

**İngiltere’deki İki Dilli Türk Ortaokul Öğrencileri ile  
Türkiye’deki Ortaokul Öğrencilerinin Okuma  
Tutumlarının ve Okur Öz Algılarının Karşılaştırılması\***

**Comparison of Reading Attitudes and Reader Self-  
Perceptions of Bilingual Turkish Secondary School  
Students in England and Secondary School Students in  
Turkey**

Celalettin ÇELEBİ<sup>1</sup>, Tuğba PÜRSÜN<sup>2</sup>, Süleyman ARSLANTAŞ<sup>3</sup>, Mehmet TOYRAN<sup>4</sup>

<sup>1</sup>Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf  
Eğitimi Ana Bilim Dalı. celalcebe75@gmail.com

<sup>2</sup>Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Zihin  
Engelliler Eğitimi Ana Bilim Dalı. tugbapursun@gmail.com

<sup>3</sup>Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim  
Bölümü, Özel Eğitim Ana Bilim Dalı. suleymanarslantas@gmail.com

<sup>4</sup>Beyoğlu İlçe MEM. toyran1@gmail.com

**Makale Türü/Article Types:** Araştırma Makalesi/Research Article

**Makalenin Geliş Tarihi:** 23.02.2022

**Yayına Kabul Tarihi:** 24.06.2022

**ÖZ**

*Bu araştırmanın amacı, İngiltere’deki iki dilli Türk ortaokul öğrencileri ile Türkiye’de öğrenim gören ortaokul öğrencilerinin okur öz algılarının ve okumaya yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesidir. Araştırma tarama modelinde desenlenmiştir. İngiltere’den 177, Türkiye’den ise 186 ortaokul öğrencisinin katıldığı araştırmanın evreninin belirlenmesinde kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Araştırma verileri “Okur Öz Algılama Ölçeği” ve “Garfield Görselli 1-6. Sınıflar İçin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Elde edilen verilerin normal dağılım göstermesi nedeniyle parametrik betimsel istatistik testlerden Anova ve Tukey testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, sınıf düzeyine göre İngiltere’deki iki dilli Türk ortaokul öğrencileri ile Türkiye’deki*

**\*Alıntılama:** Çelebi, C., Pürsün, T., Arslantaş, S., ve Toyran, M. (2022). İngiltere’deki iki dilli Türk ortaokul öğrencileri ile Türkiye’deki ortaokul öğrencilerinin okuma tutumlarının ve okur öz algılarının karşılaştırılması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(2), 1177-1211.

ortaokul öğrencilerinin okur öz algılarında anlamlı farklılık bulunduğu ve genel olarak Türkiye'deki öğrencilerin okur öz algılarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının da sınıf düzeyi açısından anlamlı düzeyde farklılaştığı ve Türkiye'deki sınıfların tamamının İngiltere'deki altıncı ve sekizinci sınıflara göre daha fazla olumlu tutuma sahip oldukları görülmüştür. Cinsiyet değişkeni açısından her iki ülkede de kız öğrencilerin okur öz algılarının erkek öğrencilerden; Türkiye'deki hem kız hem de erkek öğrencilerin İngiltere'deki kız ve erkek öğrencilerden daha yüksek okur öz algısına sahip oldukları belirlenmiştir. Benzer biçimde Türkiye'deki kız ve erkek öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının İngiltere'deki kız ve erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** İngiltere, Türkiye, İki dilli, Ortaokul öğrencileri, Okur öz algısı, Okuma tutumu

### **ABSTRACT**

The aim of this study is to comparatively examine the reader self-perceptions and attitudes towards reading of bilingual Turkish secondary school students in UK and secondary school students in Turkey in terms of some variables. In this survey, the convenience sampling method has been adopted to determine the sample of the study, in which 177 secondary school students from England and 186 secondary school students from Turkey participated. The research data were collected by means of the Reading Attitude Survey with "Garfield "Pictures for 1-6th Grade Students and the Reader Self- Perception Scales. Since the data were normally distributed, the researchers used parametric tests like Anova and Tukey. As a result of the research, it has come out that there is a statistically significant difference in reader self-perceptions of secondary school students in England and Turkey as far as their grade levels are concerned, and that reader self-perceptions of students in Turkey are higher. Moreover, attitudes of students towards reading also differed significantly in terms of their grade levels and that all of the grade levels in Turkey had more positive attitudes than the sixth and eighth graders in the UK. In terms of gender, it has been determined that self-perceptions of female students in both countries is higher than that of male students, on the other hand, students in Turkey have higher self-perceptions than the students in the UK. In a similar vein, attitudes of students in Turkey towards reading are higher than that of students in England.

**Keywords:** UK, Turkey, Bilingual, Secondary school students, Reader self-perceptions, Reading attitudes

## GİRİŞ

Görme, dikkat, odaklanma, algılama, hatırlama, ilişki kurma, çözümleme ve yorumlama vb. birbirinden farklı duyuşsal ve bilişsel öğelerin birlikte kullanımını gerektiren anlam kurma çabası (Karatay, 2010, s.459) olan okuma bireylerin mesleki gelişimlerinin anahtarıdır. Ayrıca iletişim becerilerini ve kişiliklerini geliştirmelerinin en etkili araçlarından biridir. Sadece dil derslerinin değil aynı zamanda tüm eğitim öğretim sürecinin en önemli unsurudur. Okuma becerisi yetersiz olan bireyin kişisel, sosyal ve özellikle de eğitim hayatında güçlük yaşaması olasıdır (Çeçen ve Deniz, 2015, s.194). Bu bağlamda, öğrenmenin temeli olarak nitelendirilen okuma becerisinin bireye kazandırılması ile erken dönemlerden itibaren okuma alışkanlığının edinilmesi amaçlanmaktadır. Okuma alışkanlığının kazanılması çeşitli faktörlere bağlı olmakla birlikte okuma becerisinin etkin kullanımı ve bilgi edinmedeki rolü nedeniyle bireyin öz yeterlik algısı (İnnalı ve Aydın, 2014) ve okumaya yönelik tutumu (Aydın, Kaya ve Bayraktar, 2015) önemli rol oynamaktadır.

Bandura'ya göre davranışı etkileyen temel kavramlardan birisi öz yeterliktir. Öz yeterlik, bireyin belirli bir işte başarılı olmak için gerekli eylemleri düzenleme ve yürütme yeteneğine sahip olduğuna dair inanç veya algı olarak tanımlanır (Bandura, 1986, 1997). Bu inanç, bireylerin bir etkinlik için harcanacak çaba miktarını, güçlükler karşısında ne kadar dayanacaklarını ve olumsuz durumlar karşısında ne kadar dirençli olacaklarını belirlemeye yardımcı olur (Pajares, 2002, s.116). O halde öz yeterlik, bireyin yaşadığı zorlukların nasıl üstesinden gelebileceğine yönelik kendisine olan inancı olarak tanımlanabilir. Bir görevi yapabileceğine inanan birey, daha aktif ve bağımsız hareket edebilir. Bireydeki "yapabilirim" inancı, çevresi üzerindeki kontrol duygusunu da yansıtır (Schwarzer, Baßler, Kwiatek, Schroder ve Zhang, 1997). Birey gerçekleştirmesi gereken görev ile potansiyelini karşılaştırarak vardığı sonuca göre davranır. Öz yeterlik beklentilerinin davranış değişikliğinin en güçlü belirleyicisi olarak (Bandura, 1977) bireyin aktivite seçimi kararını ve başarısını etkilediği varsayılır

(Schunk ve Rice, 1987). Dolayısıyla bireyin sahip olduğu öz yeterlik inançları süreç sonunda başarı düzeyini etkiler (Pajares, 2002).

Bireyin herhangi bir konuyla ilgili öz yeterlik inancı önceki yaşantılar (başarı veya başarısızlık), dolaylı yaşantılar (başkalarının başarı ve başarısızlıklarını gözleme), sözel ikna (aile, arkadaş grubu, meslektaşlar gibi), duyuşsal deneyim (heyecan, korku vb. yoğun duygular yaşama) gibi dört farklı kaynaktan gelen bilgilerden oluşur (Akkoyunlu ve Orhan, 2003; Hoy ve Spero, 2005; Schunk, 2003; Senemoğlu, 2007). Bandura'nın öz yeterlik modelinde, öğrencilerin okuma yeteneklerini değerlendirirken bu dört temel faktörün göz önünde bulundurulması önerilir (Henk, Marinak ve Melnick, 2012, s.313).

Bireyin her alanda öz yeterliliğe sahip olması mümkün değildir. Örneğin, birey müzik alanında iyi bir öz yeterlik algısına sahipken okuma öz yeterliliğine sahip olmadığına inanabilir (Bandura, 1977). Okuma eyleminin gerçekleştirilmesi sürecinde de bireyin o eylemi gerçekleştirme düzeyine ilişkin kişisel algısının, okuma eyleminde kendine olan inancının başarı düzeyini etkileyeceği söylenerek okur öz algısı kavramının okuma becerisiyle ilişkili olduğu belirtilir (Karakoç Öztürk, 2015, s.913-914). Okumaya yönelik olarak algılanan okur öz algısı, bireye okuma becerisinin kazandırılmasında rol oynayan duyuşsal niteliklerdendir (Ülper, 2010).

Okuma konusunda olumlu yaşantıları olan bireylerin okuma başarılarının ve okur öz algılarının oldukça yüksek olduğu söylenebilir (Keskin ve Atmaca, 2014). Öğrencilerin okumaya yönelik okur öz algı inançları içinde buldukları ve öğrendikleri çevreden etkilenebilmekte, önceki ve şimdiki deneyimleri onların bu konudaki inançlarını değiştirebilmektedir (Cole, 2002; Akt. Kocaarslan, 2016). Okur öz algısı yüksek olan bir birey okuyabileceğine dair inanca sahip olur ve çevresindeki okuma metinlerine yönelir. Bu durumda birey içsel bir okuma isteği duyar ve bu içsel istek sonucunda okumaya yönelir (Ülper, 2011, s.942). Zamanla okuma ve yazmaya kararlı biçimde odaklanan bireyin uygulamaları daha amaçlı, kalıcı ve üretken bir hale gelmektedir. Okuryazarlıkla oluşturdukları olumlu çağrışımlar sürekli motivasyona, sebat etmeye

(Henk, Marinak ve Melnick, 2012) öz algının ve tutumun yüksek olmasına katkıda bulunur.

Duyuşsal alan davranışlardan biri olan tutum ise genel olarak bir bireyin herhangi bir uyarana karşısında olumlu veya olumsuz biçimde tepki verme eğilimi olarak tanımlanır (Köklü, 1992). “Tutum, bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilimdir” (Kağıtçıbaşı, 2010, s.110). Okumaya ilişkin tutum ise bireyin motivasyonunu ve okuma niyetini düzenlemede, inançları ile okuma faaliyetleri arasındaki ilişkiye aracılık etmede önemli bir rol oynaması nedeniyle uzun süredir önemli bir psikolojik yapı olarak kabul edilir (Russ, 1989). Okumaya yönelik tutum bireylerin bağımsız okuma alışkanlığını, sınıftaki okuma etkinliklerine katılım düzeylerini, seçilen okuma konularının çeşitliliğini, okumaktan zevk alışlarını ve okuma başarılarını etkilemesi muhtemel önemli bir faktördür (Logan ve Johnston, 2009). Bireyin okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmesinde, okur öz algısı düzeyi önemli etkiye sahiptir. Kendisine yönelik iyi okuyucu algısı olan bireyler, kitaplara ilgi duyan, okumaktan zevk alan, okuma çabası içinde olan, her türlü okuma araçlarına ilgisi olan, özetle okumaya yönelik olumlu tutum içinde olan bireylerdir (Okur, 2017).

Okuma becerisinin kazanılmasında ve sürdürülmesinde bireylerin yüksek öz algıya ve tutuma sahip olmaları büyük ölçüde dil becerilerini kazanma ve ana dillerindeki yetkinlik düzeylerine bağlıdır. Ancak başka bir ülkede yaşamaya başlayan bireylerin buldukları ülkeye uyum sağlayabilmeleri için öncelikle o ülkenin dilini öğrenmeleri gerektiği dikkate alındığında dil öğrenme ile ilgili eksikliklerin olduğu ve tam olarak öğrenilemediği sorunu ortaya çıkmaktadır. Dil konusunda yaşanan problemler ise beraberinde düşük okuma oranını getirmektedir. Türkiye ve Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyetinden birlikte yaklaşık 300 000-400 000 Türk kökenli bireyin bulunduğu İngiltere’de Türk öğrencilerine İngiliz devlet okullarında, çoğunlukla haftada bir gün ve genellikle hafta sonları Türk toplumu tarafından açılan veya desteklenen okullarda Türkiye ve KKTC’den gönderilen öğretmenler tarafından Türkçe ve Türk Kültürü dersleri verilmektedir (Çelebi, 2019; Uysal, 2015; Yaman ve Dağtaş, 2015). Sınırlı

sayılabilecek düzeyde verilen bu dersler ise öğrencilerin kendi anadillerinde de beklenen düzeyde olmamaları ile sonuçlanmaktadır. Dilin karmaşık yapısını çözümlenme, zengin kelime bilgisine sahip olma ve metni anlama ile ilgili güçlükler yaşama ihtimali çok yüksek olan bu öğrencilerin kendilerine yönelik okur öz algılarının düşük olması ve okumaktan keyif alamamaları nedeniyle olumsuz okuma tutumu geliştirmeleri söz konusu olabilmektedir.

Yapılan birçok araştırmada kadınlar ile erkekler arasında okuma alışkanlığı, okuma tutumu, okuduğunu anlama vb. açısından bir farklılık olup olmadığının ve okuma becerisini etkilediği düşünülen cinsiyet, gelişim dönemleri vb. unsurların neler olduğunun belirlenmeye çalışıldığı görülmektedir (Akkaya ve Özdemir, 2013; Arslan, 2013; Keklik, 2009). Cinsiyet ve okuma ilişkisini inceleyen çalışmalarda cinsiyet ve okuma arasında ilişkinin olmadığına veya erkekler lehine anlamlı farklılığın olduğuna dair çalışmalar bulunmakla birlikte farklı öğrenim düzeylerindeki bireylerle yapılan birçok çalışmada kadınlar lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği (Balcı, Uyar ve Büyükkız, 2012; İşeri, 2010; Mete, 2012; Sallabaş, 2008) belirlenmiştir.

Bireylerin bir görevi tamamlama yetenekleriyle ilgili olumlu tutuma sahip olmaları öz yeterlik algılarını da olumlu biçimde etkilemektedir. Olumlu deneyimler bireylerin hem tutumlarının hem de öz yeterlik algılarının yüksek olmasına neden olmaktadır (Levine ve Donitsa-Schmidt, 1997; Akt. Kutluca ve Ekici, 2010). Okur öz algısı okuma becerisini etkileyen ve okuma eğitiminde katkısı olan duyuşsal özelliklerdendir. Yurtdışındaki Türk öğrencilerle ilgili yapılan araştırmalar genellikle öğrencilerin yazılı - sözlü becerilerini inceleme (Aydın, 2013; İnce, 2011; Yıldız ve Öztürk, 2013) Türkçe ve Türkçe derslerine karşı tutumları (Cemiloğlu ve Şen, 2012; Güler Arı, 2015; Gürbüz, 2017; Tekin, 2015), kelime sıklıkları (Bilgiç, 2016; Tatar Kırılmış ve Çelebi, 2015) ile ilgilidir. Okumanın duyuşsal özelliklerinden okur öz yeterliği ile okumaya yönelik tutum arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bazı araştırmalar (Armut ve Türkyılmaz, 2017; Bircan ve Uzuner Yurt, 2015; İnnalı ve Aydın, 2014; Karakoç Öztürk, 2015) olmakla birlikte hem Türkiye'de hem İngiltere'de ortaokul düzeyinde karşılaştırmalı çalışma yapılmamıştır. Bu nedenle öğrencilerin okumaya yönelik tutum ve öz algıları

gibi duyuşsal özelliklerinin belirlenmesinin okuma becerisinin geliştirilmesine ve desteklenmesine olumlu katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca, bilişsel olmasının yanı sıra duyuşsal yönü de bulunan okuma ediminin (Ülper, 2010) duyuşsal yönleriyle ilgili olası sorunların belirlenmesi ve çözümü için doğru saptamalarda bulunulması ve çözüm önerilerinin sunulması (Ülper ve Karakaya, 2013) da beklenmektedir. Bu araştırmada İngiltere'deki iki dilli Türk ortaokul öğrencileri ile Türkiye'deki ortaokul öğrencilerinin okur öz algılarının ve okumaya yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. İngiltere'deki iki dilli Türk ortaokul öğrencilerinin ve Türkiye'deki ortaokul öğrencilerinin okur öz algıları sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. İngiltere'deki iki dilli Türk ortaokul öğrencilerinin ve Türkiye'deki ortaokul öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. İngiltere'deki iki dilli Türk ortaokul öğrencilerinin ve Türkiye'deki ortaokul öğrencilerinin okur öz algıları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. İngiltere'deki iki dilli Türk ortaokul öğrencilerinin ve Türkiye'deki ortaokul öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

## **YÖNTEM**

### **Araştırmanın Modeli**

İngiltere'deki iki dilli Türk ortaokul öğrencilerinin ve Türkiye'deki ortaokul öğrencilerinin okur öz algılarının ve okumaya yönelik tutumlarının belirlenmesi amacıyla yapılan bu araştırma nicel araştırma yaklaşımına uygun olarak tasarlanmıştır. Araştırma tarama modelinde desenlenmiştir. Tarama modeli, geçmişte ya da şu anda var

olan bir durumu var olduğu biçimiyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 1999, s.77). Bu çalışmada, İngiltere ve Türkiye’deki ortaokul öğrencilerinin okur öz algıları ve okumaya yönelik tutumları çeşitli değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak inceleneceğinden, araştırmaya dâhil olan öğrenciler kendi koşulları içinde ve olduğu gibi betimleneceğinden tarama modeli kullanılmıştır.

### **Evren Örneklem**

Araştırmanın Türkiye’deki çalışma evrenini Konya’daki ortaokullarda öğrenim gören öğrenciler; İngiltere’deki çalışma evrenini ise Türkçe dersleri alan ortaokul düzeyindeki iki dilli Türk öğrenciler oluşturmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde her iki ülkedeki öğrencilerin temel düzeyde Türkçe okuma, yazma ve okuduğunu anlama becerisine sahip olmaları, belirlenen iki ölçeğin Türkiye’de Türkçe, İngiltere’de ise hem Türkçe hem de İngilizce formlarını cevaplayacak düzeyde olmaları dikkate alınmıştır. Araştırmada her iki ülkedeki öğrencilere ulaşma imkânının olmaması, zamanın sınırlı olması ve ekonomik nedenlerle evreni temsil edeceği düşünülen büyüklük dikkate alınarak kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin demografik bilgileri Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1.** Türkiye’deki ve İngiltere’deki Öğrencilere İlişkin Demografik Bilgiler

Ülke	Sınıf Düzeyi	5. Sınıf		6. Sınıf		7. Sınıf		8. Sınıf		Toplam	
	Cinsiyet	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
İngiltere	Kız	22	52.38	16	35.55	19	41.3	16	36.36	73	41.25
	Erkek	20	47.62	29	64.45	27	58.7	28	63.64	104	58.75
	Toplam	42	100	45	100	46	100	44	100	177	100
Türkiye	Kız	23	52.27	31	63.26	26	55.32	30	65.22	110	59.14
	Erkek	21	47.73	18	36.74	21	44.68	16	34.78	76	40.86
	Toplam	44	100	49	100	47	100	46	100	186	100

Tablo 1’e göre Türkiye’den araştırmaya katılan öğrencilerin yarısından fazlası (%59.14) kız öğrencidir ve çoğunluğu (%63.29) altıncı sınıfta öğrenim görmektedir. Erkek öğrenciler ise sınıf düzeyi açısından beşinci (%47.73) ve yedinci sınıfta (%44.68) yoğunlaşmaktadır. İngiltere’den araştırmaya katılan öğrencilerin ise yarısından fazlasını



(%58.75) erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Erkek öğrencilerin çoğu (%64.45) altıncı sınıfta; kız öğrenciler (%52.38) ise beşinci sınıfta öğrenim görmektedir.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmada veri toplama aracı olarak ortaokul öğrencilerinin kişisel bilgilerini öğrenmek amacıyla “Kişisel Bilgi Formu”, okur öz yeterliklerine dair inançlarını öğrenmek amacıyla Okur Öz Algılama Ölçeği ve okumaya yönelik tutumlarını belirlemek için Garfield Görselli 1-6. Sınıflar İçin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler aşağıda yer almaktadır. Araştırmada kullanılan her iki ölçeğin Türkiye’de Türkçe, İngiltere’de ise hem Türkçe hem de İngilizce formları kullanılmıştır.

### **Okur Öz Algılama Ölçeği**

Henk ve Melnick (1995) tarafından geliştirilen Okur Öz Algılama Ölçeği 4 alt boyut ve 1’i genel olmak üzere toplam 33 maddeden oluşmaktadır. Ölçek beşli Likert türündedir. Ölçeğin maddeleri ‘1=Kesinlikle katılmıyorum’ ile ‘5=Tamamen katılıyorum’ arasında değerlendirilmektedir. Yaylı ve Duru (2008) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçekte 629 öğrenciden veri toplanmış ve yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları sonucunda 31 madde 5 faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Ölçeğin alt boyutlarının güvenilirlik katsayıları da sırasıyla; Gelişim için  $\alpha=.80$ ; Fizyolojik Durumlar için  $\alpha=.83$ ; Arkadaş ve Öğretmenden Alınan Sosyal Dönüt için  $\alpha=.85$ ; Gözleme Dayalı Karşılaştırma için  $\alpha=.79$  Aileden Alınan Sosyal Dönüt için  $\alpha=.74$  olarak hesaplanmıştır (Yaylı ve Duru, 2008).

### **Garfield Görselli 1-6. Sınıflar İçin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği**

McKenna ve Kear (1990) tarafından geliştirilen Garfield Görselli 1-6. Sınıflar İçin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği toplam 20 maddeden ve eğlenme amaçlı okuma (1-10. maddeler) ve akademik okuma (11-20. maddeler) olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Dört farklı duygu durumu “çok mutlu”, biraz mutlu”, “biraz üzgün” ve “çok üzgün” Garfield resimleri ile temsil edilmekte ve 4 puandan 1 puana doğru derecelendirilmektedir. Türkçe uyarlaması Kocaarslan (2016) tarafından yapılan ölçeğin

Türkçe formu için Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .88 olarak hesaplanmıştır. Araştırmada her iki ülkedeki öğrencilerin kendilerini daha yetkin olduğunu düşündüğü dilde okumaya yönelik tutumları belirlenmeye çalışılmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin normal dağılım gösteriyor olması nedeniyle parametrik istatistikler kullanılmıştır. Araştırmanın amaçları doğrultusunda ölçeklerden alınan toplam puanların bağımsız değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla parametrik analiz tekniklerinden tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Varyans analizi sonucunda anlamlı farklılığın çıktığı durumlarda gruplar arasında farkın kaynağı ise Tukey testi kullanılarak incelenmiştir.

### **Etik Kurallara Uygunluk**

Bu çalışmanın, hazırlık, veri toplama araçları hazırlama, katılımcıları belirleme, verileri toplama, veri analizi ve bulguları yorumlama olmak üzere tüm aşamalarında “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirlenen bilimsel etik, ilke ve kurallara uyulmuştur. Ayrıca, “Etik Kurul Onay Belgesi” Ek.1’de sunulmuştur.

## **BULGULAR**

Araştırmada öğrencilerin okur öz algılarında sınıf düzeyi açısından anlamlı farklılık olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen veriler Tablo 2’de gösterilmiştir.

**Tablo 2.** Sınıf Düzeyine Göre Okur Öz Algılama Ölçeği ANOVA Testi Sonuçları

Alt Boyut	İngiltere				Türkiye			df	F	p	Fark
	Sınıf	N	$\bar{x}$	Ss	N	$\bar{x}$	Ss				
Gözleme Dayalı Karşılaştırma	5. Sınıf	42	12.64	3.795	44	13.18	3.961	362	2.908	.006	6.sınıf<6.sTür.
	6. Sınıf	45	11.71	3.794	49	14.49	3.819				
	7. Sınıf	46	12.28	3.793	47	13.34	3.846				
	8. Sınıf	44	12.23	3.477	46	14.11	3.523				
	Total	363	13.02	3.923							
Fizyolojik Durum	5. Sınıf	42	22.19	5.615	44	23.30	5.342	362	6.831	.000	5.İng>8.İng 8.İng<5.6.7.8.Tür.
	6. Sınıf	45	21.16	4.183	49	24.10	5.339				
	7. Sınıf	46	21.00	5.530	47	23.98	5.765				
	8. Sınıf	44	18.02	5.543	46	23.37	4.596				
	Total	363	22.18	5.552							
Arkadaş ve Öğretmen Alınan Sosyal Destek	5. Sınıf	42	17.05	4.084	44	15.80	4.163	362	2.745	.009	5.İng>8.İng 8.İng <6.Tür.
	6. Sınıf	45	16.58	3.194	49	17.10	4.904				
	7. Sınıf	46	15.83	3.355	47	15.81	4.461				
	8. Sınıf	44	14.09	4.328	46	15.15	3.657				
	Total	363	15.93	4.132							
Gelişim	5. Sınıf	42	29.38	6.028	44	31.64	5.176	362	5.149	.000	6.İng <6.Tür. 7.İng <5.6.7.8.Tür. 8.İng <6.7.Tür.
	6. Sınıf	45	29.24	5.266	49	32.51	4.891				
	7. Sınıf	46	28.39	4.678	47	31.89	4.896				
	8. Sınıf	44	28.73	4.546	46	31.72	3.902				
	Total	363	30.48	5.137							
Aileden Alınan Sosyal Dönüt	5. Sınıf	42	9.17	2.713	44	9.09	3.033	362	.613	.745	---
	6. Sınıf	45	9.80	1.700	49	9.53	2.364				
	7. Sınıf	46	9.20	2.325	47	9.06	2.730				
	8. Sınıf	44	8.91	2.400	46	9.17	2.234				
	Total	363	9.25	2.452							
Toplam	5. Sınıf	42	90.43	18.194	44	93.00	18.162	362	4.241	.000	7.sınıf <6.sTr 8.sınıf <5.6.7.8.sTür.
	6. Sınıf	45	88.49	14.362	49	97.73	17.932				
	7. Sınıf	46	86.70	15.493	47	94.09	17.614				
	8. Sınıf	44	81.98	15.105	46	93.52	12.348				
	Total	363	90.85	16.776							

Tablo 2’de verilen sınıf düzeyine göre Okur Öz Algılama Ölçeği ANOVA testi sonuçlarına bakıldığında ölçeğin gözleme dayalı karşılaştırma alt boyutunda anlamlı düzeyde ( $p<0.05$ ) farklılık olduğu görülmektedir. Farklılığın 6. sınıflar arasında olduğu, İngiltere’de öğrenim gören 6. sınıf iki dilli Türk öğrencilerin ( $\bar{x}=11.71$ ;  $Ss=3.794$ ) Türkiye’de öğrenim gören 6. sınıf öğrencilerine ( $\bar{x}=14.49$ ;  $Ss=3.819$ ) göre daha düşük gözleme dayalı karşılaştırma becerisi gösterdiği söylenebilir.

Okur Öz Algılama Ölçeği fizyolojik durum algısı alt boyutunda sınıf düzeyine göre ilişkileri belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü analiz (ANOVA) testi sonuçlarının anlamlı düzeyde ( $p<0.05$ ) farklılık gösterdiği görülmektedir. Farklılığın kaynağını

belirlemek için uygulanan Tukey testi sonuçlarına göre İngiltere'de öğrenim gören 5. sınıf Türk öğrencilerinin ( $\bar{x}=22.19$ ;  $Ss=5.615$ ) İngiltere'de öğrenim gören 8. sınıf Türk öğrencilerinden ( $\bar{x}=18.02$ ;  $Ss=5.552$ ) anlamlı düzeyde farklılaştığı, İngiltere'de öğrenim gören 8. sınıf Türk öğrencilerinin Türkiye'de öğrenim gören 5. ( $\bar{x}=23.30$ ;  $Ss=5.342$ ), 6. ( $\bar{x}=24.10$ ;  $Ss=5.339$ ), 7. ( $\bar{x}=23.98$ ;  $Ss=5.745$ ), 8. sınıf ( $\bar{x}=23.37$ ;  $Ss=4.595$ ) öğrencilerinden anlamlı düzeyde farklı olduğu, Türkiye'de öğrenim gören tüm sınıf düzeylerinde ortaokul öğrencilerinin fizyolojik durum algılarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir.

Okur Öz Algılama Ölçeği arkadaş ve öğretmenden alınan sosyal destek alt boyutunda sınıf düzeyine göre ANOVA testi sonuçlarının anlamlı düzeyde ( $p<0.05$ ) farklılık gösterdiği görülmektedir. Farklılığın hangi sınıflar arasında olduğunu belirlemek amacıyla uygulanan Tukey testi sonuçlarına bakıldığında fizyolojik durum algısı alt boyutuna benzer şekilde İngiltere'de öğrenim gören 5. sınıf Türk öğrencilerinin ( $\bar{x}=17.05$ ;  $Ss=4.084$ ) İngiltere'de öğrenim gören 8. sınıf Türk öğrencilerinden ( $\bar{x}=14.09$ ;  $Ss=4.328$ ) anlamlı düzeyde farklılaştığı, İngiltere'de öğrenim gören 8. sınıf Türk öğrencilerinin Türkiye'de öğrenim gören 6. Sınıf ( $\bar{x}=17.10$ ;  $Ss=4.904$ ) öğrencilerinden anlamlı düzeyde farklı olduğu, Türkiye'de öğrenim gören 6. Sınıf öğrencilerinin arkadaş ve öğretmenden alınan sosyal destek düzeyinin anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir.

Sınıf düzeyine göre Okur Öz Algı Ölçeği gelişim algısı alt boyutunda ANOVA testi sonuçlarının anlamlı düzeyde ( $p<0.05$ ) farklılık gösterdiği görülmektedir. Farklılığın hangi sınıflar arasında olduğunu belirlemek amacıyla uygulanan Tukey testi sonuçlarına bakıldığında, İngiltere'de öğrenim gören 6. sınıf Türk öğrencilerinin ( $\bar{x}=29.24$ ;  $Ss=5.266$ ) Türkiye'deki 6. sınıf öğrencilerinden ( $\bar{x}=32.51$ ;  $Ss=4.891$ ) anlamlı düzeyde farklılaştığı, İngiltere'de öğrenim gören 7. sınıf Türk öğrencilerinin Türkiye'de öğrenim gören 5. ( $\bar{x}=31.64$ ;  $Ss=5.176$ ), 6. ( $\bar{x}=32.51$ ;  $Ss=4.891$ ), 7. ( $\bar{x}=31.89$ ;  $Ss=4.896$ ) ve 8. sınıf ( $\bar{x}=31.72$ ;  $Ss=3.902$ ) öğrencilerinden anlamlı düzeyde farklı olduğu, İngiltere'de öğrenim gören 6. ve 7. sınıf Türk öğrencilere benzer şekilde İngiltere'de eğitim gören 8. sınıf Türk öğrencilerinin ( $\bar{x}=28.73$ ;  $Ss=4.546$ ), Türkiye'de öğrenim gören 6. ( $\bar{x}=32.51$ ;

Ss=4.891) ve 7. sınıf ( $\bar{x}$ =31.89; Ss=4.896) öğrencilerinden anlamlı düzeyde farklı olduğu görülmektedir. Türkiye’de öğrenim gören tüm ortaokul düzeyindeki öğrencilerin gelişim algılarının İngiltere’de öğrenim gören öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu söylenebilir.

Okur Öz Algılama Ölçeği aileden alınan sosyal dönüt alt boyutunda Türkiye ve İngiltere’de eğitim alan ortaokul öğrencileri arasında fark olmadığı ( $p>0.05$ ) görülmektedir.

Sınıf düzeyine göre Okur Öz Algılama Ölçeği puanlarının tamamı üzerinde ilişkileri belirlemek için yapılan ANOVA testi sonuçlarına bakıldığında ölçeğin toplam puanlarının anlamlı düzeyde ( $p<0.05$ ) farklılık gösterdiği görülmektedir. Farklılığın hangi sınıflar arasında olduğunu belirlemek amacıyla uygulanan Tukey testi sonuçlarına bakıldığında İngiltere’de öğrenim gören 7. sınıf Türk öğrencilerin ( $\bar{x}$ =86.70; Ss=15.493) 6. sınıf Türk öğrencilerinden ( $\bar{x}$ =97.73; Ss=17.932) anlamlı düzeyde farklılaştığı, İngiltere’de öğrenim gören 8. sınıf Türk öğrencilerin ( $\bar{x}$ =81.98; Ss=15.105) Türkiye’de öğrenim gören 5. ( $\bar{x}$ =93.00; Ss=18.162), 6. ( $\bar{x}$ =97.73; Ss=17.932), 7. ( $\bar{x}$ =94.09; Ss=17.614) ve 8. sınıf ( $\bar{x}$ =93.52; Ss=12.348) öğrencilerinden anlamlı düzeyde farklı olduğu görülmektedir. Ölçeğin tüm puanlarında Türkiye’de öğrenim gören tüm ortaokul düzeyindeki öğrencilerinin anlamlı düzeyde İngiltere’de öğrenim gören 8. sınıf Türk öğrencilerden, Türkiye’de öğrenim gören ortaokul 6. sınıf düzeyindeki öğrencilerin anlamlı düzeyde İngiltere’de öğrenim gören 7. sınıf Türk öğrencilerden yüksek olduğu söylenebilir.

Araştırmanın ikinci alt probleminde öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarında sınıf düzeyi açısından anlamlı farklılık olup olmadığı belirlenmek istenmiştir. Elde edilen veriler Tablo 3’te gösterilmiştir.

**Tablo 3.** Sınıf Düzeyine Göre Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği ANOVA Testi Sonuçları

Alt Boyut	Sınıf	İngiltere			Türkiye			F	p	Fark	
		N	$\bar{x}$	Ss	N	$\bar{x}$	Ss				
Eğlenme	5. Sınıf	42	22.55	5.334	44	24.36	5.239	362	13.280	.000	5.sınıf >8.sınıf 6.sınıf <5.6.7.8.sTür. 7.sınıf >8.sınıf 8.sınıf <5.6.7.8.sTür.
	6. Sınıf	45	19.78	5.330	49	24.78	3.831				
	7. Sınıf	46	22.48	5.394	47	25.34	3.279				
	8. Sınıf	44	17.98	6.106	46	24.52	3.704				
	Total	363	22.77	5.387							
Akademik	5. Sınıf	42	22.79	5.106	44	25.43	5.055	362	7.085	.000	6.sınıf <5.6.7.sTr 8.sınıf <5.6.7.8.sTr
	6. Sınıf	45	20.40	4.892	49	24.43	4.596				
	7. Sınıf	46	22.65	5.396	47	23.96	4.160				
	8. Sınıf	44	19.82	5.431	46	23.48	4.065				
	Total	363	22.90	5.128							
Toplam	5. Sınıf	42	45.33	9.810	44	49.80	9.868	362	11.394	.000	5.sınıf >8.sınıf 6.sınıf <5.6.7.8.sTür. 7.sınıf >8.sınıf 8.sınıf <5.6.7.8.sTür.
	6. Sınıf	45	40.18	8.674	49	49.20	7.794				
	7. Sınıf	46	45.13	10.325	47	49.30	6.594				
	8. Sınıf	44	37.80	10.685	46	48.00	6.870				
	Total	363	45.67	9.766							

Tablo 3'te verilen sınıf düzeyine göre Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği puanlarının eğlenme amaçlı okuma alt boyutunda ANOVA testi sonuçlarına bakıldığında ölçeğin eğlenme amaçlı okuma alt boyutunda anlamlı düzeyde ( $p < 0.05$ ) farklılık gösterdiği görülmektedir. Farklılığın hangi sınıflar arasında olduğunu belirlemek amacıyla uygulanan Tukey testi sonuçlarına bakıldığında İngiltere'de öğrenim gören 5. ( $\bar{x}=22.55$ ;  $Ss=5.334$ ) ve 7. sınıf ( $\bar{x}=22.48$ ;  $Ss=5.394$ ) Türk öğrencilerinin İngiltere'de öğrenim gören 8. sınıf ( $\bar{x}=17.98$ ;  $Ss=6.106$ ) Türk öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek eğlenme amaçlı okuma sergiledikleri görülmektedir. Türkiye'de öğrenim gören 5. ( $\bar{x}=24.36$ ;  $Ss=5.239$ ), 6. ( $\bar{x}=24.78$ ;  $Ss=3.831$ ), 7. ( $\bar{x}=25.34$ ;  $Ss=3.279$ ) ve 8. sınıf ( $\bar{x}=24.52$ ;  $Ss=3.704$ ) öğrencilerinin İngiltere'de öğrenim gören 6. ( $\bar{x}=19.78$ ;  $Ss=5.330$ ) ve 8. sınıf ( $\bar{x}=17.98$ ;  $Ss=6.106$ ) Türk öğrencilerinden anlamlı düzeyde yüksek eğlenme amaçlı okuma sergiledikleri de diğer bir bulgudur.

Sınıf düzeyine göre Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği puanlarının akademik tutum alt boyutunda ANOVA testi sonuçlarına bakıldığında akademik tutum alt boyutunda anlamlı düzeyde ( $p<0.05$ ) farklılık gösterdiği görülmektedir. Farklılığın hangi sınıflar arasında olduğunu belirlemek amacıyla uygulanan Tukey testi sonuçlarına bakıldığında, Türkiye’de öğrenim gören 5. ( $\bar{x}=25.43$ ;  $Ss=5.055$ ), 6. ( $\bar{x}=24.43$ ;  $Ss=4.596$ ) ve 7. sınıf ( $\bar{x}=23.96$ ;  $Ss=4.160$ ) öğrencilerinin İngiltere’de öğrenim gören 6. sınıf ( $\bar{x}=20.40$ ;  $Ss=4.892$ ) öğrencilerinden okumaya yönelik akademik tutumlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Benzer şekilde Türkiye’de öğrenim gören 5. ( $\bar{x}=25.43$ ;  $Ss=5.055$ ), 6. ( $\bar{x}=24.43$ ;  $Ss=4.596$ ), 7. ( $\bar{x}=23.96$ ;  $Ss=4.160$ ) ve 8. sınıf ( $\bar{x}=23.48$ ;  $Ss=4.065$ ) öğrencilerinin İngiltere’de öğrenim gören 8. sınıf ( $\bar{x}=19.82$ ;  $Ss=5.431$ ) öğrencilerinden okumaya yönelik akademik tutumlarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Sınıf düzeyine göre Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği puanlarının tümü üzerinde yapılan ANOVA testi sonuçlarına bakıldığında ölçeğin toplam puanlarının sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde ( $p<0.05$ ) farklılık gösterdiği görülmektedir. Farklılığın hangi sınıflar arasında olduğunu belirlemek amacıyla uygulanan Tukey testi sonuçlarına bakıldığında, İngiltere’de öğrenim gören 5. ( $\bar{x}=45.33$ ;  $Ss=9.810$ ) ve 7. sınıf ( $\bar{x}=45.13$ ;  $Ss=10.325$ ) Türk öğrencilerinin İngiltere’de öğrenim gören 8. sınıf ( $\bar{x}=37.80$ ;  $Ss=10.685$ ) Türk öğrencilerinden anlamlı düzeyde yüksek okumaya yönelik tutum sergiledikleri görülmektedir. Türkiye’de öğrenim gören 5. ( $\bar{x}=49.80$ ;  $Ss=9.868$ ), 6. ( $\bar{x}=49.20$ ;  $Ss=7.794$ ), 7. ( $\bar{x}=49.30$ ;  $Ss=6.594$ ) ve 8. sınıf ( $\bar{x}=48.00$ ;  $Ss=6.870$ ) öğrencilerinin İngiltere’de öğrenim gören 6. ( $\bar{x}=40.18$ ;  $Ss=8.674$ ) ve 8. sınıf ( $\bar{x}=37.80$ ;  $Ss=10.685$ ) Türk öğrencilerinden anlamlı düzeyde yüksek okumaya yönelik tutum sergiledikleri de diğer bir temel bulgudur.

Araştırmanın üçüncü alt probleminde öğrencilerin okur öz algılarında cinsiyet açısından anlamlı farklılık olup olmadığı belirlenmek istenmiştir. Elde edilen veriler Tablo 4’te gösterilmiştir.

**Tablo 4.** Cinsiyete Göre Okur Öz Algılama Ölçeği ANOVA Testi Sonuçları

Alt Boyut	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	Ss	df	F	p	Fark
Gözleme Dayalı Karşılaştırma	İng. Kız	73	13,15	3,631	362	7,802	,000	İng Kız>İng. Erk İng. Erk<Tür. Kız Tür. Erk>İng. Erk
	İng. Erk	104	11,55	3,958				
	Tür. Kız	110	13,89	3,784				
	Tür. Erk	76	13,66	3,839				
	Total	363	13,02	3,923				
Fizyolojik Durum	İng. Kız	73	21,70	4,954	362	17,933	,000	İng. Kız < Tür. Kız İng. Erk < Tür. Kız İng. Erk < Tür. Erk Tür. Erk < Tür. Kız
	İng. Erk	104	19,80	5,623				
	Tür. Kız	110	24,95	4,571				
	Tür. Erk	76	21,89	5,661				
	Total	363	22,18	5,552				
Arkadaş ve Öğretmenin Alınan Sosyal Destek	İng. Kız	73	16,71	3,977	362	3,560	,150	-
	İng. Erk	104	15,29	3,738				
	Tür. Kız	110	16,56	4,348				
	Tür. Erk	76	15,14	4,261				
	Total	363	15,93	4,132				
Gelişim	İng. Kız	73	29,99	5,035	362	16,202	,000	İng. Kız < Tür. Kız İng. Erk < Tür. Kız İng. Erk < Tür. Erk Tür. Erk < Tür. Kız
	İng. Erk	104	28,18	5,070				
	Tür. Kız	110	32,75	4,386				
	Tür. Erk	76	30,80	4,959				
	Total	363	30,48	5,137				
Aile Alınan Sosyal Dönüt	İng. Kız	73	9,42	2,153	362	1,197	,311	-
	İng. Erk	104	9,16	2,418				
	Tür. Kız	110	9,48	2,558				
	Tür. Erk	76	8,84	2,598				
	Total	363	9,25	2,452				
Toplam	İng. Kız	73	90,97	14,536	362	12,997	,000	İng. Erk < İng. Kız İng. Kız < Tür. Kız İng. Erk < Tür. Kız İng. Erk < Tür. Erk Tür. Erk < Tür. Kız
	İng. Erk	104	83,98	16,386				
	Tür. Kız	110	97,63	15,584				
	Tür. Erk	76	90,34	17,342				
	Total	363	90,85	16,776				

Tablo 4'te verilen cinsiyete göre Okur Öz Algılama Ölçeği ANOVA testi sonuçlarına bakıldığında ölçeğin gözleme dayalı karşılaştırma alt boyutunda anlamlı düzeyde ( $p<0.05$ ) farklılık olduğu görülmektedir. Farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla uygulanan Tukey testi sonuçlarına göre İngiltere'de öğrenim gören Türk kız öğrencilerinin ( $\bar{x}=13.15$ ;  $Ss=3.631$ ) İngiltere'de öğrenim gören Türk erkek öğrencilerden ( $\bar{x}=11.55$ ;  $Ss=3.958$ ) daha yüksek gözleme dayalı karşılaştırma becerisi gösterdiği söylenebilir. Ayrıca İngiltere'de öğrenim gören Türk erkek öğrencilerinin ( $\bar{x}=11.55$ ;  $Ss=3.958$ ) Türkiye'de öğrenim gören hem erkek ( $\bar{x}=13.66$ ;  $Ss=3.839$ ) hem de



kız ( $\bar{x}=13.89$ ;  $Ss=3.784$ ) öğrencilerden daha düşük gözleme dayalı karşılaştırma becerisi gösterdiği görülmektedir.

Cinsiyete göre Okur Öz Algılama Ölçeği fizyolojik durum algısı alt boyutunda ANOVA testi sonuçlarının anlamlı düzeyde ( $p<0.05$ ) farklılık gösterdiği görülmektedir. Farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla uygulanan Tukey testi sonuçlarına göre İngiltere’de öğrenim gören Türk kız öğrencilerinin ( $\bar{x}=21.70$ ;  $Ss=4.954$ ) Türkiye’de öğrenim gören kız öğrencilerinden ( $\bar{x}=24.95$ ;  $Ss=4.571$ ), İngiltere’de öğrenim gören Türk erkek öğrencilerinin ( $\bar{x}=19.80$ ;  $Ss=5.623$ ) Türkiye’de öğrenim gören hem erkek ( $\bar{x}=21.89$ ;  $Ss=5.661$ ) hem de kız ( $\bar{x}=24.95$ ;  $Ss=4.571$ ) öğrencilerden anlamlı düzeyde düşük fizyolojik durum algısı olduğu görülmektedir. Ayrıca Türkiye’de öğrenim gören kız öğrencilerin ( $\bar{x}=24.95$ ;  $Ss=4.571$ ) Türkiye’de öğrenim gören erkek öğrencilerden ( $\bar{x}=21.89$ ;  $Ss=5.661$ ) daha yüksek fizyolojik durum algılarının olduğu belirlenmiştir.

Cinsiyete göre Okur Öz Algılama Ölçeği arkadaş ve öğretmenden alınan sosyal destek alt boyutunda ANOVA testi sonuçlarının anlamlı düzeyde ( $p>0.05$ ) farklılık göstermediği görülmektedir. Benzer şekilde cinsiyete göre Okur Öz Algılama Ölçeği aileden alınan sosyal dönüt alt boyutunda Türkiye ve İngiltere’de eğitim alan ortaokul öğrencileri arasında fark olmadığı ( $p>0.05$ ) görülmektedir.

Cinsiyete göre Okur Öz Algılama Ölçeği Gelişim Algısı alt boyutunda ANOVA testi sonuçlarının anlamlı düzeyde ( $p<0.05$ ) farklılık gösterdiği görülmektedir. Farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla uygulanan Tukey testi sonuçlarına bakıldığında İngiltere’de öğrenim gören Türk kız öğrencilerinin ( $\bar{x}=29.99$ ;  $Ss=5.035$ ) Türkiye’de öğrenim gören kız öğrencilerinden ( $\bar{x}=32.75$ ;  $Ss=4.386$ ), İngiltere’de öğrenim gören Türk erkek öğrencilerinin ( $\bar{x}=28.18$ ;  $Ss=5.070$ ) Türkiye’de öğrenim gören hem erkek ( $\bar{x}=30.80$ ;  $Ss=4.959$ ) hem de kız ( $\bar{x}=32.75$ ;  $Ss=4.386$ ) öğrencilerden anlamlı düzeyde düşük gelişim algısı olduğu görülmektedir. Ayrıca Türkiye’de öğrenim gören kız öğrencilerin ( $\bar{x}=32.75$ ;  $Ss=4.386$ ) erkek öğrencilerden ( $\bar{x}=30.80$ ;  $Ss=4.959$ ) daha yüksek gelişim algılarının olduğu belirlenmiştir.

Cinsiyete göre Okur Öz Algılama Ölçeği puanlarının bütünü üzerinde ilişkileri belirlemek için yapılan ANOVA testi sonuçlarına bakıldığında ölçeğin toplam puanlarının anlamlı düzeyde ( $p < 0.05$ ) farklılık gösterdiği görülmektedir. Farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla uygulanan Tukey testi sonuçlarına göre İngiltere'de öğrenim gören Türk kız öğrencileri ( $\bar{x}=90.97$ ;  $Ss=14.536$ ) İngiltere'de öğrenim gören Türk erkek öğrencilerden ( $\bar{x}=83.98$ ;  $Ss=16.386$ ) daha yüksek okur öz algısına sahiptir. İngiltere'de öğrenim gören kız öğrencilerin ( $\bar{x}=90.97$ ;  $Ss=14.536$ ) Türkiye'de öğrenim gören kız öğrencilerinden ( $\bar{x}=97.63$ ;  $Ss=15.584$ ), İngiltere'de öğrenim gören Türk erkek öğrencilerin ( $\bar{x}=83.98$ ;  $Ss=16,386$ ) Türkiye'de öğrenim gören hem erkek ( $\bar{x}=90.34$ ;  $Ss=17.342$ ) hem de kız ( $\bar{x}=97.63$ ;  $Ss=15.584$ ) öğrencilerden anlamlı düzeyde düşük okur öz algısı olduğu görülmektedir. Ayrıca Türkiye'de öğrenim gören kız öğrencilerin ( $\bar{x}=97.63$ ;  $Ss=15.584$ ) Türkiye'de öğrenim gören erkek öğrencilerden ( $\bar{x}=90.34$ ;  $Ss=17.342$ ) daha yüksek okur öz algılarının olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın dördüncü alt probleminde öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarında cinsiyet açısından anlamlı farklılık olup olmadığı belirlenmek istenmiştir. Elde edilen veriler Tablo 5'te gösterilmiştir.

**Tablo 5.** Cinsiyete Göre Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği ANOVA Testi Sonuçları

Alt Boyut	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	Ss	df	F	p	Fark
Tutum Eğlenme	İng. Kız	73	22,14	5,506	362	29,832	,000	İng. Erk < İng. Kız İng. Kız < Tür. Kız İng. Erk < Tür. Kız İng. Erk < Tür. Erk Tür. Erk < Tür. Kız
	İng. Erk	104	19,67	5,862				
	Tür. Kız	110	25,87	4,028				
	Tür. Erk	76	23,14	3,501				
	Total	363	22,77	5,387				
Tutum Akademik	İng. Kız	73	21,88	5,953	362	11,698	,000	İng. Kız < Tür. Kız İng. Erk < Tür. Kız İng. Erk < Tür. Erk
	İng. Erk	104	21,08	4,857				
	Tür. Kız	110	24,76	4,605				
	Tür. Erk	76	23,66	4,288				
	Total	363	22,90	5,128				
Tutum Toplam	İng. Kız	73	44,01	10,688	362	22,817	,000	İng. Kız < Tür. Kız İng. Erk < Tür. Kız İng. Kız < Tür. Erk İng. Erk < Tür. Erk Tür. Erk < Tür. Kız
	İng. Erk	104	40,75	9,914				
	Tür. Kız	110	50,64	7,906				
	Tür. Erk	76	46,80	7,148				
	Total	363	45,67	9,766				

Tablo 5’te verilen cinsiyete göre Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği puanlarının eğlenme amaçlı okuma boyutu üzerindeki ilişkilerini belirlemek için yapılan ANOVA testi sonuçlarına bakıldığında eğlenme amaçlı okuma alt boyutu puanlarının anlamlı düzeyde ( $p < 0.05$ ) farklılık gösterdiği görülmektedir. Farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla uygulanan Tukey testi sonuçlarına göre İngiltere’de öğrenim gören Türk kız öğrencileri ( $\bar{x}=24.14$ ;  $Ss=5.506$ ) İngiltere’de öğrenim gören Türk erkek öğrencilerden ( $\bar{x}=19.67$ ;  $Ss=5.862$ ) daha yüksek eğlenme amaçlı okuma tutumu sergilemektedir. İngiltere’de öğrenim gören Türk kız öğrencilerinin ( $\bar{x}=24.14$ ;  $Ss=5.506$ ) Türkiye’de öğrenim gören kız öğrencilerinden ( $\bar{x}=25.87$ ;  $Ss=4.028$ ), İngiltere’de öğrenim gören Türk erkek öğrencilerinin ( $\bar{x}=19.67$ ;  $Ss=5.862$ ) Türkiye’de öğrenim gören hem erkek ( $\bar{x}=23.14$ ;  $Ss=3.501$ ) hem de kız ( $\bar{x}=25.87$ ;  $Ss=4.028$ ) öğrencilerden anlamlı düzeyde düşük eğlenme amaçlı okuma tutumu sergiledikleri görülmektedir. Ayrıca Türkiye’de öğrenim gören kız öğrencilerin ( $\bar{x}=25.87$ ;  $Ss=4.028$ ) Türkiye’de öğrenim gören erkek öğrencilerden ( $\bar{x}=23.14$ ;  $Ss=3.501$ ) daha yüksek eğlenme amaçlı okuma tutumu sergiledikleri belirlenmiştir.

Cinsiyete göre Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği puanlarının akademik tutum alt boyutu üzerindeki ilişkilerini belirlemek için yapılan ANOVA testi sonuçlarına bakıldığında ölçeğin akademik tutum alt boyutu puanlarının anlamlı düzeyde ( $p<0.05$ ) farklılık gösterdiği görülmektedir. Farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla uygulanan Tukey testi sonuçlarına göre İngiltere'de öğrenim gören Türk kız öğrencilerinin ( $\bar{x}=21.88$ ;  $Ss=5.953$ ) Türkiye'de eğitim gören kız öğrencilerinden ( $\bar{x}=24.76$ ;  $Ss=4.605$ ), İngiltere'de öğrenim gören Türk erkek öğrencilerinin ( $\bar{x}=21.08$ ;  $Ss=4.857$ ) Türkiye'de öğrenim gören hem erkek ( $\bar{x}=23.66$ ;  $Ss=4.288$ ) hem de kız ( $\bar{x}=24.76$ ;  $Ss=4.605$ ) öğrencilerden anlamlı düzeyde düşük okumaya yönelik akademik tutum sergiledikleri görülmektedir.

Cinsiyete göre Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği puanlarının tümü üzerindeki ilişkileri belirlemek için yapılan ANOVA testi sonuçlarına bakıldığında ölçeğin toplam puanlarının anlamlı düzeyde ( $p<0.05$ ) farklılık gösterdiği görülmektedir. Farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla uygulanan Tukey testi sonuçlarına göre İngiltere'de öğrenim gören Türk kız öğrencileri ( $\bar{x}=44.01$ ;  $Ss=10.688$ ) Türkiye'de öğrenim gören hem erkek ( $\bar{x}=45.80$ ;  $Ss=7.148$ ) hem de kız ( $\bar{x}=50.64$ ;  $Ss=7.906$ ) öğrencilerden anlamlı düzeyde düşük okumaya yönelik tutum sergilemektedir. Benzer şekilde İngiltere'de öğrenim gören Türk erkek öğrenciler ( $\bar{x}=40.75$ ;  $Ss=9.914$ ), Türkiye'de öğrenim gören hem erkek ( $\bar{x}=45.80$ ;  $Ss=7.148$ ) hem de kız ( $\bar{x}=50.64$ ;  $Ss=7.906$ ) öğrencilerden anlamlı düzeyde düşük okumaya yönelik tutum sergilemektedir. Ayrıca Türkiye'de öğrenim gören kız öğrenciler ( $\bar{x}=50.64$ ;  $Ss=7.906$ ) Türkiye'de öğrenim gören erkek öğrencilerden ( $\bar{x}=45.80$ ;  $Ss=7.148$ ) daha yüksek okumaya yönelik tutum sergilemektedir.

## TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırmada İngiltere'deki iki dilli Türk ortaokul öğrencilerinin ve Türkiye'deki ortaokul öğrencilerinin okur öz algılarının ve okumaya yönelik tutumlarının sınıf düzeyi ve cinsiyet değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Araştırma sonuçlarından hareketle çeşitli öneriler getirilmiştir.

İngiltere'deki iki dilli Türk ortaokul öğrencilerinin Türkiye'deki ortaokul öğrencileri ile karşılaştırılmasında tutum ve okur öz algılarında Türkiye'deki öğrenciler lehine farklılık bulunması göç ve göçmen olgusu ile açıklanabilir. Göç edilen ülkelerdeki eğitim sistemindeki farklılıklar, yabancı bir dili öğrenme sürecindeki güçlükler, okuma için zaman ayırma, istek duyma, bir amaç belirleme ve bu amaç doğrultusunda çaba göstererek okunulan metni anlamlandırmaya çalışma üzerinde başka bir ifade ile okur öz algısında etkili olabilir. İşçi (2021) araştırmasında tek dilli ve iki dilli öğrencilerin okuryazarlık becerileri arasında tek dilli öğrenciler lehine anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşmıştır. Scheele, Leseman ve Mayo (2010) ise ana dili Hollandaca olan öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarının ikinci dil olarak Hollandaca konuşan iki dilli göçmenlere göre daha yüksek olduğunu belirtmiştir. PISA verileri dikkate alındığında Avrupa ülkelerindeki göçmen öğrencilerin yeni bir dili öğrenememe, buldukları ülkenin sosyal ve kültürel yapısına uyum sağlamama ve okul sistemini tanıyamama gibi nedenlerle eğitimde güçlükler yaşadıkları görülmektedir (Ereş, 2015). Eğitim süreci ve akademik başarı üzerinde doğrudan etkisi bulunan dil faktörü göçmen öğrencilerin hem kendi ana dillerini hem de bulunulan ülkenin dilini yeterli ve iyi derecede öğrenememeleri ve buna bağlı olarak okuma becerilerinde daha düşük performans sergilemeleri söz konusu olabilmektedir. Eğitimle ilgili herhangi bir beceriye ilişkin öz yeterlik ve tutum bu becerileri etkileyen en güçlü faktörler olarak bilinmektedir (Choi, 2005). Dil açısından yetkinliğe ulaşmamış olan öğrencilerin okuma isteği duyması, okumayı alışkanlık haline getirmesi veya okumaktan keyif alması mümkün olmamakla birlikte bu öğrencilerin okumaya karşı daha az olumlu tutum içinde olmaları mümkün olmaktadır. Araştırma kapsamında İngiltere'deki iki dilli Türk

ortaokul öğrencilerinin okumaya yönelik daha az olumlu tutuma sahip olmaları dil gelişimi ve yetkinliği ile açıklanabilir.

İngiltere'deki iki dilli Türk öğrencilerinin ve Türkiye'deki ortaokul öğrencilerinin sınıf düzeyi açısından okur öz algılama ölçeğinin alt boyutları olan gözleme dayalı karşılaştırma, fizyolojik durum, arkadaş ve öğretmenden alınan sosyal destek, gelişim algısı ve genel okur öz algılama düzeyleri anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Anlamlı farklılık bulunan alt boyutların tamamında fark Türkiye'deki ortaokul öğrencilerinin lehinedir. Türkiye'deki ortaokul düzeyindeki bütün öğrenciler İngiltere'deki sekizinci sınıf öğrencilerinden Türkiye'deki altıncı sınıf öğrencileri İngiltere'deki yedinci sınıf öğrencilerinden daha yüksek okur öz algısına sahiptir. İki dilli öğrencilerin ikinci dillerinde akademik ve kavramsal düzeyde başarılı olabilmeleri için sözlü ve yazılı dili başlangıç düzeyinde bile olsa anadillerinde geliştirmiş olmaları gerekmektedir (Gözcü ve Çolak, 2017). Ancak göçmen öğrenciler için anadil ile başlayan akademik yaşantının farklı bir kültürde farklı bir dilde geliştirilmesi zorlayıcı bir olgu olarak ortaya çıkmakla birlikte her iki dilin birlikte öğretilmemesi durumuna bağlı olarak anadilde öğrenilmiş olan akademik becerilerin unutulmasına ve akademik temelin oluşmamasına neden olabilmektedir. Bu bağlamda dil yeterliğinin akademik ve günlük yaşam içinde kullanımının farklı olması da anadilin kullanılmasında belirleyici bir rol oynamaktadır. Akademik başarı için dilbilgisi kurallarına uygun, karmaşık veya uzun cümleler kullanılmasına rağmen günlük yaşamda daha kısa ve çoğu zaman kuralların dışında bir dil kullanımı tercih edilmektedir. Yurt dışındaki Türk öğrenciler için ders materyallerinde cümle yapısının ve kelime dağarcığının öğrencilerin seviyelerinin üstünde olması Türkçe dersine olan ilgisinin azalmasına ve ev ortamında konuşulan Türkçeyi bildiğine ilişkin izlenim dilin ders bağlamında öğrenilmeye başlanmasıyla sarsılmaktadır (Tatar Kırılmış ve Çelebi, 2015). İlgili araştırmalar incelendiğinde, İnce (2010) Fransa örneğinde göçmen öğrencilerin Türkiye'deki öğrencilerle aynı seviyede olmadığını, yabancı bir dilin ve kültürün etkisi altında kalan öğrencilerin Türkiye'deki akranlarından geri ve anadillerinin yetersiz olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kelime dağarcığını sınıf düzeyinde inceleyen başka bir araştırmada ise Tatar Kırılmış ve Çelebi

(2015) göçmen öğrencilerin Türkiye'deki aynı sınıfta ve alt sınıfta olan öğrencilere göre düşük kelime dağarcığı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Türkiye'deki öğrencilerin okur öz algılarını belirlemek amacıyla yapılan çalışmalarda Dilbaz (2019) sınıf düzeyi açısından ortaokul öğrencilerinin okur öz algı düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunduğu; beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerinin okur öz algılarının yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olduğu; Baştuğ ve Çelik (2015) de yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin okur öz algılarının beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerine göre daha düşük olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Öğrencilerin sahip oldukları öz algıları okumaya başlamalarında, okumayı alışkanlık haline getirmelerinde, okuma tutum ve motivasyonlarının yüksek olmasında etkilidir. Öz algının, yaşam ve deneyime bağlı olarak değişebildiği (Henk ve Melnick, 1995) dikkate alındığında öz algısı yüksek olan öğrencilerin okumaya ilişkin daha fazla olumlu tutuma sahip olması muhtemeldir. Anadili; okuma, yazma, konuşma ve dinleme olmak üzere dört bileşenden oluşmakta ve okuduğunu hızlı, tam ve doğru anlayan; duygu, düşünce ve izlenimini açık ve anlaşılır bir dille ifade edebilme anadilde yetkin olmayı gerektirmektedir (Ensari, 2014). Anadilini iyi kullanabilen öğrenciler okul hayatlarında daha başarılı olmakta ve kendisine anlatılan bir bilgiyi, duyguyu veya düşünceyi olduğu gibi, sırasıyla ve bütün detayları ile kavrayabilmektedir (Canbulat, Çelenk ve Kutluca Canbulat, 2004). Türkiye'deki öğrencilerin anadillerinde öğrenim görüyor olmaları nedeniyle okuma eyleminden keyif alma, zaman ayırma, okuması daha zor olan bir metinle karşılaştığında okuma eylemini devam ettirebilme özelliğine sahip olmaları nedeniyle kitaplara ilişkin daha olumlu deneyimler geliştirmeleri ve her sınıf düzeyinde ilgi, tutum ve motivasyonlarını artırıcı kitaplarla etkileşimde bulunmaları mümkün olduğundan okur öz algılarının daha yüksek olması söz konusudur.

İngiltere'deki iki dilli Türk ve Türkiye'deki tek dilli ortaokul öğrencilerinin sınıf düzeyi açısından okumaya yönelik tutum ölçeğinin alt boyutları olan eğlenme amaçlı okuma, akademik okuma boyutlarında ve okumaya yönelik genel tutumlarında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Anlamlı farklılık bulunan eğlenme amaçlı okuma düzeylerinin Türkiye'deki ortaokul düzeyindeki bütün öğrencilerin İngiltere'deki altıncı ve sekizinci

sınıf öğrencilerinden akademik okuma düzeyinin ise sekizinci sınıf öğrencilerinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Belli bir zaman diliminde dil beceri edinilmediğinde veya dil ile ilgili yeti kullanılmadığında bazı bilgi ve becerilerin edinilmesi güçleşmekte ve buna bağlı olarak çocukluk döneminde çocuklar dile maruz kalmadıklarında veya dile uzun bir süre uzak kaldıklarında dil ediniminde güçlük yaşamaktadırlar (Baştürk, 2013). Öğrenciler okuduklarını ve yazdıklarını anlayabildikleri bir dilde okuma-yazma öğrenebilmektedirler (Yazıcı ve Temel, 2011). Okuma eylemini gerçekleştirirken ilk olarak cümle içindeki sembollerini teşhis etmekte ardından bu sembollerin anlamlarını ve telaffuzlarını dikkate almaktadırlar ve bu işlemler sırasında dilsel süreçlerden yararlanmaktadır (Barbour, 1992). Ancak göçmen öğrenciler hem anadillerini hem de öğretim dili olarak başka bir dili öğrenmeye çalışmaları nedeniyle tek dilli öğrencilerin ulaştığı bilgi ve beceri düzeyine ulaşamamaktadır. Okuma becerisi iki dilli öğrencilerin en çok güçlük yaşadıkları konuların başında gelmektedir. Bu durumun arka planında çeşitli faktörlerin (öğrencinin yeterince motive edilmemiş olması, kaygı düzeyi, belirsizlik, dil yeteneği ve dili öğrenme yatkınlığı, kültürel arka planı) olduğunu ve bu faktörlerin de okuma sürecini olumsuz etkilediğini belirtmek gerekmektedir (Nazarinasab, Nemati ve Mortahan, 2014). İlgili alanyazını incelendiğinde Berens, Kovelman ve Petitto (2013) iki dilli öğrencilerin okuma becerilerinin tek dilli öğrencilere göre daha geri olduğunu belirtmektedir. Belet (2009) Norveç'teki Türk öğrencilerin Türkçe dersi almadığı, Türkçe ile ilgili yapılan etkinliklerin aile ve Türk arkadaşlarla sınırlı olduğu, öğrencilerin çok az bir kısmının Türkçe kitap okuduğu ve buna bağlı olarak anadilde telaffuzlarının bozuk olduğu, okuduklarını anlamadıkları, sözcük dağarcıklarının sınırlı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Türkiye'de sınıf düzeyi açısından okuma tutumunun farklılık gösterdiği araştırma sonuçları mevcuttur. Şahin (2019) altıncı ve yedinci sınıf öğrencilerinin okuma tutumlarının sekizinci sınıf öğrencilerinden; Başaran ve Ateş (2009) beşinci sınıf öğrencilerinin olumlu okuma tutum düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yapılan araştırmalarda sınıf düzeyi yükseldikçe okuma tutumunun azaldığını da ortaya koyan sonuçlar mevcuttur (Baki, 2017; Can, Deniz ve Çeçen, 2016; Çeçen ve Deniz, 2015; Yıldız ve Kaman, 2016). Türkiye'deki ortaokul öğrencilerin bütün sınıflarda okuma tutumlarının yüksek



olması ilgi alanlarına uygun kitapları okuma fırsatı bulmuş olmaları, okuma motivasyonlarının ve isteklerinin fazla olması ve okuma alışkanlığı edinmiş olmaları ile açıklanabilir. Okul ödevleri için okuma (Coles ve Hall, 2002) ve zevk almak amacıyla okumaya daha fazla vakit ayırma (Baker ve Wigfield, 1999) da dâhil olmak üzere olumlu okuma tutumu geliştirmiş olan öğrencilerin bağımsız okuma yapmaları daha olasıdır (Sainbury ve Schagen, 2004). Bu bağlam açısından değerlendirildiğinde ise Türkiye'deki ortaokul öğrencilerinin ana dillerini daha yetkin kullandıkları ve anadilde okuma becerisinde daha fazla ustalaşarak okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmiş oldukları söylenebilir.

İngiltere'deki iki dilli Türk ve Türkiye'deki tek dilli ortaokul öğrencilerinin cinsiyet açısından okur öz algı ölçeğinin alt boyutları olan gözleme dayalı karşılaştırma, fizyolojik durum, gelişim algısı ve genel okur öz algılama düzeyleri anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Türkiye'deki hem kız hem de erkek öğrencilerin gözleme dayalı karşılaştırma, fizyolojik durum, gelişim algısı düzeyleri ve genel okur öz algılama düzeyleri daha yüksektir. Bununla birlikte hem Türkiye'deki hem de İngiltere'deki kız öğrencilerin okur öz algıları erkek öğrencilerden daha yüksektir. İlgili alanyazında cinsiyet değişkeninin okur öz algısı üzerinde etkili bulunduğu ve kız öğrencilerin okur öz algılarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğunu gösteren araştırma sonuçları mevcuttur (Balcı, Uyar ve Büyükkiz, 2012; Baştuğ ve Çelik, 2015; İnnalı ve Aydın, 2014; Uçgun, 2014; Yaylı ve Duru, 2008). Cinsiyet değişkeninin okuma becerisi üzerinde bir farklılığa neden olup olmadığını belirlemek amacıyla Arslan (2013) tarafından yapılan çalışmada genel olarak kızlar lehine anlamlı farklılığa ulaşıldığı ancak çalışmalarda bu farklılığın nedenlerinin tam olarak ortaya çıkarılmadığı belirtilmektedir. Bu bağlamda kız öğrencilerin okumaya yönelik ilgi ve tutumlarının olumlu olması ve düzenli olarak kitap okuma alışkanlıklarının bulunması cinsiyet açısından ortaya çıkan farklılığı dolaylı olarak açıklayabilmektedir.

İngiltere'deki iki dilli Türk ve Türkiye'deki tek dilli ortaokul öğrencilerinin cinsiyet açısından okumaya yönelik tutum ölçeğinin alt boyutları olan eğlenme amaçlı okuma, akademik okuma boyutları ve okumaya yönelik genel tutumları anlamlı düzeyde

farklılaşmaktadır. Türkiye'deki hem erkek hem de kız öğrenciler İngiltere'deki erkek ve kız öğrencilerden daha yüksek düzeyde okuma tutumu sergilemektedir. Bununla birlikte, Türkiye'deki kız öğrencilerin Türkiye'deki erkek öğrencilere göre okumaya yönelik tutumları da daha yüksektir. Araştırma sonucu ile benzerlik gösteren çeşitli araştırmalar mevcuttur. 2006 yılında Finlandiya'da yapılan bir araştırma 10-11 yaşındaki kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla olumlu okuma tutumuna sahip olduklarını ve kızların okumaktan daha fazla keyif aldıklarını ortaya koymaktadır. Ülkemizde yapılan araştırmalarda ise Kurnaz ve Pürsün (2019) ortaokul öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır. İzci (2013) de benzer bir sonuca ulaşarak beşinci sınıftaki kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre okuma tutumlarının daha yüksek olduğunu, Mete (2012) ise sekizinci sınıftaki kız öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının daha iyi olduğunu bulmuştur.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- İngiltere'de öğrenim gören ortaokul düzeyindeki öğrencilerin kitaplara ilişkin deneyimlerinin artırılması ve yüksek öz algıya sahip olmalarının sağlanması amacıyla sınıf düzeylerine ve cinsiyetlerine uygun kitaplara erişimleri sağlanmalıdır.
- Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre okur öz algılarının daha yüksek olduğu dikkate alındığında erkek öğrencilerin merak duyabileceği ve ilgi alanlarına hitap eden kitaplar belirlenerek okul içinde ve dışında okuma saatleri planlanmalıdır.
- İngiltere'de öğrencilerin okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmeleri için öğretmenler ve aileler model olmalıdır.
- İngiltere'deki öğrencilerin daha düşük okur öz algısına ve okuma tutumuna sahip olmalarında etkili olan faktörler belirlenerek bu faktörlerin ortadan kaldırılması amacıyla faaliyetler planlanabilir.

**KAYNAKLAR**

- Akıncı, M. A. (2007). *Fransa'da Türkçe ana dili eğitimi ve iki dilli Türk çocuklarının dil becerileri*. II. Avrupa Türk Dili Bilgi Şöleni, TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi, Söğütözü, Ankara, 5-6 Mayıs.
- Akkaya, N. ve Özdemir, S. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi" İzmir Buca Örneği". *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 75-96.
- Armut, M. ve Türkyılmaz, M. (2018). Ortaokul öğrencilerinin okuma becerileri üzerine bir inceleme. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 217-236.
- Arslan, A. (2013). Okuma becerisi ile ilgili makalelerde cinsiyet değişkeni. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 2(2), 251-265.
- Aydın, İ. S. (2013). İki dilli Türk öğrencilerin yazılı anlatım becerilerine yönelik bir durum çalışması. *Turkish Studies- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(9), 657-670.
- Bağ, G. (2012). Reading attitudes of high school students: An analysis from different variables. *International Journal of New Trends in Education and Their Implications*, 3(2), 47-58.
- Baker, L. ve Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 34(4), 452-477.
- Baki, Y. (2017). 6, 7 ve 8. Sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Electronic Journal of Social Sciences*, 16(63), 1166-1186.
- Balcı, A. (2009). *İlköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlık ve ilgileri üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Balcı, A., Uyar, Y. ve Büyükkiz, K. K. (2012) İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları, kütüphane kullanma sıklıkları ve okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(4), 965-985.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. New Jersey: Prentice Hall,
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
- Barbour, N. H. (1992). *Early child and curriculum*. New York: Colombia University Press.

- Başaran, M. ve Ateş, S. (2009). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Journal of Gazi Educational Faculty*, 29(1), 73.
- Baştuğ, M. ve Çelik, T. (2015). Ortaokul öğrencilerinin okur öz algı düzeylerinin cinsiyet, sınıf, okuma ortamı ve sıklığı açısından incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 12(1), 903-918.
- Baştürk, M. (2013). *Anadil edinimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Belet, Ş.D. (2009). İki dilli Türk öğrencilerin ana dili Türkçe'yi öğrenme durumlarına ilişkin öğrenci, veli ve öğretmen görüşleri (Fjell ilköğretim okulu örneği). *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21.
- Berens, M. S. Kovelman, I. ve Petitto, L.A. (2013). Should bilingual children learn reading in two languages at the same time or in sequence? *Bilingual Research Journal*, 36, 35-60.
- Bilgiç, M. (2016). *Batı Avrupa'da iki dilli Türk çocuklarının yazılı Türkçe kelime sıklıkları: Fransa örneği*. (Yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Bircan, E. ve Uzuner Yurt, S. (2016). Ortaokul öğrencilerinin okuma tutumları ve okuduğunu anlama öz yeterlikleri arasındaki ilişki. *Journal of Academic Studies*, 67(17), 201-215.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A., Deniz, E. ve Çeçen, M. A. (2016). Ortaokul öğrencilerinin okuma tutumları. *Electronic Turkish Studies*, 11(3), 645-660.
- Canbulat, M., Çelenk, S. ve Kutluca Canbulat, A. (2004). *Almanya ve Türkiye'de ilköğretim okullarının anadil öğretiminde konuşma ve dinleme becerilerine yaklaşımları*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Cemiloğlu, İ. ve Şen, Ü. (2012). Belçika'da yaşayan Türk çocuklarının demografik özelliklerine göre Türkçeye yönelik tutumları, *ZfWT*, 4(2), 7-26.
- Choi, N. (2005). Self efficacy and self concept as predictors of college students' academic performance. *Psychology in the Schools*, 42(2),197-205.
- Coles, M. ve Hall, C. (2002). Gendered readings: Learning from children's reading choices. *Journal of Research in Reading*, 25(1), 96-108.
- Çeçen, M. ve Deniz, E. (2015). Lise öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları (Diyarbakır ili örneği). *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(30), 193-212.
- Çelebi, C. (2019). Views of teacher working at Turkish schools in England about students' misbehaviors in classroom. *Research on Education and Psychology*, 3(2), 164-184.


- Dilbaz, H.G. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının ve okur özalgularının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Ensari, A. (2014). Ana dil eğitimi ve ana dil ile eğitimin (Bingöl'deki öğretmen, yönetici, öğrenci, veli görüşlerine göre) incelenmesi. *Bingöl Araştırmaları Dergisi*.
- Ereş, F. (2015). Türkiye'de göçmen eğitimi sorunsalı ve göçmen eğitiminde farklılığın yönetimi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (2), 17-30.
- Gözcü, L. ve Çolak, K. (2018). İki dilli ortamlarda anadilin eğitim ve öğretime katkısı: Avusturya Örneği. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(64), 583-618.
- Güler Arı, T. (2015). *İki dilli Türk çocuklarının ve velilerin ana dili Türkçeyi öğrenme tutumları (Aisne Bölgesi-Fransa örneği)* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gürbüz, O. (2017). Fransa'da yaşayan iki dilli Türk göçmen çocukların Türkçeye karşı tutumları ve Fransa'daki ana dil eğitim politikaları. *SOBİDER Sosyal Bilimler Dergisi / The Journal of Social Science*, 4(13), 354-378.
- Henk, W. A. ve Melnick, A. S. (1995). The Reader Self-Perception Scale (RSPS): A new tool for measuring how children feel about themselves as readers. *The Reading Teacher*, 48(6), 470-482.
- Henk, W. A., Marinak, B. A. ve Melnick, S. A. (2012). Measuring the reader self perceptions of adolescents in introducing the rmps2. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 56(4), 311-320.
- Hoy, A. W. ve Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21, 343-356.
- İnce, B. (2011). *Yurtdışındaki Türk çocuklarının anadilleri Türkçede yaşadıkları anlatım sorunları: Fransa örneği* (Doktora tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- İnnalı, H. Ö. ve Aydın, S. İ. (2014). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okur öz yeterliklerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Turkish Studies*, 9(9), 651-682.
- İşci, C. (2021). Reading literacy of bilingual and monolingual students in Turkey: A comparative study based on PISA 2018 data. *African Educational Research Journal*, 9(1), 21-8.
- İşeri, K. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma tutumlarının incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(2), 468-487.
- İzci, G. (2013). *İlköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ile noktalama işaretlerini uygulama düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*

- (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2010). *Günümüzde insan ve insanlar: Sosyal psikolojiye giriş* (12. Basım). İstanbul: Evrim.
- Karakoç Öztürk, B. (2015). Ortaokul öğrencilerinin okur öz yeterlikleri üzerine bir araştırma Adana ili örneği. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(21), 908–936.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Keklik, S. (2009). *On bir yaşına kadar çocukta dil edinimi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Keskin, H. K. ve Atmaca T. (2014). Okur öz algısı ölçeği-2'nin Türkçeye uyarlanması. *İlköğretim Online*, 13(1), 306-318.
- Kocaarslan, M. (2016). “Garfield” görselli 1-6. sınıflar için okumaya yönelik tutum ölçeğinin Türkçe uyarlama çalışması. *İlköğretim Online*, 15(4), 1217-1233.
- Köklü, N. (1992) Araştırmaya yönelik bir tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 86, 27-36.
- Kurnaz, A. ve Pürsün, T. (Ekim, 2019). *Ortaokul öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: KOP-KİTAPP uygulaması örneği*. 9. Uluslararası Balkanlarda Sosyal Bilimler Kongresi, Kuşadası-Aydın.
- Logan, S. ve Johnston, R. (2009). Sex differences in reading ability and attitudes: Examining where these differences lie. *Journal of Research in Reading*, 32(2), 199-214.
- Metem, G. (2012). İlköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı üzerine bir araştırma (Malatya ili örneği). *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 43-66.
- Nazarinasab, F., Nemati, A. ve Mortahan, M. M. (2014). The impact of foreign language reading anxiety and text feature awareness on university students' reading comprehension ESP texts. *International Journal of Language and Linguistics*, 2(6-1), 1-7.
- Pajares, F. (2002). Gender and perceived self-efficacy in self-regulated learning. *Theory Into Practice*, 41,116-225.
- Russ, K.M. (1989). Relating reading attitude to reading achievement in an East Los Angeles junior high school. *Reading Improvement*, 26(3), 208–214.
- 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.
- Scheele, A.F., Leseman, P.P. ve Mayo, A.Y. (2010). The home language environment of monolingual and bilingual children and their language proficiency. *Applied Psycholinguistics*, 31(1), 117-140.


- Schunk, D. H. (2003). Self-efficacy for reading and writing: Influence of modelling, goal setting, and self-evaluation. *Reading & Writing Quarterly*, 19, 159-172
- Schunk, D. H. ve Rice, J. M. (1989). Learning goals and children's reading comprehension. *Journal of Reading Behavior*, 21.
- Schwarzer, R., Baßler, J., Kwiatek, P., Schroder, K. ve Zhang, J. X. (1997). The assessment of optimistic self-beliefs: Comparison of the German, Spanish, and Chinese versions of the General Self-Efficacy scale. *Applied Psychology: An International Review*, 46, 69-88.
- Şahin, N. (2019). Ortaokul öğrencilerinin okuma tutumları ve okuma motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 914-940.
- Tatar Kırılmış, İ. ve Çelebi, C. (2015). İngiltere'de anadil olarak Türkçe dersi alan öğrencilerin Türkçe kelime dağarcığı. *Studies of The Ottoman Domain*, 5(8), 1 - 41.
- Tekin, N. M. (2015). *İngiltere'deki ana dili Türkçe olan öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uçgun, D. (2014). 8. Sınıf öğrencilerinin okur öz yeterliklerinin incelenmesi: Niğde ili örneği. *International Journal of Language Academy*, 2(2), 38-47.
- Uysal, A. (2015). Bir diaspora mekânı olarak Londra Türk okulları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 41(8), 756-768.
- Ülper, H. (2010). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Ülper, H. (2011). Öğrenci açısından okumaya güdüleyici etmenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(2), 941-960.
- Ülper, H., Yaylı, D. ve Karakaya, İ. (2013). Okur özyeterlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 85-100.
- Ünal, E. (2010). An analysis of the reading attitudes of elementary school fourth and fifth grade students. *The New Educational Review*, 22(3-4), 117-127.
- Yaman, H. ve Dağtaş, A. (2015). İngiltere'deki iki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğreten öğretmenlerin ihtiyaç analizi: Swot analizi örneği. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 47-82.
- Yaylı, D. ve Duru, E. (2008). The adaptation of the Reader Self-Perception Scale to the 4th and 5th grade Turkish students. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research*, 33, 193-210.
- Yazıcı, Z. ve Temel, Z.F. (2011). İkidilli ve tek dilli çocuklarda dil gelişimi okuma olgunluğu ilişkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(22), 145 - 158.
- Yıldız, M. ve Kaman, Ş. (2016). İlköğretim (2-6. Sınıf) öğrencilerinin okuma ve yazma tutumlarının incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 507-522.


Yıldız, M. ve Öztürk, S. (2013). Almanya'da ilkokulda (Grundschule) öğrenim gören Türk çocuklarının yazma becerileri üzerine bir inceleme: Stuttgart örneği. *Zeitschrift Für Die Welt Der Türken*, 5(2), 139-155.

#### **ORCID**

Celalettin ÇELEBİ  <https://orcid.org/0000-0002-2189-6403>

Tuğba PÜRSÜN  <https://orcid.org/0000-0002-5436-1464>

Süleyman ARSLANTAŞ  <https://orcid.org/0000-0002-4989-2893>

Mehmet TOYRAN  <https://orcid.org/0000-0001-5685-592X>



## SUMMARY

*The ability of individuals to complete a task positively affects their perceptions of self-efficacy. Positive experiences also ensure that individuals have high perceptions of attitude and self-efficacy (Levine & Donitsa-Schmidt, 1997; Cited in: Kutluca & Ekici, 2010). Self-efficacy for reading is one of the affective features playing a role in reading education. Researches on Turkish students abroad generally deal with their writing and speaking skills (Aydın, 2013; İnce, 2011; Yıldız & Öztürk, 2013), their attitudes towards Turkish and Turkish courses (Cemiloğlu & Şen, 2012; Güler Arı, 2015; Gürbüz, 2017; Tekin, 2015) and their vocabulary levels (Bilgic, 2016; Tatar Kırık & Çelebi, 2015). Although there are some studies (Armut & Türkyılmaz, 2017; Bircan & Uzuner Yurt, 2015; İnnalı & Aydın, 2014; Karakoç Öztürk, 2015) to reveal the relationship between reader self-efficacy and attitude towards reading highlighting the affective aspect of reading, both in Turkey and in the UK, there are comparative studies at the secondary school level in neither Turkey nor the UK. For this reason, it is thought that determining affective characteristics of students such as their attitude towards reading and their self-perceptions will contribute positively to the development of their reading skills. In addition, it is expected to make determinations and offer solutions to the problems related to the affective aspects of reading (Ülper, 2010), which is not only cognitive but also has an affective aspect (Ülper & Karakaya, 2013). This research aims to comparatively examine the reader self-perceptions and reading attitudes of bilingual Turkish secondary school students in the UK and secondary school students in Turkey in terms of some variables.*

*This research is a survey, designed in accordance with the quantitative research approach. In the research, taking the difficulty of access to students in both countries, the limited time, and the economic reasons into account, and considering the participant size that is enough to represent the universe, the convenience sampling method has been adopted. As a data collection tool, the "Personal Information Form", the "Reader's Self-Perception Scale" and the "Reading Attitude Survey with "Garfield" Pictures for 1-6th Grade Students were used. Since the data were normally distributed parametric statistics were used in the analysis of the data. In accordance with the purposes of the study, the test of one-way analysis of variance (ANOVA) was used to determine whether the total scores of the scales differ according to the independent variables. When a significant difference was found, the source of the difference between the groups was studied by means of the Tukey test.*

*Observation-based comparison, physiological status, social support from friends and teachers, developmental perception and general reader self-perception levels, which are factors of the reader self-perception scale, differ significantly in terms of the grade levels of secondary school students in the UK and Turkey. In all of the factors with a statistically significant difference, the difference is in favor of the students in Turkey. There are statistically significant differences in the factors of reading for fun, academic reading and general attitudes towards reading of the Reading Attitude Survey. It came out that the levels of reading fun of secondary school students at all grade levels in Turkey were higher than the sixth and eighth graders in the UK. It has also come out that the academic reading levels of secondary school students at all grade levels in Turkey is higher than that of eighth graders in the UK. In terms of gender, the observation-based*

*comparison, physiological status, developmental perception and general reading self-perception levels of secondary school students in the UK and Turkey differ significantly. Both male and female students in Turkey have higher levels of observation-based comparison, physiological status, developmental perception, and general reading self-perception levels. In terms of gender, attitudes of secondary school students in the UK and Turkey towards reading for fun, academic reading factors, and reading in general, differ significantly. Students in Turkey have higher levels of reading attitude than students in the UK.*

- *Bilingual Turkish secondary school students in the UK should be provided with access to books appropriate to their grade levels and gender in order to increase their experience of books and ensure that they have a high self-perception.*

- *Considering that female students have a higher reader self-perception than male students, books that male students may be curious about and that appeal to their interests should be determined and reading hours should be planned.*

- *Teachers and families should be models for students to develop positive attitudes towards reading in the UK.*

**Ek 1. Etik Kurul Onay Belgesi**

**SELÇUK  
ÜNİVERSİTESİ  
EDEBİYAT FAKÜLTESİ  
BİLİMSEL ETİK DEĞERLENDİRME KURULU  
TOPLANTI VE KARAR TUTANAĞI**

**TOPLANTI TARİHİ:** 11.02.2022

**TOPLANTI GÜNDEMİ:** Celalettin ÇELEBİ'nin 09.02.2022 tarihli dilekçesine istinaden Etik Kurul Kararı İstenmesi yazısı.

**KARAR 2022/08:** Celalettin ÇELEBİ'nin "İngiltere ve Türkiye'deki ortaokul öğrencilerinin okuma tutum ve okur özalgılarının karşılaştırılması" başlıklı çalışması araştırma ve yayın etiği açısından UYGUNDUR.

Toplantıya katılanların oy birliği ile kabul edilmiştir.

**Gerekçe:** Başvuru esnasında belirtilen koşullara uymak, araştırmaya etik kurul kararından sonra başlamak ve çalışma prosedüründe bir değişiklik olması durumunda kurulumuza beyan etmek kaydıyla etik açıdan uygundur.

KURUL ÜYELERİ		İMZA
Doç.Dr. Reşat AÇIKGÖZ	Başkan	
Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin ÇİL	Üye	
Dr. Öğr. Üyesi Gökhan ARSLANTÜRK	Üye	

