



**OKUMA ALIŞKANLIĞININ  
TEMEL EĞİTİMDEN ORTAÖĞRETİME GEÇİŞ (TEOG)  
SINAVINA ETKİSİ**

**Taner Aksoy**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ  
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI  
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**OCAK, 2018**

## TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren bir (1) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

### YAZARIN

Adı : Taner

Soyadı : AKSOY

Bölümü : Türkçe Eğitimi

İmza :

Teslim tarihi:

### TEZİN

Türkçe Adı: Okuma Alışkanlığının Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG)  
Sınavına Etkisi

İngilizce Adı: The Effect of The Reading Habit on The Transition From Primary to  
Secondary Education (TPSE) Exam

## **ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI**

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Taner AKSOY

İmza:

## JÜRİ ONAY SAYFASI

Taner AKSOY tarafından hazırlanan “Okuma Alışkanlığının Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) Sınavına Etkisi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

**Danışman:** (Prof. Dr. Ömer ÖZKAN)

(Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi) .....

**Başkan:** (Doç. Dr. Özay KARADAĞ)

(Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Hacettepe Üniversitesi) .....

**Üye:** (Doç. Dr. Kemalettin DENİZ)

(Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi) .....

Tez Savunma Tarihi: 03/01/2018

Bu tezin Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma YEL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü .....

*Sevgili Eşime ve Oğluma*

## TEŞEKKÜR

Çalışma sürecinde benden hiçbir desteğini esirgemeyen danışmanım sayın Prof. Dr. Ömer ÖZKAN'a, tez konusu belirleme sürecinde bana rehberlik eden kıymetli hocam Doç. Dr. Kemalettin DENİZ'e ve Gazi Üniversitesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalındaki bütün hocalarıma, bilgi ve tecrübeleriyle yolumu aydınlatan kıymetli dostlarım Tahir TAGA ve Ozan İPEK'e, beni lisansüstü eğitime teşvik eden değerli büyüğüm Okan ÇOBAN'a, ayrıca bu süreçteki en büyük yardımcıma, meslektaşım ve eşim Feride Melike AKSOY'a teşekkürlerimi sunarım.

# **OKUMA ALIŞKANLIĞININ TEMEL EĞİTİMDEN ORTAÖĞRETİME GEÇİŞ (TEOG) SINAVINA ETKİSİ**

**(Yüksek Lisans Tezi)**

**Taner AKSOY**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**Ocak, 2018**

## **ÖZ**

Okuma alışkanlığı, okuma becerisinin süreklilik kazanmış halidir. Eğitim sistemimizin öğrencilere kazandırmaya çalıştığı davranış biçimlerinden biri de okuma alışkanlığıdır. Ancak okuma alışkanlığının istenen düzeyde olduğunu söylemek mümkün gözükmemektedir. TEOG sınavının aileler üzerindeki etkisi düşünüldüğünde, TEOG sınavı ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişkinin belirlenmesi ailelerin okumaya karşı tutumunu olumlu yönde etkileyecektir. Araştırmanın amacı TEOG sınavı ile okuma alışkanlığı arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını ortaya koymaktır. Araştırma iki durumun birbiriyle olan ilişkisini ortaya koymayı amaçladığı için ilişkisel tarama modeli içinde değerlendirilebilir. Araştırmanın evrenini, Ankara'da bulunan ortaokullarda öğrenim gören 8.sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Üç farklı devlet okulunda öğrenim gören 111'i erkek 106'sı kız olmak üzere toplam 217 8.sınıf öğrencisi araştırmanın örneklemini olarak seçilmiştir. Öğrencilerin kitap okuma alışkanlığını ölçmek üzere 15 likert tipi sorudan oluşan ve üç alt boyuta (temel okuma becerileri, kitapla kurulan ilişki, kitaptan hareketle anlatıma yönelme) sahip olan Ortaokul Okuma Alışkanlığı Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada öğrencilerin Türkiye genelinde merkezi bir sınav olarak gerçekleştirilen “Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG)” sınavının altı ayrı dersine (Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, Din kültürü ve Ahlak Bilgisi ile Yabancı Dil) ait puanlar ile okuma alışkanlığı ölçeğinden elde ettikleri puanlar arasındaki ilişki incelenmiştir. Verilerin analizinde SPSS programı kullanılmıştır. Her öğrencinin TEOG’un altı dersine ait puanları ile okuma alışkanlıkları ölçeğinin üç alt boyutu ve genel toplam puanı olmak üzere araştırmada toplam 10 puan türü ilişki analizine alınmıştır. Değişkenlerden elde edilen puanlar arası ilişki analizi yapılırken “Spearman

Brown Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı” istatistik formülünden yararlanılmıştır. Araştırmada 0,05 kritik değeri anlamlılık testleri için kritik değer olarak kabul edilmiş ve %5 hata payı ile çalışılmıştır. Elde edilen ilişki analizi sonuçları da bu kritik değere göre yorumlanmıştır. Araştırmada, öğrencilerin okuma alışkanlığının ortanın üzerinde olduğu; TEOG sınavı kapsamında bulunan altı dersin (Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, T. C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Yabancı Dil) test puanlarıyla okuma alışkanlığı arasında olumlu yönde anlamlı ilişki olduğu; okuma alışkanlığı düzeyinin artmasıyla TEOG sınavı puanlarının da artacağı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler : TEOG, okuma, okuma alışkanlığı  
Sayfa Adedi : XV+110  
Danışman : Prof. Dr. Ömer ÖZKAN

**THE EFFECT OF THE READING HABIT ON THE TRANSITION FROM  
PRIMARY TO SECONDARY EDUCATION (TPSE) EXAM**

**(M.S. Thesis)**

**Taner AKSOY**

**GAZI UNIVERSITY**

**GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES**

**January, 2018**

**ABSTRACT**

Reading habit is continuity of reading ability. Reading habits is one of the behaviour patterns that our education system is trying to make students again. However, it does not seem possible to say that reading habit is at satisfactory level. When considering the impact of the TPSE test on the families , determining the relationship between the TPSE exam and reading habit will positively affect the attitude of the parents towards reading. The purpose of the study is to verify whether there is a meaningful relationship between the TPSE test and the reading habit. The research can be evaluated within the relational screening model because of aiming to reveal the relationship between the two situations. The universe of the research is composed of 8th grade students who are studying in secondary schools in Ankara. 217 8th grade students, 111 of whom were male and 106 of whom were female, studying in these school were selected as the sample of the study. In order to measure students' reading habits, a Secondary School Reading Habit Scale consisting of 15 likert type questions and having three subscales (reflection of the skills to the books, relationship with the book, tending to expression with the reference of book) was used. In the survey, the relationship between the students' scores belonging to six separate courses (Turkish, Mathematics, Science, TC Revolution History and Atatürkism, Religion Culture and Ethics and Foreign Language) of the ' The Transition From Primary To Secondary Education '(TPSE) hold in Turkey as a central examination and scores obtained from the reading habit scale was examined. Including the scores of each student's TPSE six lessons and three subscales of the reading habits scale and the overall total score, total 10 point relationship was taken into the research. The "Spearman Brown Rank Differences Correlation Coefficient" method was used when performing a correlation

analysis between the scores obtained from the variables. In the study, 0.05 critical value was considered as critical value for critical value test and it was worked with 5% error rate. The relevance analysis results obtained were interpreted according to this critical value. In summary, the research shows that the students' reading habits are above the middle; there was a significant positive meaningful correlation between reading habits and TPSE test scores of the six subjects (Turkish, Mathematics, Science, T. C. Revolution History and Atatürkism, Religion Culture and Moral Education, Foreign Language) and the level of reading habit increasing makes the results of TPSE test scores increasing .

Keywords : TPSE, reading, reading habit.  
Page Number : XV+110  
Supervisor : Prof. Dr. Ömer ÖZKAN

## İÇİNDEKİLER

|                                              |      |
|----------------------------------------------|------|
| TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU ..... | i    |
| ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....           | ii   |
| JÜRİ ONAY SAYFASI.....                       | iii  |
| TEŞEKKÜR.....                                | iv   |
| ÖZ.....                                      | vi   |
| ABSTRACT .....                               | viii |
| İÇİNDEKİLER.....                             | x    |
| TABLolar LİSTESİ .....                       | xiv  |
| BÖLÜM I.....                                 | 1    |
| GİRİŞ .....                                  | 1    |
| Problem Durumu .....                         | 1    |
| Araştırmanın Amacı .....                     | 3    |
| Araştırmanın Önemi.....                      | 5    |
| Sayıtlar.....                                | 6    |
| Sınırlılıklar.....                           | 6    |
| Tanımlar .....                               | 6    |
| BÖLÜM II .....                               | 7    |
| KURAMSAL ÇERÇEVE .....                       | 7    |

|                                                  |           |
|--------------------------------------------------|-----------|
| <b>Okuma Kavramı .....</b>                       | <b>7</b>  |
| <b>Okumanın Aşamaları.....</b>                   | <b>10</b> |
| <b>Okumanın İlkeleri.....</b>                    | <b>13</b> |
| <i>Okuma Anlam Kurma Sürecidir .....</i>         | <i>13</i> |
| <i>Okuma Akıcı Olmalıdır .....</i>               | <i>13</i> |
| <i>Okuma Stratejik Olmalıdır .....</i>           | <i>13</i> |
| <i>Çocuk Okumaya Güdülenmelidir .....</i>        | <i>14</i> |
| <i>Okuma Hayat Boyu Devam Etmelidir .....</i>    | <i>14</i> |
| <b>Okuma Yöntem ve Teknikleri.....</b>           | <b>14</b> |
| <i>Sessiz Okuma .....</i>                        | <i>14</i> |
| <i>Sesli Okuma .....</i>                         | <i>15</i> |
| <i>Göz Atarak Okuma .....</i>                    | <i>15</i> |
| <i>Özetleyerek Okuma .....</i>                   | <i>16</i> |
| <i>Not Alarak Okuma.....</i>                     | <i>16</i> |
| <i>İşaretleyerek Okuma Yöntemi .....</i>         | <i>16</i> |
| <i>Tahmin Ederek Okuma .....</i>                 | <i>17</i> |
| <i>Soru Sorarak Okuma.....</i>                   | <i>17</i> |
| <i>Söz Korosu.....</i>                           | <i>18</i> |
| <i>Okuma Tiyatrosu .....</i>                     | <i>18</i> |
| <i>Ezberleme .....</i>                           | <i>18</i> |
| <i>Metinlerle İlişkilendirme .....</i>           | <i>19</i> |
| <i>Tartışarak Okuma.....</i>                     | <i>19</i> |
| <i>Eleştirel Okuma .....</i>                     | <i>19</i> |
| <b>Okumanın Önemi.....</b>                       | <b>20</b> |
| <b>Okuma Alışkanlığı .....</b>                   | <b>21</b> |
| <b>Okuma Alışkanlığının Kazandırılması .....</b> | <b>23</b> |

|                                                              |           |
|--------------------------------------------------------------|-----------|
| <i>Okuma Alışkanlığında Yaş Gruplarının Rolü .....</i>       | <i>23</i> |
| <i>Okul Öncesi Dönem .....</i>                               | <i>23</i> |
| <i>Okulun İlk Yılları .....</i>                              | <i>23</i> |
| <i>Okulun Dördüncü ve Beşinci Yılları .....</i>              | <i>24</i> |
| <i>Okulun Yedinci, Sekizinci ve Dokuzuncu Yılları .....</i>  | <i>24</i> |
| <i>Gençler ve Yetişkinler .....</i>                          | <i>25</i> |
| <i>Okuma Alışkanlığında Ailenin Rolü .....</i>               | <i>25</i> |
| <i>Okuma Alışkanlığında Okulun-Öğretmenin Rolü .....</i>     | <i>26</i> |
| <i>Okuma Alışkanlığında Arkadaş Çevresinin Rolü .....</i>    | <i>27</i> |
| <b>Türkiye’de Okuma Alışkanlığı .....</b>                    | <b>28</b> |
| <b>Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) Sınavı.....</b> | <b>29</b> |
| <b>BÖLÜM III .....</b>                                       | <b>31</b> |
| <b>İLGİLİ ARAŞTIRMALAR .....</b>                             | <b>31</b> |
| <b>BÖLÜM IV.....</b>                                         | <b>66</b> |
| <b>YÖNTEM.....</b>                                           | <b>66</b> |
| <b>Araştırmanın Modeli .....</b>                             | <b>66</b> |
| <b>Evren ve Örneklem .....</b>                               | <b>66</b> |
| <b>Evren .....</b>                                           | <b>66</b> |
| <b>Örneklem .....</b>                                        | <b>66</b> |
| <b>Ölçme Araçları.....</b>                                   | <b>67</b> |
| <b>Verilerin Toplanması.....</b>                             | <b>67</b> |
| <b>Verilerin Çözümlemesi.....</b>                            | <b>68</b> |
| <b>BÖLÜM V .....</b>                                         | <b>71</b> |
| <b>BULGULAR VE YORUM .....</b>                               | <b>71</b> |
| <b>TEOG Türkçe Testi-Okuma Alışkanlığı İlişkisi .....</b>    | <b>74</b> |

|                                                                                 |            |
|---------------------------------------------------------------------------------|------------|
| TEOG Matematik Testi-Okuma Alışkanlığı İlişkisi.....                            | 76         |
| TEOG Fen Bilimleri Testi-Okuma Alışkanlığı İlişkisi .....                       | 78         |
| TEOG T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Testi-Okuma Alışkanlığı İlişkisi ..... | 81         |
| TEOG Din kültürü ve Ahlak Bilgisi Testi-Okuma Alışkanlığı İlişkisi .....        | 83         |
| TEOG Yabancı Dil Testi-Okuma Alışkanlığı İlişkisi .....                         | 86         |
| <b>BÖLÜM VI.....</b>                                                            | <b>89</b>  |
| <b>SONUÇ VE TARTIŞMA .....</b>                                                  | <b>89</b>  |
| <b>KAYNAKLAR.....</b>                                                           | <b>93</b>  |
| <b>EKLER .....</b>                                                              | <b>106</b> |
| <b>EK 1. Ölçek Uygulama İzni.....</b>                                           | <b>108</b> |
| <b>EK 2. Ölçek Kullanım İzni.....</b>                                           | <b>109</b> |
| <b>EK 3. Ortaokul Kitap Okuma Alışkanlığı Ölçeği.....</b>                       | <b>110</b> |

## TABLÖLAR LİSTESİ

|                                                                                                                                                   |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tablo 1.Örneklemin cinsiyet dağılımı .....                                                                                                        | 67 |
| Tablo 2.TEOG Puanları ile Okuma Alışkanlığı Ölçeği ve Bu Ölçeğin Alt Boyutlarına Ait Kolmogorov–Smirnov (KS) Normal Dağılım Testi Sonuçları ..... | 69 |
| Tablo 3.Betimsel İstatistikler .....                                                                                                              | 72 |
| Tablo 4.TEOG Türkçe Testi Puanları ile Okuma Alışkanlığı Ölçeği Puanları Arasındaki İlişki.....                                                   | 74 |
| Tablo 5.TEOG Türkçe Testi Puanları ile Temel Okuma Becerileri Alt Boyutundan Alınan Puanlar Arasındaki İlişki .....                               | 74 |
| Tablo 6.TEOG Türkçe Testi Puanları ile Kitaplarla Kurulan İlişki Alt Boyutundan Alınan Puanlar Arasındaki İlişki .....                            | 75 |
| Tablo 7.TEOG Türkçe Testi Puanları ile Kitaptan Hareketle Anlatıma Yönelme Alt Boyutundan Alınan Puanlar Arasındaki İlişki .....                  | 76 |
| Tablo 8.TEOG Matematik Testi Puanları ile Okuma Alışkanlığı Ölçeği Puanları Arasındaki İlişki .....                                               | 76 |
| Tablo 9.TEOG Matematik Testi Puanları ile Temel Okuma Becerileri Alt Boyutundan Alınan Puanlar Arasındaki İlişki .....                            | 77 |
| Tablo 10.TEOG Matematik Testi Puanları ile Kitaplarla Kurulan İlişki Alt Boyutundan Alınan Puanlar Arasındaki İlişki .....                        | 77 |
| Tablo 11.TEOG Matematik Testi Puanları ile Kitaptan Hareketle Anlatıma Yönelme Alt Boyutundan Alınan Puanlar Arasındaki İlişki .....              | 78 |
| Tablo 12.TEOG Fen Bilimleri Testi Puanları ile Okuma Alışkanlığı Ölçeği Puanları Arasındaki İlişki .....                                          | 78 |

|                                                                                                                                                                |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tablo 13.TEOG Fen Bilimleri Testi Puanları ile Temel Okuma Becerileri Alt Boyutundan Alınan Puanlar Arasındaki İlişki .....                                    | 79 |
| Tablo 14.TEOG Fen Bilimleri Testi Puanları ile Kitaplarla Kurulan İlişki Alt Boyutundan Alınan Puanlar Arasındaki İlişki .....                                 | 80 |
| Tablo 15.TEOG Fen Bilimleri Testi Puanları ile Kitaptan Hareketle Anlatıma Yönelme Alt Boyutundan Alınan Puanlar Arasındaki İlişki .....                       | 80 |
| Tablo 16.TEOG T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Testi Puanları İle Okuma Alışkanlığı Ölçeği Puanları Arasındaki İlişki .....                                 | 81 |
| Tablo 17.TEOG T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Testi Puanları ile Temel Okuma Becerileri Alt Boyutundan Alınan Puanlar Arasındaki İlişki .....              | 82 |
| Tablo 18.TEOG T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Testi Puanları ile Kitaplarla Kurulan İlişki Alt Boyutundan Alınan Puanlar Arasındaki İlişki .....           | 82 |
| Tablo 19.TEOG T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Testi Puanları ile Kitaptan Hareketle Anlatıma Yönelme Alt Boyutundan Alınan Puanlar Arasındaki İlişki ..... | 83 |
| Tablo 20.TEOG Din kültürü ve Ahlak Bilgisi Testi Puanları ile Okuma Alışkanlığı Ölçeği Puanları Arasındaki İlişki .....                                        | 84 |
| Tablo 21.TEOG Din kültürü ve Ahlak Bilgisi Testi Puanları ile Temel Okuma Becerileri Alt Boyutundan Alınan Puanlar Arasındaki İlişki .....                     | 84 |
| Tablo 22.TEOG Din kültürü ve Ahlak Bilgisi Testi Puanları ile Kitaplarla Kurulan İlişki Alt Boyutundan Alınan Puanlar Arasındaki İlişki .....                  | 85 |
| Tablo 23.TEOG Din kültürü ve Ahlak Bilgisi Testi Puanları ile Kitaptan Hareketle Anlatıma Yönelme Alt Boyutundan Alınan Puanlar Arasındaki İlişki .....        | 86 |
| Tablo 24.TEOG Yabancı Dil Testi Puanları ile Okuma Alışkanlığı Ölçeği Puanları Arasındaki İlişki .....                                                         | 86 |
| Tablo 25.TEOG Yabancı Dil Testi Puanları ile Temel Okuma Becerileri Alt Boyutundan Alınan Puanlar Arasındaki İlişki .....                                      | 87 |
| Tablo 26.TEOG Yabancı Dil Testi Puanları ile Kitaplarla Kurulan İlişki Alt Boyutundan Alınan Puanlar Arasındaki İlişki. ....                                   | 87 |
| Tablo 27.TEOG Yabancı Dil Testi Puanları ile Kitaptan Hareketle Anlatıma Yönelme Alt Boyutundan Alınan Puanlar Arasındaki İlişki .....                         | 88 |

## BÖLÜM I

### GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sayıltıları ve sınırlılıkları ile gerekli olduğu düşünülen bazı tanımlarına yer verilmiştir.

#### **Problem Durumu**

Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sınavı ortaokul 8.sınıf öğrencilerinin liselere yerleşme puanını belirlemek için uygulanan bir sınavdır. Sınav Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, Yabancı Dil, Din kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinden, her bir ders için yirmi çoktan seçmeli sorudan oluşan testlerle yılda iki kez gerçekleştirilmektedir. Bu soruların doğru cevaplanabilmesinin ilk basamağı okunup anlaşılabilmesidir. Okuma alışkanlığı okuma-anlama becerisini etkileyen bir faktördür. Dolayısıyla öğrencilerin okuma alışkanlıklarının, sınav sonuçlarıyla ortaya konulan akademik başarı üzerinde etkili olması beklenen bir durumdur.

Geçmişten günümüze temel eğitimden ortaöğretime geçiş için Liselere Giriş Sınavı (LGS), Ortaöğretim Kurumları Seçme Sınavı (OKS), Seviye Belirleme Sınavı (SBS) gibi sınavlar merkezi olarak uygulanmıştır. Bu sınavlar arasında uygulama bakımından farklar olmasına rağmen temel amaç ve mantık aynıdır: Lise ve dengi kurumlara öğrenci seçmek ve bu seçme işleminde belirlenen bazı derslerdeki akademik başarıyı ölçüt olarak kullanmak. Bu serinin sonuncu sınavı TEOG' dur.

2013-2014 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konulan TEOG sınavı, Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği ve Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği'ni

temel alarak hazırlanan Ortaöğretim Kurumlarına Geçiş Yönergesi ile kamuoyu bilgisine sunulmuştur (Tebliğler Dergisi, Ocak 2014). Bu yönergeye göre Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, Din kültürü ve Ahlak Bilgisi, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ile Yabancı Dil derslerinden öğretim programları esas alınarak iki sınavı olanların birinci, üç sınavı olanların ikinci sınavları ortak olarak yapılır. Sorular, programda belirlenen kazanımlar etrafında eleştirel düşünme, analiz yapma, problem çözme, sonuç çıkarma, yorumlama ve benzeri becerileri ölçecek şekilde hazırlanır.

TEOG sınavını daha önceki türevlerinden ayıran en önemli özellikleri yılda iki kez yapılması, sınavın kapsamının o ders dönemi kazanımlarıyla sınırlı tutulması, mazeret yani telafi imkânının olması, liselere giriş puanı olarak tek başına değil okul başarısıyla değerlendirilmesidir. Önceki sınavlar(OKS, LGS, SBS vb.) sekizinci sınıfın sonunda yapılır ve yedi yılın kazanımları da göz önünde tutulurdu. Sınava giremeyenler için herhangi bir telafi söz konusu değildi. Ayrıca bu sınavlar okul başarısı dikkate alınmadan tek başına liselere giriş puanını belirlerdi. Önceki sınavların bu gibi nedenlerle öğrencileri gereğinden fazla yorduğu, öğrencilerin okuldan ziyade sınavı önemsedikleri sonuçları çıkarılarak daha insancıl ve öğrenci yanlısı bir sınav olarak görülen TEOG sınavı uygulanmaya başlanmıştır.

Okuma alışkanlığı kavramı okuma ve alışkanlık kavramlarının senteziyle meydana gelmiş bir kavramdır. Bu yönüyle okuma alışkanlığı kavramının anlaşılabilmesi bu iki kavramın bilinmesiyle yakından ilgilidir. Bu konuyla ilgili çeşitli tanımlar yapılmıştır. Özdemir (1990, s.13)'e göre okuma, zihinsel bir faaliyet olup basılı sözcükleri kavrama ve yorumlamaya dayanır. Rozan (akt. Özbay, 2011) ise kavrama ve yorumlama süreçlerini dışarıda bırakarak okumayı belli kurallara göre sözcükleri seslendirme olarak tanımlar. Ancak alanyazındaki genel eğilime bakıldığında Rozan'ın bu bilişsel süreçleri dışarıda tutan tanımı pek kabul görmez (Akyol, 2006; Bamberger, 1990; Özbay, 2011; Özdemir, 2007; Sever, 1997). Okuma, fiziksel ve zihinsel öğelerin birlikte kullanıldığı karmaşık bir dil becerisidir (Özbay, 2011, s.2). Okuma becerisi belli bir eğitimi gerektirir. Bu eğitimin nihai hedeflerinden biri okuma alışkanlığıdır (Özbay, 2011, s.75). Alışkanlık ise “bir şeye alışmış olma durumu, itiyat, huy, ünsiyet” (TDK, 2011, s.95) demektir. Bu durumda okuma alışkanlığı, okuma işine alışmış olma, onu devam ettirme durumudur. Yani okuma alışkanlığını kazanmış bir birey için okuma artık günlük yaşamın yemek, içmek kadar sıradan ve bir o kadar vazgeçilmez işidir.

Okuma alışkanlığı, okuma becerisini içselleştirme durumudur. Okuma alışkanlığını kazanmış bir birey okuma becerisinin barındırdığı analiz, sentez, değerlendirme gibi üst düzey zihinsel becerilere okuma alışkanlığı kazanamamış bireylere oranla daha yakındır (Bamberger, 1990; Dökmen, 1994; Sever, 1997).

Okuma becerisi ve bu becerinin süreklilik kazanmış hali olan okuma alışkanlığı Türkçe dersi başarısıyla ilişkilendirilmiştir. Ancak okuma alışkanlığının sadece Türkçe dersindeki başarıyı değil, diğer derslerdeki başarıyı da etkilediği çeşitli çalışmalarla ortaya konmuştur (Acıyan, 2008; Aksoy ve Doymuş, 2011; Albayrak, 2001; Aslanoğlu, 2007; Bayat, Şekercioğlu ve Bakır, 2014; Ceran ve Deniz, 2015; Dindar ve Demir, 2006; Göktaş ve Gürbüz Türk, 2012; Güngör, 2009; Kasımoğlu, 2014; Keskin ve Baştuğ, 2010; Sertöz, 2003; Tatar ve Soylu, 2006). TEOG sınavı ile okuma alışkanlığı arasındaki ilişkinin belirlenmesi öğrencilerin, velilerin ve öğretmenlerin okuma alışkanlığına yönelik tutumunu olumlu yönde etkileyecektir.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı TEOG sınavı ile okuma alışkanlığı arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını ortaya koymaktır. Bu amaca ulaşabilmek için şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğrencilerin TEOG Türkçe testinden elde ettikleri puanlar ile okuma alışkanlığı ölçeği puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Öğrencilerin TEOG Türkçe testinden elde ettikleri puanlar ile temel okuma becerileri alt boyutundan elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Öğrencilerin TEOG Türkçe testinden elde ettikleri puanlar ile kitaplarla kurulan ilişki alt boyutundan elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Öğrencilerin TEOG Türkçe testinden elde ettikleri puanlar ile kitaptan hareketle anlatıma yönelme alt boyutundan elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
5. Öğrencilerin TEOG Matematik testinden elde ettikleri puanlar ile okuma alışkanlığı ölçeği puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. Öğrencilerin TEOG Matematik testinden elde ettikleri puanlar ile temel okuma becerileri alt boyutundan elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
7. Öğrencilerin TEOG Matematik testinden elde ettikleri puanlar ile kitaplarla kurulan ilişki alt boyutundan elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

8. Öğrencilerin TEOG Matematik testinden elde ettikleri puanlar ile kitaptan hareketle anlatıma yönelme alt boyutundan elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
9. Öğrencilerin TEOG Fen Bilimleri testinden elde ettikleri puanlar ile okuma alışkanlığı ölçeği puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
10. Öğrencilerin TEOG Fen Bilimleri testinden elde ettikleri puanlar ile temel okuma becerileri alt boyutundan elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
11. Öğrencilerin TEOG Fen Bilimleri testinden elde ettikleri puanlar ile kitaplarla kurulan ilişki alt boyutundan elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
12. Öğrencilerin TEOG Fen Bilimleri testinden elde ettikleri puanlar ile kitaptan hareketle anlatıma yönelme alt boyutundan elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
13. Öğrencilerin TEOG T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük testinden elde ettikleri puanlar ile okuma alışkanlığı ölçeği puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
14. Öğrencilerin TEOG T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük testinden elde ettikleri puanlar ile temel okuma becerileri alt boyutundan elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
15. Öğrencilerin TEOG T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük testinden elde ettikleri puanlar ile kitaplarla kurulan ilişki alt boyutundan elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
16. Öğrencilerin TEOG T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük testinden elde ettikleri puanlar ile kitaptan hareketle anlatıma yönelme alt boyutundan elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
17. Öğrencilerin TEOG Din kültürü ve Ahlak Bilgisi testinden elde ettikleri puanlar ile okuma alışkanlığı ölçeği puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
18. Öğrencilerin TEOG Din kültürü ve Ahlak Bilgisi testinden elde ettikleri puanlar ile temel okuma becerileri alt boyutundan elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
19. Öğrencilerin TEOG Din kültürü ve Ahlak Bilgisi testinden elde ettikleri puanlar ile kitaplarla kurulan ilişki alt boyutundan elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

20. Öğrencilerin TEOG Din kültürü ve Ahlak Bilgisi testinden elde ettikleri puanlar ile kitaptan hareketle anlatıma yönelme alt boyutundan elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

21. Öğrencilerin TEOG Yabancı Dil testinden elde ettikleri puanlar ile okuma alışkanlığı puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

22. Öğrencilerin TEOG Yabancı Dil testinden elde ettikleri puanlar ile temel okuma becerileri alt boyutundan elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

23. Öğrencilerin TEOG Yabancı Dil testinden elde ettikleri puanlar ile kitaplarla kurulan ilişki alt boyutundan elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

24. Öğrencilerin TEOG Yabancı Dil testinden elde ettikleri puanlar ile kitaptan hareketle anlatıma yönelme alt boyutundan elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

### **Araştırmanın Önemi**

Okuma alışkanlığı eğitim sistemimizin öğrencilere kazandırmaya çalıştığı becerilerden biridir. Ancak okuma alışkanlığının istenen düzeyde olduğunu söylemek mümkün gözükmemektedir. Bu durum için farklı sebepler öne sürülebilir: aile, ekonomik durum, sosyal ortam, eğitim ortamı vb. Sayılan sebeplerden en etkili olanı ailedir. Zira ailenin okumaya karşı tutumu öğrencinin de tutumunu etkileyecektir (Arıcı, 2005; Bamberger, 1990; Dökmen, 1994).

Günümüzde ailelerin eğitimden beklediği öncelik, eğitimin çocuklarına iyi bir iş imkânı ve bu sayede iyi bir yaşam sunmasıdır. Bütün gayretlerin bu yönde gerçekleştiği gözlenmektedir. TEOG sınavı da bu amacın ilk basamağı olarak görülmektedir.

TEOG sınavının aileler üzerindeki etkisi düşünüldüğünde, TEOG sınavı ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişkinin belirlenmesi ailelerin okumaya karşı tutumunu olumlu yönde etkileyecektir.

Alanda yapılan birçok çalışma okuma alışkanlığının önemini ortaya koymuştur (Acıyan, 2008; Aksoy ve Doymuş, 2011; Albayrak, 2001; Aslanoğlu, 2007; Bamberger, 1990; Bayat, Şekercioğlu ve Bakır, 2014; Ceran ve Deniz, 2015; Dindar ve Demir, 2006; Dökmen, 1994; Gökteş ve Gürbüz Türk, 2012; Güngör, 2009; Kasımoğlu, 2014; Keskin ve Baştuğ, 2010; Sertöz, 2003; Tatar ve Soylu, 2006). Ancak yeni uygulanan bir sınav olması

sebebiyle TEOG ve okuma alışkanlıkları üzerine eğilen bir çalışma yapılmamıştır. Bu yönüyle yapılan çalışmanın alana katkı sağlayacağı ön görülmektedir.

### **Sayıtlar**

Öğrencilerin “Okuma Alışkanlığı Ölçeği”ne verdikleri cevapların doğru olduğu ve böylece okuma alışkanlığı ile ilgili davranışlarını doğru bir şekilde yansıttıkları varsayılmıştır.

### **Sınırlılıklar**

Araştırma, Ankara ilinde üç farklı devlet okulunda öğrenim gören 217 8.sınıf öğrencisi ve bu öğrencilerin 2016-2017 eğitim öğretim yılı 1. TEOG sınavı sonuçlarıyla sınırlı tutulmuştur.

### **Tanımlar**

Araştırma için gerekli görülen tanımlara aşağıda yer verilmiştir:

**Okuma:** Basılı sözcükleri duyu organları yoluyla algılayıp, bunları anlamlandırma, kavrama ve yorumlamaya dayanan zihinsel bir etkinliktir (Özdemir,1990, s.11)

**Alışkanlık:** Bir şeye alışmış olma durumu, itiyat, huy, ünsiyet (TDK, 2011, s.95).

**Okuma Alışkanlığı:** Okumayı hayatı boyunca, sürekli ve düzenli kullanan ve bunu amaçlarına ulaşmada bir araç olarak gören kişilerin okuma eylemidir (Bayram, 1990, s.8).

**TEOG sınavı:** Liselere öğrenci seçmek amacıyla ortaokul 8.sınıf öğrencilerine yılda 2 kez uygulanan sınavdır.

## BÖLÜM II

### KURAMSAL ÇERÇEVE

#### Okuma Kavramı

Okuma kavramı yazının bulunuşundan günümüze değin bilgiye ulaşmanın temel yolu olmuştur. İçinde yaşadığı dünyayı tanımak ve anlamak isteyen her bireyin başvurduğu yöntemlerin başında okuma eylemi gelmektedir. Özellikle okur-yazar toplumlarda okuma kavramı olmaksızın hiçbir eğitsel faaliyet düşünülemez.

İnsanlar yeni bilgiler edinmek için okumak zorundadırlar (Kıvrak, 2014, s.22). Bilgi kaynaklarının çeşitlenmesine rağmen kitapların halen etkili ve güvenilir bilgi kaynakları oldukları söylenebilir (Acıyan, 2008). Günümüzde bilimsel ve teknolojik gelişmelere bağlı olarak bilgi kaynaklarının çeşitlenmesi okumanın öneminin daha da artmasını sağlamıştır. Okumanın öneminin ve kullanımının artması onun tanımlarını da çeşitlendirmiştir. Her bilim dalı okumayı kendi açısından tarif etme çabası içine girmiştir. Okuma üzerine yapılan tanımlar çok çeşitli olsa da okuma kavramının öğrenme ile iç içe düşünülmesi tanımlardaki ortak nokta olmuştur.

Okuma kavramının Türkçe Sözlük'te de farklı tanımları bulunmaktadır. Bunlardan bazıları şöyledir:

1. Bir yazıyı meydana getiren harf ve işaretlere bakıp bunları çözümlemek veya seslendirmek.
2. Yazılmış bir metnin iletmek istediği şeyleri öğrenmek.
3. Bir konuyu öğrenmek için okulda, bir öğretmenin yanında veya yazılı şeyler üzerinde çalışmak.

4. Sesli olarak söylemek.

5. Bir şeyin anlamını çözmek. (TDK, 2011, s.1793)

Türkçe Sözlük'teki okuma tanımları bütün halinde incelendiğinde okuma kavramının; yazılı materyali, materyal üzerindeki sembolleri ve bu semboller üzerinden anlam kurma süreçlerini içerdiği görülmektedir.

Alan yazındaki okuma kavramıyla ilgili tanımlamalar da TDK'nin tanımından ayrı düşmemektedir. Dil öğretimi açısından okuma kavramı dinleme, konuşma ve yazma ile birlikte temel dil becerilerinden biri olarak karşımıza çıkmakta ve yapılan tanımlamalar bu temel üzerine oturtulmaktadır.

Okuma; görme, algılama, seslendirme, anlama, beyinde yapılandırma gibi göz, ses ve beynin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreçtir (İlhan, 2014, s.33). Dökmen (1994), bu karmaşık süreci üç aşamada incelemiştir. Okuma bir iletişim sürecidir. Yazarın vermek istediği mesajlar metnin yayınlandığı çeşitli basın ve yazılı iletişim araçları yoluyla okuyucuya ulaştırılır. Okuma bir algılama sürecidir. Okur, görüp duyumsadığı metinleri algılar ve gördüklerinin okuyarak yorumlama sürecini yaşar. Bu süreçlerin sonucunda öğrenme gerçekleşir.

Güleryüz (2002, s.149-152) ise okuma eyleminin gerçekleşmesini birbiriyle ilişkili bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutlara bağlamaktadır. Okumanın bilişsel boyutu, okunan metindeki duygu ve düşüncelerin kavranması, çözümlenmesi ve değerlendirilmesi gibi zihinsel süreçlerden oluşmaktadır. Duyuşsal boyut ise kişinin sevgi, korku, nefret, ilgi, güdülenmişlik gibi okumaya yönelik tutumlarını içermektedir. Devinişsel boyut okuma sırasında kasların kasılma ve gevşemesiyle ortaya çıkan devinimi yani okumanın fiziksel boyutunu içermektedir.

Coşkun (2002, s.41-51) okumayı, görme, algılama, dikkat, hatırlama, anlamlandırma, yorumlama, sentez ve çözümleme gibi farklı zihinsel işlemlerin bir arada gerçekleştiği; insanın kendisini, çevresini ve dünyayı tanımak için bilgi ve kültür kazanmasında ve eleştirel bilince ulaşmasında rol oynayan çok önemli bir eğitim aracı ve dil becerisi olarak tanımlamıştır.

Aksoy (2014, s.11)'a göre okuma kavramı, basılı mesajların duyu organları yoluyla algılanıp, bunları yorumlama, anlamlandırma amacı ile zihin ve duyu organlarının ortaklaşa yaptığı bir etkinlik olarak açıklanabilir.

Okumayı yazılı materyallerin çözümlenmesinin ötesine taşıyan Göktürk (2007, s.132)'e göre okuma, önümüzdeki metni okumanın ötesinde, yaşantımızın geçmişi, şimdisi ve geleceği arasında bir etkileşimdir. Bu anlayışa göre okuma kavramı çok yönlü bir iletişim sürecidir.

Sever (1997, s.12), duygu ve düşüncelerin kavranması, çözümlenmesi ve değerlendirilmesi gibi fizyolojik, zihinsel ve ruhsal yönleri bulunan karmaşık bir süreç olarak okuma kavramının üzerine eğilmiştir.

Bamberger (1990, s.1) okumanın tanımını yaparken eylemin içerdiği zihinsel sürece de değinerek okuma faaliyetinin, grafik sembollerin çözümlenip kavramlara çevrilmesi işleminde sonsuz sayıda beyin hücrelerini harekete geçirdiğini ve aklın gelişmesine çok büyük katkı sağlaması sonucu çok boyutlu bir eylem olduğunu belirtmiştir.

Demirel (1990, s.119) de okumanın çok boyutlu olduğunu ifade ederek okumayı, psiko-motor becerilerle bilişsel becerilerin beraber işletilmesiyle, yazılı sembollerin anlamlandırılması etkinliği olarak tanımlamıştır.

Özdemir (1990, s.11)'e göre ise okuma, basılı sözcükleri duyu organları yoluyla algılayıp, bunları anlamlandırma, kavrama ve yorumlamaya dayanan zihinsel bir etkinliktir.

Okumanın, yazılı ve yazısız kaynakların, okuyucu ve çevrenin karşılıklı etkileşimi sonucu oluşan anlam kurma süreci olduğunu belirten Akyol (2005, s.4-7) okumadaki amacın anlam inşa etmek olduğunu vurgulamıştır. Hedeflenen amaçlara ulaşılmasının ise okuyucunun yazılı sözcük ve sembollerini tanımasıyla mümkün olabileceğini, tanıma ile birlikte anlam kurmanın olduğunu, anlam kurmanın ise okuyucunun ön bilgilerinin yeterliliği doğrultusunda mümkün olacağını belirtmiştir.

Gray ve Rogers'tan aktaran Devrimci (1993, s.9-10) okuma eyleminin birçok nedenle yapılabileceğini belirtmiştir. Bireylerin okuma eylemlerini;

1. Âdet olarak veya alışkanlığın zoruyla,
2. Görev duygusuyla,
3. Zaman doldurmak veya öldürmek için,
4. Güncel olayları anlamak için,
5. Anlık kişisel tatmin için,
6. Günlük yaşamın pratik gereksinimlerini karşılamak için,

7. Profesyonel veya mesleki ilgileri devam ettirmek için,
8. Hobi türünden uğraşlar için,
9. İyi vatandaşlık gereksinimlerini ve taleplerini karşılamak için,
10. Kendini geliştirmek ve ilerletmek için,
11. Entelektüel gereksinimleri tatmin için,
12. Kişisel-sosyal talepleri tatmin için yaptıklarını ifade etmişlerdir.

Bütün bu tanımlar okumanın çeşitli boyutlarını ortaya koymaktadır:

1. Okumanın temelini işaret ve semboller oluşturur.
2. Okuma bir anlam kurma sürecidir.
3. Okuma bilişsel, duyuşsal ve fiziksel unsurları olan çok boyutlu ve karmaşık bir etkinliktir.
4. Okuma üst düzey zihinsel becerileri işe koşmayı gerektirir.
5. Okuma tek yönlü değildir, okur ve metin etkileşimini gerektirir.
6. Okuma bir amaç etrafında gerçekleşir.
7. Okuma sürekli devam eden bir etkinliktir.

### **Okumanın Aşamaları**

Okuma çeşitli aşamaları olan bir süreçtir. Harris'in 1970'li yıllarda ortaya koyduğu okuma gelişim aşamaları şöyledir:

1. Okumaya hazır olma: Okumayı öğrenebilmek için dinleme ve konuşma becerilerinin, psikomotor becerilerin, işitsel ve görsel algılamının, kavram gelişiminin, dikkatini bir konu üzerinde odaklaştırabilme becerisinin yeterli olgunluğa erişme sürecinin gerçekleştiği süreçtir. Doğumdan başlayıp okumanın başlangıcına kadar sürer.
2. Okumaya başlama (İlk okuma): Çocuğun okuma işlemini ilk olarak gerçekleştirdiği dönemdir. Bu aşamada çocuklar, Harflerin görsel sembolleri ile sesleri eşleştirmeyi, bir sayfadaki satırları soldan sağa doğru izlemeyi öğrenir ve görsel kelime dağarcığını geliştirir. Bireysel farklılıklara dayalı olarak bu dönem her çocukta farklı sürede gerçekleşebilir.

3. Okuma becerilerinin hızlı gelişimi: Daha çok ilköğretim 2-3.sınıfta gerçekleşen bu aşamada çocukların özellikle kelime tanıma becerileri gelişir.

4. Temel okuma becerilerinin zenginleştirilmesi: Çocuğun zevk için okumaya başladığı bu aşama, ilköğretiminin ortalarından itibaren oluşur. Bu aşamadaki çocuklar kurmaca metinleri okumada zorluk çekmezken, teknik konularda yazılan metinleri okumada yardıma ihtiyaç duyarlar.

5. Üst düzey okuma becerilerinin geliştirilmesi: Bu aşamada, özellikle ilköğretim sonunda kişinin okuma hızının arttığı ve farklı amaç ve yöntemlerle esnek okuma becerisi kazandığı dönemdir (Coşkun, 2002, s. 239).

Akyol (2007, s.18-20) okuma sürecini beceriyi kazanma ve kazanılan becerileri kullanma durumlarına göre aşamalara ayırmıştır. Özbay (2011, s.12-14) bu aşamaları ve okuyucu davranışlarını şöyle sıralamıştır:

1. Hazırlık ve taklit aşaması: Okul öncesi döneme denk gelen bu aşamada çocuklar; okuma ve kitaplar meraklarını ortaya koyarlar, taklit şeklinde okuma ve yazmaya çalışırlar, resimlere dayalı olarak hikâye anlatımı yaparlar ve yazı resim farkını algırlar.

2. Başlangıç aşaması: Bu aşamada okuyucu; tahmin ettirme ipuçlarının yer aldığı küçük kitapları okur, birçok harfimi sesini tanıır ve harflerin isimlerini söyleyebilir, çok karşılaştığı kelimeleri anlamlarıyla beraber bilir, küçük kitaplar hakkında yapılan tartışmalara katılabilir.

3. Gelişim aşaması: Bu aşamada okuyucu; okuma stratejilerini kullanmaya başlar, metin üzerinde anlam kurmaya çalışır, temel noktalama işaretlerinin kullanımını anlar, kısa hikâye kitaplarını rahatlıkla okur, hikâyenin bölümlerini (serim, düğüm, çözüm) ayırt ederek üzerine konuşabilir.

4. İlerleme aşaması: Bu aşamada okuyucu; farklı sesleri rahatlıkla telaffuz eder, tahmin yapmaya olanak sağlayan kitaplardan zevk alır, rahatlıkla sessiz okur, kitaptaki temel olayı açıklamaya ve problemlere çözüm üretmeye çalışır.

5. İlişkilendirme aşaması: Bu aşamada okuyucu; tekrarlara daha az yer verir ve uzun metinleri okuma becerilerini geliştirir, kelime ayırt etmede cümle ve paragraf ortamındaki ipuçlarını kullanır, orta düzey kitapları okur, okuduklarında yola çıkarak karşılaştırma ve kıyaslama yapabilir, ilgi alanlarını geliştirir.

6. Akıcı okuma aşaması: Bu aşamada okuyucu; birden fazla olayı ve kahramanı olan karmaşık metinleri okuyabilir, daha uzun süre sessiz okuyabilir, öğretmen rehberliğinde grup tartışmalarına katılabilir, metni analiz ederek ilişkileri tartışabilir.

7. Bağımsız okuma aşaması: Bu aşamada okuyucu; gönüllü ve bağımsız olarak metin seçip uzun süre sessiz okuyabilir, metin türleri arasında seçim yapabilir, karmaşık anlamlar üretebilir, farklı bilgi toplama ve araştırma stratejileri kullanabilir, edebî metinleri yorumlayabilir.

Kayalan (1997, s.20-21) da okuma gelişimini yedi aşamada incelemiştir:

1. Tanıma: Okuyucunun işaret ve sembolleri (alfabe) tanıyarak ilk bilgileri edindiği okumanın fiziksel boyutunu meydana getiren aşamadır.
2. Sindirme: Bu aşamada göz yardımıyla alfabeyi tanıyan okur, optik sinirler yardımıyla bilgileri beyne iletir.
3. Geçişli Bütünleştirme: Okuma sürecinde sözcükler arası ilişki kurularak anlama ulaşılmasıdır.
4. Derinleştirme: İnceleme, eleştirme, değerlendirme ve reddetme işlemlerinin okuma yoluyla elde edilen bilgiler üzerinde gerçekleştirilmesidir.
5. Saklama ve Koruma: Edinilen bilgilerin kalıcılığının sağlanmasıdır. Bu evrede bilgilerin kısa aralıklarla tekrarı depolamayı güçlendirir.
6. Anımsama: Saklanan ve korunan bilgilerin gerekli yer ve zamanda kullanılmasıdır.
7. İletişim: Okuma yoluyla elde edilen bilgilerin önceden öğrenilen bilgilerle alışveriş yapılarak kullanılmasıdır.

Bamberger (1990, s.17-18) ise okumayı, okuyucu yaşını temele alarak şu aşamalara ayırmıştır:

1. Resimli kitap ve küçük çocuk tekerlemeleri yaşı (2'den 5 veya 6'ya kadar)
2. Peri masalları yaşı (5'ten 8 veya 9'a kadar)
3. Gerçekleri okuma, çevre ile ilgili hikâyeler yaşı (9'dan 12'ye kadar)
4. Macera hikâyesi yaşı (12'den 14 veya 15'e kadar)
5. Olgunluk yılları veya okuma geliştirmenin edebi estetik alanı (14'ten 17'ye kadar)

### **Okumanın İlkeleri**

Akyol (2005, s.4-7) okumanın işlevsel bir şekilde gerçekleşebilmesi için beş temel ilkeye dikkat edilmesi gerektiğini ifade etmektedir:

#### ***Okuma Anlam Kurma Sürecidir***

Yazılı kaynaklar barındırdığı mesajları okuyucuya kendiliğinden vermez. Okuyucu ön öğrenmelerinin de yardımıyla yazılı onların mesajlarını çözmeye çalışır. Metin ve okuyucu arasında bir etkileşim gerçekleşmezse okuma eylemi eksik kalır. Okuma eylemi metin ve okuyucu arasında anlam kurmayı gerektirir. Anlam kurmanın niteliği ise okuyucunun ön öğrenmeleriyle yakından ilgilidir. Her okuyucu aynı düzeyde ön öğrenmeye sahip değildir. Ön öğrenmesi daha fazla olan okuyucunun metinle kurduğu anlam ilişkisi yani metni anlama düzeyi daha fazla olacaktır.

#### ***Okuma Akıcı Olmalıdır***

Akıcı okuma konuşma rahatlığında, heceleme ve tekrara düşmeden noktalama işaretlerine dikkat edilerek uygun vurgu ve tonlamanın yapıldığı okumadır. Akıcı okuma kelime tanıma ve ayırt etmeye bağlıdır. Zayıf okuyucular kelimeleri tanımakta ve ayırt etmekte zorlanırlar. Bu zorlama onların enerjilerinin metnin genel anlamına yöneltmekten alıkoyar. Kelimeleri tek tek ele alan okuyucu metni genel anlamından soyutlandığı için nitelikli bir okuma gerçekleşmez. Akıcı okumaya sahip okuyucu kelimeleri tanımada ve ayırt etmede zorlanmadığı için dikkatini büyük ölçüde metnin anlamaya yöneltir.

#### ***Okuma Stratejik Olmalıdır***

Stratejik okuma seçisi okumadır. Okuyucu içinde bulunduğu şartları değerlendirerek okumaya yönelmelidir. Okuyucu kendi seviyesini, yazılı materyalin seviyesini, ön bilgilerini değerlendirerek amaç ve yöntem belirlemelidir. Stratejik okuma becerisine sahip bir okuyucu sınav için okuma ile zevk için okumanın farkını kavrar ve bu sayede enerjisini ve vaktini boşa harcamaz.

### ***Çocuk Okumaya GÜdülenmelidir***

İstek okumayı öğrenme ve geliştirmede önemli bir faktördür. Zayıf okuyucular genellikle isteksizdir. Öğretmen öğrencilerin isteğini artırıcı yollara başvurmalıdır. Öğretmenin çocuklarla birlikte doğal öğrenme ortamı oluşturması, öğrenme amaç ve hedeflerini belirlemesi, anlamlı etkinlikler arasından seçim yapma fırsatının olması, ilginç ve farklı metinlerin kullanılması, alternatif öğrenme stratejilerini kazandırılması, işbirlikçi ortam içinde çalışılması, uygun şekilde övgü ve ödül verilmesi, öğrenci merkezli değerlendirmeler yapılması, öğretimin tutarlı ve etkileşim içinde yapılması, öğretmenin öğrencilere karşı ilgili ve duyarlı olması okumaya karşı isteği artıran unsurlardır.

### ***Okuma Hayat Boyu Devam Etmelidir***

Okuma becerisi tek bir etkinlikle veya belirli bir süreyle kazanılabilecek bir beceri değildir. Okuma hayat boyu devam eder. Okumanın niteliği çok sayfa okumayla değil, anlamlı ve devamlı okumayla ölçülür. Okuma alışkanlık haline getirildiğinde iyi bir okuyucu olmanın temeli atılmış demektir.

### ***Okuma Yöntem ve Teknikleri***

Son yayınlanan Türkçe Dersi (1-8.Sınıflar) Öğretim Programında okuma alanına yönelik yöntem ve tekniklerden bahsedilmemiştir (MEB, 2015). Bir önceki Türkçe Dersi (5-8.Sınıflar) Öğretim Programında (MEB, 2006) yer alan okuma yöntem ve teknikleri şunlardır:

### ***Sessiz Okuma***

Sessiz okumada amaç öğrencilerin akıcı ve hızlı okumalarını sağlamaktır. Sessiz okuma göz hareketleri ve beyinde oluşan okuma sürecine dayanmaktadır.

Sessiz okuma her gün veya haftada bir defa uygulanabilir. Öğrenciler sınıfta okunacak herhangi bir metni veya kendi istedikleri bir kitabı öğretmenin belirlediği sürede okurlar. Bütün sınıf sessiz okuma sürecine katılırken öğretmen de sessiz okuyarak öğrencilere örnek olur. Bu süreçte öğrencilerin başkalarını rahatsız etmeden okumalarına dikkat edilir.

Sessiz okuma sürecinin sonunda okunan metinle ilgili tartışmalar yapılır. Öğrencilere metinle ilgili sorular yöneltilerek öğrencilerin görüşlerini ifade etmeleri sağlanır.

Öğrenciler metinde ilgilerini çeken veya anlamadıkları bölümleri, metni okurken neler hissettiklerini yazılı veya sözlü olarak ifade ederler (MEB, 2006).

### ***Sesli Okuma***

Sesli okumada amaç, öğrencilerin okunan metindeki kelimelerin nasıl telaffuz edildiğini ve hangi bağlamda kullanıldığını anlamalarını sağlamaktır. Sesli okuma, öğrencilerin okuma seviyesini belirlenemeye yardımcı olurken, dinleyenlerin zihinsel faaliyetlerin gelişmesine de katkı sağlar. Öğrencilerin düzgün okuma yeteneğinin geliştirir. Sesli ve güzel okuma, dinleyicilerin konuya ilgi duymasını sağlar ve okuma zevki uyandırır.

Sesli okuma farklı şekillerde yapılabilir. Birinci yol, öğretmenin açık ve anlaşılır bir biçimde, herkesin duyacağı bir ses tonuyla örnek okuma yaptıktan sonra, öğrencilere metni kavramaya yönelik sorular sorması ve etkinlikler yaptırmasıdır. İkinci yol, öğretmenin örnek okumasından sonra bir öğrencinin sesli okumasıdır. Üçüncü yol ise, yine öğretmenin örnek okumasından sonra öğrencilerin gruplara ayrılarak her gruptan bir öğrenci veya grubun tamamının sesli olarak okumasıdır. Sesli okumanın en önemli şartı, kelimeleri doğru telâffuz etmek, okuma zevki uyandırmak ve konuşur gibi okumaktır. Sesli okumada hızlı okumaktan çok, uygun yerlerde duraklama yapmak önemlidir. Ses tonu, metindeki duygu ve düşüncelere bağlı olarak ayarlanmalıdır. Okunan metin dikkatle dinlenmeli, okuma süreci kesintiye uğratılmamalı, düzeltmeler ve açıklamalar okumanın sonuna bırakılmalı, aynı parça sebepsiz yere tekrar okutulmamalıdır (MEB, 2006) .

### ***Göz Atarak Okuma***

Göz atarak okumda amaç konunun ayrıntılara girilmeden, ana hatlarıyla kavranmasıdır. Metnin içeriğini anlamak ve istenen bilgiye ulaşmak için önce metnin başlığına bakılır; uzunluğu ve biçimi incelenerek metin şekil bakımından değerlendirilir. Metnin konusunu anlamak için gözler hızla metin üzerinde gezdirilir. Zihinde oluşan soruların cevabı olabilecek cümleler bütün olarak okunur. Böylece ayrıntılar atlanarak ana fikre ulaşılmış olur. Öğretmen, verilen metnin ana fikrinin bulunması için belirli bir süre verir. Bu süre sonunda öğrencilerin verdikleri cevaplar tartışılır ve ana fikir söylenir (MEB, 2006).

### ***Özetleyerek Okuma***

Özetleyerek okumada amaç konunun ana hatlarının kavranmasını sağlamaktır. Metni okumaya başlamadan önce, tahtaya “Metinde geçen şahıs ve varlıklar kimlerdir?”, “Olaylar nerede ve ne zaman geçmektedir?”, “Metnin giriş ve sonuç bölümlerinde ne tür değişiklikler olmuştur?” gibi sorular yazılır. Öğrencilerden metni dinlerken veya okurken bu soruların cevaplarını bulmaya çalışmaları istenir. Okuma süreci zaman zaman kesintiye uğratarak öğrencilere okunan bölümün özetini çıkarmaları için süre verilir. Okuma bittikten sonra, her bölümün özetini bir veya iki cümle ile yeniden ifade etmeleri ve bu cümleleri birleştirerek tek bir paragrafa dönüştürmeleri istenir. Metin ikinci kez okunur ve öğrenciler gerekli düzeltmeleri yaparlar (MEB, 2006).

### ***Not Alarak Okuma***

Not alarak okumada amaç öğrencileri okuma sürecinde etkin kılmak, onların önemli bilgi, düşünce ve olayları hatırlamalarını sağlamaktır.

Sesli ve sessiz okuma sırasında öğrencilerden, okuma amaçlarına göre not almaları istenir. Bunun için öğrencilere farklı çalışma kâğıtları verilebilir. Sesli okuma öncesinde öğrencilere, metnin türü ve konusu hakkında bilgi verilerek not alma sırasında dikkat etmeleri gereken noktalara değinilir. Öğretmen, önemli cümleleri veya bölümleri ikinci kez okuyarak öğrencilerin dikkatini çeker. Okuma sonunda öğrencilerin aldıkları notlar değerlendirilir. Sessiz okuma sırasında öğrenciler, kartlara veya kâğıtlara önemli gördükleri yerleri not ederler (MEB, 2006).

### ***İşaretleyerek Okuma Yöntemi***

İşaretleyerek okumada amaç konuyu anlamaya yardımcı olacak anahtar kelime ve kavramlar ile önemli görülen yerlerin belirlenmesidir.

Not alma yönteminden farklı olarak öğrenciler, önemli gördükleri yerleri metin üzerinde işaretler. Öğrenciler altını çizdikleri veya çeşitli işaretlerle belirledikleri bölümleri, kendi cümleleriyle ifade ederek anlamlı bir metin oluştururlar. Böylece, metin ana hatlarıyla kavranmış olur (MEB, 2006).

### ***Tahmin Ederek Okuma***

Tahmin ederek okumada amaç öğrencileri okuma sürecinde etkin kılmak için metinde geçen duygu, düşünce ve olaylarla ilgili merak uyandırmaktır.

Öğrencilere, metinde geçen bazı kelime ve ifadelerin metnin devamı hakkında fikir verebileceği açıklanır. Tahmin ederek okuma çeşitli yollarla yapılabilir:

1. Metnin verilen kısmı öğrenciler tarafından okunur. Öğretmen, öğrencilerden “metinde gelişen ve gelişebilecek olayları” iki ayrı sütuna listelemelerini ister. Metnin kalan bölümü öğretmen tarafından okunduktan sonra metindeki olayların nasıl sonuçlandığı ayrı bir sütuna yazılır. Bunun için öğrencilere her bölümle ilgili düşüncelerini yazmaları için üç sütundan oluşan çalışma kâğıdı verilir.
2. Öğretmen metnin bir kısmını sesli okur. Öğrencilerde merak uyandıran ifadeler ve bunlarla ilgili sorular tahtaya yazılır. Metnin devamında soruların cevapları bulundukça üstleri çizilir.
3. Öğretmen, öğrencilerden metni okumaya başlamadan önce, metnin başlığı ve görsel unsurlardan hareketle metnin içeriğine yönelik tahminlerde bulunmalarını ister. Sesli okuma sırasında duraklamalar yaparak “Sizce bundan sonra ne olabilir?”, “Metnin devamında olayların tahmin ettiğiniz gibi gelişmesinin sebebi nedir?” gibi sorularla öğrencinin dikkatini metne yoğunlaştırır (MEB, 2006).

### ***Soru Sorarak Okuma***

Soru sorarak okumada amaç okuma öncesinde ve sürecinde öğrencilere sorular hazırlatılarak metin üzerinde düşünmelerini ve metni anlamalarını sağlamaktır.

Bu yöntemin uygulanması iki şekilde gerçekleştirilir:

1. Metin sesli veya sessiz okunduktan sonra öğrenciler, okuma sürecinde zihinlerinde oluşan soruları yazarlar. Gruplara ayrılarak bu sorulara cevap ararlar. Her gruptan veya sınıftan bir öğrenci, bir arkadaşına soru sorar.
2. Öğrenciler metni okumadan önce ve okuma sırasında, metnin başlığı ve görsel unsurlarıyla ilgili zihinlerinde oluşan soruları tahtaya yazarlar. Cevaplandırılan soruların üstleri çizilir (MEB, 2006).

### ***Söz Korosu***

Söz korosunda amaç öğrencilerin okuma ve birlikte çalışma becerilerinin geliştirilmesidir.

Bir şiir veya düz yazı bölümlere ayrılarak bir grup öğrenci tarafından birlikte okunur.

Öğrenciler gruplara ayrılır. Metnin, öğretmen tarafından okunarak anlaşılması sağlanır.

Söz korosu dört şekilde yapılır:

1. Hep birlikte okuma: Metnin tamamı, sınıf veya bir grup tarafından okunur.
2. Grup olarak okuma: Metin bölümlere ayrılarak her grup bir bölümü okur.
3. Karşılıklı okuma: Öğrenciler iki gruba ayrılarak metnin belirlenmiş bölümlerinden birini bir grup, diğer bölümlerini de ikinci grup okur.
4. Nakaratlı metinleri okuma: Öğrenciler gruplara ayrılarak her bölümü bir grup veya bütün gruplar birlikte okur.

Metin okunurken şahıs ve varlık kadrosu, karakter özelliklerini yansıtacak şekilde seslendirilir (MEB, 2006).

### ***Okuma Tiyatrosu***

Okuma tiyatrosunda amaç öğrencilerin metnin yapısını, dilini ve metinde yer alan şahıs ve varlık kadrosunun özelliklerini anlamalarını sağlamaktır.

Metin okunduktan sonra diyaloglara dönüştürülerek tiyatro metni hâline getirilir. Metnin içeriğiyle ilgili değişiklik yapılmaz, konuşma cümlelerinden ve olaylardan hareketle diyaloglar oluşturulur. Her öğrenci okuyacağı bölüme hazırlanır. Aynı zamanda metnin kavranması sağlanmalıdır. Öğrenciler, okudukları bölümde vermeleri gereken duyguyu, metnin bağlamından hareketle açıklayabilmelidir (MEB, 2006).

### ***Ezberleme***

Ezberlemede amaç öğrencilerin hafızalarını güçlendirmek, kültürel ve edebî değere sahip metinlerdeki cümle yapılarını ve söz varlığını kavrayarak Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmalarını sağlamaktır.

Öğrencilerin seviyelerine, ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik olarak belirlenen metinler (şiirler, kısa düz yazılar, güzel sözler vb.), belirli bir süre içinde öğrenciler tarafından ezberlenir. Ezberlenen metinler, sınıf içi veya sınıf dışı etkinliklerde sunulur. Böylelikle öğrencilerin

söz varlığı zenginleşir, Türkçeyi kurallarına uygun kullanma becerileri ve öz güvenleri gelişir (MEB, 2006).

### ***Metinlerle İlişkilendirme***

Metinlerle ilişkilendirmede amaç öğrencilerin, okudukları metinle diğer metinler arasında ilişki kurmasını sağlayarak düşünme becerilerini geliştirmektir.

Metin okunduktan sonra öğrencilere, daha önce okudukları diğer metinlerle ne gibi benzerliklerinin olduğu sorulur. Metinler arasında yer, zaman, şahıs ve varlık kadrosu, konu, düşünce ve olay bakımlarından ilişki kurmaları istenir. “Bu kitabın konusu ile daha önce okuduğumuz ‘.....’ adlı kitabın konusu arasında nasıl bir ilişki vardır?”, “Bu iki kitap arasında şahıs ve varlık kadrosu yönlerinden nasıl benzerlikler bulunmaktadır?” gibi sorularla öğrencilere yol gösterilir (MEB, 2006).

### ***Tartışarak Okuma***

Tartışarak okumada amaç öğrencilerin, metinde işlenen konuyla ilgili bilgi, duygu ve düşüncelerini başkalarıyla paylaşmalarını ve onların bilgi ve görüşlerinden yararlanarak farklı bakış açıları kazanmalarını sağlamaktır.

Bu yöntem, metin bölümlere ayrılarak uygulanabileceği gibi metnin bütününe yönelik olarak da uygulanabilir. Tartışma sınıfça veya küçük gruplar hâlinde yapılabilir. Tartışma sonunda varılan ortak düşünceler not edilerek metin hâlinde sunulur. Bütün öğrencilerin tartışmaya katılması ve birbirlerinin düşüncelerine saygı duyması sağlanır (MEB, 2006).

### ***Eleştirel Okuma***

Eleştirel okumada amaç öğrencilere okudukları hakkında soru sorma alışkanlığı kazandırarak konu hakkında düşünmelerini sağlamak; konuyu olumlu ve olumsuz yanlarıyla ve tarafsız bir bakış açısıyla değerlendirerek kendi doğrularını buldurmaktır.

Metin okunurken öğrenciler, katılıp katılmadıkları yerleri belirler ve zihinlerinde oluşan sorulara cevap ararlar. Duygu, düşünce ve olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurmaya çalışırlar. Kişisel deneyimlerinden hareketle okuduklarını anlamlandırırırlar (MEB, 2006).

## Okumanın Önemi

Okuma ile ilgili çalışmaların pek çoğunda okuma başarısının, gelişmenin ve bunların sonucu olarak mutlu olmanın bir yolu olarak sunulmuştur (Dökmen, 1994, s.5). Okuma bir amaç değil, insanın hayat yolculuğunda hedeflediği amaca ulaşmak için kullandığı bir araçtır. Bireysel olarak kendini gerçekleştirmiş kişilerin ve toplumsal olarak dünyada belirli seviyelere gelmiş toplumların ortak özellikleri arasında okuma eylemi ön plana çıkmaktadır.

Bamberger (1990, s.2)'e göre okuma dil ve kişiliği sistematik olarak geliştirmenin en etkili araçlarından biridir. Okumanın günden güne değişen ve gelişen olayları takip edebilmeyi ve onlara etki edebilir hale gelinmesini sağlayan bir öğrenme biçimi olduğunu belirten Bamberger, yapılan psikolojik araştırmalarda, okuma becerisinin iyileştirilmesinin aynı zamanda öğrenme yeteneğinin de bir bütün olarak geliştirilmesine yol açtığını belirtmiştir. Okuma becerisi, bireyin hayatında ilerlemesi ve kendini gerçekleştirmesi adına çok önemli bir etkiye sahiptir. Okuma alışkanlığı olan bir kişi kulaktan dolma bilgilere inanmama, hiçbir bilgiye körü körüne evet dememe, araştırmacı ve sorgulayıcı bir kişiliğe sahip olma, okuduğunu önce yorumlama sonra kendi özgün görüşünü ortaya koyma gibi özellikleri taşımaktadır (Güneyli, 2003, s.23).

Okumak, insan hayatının yapı taşlarından biridir, çünkü insanı insan yapan, kişisel gelişimini sağlayan, düşünce yapısını, hayal dünyasını geliştiren, sözcük dağarcığını artıran, bilgi ve birikim kazandıran en önemli kaynaklardan biridir (Davarcı, 2013, s.1).

Okuma iletişim gereksiniminden doğan, dört temel beceriden biridir. Eğitim süreci devam ettikçe okuma becerisinin önemi de artar. Öğrencinin bireysel olarak bilgi edinmesi, bağımsız olarak öğrenebilmesinde önemli rol oynar (Gündüz, 2015, s.9).

Okuma becerisi, öğrencinin farklı kaynaklara ulaşarak yeni bilgi, olay, durum ve deneyimlerle karşılaşmasını sağlar. Dolayısıyla bu beceri; öğrenme, araştırma, yorumlama, tartışma ve eleştirel düşünmeyi sağlayan bir süreci de içine alır (MEB, 2015, s.6). Bu sayede okuma eylemine yönelen birey sadece yeni bilgileri öğrenmekle kalmaz. Ön öğrenmeleriyle yeni öğrenmelerinin etkileşime sokarak üst düzey düşünme becerilerini geliştirir.

Aynı zamanda okuma, çok sözü edilen eğitim engellerini kaldırabilir. Böylece de dilin geliştirilmesi ve entelektüel öğretimin ilerletilmesi yolu ile daha eşit bir eğitim fırsatına imkân sağlar. Aynı zamanda da kişinin kendi durumuna uyum sağlama imkânını artırır.

Okuyan öğrenci başkalarının bilgi ve deneyimlerini paylaşır, bu nedenle okumayı seven öğrencinin derslerdeki başarısı artar ve daha geniş düşünebilir (İnan, 2005, s.40). Ayrıca iyi okuma sonucunda bireyin, kavramlar oluşturmaya, genellemeler yapabilmesine, sonuçlar çıkarmasına, fikirler arasında ilişkiler kurmasına katkı sağlar ve insanın düşünme şeklini farklılaştırır (Akyol, 2005, s.2).

Geçgel ve Burgul (2009)'a göre yaşadığımız zamana ayak uydurarak uyum sağlayabilmek ve yaşam boyu öğrenmeyi sürdürebilmek için olmazsa olmazlar arasında yer alan okuma sürecini başarı ile gerçekleştirebilen birey, başkalarını anlayabilme, kendini doğru ve güzel ifade edebilme, dış dünyayı araştırabilme, anlatabilme ve yorumlaya yeterliliklerini de kazanmış demektir.

Arıcı (2009) okumayı seven gençlerin, kitap yoluyla bilgi ve birikimleri artırmakta; hayat, insanlar, toplumu tanıma fırsatı bulmakta, duygu ve düşünce ufukları zenginleştirmekte, hatta kitaplar sayesinde rahatlamakta olduklarını belirtmiştir.

### **Okuma Alışkanlığı**

Bireyin okuma becerisini kazanmasından sonra bireyden beklenen temel niteliklerin başında okuma alışkanlığını kazanması gelmektedir (Yıldız, 2010, s.44). Bu nedenle öğrencilere okuma zevki ve alışkanlığı kazandırmak, Türkçe dersini nihai hedeflerinden biridir (MEB, 2015, s.3).

Okuma; hayatı zenginleştiren, insanların bilgi ve kültür kazanmasında anahtar rol oynayan ve sürekli geliştirilmesi gereken bir beceridir (Özbay, 2011, s.56). Alışkanlığa dönüşmeyen, kullanılmayan beceri zamanla kaybolur (Özdemir, 2007, s.17). Alışkanlık edinmek, bir işi sürekli yapar hale gelmek olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2011, s.95). Temeli çocukluk döneminde atılan düzenli davranışlar zamanla zevk ve ihtiyaç olarak algılanır ve alışkanlık haline dönüşür (Toktar, 2012, s.33). Okuma becerisini kazanan bireyin, bu beceriyi kendi isteğiyle ve sürekli olarak yapması okuma alışkanlığının temelini oluşturur.

Okuma alışkanlığı; okumayı hayatı boyunca, sürekli ve düzenli kullanan ve bunu amaçlarına ulaşmada bir araç olarak gören kişilerin okuma eylemidir (Bayram, 1990, s.8). Başka bir deyişle okuma eyleminin süreklilik kazanmış haline okuma alışkanlığı denir (Temizkan, 2009, s.2). Okuma Alışkanlığına sahip bir birey zamanın, mekânın şartları ölçüsünde okuma eylemini kendi isteğiyle ve sürekli olarak gerçekleştirir (Şen, 2015, s.2).

Dökmen (1994, s.34) okuma alışkanlığını tanımlamada kullanılabilecek ölçütleri şöyle sıralamıştır:

1. Okuyucunun ne tür yayınları okuduğu,
2. Ne sıklıkla okuduğu, hangi türleri ne oranda okuduğu,
3. Bir seferde aralıksız ne kadar okuyabildiği,
4. Yılın, haftanın ya da günün hangi zamanlarında okumayı tercih ettiği, ne zamanlar neleri okumaktan hoşlandığı,
5. Okuduğu kitapları hangi yolla elde ettiği; satın almak, ödünç almak ya da kütüphanede okumak yollarından hangisini tercih ettiği,
6. Okuma sırasında hangi stratejileri izlediği, belli okuma tekniklerini kullanıp kullanmadığı,
7. Kitap okurken müzik dinlemek gibi başka bir uğraшта bulunup bulunmadığı.

Çocuk Vakfı (2006, s.4)'na göre kitap okuma alışkanlığı bir yılda okunana kitap sayısına göre;

1. Bir yılda 21 veya daha fazla kitap okuyan kişi: çok okuyan,
2. Bir yılda 6-20 kitap okuyan kişi: orta düzeyde okuyucu.
3. Bir yılda 1-5 kitap okuyan kişi: az okuyan,
4. Hiç kitap okumayan kişi: okuyucu olmayan şeklinde değerlendirilmiştir.

Okuma alışkanlığı bireyin birçok olumlu davranış kazanmasını sağlar. Okuma alışkanlığını kazanmış bir insan gerek kişisel gerek toplumsal yönlerden kendini her daim geliştirme çabası içine girer. Sevmez (2009, s.33)'e göre okuma alışkanlığı kazanmış birey;

1. Akıcı ve doğru okur,
2. Okuduğunu doğru ve hızlı anlar,
3. Kendini rahatça ifade edebilir,
4. Anadilini doğru ve yeterli bir biçimde kullanır,
5. Kelime dağarcığını sürekli zenginleştirir,
6. Eleştirel düşünebilir,
7. İletişim becerilerini sürekli geliştirir,

8. Dünyayı ve yaşamı farklı bakış açılarıyla yorumlar,
9. İhtiyacı olan bilgiye ulaşır.

### **Okuma Alışkanlığının Kazandırılması**

Alışkanlıklar çevreden, aileden, öğretmenlerden ve bireyin birlikte hareket ettiği grubun ön gördüğü amaçlardan davranış modelleri biçiminde elde edilir (Bamberger, 1990, s.44). Okuma alışkanlığının kazanılmasında çocukluk, gençlik, yetişkinlik etkili dönemler; aile, okul ve çevre etkili toplumsal kurumlar olarak karşımıza çıkmaktadır (Çocuk Vakfı, 2006, s.4).

### ***Okuma Alışkanlığında Yaş Gruplarının Rolü***

İlgi ve ihtiyaçlar yaş gruplarına göre farklılık göstermektedir. Diğer pek çok alanda olduğu gibi okuma alanında da ilgi, kişilerin davranışlarını belirleyen temel faktörlerden birisidir. Kişiler, kitaba ve okumaya olan ilgileri oranında okurlar ve ilgi duydukları alanda okurlar. Bu yüzden, çocukların, gençlerin hatta yetişkinlerin ilgi alanlarının artırılması özellikle okuma ilgilerinin geliştirilmesi, her zaman önem verilen eğitim hedefleri arasında yer almıştır (Dökmen,1994, s.31). Bamberger (1990, s.39-44) yaş gruplarını temele alarak okuma alışkanlıklarını geliştirmeye yönelik bazı önerilerde bulunmuştur:

#### **Okul Öncesi Dönem**

1. Bireyin ilgisi kitabın içindekileri üzerinde toplanarak birey, dil öğretimine teşvik edilmelidir.
2. Aileler ve öğretmenler bireyi özendirmek için onların resimli kitaplara bakmaya teşvik etmeli, yüksek sesle okuma pratiği yapmalı ve öğrencilere hikâye anlatmalıdır.
3. İletişim araçları ve çeşitli öğretici oyunlar bireyin okuma isteğini artırabilir.

#### **Okulun İlk Yılları**

1. Okul öncesi dönemdeki hikâye anlatma ve çocukla birlikte okuma eğitiminin en önemli temeli olan kelime bilgisinin genişletilmesi etkinlikleri sürdürülebilir.

2. Okumayı öğrenmenin ilk adımı olan teknik alıştırmaları bulunan oyunlar çocuğa çekici gelmektedir. Yeni teknik becerilerden hoşlanma kısa zamanda okunan materyalin içeriğine ilgi duyma ile birleştirilmelidir.
3. Öğretmenin örnek ve imaj olarak büyük etkisi vardır. Eğer çocuk kendini okumayı seven bir öğretmenler özdeşleştirirse, okuma gelişimi olumlu biçimde etkilenecektir.
4. Okuma materyalinin seçimi sırasında çocuğun gelişim aşaması ve genel ilgileri dikkate alınmalıdır.

#### Okulun Dördüncü ve Beşinci Yılları

1. Çocuklara kitle iletişim araçları ve kitapların sunduğu olanaklar arında seçim yapma ve bunları birbiriyle anlamlı içimde birleştirme öğretilmelidir.
2. Bu dönemde okulda edebi eğitim alanında hiçbir özel çaba harcanmamalıdır, çünkü estetik duygusu henüz çok gelişmiş değildir.
3. Estetik edebiyat dikkatli seçilmeli ve seçilenler çocuğun deneyimleriyle ilgili olmalıdır.
4. Kişiselleştirilmiş okuma eğitiminde sadece başarı düzeyleri değil, ilgilerde dikkate alınmalıdır.
5. Dönemin belirgin özelliği olan grup oluşturma okuma gruplarında da kullanılabilir.
6. Nitelikli okuma materyali çocuğu bu materyalin önemi konusunda daha bilinçli kılmak için sürekli kullanılmalıdır. Bu süreç bilinçli edebi eğitimden çok, materyalin dikkatli seçimine ve ona alıştırmaya dayandırılmalıdır.

#### Okulun Yedinci, Sekizinci ve Dokuzuncu Yılları

1. Ergenliğe denk gelen bu dönemde birey, yardıma diğer gelişim aşamalarından daha fazla ihtiyaç duyar.
2. Genç bir kişinin kendi kitabını kendisinin seçmesi büyük katkı olabilir.
3. Bireyin kendisini kitapların beklemekte olduğunu, kitapların sorularını cevaplamada ve çözüm yolları bulmada onlara yardımcı olabileceklerini anlamalarına yardımcı olunmalıdır.

4. Okumaya ilişkin güdüler genel sorular, meslekler veya özel güçlüklerle ilgili tartışmalar yoluyla gerçekleşir. Bireyle biyografilerle tanıştırılmalıdır.
5. Kitapların tartışılması bütün yaşamları boyunca kitaplar hakkındaki konuşmalarda ihtiyaç duyacakları dil hazinesini kazanmalarına yardımcı olacaktır.
6. Bu çağda okumaya ilgiyi geliştirmenin ve bu ilgiyi geliştirmenin iyi bir aracı, kitapların kısa tanımlarını veren okuma listelerini öğrencilerle birlikte derlemektir.
7. Yazarın nasıl çalıştığını öğrenmek bu yaştaki öğrenciler için genellikle çok ilginçtir.
8. Haftanı veya ayın kitabı seçme etkinliği yapılabilir.

### Gençler ve Yetişkinler

1. Okulun son yıllarında, hayatın daha sonraki kısmını etkileyecek ilgileri ve alışkanlıkları geliştirmek özel önem taşır.
2. Kitap, bu aşamada, kendilerinin üzerinde durduğu fikirler ve değerlere ilişkin sorunlar sunuyorsa, gençler kitapla ilgilenecektir.
3. Bu çağın gençleri kitaplarla birleştirilen grup çalışmalarına da ilgi gösterirler. Okuma kulüpleri gençler tarafından istekle karşılanır.
4. Bu yaş grubuyla uğraşan öğretmen kendini olabildiğince görünmez kılmalıdır. Kendini grubun bir üyesi gibi hissettirmelidir.
5. Kulüpler yoluyla, kitaplar gençlerin özel zevkleriyle de birleştirilebilirler ve belki fotoğraf, spor, film, vb. hakkındaki tartışmaların, sergilerin ve diğer faaliyetlerin temeli olarak kullanılabilirler.

### ***Okuma Alışkanlığında Ailenin Rolü***

Birey, dünyayı ilk olarak ailesinin gözleriyle tanımaya başlar. Aile her hareketiyle bireye model olmaktadır. Bireyin her davranışında olduğu gibi okuma alışkanlığını da ailenin tutum ve davranışları etkiler. Bireyin okumaya istekli olup olmaması ailenin kitaba ve okumaya yönelik tutumuyla yakından ilgilidir.

Aile bireyi okumaya yönlendirmek istiyorsa öncelikle ona iyi bir model olmalıdır (Dökmen, 1994, s.20-21). Ailenin olumlu bir model olmasıyla:

1. Bireyde bir özentî oluşabilir.
2. Ailenin desteğiyle okuma bir alışkanlığa dönüşebilir.
3. Birey, ders çalışmanın dışında okuma eylemine yönelebilir (Bınarbaşı, 2006, s.20).

Aileler bireyi okumaya teşvik etmek için birtakım davranışlar sergilemelidirler. Bu davranışlar şunlardır:

1. Aileler çocuklarına olabildiğince sık hikâyeler anlatmalı ve yüksek sesle okumalıdır.
2. Aileler çocukları için yaşına, isteklerine, ihtiyaçlarına ve gelişim aşamasına uygun kişisel bir kütüphane kurmalıdır.
3. Aileler çocuklarının cep harçlıklarının bir kısmını kitaplara harcamak için eğitmelidir.
4. Aileler olabildiğince çok sayıda akşamın belli bir süresinin okumaya ayırmalı ve bu sürede ailenin her üyesinin kendi kitabını okumasını sağlamalıdır.
5. Aileler çocuklarının okumasına katılarak okudukları şeyler hakkında onlarla konuşmalıdır. Bunu sağlayabilmek için çocuklarının okudukları kitapları arada sırada okumalıdır.
6. Aileler çocuklarına, okudukları şeyleri uygulayabileceklerini ve kullanabileceklerini; kitapların onların hayatlarını kurtardığını, aydınlattığını ve güzelleştirdiğini anlamalarına yardımcı olmalıdır (Bamberger, 1990, s.45-46).

### ***Okuma Alışkanlığında Okulun-Öğretmenin Rolü***

Günümüz toplumlarında bireyin ailesinden sonra karşılaştığı ikinci toplumsal kurum okuldur. Okullar planlı bir eğitim-öğretimin başladığı ilk yerdir. Birey eğitim hayatına başladıktan sonra vaktinin büyük çoğunluğunu okullarda geçirir. Okul idareci ve öğretmenlerinin okuma alışkanlığına yönelik tutumu bireyin okuma alışkanlığına karşı olan tutumunu etkilemektedir. Özellikle öğretmenlerin bireye uygun rol model olması bireyin okuma yaşantısını büyük ölçüde etkilemektedir. Yapılan çalışmalarda öğrencilerin kitaba yönelmesinde öğretmen etkisinin % 53,7 olduğunu ortaya koymuştur (Arıcı,2005, s.61-62).

Öğrencilerin okuma alışkanlığını geliştirmek için okulda bazı çalışmalar yapılabilir. Bu çalışmalar:

1. Öğretmenler öğrencilere okumanın önemini kavratmalı, bunun için onlara okuyarak örnek olmalıdır.
2. Öğretmenler derste kitap tanıtımı yapmalıdır.
3. Okullarda Türkçe sınıfları oluşturulmalıdır.
4. Okullara yazar ve şairler getirilmeli ve bunlar vasıtasıyla çok kitap okuyan öğrencilere kitap hediye edilmelidir.
5. Okulda öğrencilerin birbirlerine kitap hediye etmeleri sağlanmalıdır.
6. Öğrencilere okuma ödevleri verilmeli, okunan kitaplarla ilgili öğrencilere konuşmalar yaptırılmalı ve bunların listesi tutulmalıdır.
7. Okulda okumayı özendirecek yarışmalar yapılmalı, ödüller verilmelidir.
8. Sınıf ve okul kitaplıkları öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları da dikkate alınarak düzenlenmelidir.
9. Okumayı sevmeyen öğrencilere az sayfalı kitaplar verilip bir kitabı okuyup bitirme zevki yaşatılmalıdır ( Arıcı, 2008, s.142-145).

Bireyin iyi bir eğitim almasında okul idarecileri de en az öğretmenler kadar sorumluluk sahibidir. Okulun fiziki şartları (ışıklandırma, okul kütüphanesi vb.) öğrencilerin okuma eylemini zevkle ve istekle sürdürmelerine uygun olmalıdır. İdareciler öğretmenleri okuma etkinlikleri yapmaları yönünde teşvik etmeli ve onlara gereken kolaylığı sunmalıdır. Bu sayede okullarda okuma alışkanlığının gelişmesi için uygun şartlar sağlanabilir.

### ***Okuma Alışkanlığında Arkadaş Çevresinin Rolü***

Alışkanlıklar bireyin içinde bulunduğu gurubun ön gördüğü amaçlardan etkilenir (Bamberger, 1990, s.44). Okuma alışkanlığı da bu amaçlardan ayrı düşünülemez. Bireyin içinde bulunduğu arkadaş ortamı kitapla ne kadar alakalıysa, birey de o denli kitaba yakın veya uzak olabilmektedir.

Özellikle ergenlik döneminde birey üzerinde arkadaş çevresinin etkisi diğer toplumsal kurumların etkisinden daha fazla olabilmektedir. Bunu sonucu olarak birey, her yönüyle arkadaşlarını kendine model olarak seçebilmekte; arkadaşlarıyla olan iletişimde, arkadaşlarının okuduğu kitapları kendisinin de okuması gerektiğini düşünmektedir (Tüzer,

2016, s.37). Arkadaşlarını okuma önerisi baskın çıkmakta, öğrencide daha fazla okuma aşkı hissettirmektedir ( Dökmen, 1994, s.95).

### **Türkiye’de Okuma Aışkanlığı**

Çocuk Vakfı 2006 yılında gerçekleştirdiği çalışmada Türkiye’nin okuma alışkanlığı karnesini ortaya koymuştur. Bu Çalışmaya göre:

- Nüfusun yüzde 88’i okur-yazardır.
- Türkiye’nin temel okur-yazarlık düzeyi iyi durumda olarak nitelendirilebilir.
- İlköğretimin 6. sınıfından sonra OKS’ye hazırlık nedeni ile okuma ilgisi azalıyor.
- Kızların okullaşma oranı her alanda erkek öğrencilerin altındadır.
- Okulöncesi eğitimden en az yararlanan köy okulları olarak karşımıza çıkmaktadır.
- En kalabalık sınıfların bulunduğu kent İstanbul’dur.
- Okuma ilgileri kentlere ve bölgelere göre farklılıklar göstermektedir.
- Kızlar erkeklerden daha çok kitap okumaktadır.
- Üst ekonomik düzeydekiler roman, alt ekonomik düzeydeki çocuklar hikâye okumaktadır.
- Üstün yetenekli çocukların ders kitabı dışında kitap okuma ilgileri çok iyi düzeydedir.
- Çocuk yayınları yabancılaştırıcı ağırlıklı bir içerikle sunulmaktadır.
- Gazete ve çocuk dergisi okuma alışkanlığı yoktur.
- En niteliqsiz çocuk yayınları dini içerikli çocuk yayınlarıdır.
- Son 15 yılda çeviri yayınların oranı yüzde 60 ile 75 arasında değişmektedir.
- Çeviri yayınların çoğunluğu Avrupa kökenlidir.
- Okuma alışkanlığı ilgisi en yüksek grup eğitim almış okulöncesi velileridir.
- Nüfusun yüzde 40’ı hayatı boyunca hiç kütüphaneye gitmemektedir.
- Gençlerin yüzde 70’i hiç okumamaktadır.
- Yetişkin nüfusun yüzde 95’i yalnızca televizyon seyrederken, yüzde 5’i televizyonseyretmenin yanısıra kitap okumaktadır.
- Öğretmenlerin yüzde 63’ü bazen kitap okumaktadır.
- Üniversite öğretim üyelerinin yüzde 56,2’si ayda 1-2 kitap okumaktadır.
- Türkiye’de düzenli kitap okuma alışkanlığı oranı binde 1 oranındadır.

- İşleve yönelik okur-yazarlıkta 1985-2005 yılları arasında olumlu gelişmeler gözlenmiştir.
- Topluma yönelik okur-yazarlık çitası çok düşüktür.
- Türkiye’de okur-yazarlığın gelişmeye katkısı çok sınırlı düzeydedir.
- Bütün bunlardan birinci derecede sorumlu okumayı öğretemeyen eğitim sistemidir.

### **Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) Sınavı**

Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sınavı ortaokul 8.sınıf öğrencilerinin liselere yerleşme puanını belirlemek için uygulanan bir sınavdır. Sınav Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, Yabancı Dil, Din kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinden, her bir ders için yirmi çoktan seçmeli sorudan oluşan testlerle yılda iki kez gerçekleştirilmektedir.

Geçmişten günümüze temel eğitimden ortaöğretime geçiş için Liselere Giriş Sınavı (LGS), Ortaöğretim Kurumları Seçme Sınavı (OKS), Seviye Belirleme Sınavı (SBS) gibi sınavlar merkezi olarak uygulanmıştır. Bu sınavlar arasında uygulama bakımından farklar olmasına rağmen temel amaç ve mantık aynıdır: Lise ve dengi kurumlara öğrenci seçmek ve bu seçme işleminde belirlenen bazı derslerdeki akademik başarıyı ölçüt olarak kullanmak. Bu serinin sonuncu sınavı TEOG’ dur.

2013-2014 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konulan TEOG sınavı, Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği ve Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği’ni temel alarak hazırlanan Ortaöğretim Kurumlarına Geçiş Yönergesi ile kamuoyu bilgisine sunulmuştur (Tebliğler Dergisi, Ocak 2014). Bu yönergeye göre Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, Din kültürü ve Ahlak Bilgisi, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ile Yabancı Dil derslerinden öğretim programları esas alınarak iki sınavı olanların birinci, üç sınavı olanların ikinci sınavları ortak olarak yapılır. Sorular, programda belirlenen kazanımlar etrafında eleştirel düşünme, analiz yapma, problem çözme, sonuç çıkarma, yorumlama ve benzeri becerileri ölçecek şekilde hazırlanır.

Bu sınavı daha önceki türevlerinden ayıran en önemli özellikleri; yılda iki kez yapılması, sınavın kapsamının o ders dönemi kazanımlarıyla sınırlı tutulması, mazeret yani telafi imkânının olması, liselere giriş puanı olarak tek başına değil okul başarısıyla değerlendirilmesidir. Önceki sınavlar sekizinci sınıfın sonunda yapılır ve yedi yılın kazanımları da göz önünde tutulurdu. Sınava giremeyenler için herhangi bir telafi söz

konusu değildi. Ayrıca bu sınavlar okul başarısı dikkate alınmadan tek başına liselere giriş puanını belirlerdi. Önceki sınavların bu gibi nedenlerle öğrencileri gereğinden fazla yorduğı, öğrencilerin okuldan ziyade sınavı önemsedikleri sonuçları çıkarılarak daha insancıl ve öğrenci yanlısı bir sınav olarak görülen TEOG sınavı uygulanmaya başlanmıştır.

## BÖLÜM III

### İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde TEOG, okuma alışkanlığı ve akademik başarı anahtar sözcükleri ile Ulusal Veri Tabanları (UVT), Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) ve Milli Kütüphane veri tabanlarında yapılan tarama sonucu ulaşılan çalışmalardan bahsedilmiştir.

Ceran ve Deniz (2015) “TEOG Sınavı Sorularının Okuma Becerisiyle Çözülebilme Düzeyi” isimli çalışmalarında TEOG sınavının okuma kazanımları ile çözülebilme düzeylerini incelemişler ve Matematik dersi dışında kalan derslere ait soruların cevaplanmasında okuma kazanımlarının etkili olduğu, soruların çoğunun derse ait bilgiye ve kazanımlara ihtiyaç duyulmadan sadece okuduğunu anlama ve söz varlığı ile çözülebildiğini tespit etmişlerdir. Doküman analizi ile yapılan bu çalışma Türkçe dersi okuma kazanımlarıyla diğer derslerde sorulan soruları ilişkilendirmiştir. “Okuma Alışkanlığının Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) Sınavına Etkisi” adlı çalışma okuma becerisinden öte okuma alışkanlığını temele alması yönüyle Ceran ve Deniz’in çalışmasından farklılaşmaktadır.

Kıvrak (2014) “Okuma Anlamadaki Başarının Matematik Başarısına Etkisi” isimli çalışmasında okuduğunu anlama becerisiyle Matematik başarısının ilişkili olup olmadığını araştırmıştır. Araştırmada, Bursa ilinde eğitim gören üç okulun 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin Seviye Belirleme Sınavı Türkçe testi sonuçları ile Matematik testi sonuçları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre okuduğunu anlama becerisi ile Matematik başarısı arasında olumlu yönde yüksek bir ilişki olduğu görülmüştür.

Şen (2015) “Ortaokul Öğrencilerinin Serbest Zamanlı Okuma Alışkanlıklarının Sosyal Bilgileri Dersindeki Akademik Başarıya Etkisi” isimli çalışmasında ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin serbest zaman okuma alışkanlıklarının Sosyal Bilgiler dersindeki akademik

başarıya etkisi araştırmıştır. Yapılan araştırmanın neticesinde kitap okuma alışkanlığının akademik başarıyı yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sallabaş (2008) “İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumları ve Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişki” isimli çalışmasında 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri, okumaya yönelik tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi ortaya koymaya amaçlamıştır. Araştırmada öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ile okumaya yönelik tutumları arasında düşük düzeyde, akademik başarıları ile okuduğunu anlama becerileri arasında ise orta düzeyde ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tüzer (2016) “Ortaokul Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları ile Sayısal Ders Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” isimli çalışmasında, 2014–2015 eğitim-öğretim yılında Kahramanmaraş ilinde yer alan sekiz ortaokulda öğrenim gören 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ile sayısal ders başarıları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada 322 öğrencinin okuma alışkanlıkları ve sayısal ders başarıları üzerinde; cinsiyet, anne-babanın eğitim durumu, anne-babanın mesleği, öğrencinin kendine ait çalışma odasının ve kitaplığının olması, okul öncesi eğitim alma durumu ve yaşadığı semtin etkileri belirlenmiştir. Ayrıca okuma alışkanlığı, sayısal ders başarısı ve sosyoekonomik düzey arasındaki ilişki ortaya konmuştur.

Susar Kırmızı, Fenli ve Kasap (2014) “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Okuma Alışkanlıklarına Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki” isimli çalışmalarında, sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme becerileri ile kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamışlardır. Keşfedici kolerasyonel araştırma yönteminin benimsendiği çalışma, 2013-2014 eğitim öğretim yılında Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü 3. sınıfta öğrenim gören 217 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri toplam puanları ile okuma alışkanlığına yönelik tutumları arasında düşük düzeyde, olumlu yönde, anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Bağcı (2010) “İlköğretim 2. Kademe Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi” isimli çalışmasında ilköğretim 2. kademe öğrencilerinin okuma okumaya yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarında cinsiyet, akademik başarı, Türkçe dersine sevmeye, herhangi bir kütüphaneye üye olma, kitap

okumayı sevme sıklığı ile okuma alışkanlığı kazandığına inanma durumlarına göre anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

Hanedar (2011) “8. Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlıkları ve Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerine Bir Araştırma” isimli çalışmasında 300 8. sınıf öğrencisinden okuma alışkanlığı ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla veri toplamıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin kitap okuma alışkanlığının, bir metni anlama ve çözümlemede son derece etkili olduğu ortaya konmuştur.

Yıldız ve Akyol (2011) “İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Okuma Motivasyonu ve Okuma Alışkanlıkları Arasındaki İlişki” isimli çalışmalarında içsel ve dışsal okuma motivasyonunun okuduğunun anlamayı doğrudan ve okuma alışkanlığı yoluyla dolaylı olarak etkileme durumu tespit edilmiştir. İlişkisel tarama modeli ile çerçevesinde yürütülen çalışmanın örneklemini 481 ilköğretim 5. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma sonuçları, içsel motivasyonun okuduğunun anlamayı olumlu yönde etkilediğini; rekabet faktörü hariç dışsal motivasyonun ise olumsuz yönde etkilediğini göstermiştir. Öğrencilerin okulda daha çok dışsal motivasyon nedeniyle okuduğu, kişisel okumalarında ise içsel motivasyonun etkili olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin okuma alışkanlıklarının okuduğunu anlama başarısına doğrudan etkisinin olmadığı belirlenmiştir.

Yıldız (2010) “İlköğretim 5.Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Okuma Motivasyonu ve Okuma Alışkanlıkları Arasındaki İlişki” isimli çalışmasında 5. sınıflarda okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlığı arasındaki ilişkileri incelemiştir. İlişkisel tarama modeli çerçevesinde yürütülen çalışmada 481 5. sınıf öğrencisinden veri toplanmıştır. Araştırmada içsel motivasyonun okuduğunu anlamaya olumlu yönde etki ettiği belirlenmiştir. Öğrencilerin okuma alışkanlıkları ile okuduğunu anlama başarıları arasında bir ilişki tespit edilmemiştir.

Yalman, Özkan ve Başaran (2015) “Geleceğin Öğretmenlerinin Kitap Okuma Alışkanlıklarının İncelenmesi: Dicle Üniversitesi Örneği” isimli çalışmalarında eğitim fakültesi öğrencilerinin okuma alışkanlıklarına ilişkin görüşlerini incelemişlerdir. 200 öğrenci ile yapılan çalışmanın sonuçlarına göre öğretmen adayları kitap okumakla kültürel gelişmelerine katkıda bulunabileceklerini ifade etmiştir. Toplum içerisinde takdir edilen biri olma ve kendine güven duyma isteğinin okumada etkili olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin kitap seçiminde kitaplara ait tanıtımla ve arkadaş tavsiyelerinin etkili olduğu, kitap sevgisinin kazanılmasında en büyük etkenin kişinin kendisi ve arkadaşlarının olduğu

belirlenmiştir. Öğrenciler okumalarına engel olarak bilgisayar, interneti televizyon gibi teknolojik aletleri ve eğitim gördükleri kurumlardaki sınavları öne sürmüşlerdir.

İnan (2005) “İlköğretim 1. Kademe Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlıklarının İncelenmesi” isimli çalışmasında ilköğretim 1. kademe öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının yaşa, cinsiyete, okudukları sınıfa, anaokuluna gidip gitmemelerine, okuldaki başarı durumuna, ailelerin eğitim durumuna, ailelerin aylık gelirine, ders kitapları dışındaki günlük kitap okuma sürelerine, ders kitaplarından başka evlerinde bulunana roman, hikâye, masal kitaplarının sayısına ve okudukları kitap türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymayı amaçlamıştır. 197 erkek, 203 kız öğrencinin dâhil olduğu çalışmada öğrencilerin yaşı, okuldaki başarı durumu ve ailelerin ekonomik durumu ile okuma alışkanlıkları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki bulunamamıştır. Ancak 5. sınıfta okuyan, anaokuluna giden, annesi üniversite mezunu olan, babası lise mezunu veya üniversite mezunu olan, günde ortalama bir saatten fazla kitap okuyan, evinde ders kitaplarından başka 25’ten fazla roman, hikâye ve masal kitabı olan, daha çok roman okuyan öğrenciler ile kız öğrenciler lehine anlamlı düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir.

Güngör (2009) “İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlığı ile Türkçe Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” isimli çalışmasında 768 öğrencinin okuma alışkanlığı üzerinde cinsiyet, ailenin gelir düzeyi, ailenin eğitim durumu, yaşanılan yerleşim birimi ve akademik başarının etkisini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla kitap okuduğu, anne eğitim düzeyinin baba eğitim düzeyine göre kitap okuma alışkanlığını etkileme düzeyi daha fazla olduğu, gelir düzeyi, yaşanılan yerin büyüklüğü ve akademik başarı ile okuma alışkanlığı arasında olumlu yönde ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Balcı (2009a) “İlköğretim 8.Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlık ve İlgileri Üzerine Bir İnceleme” isimli çalışmasında 8. sınıf öğrencilerinin okuma ilgi ve alışkanlıkları ile okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmıştır. 390 öğrencinin katıldığı araştırmada 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin okuma alışkanlığı televizyon izleme alışkanlığının gerisinde kalmıştır. Öğrenciler okul sınavları nedeniyle eğlenme/dinlenme amaçlı okumaya vakit ayıramadıklarını belirtmişlerdir. Yapılan çalışmada öğrencileri okumaya büyük oranda ailelerinin ve öğretmenlerinin teşvik ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin okuma alışkanlığına ilişkin tutum düzeyleri ile okuduğunu anlama başarı düzeyleri arasında düşük bir ilişki bulunmuştur.

Ünal (2012) “6. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Tutumlarının Okuduğunu Anlamaya Olan Etkisi” isimli çalışmada öğrencilerin okuma tutumları ile okuma ilgi ve özelliklerinin okuduğunu anlamaya olan etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. 103 öğrenci ile yapılan çalışmada öğrencilerin okuma tutumları ile okuduğunu anlama düzeyleri arasında olumlu yönde yüksek bir ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca kız öğrencilerin okuma anlamada daha başarılı olduğu ve öğrencileri okumaya büyük oranda anne ve babalarının yönlendirdiği elde edilen bulgular arasındadır.

Yavaş (2013) “4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlıkları ile Üst Düzey Düşünme Becerileri Arasındaki İlişki” isimli çalışmada 68 öğrencinin kitap okuma alışkanlıkları ile üst düzey düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin kitap okumaya yönelik genel olarak olumlu inanç ve tutuma sahip olduğu, öğrencilerin kitap okuma ve kitaba ulaşma oranlarının yüksek olduğu, öğrencilerin üst düzey düşünme becerileriyle kitap okuma inançları ve tutumları arasında yüksek düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir.

Görücü (2014) “6., 7. ve 8. sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları ile Eleştirel Düşünme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” isimli çalışmada 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini İstanbul ili Küçükçekmece ilçesindeki ilköğretim okullarının 6., 7. ve 8. sınıflarında öğrenim gören 200 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada öğrencilerin bir yılda okudukları kitap sayısının eleştirel düşünme becerisi üzerinde oldukça etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yavuz, Odabaş ve Özdemir (2016)’in “Öğrencilerin Sosyoekonomik Düzeylerinin TEOG Matematik Başarısına Etkisi” isimli çalışmada Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sistemi (TEOG) ortak sınavından elde edilen Matematik başarıları ile öğrencilerin sosyoekonomik düzeyleri (SED) arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada 2013 yılında TEOG sınavına giren öğrencilerin Matematik puanları bağımlı değişken ve SED bağımsız değişken olarak kullanılmıştır. Araştırma kapsamında kurulan hiyerarşik doğrusal (lineer) modelde öğrencilerin SED ve TEOG Matematik başarı puanları birinci düzey, okulların ortalama SED değerleri ise ikinci düzey değişkenler olarak alınmıştır. Araştırmada Ankara ili Altındağ ilçesi sınırları içerisinde bulunan 32 ortaokuldan toplam 1194 öğrencinin SED ve 2013 yılı birinci dönem TEOG ortak sınavı Matematik başarı puanları kullanılmıştır. Ayrıca araştırmada öğrencilerin okul düzeyinde ortalama Matematik başarıları ve SED değerleri belirlenerek Matematik başarılarındaki değişkenlik incelenmiştir. Okulların

ortalama Matematik başarıları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Okullara ait ortalama SED değerleri ortalama Matematik başarısı üzerindeki etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir.

Sahin (2009)'un İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarını belirlemek amacıyla yaptığı “İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlıklarının Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Göre İncelenmesi” başlıklı çalışmada, 1323 ilköğretim öğrencisi örneklem olarak kullanılmıştır. Öğrencilere uygulanan 24 soruluk anket formunun spss programıyla analizi sonucu şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Öğrenciler boş zamanlarında en çok kitap okumaktan hoşlanmaktadır.
- Öğrenciler tarafında en çok roman türünde kitaplar beğenilmektedir.
- Öğrencilerin büyük çoğunluğunun evlerinde kendilerine ait bir kitaplığı vardır.
- Öğrenciler harçlıklarını en fazla kitaba harcamaktadırlar.
- Öğrencilerin okuma alışkanlıkları ile sosyo-ekonomik düzeyleri arasında yüksek düzeyde ilişki vardır.

Geçgel ve Burgul (2009) “Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Okuma İlgi Alanları (Çanakkale Örneği)” isimli çalışmalarında, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin okuma ilgi alanları ile ilgi alanlarının sınıf ve cinsiyet değişkenlerine göre dağılımını incelemişlerdir. Nicel veri analizine dayalı araştırma sorularını incelemeye yönelik yapılan betimsel çalışmada Okuma İlgi Alanını Belirleme Anketi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin kitap okuma sıklıkları, kitap okuma nedenleri, kitap sayıları ve okumaya zaman ayıramama nedenlerinin cinsiyet ve sınıf değişkenine göre dağılımında anlamlı bir farklılık olduğu; okumayı tercih ettikleri edebi türler, konular, kitap seçimini etkileyen faktörler, düzenli olarak gazete takip etme durumları, takip ettikleri gazeteler ve okumaya zaman ayırma durumlarının cinsiyet ve sınıflara göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Balcı (2009b) “İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumları” adı altında ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarını cinsiyet, anne ve baba eğitim düzeyi ile sosyo-ekonomik çevre değişkenleri açısından belirlemeyi amaçladığı çalışmada 390 8.sınıf öğrencisine Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği uygulamıştır. Araştırma sonucunda ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığına ilişkin tutum düzeylerinin genel olarak yüksek olduğu

tespit edilmiştir. Sonuçlar kız çocukları lehine farklılık göstermiştir. Orta sosyo-ekonomik çevrede bulunan öğrencilerin tutum düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Yılmaz ve Benli (2010) “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi” isimli araştırmalarında sınıf öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığına yönelik tutumlarını cinsiyete, öğretim türüne ve sınıf düzeyine göre incelemişlerdir. Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesindeki 400 sınıf öğretmeni adayından anket yolu ile veri toplanmıştır. Bu veriler standart sapma, t testi ve Oneway Anova kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığına yönelik tutumlarında cinsiyete göre anlamlı farklılık olduğu, öğretim türü ve sınıf düzeyine göre ise anlamlı bir fark olmadığı ortaya konmuştur.

Aşıcı ve Özarslan (2002) tarafından okul kitaplıklarının okuma alışkanlığı kazandırmadaki etkililiğini öğrenci ve öğretmenlerden alınacak bilgilerle ortaya koymak amacıyla yapılan “İlköğretim 1. Kademe Okul Kitaplığını Kullanma Alışkanlığı” isimli çalışmada 66 öğretmen ve 300 öğrenciden anket yoluyla veri toplanmıştır. Araştırma sonucunda kitaplıkların fiziki görünüşleri, öğrencilerin ve öğretmenlerin kitaplıklardan yararlanma durumları ile ilgili olarak öğrenci ve öğretmenlerden alınan görüşler ile literatürdeki bilgilerin uyuşmadığı, kitaplıkların literatürde ortaya konulan standartlardan uzak olduğu belirlenmiştir.

Akçakaya vd. (2012)’nin hemşirelik bölümü öğrencilerinin okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla yaptıkları “Hemşirelik Öğrencilerinin Kitap Okumaya İlişkin Tutumları: Bir Sağlık Meslek Yüksekokulu Örneği” isimli çalışmada hemşirelik bölümü öğrencilerinin okuma alışkanlığına ilişkin tutumları belirlenmiştir. Araştırmanın sonucunda hemşirelik öğrencilerinin bireysel gelişim amacıyla kitap okudukları, daha çok roman-hikâye türünde kitap okudukları, kız öğrencilerin ve üst sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarının daha olumlu olduğu; babanın eğitim durumunun okuma alışkanlığına ilişkin tutumları etkilediği ancak annenin eğitim durumunun, yaşanılan yerin ve ekonomik gelirin okuma alışkanlığına ilişkin tutumları etkilemediği saptanmıştır.

Yutseven ve Kurt (2013)’un “Okul Öncesi Eğitimin ve Annelerin Hikâye Kitabı Okumasının Çocukların Sosyal Beceri Gelişimine Etkisi” başlıklı çalışmasında çocuğun okul öncesi eğitim alma durumu, annenin çocuğuna hikâye kitabı okuma sıklığı ve hikâye kitabı yeterlilik dereceleri ile çocuğun sosyal becerileri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Çalışmaya 4 öğretmen, 91 öğrenci ve bu öğrencilerin anneleri katılmıştır. Anketle toplanan veriler hiyerarşik regresyon analizi (HRA) yöntemi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına

göre çocukların okul öncesi eğitim alma durumu, anneleri hikâye kitabı okuma sıklığı, hikâye seçimindeki yeterlilik dereceleri ile çocukların bazı sosyal becerileri arasında anlamlı ilişki vardır.

Uslu Üstten ve Pilav (2014) “Lise Öğrencilerinin Okuma İlgi ve Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma” isimli çalışmalarında 10. sınıf lise öğrencilerinin okuma ilgi ve alışkanlıklarını cinsiyet değişkenini temele alarak belirlemeye çalışmışlardır. 122’si kız 120’si erkek olmak üzere toplam 242 öğrenci ile yapılan çalışmada veriler anket tekniğiyle toplanmış ve frekans, yüzde, Kay Kare teknikleriyle analiz edilmiştir. Araştırmada 10. sınıf öğrencilerinin okuma ilgi ve alışkanlıkları ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Erkek öğrencilerin okumayı, daha çok günlük hayatı ve insanları anlamaya yardımcı bir eylem olarak gördükleri, kız öğrencilerin ise doğrudan bilgiye ve meslek edinmeye ulaştıran bir araç olarak kabul ettikleri belirlenmiştir. Araştırmaya katılan kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre sosyal etkinlikleri daha fazla tercih ettikleri gözlenmiş, bu durumdan yola çıkılarak kız öğrenciler için kitap okumanın aynı zamanda bir sosyalleşme aracı olduğu sonucuna varılmıştır.

Özbay, Bağcı ve Uyar (2008) Türkçe öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediklerini tespit etmek amacıyla “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre Değerlendirmesi” adı altında bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmacının örneklemini Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Ana Bilim Dalı 1, 2, 3 ve 4. sınıflarında öğrenim gören 320 öğrenci oluşturmuştur. Öğrencilerden likert tipi tutum ölçeğiyle toplanan veriler bağımsız gruplarda t testi, tek yönlü varyans analizi ve Scheffe testi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre Türkçe öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığına yönelik tutumlarında cinsiyet, okuma sıklığı ve süreli yayın takip etmeme değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

E. Durualp, Çiçekoglu ve Durualp (2013) çalışmalarında 8. sınıfa devam eden çocukların kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumlarını, internet kullanımı ve okuma alışkanlıkları açısından incelemişlerdir. “ 8. Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okumaya Yönelik Tutumlarının İnternet ve Kitap Okuma Alışkanlıkları Açısından İncelenmesi” başlıklı çalışmada veriler 336 8. sınıf öğrencisinden genel bilgi formu ve tutum ölçeği ile toplanmıştır. Kolmogorow-Smirnov, Mann-Whitney U ve Kuruskal Wallis testleri yardımıyla analizi yapılan çalışmada, internet kullanımı denetlenen, interneti ödev ve bilgi amaçlı kullanan, kitaplığı

olan, her gün ve yılda 16'dan fazla kitap okuyan ailesi sık sık kitap satın alan, 21-30 adet kitabı olan, roman-hikâye okuyan çocukların kitap okumaya ilişkin tutumlarının yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır.

Batur, Gülveren ve Bek (2010) 420 öğretmen adayı ile yaptıkları “Öğretmen Adaylarının Okuma Alışkanlıkları Üzerine Bir Çalışma: Uşak Eğitim Fakültesi Örneği” isimli çalışmalarında öğrencilerin genel olarak okuma alışkanlığına karşı olumlu tutum sergilediklerini, kadın öğrencilerin kitap okuma alışkanlığına yönelik daha olumlu tutuma sahip olduklarını, sınıf bazında 3. sınıf öğrencilerinin daha olumlu tutum sergilediklerini belirtmişlerdir.

İşcan, Arıkan ve Küçükaydın (2013) ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ve okumaya ilişkin tutumlarını araştırmak amacıyla 688 öğrenciden anket yoluyla veri toplamışlardır. Veriler yüzde ve frekans hesabı yapılarak yorumlanmıştır. “İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlıkları ve Okumaya İlişkin Tutumları” isimli çalışmada öğrencilerin, kütüphaneye ve sınıf kitaplığına oldukça zaman ayırdıkları, düzenli bir şekilde kitap okudukları ancak bu durumun daha çok okullarda uygulanan okuma saatleriyle sınırlı kaldığı, okudukları kitapları kendi aralarında yeterince tartışmadıkları, kitap okumalarına engel olarak bireysel, sosyo-ekonomik ve eğitim sistemine bağlı sebepleri gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Erdem ve Altunkaya (2013) tarafından Silivri Ceza İnfaz Kurumları Yerleşkesinde bulunan Açık Öğretim Ortaokulu öğrencisi hükümlü ve tutukluların kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarını belirlemek ve öğrencilerin tutumları arasında yaş, doğum yeri, suç türü ve medeni durum değişkenlerine göre farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla bir çalışma yapılmıştır. “Silivri Ceza İnfaz Kurumları Yerleşkesinde Bulunana Açık Öğretim Ortaokulu Öğrencisi Hükümlü ve Tutukluların Kitap Okuma Alışkanlıkları” isimli çalışmaya 224 hükümlü ve tutuklu öğrenci katılmıştır. Verilerin analizi sonucu sevgi ve alışkanlık puanları evli öğrencilerde bekâr öğrencilere oranla daha yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin okuma tutum düzeyleri arasında ki ilişkinin korelasyon analizi ile incelenmesi sonucunda alışkanlık ile sevgi, istek ile sevgi, etki ile sevgi, yarar ile sevgi, istek ile alışkanlık, etki ile alışkanlık, yarar ile alışkanlık, istek ile gereklilik, etki ile gereklilik, yarar ile gereklilik, etki ile istek, yarar ile istek, yarar ile etki ve okuma alışkanlığına yönelik tutum genel puanı ile sevgi-gereklilik-istek-yarar-etki arasında olumlu yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Ülper ve Çeliktürk (2013) “Öğretmen Adaylarının Okuma Motivasyonlarının Değerlendirilmesi: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Örneği” başlıklı çalışmalarında öğretmen adaylarının okuma görünümlerini metin/okuma türü ve okuma amacı bağlamında belirlemeyi amaçlamışlardır. Tarama türünde nitel bir araştırma olarak tasarlanan çalışmada, 65 öğretmen adayından görüşme yöntemi ile veri toplanmıştır. Verilerin analizi içerik analizi yöntemi ile yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda; öğretmen adaylarının % 80’inin okuma güdüsünün yüksek olduğu, bunların genelde bilgi edinmek için okuduğu, kitap seçerken kendi seçimi yanında arkadaş ve öğretmenlerinden de faydalandığı, okuma materyaline ulaşmada internetten çok sık yararlandığı, yanında kitap taşımadığı ancak evde ve kütüphanede okuma gerçekleştirdiği, evdeki okumaların genellikle gazete/haber metinleriyle gerçekleştiği, kütüphanedeki okumaların araştırma yapma ve ödev hazırlama amaçlı olduğu için daha çok dergi ve kitap odaklı gerçekleştiği tespit edilmiştir.

Konan (2013)’ün “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Okuma Alışkanlıkları” isimli çalışmasında ilköğretim okulu yöneticilerinin okuma alışkanlığına ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışmıştır. 141 yöneticiden veri toplanmıştır. Verilerin analizi neticesinde yöneticilerin % 46,8’i az okuyan okur tipi, % 39’u orta düzeyde okuyan okur tipi, % 14,2’si ise çok okuyan okur tipi olduğu belirlenmiştir. Son bir ay içinde kitap okumayan veya hiç kitap okumayan yöneticilerin oranı % 56’dır. Yöneticilerin %46,1’i okumaya engel olarak zaman bulamamayı, % 24,8’i ise okuma alışkanlıklarının yetersiz olmasını belirtmişlerdir.

Arslan, Z. Çelik ve Çelik (2009) tarafında Pamukkale Üniversitesi Spor Bilimleri ve Teknolojisi Yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerin kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarını belirlemek ve öğrencilerin tutumları arasında cinsiyet ve bölüm değişkenine göre farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan “Üniversite Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutumların Belirlenmesi” isimli çalışmada kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha olumlu tutuma sahip oldukları belirlenmiştir.

Balcı (2009c)’un 390 8. sınıf öğrencisiyle yaptığı “İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumları ve Okuduğunu Anlama Düzeyleri” isimli çalışmada okumaya yönelik tutum ile okuduğunu anlama başarısı arasında olumlu yönlü düşük bir ilişki tespit edilmiştir.

Tel (2007) “Bir Boş Zaman Aktivitesi Olarak Okuma Etkinliğinin Değerlendirilmesi (Öğretim Üyeleri Örneği)” isimli çalışmasında öğretim üyelerinin boş zaman aktivitesi olarak okuma etkinliğine katılma sıklıklarını, bazı değişkenlerle okuma sıklıkları arasındaki

ilişkileri ve hangi yayınları ne sıklıkla okuduklarının tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmaya göre öğretim üyeleri %99,1 oranıyla okuma etkinliğine katılmaktadırlar. Bayan öğretim üyeleri erkek öğretim üyelerine göre ve evli öğretim üyeleri de bekâr öğretim üyelerine göre daha yüksek oranda okuma etkinliğine katılmaktadırlar. Profesörler diğer öğretim üyelerine göre daha yüksek oranlarda okuma etkinliğine katılırken, sosyal bilimler alanındaki öğretim üyeleri diğer alanlarda çalışan öğretim üyelerine göre daha yüksek oranlarda okuma etkinliğine katılmaktadırlar.

Kalyoncu (2013) görsel sanatlar öğretmen adaylarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve kişilik özelliklerine göre okuma alışkanlık ve tutumlarını belirlemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. 179 öğrencinin katıldığı “Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma” isimli çalışmada kız öğrencilerin okuma alışkanlıklarının erkek öğrencilere oranla daha yüksek olduğu, sınıf düzeyi değişkenine göre ise anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Kişilik özellikleri değişkenine göre yapılan analizde ise duygusal dengesizlik alt boyutunda anlamlı bir ilişki gözlemlenmemiş, dışa dönüklük, deneyime açıklık, yumuşak başlılık ve sorumluluk alt boyutlarında olumlu yönde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir.

Velioğlu vd. (2013) “Bilinç Öncesi Bilinç Sonrasına Bir Yolculuk: Okuma Alışkanlığı Kazandırılmasına Dönük Üniversite Öğrencileri Üzerine Kapsamlı Bir Araştırma” isimli çalışmalarında üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının geliştirilmesinde bilinç öncesi mesajların etkisini ve okumaya özendirilmelerinde olası uygulamaların hayata geçirilmesinin amaçlamışlardır. Kontrol ve deney gruplu karma desenli çalışmada bilinç öncesi mesajların okumaya yönelik tutumu olumlu yönde etkilediği gözlemlenmiştir.

Bozkurt ve Memiş (2013)’in yaptıkları “Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı ve Okuma Motivasyonları ile Okuma Düzeyleri Arasındaki İlişki” başlıklı çalışmada beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunun anlama farkındalığı ile okuma motivasyonları incelenmiş ve bunların okuma düzeyleri ile ilişkisi belirlenmeye çalışılmıştır. 600 öğrenci ile yapılan çalışmada öğrencilerin cinsiyetleri ile üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ve okuma motivasyonu puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Okuma düzeylerine göre üstbilişsel okuduğunun anlama farkındalığı ile okuma motivasyonunda genel olarak bağımsız okuyucu düzeyinin en yüksek ortalamaya sahip olduğu belirlenmiştir. Okuma düzeyleri ile üstbilişsel okuduğunu

anlama farkındalığı arasında orta, okuma motivasyonu arasında düşük düzeyde ilişki olduğu ortaya konmuştur.

Erdoğan vd. (2016) “Ebeveyn ve Öğretmenlerin Birlikte Hikâye Okuma Etkinliklerinin İncelenmesi” isimli çalışmalarında anaokuluna devam eden 4-5 yaş çocuklarının evde ve okulda birlikte okuma etkinliklerinin niteliğini belirlemeye çalışmışlardır. Araştırma sonucunda çocukların okulda uygulanan birlikte okuma etkinliklerine daha fazla katılım gösterdiği belirlenmiştir.

Yıldız, Ceran ve Sevmez (2015) “Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları Profili” isimli çalışmalarında öğretmen adaylarının okuma alışkanlığı profillerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının çoğunlukla 1-5 kitap okudukları, okumalarına engel olan unsurlar arasında ilk sırada okuma alışkanlıklarının olamamasını işaretledikleri, okuma alışkanlıklarının sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği, okumalarında etkili olan unsurlar arasında ilk sırada arkadaş tavsiyesini gösterdikleri, en çok roman ve hikâye türünü tercih ettikleri belirlenmiştir.

Çeçen ve Deniz (2015) “Lise Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumları (Diyarbakır İli Örneği)” isimli çalışmalarında ortaöğretim öğrencilerinin okuma tutumlarını çeşitli değişkenlere göre incelemişlerdir. Araştırma sonucunda ortaöğretim öğrencilerinin okuma tutumlarının orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin okuma tutumlarının cinsiyet, okul türü, sınıf, öğrenim alanı, anne-baba eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar gösterdiği, aile gelir durumu ile okuma tutumu arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı tespit edilmiştir.

Özkaya ve Çetin (2014) Türkçe öğretmeni adaylarının okuma alışkanlıklarını ve kütüphane kullanımlarını araştırmak, eğitimde nitelikli insan yetiştirmede okuma alışkanlığının ne derece önemli olduğunu vurgulamak amacıyla yaptıkları “Türkçe Öğretmeni Adaylarını Okuma Alışkanlıkları ve Kütüphane Kullanımlarına İlişkin Bir İnceleme” isimli çalışmada 192 öğrenciye anket uygulanmıştır. Verilerin analizi sonucunda Türkçe öğretmeni adaylarının okuma alışkanlıklarının ve kütüphane kullanımlarının yeterli düzeyde olmadığı görülmüştür.

L. İlgar, İlgar ve Topaç (2015) “Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Görüş ve Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” isimli çalışmalarında okul öncesi öğretmenliği programında öğrenim gören öğrencilerin okuma alışkanlığının ilişkin görüş ve tutumlarını çeşitli değişkenler açısından belirlemeye

çalışmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre okul öncesi öğretmen adaylarının okuma alışkanlıklarına yönelik tutumlarında kız öğrenciler lehine anlamlı fark tespit edilmiştir. Mezun olunan liseye göre ise anadolu/fen lisesi mezunlarının düz lise mezunlarına göre okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının anne davranışları açısından bakıldığında demokratik tutuma sahip olanların otoriter tutuma sahip olanlara göre okuma alışkanlığına yönelik tutumları daha olumlu düzeyde gözlemlenmiştir. Baba davranışları ile okuma alışkanlığına yönelik tutum arasında bir ilişki bulunamamıştır.

Yılmaz ve Darıcan (2015) “Okumaya Hazıroluşluğun İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Tutumlarına Etkisi” isimli çalışmada okumaya hazıroluşluğun ilkök 4. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarına etkisini incelemişler ve bu tutumların bazı değişkenlerden ne ölçüde etkilendiğini belirlemişlerdir. Araştırma sonucunda öğrencilerin büyük çoğunluğunun okuma alışkanlığına ilişkin tutum düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Genel olarak öğrencilerin okuma alışkanlığına yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde anaokulu eğitim almalarının, kendilerine ait çalışma odası ve kitaplık bulunmasının, okul öncesi dönemde ailesi tarafından kendilerine kitap okunmasının, eve sürekli yayın alınmasının, evdeki mevcut okuma yazma malzemelerini kullanmalarının, kitabeve ve fuar gibi yerlere gidilmesinin, öğrencilere çeşitli okuma materyalleri alınmasının, ebeveynlerinin okuma sıklığı düzeylerinin, öğretmenleri tarafından öğrencilere okuma ödevi verilmesinin etkili olduğu belirlenmiştir.

Arı ve Okur (2013) “Öğrencilerin İlköğretim 100 Temel Eseri Okuma Durumu” isimli çalışmalarında 100 temel eser içindeki eserlerin okunma durumunu araştırmıştır. 20 ilde 29 okulda 1978 lise 1. sınıf öğrencisinden anket yoluyla veri toplanmıştır. Araştırmada Pinokyo, Keloğlan Masalları, Dede Korkut Hikâyeleri, Alice Harikalar Ülkesinde, Heidi, Peter Pan, La Fontaine'den Seçmeler, Üç Silahşörler, Polyanna öğrenciler tarafından en çok okunan kitaplar olarak belirtilmiştir.

Koçak, Çermik, Polat ve Şahin (2016) “Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” isimli çalışmalarında Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim fakültesinde 2014-2015 eğitim öğretim yılında öğrenim gören öğrencilerin kitap okumaya yönelik tutumlarını çeşitli değişkenler açısından incelemişlerdir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına

yönelik tutumlarının cinsiyete göre kızlar lehine anlamlı farklılık gösterdiği; bölüm, sınıf düzeyi ve gelir düzeyi değişkenlerine göre ise farklılık göstermediği ortaya konmuştur.

Yılmaz (1990) “Okuma Alışkanlığı ve Yenimahalle İlçe Halk Kütüphanesi” isimli çalışmasında Yenimahalle İlçe Halk Kütüphanesinin genç okuyucuların okuma alışkanlıklarına etkisini incelemiştir. 181 genç okuyucu ile yapılan çalışmada Yenimahalle İlçe Halk Kütüphanesinin genç okuyucuların okuma alışkanlığına belirli bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir.

Arıcı (2005) “İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuma Durumları (Beceri-İlgi-Alışkanlık-Eğilim)” isimli çalışmasında ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma durumlarını ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmaya 2000 öğrenci ve 100 öğretmen dâhil edilmiştir. Elde edilen verilere göre öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin yüksek, okuma ilgilerinin düşük olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin kitap okumayı sevdikleri, dergi ve kitap okudukları, kütüphaneleri kullandıkları ve en çok macera konulu kitapları okudukları tespit edilmiştir.

Şahiner (2005) “İlk ve Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Okuma Alışkanlıkları ve Bu Alışkanlıkları Etkileyen Faktörler (Elmadağ İlçesi Örneği)” isimli çalışmasında ilk ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okuma alışkanlıkları ve bu alışkanlıklara etki eden değişkenleri belirlemeye çalışmıştır. Bu amaçla Elmadağ ilçe merkezinde görevli 415 öğretmenden veri toplanmıştır. Öğretmenlerin okuma alışkanlıklarının düzeyi; kıdem, branş, gelir durumu, mezun olunan okul ve cinsiyete göre değişip değişmediği belirlenmeye çalışılmıştır. Yapılan analizler sonucunda gelir durumu ile okuma alışkanlığı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Öğretmenler en fazla roman ve siyasî-sosyal konulu kitapları okuduklarını belirtmişlerdir. En fazla kitap okuyan öğretmenler branşa göre sıralandığında sosyal bilgiler branşı ilk sırada yer almıştır. Sosyal bilgiler branşını sınıf öğretmenliği branşı takip etmiştir. Öğretmenler arasında yayınevi takibinin az olduğu ve kütüphane kullanımının yetersiz olduğu tespit edilmiştir.

Keleş (2006) “İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinde Kitap Okuma Alışkanlığının İncelenmesi” isimli çalışmasında 597 4. ve 5. sınıf öğrencisinin kitap okuma alışkanlığı üzerine cinsiyet, anne-baba öğrenim durumu, ailenin sosyo-ekonomik durumu, sınıf düzeyi, yaşanan yerleşim birimi, okul türü ve kardeş sayısının etkisinin incelemiştir. Araştırmada kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla kitap okuduğu, anne eğitim düzeyinin kitap okuma alışkanlığının baba eğitim düzeyine göre daha fazla etkilediği,

ailenin gelir düzeyi arttıkça okuma alışkanlığının arttığı, yaşanan yerleşim birimi küçüldükçe okuma alışkanlığının da azaldığı, özel ve merkez okullarda öğrenim gören öğrencilerin okuma alışkanlıklarının köy okullarında öğrenim gören öğrencilere göre daha fazla olduğu belirlenmiştir.

Kaynar (2007) “Ortaöğretim Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı ve İletişim Becerileri” isimli çalışmasında ortaöğretim öğrencilerinin okuma alışkanlıkları, iletişim becerileri ve bunları etkileyen değişkenleri incelemiştir. Araştırmada öğrencilerin büyük bölümünün kitap okuma alışkanlığı olmadığı ortaya konmuştur. Okuma alışkanlığının düşük olma sebebi aile içinde okuma alışkanlığının olmaması olarak saptanmıştır.

Aslantürk (2008) “Sınıf Öğretmenlerinin ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuma İlgi ve Alışkanlıklarının Karşılaştırılması” isimli çalışmasında 151 sınıf öğretmeni adayından ve 203 sınıf öğretmeninden anket yoluyla topladığı verileri analiz ederek öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının okuma ilgi ve alışkanlıklarını karşılaştırmıştır. Araştırma sonucunda bayan öğretmen ve öğretmen adaylarının, erkek öğretmen ve öğretmen adaylarına göre okuma ilgi ve alışkanlığının daha yüksek olduğu, sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının okuma ilgisini “orta” düzeyde olduğu, sınıf öğretmeni adaylarının okuma ilgisinin daha yüksek olduğu ortaya konmuştur.

Sevmez (2009) “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuma Alışkanlığı ve Kütüphane Kullanımı Üzerine Bir İnceleme (SÜ Eğitim Fakültesi Örneği)” isimli çalışmasında 289 Türkçe öğretmeni adayının okuma alışkanlığını ve kütüphane kullanımını incelemiştir. Elde edilen bulgulara göre Türkçe öğretmeni adaylarının tamamına yakını güçlü bir okuma alışkanlığına sahip olmaları gerektiğine inanmakta ancak bunu yeterince gerçekleştirememektedir. Kız öğretmen adayları erkek öğretmen adaylarına göre daha fazla okumakta ve kütüphaneyi daha sık kullanmaktadır. Türkçe öğretmen adayları okumalarında daha çok arkadaş ve öğretmen tavsiyesinin etkili olduğunu belirtmektedir.

Toktar (2012) “Edirne İli Merkez İlçesinde Bulunan İlköğretim 1. Kademe Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları ve Kütüphane Kullanımları” isimli çalışmasında ailenin gelir durumu ve kütüphane kullanımı ile okuma alışkanlığı arsında olumlu yönde ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Bayis (2010) “4, 5, 6 ve 7. Sınıf İlköğretim Öğrencilerinin Okuma ve Kütüphane Kullanım Alışkanlıklarının İncelenmesi” isimli çalışmasında 1090 öğrencinin kitap okuma ve kütüphane kullanım alışkanlıkları üzerinde; cinsiyet, anne-baba öğrenim durumu, ailenin

sosyo-ekonomik durumu, sınıf düzeyi, okul türü ve kardeş sayısının etkisini incelemiştir. Araştırmada öğrencilerin okuma alışkanlığı ve kütüphane kullanımlarının düşük olduğu, kız öğrencilerin daha fazla kitap okuduğu ve kütüphane kullandığı, anne-babanın eğitim düzeyi yükseldikçe kitap okuma ve kütüphane kullanımının arttığı, aile gelir düzeyi yükseldikçe kitap okuma alışkanlığının arttığı kütüphane kullanımının ise azaldığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Serin (2011) “Okuma Alışkanlığını Kazandırılmasında Edebi Türlerin Etkisi” isimli çalışmada edebi türlerin okuma alışkanlığına olan etkisini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 14 8. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. On haftalık çalışma süresince öğrencilerin ilgi duydukları türde kitap okutmak, öğrencilerin okuma alışkanlığını olumlu yönde etkilemiştir.

Karakaş (2013) “8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Tutumları Üzerine Bir Araştırma (MEB Tavsiyeli Yüz Temel Eser Örneğinde)” isimli çalışmada öğrencilerin yüz temel eseri okuma durumlarını incelemiştir. Araştırmada kız öğrencilerin daha fazla okuduğu, sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan okullarda yüz temel eserin daha fazla okunduğu, öğrencilerin çoğunun yüz temel eseri kendi isteğiyle okuduğu, yüz temel eserin tamamının okunmadığı, okumaların bazı kitaplar üzerinde yoğunlaştığı belirtilmiştir.

Ercan (2013) “Öğretmen-Veli İşbirliği ile İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıklarının ve Becerilerinin geliştirilmesi” isimli çalışmada öğretmen-veli işbirliğinin okuma alışkanlığına ve okuma becerisine etkisini incelemiştir. Çalışma deneysel olarak tasarlanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının oluşturulduğu çalışmada deney grubuna öğretmen-veli işbirliğine dayalı bir teknik uygulanmıştır. Araştırma sonucunda uygulanan tekniğin deney grubundaki öğrencilerin okuma alışkanlıklarına ve okuduğunu anlama becerilerine olumlu etkileri olduğu belirtilmiştir.

Güneş (2013) “Türkiye’de Köy İlköğretim Okul Kütüphaneleri ve Okuma Alışkanlığı: Kastamonu İli Örneği” isimli çalışmada Kastamonu il merkezine bağlı köylerde bulunan 10 ilköğretim okulunun öğrenci, öğretmen ve idarecilerinden anket yoluyla veri toplamıştır. Veri toplanan okullar arasından seçilen bir okulda öğrencilere etkili-eleştirel okuma ve kütüphane kullanma konularında eğitim verilerek ön test-son test tekniği uygulanmıştır. Araştırmada okul kütüphanelerinin varlığının, öğretmenlerin okul kütüphanelerini kullanma yönündeki güdüleme çabalarının, öğrencilere verilen etkili okuma ve kütüphane kullanımı eğitimlerinin, onların okuma kültürünü ve kütüphane kullanımını olumlu yönde etkilediği ortaya konulmuştur.

Davarcı (2013) “İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlığı ile Bilgisayar-İnternet Kullanımı Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi” isimli çalışmasında öğrencilerin bilgisayar-internet kullanımı ve okuma alışkanlıkları üzerinde cinsiyet, anne-baba eğitim durumu, yaşanan yerleşim yeri değişkenlerinin etkisi analiz edilmiştir. Araştırmada kız öğrencilerin daha fazla okuduğu, erkek öğrencilerin daha fazla bilgisayar-internetle meşgul olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Darıcan (2014) “İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıklarını İncelenmesi” isimli çalışmasında 511 ilkokul 4. sınıf öğrencisinden okuma alışkanlığına yönelik veri toplamıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin büyük çoğunluğunun okuma alışkanlığına ilişkin tutum düzeylerinin yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Genel olarak öğrencilerin okuma alışkanlığına yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde anaokulu eğitimi almalarının, kendilerine ait çalışma odası ve kitaplığın bulunmasının, okul öncesi dönemde ailesi tarafından kendilerine sesli kitaplar okunmasının, eve sürekli yayın alınmasının, evdeki mevcut okuma yazma malzemelerini kullanmalarının, kitabeve ve fuar gibi yerlere gidilmesinin, öğrencilere çeşitli okuma materyalleri alınmasının, ebeveynlerinin okuma sıklığı düzeylerinin, öğretmenleri tarafından öğrencilere okuma ödevi verilmesinin ve sınıf ortamında kendilerine kitap okunmasının etkileri olduğu belirlenmiştir.

Ekici (2014) “Ankara’daki Anaokullarının Okuma Alışkanlığına Hazırlık Yeterlilikleri Açısından Değerlendirilmesi” isimli çalışmasında Ankara’da bulunan 50 devlet anaokulunu okuma alışkanlığına hazırlık açısından değerlendirmiştir. Araştırmada Ankara’da bulunan devlet anaokullarının çocuklarda okuma alışkanlığına hazırlık açısından işlevlerini tam olarak yerine getirebilecek durumda olmadığı sonucuna varılmıştır.

Körkuyu (2014) “Okuma Kültürü Edindirme Sürecini Etkileyen Temel Değişkenlerin İncelenmesi” isimli çalışmasında okuma kültürü edindirme sürecini etkileyen aile ve okul değişkenini incelemiştir. Araştırma sonucunda bireyin okuma kültürü edinme sürecinde aile ve okulun etkili olduğu; aile ve okulun sahip olduğu ortam ve uyaranların çocuğun okuma kültürü edinme sürecinin niteliğini belirlediği tespit edilmiştir.

Aksoy (2014) “İlköğretim Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığına İlişkin Veli, Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri” isimli çalışmasında ilköğretim öğrencilerinin okuma alışkanlığı kazanma durumlarını, velilerinin, öğretmenlerinin ve kendilerinin görüşleri doğrultusunda belirlemeye çalışmıştır. Araştırmada 110 öğretmen, 252 öğrenci ve 108 veliden veri toplanmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Öğrencilerin büyük çoğunluğu bilgi sahibi olmak, kendisini geliştirmek ve okuma hızını artırmak için düzenli okuma yapmaktadır. Öğrencilerin yaklaşık 3/4'ü basılı yayınlardan (gazete, kitap, dergi vb.) okumayı zevkle yapmaktadır. Öğrenciler yayın alırken genellikle kitabın adına ve içeriğine dikkat etmektedir. Her öğrenci farklı zamanlarda ve mekânlarda okumayı severek yapmaktadır.

Ataş (2015) “İlkokul Öğrencilerinin Okuma Motivasyonlarının Bazı Değişkenler Bakımından İncelenmesi” isimli çalışmada ilkokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarını cinsiyet, sınıf ve sosyoekonomik düzey bakımından incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Trabzon ilinde öğrenim gören üç farklı okuldaki 2, 3 ve 4. sınıf olmak üzere toplam 769 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin okumaya verdikleri değer sınıf ve cinsiyet değişkenlerinden etkilenirken, sosyoekonomik düzeyden etkilenmemektedir. 3. sınıf öğrencilerinin okumaya verdiği değer 4. sınıf öğrencilerine göre daha yüksektir. Kızların okumaya verdiği değer erkeklere göre daha yüksektir. Öğrencilerin okuyucu benlik algıları ve okuma motivasyonları sınıf, cinsiyet ve sosyoekonomik düzeye göre değişmektedir.

Cevher (2015) “Ankara’daki Halk Kütüphanesi Çocuk Bölümlerinin Çocukların Okuma Alışkanlığındaki Rolü” isimli çalışmada 10-14 yaş arası 197 çocuktan veri toplamıştır. Araştırma sonucunda Ankara’daki halk kütüphanesi çocuk bölümlerinin çocukların okuma alışkanlıkları üzerinde olumlu etkisi olduğu tespit edilmiştir.

Gündüz (2015) “Üniversite 1. Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlıkları ve Eleştirel Okuma Becerileri Üzerine Bir Durum Çalışması” isimli çalışmada üniversite birinci sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ve eleştirel okuma becerileri açısından ne durumda olduğunu tespit etmeye çalışmıştır. Araştırmada üniversite birinci sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığı ile eleştirel okuma becerilerinin arasındaki ilişki dışında, tutumları, cinsiyet, anne-baba eğitim, aile yapısı, aile tutumu, süreli yayın takip edip etmeme, sahip oldukları kitap sayısı gibi değişkenlerin, okuma alışkanlığında ve eleştirel okuma becerisinde bir farklılık gösterip göstermediği ortaya konmuştur.

Topçu (2005) “İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları (Kayseri Örneği)” isimli çalışmada öğrencilerin cinsiyet, sosyoekonomik düzey, okudukları sınıf ve anne-baba eğitim düzeyine göre okuma alışkanlıklarında ve kütüphane kullanımlarında bir farklılık olup olmadığını ortaya koymuştur. Araştırmada 433 öğrenciden anket yoluyla

veri toplanmıştır. Yapılan analiz sonucunda, öğrencilerin okuma alışkanlıkları ve kütüphane kullanımları ile cinsiyet, sosyoekonomik düzey, okudukları sınıf ve anne-baba eğitim düzeylerine göre anlamlı farklılıkların olduğu tespit edilmiştir.

Bekar (2005) “İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı Kazanmalarında Ailenin Rolü (Kastamonu İli Örneği)” isimli çalışmasında öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmasında ailenin rolünü ve bu rolün düzeyini belirlemeye çalışmıştır. Araştırma sonucunda ailelerin büyük bir kısmının çocuklarını okumaya tam olarak yönlendirmedikleri ortaya konmuştur.

Aksaçlıoğlu (2005) “Öğrencilerin Televizyon İzleme ve Bilgisayar Kullanmalarının Okuma Alışkanlıkları Üzerine Etkisi” isimli çalışmasında öğrencilerin televizyon izleme ve bilgisayar kullanmalarının onların okuma alışkanlıkları üzerine etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma, Ankara Büyükşehir Belediyesi sınırları içinde bulunan Özel Bilkent İlköğretim Okulu ve Çankaya İlköğretim Okulu'nda eğitim gören beşinci sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu çerçevede, bu okullardaki 222 öğrenciye anket uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin boş zamanlarında kitap okumayı, bilgisayar kullanma ve televizyon izleme etkinliğinden daha sonra tercih ettiği, bilgisayar kullanma süresi ve televizyon izleme süresi ile kitap okuma sıklığı arasında ters orantılı bir ilişkinin olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca, bu konularda devlet ve özel okul öğrencileri arasında bir farklılık bulunamamıştır.

Karakoç (2005) “Lise Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma İlgi ve Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma” isimli çalışmasında lise birinci sınıf öğrencilerinin okuma ilgi ve alışkanlıkları ile bunları etkileyen etmenleri belirlemek amacıyla İzmir ili, Buca ilçesinde yapmıştır. Örneklem olarak farklı sosyo- ekonomik çevrelerde bulunan beş okuldan toplam 285 öğrenci seçilmiştir. Araştırmada ortaya konulan bulgulara göre, öğrencilerin büyük çoğunluğu ayda bir kitap bile okumamakta; okuyanlarsa genellikle tanıtımı çokça yapılan popüler kitapları okumaktadır.

Künyeli (1993) “İlkokul 5. Sınıf Çocuklarında Okuma Alışkanlığının İncelenmesi” isimli çalışmasında ilkokul 5. sınıfa giden çocukların okuma alışkanlıklarını incelemiştir. Araştırmada sosyoekonomik düzeyin, anne-babanın öğrenim durumunun ve cinsiyetin çocukların okuma alışkanlıkları üzerine etkisi incelenmiştir. Araştırmanın örneklemi 200 5. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada çocukların kitap okumayı sevmeleri, boş zamanlarını değerlendirmeleri ve okudukları yayın türleri konusunda sosyo-ekonomik düzey ve cinsiyetin etkili olmadığı, kütüphanelerden yararlanma alışkanlıklarında, sosyo

ekonomik düzeyin etkili olduğu, cinsiyetin etkili olmadığı, ailelerin okuma alışkanlıklarında sosyo-ekonomik düzeyin etkili olduğu tespit edilmiştir.

Bayram (1990) “İlkokul Çağı Çocuklarının Okuma Alışkanlığı ve Yenimahalle İlçe Halk Kütüphanesi Gezici Kütüphane Hizmeti” isimli çalışmasında 9-11 yaş arası 450 öğrenciye gezici kütüphanenin okuma alışkanlığı kazandırmadaki etkisini saptamak amacıyla anket uygulanmıştır. Araştırmada gezici kütüphaneyi kullanan öğrencilerin, gezici kütüphaneyi araç personel, derme açısından nasıl değerlendirildikleri saptanıp okuma alışkanlığı kazanmalarında veya kazanılmış okuma alışkanlığını sürdürmelerinde gezici kütüphane hizmetinin bir katkısı olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma sonucunda gezici kütüphanenin personel, bütçe, araç yönünden yetersiz olduğu görülmüş bu nedenle hizmetlerini tam anlamıyla yerine getirememesi sonucu öğrencilere okuma becerilerini geliştirmede, kitabı sevmeye ve dolayısıyla okuma alışkanlığını kazandırmada etken olmadığı ortaya çıkmıştır.

Tuna (2016) “Okuma Stratejilerinin 7. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı Kazanmasına, Okuma Tutumuna ve Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisi” isimli çalışmasında 7. sınıf öğrencilerinin okuma öncesi, okuma anı ve okuma sonrasında kullandıkları okuma stratejilerinin okuma tutumu, okuduğunu anlama başarısı ve okuma alışkanlığına etkisini incelemiştir. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 2014-2015 eğitim öğretim yılında Buca ilçesindeki Ötüken Ortaokulu’nda öğrenim gören 62 öğrenci oluşturmuştur. Çalışmada deney grubu öğrencileriyle birlikte sekiz hafta boyunca okuma stratejilerine göre düzenlenmiş olan dersler işlenmiş; kontrol grubunda geleneksel öğretime devam edilmiştir.

Araştırma verileri analiz edildiğinde okuma stratejilerini kullanmanın öğrencilerin okuma tutumunda, okuduğunu anlama becerisinde ve okuma alışkanlığı kazanmasında etkili bir yöntem olduğu görülmüştür.

Şenyiğit (2016) “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin ve Kitap Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi” isimli çalışmasında, sınıf öğretmeni adaylarının, eleştirel düşünme eğilimlerinin ve kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının düzeyini, eleştirel düşünme eğilimlerinin ve kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenlere (cinsiyet, sınıf düzeyi, mezun olunan ortaöğretim kurumu türü, anne-baba eğitim düzeyi, ailenin aylık gelir durumu, yılda okunan kitap sayısı, kütüphaneye gitme durumu) göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeyi ve sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme

eğilimleri ile kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumları arasında ilişki olup olmadığını ortaya koymayı amaçlamıştır.

Araştırma, 2014–2015 Eğitim-Öğretim Yılı Bahar Dönemi'nde Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı 1. ve 4. sınıfta öğrenim görmekte olan 215 sınıf öğretmeni adayı ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın sonucunda, sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumları arasında orta düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Demir (2016) “Ortaöğretim Son Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlıklarının İncelenmesi- Siirt Örneği” isimli çalışmada Siirt il merkezi ile Kurtalan ve Şirvan ilçelerinde bulunan ortaöğretim okulları son sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarının çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2014- 2015 eğitim-öğretim yılında Siirt il merkezi ile Kurtalan ve Şirvan ilçesindeki bulunan 13 lisede okuyan toplam 1034 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplamak amacıyla okuma alışkanlığı anketi kullanılmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre okuma alışkanlıkları demografik özelliklere göre farklılaşmaktadır. Ailenin gelir düzeyi ile okuma alışkanlığı arasında olumlu yönde ilişki görülmektedir. Okuma alışkanlıkları, sosyokültürel özelliklere göre farklılaşmaktadır. Öğrenciler genel olarak okumaya karşı olumlu bir tutum sergilemekte ve kitap okumaktadırlar. Ancak yeterli düzeyde kitap okuma alışkanlığının olmadığı ortaya çıkmıştır.

Önder (2016)'in “Okulların Eğitsel Kaynakları ve TEOG Puanları” isimli çalışmada okulların eğitim kaynakları incelenmiş ve eğitim kaynaklarının TEOG puanları üzerindeki etkisi belirlenmiştir. Araştırma, Burdur'da 66 ortaokul üzerinde yapılmıştır. Betimsel modeldeki araştırmada veriler, okul anketiyle toplanmıştır. Araştırmada, betimleyici ve çoklu regresyon analizleri kullanılmıştır. Analizler sonucunda, okulların finansman kaynaklarının büyük çoğunluğunun ailelerden toplanan bağışlardan elde edildiği, düşük TEOG ortalamasına sahip okullarda, öğretmen değişim hızının yüksek, rehber öğretmen bulunma ve derslerin okulun norm kadrolu branş öğretmenlerince yürütülme oranının düşük, deneyimsiz öğretmen oranının yüksek olduğu anlaşılmıştır. Okulların eğitsel kaynaklarının TEOG puanlarında yordayıcı olduğu, rehber öğretmen bulunmasının, Türkçe

ve fen derslerinin okulun norm kadrolu branş öğretmenince verilmesinin TEOG ortalamalarında yüksek etkiye sahip olduğu saptanmıştır.

Yılmaz Koğar ve Aygün (2016)'ün “‘Temel Eğitimden Orta Öğretime Geçiş Sınavı (TEOG)’nın Matematik Temel Alanına Ait Testlerin Kapsam Geçerliğinin İncelenmesi’’ isimli çalışmasında 013-2014 eğitim öğretim yılında altı temel ders için gerçekleştirilen Temel Eğitimden Orta Öğretime Geçiş Sınavı (TEOG)’nda yer alan Matematik temel alanına ait testlerin, kapsam geçerliğini incelemek amaçlanmıştır. Kapsam geçerliği, test maddelerinin ilgilenilen yapıyı ya da performans alanını temsil edip etmediğini değerlendirme çalışmasıdır. Bu amaçla 2013-2014 eğitim öğretim yılının her iki dönemine ait TEOG Matematik testlerinde yer alan toplam 40 madde için madde-hedef uyumu incelenmiştir. Dönemde üç yazılısı olan Matematik dersinin ikincisi olarak kabul edilen TEOG’da içerik, sınavın uygulanacağı tarihe kadar olan kazanımları kapsayacak şekilde oluşturulmaktadır ve bu nedenle TEOG’da da diğer sınavlarda olduğu gibi kapsam geçerliğini sağlamak önemlidir. TEOG’un kapsam geçerliğini belirlemek için uzman görüşleri alınmış ve bu görüşler doğrultusunda Lawshe tekniği kullanılarak kapsam geçerlik oranları ile kapsam geçerlik indeksleri hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular ışığında birinci dönem TEOG Matematik testinde yer alan dört maddenin ve ikinci dönem TEOG Matematik testinde ise yalnızca bir maddenin bu testlerden çıkarılması gerektiği belirlenmiştir. Her iki döneme ait olan bu maddelerin testten çıkarılmasıyla geriye kalan maddelerin kapsam geçerliği için gerekli ölçütü sağladığı belirlenmiştir.

Erol (2016)'un “‘TEOG Sınavı T.C İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Sınav Sorularına İlişkin Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Algıları’’ isimli çalışmasında Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı (TEOG) ve bu sınavlardaki derslerden biri olan T.C İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi sınav soruları sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüş ve düşüncelerine göre incelenmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden özel durum (örnek olay) yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Adıyaman’da görev yapan 18 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi ile toplanmıştır. Veriler betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda çalışmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin % 64.28’inin TEOG sınav sistemini uygun buldukları ortaya çıkmıştır. TEOG sınavlarındaki sınav konularının sınırlandırılmış olması ve bunun öğretim yılı başında öğretmen ve öğrencilere duyurulmasının planlama ve organizasyon açısından önemli kolaylık sağladığı sonucunda ulaşılmıştır. Sınav sorularının öğrenci çalışma kitabında yer alan etkinliklerle

uyumlu olduğu, müfredat ve dersin kazanımlarıyla birebir örtüştüğü sonucuna ulaşılmıştır. Sınav süresi ve soru sayısının ideal olarak tasarlandığı ancak sınavlar arası dinlenme sürelerinin kısaltılabileceğı düşünülebilir. T.C İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük sorularının büyük ölçüde öğrenci seviyesine uygun olduğu ancak eleyici soru sayısının artırılması gerektiğı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin T.C İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinin haftalık saatinin yetersizliğı konusunda hem fikir oldukları sonucuna ulaşılmıştır. TEOG sınavlarının yapıldığı haftalar konusunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin birbirinden farklı fikirleri olduğu ve bu konuda Milli Eğitim Bakanlığı’nın yeniden bir planlamaya gitmesi gerektiğı sonucuna ulaşılmıştır.

Şad ve Şahiner (2016)’in “Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) Sistemine İlişkin Öğrenci, Öğretmen ve Veli Görüşleri” isimli çalışmasında 2013-2014 eğitim öğretim yılında uygulanmaya başlanan yeni Temel Eğitimden Orta Öğretime Geçiş (TEOG) sistemiyle ilgili öğrenci, öğretmen ve veli görüşlerini incelenmiştir. Araştırma karma araştırma desenlerinden yakınsayan paralel karma desene uygun olarak tasarlanmıştır. Araştırmanın nicel kısmına ilişkin veriler 116’sı öğretmen, 106’sı veli ve 193’ü öğrenci olmak üzere toplam 415 katılımcıdan, nitel kısmına ilişkin veriler ise 5 öğretmen, 6 öğrenci ve 6 veliden elde edilmiştir. 2013-2014 eğitim-öğretim yılında gerçekleştirilen bu çalışmada, nicel veriler anket aracılığıyla, nitel veriler ise görüşme yöntemiyle elde edilmiştir. Araştırma sonunda hem nicel hem de nitel bulgular, yeni sistemin beraberinde getirdiğı, öğrencilerin sınava kendi okullarında girmeleri, sınavın iki döneme yayılması, mazeret/telafi sınavının olması, puanlamada düzeltme formülünün kullanılmaması gibi yeni uygulamaların genel olarak olumlu karşılandığını göstermiştir. Katılımcılar bu uygulamaların öğrencilerin sınav stresi ve kaygısını azaltma konusunda etkili olduğunu düşünmektedir. Diğer taraftan TEOG’un zayıf yanlarına ilişkin bulguların başında TEOG sisteminin kökleşmiş bir sorun olan dersane ve özel ders ihtiyacını azaltmadığı ve sınav güvenliğinin yetersiz olduğu yönünde sonuçlara ulaşılmıştır.

Özer Özkan, Acar Güvendir ve Satıcı (2016)’nın “Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) Sınavının Uygulama Koşullarına İlişkin Öğrenci Görüşleri” isimli çalışmasında TEOG sınavının uygulama koşullarına ilişkin sekizinci sınıf öğrenci görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu yönüyle çalışma tarama türünde betimsel modelle tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 253 (%50.8) kız ve 245 (%49.2) erkek olmak üzere 498 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen “TEOG Sınavının Uygulama Koşullarını Değerlendirme Anketi” aracılığı ile toplanan verilerin

analizinde öğrenci görüşlerinin dağılımını belirlemek amacıyla yüzde ve frekans değerlerinden; görüşleri arasındaki farkları belirlemek amacıyla kıkare testinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrenciler sınav uygulama şekline ilişkin olumlu görüşler ifade ederken, sınav güvenliği ve içeriğine ilişkin sorunların yaşandığını belirtmişlerdir. Öğrenciler, her ders için farklı zamanlarda sınava girmenin ve kendi sınıf arkadaşları ile birlikte aynı sınıfta olmanın kendilerini rahatlattığını ifade etmişlerdir. Sınav süresine ilişkin görüşler incelendiğinde, öğrencilerin büyük çoğunluğu her ders için verilen 40 dakikalık sürenin yeterli olduğunu; ancak sınavın daha disiplinli koşullarda uygulanması gerektiğini, sınav salonuna arkadaşlarının özel eşyaları ile girmelerinin dikkatlerini dağıttığını ve sınavda bazı arkadaşlarının kopya çektiğini düşünmektedirler. Bu nedenle öğrenciler sınava girerken polislerin arama yapmasını doğru bulmakta ve bu durumun kendilerini rahatsız etmediğini ifade etmektedirler. Öğrencilerin başarı durumları ve cinsiyetleri ile anket maddelerine verilen tepkiler incelendiğinde; öğrencilerin sınava girerken polisler tarafından aranmasının doğru bulunması durumu öğrencilerin cinsiyetlerine göre, sınav salonuna arkadaşlarının özel eşyaları ile girmelerinin dikkatlerini dağıttığı görüşü ise başarılı olup olmama durumlarına göre farklılık göstermiştir.

Yakalı (2016) “TEOG Sınavlarındaki Matematik Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi ve Öğretim Programına Göre Değerlendirilmesi” isimli çalışmada 2013-2014 ve 2014-2015 eğitim öğretim yıllarında güz ve bahar dönemi uygulanan TEOG Matematik testlerindeki 80 sorunun tamamını ve bu sorularla ilgili 52 kazanımı, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi çerçevesinde incelemiştir. Böylece TEOG Matematik testi sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi ve öğretim programı kapsamında değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma verileri, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi ve öğretmen-öğrenci görüşmeleri yoluyla elde edilmiştir. Dokümanlar, Milli Eğitim Bakanlığı'nın elektronik sayfalarından, görüşme verileri de araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formlarından elde edilmiştir. Dokümanlardan ve görüşmelerden elde edilen veriler, nitel analiz yöntemlerinden olan betimsel analiz yolu ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda, TEOG 2013-2014 ve 2014-2015 Matematik sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi çerçevesinde alt bilişsel basamaklara yığıldığı, değerlendirme ve yaratma basamağında soru bulunmadığı görülmüştür. Sınav sorularının, öğretim programının kazanımları açısından paralellik gösterdiği ancak eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini ölçmediği

ortaya çıkmıştır. Bu durum, Matematik öğretim programının genel amacı ile örtüşmediğini ortaya koymaktadır.

Taşkın (2016) “Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sistemine İlişkin Fen Bilimleri Öğretmenlerinin ve Öğrencilerin Görüşleri” isimli çalışmasında TEOG sisteminin uygulayıcıları olan Fen Bilimleri öğretmenleri ve TEOG sınavına giren öğrencilerin TEOG sınav sistemi hakkında görüşlerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışma, Erzurum il merkezinde uygun örnekleme yöntemiyle seçilmiş 77 Fen Bilimleri öğretmeni ve TEOG sınavına giren 196 öğrenciyle yürütülmüştür. Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “TEOG Sistemi Hakkında Öğretmen Görüşleri Ölçeği” ve “TEOG Sistemi Hakkında Öğrenci Görüşleri Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışmada Fen Bilimleri ölçeğinin 5 alt faktörü; TEOG sisteminin yeni uygulamalarının değerlendirilmesi, TEOG sisteminin uygulanış şeklinin Faydaları, TEOG sisteminin eğitim öğretim sürecine katkıları, TEOG sisteminin yerleştirme ve değerlendirme işlemlerinin yenilikleri, TEOG sisteminde MEB kaynaklarının yeterliliği olarak belirlenmiştir. Öğrenci ölçeğinin 4 alt faktörü ise TEOG sisteminin eğitim öğretim sürecine katkısı, TEOG sisteminin uygulanış şeklinin değerlendirilmesi, TEOG sınav sorularının değerlendirilmesi, TEOG sınavının öğrencilerdeki sınav kaygısı ve heyecanına etkisi olarak belirlenmiştir. Verilerin analizinde Betimsel analiz, Parametrik testler olan Tek Yönlü Varyans analizi (ANOVA), Bağımsız t testi ve Nonparametrik Testler olan Mann Whitney U Testi ve Kruskal Wallis Testi kullanılmıştır. Çalışmada elde edilen bulgulara göre Fen Bilimleri öğretmenleri TEOG sisteminin yeni uygulamalarına, sınav sisteminin uygulanışına, eğitim öğretim sürecine katkısına, TEOG sisteminin yerleştirme ve değerlendirme işlemlerine ve Milli Eğitim Bakanlığı kaynaklarının yeterliliğine ilişkin görüşleri genel anlamda olumlu bulunmuştur. TEOG sınavına giren öğrencilerin TEOG sisteminin öğrenciler üzerindeki sınav kaygı ve heyecanını azalttığı, öğrencilerin çalışmalarını artırdığını belirtmişlerdir. Ayrıca TEOG sınavının eğitim öğretim sürecine katkısı olduğunu ve sınav sisteminin uygulanışını genel anlamda olumlu buldukları sonucu ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak TEOG sınav sistemi bazı uygulamalar haricinde Fen Bilimleri öğretmenleri ve sınava giren öğrenciler tarafından desteklenmektedir.

Kılıç (2016) “8.Sınıf Öğrencisinin Matematik Dersine Karşı Tutumu ile TEOG Sınav Sonuçları Arasındaki İlişki” isimli çalışmasında 8. sınıf öğrencilerinin Matematik dersine karşı tutumu ile TEOG sınavı arasındaki ilişkiyi tespit etmeyi amaçlamıştır. Çalışmanın örneklemini 2015-2016 eğitim öğretim yılında ilköğretim 8. Sınıfta okumakta olan 43

erkek, 25 kız olmak üzere toplam 68 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin Matematik dersine ait TEOG sonuçları ile tutum puanları kıyaslanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre katılımcıların TEOG puanı ile Korku-Güven boyutu arasında ve Mesleki Önem boyutu arasında olumlu düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların TEOG puanı ile İlgi ve Sevgi boyutu arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. Katılımcıların TEOG puanı ile zevk boyutu arasında negatif düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Sarıcı (2016) “Aile İçi Mutluluk ile Ortaokul Öğrencilerinin TEOG Sınavı Başarısı Arasındaki İlişki” isimli çalışmada aile içi mutluluk ile ortaokul öğrencilerinin başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada okul başarıları ölçütü olarak TEOG sınavından aldıkları netler dikkate alınmıştır. Araştırmanın örneklemini İstanbul ilinde çeşitli okullarda eğitim gören 300 ortaöğretim öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada verilerin toplanması amacıyla anket uygulaması yapılmıştır. Bu amaçla "Aile Değerlendirme Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek 60 sorudan oluşmakta olup 4'lü likert sistemine göre düzenlenmiştir. Araştırmanın verileri SPSS 21.0 paket programı aracılığı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda ortaokul öğrencilerinin TEOG sınavı başarısında anne-baba mesleğinin, aylık gelir düzeyinin etkili olduğu görülmüş, kardeş sayısının ve cinsiyetin öğrencilerin TEOG sınavı başarılarında anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Gökcan (2016) “TEOG İngilizce Başarısıyla İlişkili Değişkenlerin Krashen'in Dil Edinimi Kuramına Göre İncelenmesi” isimli çalışmada ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin TEOG İngilizce başarılarını yordayan faktörleri araştırmıştır. Araştırmada İngilizceye yönelik tutum, Yabancı Dil kaygısı, İngilizceye maruz kalma, öğrenim görülen okul türü, ebeveyn eğitim düzeyi ve İngilizce bilgisi ile TEOG İngilizce başarıları arasındaki ilişkilere bakılmıştır. Çalışmada toplam 1331 öğrenciden veri toplanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre İngilizceye yönelik tutum, öğrenim görülen okul türü, ebeveyn eğitim ve İngilizce seviyesi ve İngilizceye maruz kalma sıklığı İngilizce başarılarını anlamlı ve olumlu olarak etkilerken, Yabancı Dil kaygısının İngilizce başarıları üzerinde anlamlı ve negatif bir etkisi vardır. Ayrıca ebeveyn eğitim ve İngilizce seviyesi ve İngilizceye yönelik tutumun İngilizce başarıları üzerindeki etkilerinin önemli bir kısmının İngilizceye maruz kalma tarafından aracılık edildiği bulunmuştur. Buna göre, İngilizceye yönelik olumlu tutum sahibi bireylerin daha çok anlaşılır girdi peşinde olacağı ve dolayısıyla daha sık İngilizceye maruz kalacağı, neticede de İngilizce ediniminin daha çok olacağı belirtilen Krashen'in dil edinim kuramı doğrulanmıştır.

Yener (2016) ‘‘Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı (TEOG) Hakkındaki Tutumlarının İncelenmesi’’ isimli çalışmasında Şanlıurfa ilinde görev yapan Fen Bilimleri öğretmenlerinin Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sınavı hakkındaki tutumlarını tespit ederek bu tutumlar üzerinde cinsiyet, yaş, öğretmenlik deneyimi ve eğitim durumu değişkeninin bir etkisinin olup olmadığını incelemiştir. Araştırma 79'u erkek, 47'si bayan olmak üzere 126 Fen Bilimleri öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada Fen Bilimleri öğretmenlerinin Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sınavı hakkındaki tutumlarını; cinsiyetleri, yaşları, öğretmenlik deneyimleri ve eğitim durumlarına göre anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiş ve maddelere verilen cevapların ortalamasına bakıldığında ise Fen Bilimleri öğretmenlerinin TEOG sınavından memnun olduğu anlaşılmıştır.

Satıcı (2016) ‘‘Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavının (2014-Kasım) Rasch Modeline Göre Cinsiyet Açısından Yanlılığının İncelenmesi’’ isimli çalışmasında TEOG sınavının Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri ve T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük testlerinin cinsiyete göre madde yanlılığı gösterip göstermediğinin belirlenmesini amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini sınava giren öğrenciler arasından tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilmiş 40.000 öğrenci oluşturmaktadır. Yapılan analizler sonucunda 2014 yılı Kasım ayında uygulanan TEOG sınavı maddelerinin cinsiyete göre yanlılık içermediği görülmüştür.

Sağlam (2016) ‘‘Ortaokul 8.Sınıf Öğrencilerinin Algıladıkları Ana-Baba Tutumlarının ve Bazı Değişkenler Açısından Aile Faktörünün Akademik Başarıları ve TEOG Sınav Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi’’ isimli çalışmasında ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin TEOG Sınavı başarılarında bazı değişkenler açısından aile faktörünün ve ana baba tutumlarının etkisini incelemiştir. Araştırmada ana-babanın demokratik, koruyucu ve otoriter tutumları; ailenin sosyo ekonomik durumu, eğitim düzeyi, değişkenlerine göre öğrencilerin TEOG Sınavı başarıları ve akademik başarıları arasındaki ilişki istatistiksel olarak incelenmiştir. Araştırma Ankara ilinde Sincan, Etimesgut, Çamlıdere, Bala ilçelerinde 173'ü kız, 154' ü erkek olmak üzere toplam 327 sekizinci sınıf öğrencisini kapsamaktadır. Öğrencilerin ana baba tutumları ana baba tutumu envanteri ile TEOG Sınavı başarıları ise TEOG Sınavı yerleştirme puanları ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin hem akademik başarıları hem de TEOG Sınavı başarılarında ailelerinin eğitim düzeyi ve sosyo ekonomik düzeyi arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öte yandan ana baba tutumları ölçeği ile demokratik, koruyucu ve

otoriter olmak üzere üç boyutta sınırlandırılan ana baba tutumları ile öğrencilerin TEOG Sınavı başarıları arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Bağcı (2016) “TEOG Sınavı Matematik Sorularının Matematik Öğretim Programı'na Uygunluğunun ve TEOG Sistemi'nin Hedeflerine Ulaşma Düzeyinin Belirlenmesi” isimli çalışmada TEOG Sınavlarında öğrencilere yöneltilen Matematik sorularının 8. sınıf Matematik Öğretim Programı'na uygunluğunu belirlemek ve bu sınavın hedeflerine ulaşma düzeyini öğretmen ve öğrencilerin görüşlerine dayalı olarak ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmanın ilk aşamasında TEOG Sınavlarında öğrencilere yöneltilen Matematik dersi sorularının MEB 8. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programı'na uygunluğunu belirlemek amacıyla doküman analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda sınavda yer alan soruların 8. sınıf Matematik kazanımlarına uygun olduğu, ancak sınav kapsamına alınan tüm 8. sınıf Matematik kazanımlarının TEOG Sınavlarında ölçülemediği tespit edilmiştir. Öte yandan, öğrenci ve öğretmenlerden alınan görüşler doğrultusunda MEB'in, TEOG Sınav Sistemi ile ulaşmak istediği hedeflerden okul dışı eğitim kurumlarına ihtiyacı azaltmak ve öğrencilerin okula devamsızlığını en aza indirme hedeflerine yeterince ulaşamadığı belirlenmiştir.

Altun (2016) “TEOG Sınavı Matematik Soruları Hakkında Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Sınıflandırılması” isimli çalışmasını 2014- 2015 eğitim-öğretim yılı birinci dönemine ait TEOG sınavı Matematik sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisindeki yerlerini belirlemek, soruların ilgili kazanımları ölçme düzeyleri ve yapılandırmacı eğitim yaklaşımına uygunluğu konusunda öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla yapmıştır. Bu amaçla, farklı okullarda görev yapmakta olan 110 Matematik öğretmenin görüşleri anket aracılığıyla elde edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre TEOG sınavı Matematik sorularının ilgili kazanımları ölçme yeterliliği konusunda öğretmenlerin olumlu düşüncelere sahip olduğu, fakat yapılandırmacı eğitim kuramına uygunluğu konusunda öğretmenlerin istenilen seviyede olumlu düşünceye sahip olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, yarı-yapılandırılmış görüşmelerde görüşme yapılan 5 soru hakkında öğretmenlerin %91 oranında üst kurumları belirleyicilik açısından yetersiz olduğu konusunda düşüncelere sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler yapılandırmacı eğitim yaklaşımına uygun soruların açık uçlu, süreç odaklı, öğrenciyi düşündüren, günlük hayatla ilişkili olma gibi özelliklere sahip olması gerektiğini düşünmektedir. Bunun yanında soruların taksonomik düzeylerine bakıldığında bilgi boyutunda kavramsal ve işlemsel bilgi basamaklarında oldukları, bilişsel süreç boyutunda ise bir soru hariç alt düzeyde oldukları görülmüştür.

Karakuş (2016) “İnternet Bağımlılık Düzeyinin TEOG Ders Puanları ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi” isimli çalışmasında ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin internet bağımlılık düzeyinin TEOG ders puanları ve bazı değişkenlere (cinsiyet, anne-baba eğitim, birliktelik, öz üvey olma durumları, aile gelir düzeyi, evde bilgisayar ve internet olma, internet kullanım süresi) göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 8. sınıfta eğitimlerine devam eden 187 kız, 230 erkek öğrenci olmak üzere toplam 417 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmanın sonucunda: İnternet bağımlılığı açısından 417 öğrenciden 327'sinin (%78,4) semptom göstermediği, 90'ının (%21,6) sınırlı semptom gösterdiği ve internet bağımlısı olan öğrenci olmadığı tespit edilmiştir. Katılımcıların TEOG Fen Bilimleri, Matematik, Türkçe, İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük ders puanları ile internet bağımlılık düzeyi arasında negatif yönlü ve zayıf bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Kişilerin internet bağımlılık düzeyi arttıkça TEOG Fen Bilimleri, Matematik, Türkçe, İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük ders puanlarının düşüş gösterdiği tespit edilmiştir. Öte yandan, katılımcıların cinsiyet, anne-baba birliktelik durumları, aile gelir seviyesi, anne ve babanın öz- üvey olma durumu ve anne eğitim düzeyine göre internet bağımlılık düzeyinin farklılık göstermediği ancak evlerinde bilgisayar ve internet olma, İnternet kullanım süresi ve baba eğitim durumlarına göre internet bağımlılık düzeyinin farklılaştığı tespit edilmiştir.

Önder (2016) “2014-2015 TEOG Sınavına İlişkin Paydaş Görüşleri ile Öğretmen Yapımı Testlerle Olan İlişkisi” isimli çalışmasında MEB tarafından belirlenen amaçlar doğrultusunda merkezi olarak uygulanan Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) Sınavının amaçlarına ne derece ulaştığını ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Bulgular genel olarak değerlendirildiğinde sınav sisteminin kaygıya neden olduğu sınav sayısının iki defa oluşunun iki defa kaygıya neden olduğu ancak ikinci sınavın varlığından dolayı stresin biraz azaldığı, telafi sınavının varlığının olumlu olduğu ancak sınav paydaşlarına göre asıl sınav ve telafi sınavının eşit güçlükte olmadığı ve telafi sınavına giren öğrencilerin daha avantajlı olduğu, okul dışı kurumlara olan ihtiyacın sınav müfredatının yetiştirilmesi zorunluluğu, sınıfların kalabalık olması ve okul dışı kurumlara yönelik algının varlığından dolayı arttığı, okul-veli arasındaki ilişkinin değişmediği, öğrencilerin ders çalışmaktan kendilerini tanıma fırsatı bulamadığı bundan dolayı sportif faaliyetlere vakit ayıramadığı ve son olarak hesaplanan yerleştirme puanının adil hesaplanmadığını ve sınavın adiliyetine güvenmedikleri görülmüştür. Ayrıca öğrenciler dışındaki paydaşlar merkezi yapılan iki sınavın 3 sınavlı derslerin 2. sınavı olması ile öğrencilerin 3. sınava olan motivasyonun azalttığını bu yüzden derslere motive olmadıklarını dile getirmiştir. Başarılı devlet

okulunda öğretmen yapımı birinci sınavlar ile TEOG arasındaki ilişkinin daha yüksek çıkması bu bulguyu desteklemektedir. Başarısız devlet okulunda son sınavların TEOG ile daha yüksek korelasyon göstermesi son sınav notlarının TEOG'a benzetildiğini bu durumda birinci sınavın TEOG'tan uzak olduğunu ve son sınav notlarının TEOG'a benzetildiğini göstermektedir. Sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde, TEOG sistemi bazı amaçlarına ulaşırken bazı amaçlarına ulaşamamıştır.

Yorgancı (2015) “Sekizinci Sınıf Türkçe Dersi Ortak Sınavı Sorularının Öğretim Programına Göre Değerlendirilmesi” isimli çalışmasında Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçişte 8. sınıflara uygulanan Ortak Sınav Türkçe sorularının İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı'yla örtüşme düzeyini, uygunluğunu ve programda belirtilen kazanımları ne derece ölçtüğünü belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmada "Madde Kökü Tarama" ve "Anket" yöntemleri kullanılmıştır. Elde edilen sonuçların test edilmesi için Ankara ili ve ilçelerindeki ortaokullarda görev yapmakta olan ve uzman grubunu temsil eden 20 Türkçe öğretmenin bir anket yardımıyla düşünceleri alınmıştır Çalışma sonucunda, çoktan seçmeli testlerin yapısından; çoktan seçmeli testlerin Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda belirtilen öğrenme alanları (Dinleme/İzleme, Konuşma, Okuma, Yazma) ve Dil Bilgisi kazanımlarını tamamen ölçmede tek başına yeterli ve uygun bir ölçme aracı olmadığından; sınavdaki madde (soru) sayısı (20) sınırlılığının ve her bir maddenin yalnız bir kazanımı ölçmesi gerektiği genel geçer ölçme kuralının doğal bir sonucu olarak programda belirtilen 194 kazanımın tamamının 20 madde ile ölçülemeyeceğinden 28 Nisan 2014 8. Sınıf II. Dönem Türkçe Dersi Ortak Sınavı sorularının İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda belirtilen kazanımları ölçmede yetersiz kaldığı anlaşılmıştır.

Abacı (2015) “Merkezi Sistem Ortak Sınavlarının Farklı Değişkenler Açısından İrdelenmesi” isimli çalışmasında 8. sınıf öğrencilerinin 2013-2014 eğitim öğretim yılında ilk kez uygulamaya konulan Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı (TEOG) kapsamında olan Merkezi Sistem Ortak Sınavları (MSOS) alt test puanları ile dönem sonu başarı puanları ilişkisinin incelemiştir. Araştırmanın modeli ilişkisel tarama modelidir. Araştırma Kahramanmaraş ili Göksun ilçesinde bulunan 16 ortaokuldan 2013-2014 eğitim-öğretim yılında mezun olan ve MSOS' a her iki dönemde de katılmış olan 574 8.sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kullanılan MSOS alt test puanları, 8.sınıf dönem not fişleri ve 8.sınıf öğrenci tanıma formları araştırmacı tarafından gerekli izin alınarak 16 okuldan toplanmıştır. Alt test puanları ülke genelinde yapılan MSOS

uygulaması ile elde edilmiştir. Veri toplama araçlarından elde edilen veriler bilgisayar ortamında SPSS 20.0 (Statistical Package for Social Sciences) programı yardımıyla analiz edilmiştir. Çalışma verilerinin çözümlenmesinde betimsel istatistikler ve bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni ne derecede yordadığının tespit edilmesi için Çoklu Regresyon Analizi kullanılmıştır. Düzeyler arasındaki anlamlı farklılıkları bulmak için ise Tek Yönlü Varyans Analizi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlarda MSOS-2 puanları Fen Bilimleri, Din kültürü ve Ahlak Bilgisi, Yabancı Dil ve T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük derslerine ait yılsonu başarı puanının en iyi yordayıcısı olarak bulunmuştur. Türkçe ve Matematik derslerine ait yılsonu başarı puanının en iyi yordayıcısı ise MSOS-1 olarak belirlenmiştir. Demografik değişkenler anlamında sonuçlar incelendiğinde ise alt testlerin tamamında öğrencilerin başarı puanlarında aile gelir düzeyi değişkeninin düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Derslerin genelinde öğrencilerin alt testlere ait başarıları arasında kardeş sayısı değişkeni açısından anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Karaca (2015) “TEOG Sınavlarında Soru Sorulan ve Sorulmayan Fen Bilimleri Dersi Konularına İlişkin Öğrenci ve Öğretmen Bakış Açıları” isimli çalışmasında TEOG sınavında soru sorulan ve sorulmayan Fen Bilimleri dersi konularına ilişkin öğrenci ve öğretmen bakış açılarını incelemiştir. Amaçlı örneklem olarak seçilen çalışma grubu, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Kayseri ili Melikgazi ilçesinde ortaokul 8. sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan TEOG sınavına girecek olan altı öğrenci ile Kayseri ili Melikgazi ilçesinde 8. sınıf Fen Bilimleri öğretmeni dört katılımcıdan oluşmuştur. Araştırmanın verileri, tüm katılımcılar için yarı yapılandırılmış görüşme ve yarı yapılandırılmış gözlem ile toplanmıştır. Elde edilen veriler öğretmen ve öğrenci açısından ayrı ayrı ele alınarak içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Sonuç olarak, öğretmen ve öğrenci motivasyonu, öğretmenlerin ön hazırlığı, derste kullandıkları yöntemler, ödev tarzı; öğrencilerin derse katılımı ve devam durumu olgularının sınavdan etkilenebileceği tespit edilmiştir. Ayrıca katılımcılar sınav hakkında olumsuz görüşlere sahip olmakla birlikte, genel olarak TEOG sınavına yönelik olumlu bir bakış açısına sahip oldukları da söylenebilir.

Dalak (2015) “TEOG Sınav Soruları ile 8. Sınıf Öğretim Programlarındaki İlgili Kazanımların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi” isimli çalışmasında 2013-2014 eğitim öğretim yılından uygulanmaya başlayan Temel Öğretimden Orta Öğretime Geçiş sınavlarında yer alan sorular ile 8. sınıf öğretim programında yer alan

sorularla ilgili kazanımları Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre paralelliğini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma kapsamında 2013-2014 eğitim öğretim yılında uygulanan güz ve bahar dönemindeki TEOG sınav sorularının tamamı incelenmiştir. Ayrıca TEOG sınavında yer alan altı dersin kazanımları incelenmiş ve sorularla ilgili kazanımlar belirlenmiştir. Araştırma sonucunda Güz Dönemi TEOG sınavında yer alan Din kültürü ve Ahlak Bilgisi, Fen Bilimleri ve Matematik Dersi sınav soruları ile sorularla ilgili kazanımların YBT'ye göre aynı basamakta bulunma oranı %50 ve üzerinde olarak belirlenmiştir. T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, İngilizce ve Türkçe Dersi sınav soruları ile sorularla ilgili kazanımların YBT'ye göre aynı basamakta bulunma oranı %50'nin altında olarak belirlenmiştir. Bahar Dönemi TEOG sınavında yer alan Din kültürü ve Ahlak Bilgisi, Fen Bilimleri, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, İngilizce, Matematik ve Türkçe Dersi sınav soruları ile sorularla ilgili kazanımların YBT'ye göre aynı basamakta bulunma oranı %50 ve üzerinde olarak belirlenmiştir.

Kabaş (2015) “Öğretmen Algılarına Göre Ortaokul Müdürlerinin Dönüşümsel ve Etkileşimsel Liderlik Stilleri ile Öğrencilerin TEOG Sınavı Başarısı Arasındaki İlişki” isimli çalışmada ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümsel ve etkileşimsel liderlik stilleri ile öğrencilerin TEOG sınavı başarısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin TEOG başarı puanları ile ortaokul öğretmenlerinin görüşlerine göre ortaokul müdürlerinin liderlik stilleri arasındaki ilişki için ikili lojistik regresyon analizinde müdürlerin dönüşümsel liderlik davranışlarının öğrencilerin TEOG sınavı başarısına etkisi görülmüştür.

İnceoğlu (2015) “Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) Sınavının Matematik Öğretmenleri ve Sekizinci Sınıf Öğrencileri Tarafından Değerlendirilmesi” isimli çalışmada ortaokul Matematik öğretmenlerinin ve 8.sınıf öğrencilerinin TEOG Matematik ortak sınavına yönelik görüşlerini belirlenmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın verileri 2014-2015 eğitim öğretim yılında, Kırıkkale il merkezindeki ortaokullarda görev yapan 80 Matematik öğretmeni ile farklı sosyo-ekonomik statülerde olan 6 ortaokulun rastgele seçilmiş 308 sekizinci sınıf öğrencilerinden elde edilmiştir. Öğretmen ve öğrencilere araştırmacı tarafından geliştirilen anket uygulanmıştır. Verilerin analizinde t testi, tek yönlü ANOVA ve ortalama puanlar kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin mesleki hizmet yıllarının anlamlı farklılığa yol açtığı ortaya çıkmıştır. Hizmet süresi 6-10 yıl olan öğretmenler diğer öğretmenlere göre daha olumsuz görüş

bildirirken, hizmet süresi 11-21 yıl olan öğretmenlerin TEOG sistemini daha fazla benimsediği görülmektedir. Ayrıca TEOG kurslarında görev alan öğretmenler, diğer öğretmenlere göre daha olumlu değerlendirmede bulunmuşlardır. Öğrencilerin cinsiyetleri ve sosyo-ekonomik düzeyleri TEOG'a yönelik görüşlerde anlamlı farklılığa neden olmuştur. Erkek öğrencilerin, TEOG sınavının öz disiplin becerilerini geliştirdiğini kız öğrencilere göre daha yüksek düzeyde hissettikleri sonucuna varılmıştır. TEOG sınavını, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki öğrenciler daha olumlu değerlendirirken, alt sosyo-ekonomik düzeydeki öğrenciler, genel olarak olumsuz görüş bildirmişlerdir.

Karaman (2015)'in “Okulların TEOG Sınavı Başarı Sıralamaları: TOPSİS Çok Kriterli Karar Verme Yöntem Uygulaması” isimli çalışmasında ortaöğretime geçişte uygulanan LGS, OKS, SBS, OGES sınavlarının tarihsel gelişimi ve farklılıkları araştırılmış ve TEOG sınavının özellikleri incelenmiştir. Ardından PİSA uygulaması açıklanmıştır. Son bölümde ise Karar verme ve Çok Kriterli Karar Verme Tekniklerinin özellikleri incelenmiştir. Çalışmanın son aşamasında Şanlıurfa ilinin Ceylanpınar ilçesinde eğitim- öğretim faaliyeti veren 23 ortaokulunun TEOG başarı ortalamaları 6 ders üzerinden ağırlıklandırılarak Çok Kriterli Karar Verme Tekniklerinden (ÇKKV) biri olan TOPSİS yöntemi aracılığı ile puanlandırılmış ve bu puanlar birbiriyle karşılaştırılarak sıralama oluşturulmuştur. Çalışma sonucunda elde edilen sıralamayla MEB'in yayınladığı sıralama arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Her iki sıralamada alt ve üst sıralarda değişiklik görülmezken, orta sıralarda sıralama farklılıkları saptamıştır.

Yıldırım (2015)'in “Türkiye'deki Orta Öğretim Giriş Sınavları (OKS, SBS, TEOG) ile TIMSS Sınav Sorularının (Biyoloji) Öğrenci Başarıları Düzeyinde Karşılaştırılması” isimli öğrenci başarılarının değerlendirildiği Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (TIMSS) ile Ortaöğretime Geçiş Sınavları (OÖGS) biyoloji sorularının karşılaştırıldığı bu çalışmada, Türk öğrencilerin ulusal ve uluslar arası sınavlarda gösterdikleri başarı düzeyinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. TIMSS sınavı 2007 ve 2011 yıllarına ait uygulamaları ve ülkemizde uygulanan OÖGS sınavlarının son on yılı ele alınmıştır. Araştırma nicel bir çalışma özelliği taşımaktadır. Araştırmanın evrenini 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Kahramanmaraş ili Onikişubat ve Dulkadiroğlu ilçe merkezlerinde eğitim gören 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem grubu, evren içerisinden rastgele seçilen 9 ortaokulda eğitim gören 1332 sekizinci sınıf öğrencisidir. Veri toplama aracı olarak, TIMSS 2007 ve TIMSS 2011 ile Ortaöğretime Geçiş Sınavları (OÖGS)'nda 2005-2014 yılları arası uygulanmış olan OKS, SBS TEOG sınavları fen

konuları içerisinde biyoloji soruları seçilerek hazırlanan kitapçıklar kullanılmıştır. Verilerin analizi ve yorumlanması SPSS 15.0 Paket Analiz Programı kullanılarak yapılmıştır. Hazırlanan kitapçıklara öğrencilerin verdikleri cevaplar; frekans, yüzde, t-testi ve çoklu regresyon gibi istatistiksel işlemler kullanılması ile elde edilen bulgular çizelgelerle açıklanmış ve yorumlanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, TIMSS sınavlarında öğrencilerin OÖGS sınavlarından daha yüksek başarı elde ettikleri görülmüştür. TIMSS sınavları arasında TIMSS 2007 sınavında başarı, TIMSS 2011 sınavına göre daha yüksek çıkmıştır. OÖGS sınavları içerisinde öğrencileri en yüksek başarıyı SBS 2011 sınavında göstermişlerdir. Öğrencilerin en fazla zorlandıkları OKS 2005 yılına ait sınav soruları olmuştur. Öğrencilerin fen alanı (biyoloji) başarı düzeyi seviyeleri ulusal ve uluslararası sınavlarda farklılık göstermektedir.

Özkan (2015)'in “TEOG Kapsamında Uygulanan Matematik Alt Testi ile Matematik Mazeret Alt Testinin İstatistiksel Eşitliğinin Sınanması” isimli çalışmasında 2013-2014 eğitim-öğretim yılı I. yarısında MEB tarafından yapılan ve Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sistemi (TEOG) kapsamında uygulanan Merkezi Ortak Sınavlar (MOS)'dan Matematik ve Matematik mazeret alt testlerinden elde edilen puanların Klasik Test Kuramı (KTK)'ne dayalı test eşitleme yöntemlerinden doğrusal ve eşit yüzdelikli eşitleme yöntemleri kullanılarak eşitlenmesi ve bu yöntemlerden en uygun olanının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Erdem (2015)'in “Ortaöğretime Geçişte Kullanılan Ortak Sınavların Değişen Madde Fonksiyonu Açısından Kitapçık Türlerine Göre Farklı Yöntemlerle İncelenmesi” isimli, çalışmasında TEOG Ortak Sınav'da yer alan maddelerin kitapçık türü değişkenine göre değişen madde fonksiyonu gösterip göstermediği incelenmiştir. DMF analizleri Mantel-Haenszel (MH), Lojistik Regresyon (LR) ve SIBTEST yöntemleri kullanılarak yapılmıştır. Ayrıca, üç yöntemle elde edilen bulgular incelenerek yöntem karşılaştırması yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2014-2015 öğretim yılı Sonbahar Dönemi'nde TEOG Ortak Sınav'a girmiş öğrenciler arasından seçkisiz yöntemle seçilen 12.000 öğrenci oluşturmuştur. Kitapçık türüne göre DMF analizi yapılırken, kitapçıklar ikili gruplar halinde karşılaştırılmıştır. Analizlerden elde edilen sonuçlar, Din kültürü ve Ahlak Bilgisi, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ve İngilizce alt testlerinde DMF gösteren madde sayısının fazla olduğunu, bu sayının Türkçe ve Fen Bilimleri testlerinde azaldığını göstermiştir. Matematik testinde kitapçık türüne göre DMF gösteren hiçbir maddeye rastlanmamıştır. DMF analizlerinde kullanılan MH, LR ve SIBTEST yöntemlerinden elde

edilen sonuçlar kıyaslandığında, SIBTEST yöntemi ile 120 maddenin 28'inde DMF saptanırken, MH ve LR yöntemlerinde bu sayı sırasıyla 17 ve 8 olmuştur. DMF'li olarak belirlenen madde sayısı bakımından birbiriyle uyum içerisinde olmayan bu yöntemlerin, aynı maddeleri DMF'li olarak belirleyebilme yönünden birbirleriyle olan uyumlarına bakıldığında, en uyumlu ikili MH ve SIBTEST yöntemleridir. En az uyum ise MH-LR yöntemlerinde görülmüştür.

Süer (2014)'in “Öz Düzenleme Becerilerinin TEOG Sınavı Üzerindeki Etkisi” isimli çalışmasında Öz-düzenleme becerilerinin TEOG sınav puanlarını ne derece yordadığını bulmak ve TEOG sınavında alınan puanların cinsiyete, dershaneye gitme durumuna ve sosyo-ekonomik düzeye göre farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli uygulanmış ve İstanbul ili Güngören ilçesi 75. Yıl Ortaokulu 8. Sınıf öğrencilerinden 213'ü kız, 199'u erkek olmak üzere toplamda 412 öğrenci araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu ve öz-düzenleme becerileri için Pintrich ve De Groot (1990) tarafından geliştirilen, Üredi (2005)'nin Türkçe'ye uyarladığı "Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği" kullanılmıştır. Öğrencilerin akademik başarılarını belirlemede 2013-2014 öğretim yılı I. Dönem TEOG sınavı puanları esas alınmıştır. Verilerin analizinde çoklu regresyon analizi, ilişkisiz gruplarda t-testi ve anova testi kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre öz-düzenleme becerilerini ölçen motivasyon ölçeğinin alt boyutları olan öz-yeterlik ve kaygı değişkenlerinin TEOG sınavını yordamada etkili olduğu, bilişsel strateji kullanımının TEOG sınav başarısını etkilemede öz-yeterlik ve kaygıdan sonra geldiği, öz-düzenleme ve içsel değer boyutlarının TEOG sınav puanını yordamada etkili olmadığı ortaya çıkmıştır. Cinsiyete göre TEOG başarı puanları incelendiğinde Türkçe, Yabancı Dil, Din kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde kızların erkeklere göre daha başarılı olduğu, Matematik, fen bilgisi, İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük derslerinde ise TEOG başarılarında cinsiyete göre anlamlı fark görülmemiştir. TEOG sınavındaki tüm dersler ele alındığında dershaneye giden öğrenciler, dershaneye gitmeyen öğrencilere göre TEOG sınavında daha başarılıdır. Sosyoekonomik düzeye göre TEOG sınav başarılarında anlamlı fark olduğu ve bu farkın orta sosyoekonomik düzeye sahip öğrenci başarılarının lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

## **BÖLÜM IV**

### **YÖNTEM**

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren-örnekleme, veri toplama teknikleri ve veri çözümleme teknikleri hakkında bilgi verilecektir.

#### **Araştırmanın Modeli**

Araştırma iki durumun birbiriyle olan ilişkisini ortaya koymayı amaçladığı için ilişkisel tarama modeli içinde değerlendirilebilir. İlişkisel tarama modelleri iki ya da daha çok değişken içerisinde birlikte değişimin varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2014, s. 81).

#### **Evren ve Örneklem**

##### **Evren**

Araştırmanın Evrenini, Ankara'da bulunan ortaokullarda öğrenim gören 8.sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

##### **Örneklem**

Evrenin tamamını araştırmaya dâhil etme imkânı olmadığı için örneklem alma yöntemine başvurulmuştur.

Araştırmanın örnekleme maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi temel alınarak oluşturulmuştur. Bu yöntemde amaç çalışma problemine taraf olacak bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır (Yıldırım & Şimşek, 2013, s.36). Ankara'da bulunan üç

farklı devlet okulunda öğrenim gören toplam 217 8.sınıf öğrencisi araştırmanın örneklemini olarak seçilmiştir.

Araştırmaya dâhil edilen öğrencilerin cinsiyet durumu aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 1

*Örneklemin cinsiyet dağılımı*

| Değişken |              | Frekans (f) | Yüzde (%) |
|----------|--------------|-------------|-----------|
| Cinsiyet | <i>Erkek</i> | 111         | 51,2      |
|          | <i>Kız</i>   | 106         | 48,8      |
|          | Toplam       | 217         | 100       |

Araştırmaya dâhil edilen toplam 217 öğrencinin 111'i (%51,2) erkek, 106'sı (%48,8) kızdır.

### **Ölçme Araçları**

Çalışmamızın iki temel veri kaynağı vardır: 2016-2017 1. dönem TEOG sınavı sonuçları ve öğrencilerin okuma alışkanlığı. TEOG sınavı sonuçlarına gerekli izinler alınarak MEB'e ait e-okul sistemi üzerinden ulaşılmıştır.

Okuma alışkanlığını belirlemek için ise Tok, Küçük ve Kırmacı (2015) tarafından geliştirilen Ortaokul Kitap Okuma Alışkanlığı Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek beşli likert tipinde 15 adet sorudan oluşmaktadır. Ölçeğin üç faktörlü bir yapısı vardır. Bunlar temel okuma becerileri, kitapla kurulan ilişki ve kitaptan hareketle anlatıma yönelmedir. Yapılan analiz sonucunda ölçekteki 15 madde için Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı .86 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik katsayısının .70 ve üzerinde olması ölçek güvenirliği için yeterlidir. Bu durum geliştirilen “Ortaokul Kitap Okuma Alışkanlığı Ölçeği”nin güvenilir bir ölçek olduğunun göstergesidir.

### **Verilerin Toplanması**

Veriler, hazırlanan ölçeğin öğrencilere gerekli izinler alınarak bizzat araştırmacı tarafından uygulanması ile toplanmıştır. Böyle bir yol seçilmesinin temel sebebi uygulama esnasında meydana gelebilecek yanlış anlaşılımları en aza indirmektir.

TEOG Sınavı sonuçlarına ise e-okul sistemi üzerinden ulaşılmıştır.

## Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada öğrencilerin Türkiye genelinde merkezi bir sınav olarak gerçekleştirilen “Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG)” sınavının altı ayrı dersine (Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, Din kültürü ve Ahlak Bilgisi ile Yabancı Dil) ait puanları ile okuma alışkanlığı ölçeğinden elde ettikleri puanlar arasındaki ilişki incelenmiştir. Her öğrencinin TEOG’un altı dersine ait puanlar ile okuma alışkanlıkları ölçeğinin üç alt boyutu ve genel toplam puanı olmak üzere araştırmada toplam 10 puan türü ilişki analizine alınmıştır.

Öğrencilerin TEOG sınavından elde ettikleri puanlar ile okuma alışkanlığı ölçeğinden elde ettikleri puanlar arasındaki ilişkinin “Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı” ile analiz edilmesi düşünülmüştür. Ancak adı geçen analiz yöntemi istatistikte parametrik analizler grubunda yer alan bir analiz yöntemidir. Parametrik bir test olan “Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı”nın kullanılabilmesi için belli varsayımların karşılanması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2013; Green ve Salkind, 2008; Kalaycı, 2005; Özdamar, 2013). Bu varsayımlar:

- İlişki analizine alınacak her değişkenin en az eşit aralık düzeyindeki bir ölçekle ölçülmüş olması gerekmektedir. Bu araştırmadaki TEOG puanları ile okuma alışkanlığı ölçeği bu türden bir ölçektir. Dolayısıyla bu varsayım karşılanmaktadır.
- Örneklem ya da araştırma grubunda yer alan birey sayısı en az 30 olmalıdır (parametrik testler için büyük örneklem varsayımı, merkezi limit teoreminden gelir). Bu araştırmada 217 öğrenciden elde edilen veri seti ile çalışılmıştır. İlişki analizine 217 öğrencinin tamamı dâhil edilmiştir. Dolayısıyla bu varsayım karşılanmaktadır.
- Üzerinden toplam puan alınan (bu araştırmada TEOG başarısı ve okuma alışkanlığı) değişkene ait puanlar normal dağılım göstermelidir. Normallik varsayımı. Bu varsayımın test edilmesi gerekmektedir.

Bu varsayımlar doğrultusunda, TEOG puanları ile okuma alışkanlığı ölçeği ve bu ölçeğin alt boyutlarından elde edilen puanların normal dağılıp dağılmadığı test edilmiştir. Bunu test edebilmek için “Kolmogorov–Smirnov Tek Örneklem Testi (KS)”nden yararlanılmıştır. Bu testte dağılımın normalden farklı olduğu yargısı,  $H_1$  denencesini temsil etmektedir (Kalaycı, 2005). Bu nedenle SPSS’de yapılan analiz sonucunda bulunan istatistiksel

anlamlılık değerinin 0,05'den büyük olması normalliği kanıtlamaktadır. Kolmogorov–Simirnov tek örneklem testi, iyi bir uyuşum testidir. Bu test, bir küme örneklem değeriyle (gözlenen puanlarla) belirli bir teorik dağılımdaki uyuşum derecesini inceler. Kuramsal dağılıma göre ortaya çıkabilecek birikimli (cumulative) frekans dağılımını belirleyip bunu, gözlenen birikimli frekans dağılımıyla karşılaştırır (Siegel, 1977). Yapılan analiz sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

*TEOG Puanları ile Okuma Alışkanlığı Ölçeği ve Bu Ölçeğin Alt Boyutlarına Ait Kolmogorov–Smirnov (KS) Normal Dağılım Testi Sonuçları*

| Değişken                               | Kolmogorov–Smirnov (KS) |     |       |
|----------------------------------------|-------------------------|-----|-------|
|                                        | N                       | Sd  | p     |
| Okuma Alışkanlığı Genel Toplam         | 217                     | 217 | 0,044 |
| Temel Okuma Becerileri                 | 217                     | 217 | 0,000 |
| Kitaplarla Kurulan İlişki              | 217                     | 217 | 0,000 |
| Kitaptan Hareketle Anlatıma Yönelme    | 217                     | 217 | 0,000 |
| TEOG Türkçe                            | 217                     | 217 | 0,019 |
| TEOG Matematik                         | 217                     | 217 | 0,000 |
| TEOG Fen Bilimleri                     | 217                     | 217 | 0,001 |
| TEOG TC İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük | 217                     | 217 | 0,000 |
| TEOG Din kültürü ve Ahlak Bilgisi      | 217                     | 217 | 0,000 |
| TEOG Yabancı Dil                       | 217                     | 217 | 0,000 |

Tablo 2’deki KS testi sonucu incelendiğinde gerek TEOG sınavının her derse ait alt testlerinde gerekse okuma alışkanlığı ölçeği ve bu ölçeğin alt boyutlarının tamamında puanların anlamlılık değerlerinin anlamlı olduğu ( $p < .05$ ) görülmektedir. Bu sonuç ölçeğe ait puanların normal dağılım göstermediğini ortaya koymaktadır.

Büyüköztürk (2003), Green ve Salkind, (2008), Kalaycı (2005) ile Özdamar (2013)'ın belirttiği gibi, normal dağılım varsayımı karşılanamadığı durumlarda karşılaştırma ya da ilişki analizlerinde parametrik yöntemlerin kullanılması uygun değildir. Bu nedenle değişkenlerden elde edilen puanlar arası ilişki analizi yapılırken “Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı” yönteminin yerine bu yöntemin non-parametrik karşılığı olan “*Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı*” yöntemi kullanılmıştır.

Bilimsel araştırmalarda anlamlılık testleri uygulanırken iki tane kritik değer kullanılabilir. Bunlardan birisi 0,05 anlamlılık düzeyi, diğeri ise 0,01 anlamlılık düzeyidir. 0,05 anlamlılık düzeyinde %95 güven aralığı ve %5 hata payı kabul edilmektedir. 0,01 anlamlılık düzeyinde ise %99 güven aralığı ve %1 hata payı kabul edilmektedir. Fizik, kimya, tıp gibi doğa ve tabiat bilimlerinde daha hassas ölçümler yapılabildiği için %1 hata payı ile çalışabilmektedirler. Ancak sosyal bilimler, davranış ve eğitim bilimleri gibi alanlarda değişkenlerin fazlalığı ve kontrol altına alınmasındaki güçlükler sebebiyle %5 hata payı ile çalışılması tercih edilmektedir. Bu araştırmada da 0,05 kritik değeri anlamlılık testleri için kritik değer olarak kabul edilmiş ve %5 hata payı ile çalışılmıştır. Elde edilen ilişki analizi sonuçları da bu kritik değere göre yorumlanmıştır.

## **BÖLÜM V**

### **BULGULAR VE YORUM**

Bu bölümde araştırmanın amacı ve alt amaçları doğrultusunda elde edilen verilerin çözümlenmesiyle ulaşılan bulgular özetlenmiştir.

Araştırma kapsamında “Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG)” sınavının altı ayrı dersine (Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, Din kültürü ve Ahlak Bilgisi ile Yabancı Dil) ait puanlar elde edilmiştir. Ek olarak okuma alışkanlıkları ölçeği uygulanmıştır. Uygulanan ölçeğin üç alt boyutu bulunmaktadır. Bunlar:

- 1) Temel Okuma Becerileri,
- 2) Kitaplarla Kurulan İlişki
- 3) Kitaptan Hareketle Anlatıma Yönelmedir.

Elde edilen puanlara ait betimsel istatistikler Tablo 3’te özetlenmiştir.

Tablo 3

*Betimsel İstatistikler*

| Değişken                               | N   | Betimsel İstatistikler    |                       |         |     |                 |                  |
|----------------------------------------|-----|---------------------------|-----------------------|---------|-----|-----------------|------------------|
|                                        |     | Ortalama<br>( $\bar{X}$ ) | Standart<br>Sapma (S) | Ortanca | Mod | Minimum<br>Puan | Maksimum<br>Puan |
| Okuma Alışkanlığı Genel Toplam         | 217 | 49,01                     | 11,58                 | 50      | 49  | 15              | 73               |
| Temel Okuma Becerileri                 | 217 | 24,64                     | 5,78                  | 25      | 27  | 7               | 35               |
| Kitaplarla Kurulan İlişki              | 217 | 15,91                     | 5,37                  | 16      | 15  | 5               | 25               |
| Kitaptan Hareketle Anlatıma Yönelme    | 217 | 8,42                      | 2,62                  | 8       | 9   | 3               | 15               |
| TEOG Türkçe                            | 217 | 54,33                     | 20,00                 | 55      | 50  | 10              | 95               |
| TEOG Matematik                         | 217 | 46,15                     | 20,10                 | 45      | 35  | 0               | 95               |
| TEOG Fen Bilimleri                     | 217 | 66,18                     | 21,47                 | 65      | 50  | 20              | 100              |
| TEOG TC İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük | 217 | 60,14                     | 23,34                 | 65      | 45  | 5               | 100              |
| TEOG Din kültürü ve Ahlak Bilgisi      | 217 | 71,45                     | 19,70                 | 75      | 90  | 15              | 100              |
| TEOG Yabancı Dil                       | 217 | 46,31                     | 21,51                 | 40      | 25  | 10              | 100              |

Tablo 3 incelendiğinde;

- Okuma alışkanlığı ölçeğinden alınabilecek en düşük puan 15, en yüksek puan 75’tir. Bu ölçekten öğrencilerin aldığı puanların aritmetik ortalaması 49,01’dir. Ortanca 50 ve mod 49 bulunmuştur.
- Temel okuma becerileri alt boyutundan alınabilecek en düşük puan 7, en yüksek puan 35’tir. Bu ölçekten öğrencilerin aldığı puanların aritmetik ortalaması 24,64’tür. Ortanca 25 ve mod 27 bulunmuştur. Öğrencilerin okuma alışkanlığında Temel Okuma Becerilerinin yüksek olduğu söylenebilir.
- Kitaplarla kurulan ilişki alt boyutundan alınabilecek en düşük puan 5, en yüksek puan 25’tir. Bu ölçekten öğrencilerin aldığı puanların aritmetik ortalaması 15,91’dir. Ortanca 16 ve mod 15 bulunmuştur. Öğrencilerin okuma alışkanlığı aracılığıyla kitaplarla kurduğu ilişkinin yüksek olduğu söylenebilir.

- Kitaptan hareketle anlatıma yönelme alt boyutundan alınabilecek en düşük puan 3, en yüksek puan 15'tir. Bu ölçekten öğrencilerin aldığı puanların aritmetik ortalaması 8,42'dir. Ortanca 8 ve mod 9 bulunmuştur.
- TEOG Türkçe testinden alınabilecek en düşük puan 0, en yüksek puan 100'dür. Bu testten öğrencilerin aldığı puanların aritmetik ortalaması 54,33'tür. Ortanca 55 ve mod 50 bulunmuştur. Öğrenciler Türkçe testinden orta düzeyde başarı sağlamıştır.
- TEOG Matematik testinden alınabilecek en düşük puan 0, en yüksek puan 100'dür. Bu testten öğrencilerin aldığı puanların aritmetik ortalaması 46,15'tir. Ortanca 45 ve mod 35 bulunmuştur. Öğrenciler Matematik testinden ortanın altında başarı sağlamıştır. Ayrıca öğrencilerin puan yığılımı aritmetik ortalamasının altındadır.
- TEOG Fen Bilimleri testinden alınabilecek en düşük puan 0, en yüksek puan 100'dür. Bu testten öğrencilerin aldığı puanların aritmetik ortalaması 66,18'dir. Ortanca 65 ve mod 50 bulunmuştur. Öğrenciler Fen Bilimleri testinden ortanın üstünde başarı sağlamıştır. Ayrıca öğrencilerin puan yığılımı aritmetik ortalamasının altındadır.
- TEOG TC İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük testinden alınabilecek en düşük puan 0, en yüksek puan 100'dür. Bu testten öğrencilerin aldığı puanların aritmetik ortalaması 60,14'tür. Ortanca 65 ve mod 45 bulunmuştur. Öğrenciler TC İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük testinden ortanın üstünde başarı sağlamıştır. Ayrıca öğrencilerin puan yığılımı aritmetik ortalamasının altındadır.
- TEOG Din kültürü ve Ahlak Bilgisi testinden alınabilecek en düşük puan 0, en yüksek puan 100'dür. Bu testten öğrencilerin aldığı puanların aritmetik ortalaması 71,45'tir. Ortanca 75 ve mod 90 bulunmuştur. Öğrenciler Din kültürü ve Ahlak Bilgisi testinden ortanın üstünde başarı sağlamıştır. Ayrıca öğrencilerin puan yığılımı aritmetik ortalamasının üstündedir.
- TEOG Yabancı Dil testinden alınabilecek en düşük puan 0, en yüksek puan 100'dür. Bu testten öğrencilerin aldığı puanların aritmetik ortalaması 46,31'dir. Ortanca 40 ve mod 25 bulunmuştur. Öğrenciler Yabancı Dil testinden ortanın altında başarı sağlamıştır. Ayrıca öğrencilerin puan yığılımı aritmetik ortalamasının altındadır.

### TEOG Türkçe Testi-Okuma Alışkanlığı İlişkisi

Araştırmanın ilk sorusu “Öğrencilerin TEOG Türkçe testinden elde ettikleri puanlar ile okuma alışkanlığı ölçeği puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusudur. Bu soruya cevap aranırken “verilerin analizi” başlığında açıklandığı üzere puanlar normal dağılım göstermediği için “Spearman Brown Sıra Fakları Korelasyon Katsayısı” hesaplanarak ilişki tespit edilmiştir. Test sonuçları Tablo 4’te özetlenmiştir.

Tablo 4

*TEOG Türkçe Testi Puanları ile Okuma Alışkanlığı Ölçeği Puanları Arasındaki İlişki*

| Değişkenler                                | N   | R     | p     |
|--------------------------------------------|-----|-------|-------|
| TEOG Türkçe-Okuma Alışkanlığı Genel Toplam | 217 | 0,216 | 0,001 |

Tablo 4 incelendiğinde TEOG Türkçe testi ile okuma alışkanlığı ölçeği genel toplam puanları arasında olumlu yönde, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu ( $r=0,216$ ,  $p<.05$ ) görülmektedir. Bu durumda okuma alışkanlığı arttığında TEOG Türkçe testi puanlarının da artacağı, okuma alışkanlığı puanları azaldığında TEOG Türkçe testi puanlarının da azalacağı söylenebilir.

Araştırmanın ikinci sorusu “Öğrencilerin TEOG Türkçe testinden elde ettikleri puanlar ile temel okuma becerileri alt boyutundan elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusudur. Bu soruya cevap aranırken “verilerin analizi” başlığında açıklandığı üzere puanlar normal dağılım göstermediği için “Spearman Brown Sıra Fakları Korelasyon Katsayısı” hesaplanarak ilişki tespit edilmiştir. Test sonuçları Tablo 5’te özetlenmiştir.

Tablo 5

*TEOG Türkçe Testi Puanları ile Temel Okuma Becerileri Alt Boyutundan Alınan Puanlar Arasındaki İlişki*

| Değişkenler                        | N   | R     | p     |
|------------------------------------|-----|-------|-------|
| TEOG Türkçe-Temel Okuma Becerileri | 217 | 0,283 | 0,000 |

Tablo 5 incelendiğinde TEOG Türkçe testi ile temel okuma becerileri alt boyutundan alınan puanlar arasında olumlu yönde, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu ( $r=0,283$ ,

$p<.05$ ) görülmektedir. Bu durumda temel okuma becerileri arttığında TEOG Türkçe testi puanlarının da artacağı, temel okuma becerileri azaldığında TEOG Türkçe testi puanlarının da azalacağı söylenebilir.

Araştırmanın üçüncü sorusu “Öğrencilerin TEOG Türkçe testinden elde ettikleri puanlar ile kitaplarla kurulan ilişki alt boyutundan elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusudur. Bu soruya cevap aranırken “verilerin analizi” başlığında açıklandığı üzere puanlar normal dağılım göstermediği için “Spearman Brown Sıra Fakları Korelasyon Katsayısı” hesaplanarak ilişki tespit edilmiştir. Test sonuçları Tablo 6’da özetlenmiştir.

Tablo 6

*TEOG Türkçe Testi Puanları ile Kitaplarla Kurulan İlişki Alt Boyutundan Alınan Puanlar Arasındaki İlişki*

| Değişkenler                           | N   | R     | p     |
|---------------------------------------|-----|-------|-------|
| TEOG Türkçe-Kitaplarla Kurulan İlişki | 217 | 0,157 | 0,020 |

Tablo 6 incelendiğinde TEOG Türkçe testi ile kitaplarla kurulan ilişki alt boyutundan alınan puanlar arasında olumlu yönde, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu ( $r=0,157$ ,  $p<.05$ ) görülmektedir. Bu durumda kitaplarla kurulan ilişki arttığında TEOG Türkçe testi puanlarının da artacağı, kitaplarla kurulan ilişki azaldığında TEOG Türkçe testi puanlarının da azalacağı söylenebilir.

Araştırmanın dördüncü sorusu “Öğrencilerin TEOG Türkçe testinden elde ettikleri puanlar ile kitaptan hareketle anlatıma yönelme alt boyutundan elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusudur. Bu soruya cevap aranırken “verilerin analizi” başlığında açıklandığı üzere puanlar normal dağılım göstermediği için “Spearman Brown Sıra Fakları Korelasyon Katsayısı” hesaplanarak ilişki tespit edilmiştir. Test sonuçları Tablo 7’de özetlenmiştir.

Tablo 7

*TEOG Türkçe Testi Puanları ile Kitaptan Hareketle Anlatıma Yönelme Alt Boyutundan Alınan Puanlar Arasındaki İlişki*

| Değişkenler                                     | N   | R     | p     |
|-------------------------------------------------|-----|-------|-------|
| TEOG Türkçe-Kitaptan Hareketle Anlatıma Yönelme | 217 | 0,039 | 0,566 |

Tablo 7 incelendiğinde TEOG Türkçe testi ile kitaptan hareketle anlatıma yönelme alt boyutundan alınan puanlar arasında olumlu yönde, düşük düzeyde ve anlamlı olmayan bir ilişki olduğu ( $r=0,039$ ,  $p>.05$ ) görülmektedir. Bu durumda kitaptan hareketle anlatıma yönelme alt boyutundaki artma ya da azalmanın TEOG Türkçe testi puanlarındaki artma ya da azalma ile ilişkili olmadığı söylenebilir.

#### **TEOG Matematik Testi-Okuma Alışkanlığı İlişkisi**

Araştırmanın beşinci sorusu “Öğrencilerin TEOG Matematik testinden elde ettikleri puanlar ile okuma alışkanlığı ölçeği puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusudur. Bu soruya cevap aranırken “Spearman Brown Sıra Fakları Korelasyon Katsayısı” hesaplanarak ilişki tespit edilmiştir. Test sonuçları Tablo 8’de özetlenmiştir.

Tablo 8

*TEOG Matematik Testi Puanları ile Okuma Alışkanlığı Ölçeği Puanları Arasındaki İlişki*

| Değişkenler                                   | N   | R     | p     |
|-----------------------------------------------|-----|-------|-------|
| TEOG Matematik-Okuma Alışkanlığı Genel Toplam | 217 | 0,262 | 0,000 |

Tablo 8 incelendiğinde TEOG Matematik testi ile okuma alışkanlığı ölçeği genel toplam puanları arasında olumlu yönde, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu ( $r=0,262$ ,  $p<.05$ ) görülmektedir. Bu durumda okuma alışkanlığı arttığında TEOG Matematik testi puanlarının da artacağı, okuma alışkanlığı puanları azaldığında TEOG Matematik testi puanlarının da azalacağı söylenebilir.

Araştırmanın altıncı sorusu “Öğrencilerin TEOG Matematik testinden elde ettikleri puanlar ile temel okuma becerileri alt boyutundan elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir ilişki

var mıdır?” sorusudur. Bu soruya cevap aranırken “Spearman Brown Sıra Fakları Korelasyon Katsayısı” hesaplanarak ilişki tespit edilmiştir. Test sonuçları Tablo 9’da özetlenmiştir.

Tablo 9

*TEOG Matematik Testi Puanları ile Temel Okuma Becerileri Alt Boyutundan Alınan Puanlar Arasındaki İlişki*

| Değişkenler                           | N   | r     | p     |
|---------------------------------------|-----|-------|-------|
| TEOG Matematik-Temel Okuma Becerileri | 217 | 0,325 | 0,000 |

Tablo 9 incelendiğinde TEOG Matematik testi ile temel okuma becerileri alt boyutundan alınan puanlar arasında olumlu yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu ( $r=0,325$ ,  $p<.05$ ) görülmektedir. Bu durumda temel okuma becerileri arttığında TEOG Matematik testi puanlarının da artacağı, temel okuma becerileri azaldığında TEOG Matematik testi puanlarının da azalacağı söylenebilir.

Araştırmanın yedinci sorusu “Öğrencilerin TEOG Matematik testinden elde ettikleri puanlar ile kitaplarla kurulan ilişki alt boyutundan elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusudur. Bu soruya cevap aranırken “Spearman Brown Sıra Fakları Korelasyon Katsayısı” hesaplanarak ilişki tespit edilmiştir. Test sonuçları tablo 10’da özetlenmiştir.

Tablo 10

*TEOG Matematik Testi Puanları ile Kitaplarla Kurulan İlişki Alt Boyutundan Alınan Puanlar Arasındaki İlişki*

| Değişkenler                              | N   | r     | p     |
|------------------------------------------|-----|-------|-------|
| TEOG Matematik-Kitaplarla Kurulan İlişki | 217 | 0,226 | 0,001 |

Tablo 10 incelendiğinde TEOG Matematik testi ile kitaplarla kurulan ilişki alt boyutundan alınan puanlar arasında olumlu yönde, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu ( $r=0,226$ ,  $p<.05$ ) görülmektedir. Bu durumda kitaplarla kurulan ilişki arttığında TEOG Matematik testi puanlarının da artacağı, kitaplarla kurulan ilişki azaldığında TEOG Matematik testi puanlarının da azalacağı söylenebilir.

Araştırmanın sekizinci sorusu “Öğrencilerin TEOG Matematik testinden elde ettikleri puanlar ile kitaptan hareketle anlatıma yönelme alt boyutundan elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusudur. Bu soruya cevap aranırken “Spearman Brown Sıra Fakları Korelasyon Katsayısı” hesaplanarak ilişki tespit edilmiştir. Test sonuçları Tablo 11’de özetlenmiştir.

Tablo 11

*TEOG Matematik Testi Puanları ile Kitaptan Hareketle Anlatıma Yönelme Alt Boyutundan Alınan Puanlar Arasındaki İlişki*

| Değişkenler                                        | N   | r     | p     |
|----------------------------------------------------|-----|-------|-------|
| TEOG Matematik-Kitaptan Hareketle Anlatıma Yönelme | 217 | 0,063 | 0,355 |

Tablo 11 incelendiğinde TEOG Matematik testi ile kitaptan hareketle anlatıma yönelme alt boyutundan alınan puanlar arasında olumlu yönde, düşük düzeyde ve anlamlı olmayan bir ilişki olduğu ( $r=0,063$ ,  $p>.05$ ) görülmektedir. Bu durumda kitaptan hareketle anlatıma yönelme alt boyutundaki artma ya da azalmanın TEOG Matematik testi puanlarındaki artma ya da azalma ile ilişkili olmadığı söylenebilir.

### **TEOG Fen Bilimleri Testi-Okuma Alışkanlığı İlişkisi**

Araştırmanın dokuzuncu sorusu “Öğrencilerin TEOG Fen Bilimleri testinden elde ettikleri puanlar ile okuma alışkanlığı ölçeği puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusudur. Bu soruya cevap aranırken “Spearman Brown Sıra Fakları Korelasyon Katsayısı” hesaplanarak ilişki tespit edilmiştir. Test sonuçları Tablo 12’de özetlenmiştir.

Tablo 12

*TEOG Fen Bilimleri Testi Puanları ile Okuma Alışkanlığı Ölçeği Puanları Arasındaki İlişki*

| Değişkenler                                       | N   | r     | p     |
|---------------------------------------------------|-----|-------|-------|
| TEOG Fen Bilimleri-Okuma Alışkanlığı Genel Toplam | 217 | 0,289 | 0,000 |

Tablo 12 incelendiğinde TEOG Fen Bilimleri testi ile okuma alışkanlığı ölçeği genel toplam puanları arasında olumlu yönde, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu ( $r=0,289$ ,  $p<.05$ ) görülmektedir. Bu durumda okuma alışkanlığı arttığında TEOG Fen Bilimleri testi puanlarının da artacağı, okuma alışkanlığı puanları azaldığında TEOG Fen Bilimleri testi puanlarının da azalacağı söylenebilir.

Araştırmanın onuncu sorusu “Öğrencilerin TEOG Fen Bilimleri testinden elde ettikleri puanlar ile temel okuma becerileri alt boyutundan elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusudur. Bu soruya cevap aranırken “Spearman Brown Sıra Fakları Korelasyon Katsayısı” hesaplanarak ilişki tespit edilmiştir. Test sonuçları Tablo 13’de özetlenmiştir.

Tablo 13

*TEOG Fen Bilimleri Testi Puanları ile Temel Okuma Becerileri Alt Boyutundan Alınan Puanlar Arasındaki İlişki*

| Değişkenler                               | N   | r     | p     |
|-------------------------------------------|-----|-------|-------|
| TEOG Fen Bilimleri-Temel Okuma Becerileri | 217 | 0,319 | 0,000 |

Tablo 12 incelendiğinde TEOG Fen Bilimleri testi ile temel okuma becerileri alt boyutundan alınan puanlar arasında olumlu yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu ( $r=0,319$ ,  $p<.05$ ) görülmektedir. Bu durumda temel okuma becerileri arttığında TEOG Fen Bilimleri testi puanlarının da artacağı, temel okuma becerileri azaldığında TEOG Fen Bilimleri testi puanlarının da azalacağı söylenebilir.

Araştırmanın on birinci sorusu “Öğrencilerin TEOG Fen Bilimleri testinden elde ettikleri puanlar ile kitaplarla kurulan ilişki alt boyutundan elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusudur. Bu soruya cevap aranırken “Spearman Brown Sıra Fakları Korelasyon Katsayısı” hesaplanarak ilişki tespit edilmiştir. Test sonuçları Tablo 14’te özetlenmiştir.

Tablo 14

*TEOG Fen Bilimleri Testi Puanları ile Kitaplarla Kurulan İlişki Alt Boyutundan Alınan Puanlar Arasındaki İlişki*

| Değişkenler                                  | N   | r     | p     |
|----------------------------------------------|-----|-------|-------|
| TEOG Fen Bilimleri-Kitaplarla Kurulan İlişki | 217 | 0,250 | 0,000 |

Tablo 14 incelendiğinde TEOG Fen Bilimleri testi ile kitaplarla kurulan ilişki alt boyutundan alınan puanlar arasında olumlu yönde, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu ( $r=0,250$ ,  $p<.05$ ) görülmektedir. Bu durumda kitaplarla kurulan ilişki arttığında TEOG Fen Bilimleri testi puanlarının da artacağı, kitaplarla kurulan ilişki azaldığında TEOG Fen Bilimleri testi puanlarının da azalacağı söylenebilir.

Araştırmanın on ikinci sorusu “Öğrencilerin TEOG Fen Bilimleri testinden elde ettikleri puanlar ile kitaptan hareketle anlatıma yönelme alt boyutundan elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusudur. Bu soruya cevap aranırken “Spearman Brown Sıra Fakları Korelasyon Katsayısı” hesaplanarak ilişki tespit edilmiştir. Test sonuçları Tablo 15’te özetlenmiştir.

Tablo 15

*TEOG Fen Bilimleri Testi Puanları ile Kitaptan Hareketle Anlatıma Yönelme Alt Boyutundan Alınan Puanlar Arasındaki İlişki*

| Değişkenler                                            | N   | r     | p     |
|--------------------------------------------------------|-----|-------|-------|
| TEOG Fen Bilimleri-Kitaptan Hareketle Anlatıma Yönelme | 217 | 0,111 | 0,104 |

Tablo 15 incelendiğinde TEOG Fen Bilimleri testi ile kitaptan hareketle anlatıma yönelme alt boyutundan alınan puanlar arasında olumlu yönde, düşük düzeyde ve anlamlı olmayan bir ilişki olduğu ( $r=0,111$ ,  $p>.05$ ) görülmektedir. Bu durumda kitaptan hareketle anlatıma yönelme alt boyutundaki artma ya da azalmanın TEOG Fen Bilimleri testi puanlarındaki artma ya da azalma ile ilişkili olmadığı söylenebilir.

### TEOG T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Testi-Okuma Alışkanlığı İlişkisi

Araştırmanın on üçüncü sorusu “Öğrencilerin TEOG T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük testinden elde ettikleri puanlar ile okuma alışkanlığı ölçeği puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusudur. Bu soruya cevap aranırken “Spearman Brown Sıra Fakları Korelasyon Katsayısı” hesaplanarak ilişki tespit edilmiştir. Test sonuçları Tablo 16’da özetlenmiştir.

Tablo 16

*TEOG T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Testi Puanları İle Okuma Alışkanlığı Ölçeği Puanları Arasındaki İlişki*

| Değişkenler                                                             | N   | r     | p     |
|-------------------------------------------------------------------------|-----|-------|-------|
| TEOG T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük-Okuma Alışkanlığı Genel Toplam | 217 | 0,137 | 0,044 |

Tablo 16 incelendiğinde TEOG T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük testi ile okuma alışkanlığı ölçeği genel toplam puanları arasında olumlu yönde, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu ( $r=0,137$ ,  $p<.05$ ) görülmektedir. Bu durumda okuma alışkanlığı arttığında TEOG T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük testi puanlarının da artacağı, okuma alışkanlığı puanları azaldığında TEOG T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük testi puanlarının da azalacağı söylenebilir.

Araştırmanın on dördüncü sorusu “Öğrencilerin TEOG T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük testinden elde ettikleri puanlar ile temel okuma becerileri alt boyutundan elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusudur. Bu soruya cevap aranırken “Spearman Brown Sıra Fakları Korelasyon Katsayısı” hesaplanarak ilişki tespit edilmiştir. Test sonuçları Tablo 17’de özetlenmiştir.

Tablo 17

*TEOG T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Testi Puanları ile Temel Okuma Becerileri Alt Boyutundan Alınan Puanlar Arasındaki İlişki*

| Değişkenler                                                     | N   | r     | p     |
|-----------------------------------------------------------------|-----|-------|-------|
| TEOG T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük-Temel Okuma Becerileri | 217 | 0,237 | 0,000 |

Tablo 17 incelendiğinde TEOG T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük testi ile temel okuma becerileri alt boyutundan alınan puanlar arasında olumlu yönde, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu ( $r=0,237$ ,  $p<.05$ ) görülmektedir. Bu durumda temel okuma becerileri arttığında TEOG T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük testi puanlarının da artacağı, temel okuma becerileri azaldığında TEOG T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük testi puanlarının da azalacağı söylenebilir.

Araştırmanın on beşinci sorusu “Öğrencilerin TEOG T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük testinden elde ettikleri puanlar ile kitaplarla kurulan ilişki alt boyutundan elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusudur. Bu soruya cevap aranırken “Spearman Brown Sıra Faktör Korelasyon Katsayısı” hesaplanarak ilişki tespit edilmiştir. Test sonuçları tablo 18’de özetlenmiştir.

Tablo 18

*TEOG T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Testi Puanları ile Kitaplarla Kurulan İlişki Alt Boyutundan Alınan Puanlar Arasındaki İlişki*

| Değişkenler                                                        | N   | r     | p     |
|--------------------------------------------------------------------|-----|-------|-------|
| TEOG T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük-Kitaplarla Kurulan İlişki | 217 | 0,091 | 0,180 |

Tablo 18 incelendiğinde TEOG T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük testi ile kitaplarla kurulan ilişki alt boyutundan alınan puanlar arasında olumlu yönde, düşük düzeyde ve anlamlı olmayan bir ilişki olduğu ( $r=0,091$ ,  $p>.05$ ) görülmektedir. Bu durumda kitaplarla

kurulan ilişki azaldığında ya da arttığında TEOG T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük testi puanlarının da azalacağı ya da artacağı söylenemez.

Araştırmanın on altıncı sorusu “Öğrencilerin TEOG T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük testinden elde ettikleri puanlar ile kitaptan hareketle anlatıma yönelme alt boyutundan elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusudur. Bu soruya cevap aranırken “Spearman Brown Sıra Fakları Korelasyon Katsayısı” hesaplanarak ilişki tespit edilmiştir. Test sonuçları Tablo 19’da özetlenmiştir.

Tablo 19

*TEOG T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Testi Puanları ile Kitaptan Hareketle Anlatıma Yönelme Alt Boyutundan Alınan Puanlar Arasındaki İlişki*

| Değişkenler                                                                  | N   | r      | p     |
|------------------------------------------------------------------------------|-----|--------|-------|
| TEOG T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük-Kitaptan Hareketle Anlatıma Yönelme | 217 | -0,007 | 0,924 |

Tablo 19 incelendiğinde TEOG T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük testi ile kitaptan hareketle anlatıma yönelme alt boyutundan alınan puanlar arasında negatif yönde, çok düşük düzeyde ve anlamlı olmayan bir ilişki olduğu ( $r=-0,007$ ,  $p>.05$ ) görülmektedir. Bu durumda kitaptan hareketle anlatıma yönelme alt boyutundaki artma ya da azalmanın TEOG T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük testi puanlarındaki artma ya da azalma ile ilişkili olmadığı söylenebilir.

### **TEOG Din kültürü ve Ahlak Bilgisi Testi-Okuma Alışkanlığı İlişkisi**

Araştırmanın on yedinci sorusu “Öğrencilerin TEOG Din kültürü ve Ahlak Bilgisi testinden elde ettikleri puanlar ile okuma alışkanlığı ölçeği puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusudur. Bu soruya cevap aranırken “Spearman Brown Sıra Fakları Korelasyon Katsayısı” hesaplanarak ilişki tespit edilmiştir. Test sonuçları Tablo 20’de özetlenmiştir.

Tablo 20

*TEOG Din kültürü ve Ahlak Bilgisi Testi Puanları ile Okuma Alışkanlığı Ölçeği Puanları Arasındaki İlişki*

| Değişkenler                                         | N   | r     | p     |
|-----------------------------------------------------|-----|-------|-------|
| TEOG Din kültürü ve Ahlak Bilgisi-Okuma Alışkanlığı | 217 | 0,258 | 0,000 |
| Genel Toplam                                        |     |       |       |

Tablo 20 incelendiğinde TEOG Din kültürü ve Ahlak Bilgisi testi ile okuma alışkanlığı ölçeği genel toplam puanları arasında olumlu yönde, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu ( $r=0,258$ ,  $p<.05$ ) görülmektedir. Bu durumda okuma alışkanlığı arttığında TEOG Din kültürü ve Ahlak Bilgisi testi puanlarının da artacağı, okuma alışkanlığı puanları azaldığında TEOG Din kültürü ve Ahlak Bilgisi testi puanlarının da azalacağı söylenebilir.

Araştırmanın on sekizinci sorusu “Öğrencilerin TEOG Din kültürü ve Ahlak Bilgisi testinden elde ettikleri puanlar ile temel okuma becerileri alt boyutundan elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusudur. Bu soruya cevap aranırken “Spearman Brown Sıra Fakları Korelasyon Katsayısı” hesaplanarak ilişki tespit edilmiştir. Test sonuçları Tablo 21’de özetlenmiştir.

Tablo 21

*TEOG Din kültürü ve Ahlak Bilgisi Testi Puanları ile Temel Okuma Becerileri Alt Boyutundan Alınan Puanlar Arasındaki İlişki*

| Değişkenler                                              | N   | r     | p     |
|----------------------------------------------------------|-----|-------|-------|
| TEOG Din kültürü ve Ahlak Bilgisi-Temel Okuma Becerileri | 217 | 0,317 | 0,000 |

Tablo 21 incelendiğinde TEOG Din kültürü ve Ahlak Bilgisi testi ile temel okuma becerileri alt boyutundan alınan puanlar arasında olumlu yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu ( $r=0,317$ ,  $p<.05$ ) görülmektedir. Bu durumda temel okuma becerileri arttığında TEOG Din kültürü ve Ahlak Bilgisi testi puanlarının da artacağı, temel okuma becerileri azaldığında TEOG Din kültürü ve Ahlak Bilgisi testi puanlarının da azalacağı söylenebilir.

Araştırmanın on dokuzuncu sorusu “Öğrencilerin TEOG Din kültürü ve Ahlak Bilgisi testinden elde ettikleri puanlar ile kitaplarla kurulan ilişki alt boyutundan elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusudur. Bu soruya cevap aranırken “Spearman Brown Sıra Fakları Korelasyon Katsayısı” hesaplanarak ilişki tespit edilmiştir. Test sonuçları Tablo 22’de özetlenmiştir.

Tablo 22

*TEOG Din kültürü ve Ahlak Bilgisi Testi Puanları ile Kitaplarla Kurulan İlişki Alt Boyutundan Alınan Puanlar Arasındaki İlişki*

| Değişkenler                                                 | N   | r     | p     |
|-------------------------------------------------------------|-----|-------|-------|
| TEOG Din kültürü ve Ahlak Bilgisi-Kitaplarla Kurulan İlişki | 217 | 0,181 | 0,007 |

Tablo 22 incelendiğinde TEOG Din kültürü ve Ahlak Bilgisi testi ile kitaplarla kurulan ilişki alt boyutundan alınan puanlar arasında olumlu yönde, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu ( $r=0,181$ ,  $p<.05$ ) görülmektedir. Bu durumda kitaplarla kurulan ilişki arttığında TEOG Din kültürü ve Ahlak Bilgisi testi puanlarının da artacağı, kitaplarla kurulan ilişki azaldığında TEOG Din kültürü ve Ahlak Bilgisi testi puanlarının da azalacağı söylenebilir.

Araştırmanın yirminci sorusu “Öğrencilerin TEOG Din kültürü ve Ahlak Bilgisi testinden elde ettikleri puanlar ile kitaptan hareketle anlatıma yönelme alt boyutundan elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusudur. Bu soruya cevap aranırken “Spearman Brown Sıra Fakları Korelasyon Katsayısı” hesaplanarak ilişki tespit edilmiştir. Test sonuçları Tablo 23’te özetlenmiştir.

Tablo 23

*TEOG Din kültürü ve Ahlak Bilgisi Testi Puanları ile Kitaptan Hareketle Anlatıma Yönelme Alt Boyutundan Alınan Puanlar Arasındaki İlişki*

| Değişkenler                                                           | N   | r     | p     |
|-----------------------------------------------------------------------|-----|-------|-------|
| TEOG Din kültürü ve Ahlak Bilgisi-Kitaptan Hareketle Anlatıma Yönelme | 217 | 0,090 | 0,186 |

Tablo 23 incelendiğinde TEOG Din kültürü ve Ahlak Bilgisi testi ile kitaptan hareketle anlatıma yönelme alt boyutundan alınan puanlar arasında olumlu yönde, düşük düzeyde ve anlamlı olmayan bir ilişki olduğu ( $r=0,090$ ,  $p>.05$ ) görülmektedir. Bu durumda kitaptan hareketle anlatıma yönelme alt boyutundaki artma ya da azalmanın TEOG Din kültürü ve Ahlak Bilgisi testi puanlarındaki artma ya da azalma ile ilişkili olmadığı söylenebilir.

#### **TEOG Yabancı Dil Testi-Okuma Alışkanlığı İlişkisi**

Araştırmanın yirmi birinci sorusu “Öğrencilerin TEOG Yabancı Dil testinden elde ettikleri puanlar ile okuma alışkanlığı ölçeği puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusudur. Bu soruya cevap aranırken “Spearman Brown Sıra Fakları Korelasyon Katsayısı” hesaplanarak ilişki tespit edilmiştir. Test sonuçları Tablo 24’te özetlenmiştir.

Tablo 24

*TEOG Yabancı Dil Testi Puanları ile Okuma Alışkanlığı Ölçeği Puanları Arasındaki İlişki*

| Değişkenler                                     | N   | r     | p     |
|-------------------------------------------------|-----|-------|-------|
| TEOG Yabancı Dil-Okuma Alışkanlığı Genel Toplam | 217 | 0,256 | 0,000 |

Tablo 24 incelendiğinde TEOG Yabancı Dil testi ile okuma alışkanlığı ölçeği genel toplam puanları arasında olumlu yönde, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu ( $r=0,256$ ,  $p<.05$ ) görülmektedir. Bu durumda okuma alışkanlığı arttığında TEOG Yabancı Dil testi puanlarının da artacağı, okuma alışkanlığı puanları azaldığında TEOG Yabancı Dil testi puanlarının da azalacağı söylenebilir.

Araştırmanın yirmi ikinci sorusu “Öğrencilerin TEOG Yabancı Dil testinden elde ettikleri puanlar ile temel okuma becerileri alt boyutundan elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusudur. Bu soruya cevap aranırken “Spearman Brown Sıra Fakları Korelasyon Katsayısı” hesaplanarak ilişki tespit edilmiştir. Test sonuçları Tablo 25’te özetlenmiştir.

Tablo 25

*TEOG Yabancı Dil Testi Puanları ile Temel Okuma Becerileri Alt Boyutundan Alınan Puanlar Arasındaki İlişki*

| Değişkenler                             | N   | r     | p     |
|-----------------------------------------|-----|-------|-------|
| TEOG Yabancı Dil-Temel Okuma Becerileri | 217 | 0,319 | 0,000 |

Tablo 25 incelendiğinde TEOG Yabancı Dil testi ile temel okuma becerileri alt boyutundan alınan puanlar arasında olumlu yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu ( $r=0,319$ ,  $p<.05$ )görülmektedir. Bu durumda temel okuma becerileri arttığında TEOG Yabancı Dil testi puanlarının da artacağı, temel okuma becerileri azaldığında TEOG Yabancı Dil testi puanlarının da azalacağı söylenebilir.

Araştırmanın yirmi üçüncü sorusu “Öğrencilerin TEOG Yabancı Dil testinden elde ettikleri puanlar ile kitaplarla kurulan ilişki alt boyutundan elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusudur. Bu soruya cevap aranırken “Spearman Brown Sıra Fakları Korelasyon Katsayısı” hesaplanarak ilişki tespit edilmiştir. Test sonuçları Tablo 26’da özetlenmiştir.

Tablo 26

*TEOG Yabancı Dil Testi Puanları ile Kitaplarla Kurulan İlişki Alt Boyutundan Alınan Puanlar Arasındaki İlişki*

| Değişkenler                                | N   | r     | p     |
|--------------------------------------------|-----|-------|-------|
| TEOG Yabancı Dil-Kitaplarla Kurulan İlişki | 217 | 0,224 | 0,001 |

Tablo 26 incelendiğinde TEOG Yabancı Dil testi ile kitaplarla kurulan ilişki alt boyutundan alınan puanlar arasında olumlu yönde, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu ( $r=0,224$ ,  $p<.05$ ) görülmektedir. Bu durumda kitaplarla kurulan ilişki arttığında TEOG Yabancı Dil testi puanlarının da artacağı, kitaplarla kurulan ilişki azaldığında TEOG Yabancı Dil testi puanlarının da azalacağı söylenebilir.

Araştırmanın yirmi dördüncü sorusu “Öğrencilerin TEOG Yabancı Dil testinden elde ettikleri puanlar ile kitaptan hareketle anlatıma yönelme alt boyutundan elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusudur. Bu soruya cevap aranırken “Spearman Brown Sıra Fakları Korelasyon Katsayısı” hesaplanarak ilişki tespit edilmiştir. Test sonuçları Tablo 27’de özetlenmiştir.

Tablo 27

*TEOG Yabancı Dil Testi Puanları ile Kitaptan Hareketle Anlatıma Yönelme Alt Boyutundan Alınan Puanlar Arasındaki İlişki*

| Değişkenler                                          | N   | r     | p     |
|------------------------------------------------------|-----|-------|-------|
| TEOG Yabancı Dil-Kitaptan Hareketle Anlatıma Yönelme | 217 | 0,060 | 0,379 |

Tablo 27 incelendiğinde TEOG Yabancı Dil testi ile kitaptan hareketle anlatıma yönelme alt boyutundan alınan puanlar arasında olumlu yönde, düşük düzeyde ve anlamlı olmayan bir ilişki olduğu ( $r=0,060$ ,  $p>.05$ ) görülmektedir. Bu durumda kitaptan hareketle anlatıma yönelme alt boyutundaki artma ya da azalmanın TEOG Yabancı Dil testi puanlarındaki artma ya da azalma ile ilişkili olmadığı söylenebilir.

## BÖLÜM VI

### SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırma kapsamında öğrencilerin, okuma alışkanlığı ölçeği yardımıyla okuma alışkanlığı puanları belirlenmiştir. E-okul sisteminden elde edilen TEOG sınavı Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, Din kültürü ve Ahlak Bilgisi ile Yabancı Dil test puanları ile okuma alışkanlığı puanları arasındaki ilişki saptanmıştır. Araştırma sonuçları şöyledir:

Okuma alışkanlığı genel toplam puanı ortalaması 49,01'dir. Temel okuma becerileri alt boyutu puanı ortalaması 24,64; kitaplarla kurulan ilişki alt boyutu puanı ortalaması 15,91; kitaptan hareketle anlatıma yönelme alt boyutu puanı ortalaması 8,42 olarak hesaplanmıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük ve en yüksek puan dikkate alındığında öğrencilerin okuma alışkanlığının genel olarak ortanın üzerinde olduğu söylenebilir. Temel okuma becerileri ve kitaplarla kurulan ilişkinin ortanın üzerine olduğu söylenebilir. Ancak kitaptan hareketle anlatıma yönelme alt boyutunda öğrencilerin orta düzeyde oldukları söylenebilir. Yavaş (2013) öğrencilerin okuma oranının yüksek olduğunu, Şahin (2009) ve Karakaş (2005) öğrencilerin boş zamanlarında en çok kitap okumaktan hoşlandığını, Balcı (2009) okuma alışkanlığına ilişkin tutumun yüksek olduğunu çalışmalarında ortaya koymaktadırlar. Arıcı (2005), Kaynar (2007) ve Bayis (2010) ise çalışmalarında okuma alışkanlığının düşük olduğunu belirtmektedirler.

TEOG Türkçe testi ile okuma alışkanlığı ölçeği arasında olumlu yönde, düşük düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Temel okuma becerileri ve kitaplarla kurulan ilişki alt boyutlarıyla TEOG Türkçe testi arasında olumlu yönde, düşük düzeyde, anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Kitaptan hareketle anlatıma yönelme alt boyutu ile TEOG Türkçe testi arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Oysa Türkçe dersiyle okuma alışkanlığı

arasındaki ilişkinin yüksek çıkması beklenen bir durumdur. Ölçeğin güvenirlik katsayısının .86 olduğu düşünüldüğünde, ilişkinin düşük düzeyde çıkması TEOG Türkçe sorularının okuma alışkanlığı ölçeğindeki davranışları yansıtmadığı veya öğrencilerin ölçek sorularına samimiyetle cevap vermediği düşünülebilir.

Genel olarak okuma alışkanlığı arttıkça TEOG Türkçe testi puanlarının da artacağı söylenebilir. Ceran ve Deniz (2015), Sallabaş (2008), Yavaş (2013)'in araştırmalarında elde ettikleri bulgular, ilgili araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

TEOG Matematik testi ile okuma alışkanlığı arasında olumlu yönde, düşük düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Temel okuma becerileri alt boyutuyla TEOG Matematik testi puanları arasında olumlu yönde, orta düzeyde, anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Kitaplarla kurulan ilişki alt boyutuyla TEOG Matematik testi arasında olumlu yönde, düşük düzeyde, anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Kitaptan hareketle anlatıma yönelme alt boyutu ile TEOG Matematik testi arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Genel olarak okuma alışkanlığı arttıkça TEOG Matematik testi puanlarının da artacağı söylenebilir. Kıvrak (2015) ve Tüzer (2016)'in elde ettiği bulgular araştırmanın bu sonucunu destekler niteliktedir.

TEOG Fen Bilimleri testi ile okuma alışkanlığı arasında olumlu yönde, düşük düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Temel okuma becerileri alt boyutuyla TEOG Fen Bilimleri testi puanları arasında olumlu yönde, orta düzeyde, anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Kitaplarla kurulan ilişki alt boyutuyla TEOG Fen Bilimleri testi arasında olumlu yönde, düşük düzeyde, anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Kitaptan hareketle anlatıma yönelme alt boyutu ile TEOG Fen Bilimleri testi arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Genel olarak okuma alışkanlığı arttıkça TEOG Fen Bilimleri testi puanlarının da artacağı söylenebilir. Tüzer (2016)'in çalışmasının bulguları “TEOG Fen Bilimleri testi sonuçlarının okuma alışkanlığıyla olumlu ilişkisi vardır.” önermesini desteklemektedir.

TEOG T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük testi ile okuma alışkanlığı arasında olumlu yönde, düşük düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Temel okuma becerileri alt boyutuyla TEOG T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük testi puanları arasında olumlu yönde, düşük düzeyde, anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Kitaplarla kurulan ilişki ve kitaptan hareketle anlatıma yönelme alt boyutlarıyla TEOG T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük testi arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Genel olarak okuma alışkanlığı arttıkça TEOG T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük testi puanlarının da artacağı söylenebilir. Ceran ve Deniz

(2015) ve Şen (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmaların bulguları araştırmanın bu sonucuyla örtüşmektedir.

TEOG Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi testi ile okuma alışkanlığı arasında olumlu yönde, düşük düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Temel okuma becerileri alt boyutuyla TEOG Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi testi puanları arasında olumlu yönde, orta düzeyde, anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Kitaplarla kurulan ilişki alt boyutuyla TEOG Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi testi arasında olumlu yönde, düşük düzeyde, anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Kitaptan hareketle anlatıma yönelme alt boyutu ile TEOG Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi testi arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Genel olarak okuma alışkanlığı arttıkça TEOG Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi testi puanlarının da artacağı söylenebilir. Ceran ve Deniz (2015), Sallabaş (2008) ve Bağcı (2010)'nın bulguları araştırmanın bu sonucunu desteklemektedir.

TEOG Yabancı Dil testi ile okuma alışkanlığı arasında olumlu yönde, düşük düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Temel okuma becerileri alt boyutuyla TEOG Yabancı Dil testi puanları arasında olumlu yönde, orta düzeyde, anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Kitaplarla kurulan ilişki alt boyutuyla TEOG Yabancı Dil testi arasında olumlu yönde, düşük düzeyde, anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Kitaptan hareketle anlatıma yönelme alt boyutu ile TEOG Yabancı Dil testi arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Genel olarak okuma alışkanlığı arttıkça TEOG Yabancı Dil testi puanlarının da artacağı söylenebilir. Ancak İngilizce dersi ile okuma alışkanlığı arasındaki ilişki, okuma alışkanlığıyla diğer dersler arasındaki gibi düşünülmemelidir. İngilizce dersinde diğer derslerden farklı olarak yabancı bir dilin kuralları devreye girmektedir. Bu yönüyle okuma alışkanlığının İngilizce dersi test puanlarını doğrudan etkilediğini söylemek mümkün olmayabilir. Buna rağmen okuma alışkanlığının üst düzey düşünme becerilerini etkilediği düşünüldüğünde (Güneyli, 2003, s.23; MEB, 2015, s.16; İnan, 2005, s.40; Sevmez, s.33), İngilizce dersi ile okuma alışkanlığı arasında dolaylı bir ilişki kurulabilir.

Kitaptan hareketle anlatıma yönelme alt boyut puanları ile TEOG test puanları arasındaki ilişki bütün derslerde düşük düzeyde ve anlamsız olarak tespit edilmiştir. Bu durumun temel sebebi test sorularının öğrencilerin anlatım becerilerini ölçmemesidir.

Özet olarak araştırmada:

1. Öğrencilerin okuma alışkanlığının ortanın üzerinde olduğu,

2. TEOG sınavı kapsamında bulunan altı dersin (Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, T. C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Yabancı Dil) test puanlarıyla okuma alışkanlığı arasında olumlu yönde anlamlı ilişki olduğu,

3. Okuma alışkanlığı düzeyinin artmasıyla TEOG sınavı puanlarının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonuçlarından yola çıkarak araştırmacı ve uygulayıcılara bazı önerilerde bulunulabilir:

1. Ortaokul öğrenci, veli ve öğretmenleri TEOG sınavına yönelik olarak test çözme teknikleri üzerinde durmaktadır. Bu durum öğrencilerin okuma alışkanlığını olumsuz yönde etkilemektedir. Oysa görülmektedir ki okuma alışkanlığına verilen önem TEOG sınavı başarısını da artıracaktır.

2. Öğrenciler ve veliler okuma alışkanlığının TEOG sınavına etkisi yönünde bilinçlendirilmeli, böylelikle okullar ezberci dersane mantığından uzaklaştırılmalıdır.

3. Okuma alışkanlığı sadece Türkçe dersi bünyesinde düşünülmektedir. Oysa araştırma sonucunda görülmüştür ki bütün dersler okuma alışkanlığından en az Türkçe dersi kadar etkilenmektedir. Bu sebeple okuma alışkanlığı bütün derslerin ortak paydası haline getirilmelidir.

4. Okuma alışkanlığının diğer derler üzerindeki etkisi örneklem grubu büyütülerek ve ders sayısı artırılarak araştırılabilir.

5. Okuma alışkanlığının bireysel ve toplumsal faydaları araştırılarak, bu faydalar somut verilerle paydaşlara yansıtılabilir. Bu sayede toplumun okuma alışkanlığına verdiği önem artırılabilir.

## KAYNAKLAR

- Abacı, Ç. Ç. (2015). *Merkezi sistem ortak sınavlarının farklı değişkenler açısından irdelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Acıyan, A. A. (2008). *Ortaöğretim öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ve akademik başarı düzeyi arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akçakaya, M., Demir, T., Gündoğan, S., Işık, A., Şenol, R., Türksoy, İ.,..., Akkaş, Ö. A. (2012). Hemşirelik öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumları: Bir sağlık yüksekokulu örneği. *İstanbul Üniversitesi Florence Nightingale Hemşirelik Dergisi*, 20(2), 120-128.
- Aksaçlıoğlu, A. G. (2005). *Öğrencilerin televizyon izleme ve bilgisayar kullanmalarının okuma alışkanlıkları üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aksoy, E. (2014). *İlköğretim öğrencilerinin okuma alışkanlığına ilişkin veli, öğretmen ve öğrenci görüşleri*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Aksoy, G. & Doymuş, K. (2011). Fen Bilimleri dersi uygulamalarında işbirlikli okuma-yazma-uygulama tekniğinin etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 381-397.
- Akyol, H. (2005). *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Pagem.
- Akyol, H. & Kırkkılıç, A. (Ed.). (2007). *İlköğretimde Türkçe Eğitimi*. Ankara: Pagem.

- Albayrak, M. (2001). İlköğretim okullarının 1. kademesinden 11. kademesine geçişte matematik eğitimi ile ilgili ortaya çıkan problemler. *IV. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi Kongre Kitabı* (s. 513-517). Ankara: MEB.
- Altun, H. (2016). *TEOG sınavı matematik soruları hakkında öğretmen görüşlerinin incelenmesi ve yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre sınıflandırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Arı, G. & Okur, A. (2013). Öğrencilerin ilköğretim 100 temel eseri okuma durumu. *Türkiye Sosyal Araştırmaları Dergisi*, 17(3), 307-328.
- Arıcı, A. F. (2005). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma durumları (beceri-ilgi-alışkanlık-eğilim)*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Arıcı, A. F. (2008). *Okuma Eğitimi*. Ankara: Pegem.
- Arıcı, A. F. (2009). Okumayı nasıl sevdiler? Üniversite öğrencileri ile mülakatlar. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26(1), 47-58.
- Arslan, Y., Çelik Z., Çelik, E. (2009). Üniversite öğrencilerinin okumaya yönelik okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 113-124.
- Aslanoğlu, A. E. (2007). *PIRLS 2001 Türkiye verilerine göre 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileriyle ilişkili faktörler*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aslantürk, E. (2008). *Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının okuma ilgi ve alışkanlıklarının karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Aşıcı, M. & Özarslan, H. (2002). İlköğretim 1. kademede okul kitaplığını kullanma alışkanlığı. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15, 45-56.
- Ataş, M. (2015). *İlkokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarının bazı değişkenler bakımından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

- Bağcı, E. (2016). TEOG sınavı matematik sorularının Matematik Öğretim Programı'na uygunluğunun ve TEOG sisteminin hedeflerine ulaşma düzeyinin belirlenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bağcı, H. (2010). İlköğretim II. kademe öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *e-Journal of New World Sciences Acedemy Education Sciences*, 5(4), 2018-2033. <http://www.newwsa.com> sayfasından erişilmiştir.
- Balcı, A. (2009a). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlık ve ilgileri üzerine bir inceleme*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Balcı, A. (2009b). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığına yönelik tutumları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 265-300.
- Balcı, A. (2009c). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama düzeyleri. *e-Journal of New World Sciences Acedemy Education Sciences*, 4(4), 1308-1330. <http://www.newwsa.com> sayfasından erişilmiştir.
- Bamberger, R. (1990). *Okuma alışkanlığını geliştirme* (B. Çapar, Çev.). Ankara: Kültür Bakanlığı.
- Batur, Z., Gülveren H., Bek H. (2013). Öğretmen adaylarının okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma: Uşak Eğitim Fakültesi örneği. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 32-49.
- Bayat, N., Şekercioğlu, G., Bakır, S. (2014). Okuduğunu anlama ve fen başarısı arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 457-466.
- Bayis, S. (2010). *4. 5. 6. ve 7. sınıf ilköğretim öğrencilerinin okuma ve kütüphane kullanım alışkanlıklarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bayram, S. (2001). *Türkiye’de kitap okuma alışkanlığı*. İstanbul: İstanbul Ticaret Odası.
- Bayram, O. (1990) *İlkokul çağı çocuklarının okuma alışkanlığı ve Yenimahalle İlçe Halk Kütüphanesinin gezici kütüphane hizmeti*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Bekar, Ü. (2005). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı kazanmalarında ailenin rolü (Kastamonu ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bınarbaşı, F. (2006). *Üniversite öğrencilerinin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Bozkurt, M. & Memiş, A. (2013). Beşinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ve okuma motivasyonları ile okuma düzeyleri arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 147-160.
- Büyüköztürk, Ş. (2013). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. Ankara: Pegem.
- Ceran, D. & Deniz, K. (2015). TEOG sınav sorularının okuma becerisiyle çözülebilme düzeyi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(2), 92-109.
- Cevher, N. (2015). *Ankara'daki halk kütüphanesi çocuk bölümlerinin çocukların okuma alışkanlığındaki rolü*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Coşkun, E. (2002). Okumanın hayatımızdaki yeri ve okuma sürecinin oluşumu. *TÜBAR*, 11, 231-244.
- Çeçen, M. A. & Deniz, E. (2015). Lise öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları (Diyarbakır ili örneği). *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(30), 193-212.
- Çocuk Vakfı. (2006). *Türkiye'nin okuma alışkanlığı karnesi*. Ankara: Çocuk Vakfı.
- Dalak, O. (2015). *TEOG sınav soruları ile 8. sınıf öğretim programındaki ilgili kazanımların yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Darıcan, A. M. (2014). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

- Davarcı, N. (2013). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığı ile bilgisayar-internet kullanımları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Demir, Z. A. (2016). *Ortaöğretim son sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarının incelenmesi- Siirt örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.
- Demirel, Ö. (1990). *Yabancı Dil Öğretimi: İlkeler, Yöntemler, Teknikler*. Ankara: Usem.
- Devrimci, H. (1993). *İlkokul 5.sınıf çocuklarında okuma alışkanlığının incelenmesi*. Bilim Uzmanlığı Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dindar, H.,& Demir, M. (2006). Beşinci sınıf öğretmenlerinin fen bilgisi dersi sınav sorularının Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(3), 87- 96.
- Dökmen, Ü.(1994). *Okuma Becerisi, İlgisi ve Alışkanlıkları Üzerine Psiko-Sosyal Bir Araştırma*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Durualp, E., Çiçekçioğlu, P., Durualp, E. (2013). Sekizinci sınıf öğrencilerinin kitap okumaya yönelik tutumlarının internet ve kitap okuma alışkanlıkları açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(1), 115-132.
- Ekici, S. (2014). *Ankara'daki anaokullarının okuma alışkanlığına hazırlık yeterlilikleri açısından değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ercan, E. (2013). *Öğretmen veli işbirliği ile ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının ve becerilerinin geliştirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Erdem, B. (2015). *Ortaöğretime geçişte kullanılan ortak sınavların değişen madde fonksiyonu açısından kitapçık türlerine göre farklı yöntemlerle incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erdem, İ. & Altunkaya, H. (2013). Silivri Ceza İnfaz Kurumları yerleşkesinde bulunan açık öğretim ortaokulu öğrencisi hükümlü ve tutukluların okuma alışkanlıkları

[Özel Sayı]. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 453-483.

Erdoğan, N. I., Atan, A., Asar, H., Mumcular, F., Yüce, A., Kiraç, M., Kilimlioğlu, Ç. (2016). Ebeveyn ve öğretmenlerin birlikte hikâye okuma etkinliklerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 15(1), 125-135. <http://ilkogretim-online.org.tr> sayfasından erişilmiştir.

Erol, H. (2016). TEOG sınavında T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ile ilgili sorulan sorular hakkında sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 57(15), 548-567. <http://www.esosder.org.tr> sayfasından erişilmiştir.

Geçgel, H. & Burgul, F. (2009). Eğitim fakültesi öğrencilerinin okuma ilgi alanları. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 2(3), 341-353.

Gökcan, M. (2016). *TEOG İngilizce başarıyla ilişkili değişkenlerin Krashen'in dil edinimi kuramına göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Göktaş, Ö., & Gürbüzürk, O. (2012). Okuduğunu anlama becerisinin ilköğretim ikinci kademe matematik dersindeki akademik başarıya etkisi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi (IJOCIS)*, 4(2), 52-66.

Göktürk, A. (2007). *Okuma Uğraşı*. Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.

Görücü, E. (2014). *Altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Gündüz, B. (2015). *Üniversite 1. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığı ve eleştirel okuma becerileri üzerine bir durum çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Güneş, A. (2013). *Türkiye'de köy ilköğretim okul kütüphaneleri ve okuma alışkanlığı: Kastamonu ili örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Güneşli, A. (2003). *Metin türlerine göre okuduğunu anlama becerisinin sınanması*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Güteryüz, H.(2002). *Yaratıcı Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Pagem.
- Güngör, E. (2009). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığı ile Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Green, S. B. & Salkind, N. J. (2008). *Using SPSS for Windows and Macintosh (Analyzing and Understanding Data–Fifth Edition)*. New Jersey: Pearson Prentice Hall
- Hanedar, R. T. (2011). *8. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ve okuduğunu anlama becerileri üzerine bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- İlgar, L., İlgar, Ş., Topaç, N. (2015). Okul öncesi öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin görüş ve tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 99-116.
- İlhan, C. (2014). *Akıcı okuma stratejisinin ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin Fen Bilimleri dersi akademik başarıları, problem çözme becerileri ve fen tutumlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- İnan, D. D. (2005). *İlköğretim 1. kademe öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- İnceoğlu, S. (2015). *TEOG Matematik Ortak Sınavının Matematik Öğretmenleri ve Sekizinci Sınıf Öğrencileri Tarafından Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- İşcan, A., Arıkan, İ. B., Alkış, M. (2013). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ve okumaya ilişkin tutumları. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(11).
- Kabaş, Ş. S. (2015). *Öğretmen algılarına göre ortaokul müdürlerinin dönüşümsel ve etkileşimsel liderlik stilleri ile TEOG sınavı başarıları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Kalaycı, Ş. (2005). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil.

- Kalyoncu, R. (2013). Görsel sanatlar öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(45), 281-289. <http://www.esoder.org> sayfasından erişilmiştir.
- Karaca, M. (2015). *TEOG sınavlarında soru sorulan ve sorulmayan Fen Bilimleri dersi konularına ilişkin öğrenci ve öğretmen bakış açıları*. Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Karadağ, R. (2014). Okuma ilgisi, tutumları ve alışkanlığı konusunda yapılmış çalışmaların lisansüstü tezlere dayalı analizi: YÖK ve ProQuest veri tabanları örnekleme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 1-17.
- Karakaş, Ö. (2013). *8. sınıf öğrencilerinin okuma tutumları üzerine bir araştırma (MEB tavsiyeli 100 temel eser örneğinde)*. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Karakoç, M. (2005). *Lise birinci sınıf öğrencilerinin okuma ilgi ve alışkanlıkları üzerine bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Karakuş, Z. (2016). *İnternet bağımlılık düzeyinin TEOG ders puanları ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Karaman, E. (2015). *Okulların TEOG sınavı başarı sıralamaları: TOPSİS çok kriterli karar verme yöntem uygulaması*. Yüksek Lisans Tezi, Gebze Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Kasımoğlu, M. (2014). *Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Kayalan, M. (1997). *Etkili ve hızlı okuma sanatı*. İstanbul: Alfa.
- Kaynar, İ. (2007). *Ortaöğretim öğrencilerinin okuma alışkanlığı ve iletişim becerileri*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Keleş, Ö. (2006). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinde kitap okuma alışkanlığının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Keskin, H. K. & Baştuğ, M. (2010). Sosyal bilgiler dersi okuma çalışmalarında yönlendirilmiş okuma düşünme aktivitesinin okuduğunu anlamaya etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(2), 1-12.
- Kılıç, A. (2016). *8.sınıf öğrencisinin matematik dersine karşı tutumu ile TEOG sınav sonuçları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Kıvrak, Y. (2014). *Okuma anlamadaki başarının matematik başarısına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Koçak, B., Çermik, F., Polat, S. Şahin, N. (2016). Öğretmen adaylarının kitap okuma tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(1), 395-411.
- Konan, N. (2013). İlköğretim okulu yöneticilerinin okuma alışkanlıkları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(1), 31-59.
- Körkuyu, S. A. (2014). *Okuma kültürü edindirme sürecini etkileyen temel değişkenlerin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Künyeli, H. D. (1993). *İlkokul 5. sınıf çocuklarında okuma alışkanlığının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- MEB (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB (2015). *Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Önder, E. (2016). Okulların eğitsel kaynakları ve teog puanları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15 (58), 0-0. <http://www.esoder.org> sayfasından erişilmiştir.
- Önder, R. (2016). 2014-2015 TEOG sınavına ilişkin paydaş görüşleri ile öğretmen yapımı testlerle olan ilişkisi. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Özbay, M. (2011). *Anlama Teknikleri: 1 Okuma Eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.

- Özbay, M., Bağcı, H., Uyar, Y. (2008). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. . *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 117-136.
- Özdamar, K. (2013). Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi (9. Baskı). Eskişehir: Nisan.
- Özdemir, E. (1990). *Okuma Sanatı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Özdemir, E. (2007). *Eleştirel Okuma*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Özer Özkan, Y., Acar Güvendir, M., & Satıcı, D. (2016). Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) Sınavının Uygulama Koşullarına İlişkin Öğrenci Görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12 (6), 1160-1180.
- Özkaya, P. G., & Çetin, D. (2014). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma alışkanlıkları ve kütüphane kullanımlarına ilişkin bir inceleme. *Muğla Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1).
- Özkan, M. (2015). *TEOG kapsamında uygulanan matematik alt testi ile matematik mazeret alt testinin istatistiksel eşitliğinin sağlanması*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sağlam, P. (2016). *Ortaokul 8.sınıf öğrencilerinin algıladıkları ana-baba tutumlarının ve bazı değişkenler açısından aile faktörünün akademik başarıları ve TEOG sınav başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Sallabaş, M. E. (2008). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 141-155.
- Sarıcı, M. (2016). *Aile içi mutluluk ile ortaokul öğrencilerinin TEOG sınavı başarıları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Satıcı, D. K. (2016). *Temel eğitimden ortaöğretime geçiş sınavının (2014-kasım) Rasch modeline göre cinsiyet açısından yanlılığının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

- Serin, N. (2011). *Okuma alışkanlığının kazandırılmasında edebi türlerin etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Sertöz, T. (2003). İlköğretim okullarının 6. sınıflarında okuduğunu anlama davranışının kazandırılmasının matematik başarısına etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Sevmez, H. (2009). *Türkçe öğretmen adaylarının okuma alışkanlığı ve kütüphane kullanımı üzerine bir inceleme*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Sever, S. (1997). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı.
- Siegel, S. (1977). Davranış bilimleri için parametrik olmayan istatistikler (Çev.: Yurdal Topsever). Ankara Üniversitesi, Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi.
- Susar Kırmızı, F., Fenli, A., Kasap, D. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile okuma alışkanlıklarına yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 3(1), 354-367.
- Süer, N. (2014). *Öz-düzenleme becerilerinin TEOG sınavı üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Şahiner, Y. (2005). *İlk ve ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin okuma alışkanlıkları ve bu alışkanlıkları etkileyen faktörler (Elmadağ ilçesi örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şad, S. N., & Şahiner, Y. K. (2016). Temel eğitimden orta öğretim geçiş (TEOG) sistemine ilişkin öğretmen ve veli görüşleri. *İlköğretim Online*, 15(1), 53-76. <http://www.ilkogretim-online.org.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Şahin, A. (2009). İlköğretim 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarının sosyo-ekonomik düzeylerine göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 215-232.
- Şen, M. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin serbest zamanlı okuma alışkanlıklarının sosyal bilgiler dersindeki akademik başarıya etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Şenyiğit, Ç. (2016). *Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin ve kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenlere göre*

- incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Tanju, E. H. (2010). Çocuklarda kitap okuma alışkanlığına genel bir bakış. *Aile ve Toplum*, 11(6), 30-39.
- Taşkın, G. (2016). *Temel eğitimden ortaöğretime geçiş sistemine ilişkin fen bilimleri öğretmenlerinin ve öğrencilerin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Tatar, E. & Soylu, Y. (2006). Okuma-anlamadaki başarının matematik başarısına etkisinin belirlenmesi üzerine bir çalışma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(2), 503-508.
- Temizkan, M. (2009). *Metin Türlerine Göre Okuma Türleri*. Ankara: Nobel.
- Tel, M. (2007). Bir boş zaman aktivitesi olarak okuma etkinliğinin değerlendirilmesi (öğretim üyeleri örneği). *e-Journal of New World Sciences Acedemy Social Sciences*, 3(1), 1-14. <http://www.newwsa.com> sayfasından erişilmiştir.
- Tok, M., Küçük, B., Kırmacı, Ö. (2015). Ortaokul kitap okuma alışkanlığı ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(2), 694-716.
- Toktar, E. K. (2012). *Edirne ili merkez ilçesinde bulunan ilköğretim 1.kademe öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ve kütüphane kullanımları*. Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Topçu, Y. E. (2005). *İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları (Kayseri örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tuna, L. (2016). *Okuma stratejilerinin 7. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı kazanmasına, okuma tutumuna ve okuduğunu anlama becerisine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Türk Dil Kurumu. (2015). Büyük Türkçe Sözlük. Ankara: TDK.
- Tüzer, A. (2016). *Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ile sayısal ders başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.

- Uslu Üstten, A. & Pilav, S. (2014). Lise öğrencilerinin okuma ilgi ve alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(4), 764-782.
- Ülper, H. & Çeliktürk, Z. (2013). Öğretmen adaylarının okuma motivasyonlarının değerlendirilmesi [Özel Sayı]. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 1033-1057.
- Ünal, M. (2012). *6. sınıf öğrencilerinin okuma tutumlarının okuduğunu anlamaya olan etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Velioğlu, M. N., Karsu, S., Çifci, S., Işıksan, P. A., Umut, M. Ö., Bayrak, E. (2013). Bilinç öncesinden bilinç sonrasına yolculuk: Okuma alışkanlığı kazandırılmasına dönük üniversite öğrencileri üzerinde karma bir araştırma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(47), 171-190. <http://www.esoder.org> sayfasından erişilmiştir.
- Yakalı, D. (2016). *TEOG sınavlarındaki matematik sorularının yenilenmiş bloom taksonomisi ve öğretim programına göre değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Yalman, M., Özkan, E., Başaran, B. (2015). Geleceğin öğretmenlerinin kitap okuma alışkanlıklarının incelenmesi. *Erzincan Kültür ve Eğitim Vakfı Akademi Dergisi*, 19(61), 463-478.
- Yavaş, S. (2013). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ile üst düzey düşünme becerileri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Yavuz, S., Odabaş, M., Özdemir, A. (2016). Öğrencilerin Sosyoekonomik Düzeylerinin TEOG Matematik Başarısına Etkisi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 7(1), 85-95.
- Yener, M. (2016). *Fen bilimleri öğretmenlerinin temel eğitimden ortaöğretime geçiş sınavı (TEOG) hakkındaki tutumlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin.

- Yıldırım, B. (2015). *Türkiye’deki ortaöğretime giriş sınavları (OKS, SBS, TEOG) ile TIMSS sınav sorularının (biyoloji) öğrenci başarıları düzeyinde karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Yıldız, D., Ceran, D., Sevmez, H. (2015). Eğitim fakültesi öğrencilerinin okuma alışkanlıkları profili. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(3), 141-166.
- Yıldız, M. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- 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.
- Yılmaz, B. (1990). *Okuma alışkanlığı ve Yenimahalle İlçe Halk Kütüphanesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz Koğar, E. & Aygün, B. (2016). Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı (TEOG)’nın matematik temel alanına ait testlerin kapsam geçerliğinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(5), 667-680.
- Yılmaz, M. & Benli, N. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 281-291.
- Yılmaz, M. & Darıcan, A. M. (2015). Okumaya hazıroluşluğun ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarına etkisi [Özel Sayısı]. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi XIV. Uluslararası Katılımlı Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu*, 97-110.
- Yorgancı, O. K. (2015). *8.sınıf Türkçe dersi ortak sınavı sorularının öğretim programına göre değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yurtseven, L. & Kurt, G. (2013). *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 37(2), 99-119.

## **EKLER**

## EK 1. Ölçek Uygulama İzni



T.C.  
ANKARA VALİLİĞİ  
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.3061347  
Konu : Araştırma İzni

08.03.2017

GAZİ ÜNİVERSİTESİNE  
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2012/13 nolu Genelgesi.  
b) 28/02/2017 tarihli ve 8533 sayılı yazınız.

Enstitünüz Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Taner AKSOY'un "**Okuma Alışkanlığının Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) Sınavına Etkisi**" konulu araştırma kapsamında uygulama talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve uygulamanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Uygulama formunun (1 sayfa) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde bir örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme (1) Şubesine gönderilmesini rica ederim.

Vefa BARDAKCI  
Vali a.  
Milli Eğitim Müdürü

08 03/2017

Mahmut ÖZDEMİR

Konya yolu Başkent Öğretmen Evi arkası Beşevler ANKARA  
e-posta: istatistik06@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için  
Tel: (0 312) 221 02 17/135-134

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 0a9b-b698-342c-9717-8919 kodu ile teyit edilebilir.

## EK 2. Ölçek Kullanım İzni

04.06.2017

Gmail - Okuma Alışkanlığı Ölçeği İzin İsteği



Taner AKSOY <taneraksoy55@gmail.com>

### Okuma Alışkanlığı Ölçeği İzin İsteği

2 İleti

Taner AKSOY <taneraksoy55@gmail.com>

30 Kasım 2016 10:27

Alıcı: mehmettok@comu.edu.tr, bariskucuk@comu.edu.tr, kirmaciomer@gmail.com

Hocam iyi günler. "Ortaokul Kitap Okuma Alışkanlığı Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması" isimli makalenizde yer alan "Ortaokul Kitap Okuma Alışkanlığı Ölçeği"ni "Okuma Alışkanlığının Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) Ortak Sınavına Etkisi" başlıklı Yüksek Lisans tez çalışmamda kullanmak istiyorum.  
Taner Aksoy, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi ABD.

Ömer Kırmacı <kirmaciomer@gmail.com>

30 Kasım 2016 14:40

Alıcı: Taner AKSOY <taneraksoy55@gmail.com>

İyi Günler,

Kullanmanızda bir sakınca yoktur. İyi çalışmalar

30 Kasım 2016 11:27 tarihinde Taner AKSOY <taneraksoy55@gmail.com> yazdı:

Hocam iyi günler. "Ortaokul Kitap Okuma Alışkanlığı Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması" isimli makalenizde yer alan "Ortaokul Kitap Okuma Alışkanlığı Ölçeği"ni "Okuma Alışkanlığının Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) Ortak Sınavına Etkisi" başlıklı Yüksek Lisans tez çalışmamda kullanmak istiyorum.  
Taner Aksoy, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi ABD.

İyi Çalışmalar,  
Ömer KIRMACI

### EK 3. Ortaokul Kitap Okuma Alışkanlığı Ölçeği

#### ORTAOKUL KİTAP OKUMA ALIŞKANLIĞI ÖLÇEĞİ

Öğrencinin:

Adı-Soyadı:

Okulu:

Sınıfı:

Okul Numarası:

| Maddeler |                                                                | Kesinlikle<br>Katılmıyorum | Katılmıyorum | Kısmen<br>Katılıyorum | Katılıyorum | Kesinlikle<br>Katılıyorum |
|----------|----------------------------------------------------------------|----------------------------|--------------|-----------------------|-------------|---------------------------|
| 1        | Hikâye, şiir, deneme vb. türlerde yazı denemeleri yaparım.     | 1                          | 2            | 3                     | 4           | 5                         |
| 2        | Akıcı bir şekilde okuyabilirim.                                | 1                          | 2            | 3                     | 4           | 5                         |
| 3        | Okuduğum kitapların özetlerini çıkarırım.                      | 1                          | 2            | 3                     | 4           | 5                         |
| 4        | Bana hediye olarak kitap alınmasından hoşlanırım.              | 1                          | 2            | 3                     | 4           | 5                         |
| 5        | Kitap okuduğum için genel kültür düzeyim yüksektir.            | 1                          | 2            | 3                     | 4           | 5                         |
| 6        | Kendi kütüphanemi oluşturmak için gayret ederim.               | 1                          | 2            | 3                     | 4           | 5                         |
| 7        | Kitap okuduğum için hayal dünyam ve yaratıcılığım gelişmiştir. | 1                          | 2            | 3                     | 4           | 5                         |
| 8        | Yanımda kitap taşırım.                                         | 1                          | 2            | 3                     | 4           | 5                         |
| 9        | Kelime hazinemi geliştirmeye çalışırım.                        | 1                          | 2            | 3                     | 4           | 5                         |
| 10       | Konuşmalarım kitaplardan bolca alıntı yaparım.                 | 1                          | 2            | 3                     | 4           | 5                         |
| 11       | Boş derslerde kitap okurum                                     | 1                          | 2            | 3                     | 4           | 5                         |
| 12       | Yazarken veya konuşurken seçtiğim sözcüklere dikkat ederim.    | 1                          | 2            | 3                     | 4           | 5                         |
| 13       | Kitap okumak için özel vakit ayırırım.                         | 1                          | 2            | 3                     | 4           | 5                         |
| 14       | Yazarken cümlelerimin yapısı ve içeriğini düzgün kurarım       | 1                          | 2            | 3                     | 4           | 5                         |
| 15       | Rahatça kompozisyon yazabilirim.                               | 1                          | 2            | 3                     | 4           | 5                         |



*GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..*