. 139-157). Doğu.
- Anyanwu, B. J. C., Ejiogu, P. C., Ibekwe, C., & Onuoha, N. I. (2025). Influence of artificial intelligence on undergraduates' reading habit. *African Journal of Social and Behavioural Sciences*, 15(2), 915-947.
- Arf, C. (1959). *Makine düşünebilir mi ve nasıl düşünebilir?* [Sözlü bildiri]. Atatürk Üniversitesi 1958-1959 Öğretim Yılı Halk Konferansları, Erzurum, Türkiye.
- Bayraklı Keleş, Z. İ. (2025). *Yabancılar Türkçe Öğretimi lisansüstü öğrencilerinin yapay zekâyâ yönelik algılarının akademik yazma çalışmalarındaki rolü* (Tez No. 943969) [Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Brown, Timothy A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. Guilford.

- Browne, M.W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen ve J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136-162). Sage.
- Büyüköztürk, Ş. (2017). *Deneyisel desenler: öntest-sontest kontrol grubu desen ve veri analizi*. Pegem Akademi.
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS* (2nd ed.). Routledge.
- Chavez, O. J., & Palaoag, T. (2024). AI-driven mobile application: unraveling students' motivational feature preferences for reading comprehension. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 17(2), 226-242. <https://doi.org/10.1108/JRIT-02-2024-0045>
- Chen, C. H., Koong, C. S., & Liao, C. (2022). Influences of integrating dynamic assessment into a speech recognition learning design to support students' English speaking skills, learning anxiety and cognitive load. *Educational Technology & Society*, 25(1), 1-14.
- Chen, X., Xie, H., Zou, D., & Wang, F. L. (2023). *ChatGPT for generating stories and mind-maps in storytelling*. 10th International Conference on Behavioural and Social Computing (BESC) (pp. 1-8). IEEE. <https://doi.org/10.1109/BESC59560.2023.10386441>
- Chin, K. Y., Hong, Z. W., & Chen, Y. L. (2014). Impact of using an educational robot-based learning system on students' motivation in elementary education. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 7(4), 333-345. <https://doi.org/10.1109/TLT.2014.2346756>
- Cho, Y. H., Kim, K. H., & Han, J. Y. (2019). Student perception of adaptive collaborative learning support through learning analytics. *The Journal of Educational Information and Media*, 25(1), 25-57. <https://doi.org/10.15833/KAFEIAM.25.1.025>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Erlbaum.
- Cooper, G. (2023). Examining science education in ChatGPT: An exploratory study of generative artificial intelligence. *Journal of Science Education and Technology*, 32, 444-452. <https://doi.org/10.1007/s10956-023-10039-y>
- Creswell, J. W. (2014). *Research design, qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (S. B. Demir, Çev.). Eğiten.
- Çangal, Ö., Çelik, M. E., & Başar, U. (2025). Yabancılara Türkçe öğretiminde yapay zekâ kullanımına yönelik öğretici görüşleri. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 10(1), 57-97. https://doi.org/10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v010i1003
- Dal, M. (2024). *Yapay zekâ tabanlı ChatGPT'ye dayalı oluşturulan etkinliklerin 7. sınıf öğrencilerinin metin yazma, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Muş Alparslan Üniversitesi.
- Daweli, T. W., & Moqbel Mahyoub, R. A. (2024). Exploring EFL learners' perspectives on using AI tools and their impacts in reading instruction: An exploratory study. *Arab World English Journal, (AWEJ) Special Issue on CALL* (10), 160-171. <https://dx.doi.org/10.24093/awej/call10.11>
- Demir, K., & Güraksın, G. E. (2022). Determining middle school students' perceptions of the concept of artificial intelligence: A metaphor analysis. *Participatory Educational Research*, 9(2), 297-312. <https://doi.org/10.17275/per.22.41.9.2>
- Dilekçi, A., & Karatay, H. (2021). Türkçe dersi öğretim programlarında 21. yüzyıl becerileri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 10(4), 1430-1444.
- Duman, D. (2024). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde deyimlerin yapay zekâ destekli animasyonlarla öğretimi* (Tez No. 908526) [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Bartın Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Fathi, J., Rahimi, M., & Derakhshan, A. (2024). Improving EFL learners' speaking skills and willingness to communicate via artificial intelligence-mediated interactions. *System*, 121(2), 103254. <https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103254>
- Field, A. (2009). *SPSS ile istatistiksel analiz* (Z. Gürsoy, Çev.). And.
- Fitria, T. N. (2021). *Artificial intelligence (AI) in education: Using AI tools for teaching and learning process*. In Proceedings of the National Seminar & Call for Papers (pp. 134-147).
- Gün, M., Alkan, E., & Baştürk, M. B. (2025). Yabancılara Türkçe öğretiminde yapay zekâ tarafından üretilen görsellerin kültür aktarımı bağlamında incelenmesi. *International Journal of Language Academy: IJLA*, 13(1), 293-308. <https://doi.org/10.29228/ijla.80494>

Yapay Zekâ Uygulamalarının Ortaokul Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerisine ve Okuma Motivasyonuna Etkisi

- Gün, M., & Durmuş Öz, B. (2024). Türkçe eğitiminde yapay zekâ kullanımı: ChatGPT örneği. *International Journal of Language Academy*, 12(51), 98-119. <https://doi.org/10.29228/ijla.76804>
- 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>
- Huang, X., Zou, D., Cheng, G., Chen, X., & Xie, H. (2023). Trends, research issues and applications of artificial intelligence in language education. *Educational Technology & Society*, 26(1), 112-131. [https://doi.org/10.30191/ETS.202301_26\(1\).0009](https://doi.org/10.30191/ETS.202301_26(1).0009)
- Johnson, B., & Christensen, L. (2004). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches* (2nd ed.). Need ham Heights, Allynand Bacon.
- Jöreskog, K. G., & Sörbom D. (1993). *Lisrel 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Scientific Software International.
- Kalaycı, Ş. (Ed) (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Asil.
- Karagöl, E. ve Kaynak, U. S. (2025). Yapay zekâ destekli yazma becerisi eğitimi: Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ChatGPT uygulamaları. *Bugu Dil ve Eğitim Dergisi*, 6(3), 309-330. <http://dx.doi.org/10.46321/bugu.1201>
- Karagöl, E., & Yıldırım Bilgen, D. (2025). Türkçe eğitiminde yapay zekâ kullanımı: Türkçe eğitimcileri yapay zekâ hakkında ne düşünüyor?. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 13(2), 356-374. <https://doi.org/10.16916/aded.1611540>
- Karagöl, E. Yıldırım Bilgen, D., & Korkmaz, C. B. (2025) . The impact of AI applications on pre-service teachers' public speaking anxiety and academic speaking skill in the context of oral presentations: A mixed-methods study. *Teaching and Teacher Education*, 166, 2-18. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.105180>
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar ilkeler teknikler*. Nobel.
- Katı, T. N., & Can, U. (2024). Yapay zekâ ile üretilen metinlerin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma becerisine yönelik kullanılabilirliği: ChatGPT-3.5 örneği. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 538-569. <https://doi.org/10.17679/inuefd.1415303>
- Kıncal, R., Y. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Nobel.
- 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>
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford.
- Kurnaz, H. (2019). Okuma İç Motivasyonu Ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 234-250. <https://doi.org/10.29299/kefad.2018.20.01.008>
- Kurudayıoğlu, M. (2011). Zihinsel ve fiziksel bir süreç olarak okuma. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 15-29.
- Küçük, E., & Solak, Ö. (2025). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yapay zekâ kullanımına dair öğrenci görüşleri. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 1-24.
- Lestari, S., Usadiati, W., & Misrita, M. (2021). The correlation between students artificial intelligence and their English reading skills achievement. *Bahasa: Jurnal Keilmuan Pendidikan Bahasa Dan Sastra Indonesia*, 3(2), 103-111. <https://doi.org/10.26499/bahasa.v3i2.110>
- Liu, C. C., Liao, M. G., Chang, C. H., & Lin, H. M. (2022). An analysis of children's interaction with an AI chatbot and its impact on their interest in reading. *Computers & Education*, 189, Article 104576. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104576>

- Liu, M., Zhang, J., Nyagoga, L. M., & Liu, L. (2023). Student-AI question cocreation for enhancing reading comprehension. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 17, 815-826. <https://doi.org/10.1109/TLT.2023.3333439>
- McCarthy, J., Minsky, M. L., Rochester, N., & Shannon, C. E. (1955). A proposal for the Dartmouth summer research project on artificial intelligence. <https://www.cs.mit.edu/jmc/history/dartmouth/>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türkçe dersi öğretim programı*. MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.
- Nabiyev, V. V. (2012). *Yapay zekâ: insan-bilgisayar etkileşimi*. Seçkin.
- Ng, D. T. K., Leung, J. K. L., Chu, K. W. S., & Qiao, M. S. (2021). AI literacy: Definition, teaching, evaluation and ethical issues. *Proceedings of the Association for Information Science and Technology*, 58(1), 504-509. <https://doi.org/10.1002/pr2.487>
- Özçelik, D. Ali. (1989). *Test hazırlama kılavuzu*. ÖSYM Eğitim.
- Özgeldi, M. (2019). Yapay zekâ ve insan kaynakları. G. Telli (Ed.), *Yapay zekâ ve gelecek içinde* (ss. 198-222). Doğu.
- Peng, H., Ma, S., & Spector, J. M. (2019). Personalized adaptive learning: An emerging pedagogical approach enabled by a smart learning environment. *Smart Learning Environments*, 6(1), 9. <https://doi.org/10.1186/s40561-019-0089-y>
- Raykov, T., & Marcoulides, G. A. (2006). *A first course in structural equation modeling*. Lawrence Erlbaum.
- Reese, B. (2020). *Yapay zekâ çağı, dördüncü çağ: Akıllı robotlar, bilinçli bilgisayarlar ve insanlığın geleceği* (M. Doğan, Çev.). Say.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J., and Wigfield, A. (2012). Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence. *Reading Research Quarterly*, 47(4), 427-463. <https://doi.org/10.1002/RRQ.030>
- Srinivasan, V., & Murthy, H. (2021). Improving reading and comprehension in K-12: Evidence from a large-scale AI technology intervention in India. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2, 100019. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100019>
- Sun, X., & Yusof, S. M. (2025). AI-supported differentiated instruction for Chinese vocational English reading: Enhancing proficiency and motivation. *International Journal of High Speed Electronics and Systems*, 2540649. <https://doi.org/10.1142/S0129156425406497>
- Tegmark, M. (2019). *Yaşam 3.0: Yapay zekâ çağında insan olmak* (E. C. Göksoy, Çev.). Pegasus.
- Tekin, H. (1996). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Yargı.
- Turgut, B. (2025). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yapay zekâ kullanımıyla ilgili öğrenci görüşleri* (Tez No. 944255) [Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Turing, A. M. (1950). Computing machinery and intelligence. *Mind a Quarterly Review of Psychology and Philosophy*, 59(36), 433-460.
- Türkben, T., & Gündeğer, C. (2021). Beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve Türkçe dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(3), 871-888. <https://doi.org/10.16916/aded.907668>
- Türkyılmaz, M. (2023). *Gençlik edebiyatı ve okuma kültürü*. Pegem Akademi.
- Wagner, C. J. (2024). Differentiating children's reading materials with artificial intelligence: Exploring possibilities for personalized learning. *The Reading Teacher*, 78(3), 191-194. <https://doi.org/10.1002/trtr.2361>
- Wang, J. H. Y., & Guthrie, J. T. (2004). Modeling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between US and Chinese students. *Reading Research Quarterly*, 39(2), 162-186. <https://doi.org/10.1598/RRQ.39.2.2>

Yapay Zekâ Uygulamalarının Ortaokul Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerisine ve Okuma Motivasyonuna Etkisi

- Wang, X., Zhong, Y., Huang, C., & Huang, X. (2024). ChatPRCS: A personalized support system for English reading comprehension based on ChatGPT. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 17, 1722-1736. <https://doi.org/10.1109/TLT.2024.3405747>
- Xiao, Y. (2025). The impact of AI-driven speech recognition on EFL listening comprehension, flow experience, and anxiety: A randomized controlled trial. *Humanities and Social Sciences Communications*, 12(1), 1-14. <https://doi.org/10.1057/s41599-025-04672-8>
- Yağcı, Ş. Ç., & Yıldız, T. A. (2023). ChatGPT, yabancı dil öğrencisinin güvenilir yapay zekâ sohbet arkadaşı mıdır?. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (37), 1315-1333. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1407539>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Yıldız, M., & Aktaş, N. (2015). Okuma motivasyonu ve okumaya adanmışlık ölçeği: Türkçeye uyarlama çalışması. *International Journal of Human Sciences*, 12(2), 1349-1365. <https://doi.org/10.14687/ijhs.v12i2.3379>
- Yıldırım, D., & Karagöl, E. (2025). Türkçe öğretmeni adaylarının gözünden yapay zekâ teknolojileri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(46), 654-672. <https://doi.org/10.35675/befdergi.1605113>
- Yıldırım, H. H., & Yıldırım, S. (2011). Hipotez testi, güven aralığı, etki büyüklüğü ve merkezi olmayan olasılık dağılımları üzerine. *Elementary Education Online*, 10(3), 112-123.
- Yılmaz, Ö. K., & Aydın, S. (2025). The Impact of the use of artificial intelligence-generated materials on reading motivation among EFL learners. *Reading Research Quarterly*, 60(3), e70016. <https://doi.org/10.1002/rrq.70016>
- Zileli, E. N. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde ChatGPT örneği. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 42-51. <https://doi.org/10.47770/ukmead.1296013>

Extended Abstract

Introduction

Artificial intelligence (AI), which is becoming increasingly widespread in the field of education, facilitates the presentation of digital content, makes instructional materials more comprehensible, and supports the learning process (Fitria, 2021). AI-based systems can analyze students' performance data in real time to provide personalized content and adaptive learning experiences (Cho, Kim and Han, 2019; Peng, Ma and Spector, 2019). Communication-oriented AI applications, on the other hand, enhance students' motivation, interest, and self-regulation skills (Chin et al., 2014). Based on this information, it can be said that AI applications represent technology, the benefits of which can be utilized in educational activities.

When studies on AI applications in Turkish language teaching are examined, it is noteworthy that the majority of these applications have been conducted particularly in the field of Teaching Turkish as a Foreign Language (Bayraklı Keleş, 2025; Çangal, Çelik and Başar, 2025; Karagöl and Kaynak, 2025; Katı and Can, 2024; Küçük and Solak, 2025; Turgut, 2025; Zileli, 2023). On the other hand, experimental studies supported by AI with lower secondary school students are considerably limited in number (Dal, 2024). In this regard, it is thought that investigating the effects of AI-based innovative applications on students' reading comprehension and reading motivation will contribute to the field in this study.

It is anticipated that the abilities of AI -such as text generation, posing questions, teaching vocabulary, creating mind maps, and summarizing- will make positive contributions to the development of students' reading skills. The purpose of this study is to examine the effects of AI-supported reading activities on the reading comprehension skills and intrinsic reading motivation of 7th grade students.

Students' views on AI responses generally indicate that texts, questions, summaries, and concept maps were understandable; seven students found the responses correct, and three of the participants considered them comprehensible. However, some students reported that the responses were incorrect, incomplete, or unclear. The literature also notes that AI responses are generally comprehensible and can be useful for text summarization and concept mapping (Akkaya and Çivgin,

2021; Chen et al., 2023; Liu et al., 2022; Yağcı and Yıldız, 2023). Nevertheless, some studies emphasize that AI responses can be incomplete, erroneous, or contextually disconnected, and the accuracy of the content cannot be guaranteed (Altıntop, 2023; Cooper, 2023; Katı and Can, 2024).

Method

In this study, an explanatory sequential mixed methods design was employed. This design provides the opportunity to address the research problem in a multidimensional manner through both quantitative and qualitative data (Johnson & Christensen, 2004). In the process, quantitative data were first collected and analyzed, followed by qualitative data to support and elaborate on the findings (Creswell, 2014; Yıldırım and Şimşek, 2021).

In the quantitative phase of the research, a quasi-experimental pretest–posttest control group design was used. Frequently preferred in educational research when all variables cannot be fully controlled, this design allows for comparisons through experimental and control groups (; Büyüköztürk, 2017; Karasar, 2014). In the study, the groups were assigned randomly; in the experimental group, texts in Turkish language lessons were taught through AI-supported activities, while in the control group, instruction continued in the manner as prescribed in the coursebook. The dependent variables of the study were “reading comprehension achievement” and “intrinsic reading motivation.” Therefore, at the beginning and end of the process, both groups were administered the “Reading Comprehension Achievement Test” and the “Intrinsic Reading Motivation Scale.”

In the qualitative phase of the research, interviews were conducted to determine participants’ evaluations of the experimental process. As one of the qualitative data collection techniques, the interview method enables the researcher to obtain detailed information from participants through question–answer-based interaction (Yıldırım and Şimşek, 2021). Within this scope, after the implementation process was completed, individual interviews were conducted with the students in the experimental group using a semi-structured interview form developed by the researcher.

Quantitative data were analyzed using dependent and independent t-tests. Effect sizes were also calculated using Cohen's d formula. Qualitative data were evaluated using content analysis.

Result and Discussion

This study was conducted using a mixed methods design, and the quantitative findings indicated that AI-supported reading activities had a positive effect on students’ reading comprehension skills. In the experimental group, the pretest mean score increased from 8.66 to 9.13 in the posttest, whereas in the control group, it decreased from 8.60 to 7.42. These results suggested that AI applications could enhance reading comprehension skills. Similarly, studies in the literature also indicate that AI tools support reading comprehension development (Srinivasan and Murthy, 2021; Wang et al., 2024; Hidayat, 2024; Lestari et al., 2021; Chen et al., 2023; Liu et al., 2023).

The next stage of the study’s quantitative findings indicated that AI-supported reading activities were effective in enhancing student’s reading motivation. Pretest–posttest analyses revealed that the experimental group’s intrinsic motivation mean score was significantly higher than that of the control group. A particularly notable increase was observed in the “persistence” dimension. Although the differences in the curiosity and interest dimensions were not statistically significant, longer or more diversified interventions could strengthen these areas. The literature also reports studies showing that AI tools increase students’ motivation (Chavez and Palaoag, 2024; Liu et al., 2022; Sun and Yousuf, 2025; Wang et al., 2024; Yılmaz and Aydın, 2025).

The qualitative findings of the study showed that 87.88% of students expressed positive views about AI-supported applications, while 12.12% reported negative opinions. Positive views clustered around the themes of “enjoyable,” “curiosity-inducing,” “surprising,” and “facilitating,” whereas negative views focused on technical malfunctions and access issues. This indicated that the majority of students were satisfied with the applications although technical problems could occasionally affect the process negatively. Similarly, the literature emphasizes that students find AI-supported reading activities engaging and that these applications facilitate the reading process (Anyanwu, Ejiogu and

Yapay Zekâ Uygulamalarının Ortaokul Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerisine ve Okuma Motivasyonuna Etkisi

Onuoha, 2025; Chavez and Palaoag, 2024; Daweli and Mokbel Mahyoub, 2024; Demir and Güraksın, 2022; Duman, 2024).

Students reported that using AI tools in Turkish language and other classes made lessons more enjoyable and easier to understand. Similar findings also exist in the literature: Dal (2024) found that AI-supported writing activities enhanced students' writing and critical thinking skills; Xiao (2025) reported improvements in listening skills among foreign language learners; and Gün and Durmuş Öz (2024) determined that AI tools facilitated the teaching process for both students and teachers.

Students in the experimental group reported that AI-supported reading activities positively affected both their reading comprehension achievement and their motivation to read. The findings were categorized under the themes of "comprehension" and "motivation"; students indicated that concept and story maps, summarization, and visualization facilitated understanding and made learning more enjoyable. They also noted that content tailored to individual interests encouraged more engaged reading of the texts. Studies in the literature similarly reported that AI tools enhance reading skills and increase students' motivation to read (Chen, 2023; Lestari et al., 2021; Liu et al., 2022).