



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 11/2 2022 s. 729-740, TÜRKİYE

Araştırma Makalesi

PISA 2018 TÜRKİYE VERİLERİNE GÖRE TEK DİLLİ VE İKİ DİLLİ ÖĞRENCİLERİN OKULDAKİ EĞİTİM-ÖĞRETİM ORTAMINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN KARŞILAŞTIRMASI

Cenan İŞÇİ*

Geliş Tarihi: Şubat, 2022

Kabul Tarihi: Mayıs, 2022

Öz

Birçok ülkede, sahip oldukları dilsel sınırlılıklar ve göçün neden olduğu sosyoekonomik dezavantajlar iki dilli öğrencilerin okuldaki başarısını olumsuz etkileyebilmektedir. Buna ek olarak okuldaki eğitim-öğretim sürecinin iki dilli öğrencilerin ihtiyaçları göz önünde bulundurularak tasarlanmamış olması da onların okul başarılarını olumsuz etkileyen etmenlerdendir. Geniş kapsamlı ve uluslararası katılımlı bir tarama çalışması olan PISA, iki dilli öğrencilerin okuldaki eğitim-öğretim sürecine yönelik görüşleri ile ilgili ayrıntılı veri sunmaktadır. Bu bağlamda, bu çalışma PISA 2018 verisine dayalı olarak tek dilli ve iki dilli öğrencilerin okuldaki eğitim-öğretim sürecine yönelik görüşlerini karşılaştırmayı amaçlamaktadır. Çalışmanın katılımcıları PISA 2018 Türkiye taramasına katılan 6890 öğrencidir. Bu örneklemede tek dilli ve iki dilli öğrencilerin okuldaki eğitim-öğretim sürecine yönelik görüşlerinin istatistiksel karşılaştırması sonucunda, iki dilli öğrencilerin tek dilli öğrencilere kıyasla okuldaki eğitim-öğretim sürecine ilişkin genel olarak daha olumsuz görüşlere sahip olduğu anlaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: İki dillilik, okula aidiyet, PISA 2018.

COMPARISON OF MONOLINGUAL AND BILINGUAL STUDENTS' OPINIONS ON THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN SCHOOL BASED ON PISA 2018 TURKEY DATA

Abstract

In many countries, linguistic limitations and socio-economic disadvantages caused by immigration can negatively affect bilingual students' success in school. In addition, the fact that the instructional process in the school was not designed considering the needs of bilingual students is one of the factors that negatively affect their school success. PISA, which is an international survey study, provides comprehensive data on the views of bilingual students on the educational environment at school. In this context, this study aims to compare the views of monolingual and bilingual students on the educational environment at school, based on PISA 2018 data. The participants of the study are 6890 students who participated in the PISA 2018 Turkey survey. As a result of the statistical comparison of the views of monolingual and bilingual students on the teaching/learning process at school in this sample, it was observed that bilingual students generally have more negative views on the educational environment at school compared to monolingual students.

Keywords: Bilingualism, school belonging, PISA 2018.

* Dr. Öğr. Üyesi; Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, cenan.isci@deu.edu.tr

Ø. Giriş

Pek çok ülkede iki dilli öğrenciler, iç veya dış göçler yoluyla alışa geldikleri yaşam alanlarını ve yaşam tarzını değiştirmek durumunda kalmış dezavantajlı gruplara mensup bireyler olabilmektedir (Shin & Alba, 2009). İki dilli öğrencilerin sahip olduğu dilsel dezavantajlar onların okuldaki akademik başarılarını da olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Anderson, Vanderhoff & Donovick, 2013). Başka bir ifadeyle, eğitim dilinde yeterli düzeyde beceri kazanamamış iki dilli öğrenciler bu dilde gerçekleştirilen öğretim sürecinde başarısız olabilmektedir. Dilsel dezavantajın yanı sıra iki dilli öğrenciler, sosyoekonomik durumlarından kaynaklı sorunlar da yaşayabilmektedir (Wood, Diehm & Callender, 2016). Başka bir deyişle, özellikle göç yoluyla yer değiştirmiş ailelere mensup iki dilli öğrenciler evde akademik başarılarını destekleyecek nitelikli bir öğrenme ortamına çoğunlukla sahip olamamaktadırlar.

İki dilli öğrencilerin okulda yaşadığı gerek dilsel gerekse sosyoekonomik dezavantajlarından kaynaklanan sorunların bilimsel veri ışığında incelenmesi bu sorunların çözümüne katkı sağlayacaktır. Literatürde ülkemizde iki dilli öğrencilerin okuldaki eğitim-öğretim sürecinde karşılaştıkları sorunları inceleyen bilimsel çalışmalar mevcuttur (Kızıldaş ve Kozikoğlu, 2020; Yılmaz ve Şekerci, 2016; Kan ve Yeşiloğlu, 2017; Kızıldaş, 2021a; Uluçam, 2007; Pekgeç ve Yılmaz, 2021), ancak bu konuda tüm Türkiye'yi temsil eden büyük bir örnekleme uygulanmış PISA verisine dayalı çalışmalar yeterli ölçüde yapılmamıştır. Ülkemizin 2003 yılından itibaren düzenli olarak katıldığı Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı (OECD) tarafından yürütülen uluslararası bir tarama çalışması olan PISA, tek dilli ve iki dilli öğrencilere ilişkin büyük bir veri sunmaktadır. PISA verisi, okuma becerisi ile fen ve matematik okuryazarlıklarının yanı sıra, öğrencilerin okuldaki eğitim-öğretim ortamına ilişkin görüşleri, ailenin eğitim-öğretim sürecindeki desteği ve öğrencinin duyuşsal durumuna dair zengin bilgiler içermektedir (Schleicher, 2019). Bu çalışma kapsamında tek dilli ve iki dilli öğrencilerin okuldaki öğrenme etkinliklerine yönelik tutumu, okula aidiyeti, okulda karşılaştıkları zorbalığa ilişkin algıları, Türkçe dersinde öğretmenlerinden aldıkları desteğe yönelik algıları ve okuldaki bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımına ilişkin algıları karşılaştırılmıştır.

Yapılan istatistiksel çalışmalarda dünya genelinde 200 kadar ülkede yaklaşık 7000 kadar dilin konuşulduğu (Eberhard, Simons & Fennig, 2019) tespit edilmiştir. Bu istatistiksel veriler birden fazla dilin konuşulmasının dünya genelinde yaygın bir durum olduğunu göstermektedir. İki dillilik olgusu tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de ciddi bir dağılım göstermektedir. Özellikle tarihsel açıdan bakıldığında Türkiye'nin çok dilli yapısı ve son yıllarda Suriye'deki iç karışıklık sonrası açık kapı politikası ile birlikte oluşan göç dalgası sebebiyle okul öncesi dahil olmak üzere, okul çağındaki iki dilli öğrenci profilinde ciddi bir artışın olduğu görülmektedir.

Her iki dilini günlük yaşamında farklı amaçlarla, farklı kişilerle, farklı konularda, farklı dil becerileriyle ve farklı dilsel beceri düzeylerinde kullanabilen (Grosjean, 2010) iki dilli öğrencilerin her iki dile de maruz kalma durumuna, bu dilleri edindikleri yaşa, bu dilleri edinme şekillerine bakıldığında bireylerin eşzamanlı veya artzamanlı olarak iki dilliliği edindiği görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde yeni doğan bir bebeğin aynı anda iki farklı dile maruz kalması durumunun eşzamanlı iki dillilik (De Houwer, 2009); çocuğun anadilini belli ölçüde kullanmaya başladıktan sonra bir başka dili öğrenmesi durumunun ise artzamanlı iki dillilik (Meisel, 2008; Unsworth, 2013; Haznedar, 2020) olarak tanımlandığı görülmektedir. Eşzamanlı

iki dillilikte çocuk iki dilli bir ortamda dünyaya gelirken artzamanlı iki dillilikte çocuğun özellikle 4-5'li yaşlardan itibaren anadilinin dışında okul sisteminde veya toplumda başka bir dille karşılaşması durumu vardır (Haznedar, 2021). Dünya geneline bakıldığında, bireyin anadili ile eğitim dili arasındaki farklılıklar ve göç gibi nedenlerden dolayı, artzamanlı iki dilliğin eşzamanlı iki dillilikten daha yaygın olduğu görülmektedir.

Yapılan çalışmalar iki dilli çocukların okuma, dil ve iletişim becerilerini etkileyen çok sayıda faktörün olduğunu ortaya koymaktadır. Bu faktörlerin başında ev, okul ve çevre ortamındaki dilsel sınırlılıklar, ailenin okumaya verdiği önem ve sosyo-ekonomik durumu gelmektedir. Bu faktörlerin yanında PISA verileri incelendiğinde iki dilli öğrencilerin; okuldaki öğrenme etkinliklerine yönelik tutumu, okula aidiyeti, okulda karşılaştıkları zorbalığa ilişkin algıları, Türkçe dersinde öğretmenlerinden aldıkları desteğe yönelik algıları ve okuldaki bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımına ilişkin algıları gibi değişkenlerin de okuma becerisini doğrudan etkilediği düşünülmektedir.

Akranları tarafından kasıtlı ve devamlı bir şekilde incitilen, fiziksel ve psikolojik şiddete uğrayan, dışlanan, hoş gitmeyecek, karşı tarafı rencide edecek hitaplara maruz kalan, hakarete uğrayan kısacası akran zorbalığı yaşayan kişilerin depresyon ve kaygı bozukluğu gibi psikolojik problemler yaşadıkları, intihar eğilimlerinin yüksek ve benlik saygılarının düşük olduğu (Kapçı, 2004); buldukları ortama, okula ait hissetmedikleri bilinmektedir. Özellikle iki dilli öğrencilerin aradaki dil farkı ve kültürel arka plan nedeniyle okulda daha fazla akran zorbalığına maruz kalmaları (Dryden-Peterson, 2015) bu duruma bağlı olarak akademik, psikolojik ve dilsel sorun yaşamaları akran zorbalığının bir başka boyutunu göstermektedir. Akran zorbalığına maruz kalmış, empatik bir sınıf ortamına sahip olmadığını düşünen iki dilli öğrenci kendini okula ait hissetmeyebilir; öğretmenine, okuluna bağlılık geliştiremeyebilir; kişinin potansiyelini artırmada önemli bir yere sahip olan okumaya, dilsel becerilere, okuldaki öğrenme etkinliklerine, bilgi ve teknolojilerine karşı olumsuz tutum sergileyebilir. Bu nedenle iki dilli öğrencilerin kendini ait hissettiği, akranları tarafından sevildiğini ve değer gördüğünü düşündüğü, öğretmenin empatik ve yapıcı tutumunu hissettiği okul iklimi iki dilli öğrencilerin sosyal, psikolojik, akademik ve dilsel gelişimleri açısından önem arz etmektedir.

Alanyazında ülkemizin PISA verilerine dayalı iki dillilik çalışmalarının yetersizliğinden yola çıkarak bu çalışma, tek dilli ve iki dilli öğrencilerin okuldaki eğitim-öğretim ortamına ilişkin görüşlerini PISA 2018 Türkiye verisine dayalı olarak karşılaştırmayı amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda PISA 2018 Türkiye verisindeki, öğrencilerin okuldaki eğitim-öğretim ortamına ilişkin algılarını betimleyen değişkenler belirlenmiş ve karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir.

1. Yöntem

Çalışma ülkemizdeki tek dilli ve iki dilli öğrencilerin okuldaki eğitim öğretim ortamıyla ilgili görüşlerini nicel-ilişkisel araştırma modelini kullanarak kıyaslamayı amaçlayan bir nedensel karşılaştırma çalışmasıdır. Nedensel karşılaştırma yöntemi toplumdaki mevcut grupların ölçülen özelliklerini nicel olarak karşılaştıran ilişkisel bir araştırma yöntemidir (Cohen, Manion, & Morrison, 2002).

1.1. Örneklem

Çalışmanın katılımcıları PISA 2018 taramasının Türkiye örneğidir. PISA 2018 Türkiye örneği; 186 okuldan tabakalı seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilmiş, tamamı 15

yaşındaki 6890 öğrenciden oluşmaktadır (MEB, 2019). Tablo 1 PISA 2018 Türkiye örneklemindeki cinsiyet, dil ve sınıf seviyesi dağılımlarını göstermektedir.

Tablo 1: PISA 2018 Türkiye örneklemini

Cinsiyet		Dil		Sınıf Seviyesi					
K	E	Test Dili	Diğer Diller	7.	8.	9.	10.	11.	12.
3396	3494	6339	512	3	19	1295	5360	207	6

Tablo 1 incelendiğinde, örneklemdaki cinsiyet dağılımının dengeli olduğu görülmektedir. Öte yandan sınıf seviyesinde gözlemlenen dengesiz dağılım PISA'nın 15 yaşındaki çocuklardan veri toplamasından ve ülkemizde 15 yaşındaki çocukların çoğunlukla 9., 10. ve 11. sınıf seviyesinde bulunmalarından kaynaklanmaktadır. Tablo 1'deki dil bölümünde sunulan frekanslar PISA'nın ilgili anketinde evde en çok hangi dilin konuşulduğunu soran madde ile ölçülmüştür. Bu maddede "test dili" ve "diğer diller" olmak üzere iki seçenek mevcuttur. Test dili, PISA'ya katılan ülkelerde öğrenciye uygulanan PISA testlerinin dilini ifade etmektedir. Ülkemizde PISA ölçüm araçları yalnızca Türkçe olarak uygulanmıştır. Fakat bazı ülkelerde PISA ölçüm araçları birden fazla dilde uygulanabilmektedir. Diğer diller ise test dilinden farklı herhangi bir dili ifade etmektedir. Tablo 1'e göre, evde en sık Türkçe konuşulduğunu belirten öğrenci sayısı 6339, Türkçeden farklı bir dilin konuşulduğunu bildiren öğrenci sayısı ise 512'dir.

1.2. Veri Toplama Araçları

Üç yılda bir tekrar edilen PISA taramalarında düzenli olarak öğrencilerin demografik ve duyuşsal özelliklerinin yanı sıra okuma becerisi, fen okuryazarlığı ve matematik okuryazarlığı ayrı veri toplama araçları ile ölçülmektedir (OECD, 2019). Bu çalışmada PISA ölçüm araçlarından yalnızca öğrencilerin demografik ve duyuşsal özelliklerini ölçmeyi amaçlayan PISA öğrenci anketinden elde edilen veri kullanılmıştır. Okuma becerisi, fen okuryazarlığı ve matematik okuryazarlığı testlerinden elde edilen veri bu çalışmanın kapsamı dışındadır. PISA öğrenci anketi öğrencilerin cinsiyeti, sınıf seviyesi, kültürel özellikleri, sosyo-ekonomik statüleri, öğretmenler ve okul hakkındaki görüşleri, tutumları ve öğrencilere ait diğer duyuşsal özelliklere ilişkin maddeler içeren kapsamlı bir veri toplama aracıdır.

1.3. Veri Analizi

Çalışma kapsamında öncelikle OECD tarafından yayımlanan PISA 2018 Türkiye verisi elde edilmiş ve analize dahil edilecek değişkenler belirlenmiştir. Çalışmanın bağımsız değişkeni öğrencilerin iki kategorili isimsel (nominal) bir değişken olan dil durumudur. Bu değişken PISA öğrenci anketinde bulunan öğrencinin evde çoğunlukla hangi dili konuştuğunu soran madde (ST022Q01TA) ile ölçülmüştür. Bu maddenin "test dili" ve "diğer bir dil" olmak üzere iki seçeneği bulunmaktadır. Ülkemizde PISA testleri ve anketleri Türkçe uygulandığı için "test dili" Türkçedir, "diğer bir dil" seçeneği ise Türkçe dışındaki herhangi bir dili ifade etmektedir. PISA öğrenci anketinde "diğer bir dil" seçeneğini işaretleyen öğrencilere evde hangi dili konuştukları sorulmamıştır. Ancak, çalışma belirli bir dile ilişkin iki dillilik durumuna odaklanmadığı, ülkemizdeki tüm diğer dillere ait iki dilliliği kapsadığı için bu madde öğrencilerin iki dillilik durumlarını belirlemek için uygun bulunmuştur. Ayrıca, iki dilliliği evde

en çok hangi dilin konuşulduğunu soran söz konusu madde ile ölçmek bu çalışmanın giriş bölümünde sunulan literatürdeki iki dillilik tanımları ile de uyum göstermektedir.

Çalışmanın bağımlı değişkenleri ise;

- Öğrencilerin okuldaki öğrenme etkinliklerine yönelik tutumu (ATTLNACT),
- Öğrencilerin okula aidiyeti (BELONG),
- Öğrencilerin okulda zorbalığa ilişkin algıları (BEINGBULLIED),
- Öğrencilerin Türkçe dersinde öğretmenlerden aldıkları desteğe yönelik algıları (TEACHSUP),
- Öğrencilerin okuldaki bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımına ilişkin algılarıdır (USESCH).

Yukarıdaki bağımlı değişkenler PISA ekibi tarafından PISA öğrenci anketindeki sorulardan elde edilen veriye dayalı olarak ağırlıklandırılmış olasılık kestirimi (weighted likelihood estimate-WLE) yöntemi ile türetilmiş aralıklal (interval) ölçekli değişkenlerdir.

Bu çalışmada tek dilli ve iki dilli öğrenciler yukarıda tanımlanan bağımlı değişkenlere göre istatistiksel olarak karşılaştırılmıştır. İstatistiksel karşılaştırma yapmadan önce verinin bağımlı değişkenlerde normal dağılıp dağılmadığı Kolmogorov-Smirnov testi ile belirlenmiştir. Bu çalışmada bağımsız değişken nominal, bağımlı değişkenler ise interval ölçekli olduğu ve bağımlı değişkenler normal dağılmadığı için istatistiksel grup karşılaştırması Mann-Whitney U-testi ile gerçekleştirilmiştir.

2. Bulgular

Çalışmada öğrencilerin okuldaki eğitim-öğretim ortamına ilişkin önceki bölümde açıklanan bir dizi değişken açısından tek dilli ve iki dilli öğrenciler arasında anlamlı fark olup olmadığını sınamak amacıyla istatistiksel karşılaştırma analizleri yapılmıştır. Hangi analiz yönteminin kullanılacağına karar vermek için öncelikler bağımlı değişkenlerden elde edilen verinin normal dağılıp dağılmadığı Kolmogorov-Smirnov testi ile kontrol edilmiştir. Tablo 2 Kolmogorov-Smirnov testi bulgularını göstermektedir.

Tablo 2: Kolmogorov-Smirnov testine ait bulgular

	İstatistik	df	p
ATTLNACT	0.194	6757	< .001
BEINGBULLIED	0.367	6518	< .001
BELONG	0.272	6779	< .001
TEACHSUP	0.165	6812	< .001
USESCH	0.125	6418	< .001

Tablo 2’de görüldüğü üzere, Kolmogorov-Smirnov testinde hesaplanan p değerleri anlamlıdır ($p < .05$). Bu bulgular, ana analize dahil edilen bağımlı değişkenlerin tümünün normal dağılmadığını göstermektedir. Normal dağılım sayılıtsı sağlanamadığı için varyansların

homojenliği sayılısını kontrol eden Levene testi yapılmamış ve iki grulu nonparametrik karşılaştırma yapmak için uygun olan Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Tablo 3 Mann-Whitney U testi bulgularını göstermektedir.

Tablo 3: Mann-Whitney U-testi bulguları

	U	df	p	d
ATTLNACT	1.48E+06	6757	.091	0.0828
BEINGBULLIED	1.20E+06	6518	<.001	-0.2938
BELONG	1.30E+06	6779	<.001	0.2176
TEACHSUP	1.45E+06	6812	<.001	0.1908
USESCH	1.17E+06	6418	.007	0.1477

Elde edilen bulgular, öğrencilerin okuldaki öğrenme etkinliklerine yönelik tutumları (ATTLNACT) hariç, diğer tüm bağımlı değişkenlerde tek dilli ve iki dilli öğrenciler arasında anlamlı fark olduğunu göstermektedir. Başka bir ifadeyle, okula aidiyet duygusu, okulda zorbalığa ilişkin algı, Türkçe dersinde öğretmenlerden gelen desteğe ilişkin algı ve okuldaki bilgi iletişim teknolojilerinin yeterliliğine ilişkin algı değişkenleri açısından tek dilli ve iki dilli öğrenciler arasında iki dilli öğrencilerin aleyhine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Öte yandan, tablodaki Cohen d değerleri incelendiğinde, bulunan bu farkların etki büyüklüğünün düşük düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. BEINGBULLIED değişkenine ait Cohen d değerinin negatif olmasının sebebi bu değişkenin diğer bağımlı değişkenlere göre ters anlamlı olmasıdır ve negatif değerler iki dilli öğrencilerin okulda zorbalığa ilişkin görüşlerinin tek dilli öğrencilerden daha olumsuz olduğunu ifade etmektedir. BELONG, TEACHSUP ve USESCH değişkenlerine ait pozitif Cohen d değerleri de iki dilli öğrencilerin bu değişkenlerde tek dilli öğrencilere göre daha olumsuz görüşlere sahip olduğunu belirtmektedir. Elde edilen bu bulgular, iki dilli öğrencilerin tek dilli öğrencilere göre okuldaki eğitim-öğretim ortamına ilişkin genel olarak daha olumsuz görüşlere sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

3. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Pek çok ülkede gerek yerelde geçmişten beri mevcut olan gerekse göç sonucu başka ülkelerden gelen toplulukların varlığı o ülkelerin eğitim sistemlerine iki dilli öğrencilerin dahil olmasıyla sonuçlanmaktadır. Bu durum ülkelerin iki dilli öğrencilerin ihtiyaçları gözetilmeden tasarlanmış geleneksel eğitim sistemlerinde iki dillige özgü yeni problemlerin ortaya çıkmasına neden olmaktadır. İki dilli öğrencilerin eğitim-öğretim sürecinde karşılaştıkları en önemli problemlerden biri bu öğrencilerin eğitim dilindeki dil becerilerinin yeterli düzeyde olmayışıdır (Kızıлтаş, 2021b). Okuldaki genel başarının temel ön koşullarından biri yeterli düzeyde dil becerisine sahip olmaktır (Saville-Troike, 1991). Diğer bireyler ile iletişim kurmanın, akademik başarının ve toplumsal uyumun temel aracının dil olduğu düşünüldüğünde dil ve iletişimle ilgili okulda yaşanan sorunlar iki dilli öğrencilerin kendilerini dile getirme yolunda değişik arayışlara baş vurmasına neden olabilir.

Çalışma; iki dilli öğrencilerin okul başarılarına ve başarı ile dil becerileri arasındaki ilişkiye odaklanmamıştır, bunun yerine iki dilli öğrencilerin okul başarısı üzerinde olumsuz

etkisi olabilecek okuldaki eğitim-öğretim ortamını irdelemiştir. Bunu yapabilmek için tek dilli ve iki dilli öğrencilerin okuldaki eğitim-öğretim ortamına ilişkin görüşlerini karşılaştırmıştır. Çünkü tek dilli ve iki dilli öğrencilerin okula ilişkin görüşleri arasındaki olası farklılıklar okuldaki eğitim-öğretim sürecinde iki dilli öğrenciler için ne gibi problemler bulunduğu dair ipuçları verebilir.

Çalışma sonucunda tek dilli ve iki dilli öğrencilerin okuldaki öğrenme etkinliklerine yönelik tutumları (ATTLNACT) arasında anlamlı fark bulunamamıştır. Bu bulgu iki gruba ait öğrencilerin öğrenme etkinliklerine ilişkin benzer görüşlere sahip olduğunu ifade etmektedir ve bu konuda iki dilli öğrencilere özgü ciddi bir problem olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Fakat bu çalışmada, okula aidiyet duygusu (BELONG), okulda zorbalığına ilişkin algı (BEINGBULLIED), Türkçe dersinde öğretmenlerden gelen desteğe ilişkin algı (TEACHSUP) ve okuldaki bilgi iletişim teknolojilerinin yeterliliğine ilişkin algı (USESCH) hakkında iki dilli öğrencilerin tek dilli öğrencilerden daha olumsuz görüşlere sahip olduğu anlaşılmıştır ve bu bulgular iki dilli öğrencilerin büyük olasılıkla bu konularda problem yaşadıklarını göstermektedir. Tek dilli ve iki dilli öğrencilerin bu konulardaki görüş farklılıklarının etki büyüklükleri incelendiğinde, diğerlerinden daha yüksek etki büyüklüğüne sahip olan okulda zorbalığa ilişkin algı ve okula aidiyet açısından iki dilli öğrencilerin sorun yaşıyor olabileceği düşünülmektedir.

Gerek sıklığı gerek ise uzun dönem olumsuz etkileri nedeniyle günümüzde akran zorbalığı Dünya Sağlık Örgütü ve Birleşmiş Milletler tarafından küresel bir sağlık sorunu olarak kabul edilmektedir (Çak Esen, 2020). Yapılan araştırmalar zorbalığa maruz kalan çocuklarda psikolojik rahatsızlıkların yanı sıra fiziksel rahatsızlıklar, düşük benlik saygısı, sosyal yabancılaşıma, post-travmatik stres bozukluğu (Gürhan, 2017), eğitim-öğretim ortamına yabancılaşıma gibi durumları da tespit etmektedir. Okula uyum sürecini etkileyen ilişkisel boyutlardan biri olan okullardaki akran zorbalığı pek çok ülkede eğitim sisteminin önemli sorunlarından biri olarak görülmektedir. Çalışmada iki dilli öğrencilerin okuldaki zorbalığa ilişkin algılarının tek dilli öğrencilere kıyasla yüksek çıkmış olması ülkemizde bu sorunun iki dilli öğrencilere yönelik olumsuz bir boyutunun bulunduğunu gösteriyor olabilir. Buna ek olarak, bu çalışmada iki dilli öğrencilerin okula aidiyet duygusunun tek dilli öğrencilere göre düşük olduğunun tespit edilmiş olmasının akran zorbalığı ile ilgili bulguyu desteklediği düşünülebilir. İki dilli öğrencilerin akran zorbalığına ilişkin algılarının olumsuz olmasının sebepleri arasında dilsel farklılıklar gösterilebilir. Örneğin, Dovchin (2020) iki dilli öğrencilerin eğitim dilinde aksanlı konuşmaları nedeniyle gülme, alay etme ve şakalama gibi olumsuz davranışlara maruz kaldıklarını ifade etmiştir. Zorbalık yalnızca fiziksel şiddet içermez, gülmek ve alay etmek gibi davranışlar da zorbalık kategorisi altında sınıflandırılır. Bu durum dil yetersizliğinin akran zorbalığına, akran zorbalığının da bazı ruhsal problemlere neden olduğunu ve bu durumun eğitim-öğretim sisteminde zincirleme sorunları beraberinde getirdiğini göstermektedir.

Öğrenmenin gerçekleşmesini etkileyen temel faktörlerden biri de aidiyet duygusudur. Maslow (1962) aidiyet ihtiyacı giderilmediği sürece gerçek öğrenmenin gerçekleşmeyeceğini söyler (Akt: Capps, 2003). Öğrencilerin okula aidiyet duygularını etkileyen önemli unsurların başında sosyal tanınma ve kabul gelir (Booker, 2004). Arkadaşları tarafından onaylanan, saygı duyulan, fiziksel ve psikolojik şiddete maruz kalmayan öğrencilerin okula aidiyet duygusu daha yüksektir ve bu durum beraberinde öğrencilerin arkadaşlarıyla, öğretmenleriyle, eğitim-öğretim

ortamıyla daha etkili ilişkiler içerisinde olmasına, öğrencinin kendine ilişkin özsaygı geliştirmesine yardımcı olur (Cemalcılar, 2009). Okula aidiyet duygusu yüksek olan öğrenci daha yüksek akademik başarı gösterir (Hagborg 1994; Isakson & Jarvis, 1999). Çalışma kapsamında iki dilli öğrencilerin okula aidiyet duygusunun tek dilli öğrencilere kıyasla düşük olmasının nedenleri arasında iki dilli öğrencilerin arkadaşları tarafından kabul görmüyor olması ve fiziksel, psikolojik zorbalığa maruz kaldıklarını düşünüyor olmaları gösterilebilir. Bu çalışmanın iki dillilik bağlamında zorbalık ve okula aidiyete ilişkin bulguları eğitim sistemimizdeki fiili bir probleme işaret ediyordur olabilir.

Okuma edinimi alanında yapılan çalışmalar, iki dilli öğrencilerin okuma becerilerinin kimi benzerliklere rağmen, tekdilli çocuklardan farklılıklar gösterdiğini ortaya koymaktadır (Oller & Eilers, 2002; Verhoeven, 1994). Bunun sebepleri arasında her iki dilin dilsel anlamda benzerliği ve farklılığı gösterilebilir. Her iki dildeki ses bilimsel ve biçim bilimsel farklılıklar iki dilli öğrencilerin okuma becerilerinde düşük performans sergilemelerine neden olabilir. Bu farklılığı bilmeyen Türkçe dersi öğretmenleri iki dilli öğrencilere ilişkin olumsuz tutum sergileyerek bu öğrencilere istenilen seviyede destek sağlayamayabilir. Ayrıca öğretmenlerin düşük beklentileri öğrencinin derse ilişkin motivasyon ve başarısını olumsuz etkileyerek öğrencilerde derse yönelik olumsuz inanç ve yılgınlık inşa edebilir (Hauser-Cram, Şirin & Stipek, 2003). İki dilli öğrencilere yönelik yapıcı olmayan bu tutumlar beraberinde iki dilli öğrencilerin Türkçe dersinde öğretmenlerinden gelen desteğe ilişkin algılarının (TEACHSUP) düşük olmasına neden olabilir.

Alan yazında genellikle dezavantajlı gruplara mensup olarak gösterilen iki dilli öğrencilerin okula yönelik olumsuz görüşlerinin iyileştirilmesi için öncelikle okullarda iki dillik farkındalığının artırılması gerekmektedir. İki dillilik farkındalığı eğitimde karar vericiler, okul idaresi, öğretmen ve öğrencileri ilgilendiren geniş kapsamlı bir kavramdır. İki dillilik farkındalığını artırmak için müfredat geliştiricilerden öğrencilere kadar tüm okul paydaşlarının iki dillilik bağlamında eğitilmesi önem arz etmektedir. Bu yönde özellikle Türkçe öğretmenlerine iki dilli öğrencilere ilişkin hizmet içi eğitimler verilebilir. Buna ek olarak, eğitim fakültelerinde öğretmen eğitimine iki dillilik farkındalığı bağlamında seçmeli dersler konulması yararlı olacaktır. Çünkü iki dillilik farkındalığı eğitim sistemindeki iki dillilikle ilgili yapılacak diğer güncellemelerin ön koşulu mahiyetindedir. Başka bir ifadeyle, iki dillilik farkındalığı olmaksızın eğitim sisteminde bu alanda olumlu yönde bir değişimin gerçekleşmesi mümkün görülmemektedir. Sonraki aşamada, müfredatlardan başlayarak okuldaki eğitim-öğretim ortamının iki dilli öğrencilerin ihtiyaçları da gözetilecek şekilde düzenlenmesi iki dilli öğrencilerin okul ve akranları ile uyumunu hızlandıracak, okulda yaşadıkları sorunların çözümüne katkı sağlayacaktır. Bu bağlamda, iki dilli öğrencilerin, eğitim dili olan Türkçede kendilerini geliştirmelerini sağlayacak dil materyalleri sunulabilir ve okul sonrası Türkçe dil kursları düzenlenebilir. Ancak bu düzenlemeler yapılırken diğer tek dilli öğrencilerle dengeli bir tutum ve davranış gözetilmeli, iki dilli öğrenciler ayrıcalıklı bir sınıfa da konumlandırılmamalıdır. Sonuç olarak, iki dilli öğrencilere sunulan eğitim-öğretim hizmetindeki iyileştirmeler, ülkemizdeki iki dilli öğrencilerin, okula ilişkin olumlu yaklaşım sergilemelerine katkı sağlayacak ve daha etkili, verimli eğitim öğretim hizmetlerinden yararlanmaları mümkün olacaktır.

Kaynaklar

- Anderson, E. C., Vanderhoff, A. M., & Donovan, P. J. (2013). A manifestation of the bilingual disadvantage in college-level writing. *International Journal of Language Studies*, 7(1), 135-150.
- Booker, C. K. (2004). Exploring school belonging and academic achievement in African American adolescent. *Curriculum and Teaching Dialogue*, 6(2), 131-143.
- Capps, M. A. (2003). *Characteristics of a sense of belonging and its relationship to academic achievement of students in selected middle schools in region IV and VI educational service centers*. Unpublished doctoral dissertation, A&M University, Texas.
- Cemalçılar, Z. (2009). Schools as socialisation contexts: Understanding the impact of school climate factors on students' sense of school belonging. *Applied Psychology: An International Review*. 59(2), 243-272.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2002). *Research methods in education*. Routledge.
- Çak Esen, T. (2020). Akran zorbalığı. *Türk Çocuk Hastalıkları Dergisi*, 4, 101-101.
- De Houwer, A. (2009). *Bilingual first language acquisition*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Dovchin, S. (2020). The psychological damages of linguistic racism and international students in Australia. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(7), 804-818.
- Dryden-Peterson, S. (2015). *The educational experiences of refugee children in countries of first asylum*. Migration Policy Institute.
- Eberhard, D. M., Simons, G. F. & Fennig, C.D. (2019). *Ethnologue: Languages of the world*. Dallas: SIL International.
- Grosjean, F. (2010). *Bilingual: Life and reality*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Gürhan, N. (2017). Her yönü ile akran zorbalığı. *Türkiye Klinikleri Journal of Psychiatric Nursing-Special Topics*, 3(2), 175-81.
- Hagborg, W. J. (1994). An exploration of school membership among middle and high school students. *Journal of Psychological Assessment*, 12(4), 312-323.
- Hauser-Cram, P., Sirin, S. R., & Stipek, D. (2003). When teachers' and parents' values differ: Teachers' ratings of academic competence in children from low-income families. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 813-820.
- Haznedar, B. (2020). Avrupa'da yaşayan iki dilli Türkler ve Türkçenin korunması: iki dillilik ve miras dil kavramı üzerine düşünceler. İ. Güleç, B. İnce & B. Haznedar (Ed.), 11. *Uluslararası Avrupalı Türkler ve iki dillilik çalışmaları kongresi bildiriler kitabı*, (21-52). İstanbul: Türkiye Maarif Vakfı.
- Isakson, K. & Jarvis, P. (1999). The adjustment of adolescents during the transition into high school: A short term longitudinal study. *Journal of Youth and Adolescence*, 28(1), 1- 26.
- Kan, M. O. ve Yeşiloğlu, F. (2017). İlk okuma yazma öğretiminde izlenen aşamalarda iki dilli çocukların yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara dair çözüm önerileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(3), 519-533.
- Kapçı, G. E. (2004). İlköğretim öğrencilerinin zorbalığa maruz kalma türünün ve sıklığının depresyon, kaygı ve benlik saygısıyla ilişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 37, 1-13.

- Kızıldaş, Y. (2021a). Orantısız öğretmen hareketliliği: İki dilli öğrencilerin ağırlıkta olduğu kırsal bölgelerdeki okullarda yaşanan bir sorunun anatomisi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(2), 440-475.
- Kızıldaş, Y. (2021b). İki dilli öğrencilerin ikinci dil ediniminde etkili olan faktörler ve dezavantajlı gruplara dönüşmeleri: kuramsal ve derleme bir çalışma. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(2), 1012-1036.
- Kızıldaş, Y., ve Kozikoğlu, İ. (2020). İki dilli öğrencilerin okuduğunu anlamada yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri: bir durum çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1568-1584.
- MEB (2019). *PISA 2018 Türkiye ön raporu*. MEB Yayınları. https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/03105347_PISA_2018_Turkiye_On_Raporu.pdf.
- Meisel, J. M. (2008). Child second language acquisition or successive first language acquisition? B. Haznedar & E. Gavrusseva (Ed.), *Current trends in child second language acquisition*, (55-82). Amsterdam: John Benjamins.
- OECD (2019). *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*. OECD Publishing.
- Oller, K. & Eilers, R.E. (2002). *Language and literacy in bilingual children*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Pekgenç, Y. ve Yılmaz, F. (2021). Sınıf öğretmenlerinin iki dilli sınıflarda yaşadığı eğitsel ve iletişimsel problemlere ilişkin görüşleri. *Journal of Computer and Education Research*, 9(17), 380-404.
- Saville-Troike, M. (1991). *Teaching and testing for academic achievement: The role of language development*. National Clearinghouse for Bilingual Education.
- Schleicher, A. (2019). *PISA 2018: Insights and Interpretations*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/pisa/PISA%202018%20Insights%20and%20Interpretations%20FINAL%20PDF.pdf>.
- Shin, H. J., & Alba, R. (2009, June). The economic value of bilingualism for Asians and Hispanics 1. In *Sociological Forum* (Vol. 24, No. 2, pp. 254-275). Oxford, UK: Blackwell Publishing Ltd.
- Uluçam, A. I. (2007). İki dilli öğrencilerin yazılı metin üretimindeki sorunları. *Dil Dergisi*, 135, 28-44.
- Unsworth, S. (2013). Assessing age of onset effects in (early) child L2 acquisition. *Language Acquisition*, 20(2), 74-92.
- Verhoeven, L. T. (1994). Transfer in bilingual development: The linguistic interdependence hypothesis revisited. *Language Learning*, 44(3), 381-415.
- Wood, C., Diehm, E. A., & Callender, M. F. (2016). An investigation of language environment analysis measures for Spanish-English bilingual preschoolers from migrant low-socioeconomic-status backgrounds. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 47(2), 123-134.
- Yılmaz, F. ve Şekerci, H. (2016). Ana dil sorunsalı: Sınıf öğretmenlerinin deneyimlerine göre ilkökul öğrencilerinin yaşadıkları sorunlar. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 47-63.

Extended Abstract

In many countries, bilingual students may be individuals belonging to disadvantaged groups who have had to change their habitual living spaces and lifestyles through internal or external migration (Shin & Alba, 2009). Linguistic disadvantages of bilingual students can also negatively affect their academic success at school (Anderson, Vanderhoff & Donovan, 2013). In other words, bilingual students who have not acquired sufficient skills in the language of instruction may fail in the teaching process in this language. In addition to linguistic disadvantage, bilingual students may also experience problems due to their socioeconomic status (Wood, Diehm & Callender, 2016). In other words, bilingual students, especially from families displaced by immigration, often do not have a qualified learning environment at home to support their academic success.

Examining the problems arising from both linguistic and socioeconomic disadvantages experienced by bilingual students at school in the light of scientific data will contribute to the solution of these problems. In the literature, there are studies examining the problems that bilingual students face at school in our country (Kızıldaş & Kozikoğlu, 2020; Yılmaz & Şekerci, 2016; Kan & Yeşiloğlu, 2017; Kızıldaş, 2021a; Uluçam, 2007; Pekgeç & Yılmaz, 2021). In this regard, studies based on PISA data applied in a large sample representing the whole of Turkey have not been carried out sufficiently. PISA, which is an international survey conducted by the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD), which our country has been participating in since 2003, provides extensive data on monolingual and bilingual students. In addition to reading skills, science and mathematics literacy, PISA data contains rich information about students' views on the educational environment at school, the support of the family in the education-teaching process and the emotional state of the student (Schleicher, 2019).

Starting from the inadequacy of our country's bilingual studies based on PISA data in the literature, this study aims to compare the views of monolingual and bilingual students on the educational environment at school based on PISA 2018 Turkey data. For this purpose, related variables in PISA 2018 Turkey data were determined and analyzed.

This study is a causal comparative study aiming to compare the views of monolingual and bilingual students about the educational environment at school by using the quantitative-relational research model. The causal comparative method is a relational research method that quantitatively compares the measured characteristics of existing groups in society (Cohen, Manion, & Morrison, 2002).

The participants of this study are the Turkey sample of the PISA 2018 survey. PISA 2018 Turkey sample; It consists of 6890 students, all of whom are 15 years old, selected by stratified random sampling method from 186 schools (MEB, 2019).

Within the scope of the study, first of all, PISA 2018 Turkey data published by the OECD was obtained and the variables to be included in the analysis were determined. The independent variable of the study is the language status of the students, which is a two-category nominal variable. This variable was measured by the item (ST022Q01TA) in the PISA student questionnaire asking which language the student mostly spoke at home.

The dependent variables of the study are; students' attitudes towards learning activities at school (ATTLNACT), students' belonging to the school (BELONG), students' perceptions of bullying at school (BEINGBULLIED), students' perceptions of the support they receive from teachers in Turkish lessons (TEACHSUP), students' perceptions of the use of information and communication technologies at school (USESCH).

The findings show that there is a significant difference between monolingual and bilingual students in all other dependent variables, except for students' attitudes towards learning activities at school (ATTLNACT). In other words, there is a significant difference between monolingual and bilingual students to the disadvantage of bilingual students in terms of sense of belonging to school, perception of bullying at school, perception of support from teachers in Turkish lessons, and perception of the adequacy of information and communication technologies at school. On the other hand, when the Cohen's d values in the table are examined, it is understood that the effect size of these differences is low. The reason for the negative Cohen d value of the BEINGBULLIED variable is that this variable is inversely significant compared to other dependent variables, and negative values indicate that bilingual students have a more negative view of bullying at school than monolingual students. The positive Cohen d values of BELONG,

TEACHSUP and USESCH variables also indicate that bilingual students have more negative views on these variables than monolingual students. These findings reveal that bilingual students generally have more negative opinions about the teaching environment at school than monolingual students.

As a result of this study, no significant difference was found between the attitudes of monolingual and bilingual students towards learning activities at school (ATTLNACT). This finding indicates that the students belonging to these two groups have similar views on learning activities, and it can be interpreted that there is no serious problem specific to bilingual students. However, in this study, bilingual students had more negative opinions than monolingual students about the sense of belonging to school (BELONG), the perception of bullying at school (BEINGBULLIED), the perception of support from teachers in Turkish lesson (TEACHSUP) and the perception of the adequacy of information and communication technologies at school (USESCH). These findings show that bilingual students most likely have problems in these subjects. When the effect sizes of the differences of opinion of the monolingual and bilingual students on these issues are examined, it is thought that the bilingual students may have problems in terms of perception of bullying in the school and belonging to the school, which has higher effect sizes than the others.